

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

STAKE'İN UYGUNLUK/OLASILIK MODELİNE GÖRE İLKOKUMA
YAZMA PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

SEHER BAYAT

ŞUBAT 2012

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

STAKE'İN UYGUNLUK/OLASILIK MODELİNE GÖRE İLKOKUMA
YAZMA PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Doktora Tezi

SEHER BAYAT

Danışman

Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

Bolu - 2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Seher BAYAT'a ait "Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

23/02/2012

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Süleyman ÇELENK



Üye : Prof.Dr. Ali GÜLER



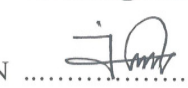
Üye : Doç.Dr. Abdurrahman KILIÇ



Üye : Doç.Dr. Raşit ÖZEN



Üye : Yrd.Doç.Dr. İlknur Ç. TEKİNARSLAN



Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

STAKE'İN UYGUNLUK/OLASILIK MODELİNE GÖRE İLKOKUMA YAZMA PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

BAYAT, Seher

Doktora Tezi - Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Tanışmanı: Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

Şubat-2012, xv +201 sayfa

Bu araştırmanın amacı Stake'in uygunluk olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesidir.

Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerden maksimum örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 5 ayrı okulun birinci sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarından şans yoluyla eşit sayıda seçilen 50 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler de Bolu ili merkez ilçesinden şans yoluyla seçilen 17 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmada okuma yazma olgunluğu belirleme ölçeği, yarıyıl ve yılsonu okuma yazma becerileri ölçekleri, yarıyıl ve yılsonu okuduğunu anlama testi, öğretmen gözlem formları ve öğretmen görüşlerini belirlemede açık uçlu anket ölçekleri geliştirilmiştir. Araştırma hem nicel hem nitel verilere dayanmaktadır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzdelik değerler gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İlkokuma yazma programı girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirilmiştir.

Girdide öğrenci okuma yazma olgunluğu, süreçte öğretmenlerin ilkokuma yazma kazanımlarının öğretimindeki performansları ve ilkokuma yazma öğretim standartlarına göre performansları değerlendirilmiştir. Üründe öğrenci başarı ve öğretmenlerin programda karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Öğrencilerin kalemi doğru tutma, ad ve soyadını yazıp okuma, yazının okunuş yönünü gösterme, yazının bir düşüncenin ifadesi olduğunu kavrama, kitabı doğru yönde tutma okuma-yazma olgunluğu becerilerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma ve yazma olgunluğuna ait bir, iki, üç heceli kelimeleri okuma ve yazma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir yıl boyunca yapılan gözlem sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kazanımların öğretiminde ayırdıkları zaman, kullandıkları materyal, seçtikleri yöntem ve teknikler ve kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri açısından performanslarının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde öğretmen niteliklerine ilişkin gözlem bulgularında öğretmen niteliklerinin ortalama puanının kısmen aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri yeterli düzeydedir.

Öğretmenlerin programın uygulanmasında; kazanımlar, içerik, ses temelli cümle yöntemi, bitişik eğik yazı öğretimi, veliler, değerlendirme yöntemleri, eğitim denetçileri ve okul idarecileri ile ilgili güçlüklerle karşılaştıkları sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma Yazma, Program Değerlendirme, Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeli

ABSTRACT

EVALUATION OF THE INITIAL READING AND WRITING INTRODUCTION ACCORDING TO CONGRUENCE-CONTINGENCY MODEL OF STAKE

BAYAT, Seher

Ph.D.

Curriculum Development and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

2012-February xv + 201 Pages

The aim of the study was to investigate the curriculum of initial reading and writing according to the convenience- contingency model of Stake.

Using the maximum sampling method, the research was carried out in 2010-2011 school year on the teachers of first year students from five different schools and an equal number of fifty first year students selected randomly from the classes of the teachers, with different socio-economic levels. The teachers interviewed consisted of fifteen teachers of first year students selected randomly from a county of the city Bolu.

In the study, such scales were developed as the scale for determining the capacity of reading-writing, scales for the faculty of reading-writing in first- term and second- term, test for assessing the comprehension of reading-writing in first- term and second-term, teachers' observation forms, open-ended survey scales for determining teachers' views. The research was based on both quantitative and qualitative data. The data was analysed by using statistical methods such as percentage values, frequency, standard deviation and arithmetic mean. In the analysis of the qualitative data, content analysis method was employed.

Initial reading and writing curriculum was evaluated within the scope of input, process and output. Students' capacity of reading and writing was evaluated in the input; teachers' performances in providing the first reading-writing acquisition and their performances according to the teaching standards of first reading-writing in the process. Students' success and the teachers' views about the challenges in the curriculum were assessed in the output.

The results obtained from the study can be summarized as follows;

The conclusion was that the skills of the students were enough to hold the pen properly, to write and read their names, to show the reading direction of the text, to comprehend that the text is an expression of thought, to hold the book in the right direction, and to have the capacity of reading-writing. In the capacity of reading and writing it was seen that the skills of the students were inadequate in terms of reading and writing the *one*, *two* and *three-syllable* words.

When the results of yearlong observations were examined, the performance of the teachers was found to be adequate in terms of time allocated to teaching, materials used, methods and techniques chosen and the procedures used in assessment and evaluation.

Reading, writing and comprehension skills of the students were found to be adequate.

It's concluded that the teachers has been confronted with the difficulties about acquirements , content , phonics based sentence method, teaching cursive script, parents, evaluation methods, training inspectors, school administrators during the application of the curriculum.

Key Wodrs: Initial Reading - Writing, Curriculum Evaluation, Stake's Congruence-Contingency Model

Babama ...

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans tez çalışmamda olduğu gibi, bu araştırmada da rehberliğini, sabrını esirgemeyen, beni hep cesaretlendirerek moralimi yüksek tutan, danışmanım, değerli hocam, Prof. Dr. Süleyman ÇELENK'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme jürimde yer alan; doktora eğitimim boyunca olduğu gibi bu araştırmada da büyük emeği olan Prof. Dr. Ali GÜLER'e ve eleştiri ve öneriyle araştırmama büyük katkı sağlayan İlknur Çiftçi TEKİNASLAN'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Araştırmam boyunca yardımlarını esirgemeyen; Doç. Dr. Raşit ÖZEN, Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN, Doç. Dr. Zeki ARSAL, Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL, Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ, Dr. Ayşenur CANBULAT, Dr. Selda OBALAR ve Arş. Görevlisi Sami PEKTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarında yardımları ve manevi destekleri ile yanımda olan Şener ŞENTÜRK, Alper KARA'ya şükran ve teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarım süresince destek ve anlayışını esirgemeyen okul müdürüm İsmail SAYKI'ya ve araştırmama katılmakla destek olan sınıf öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın her aşamasında sıkıntılarımı paylaşan ve beni yalnız bırakmayan can dostum Olcay İŞGÖREN'e sonsuz sevgi, şükran ve teşekkürleri sunarım.

Eğitimim her döneminde benimle heyecan duyan, sıkıntılarımı benim kadar yaşayan, maddi-manevi destekleri ile hep yanımda olan babam ve anneme ilgileri, sevgileri, destekleri için sevgi, şükran ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Onları daha az ziyaret etmeme sabreden kardeşim, eşi, sevgili yeğenim Çınar'a sevgi, şükran ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tezi olarak sunduğum, “**Stake’in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu niversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

.../.../2011

Seher BAYAT

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İTHAF	vii
TEŞEKKÜR	viii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK METNİ	ix
İÇİNDELİKER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
 BÖLÜM I	 1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Dil Öğretimi.....	3
1.1.2. Dil Öğretimi İçerisinde İlkokuma Yazma Öğretimi ve Önemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Önem	5
1.4. Problem Cümlesi	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
 BÖLÜM II	 9
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Dil becerileri	9
2.1.2. 2005 yılı Türkçe öğretim programı.....	20
2.1.3. Yapılandırmacı yaklaşım	27
2.1.4. Program değerlendirme	36

2.1.5. program değerlendirme modellerinin karşılaştırılması	46
2.2. İlgili Literatür	48
2.2.1 yurt içinde yapılan araştırmalar	48
2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	69
BÖLÜM III	73
3. Yöntem	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.1.1. Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre program değerlendirme planı	73
3.2. Evren ve Örneklem.....	74
3.2.1 Evren	74
3.2.2. Örneklem	74
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1. Veri toplama araçlarının hazırlanması	81
3.3.2. Verilerin toplanması	84
3.3.3. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği	86
3.3.4. Veri toplama araçlarının puanlanması	89
3.4. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler	90
BÖLÜM IV	92
4. Bulgular ve yorumlar.....	92
4.1. Program Girdilerinin Değerlendirilmesi.....	92
4.1.1. Öğrenci okuma ve yazma becerileri olgunluk düzeyi nedir?	92
4.2. Program Sürecinin Değerlendirilmesi	96
4.2.1. Programda amaçlanan okuma ve yazma becerisi kazanımlarının öğretimine ilişkin öğretmen performans düzeyi nedir?	96
4.2.2. Okuma ve yazma becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmen nitelikleri performans düzeyi nedir?	113
4.3. Program Çıktılarının Değerlendirilmesi	116
4.3.1. Araştırmacı tarafından belirlenen okuma ve yazma becerilerine göre öğrenci başarı düzeyi nedir?	116

4.3.2. Programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?	127
BÖLÜM V	151
5. Sonuçlar ve Öneriler	151
5.1. Sonuçlar	151
5.1.1. Öğrenci okuma ve yazma becerileri olgunluk düzeyi nedir?	151
5.1.2. Programda amaçlanan okuma ve yazma becerisi kazanımlarının öğretime ilişkin öğretmen performans düzeyi nedir?	151
5.1.3. Okuma ve yazma becerilerinin öğretime ilişkin standartlara göre öğretmen performans düzeyi nedir?	152
5.1.4. Araştırmacı tarafından belirlenen okuma ve yazma becerisi standartlarına göre öğrenci başarı düzeyi nedir?	152
5.1.5. Programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?	153
5.2. Öneriler.....	155
5.2.1. Araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler	155
5.2.2. Yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler	155
KAYNAKÇA	157
EKLER.....	170
EK 1: İzin Onay ve Araştırma Yazıları	171
EK 2: Okuma-Yazma Olgunluğu Becerilerinin Ölçülmesi	172
EK 3: Okuma Olgunluğu Becerileri Ölçeği Madde-Kalan, Madde Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri ve Madde Faktör Yükleri	174
EK 4: Yazma Olgunluğu Becerileri Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri Ve Madde Faktör Yükleri	175
EK 5: Metin 1 (Zıplayan Kanguru): Yarıyıl Sonu Okuma Becerisinin Ölçülmesi	176
EK 6: Yarıyıl Okuma Becerisi Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri ve Madde Faktör Yükleri	177

EK 7: Metin 2 (Çınar) : Yarıyıl Sonu Yazma Becerisinin Ölçülmesi	178
EK 8: Yarıyıl Yazma Becerisi Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri ve Madde Faktör Yükleri	179
EK 9: Yarıyıl Okuduğu Anlama Becerileri	180
EK 10: Yarıyıl Okuduğunu Anlama Testi Nihai Formu	181
EK 11: Yarıyıl Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlük, Madde Ayırtedicilik Değerleri	184
EK 12: Metin 3 (Başka Bir Yere): Yılsonu Okuma Becerisinin Ölçülmesi ...	187
EK 13: Yılsonu Okuma Becerisi Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri ve Madde Faktör Yükleri	186
EK14: Metin 4 (Güvercin İle Karınca): Yılı Sonu Yazma Becerilerinin Ölçülmesi	187
EK 15: Yılsonu Yazma Becerisi Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri ve Madde Faktör Yükleri	188
EK 16: Yılsonu Okuduğu Anlama Becerileri	189
EK 17: Yılsonu Okuduğunu Anlama Testi Nihai Formu	190
EK 18: Yılsonu Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlük, Madde Ayırtedicilik Değerleri	196
EK 19: Kazanımların Öğretimine İlişkin Öğretmen Performansı Gözlem Formu	197
EK 20: İlkokuma Yazma Öğretimi Standartlarına Göre Öğretmen Nitelikleri Gözlem Formu	199
Ek 21: Okuma ve Yazma Becerisi Standartları	200
EK 22: Öğrenmen Görüşme Formu	201

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Program değerlendirme modellerinin karşılaştırılması	47
Tablo 3-1. Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre program değerlendirme planı	74
Tablo 3-2. Örneklemdaki öğrenci ve öğretmen sayısı	75
Tablo 3-3. Okulların genel durumu	75
Tablo 3-4. Öğretmenlerin demografik bilgileri	77
Tablo 3-5 Okullara göre öğrenci ailelerinin eğitim durumları	78
Tablo 3-6 Okullara göre öğrenci ailelerinin aylık gelir durumları	79
Tablo 3-7 Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik bilgileri	80
Tablo 3-8 Kullanılış amacına göre veri toplama araçları	81
Tablo 3-9. Okuma ve yazma becerisi ölçeklerinin güvenilirliğine ilişkin veriler.....	86
Tablo 3-10. Öğretmen nitelikleri gözlem formuna ilişkin korelasyon değeri.....	89
Tablo 4-1. Okuma olgunluğuna ilişkin veriler	93
Tablo 4-2. Yazma olgunluğuna ilişkin veriler	94
Tablo 4-3. Okuma kazanımlarının öğretime ilişkin gözlenen ders saatlerinin dağılımı	97
Tablo 4-4. Yazma becerilerinin öğretime ilişkin gözlenen ders saatlerinin dağılımı ..	105
Tablo 4-5. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen nitelikleri	113
Tablo 4-6. I. Yarıyıl okuma becerilerine ilişkin veriler	116
Tablo 4-7. II. Yarıyıl okuma becerisine ilişkin veriler	118
Tablo 4-8. I. Yarıyıl yazma becerilerine ilişkin veriler	121
Tablo 4-9. II. Yarıyıl Yazma Becerilerine İlişkin Veriler	122
Tablo 4-10. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin veriler	126
Tablo 4-11. Kazanımlarla ilgili görüşlere ilişkin kodlar	127
Tablo 4-12. İçerik ile ilgili görüşlere ilişkin kodlar	129
Tablo 4-13. Yöntem ile ilgili görüşlere ilişkin kodlar	131
Tablo 4-14. Yazı öğretime ile ilgili görüşlere ilişkin kodlar	134
Tablo 4-15. Değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlere ilişkin kodlar	136
Tablo 4-16. Veliler ile ilgili görüşlere ilişkin kodlar	139
Tablo 4-17. Yöneticiler ve müfettişler ile ilgili görüşlere ilişkin kodlar	141

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1-1. Dil Öğretimi	9
Şekil 2-1. Eğitim Programı Değerlendirmecisi Tarafından Toplanabilecek Bilgi ve Raporları Planı	43

BÖLÜM I

1. Giriş

1.1 Problem Durumu

İnsan düşünebilen bir canlı oluşu nedeni ile ilk çağlardaki insanların yaşayışı ile bugünün insanları arasında büyük bir fark vardır. Düşünen insan kendini ve yaşadığı çevreyi sürekli geliştirmiştir. Çevresinde kurduğu kurumlar aracılığıyla değişmesi kaçınılmaz olmuş ve bu bağlamda kendisi de sürekli gelişmiştir. İnsanoğlu deneyimlerini gelecek kuşaklara aktarmıştır. Gelişim süreci kesintisiz devam etmiştir. İnsanın deneyimlerini aktarması, diğer insanlarla iletişimi sayesinde olmuştur. İletişimin temel belirleyicisi ise dildir. Dil en geniş tanımı ile iletişim aracıdır, insanların duygu ve düşüncelerini paylaşma yoludur.

Dil olgusunu bilim adamları çeşitli biçimlerde irdemişlerdir. Aksan dili şöyle tanımlamıştır: “Dil, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2000:55).

Cemiloğlu, dil kavramını biyoloji, psikoloji ve sosyoloji bilimleriyle ilişkilendirerek açıklamıştır. “Dil; insanın ses telleri, dil, damak, dudak gibi değişik organları kullanarak ses çıkabilmesi açısından biyolojik yönden, gelen sesleri işitmesi ve beyinde değerlendirerek yargılaması, düşüncelerini, duygularını, isteklerini konuşma yoluyla aktarması, dili kullanma becerisi ile psikolojik yönden, sosyal iletişim aracı olarak sosyoloji açısından da ele alınan bir konudur” (Cemiloğlu, 1995).

Benzer birçok tanımda dilin düşünce, duygu ve isteklerin aktarım aracı olduğu vurgulanmaktadır. Dil ve düşünce arasındaki ilişki şu biçimlerde irdelenmiştir.

- 1 “Düşünce dilden bağımsızdır. Dil düşüncenin ifadesi için gereklidir ama düşüncenin varlığı için dile gerek yoktur.
- 2 Bir kişinin konuştuğu dilin türü, o kişinin düşüncesinden içeriğini ve biçimini belirler. Düşünce ancak belirli dil ortamında oluşabilir, düşünceyi dilden ayrı düşünemezsiniz.
- 3 Dil ve düşünce birbirini etkiler, düşünce temelde süreçlere bağlıdır” (Cüceloğlu, 1992)

Dil hem düşünme aracı hem de düşüncenin ifade aracı olarak da tanımlanabilir. Güler’in (1996) de belirttiği gibi özgür, stres ve baskıdan uzak toplumlar düşünme güçlerini geliştirip, düşüncelerini özgürce ifade ederek dillerini geliştirdiklerinden söz etmektedir. Dil kullanıldığı toplumun kültürünü ve gelişmişlik düzeyini yansıtır. “Her dilin kültürel kalıpları birbirinden farklıdır. Her dil, o dilin konuşulduğu kültürü yansıtır. Bu yüzden kültürel alışkanlıklar, geleneksel dil aracılığıyla yansıtılırlar. Kültürel kavramların, bir dilden diğerine çevrilmesi son derece güçtür.” (Güler, 1996: 133). Örneğin; “kirve” kelimesi o ülkedeki erkeklerin sünnet olduğunu ve ülkede sünnetin geleneksel bir törenle yapıldığını ve önemli bir tören olduğunu yansıtır. Yine dilde yayınlanan bilimsel eserler, edebi ürünler, dildeki kelime zenginliği o ülkenin gelişmişlik düzeyini yansıtır. Bugün dillimizde yaygın olarak kullanılan “USB girişi, projeksiyon makinesi, İnternet vb.” kelimeleri buluşlarının yapıldığı ülkelerde adlandırılan kelimelerdir.

Dil; iletişim aracı, düşünce aracı, ulus bilincini pekiştirmedeki etkisi ve kültür birikimini aktaran en etkili araç oluşu nedenleri ile hem birey hem toplum için önemli bir yere sahiptir. Bu nedenlerle ile de dil öğretimi hem bireyin gelişimi hem toplumun gelişiminde önemli bir role sahiptir.

1.1.1. Dil öğretimi

Eğitim bir “kültürleme” işi olarak ele alındığında “ana dil öğretimi” eğitimde en temel unsurdur. Aksan’a göre; "Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir." (Aksan, 2000).

Ana dili, dilbilimciler tarafından çoklukla bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çocukluk çağında tanıştığı ilk dil olması nedeniyle ana dilin öğrenilmediği; edinildiği ya da kazanıldığı hep tekrar edilir (Vardar, 1968: 20).

Anadil öğretimi, bireyin aile ve yakın çevresinden gelişigüzel kültürleme süreciyle öğrenilen dilin, okullarda “ kasıtlı kültürleme” yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması etkinliğidir (Demirel, 1996). Birey ana dili yoluyla çevresini tanır, bilgi edinir, duygu ve düşünceleri ana dili ile ifade eder.

Anadili eğitiminin başlıca amacı, bireyin içinde yaşadığı ailenin, toplumun dilini anlamak ve onu geliştirmektir. Geliştirme evrelerini şu şekilde sıralamak olasıdır:

1. Okumayı – yazmayı öğretmek,
2. Okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek,
3. Kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak,
4. Dilinin kurallarını öğretmek,
5. Edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla, insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak (Göğüş,1993:5).

1.1.2. Dil öğretimi içerisinde ilkokuma yazma öğretimi ve önemi

İlkokuma yazma öğretimi, ana dili öğretimi, Türkçe öğretimi iç içe geçmiş kavramlardır. Anadilinin “kasıtlı kültürleme yoluyla” öğretiminin ilk basamağını ilkokuma yazma öğretimi oluşturmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi de Türkçe öğretiminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Türkçe öğretimi dinleme, okuma, yazma ve

konuşma becerilerinin kazandırılmasına dayanır. Bu becerilere yeni ilköğretim programında görsel okuma becerisi de eklenmiştir. Birinci sınıf öğrencisi ana dilini doğal ortamda edinirken dinleme ve konuşma becerilerini bir bakıma edinmiştir. Hatta okuma ve yazma becerileri açısından deneyimleri de olabilir. Kalem tutma, kitap sayfalarını çevirme, resimleri yorumlama, yazının konuşulan dilin bir ifadesi olduğunu kavrama gibi okuma yazma deneyimleri edinmiş olabilir. Çocuk okuma yazmayı okula başlamadan önce öğrenmiş bile olsa anadilinin “ kasıtlı kültürlenme yoluyla” öğretiminin ilk basamağını ilkokuma yazma öğretimi oluşturmaktadır. Çünkü çocuk amaca yönelik olarak dinlemeyi, kurallarına uygun konuşmayı, güzel yazmayı, anlamlı okumayı vb. okulda öğrenecektir. Okuma yazma öğrenmek, “ bireylerin özel ve toplumsal yaşamlarında da önemli rol oynamaktadır” (Strain, 2003: 33). Bireyin öğretiminin ilk basamağını oluşturan ilkokuma yazma öğretimin önemi şöyle sıralanabilir:

1. Lireratur incelendiğinde (Bircan ve Tekin, 1989; Çelenk, 2007; Dikmen, 1991; Gray, 1964; Güneş, 2004; Öz, 1999) çağdaş toplumlar da okuma yazma öğrenmenin uygarlığın ön koşulu olduğu vurgulanmaktadır. Okuma yazma bilenler bilmeyenlere göre basit günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılamada, sosyal yaşamlarında ve iş yaşamlarında daha üstün niteliklere sahiptir. Okuma-yazma öğrenmek sıralama, sınıflama, yorumlama, analiz etme vb. bilişsel davranışları geliştirmektedir. Eğitimin önemini kavramış toplumlar için okuma yazma öğrenme eğitimin ilk basamağını oluşturur ve bireyin öğrenim hayatı bu temel üzerine inşa edilir.
2. Literatürde (Alpay, 2002; Bloom, 1979; Damar, 1996; Dodd ve Carr, 2003; Çelenk, 2003; Göçer, 2000) ilkokuma yazma öğretiminin önemine ilişkin bir diğer konu ise okuma yazma öğrenmenin bireyin eğitimindeki ön koşul öğrenmeyi içerdiği dır. Türkçe dersi bütün derslerin temelidir ve ilkokuma yazma öğretimi de Türkçe dersinin temelini oluşturur. İlkokuma yazma öğretimi becerileri (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) tüm derslerde önkoşul becerilerdir. Dinlediğini ve okuduğunu anlamak, duygu ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü ifade edebilmek tüm derslerde başarılı olabilmek için gereklidir.

3. İlkokuma yazma öğrenimi dönemi çocuğun akademik benlik tasarımı için önemlidir (Çelenk, 2003) . Bu dönemde çocuk öğrenme zevkini tatma, başarma duygusunu yaşama, öğrenmeyi alışkanlık haline getirme vb. gibi duyuşsal davranışların temelini oluşturur.

Ülkemizde 2004 yılında pilot uygulaması yapılarak 2005 yılında tüm yurttan uygulanmaya konulan yeni ilköğretim programında ilkokuma yazma programında da bir takım yenilikler getirilmiştir. Bunlardan en önemlisi okuma yazma öğretim yönteminde yapılan cümle yöntemi yerine ses temelli cümle yönteminin getirilmiş olmasıdır. Bir diğeri ise bitişik eğik yazı öğretimine geçilmiş olmasıdır. Bireyin eğitim-öğretim hayatının temeli oluşturan ilkokuma yazma öğretimi alanında yapılan bu değişiklikler ile birlikte ilkokuma yazma öğretim programının etkililiği de önemli bir araştırma konusu olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin okuma ve yazma becerileri olgunluk ve okuma yazma becerileri başarı düzeyini belirlemek, sınıf öğretmenlerinin programın uygulanmasında karşılaştıkları güçlükler hakkındaki görüşlerini belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin kazanımların öğretimine ilişkin performans düzeylerini belirlemek yoluyla ilkokuma yazma programının değerlendirilmesidir.

1.3. Önem

Yeni eğitim programı ülkemizde 2004 yılında pilot uygulaması yapılarak 2005 yılında uygulanmaya başlamıştır. Programda yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, hedef ve hedef davranışlar yerine kazanımlara yer verilmesi, bitişik eğik yazı kullanımına geçilmesi, okuma yazma öğretiminin ses temelli cümle öğretiminin esas alınması gibi yenilikler getirilmiştir. Hazırlanan programlar uygulamada işlerlik

kazanırlar. Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinde uygulama göz önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir (Erden, 1998:9). Bu araştırmanın amacı, ilkokuma yazma programını girdi, süreç ve ürün boyutunda değerlendirerek programın etkililiği hakkında karar vermektir.

Her öğrenci belli bir eğitim programına girerken belli bir gelişim düzeyindedir, belli öğrenilerle donanıktır. Öğrencinin mevcut gelişim düzeyi ile eğitim bakımından önemli özelliklerinin bilinmesi, programın hedeflerinin son bir revizyona uğratılması için gerekli olduğu kadar, öğrencinin ne tip uyarıcılardan ne yolda etkilenebileceğinin yordanması, dolayısıyla da uygun eğitim durumlarının yaratılabilmesi bakımından da şarttır (Ertürk,1972:101). Girdinin değerlendirilmesinde öğrencilerin okuma-yazma olgunluk düzeyi incelenmiştir. Öğrenci okuma yazma olgunluk düzeyinin tespiti ile program kazanımlarının, eğitim durumlarının öğrenci seviyesine uygunluğunun değerlendirilmesi mümkündür. Ayrıca girdinin değerlendirilmesi süreç ve üründeki aksaklık ya da başarının yorumlanmasına hizmet etmesi açısından önemli bir yere sahiptir.

Süreçte öğretmen performans düzeyi incelenmiştir. Süreç değerlendirme daha çok öğretim programının anlık etkilerinin incelenmesi için uygundur. Süreç değerlendirme direk programın uygulanması aşamasıyla ilgilense de elde edilen bilgiler öğretim öğeleri için çok anlamlıdır. Süreç değerlendirmede programla ilgili birçok soruya cevap aranır. Bu sorular öğrenenlerin performansları nasıldır, öğretim personelinin vasıfları nelerdir, uygulanan programın maliyeti ve yararları nelerdir, öğrencilerin öğretim hakkındaki memnuniyeti ne derecededir, program öğelerinde ne gibi aksaklıklar vardır gibi sorulardır (Finch, Crunkilton, 1999, 276).

Üründe ise öğrenci okuma yazma başarısı ve programda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Öğrenci başarısının tespit edilmesi programın etkililiği hakkında karar vermek için önemlidir. İlkokuma yazma öğretim programının geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin programın uygulanmasında yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi, programın işler yönlerinin ve aksaklıklarının tespit edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada Stake'in uygunluk/olasılık modelinden yararlanılarak program; girdi, süreç ve ürün boyutlarında bir bütün olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Program değerlendirme işlemini bir bütün olarak ele alıp çerçevesini çizen Stake'in modelinde toplanan veriler; değerlendirmeciye programın başında, program devam ederken ve program sonunda sürekli dönüt sağlar (Popham, 1993). İlkokuma yazma programında aksaklıkların ortaya çıkması ağıısından araştırmanın ilkokuma yazma programı geliştirilmesi yönünde katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre İlkokuma yazma öğretim programının değerlendirilmesidir. Bu amaçla program girdi, süreç ve çıktı boyutlarında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Program girdilerinin değerlendirilmesi,
 - a. Öğrencilerin okuma ve yazma becerileri olgunluk düzeyi nedir?
2. Program sürecinin değerlendirilmesi,
 - a. Programda amaçlanan okuma ve yazma becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmen performans düzeyi nedir?
 - b. Okuma ve yazma becerilerinin öğretimine ilişkin standartlara göre öğretmen performans düzeyi nedir?
3. Program çıktılarının değerlendirilmesi,
 - a. Araştırmacı tarafından belirlenen okuma ve yazma becerisi standartlarına göre öğrenci başarı düzeyi nedir?
 - b. Programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma ilkokuma yazma programının okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

Araştırma 2010-2011 yılı Bolu İli Merkez ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu birinci sınıf öğretmenleri ve öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar:

Dil becerileri: Dili öğrenme ve kullanmadaki dört temel eylem olan okuma, yazma konuşma ve dinlemedir.

İlkokuma Yazma Öğretimi: İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine Türkçe dersi içinde anadil becerilerinin kazandırılması ve gelişimi için yapılan etkinliklerin tümüdür.

Okuma-Yazma Olgunluğu: Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenebilmek için okulöncesi deneyimlere dayalı olarak edindikleri becerilerdir.

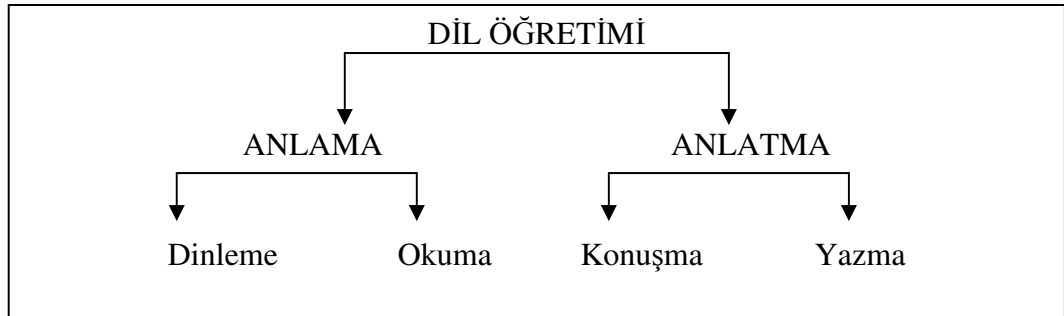
BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Dil Becerileri

Temel dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. “Dilin, dinleme ve okuma ile ilgili etkinlikleri ‘anlama’, konuşma ve yazma ile ilgili etkinlikleri de ‘anlatma’ eylemlerini oluşturur (Çelenk, 2003: 127).



Şekil 1-1. Dil öğretimi (Çelenk, 2003: 127)

Bu dört temel dil becerisi iç içe geçmiş durumdadır. Dil öğretimi içerisinde bu beceriler bir bütün içerisinde yürütülür. Çocuk dinlediği metni anlatabilir, yazdığı bir yazı hakkında konuşabilir ya da yazdığı yazıyı okuyabilir. Burada bir etkinlik diğerinden daha önemli değildir. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarılı olmasının bir an önce okuyup yazmasına bağlı olduğu gibi bir yanlış anlayışın olduğu

söylenebilir. Bu anlayışla dinleme ve konuşma becerileri ihmal edilmektedir. Bayat (2004), “İlkokuma Yazma Öğretiminin Cümle Döneminde Yapılmasını Gereken Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri Ve Bu Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyi” konulu araştırmasında sınıf öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için sınıf öğretmenlerinin dinleme ve konuşma etkinliklerine yeterli zamanı ayırmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Dinleme

Dinleme, dil ediniminin ilk basamağıdır ve dil gelişiminde önemli rol oynar. “Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir” (Demirel, 1996:45). Dinleme ile işitme aynı şey değildir. İşitmek dışarıdan gelen sesleri algılamaktır. Dinleme ise işitilen seslere bir bütün olarak anlam verme, anlatılan hakkında düşünme, yargılama, anlatılanı yorumlama, hayal etme gibi zihinsel işlemleri gerektirir.

Dinlemek sosyal hayatta bir ihtiyaçtır. Günümüzde görsel ve işitsel araçların da artmasıyla birlikte dinleme, sosyal çevreyle iletişimin ve bilgi alışının vazgeçilmez unsuru olamaya devam etmektedir. İyi bir dinleyici olmak çevreyle etkili bir iletişim kurmada önemli bir yere sahiptir.

Dinleme öğrencinin tüm öğrenim hayatı boyunca bilgi alış için gereklidir. İlköğretim birinci sınıf öğrencisi okumayı bilmediği için tek bilgi elde etme yoludur diyebiliriz. “Yapılan araştırmalar dinleme becerisinin geliştirilebilir ve öğretilebilir bir beceri olduğunu göstermektedir” (Çelenk, 1997:3). Çocuklar okula gelmeden önce dinleme deneyimlerine sahip olsalar da okulda dinleme becerisi geliştirilecek, dinleme kurallarını öğrenecek ve dinleme zevk ve alışkanlığını edinecektir.

Programda dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Ayrıca bilgi edinme, eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikleri

içeren kazanımlara da yer verilmektedir (MEB, 2005).

Dinleme becerisinin geliştirilmesi için:

1. Dinleme metni seçilirken, öğrencilerin sözcük dağarcığı, bilişsel ve duyuşsal özellikleri dikkate alınmalıdır. Dinleme metni çok uzun olmamalı, öğrencilerin keyif alabileceği, merak uyandıran dinleme metinleri seçilmelidir.
2. Sınıf ortamı dinleme etkinliğine uygun şekilde düzenlemelidir: Tüm dinleyicilerin konuşmacıyı/görsel dinleme aracını (TV, Projeksiyondan yansıyan görüntüyü vb.) görebilmesi ve rahatlıkla duyabilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca oturma şekli dinleyicilerin birbirleri ve konuşmacı ile iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
3. Dinleme etkinliği görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmelidir. Ayrıca sınıfa davet edilebilecek örnek konuşmacılar ya da içeriğe göre seçilen konu uzmanları ile dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlanabilir.
4. Öğretmen örnek bir dinleyici olmalıdır. Öğrencilerinin, fikir ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmeleri için sabırlı ve anlayışlı olmalı, özgür bir iletişim ortamı sağlamalıdır. “Şimdi konumuzu dağıtmayalım, bu söylediğin konumuzla ilgili değil vb.” ifadelerle öğrencilerinin cesaretini kırmamalı, düşüncelerini dikkate almalı, fikirlerini önemsemelidir.
5. Öğretmen okuma ve yazma becerileri kadar dinleme becerisinin de önemli olduğunu kabul etmeli ve yeterli zamanı ayırmalıdır. Dinleme becerisinin gelişimi için derse hazırlıklı gelmeli ve çeşitli etkinlikler düzenleyerek, dinleme becerisinin gelişimini takip etmeli, diğer bir değişle düzenli değerlendirmelidir.

Öğretmenin, dinleme becerisinin gelişimi için yapabileceği eğitici çalışmalar şu şekilde özetlenebilir:

- a) Dinleme etkinliği sonunda sorular sorulacağını belirterek konuşmaya başlama
- b) Dinlenecek metin ya da konuşmaya hazırlık sorularıyla girme
- c) Dinlenecek metin ya da konuşmanın eksik kalmış bir bölümünü tamamlama
- d) Dinlenen metin ya da konuşma sırasında, konuşma ya da dinleme konusunda olay ya da düşüncelerin ana noktalarını yardımcı noktalarını olay

kahramanlarını, olayların geçtiği yer ve zamanı dikkate alacak şekilde not alma

- e) Dinlenen metin ya da konuşma konusunun sözlü ya da yazılı olarak özetini çıkarma
- f) Dinlenen metin ya da konuşmayı öğrencilere dramatize ettirme
- g) Dinlenecek metin ya da konuşmanın başlığını tahmin etme
- h) Önceden başlığı ya da konusu verilmiş bir metin ya da konuşma konusuna yönelik hayali metin ya da konuşma senaryosu düzenleme
- i) Öğrencilere dinleme konusunun önemini açıklama
- j) Radyo ve TV programları izleme
- k) Dinleme konusuyla ilgili resim yapma (Çelenk, 2003:93-95).

Okuma

Okuma, çeşitli bilim adamlarınca şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Okuma, yazılı işaretlerin taşıdığı anlamı sesle veya gözle ortaya çıkarma işlemidir. Başka bir deyişle okuma, yazarın demek istediğini keşfetme işidir.”(Alperen, 2001: 19)

Okumanın iki yönü vardır; sesli ve sessiz okuma. “Sesli okuma, eyleminin konuşma organlarını kullanarak yapılmasıdır” (Yangın, 2002:101). “Sessiz okuma, yazının yalnız gözle izlenip anlaşılmasıdır” (Göğüş,1968:6).

Yapılan araştırmalar gözün okuma sırasında çeşitli hareketlerde bulunduğunu ortaya koymuştur:“ Göz, her satırı soldan sağa doğru birbirinden aralıklı bir takım kısa ve çevik sıçramalarla takip eder; sonra sayfa arasında takip ettiği satırın sonundan gelen satırın başına süratle geçer” (Gray, 1964: 38). Gözün bu hareketinden başka durakladığı anlar vardır. “Satırlar üzerinde durakladığı noktalara ‘tespit noktası’ denir. Bu noktalarda yapılan duruşlara da ‘tespit duruşu’ adı verilir. Tespit duruşu, okuyucunun bakışının durduğu, okudukları üzerinde, okuduklarını anladığı andır. Okuma okuyucunun bu tespit duruşu sırasında gerçekleşir (McKee, 1956: 84, Akt: Çelenk, 2003: 134). Göz belli bir noktaya kadar görür ama gördüğünden daha kısa bir mesafeyi

okur. “Yani görülen alan daha geniş, okunan alan dardır. Görülen ala ile okunan alan arasındaki farka ‘hale’ denir. Hale alanı daraldıkça okuma alanı genişler. Bu da anlama ve okuma hızını etkiler” (Alperen, 2001: 32).

Okuma, yalnızca yazılı olanı seslendirme işi değildir, aynı zamanda düşünsel bir etkinliktir. Yazılı metin; duygu, düşünce, tasarı ya da bilginin aktarımı ise yazılı olanı anlama, okumanın ayrılmaz bir parçasıdır. “Okuma; sözcükleri ve cümleleri, oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmenin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir; bir düşünme sürecidir ve anlamlandırmayı gerektirir” (Sever,2000: 11).

Okuduğunu anlamamanın önemi çocuğun eğitim hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. “Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkileyeceği beklenir”(Bloom, 1979: 48).

İlköğretimde okuma etkinlikleriyle çocukların şu beceri ve alışkanlıkları kazanacakları söylenmektedir:

1. Hızlı doğru ve anlamlı okuma, okunanı doğru ve çabuk anlama.
2. Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme.
3. Düzeye uygun iyi kitaplar seçebilme.
4. Sözcük dağarcığını geliştirebilme.
5. Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama.
6. Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 42).

Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için; okuma kuralları, okuduklarını anlama ve anlamlandırma, çeşitli tekniklerden yararlanarak okuma, söz varlığını geliştirme, eğlendirici, bilgilendirici ve sorgulayıcı okuma ile ilgili kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2005).

Okuma becerisinin öğretimi için; öncelikle çocuklar okuma istek ve arzusunda olmalıdır. Çocuğun okuma öğrenebilmesi için bu yaşın gerektirdiği psikolojik, sosyolojik, bedensel ve zihinsel olgunluğa erişmesi önemlidir. Öğretmen öğrencilerini okumayı öğrenmeye motive etmeli, cesaretlerini kırmamalıdır. Birinci sınıfta öğrencilere bir an önce okumayı öğrenmeleri için baskı yapılmamalıdır.

Okul öncesi deneyimler okuma/yazma becerileri kazanma konusunda etkilidir. Bir araştırmada, Navajo yerlilerinde çocukların okumaya hazırlıklı olmadıkları tespit edilmiştir. Dilin işaretlerle ifade edilebileceğini bilmeyen, kitap, afiş, gazete vb. basılı araçları tanımayan ve “Bu ne demektir?” düzeyine ulaşmamış yerli çocuklar okuma öğrenmede, okuma deneyimi olan çocuklara göre daha başarısız olmuşlardır (Gray; 1964: 153). Okuma öğretiminde öğretmen hazırlık aşamasını etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Hazırlık aşamasında; yazının bir anlam ifade ettiği kavratılmalı, çocuk niçin okuma öğrenmesi gerektiğini bilmeli ve istekli olmalı, okuma araçlarını tanıma, yazıları soldan sağa takip etme vb. becerileri edinmelidir.

Çocukların iyi birer okuyucu olmaları için şu esaslara dikkat edilmesi gerekir:

1. Çocuğun görme yelpazesi ve tanıma aralığı oldukça geniş tutacak bir okuma-yazma öğretim yaklaşımının uygulanmasında yarar vardır (Çelenk, 2003: 146).
2. Okumada seçilen metinler çocuğun düzeyine uygun olmalı ve ilgi çekmelidir (Güleryüz, 2001: 16). Çocukların ilkokuma-yazma öğretimin başlangıcında yararlanacakları okuma materyallerinin dili yalın ve sade, anlaşılması kolay, çocuğun günlük dilinde mevcut bulunan sözcüklerden oluşması bir zorunluluktur. İlkokuma yazma döneminde kullanılacak okuma materyallerinin anlamı somut, açık ve anlaşılır olmalıdır.
3. Öğrencilere, hızlı, anlayarak ve eleştirel bir okuma becerisi kazandırabilmek için kesinlikle heceleme yaptırılmamalıdır. Okumada vurgu doğru yapılmalıdır. Okunan hece ise vurgu hecede, cümle ise vurgu cümlede olmalıdır.
4. Öğrencilerin okuduklarını anlamaları, olayları yorumlamaları ve sebep sonuç ilişkilerine bağlamaları önemlidir (Çelenk, 2007: 146-147).

5. Okuma becerisinin gelişimi için, çocukların ilgisini çekecek çeşitli okuma materyalleri (görseller, hareketli yazılar, sunular, sesli kitaplar vb.) kullanılmalıdır. Ayrıca çocukların okuduklarını anlamaları için çeşitli okuma etkinlikleri düzenlenmelidir. Okuman metni dramatize etme, metin ile ilgili soruları cevaplama, yarım bırakılan metni tamamlama, metin ile ilgili resim yapma vb.
6. Konuşandan öğrenmenin, okuyarak öğrenmeden farkı; okunan metin kendi kendine dönüt, pekiştireç ya da tepki vermez. Bunun sonucu olarak öğretmenler okuma öğretiminde dönüt ve pekiştireç vermeye önem vermelidir (Smith, 1996: 36).

Konuşma

Konuşma; duygu, düşünce tasarım ve isteklerin sözle ifade edilmesidir. Konuşma iletişimde en etkili araçtır.

Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir. Konuşma; evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır (MEB, 2005:76).

Taşer, konuşma eyleminin dört ögesini şöyle sıralamıştır:

1. Görsel Davranış: Jest, mimikler, bedensel duruş vb.
2. Ses: Vurgu, tonlama, sesin yüksekliği vb.
3. Dil: Konuşulan dilin özellikleri, dili etkin kullanma vb.
4. Zihinsel Etkinlik: Konuşulacak konuyu zihinde tasarlama, hatırlama ve düzenleme vb. (Taşer, 1992: 55).

“Eğitilmiş bir ses tonu; ses, hece, sözcük ve cümle gibi vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesleriyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı durgu ve duraklarla aydınlatan; bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip olan

bireylerin yetiştirilmesi öncelikle Türkçe öğretiminin sorumluluğudur” (Sever, 1997: 12).

Dinleme, işitme ile aynı şey değilse, konuşma da gelişigüzel bir seslendirme değildir. Çocuk okula konuşmayı öğrenerek gelir ancak doğru, düzgün, anlamlı ve güzel konuşmanın gerektirdiği davranışları okulda kazanır.

Çocuk konuşmayı öğrenirken önce ses sisteminin gelişmesi gerekmektedir. Dil iki sistemden oluşur. Birisi ses sistemi, öteki anlamıdır. Dil kendi çıkardığımız ve duyduğumuz seslerle, anlamak ve anlatmak istediğimiz anlam örüntüleri arasında ilişki kurar. Konuşma, ses birimi denilen ana seslerle gerçekleşir. Her yeni doğmuş bebek bütün dillerde var olan ses birimlerini çıkarabilir. Kendi anadilinin ses birimlerini sonradan öğrenir (Alpöge, 1991: 64).

Konuşma becerisinin gelişimi için:

1. Dinleme ve konuşma becerilerinin eğitimi bir bütündür. Öğrencilerin iyi bir dinleyici olmaları konuşma becerilerinin gelişimi için önemlidir.
2. Zihinsel yeterlilikler konuşma becerisinin gelişimi için önemlidir. Bu nedenle öğretmen öğrencilerinin kelime hazinesinin farkında olmalı, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirici çalışmalar yapmalı ve öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini dikkate alarak konuşma konuları belirlemelidir.
3. Öğretmen özgür bir konuşma ortamı yaratmalıdır. Öğrencilerini konuşmaya isteklendirmeli ve cesaretlerini kırmamalıdır. Konuşma hatalarını, özellikle konuşma yetersizliği çeken öğrencilerinin hatalarını onları incitmeden düzeltmeli ve konuşma bozukluklarını düzeltmede sabırlı olmalıdır.
4. Çeşitli konuşma materyalleri kullanarak (görseller, videolar, sunular, tekerlemeler, masallar vb.) konuşma etkinliklerini keyifli hale getirmeleridir. Örnek konuşmacılar sınıfa davet edilebilir. Canlandırmalar, taklidi konuşmalar ile konuşma etkinlikleri zenginleştirilebilir.
5. Öğretmen okuma ve yazma becerileri kadar konuşma becerisinin de önemli olduğunu kabul etmeli ve yeterli zamanı ayırmalıdır. Konuşma becerisinin gelişimi için derse hazırlıklı gelmeli, konuşma becerisinin gelişimini takip

etmeli, diğerk bir değişle dñzenli değerlendirmelidir.

Yazma

“Yazma duygu ve dñřñncelerin yazılı sembol ve işaretler ile tespit edilmesi demektir. Yazma, gñrsel dille ifade etme yoludur. Dilin anlatım işlevini gerçekleştirir” (Alperen, 2001:20).

Yazma; duyguların, dñřñncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Tñrke ğğretimin ğnemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidenden çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında ğnemli bir yeri vardır. Duygu, dñřñnce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Ğğrenciler bu beceriler yoluyla dñřñncelerini sıralamayını, sınırlamayını, dñzenlemeyini ğğrenirler. Yazma becerisi ğzellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Ğğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sñrekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005:77).

Yazının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları vardır (Rubin ve Henderson, 1982; Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003). “Belli bir alanda bilgi toplama, toplanan bilgileri sıraya koyarak, zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlı bñtñnler oluşturmamak yazmanın bilişsel boyutunu oluşturur. Anlatımda sadelik, akıcılık, yazılan yazının gñzellięi ve okunaklı oluşu, yazmanın duyuşsal boyutunu oluştururken; yazmanın hızını, kalemi tutma, yazmadaki kas hareketleri devinişsel boyutunu oluşturmaktadır” (Gñleryñz, 2001:21).

Yazma becerisinin ğğretiminde ocuk etkin bir hazırlık dñneminden geçmelidir. “Yazabilmek için her şeyden ğnce el kalemi tutabilecek olgunluğa erişmiş olmalıdır. Ėte yandan elin olgunlaşması yazabilmeyini tek başına sağlayamayamaktadır. El kalemi tutarken gñz de ğrnekleri gñrmelidir” (Yangın, 2002: 116). İlkğğretim birinci sınıf ğğrencisi kñk kasların gelişimini dñnemindedir. Bunun için ğğretmen hazırlık

döneminde resim yapma, plastik oyun hamuru ile oynama yırtma-yapıştırma gibi etkinliklerle öğrencilerin el kaslarını belli bir olgunluğa getirme çabası içinde olmalıdır. Bu aşamalardan sonra ya da bu aşamalar devam ederken kuralsız ve kurallı çizgi çalışmaları özellikle yazının akış yönü kavratılır. Asıl kelime ve cümle yazmaya bu dönemden sonra geçilir.

Akyol (2000); “Oturuş, kas gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, harflerin şekilleri, yazmada güçlük çekilen harfler, kalem tutma ve defterin pozisyonu, yazma hızı” gibi unsurların yazmaya etki ettiğini vurgulamaktadır. Öğretmen yazma öğretiminde bu unsurları dikkate alarak iyi bir gözlemci olmalıdır. Kalemin doğru tutulması, harflerin yönlerinin doğru kavratılması gibi alışkanlıkların temelleri ilköğretimin birinci sınıfında atılmaktadır.

“Yazma becerisi, dört temel becerinin son halkasıdır. Yazma becerisi mekanik bir süreç değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir.” (Demirel, 1996: 75). “Çağlar boyunca yazılı iletişim, toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren önemli faktörlerden biri olmuştur. Gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerde yazılı iletişim de fazladır. Teknolojik gelişmeler sonucunda artan iletişim araçlarında, yazılı anlatımın ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi eğitimin her kademesinde temel hedeflerden biri olmuştur” (Coşkun, 2003:50). Yazma, çifte kazanç sağlayan bir anahtardır. Elin hayatı bir hüner edinmesine, aynı zamanda da bütün ayrıntılarıyla konuşulan sözcüğü yansıtan ikinci bir anlaşıma, haberleşme aracı yaratılmasına elverir. Yazı demek ki hem zihne, hem de ele bağlıdır (Montessori, 1997:138).

Gray (1964) çocuğa, okulda diğer derslerin de yardımıyla, yazının düşüncelerin ifadesi olduğunun ve yazma öğrenmenin gerekliliğinin kavratılması ve yazıyı çocuğun ilgisini çekecek birçok amaçla kullanabileceği düşüncesinin aşılması gerekliliğini vurgulamaktadır.

“Yazma, farklı etkinlikler ile öğretilmelidir. İlköğretim birinci sınıfların çoğunda öğretmenler çocukların fikirlerini alır ve bunları bir çizelgede sergiler. Bu etkinlikler

bazen dil deneyimi etkinlikleri diye adlandırılır. Etkinliklerle çocuk söylenenin yazılabildiğini ve yazılanın da yeniden okunabildiğini öğrenir. Ayrıca yazının yönünü, noktalama işaretlerini hissetmeye, cümle, paragraf formatını anlamaya başlar” (Cunningham ve Moore 1995: 7).

Yazma becerisinin öğretimi ve gelişimi için;

1. Yazma becerisinin gelişimi için iyi bir hazırlık döneminden geçilmelidir. Hazırlık döneminde öğrencileri yazma öğrenmeye teşvik etmek, el kaslarının gelişime yönelik etkinlikler düzenlemek ve yazının dilin bir ifadesi olduğunu kavratmak önemlidir.
2. Öğretmen her yazıyı çocuklara örnek olacak şekilde programda ön görülen yazı tipine uygun olarak yazmalıdır (Çelenk, 2003: 125).
3. Çocuğun yazması için karşısına çıkarılacak okuma materyali çocuk için anlamlı olmalıdır (Çelenk, 2003: 125). Yazma materyalleri seçilirken öğrencilerin kelime dağarcıkları, duyuşsal özellikleri dikkate alınmalı, öğrencilerde merak ve ilgi uyandıracak, keyif alacakları metinler seçilmelidir.
4. Aşırı yazma ödevleriyle çocuk bıktırılmamalıdır (Çelenk, 2003: 125).
5. Yazma becerisi çeşitli materyaller (bilgisayar, fasulyeler, kum masaları vb) ve çeşitli etkinlikler yardımı ile zenginleştirilmelidir.
6. Öğrencilerin yazma hataları anında tespit edilmeli ve düzeltmeyi de anında yapılmalıdır (Çelenk, 2003: 125). Bunun için dikte yöntemi kullanılabilir. Dikte, birinci sınıfta oldukça önemlidir. “Dikte yöntemini kullanarak öğretmen öğrencilerinin duydukları sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri doğru yazıp yazamadıklarını kontrol eder. Okuma yazma sürecinin ilk aşamalarında sıklıkla kullanılması gereken bir yöntemdir” (Obalar, 2009: 50). Öğretmen, Türkçe dersinde olduğu kadar tüm derslerde öğrencilerinin noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ve yazım kurallarının doğru uygulaması konusunda sıkı bir takipçi olmalıdır.
7. Serbest yazma etkinliklerine yeterli zaman ayrılarak düşünce, duygu, isteklerin doğru ve akıcı bir dille ifade edilmesinin yazma becerisinin hedefleri arasında olduğu unutulmamalıdır.

2.1.2. 2005 yılı Türkçe öğretim programı

Yeni eğitim programı ülkemizde 2004 yılında pilot uygulaması yapılarak 2005 yılında uygulanmaya başlamıştır. Programda Türkçe dersi ve İlkokuma Yazma Öğretimi açısından getirilen değişiklik ve yenilikler çeşitli başlıklar altında ele alınmıştır.

Türkçe dersi programının vizyonu

Bu programla Türkçeyi etkin kullanma, kendini ifade edip, işbirliği yaparak iyi iletişim kuran, girişimci ve problemlerini çözen, bilimsel düşünen, araştıran, sorgulayan ve bunu yorumlayan, sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, teknolojileri kullanıp geleceğe yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklemektedir (MEB,2005).

Yeni ilköğretim programında kazandırılması amaçlanan beceriler Türkçe Dersi ile ilişkilendirilerek Türkçe dersi vizyonunda yer almıştır diyebiliriz.

Türkçe dersi programının amaçları

Türkçe öğretimi amaçlarındaki değişimi görmek amacı ile 1998 Türkçe öğretimi amaçlarının hatırlanmasında fayda vardır. Aşağıda 2005 yılı ve 1998 yılı Türkçe dersi programının amaçları verilmiştir.

2005 Yılı Türkçe Dersi Programı Amaçları	1998 Yılı Türkçe Dersi Programı Amaçları
Programda Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak; • Dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dil becerilerini geliştirme • Türkçeyi sevdirmeye, doğru ve etkili kullanımını sağlama • Zihinsel gelişimlere uygun olarak, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme • Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını geliştirme • Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme • Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme • Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme • Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme • Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirme • Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlama • Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme • Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımlarını sağlama • Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırma olarak sıralanabilir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).	İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Millî Eğitimin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle sıralanabilir: • Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak. • Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak. • Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek. • Onlara dinleme, okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırmak, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak. • Türklü etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek. • Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak. • Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında, Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı ve insanlığı sevmelerine yardımcı olmak. • Onlara bilimsel, eleştirel, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek (MEB, 1998).

Türkçe öğretimi amaçları 1998 programı ile karşılaştırıldığında getirilen yeniliklerden biri dil becerilerine görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin eklenmiş olmasıdır.

Görsel okuma ve görsel sunu programda ilk kez yer almıştır. Bu öğrenme alanı yazılı metinler dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır. İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri, görsel sunuyu bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele almayı gerektirirken; bu alan sınıflarda diğer öğrenme alanlarının içerisinde verilmiştir (MEB, 2005:30).

Programa yeni eklenen “Kitle iletişim araçları ile verilen mesajı sorgulama becerisini geliştirme” amacı ile görsel okuma becerisini geliştirme amacı birbirini destekler niteliktedir diyebiliriz. Günümüz teknolojisinde birçok bilgi edinme aracı ve

kitle iletişim aracı görseldir. Bu durumda görsel okuma becerisinin geliştirilmesi önemlidir.

“Piaget ve Bruner’de çocukların zihinsel gelişimlerini farklı evrelerde değerlendirmişlerdir. Her ikisi de nesnelerin zihinde inşaa edilen bilgiler açısından görsellerin önemini vurgulamışlardır. Görsel algı kavrama yeteneğidir. Her bireyin algılaması da farklıdır. Bunu da Gestaltçılar dile getirmektedir. Bireyler yaşamda gördükleri nesneleri, resimleri kendi yaşantılarına göre anlamlandırmaktadırlar” (Elvan, 2007).

“Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme.” amacı ele alındığında ise yaşam boyu öğrenmenin gereğine uygun olarak programa alınmış bir amaç diyebiliriz. Günümüzdeki hızlı değişim ve gelişim okulda öğrenilen bilgiler insana yaşam boyu yetmemektedir. Bu nedenle insanlar gerek iş hayatında, gerek sosyal hayatta başarılı olabilmek, gelişim ve değişimleri yakalayabilmek için yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmelidirler. Yaşam boyu öğrenebilmek için de insan bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine sahip olmalıdır.

Programın amaçlarında göze çarpan yapılan yeniliklerden bir diğeri de “Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme” amacıdır. Bu amaç genel olarak programın yaklaşımı ile ilgilidir. Bilindiği üzere yeni ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşım üzerine inşa edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ayrı bir başlık altında ele alınarak irdelenecektir.

Türkçe dersi programının yapısındaki değişiklikler

Eğitim programı öğeleri hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmedir. “Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir anlatımla yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir” (Demirel, 2004:105). Eğitim programlarında hedefler hedef davranışlar ile birlikte yazılır.

Yeni ilköğretim programında hedefler yerine kazanımlar yer almaktadır. “Kazanım; öğrenme içerisinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” (MEB, 2005:30).

Programda yenilik adına vurgulanan diğer bir değişiklik ise eğitim durumlarında etkinliklere yer verilerek öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin aktif olmasıdır. Programda etkinlikler öneri, örnek niteliğinde sunulmuştur. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesi sağlayacak şekilde düzenlemiştir.

Programın genelinde olduğu gibi Türkçe Dersi programında da değerlendirme süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme olarak ele alınmış, farklı değerlendirme yöntemleri getirilmiştir. Bunlar akran değerlendirme, performans değerlendirme, proje çalışmaları, ürün dosyası hazırlama, gözlem formları ve benzerleridir.

Türkçe programında dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içine verilmiştir. “Dil bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir öge olarak düşünülmemelidir” (MEB, 2005: 30). Programda, 1-5 sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerine dikkate alınarak dile ilişkin kuralları aktarmak yerine dil becerileri geliştirilirken dilin kurallarının sezdirilmesi uygun görülmüştür.

İlkokuma yazma programında yenilik ve değişiklikler

İlkokuma yazma programı Türkçe dersinin ilk basamağıdır. Bu nedenle Türkçe Dersi programındaki bütün yenilik ve değişiklikleri kapsamaktadır. Bunun dışında programda okuma yazma öğretme yöntemi konusunda değişiklik getirilmiştir. Eski ilköğretim programında okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi kullanılırken yeni ilköğretim programında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” uygun görülmüştür. Ses temelli ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanır. Seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulur. Bu yöntemde birkaç ses verildikten hemen sonra anlamlı hece, kelime ve cümlelere geçilmesi önemlidir. Çocuk sesleri birleştirmeyi

öğrenirken anlamsız hece tekrarları yapmaktan kurtulur ve cümle okumaya geçer.

Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretimi şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. İlkokuma yazmaya hazırlık
2. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme
3. Sesi hissetme ve tanıma
4. Sesi okuma ve yazma
5. Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
6. Metin oluşturma
7. Okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2005: 227).

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir (MEB, 2005:225-226):

1. Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk yalnızca okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
2. Bu yöntemle, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.
3. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
4. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
5. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmasını sağlamaktadır.
6. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerinin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
7. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

8. Okuma yazma öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

İlkokuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (Çelenk, 2007: 258):

İlkokuma yazma öğretiminde;

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Sentez yapılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir.
 - a) Kolay olması
 - b) Dilde kullanım sıklığına sahip olması
 - c) Anlamının açık ve somut olması
 - d) Anlamı görselleştirebilir olması
 - e) İşlek hece yapısına sahip olması
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkanlar ölçüsünde görselle başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir.
 - a) Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme
 - b) Öğrenci defterlerine yazma.
 - c) Okuma ve yazıları sergileme.
 - d) Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

Ayrıca yeni programda bitişik eğik yazı kullanılmaya başlanmıştır. Yazma öğretiminde de bitişik eğik yazı öğretilmesi esastır.

Bitişik eğik yazı:

1. Çocuk gelişmelerine uygundur.
2. Çocuklar anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.

3. Soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
4. Yazarken geri dönüşüme izin vermeyişinden akıcılık kazanır.
5. Harflerin doğru yazımını desteklemektedir.
6. Yazıdaki süreklilik okuma becerisine de yansımaktadır.
7. Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmaktadır (MEB, 2005).

Bitişik eğik yazıda, yazı el hiç kaldırılmadan meydana getirilmektedir. Bu durum, yazarken geri dönüşleri engeller. Dik temel yazıda bu özellik yoktur. Bunu açıklayabilmek için bir piyanist örnek olarak gösterilebilir. Şöyle ki; piyanist bir parçayı icra ederken yanlış bir tuşa bastığında bu hatasını düzeltmek için bir fırsat bulamayacaktır. Benzer şekilde, öğrenci de bir yazım hatası yaptığında bunu düzeltemeyecek veya tüm kelimeyi silmek zorunda kalacaktır. Bu durumda öğretmen, öğrencinin yaptığı yazım yanlışını veya harfleri kullanma konusundaki kişisel problemleri kolayca tespit edecektir (Hofmeister, 1997: 79 Akt. Kanmaz, 2007: 37).

Bitişik eğik yazı, dik temel harflerden daha hızlı bir yazma metodudur. Bitişik eğik yazıyı kullanan bir öğrenci dik temel harfleri kullanan öğrenciye göre, yazma ödevlerini daha hızlı yapacaktır. Bu durum zamana karşı yapılan yazılı sınavlarda eğik el yazısı kullanan öğrencilere yarar sağlayacaktır (Akyol, 2000: 48).

Araştırmalara göre bitişik eğik yazı, sürekli ve hızlı yazılmaktadır. Dik temel yazıda her harften sonra durulduğu için yazı yazma süreci sık sık kesilmekte ve yavaşlamaktadır. Bu durum düşünme sürecini de etkilemektedir. Oysa bitişik eğik yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir. Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlanarak heceleri, heceler de birbirine bağlanarak kelimeleri oluşturur. Bu durumda öğrenci yazının bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünecektir. Ayrıca yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesi öğrencinin dikkatini de geliştirmektedir (Güneş, 2007).

2.1.3. Yapılandırmacı yaklaşım

Eğitim düşüncesi var olduğu günden bugüne dek eğitimde kaliteyi artırma çabası da devam etmektedir. Gelişen dünya düzeni içinde toplumda var olması gereken insan özellikleri de hızla değişmektedir. Eğitimde kaliteyi artırma çabası içerisinde “Bireye nasıl öğretiriz?” sorusunun yerini “Birey nasıl öğrenir?” sorusu almıştır. Bilgi ve teknoloji çağının gereği olarak, eğitimin amacı, yaşam boyu öğrenmek durumunda olan bireye kendi öğrenmelerini nasıl gerçekleştireceklerini sağlamaktır. “Birey nasıl öğrenir?” sorusuna cevap bulmaya çalışan birçok eğitimsel kuram ve yaklaşımdan biri de yapılandırmacı yaklaşımdır.

Yapılandırmacılık (constructivism), son dönemlerde eğitimbilim yazınında çok sık olarak tartışılan bir terimdir ve Amerika, Yeni Zelanda, İsrail, Kanada, İsviçre, Avustralya (Matthews, 1993) gibi ülkeler ve Türkiye’de ilköğretim programına damgasını vurmuştur. 2004-2005 yılında pilot uygulaması yapılan ve 2005-2006 yılında tüm ülkede uygulamaya konulan ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmıştır.

Yapılandırmacılığın birçok anlamı vardır. Eğitimbilimciler arasında köklü tartışmalara yol açan bu terim, kimi kez bir öğrenme kuramı, kimi kez bir eğitim kuramı, kimi kez bilgi kuramı, kimi kez eğitimbilimsel etik ve politik bir kuram, kimi kez ise bir dünya görüşü ya da felsefi bir kuram olarak sunulmaktadır (Bentley, 1988: 243; Matthews, 1993). Felsefi yapılandırmacılığı savunan düşünürler, yapılandırmacılığı Socrates, Aristoteles, J. Locke, Berkeley, Immanuel Kant, F. W. Nietzsche, Vico, J. Dewey, Thomas S. Kuhn, L. Wittgenstein gibi düşünürlerle ilişkilendirirler (Aydın, 2006: 115-116). Felsefi olarak yapılandırmacı, yapılandırmacı filozofları bir çeşit idealist filozoflar olarak görür. Bizim dünyaya bakış açımızı ve bilgimizi, yapılandırmacı filozoflar tartışır. Deneyimler ve bakış açıları kişilerin dünya perspektiflerini oluşturur. Gerçek olarak kabul ettiklerimiz bizim işimize yarayandır (Küçüktepe, 2003: 2). Doğru ya da yanlış bilmenin yolu yoktur bu nedenle yapılandırmacıların düşünceleri doğru ya da yanlış olarak değerlendirilemez.

Yapılandırmacılıkta bilgi ve gerçeklik

Geleneksel eğitim anlayışını şekillendiren felsefe pozitivistdir. Pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunur. Bir yönüyle pozitivism, bilgilerimizi fenomenlere dayandırmak ve metafiziği reddetmektir. Pozitivizme göre, metafizik ispatlanamaz çünkü denenebilecek yapıda değildir (Keklik, 1982: 169 Akt: Küçüktepe, 2003: 6).

Felsefi yapılandırmacılığı savunan düşünürlere göre, nesnel gerçeklik, bize görüldüğünden, algıladığımızdan daha kompleks bir yapıya sahiptir. O nesnel olarak bize verilmiş, düşüncelerimizin yansıttığı şekliyle, orada, bizim dışımızda duran bir varlığa sahip değildir. Çünkü onlarca gerçeklik, bizim tarafımızdan oluşturulur, bize verilmiş değildir. Gerçekliğe ilişkin bilgi de, dış dünya hakkındaki düşüncelerimizle dış dünyaya ilişkin deneyimlerimizin etkileşimiyle oluşur (Aydın, 2006: 6).

Kant'ın bilgi kavramı ile ilgili görüşleri yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Kant'a göre bilgide hem deneyden hem de akıldan gelen öğeler vardır. Kant deneyden geldiği düşünülen veriler içinde bile öznenin kendisinin deneye kattığı bazı a priori öğelerin olduğunu göstermiştir. Kant'a göre doğru bilgi, iki öğeden hareketle oluşturabilir: deneyden malzeme ve zihnin bu malzeme üzerine eklediği şey. Kant'a göre insan, deneyden gelen malzemeyi kendisi yaratmaz; onu alır ve o malzeme olmaksızın zihin sadece tezgahları, kalıpları olan, fakat işleyeceği hammaddesi olmayan bir fabrika gibidir. Öte yandan yine Kant'a göre insan bu malzemeyi veya dışarıdan aldığı şeyi, kendisinde olduğunu gibi hiçbir zaman bilemez; çünkü o bu malzemeyi, ona kattığı eklediği öğelerle kendisinde gördüğü gibi bilebilir (Aslan, 2007: 33-35).

Kant'a göre birey bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgileriyle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisi yapar. Bilgi duyularla başlar, zihinden geçer ve anlamlandırarak sona erer (Kant, 1993:98).

Yapılandırmacı yaklaşım türleri

Liretatür incelendiğinde çeşitli sınıflamalar yapıldığı görülmektedir. Yapılandırmacılık türleri arasında bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık, sibernetik yapılandırmacılık, kritik yapılandırmacılıktan söz edildiği görülmektedir (Moshman, 1982; Kincheloe,1995; Kroll, 2004).

Aşağıda Piaget'in “bilişsel yapılandırmacılığı” Vygotsky'nin, “sosyal yapılandırmacılığı” Glasersfeld'in “radikal yapılandırmacılığı” ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

Bilişsel yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılığın en önemli temsilcisi Piaget'dir. Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'in teorisini kullanırlar.

Piaget'ye göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Ayrıca, değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirlerinden farklıdır. Piaget bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır.

Piaget, bilişsel gelişimi, biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Piaget'ye göre gelişim, Kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Bilişsel gelişimi etkileyen ilkeleri: olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme, dengeleme olarak belirlemektedir.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını daha iyi anlayabilmek için kuramın temel kavramları aşağıda açıklanmıştır (Senemoğlu, 2009:32-35).

Zekâ: Piaget, zekânın bir takım test maddeleriyle belirlenmesine karşıdır. Ona göre zekice davranmak, organizmanın yaşamı için en uygun koşulları sağlamaktır.

Şema: Şema yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir. Bilişsel yapılar ya da şema yoluyla birey çevresine uyum sağlar ve çevreyi organize eder.

Uyum: Uyum fonksiyonel bir değişimdir. Piaget'ye göre uyumun iki yönü vardır. Bunlar, özümseme ve düzenlemedir. Özümleme, bireyin, kendisinde var olan bilişsel yapılarla (şemalarla) çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Diğer bir deyişle; çocuğun karşılaştığı yeni bir olayı, fikri, objeyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içine alması sürecidir. Mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme, şekillendirme sürecine "düzenleme" adı verilmektedir.

Dengeleme: Piaget'ye göre, bilişsel gelişimin temelindeki itici güç, dengeleme kavramında yatmaktadır. Ona göre, tüm organizmalar, doğuştan, kendileri ve başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak özelliklere sahiptirler. Yani organizmanın tüm donanımı, en yüksek uyumunu sağlamaya yöneliktir. Dengeleme de bu içsel eğilimi, yaşantılarla organize edici bir süreçtir

Önce sehpayı gören çocuk masa ile karşılaştığında önce onu zihnindeki sehpa ile karşılaştıracak ancak tam olarak sehpa da benzemediğini fark ettiğinde bir dengesizlik yaşayacaktır. Karşılaştığı yeni nesneyi, sehpa ile benzerlik ve ayrılıklarına dikkat ederek, anlamaya yani özümsemeye çalışır. Zihninde masa kavramı oluştuğunda uyma durumu gerçekleşir. Her iki kavramı uygun nesneler için kullanmaya başladığında zihin yeni bir denge durumuna geçmiş olur.

Piaget yetişkinlerin doğrudan öğretimi olmaksızın çocukların kendi bilişsel yapılarını oluşturabilecekleri görüşündedir. Piaget çocuklar kendi başlarına öğrenebilirken derken kuşkusuz tümünü birden öğrenebileceklerini de kastetmemiştir. Yetişkinlerin çocukların düşünme şekillerini uyarabileceğini ve gerçek öğrenmenin çocuğun merakını ayaklandıran deneyimleri sağlayabilecek fırsatlarla oluşabileceği söyler (Ataman, 2009:42).

Piaget'e göre bilişsel yapılandırıcılık, bilginin yapılandırılmasını ve bireyin

çevre ile olan ilişki ve analizleri ile anlamlandırılması düşüncesine dayanır. Bu anlamada bilgi bireyin düşüncesinde yapılandırılır. Bu durum öğretmenin öğrenciye, herhangi bir olgu ile geçmişteki bilgileri arasında bağlantı kurmasını sağlayan, sürekli ve buluşçu bir öğrenme ortamı yaratmasıyla açıklanabilir (Sigel, 1978, Akt: Küçüktepe, 2003: 12).

Sosyal yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık Lev Vygotsky'in görüşlerine dayanır.

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişmesinde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel, psikolojik süreçlerden önce insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir (Senemoğlu, 2009: 55).

Vygotsky toplumsal işaret sisteminin bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini sorgulamıştır. Gesell ve Piaget gelişime sanki yalnızca çocuğun içinden geliyormuş gibi bakma eğilimindedirler. Vygotsky'ye göre içsel gelişim yani “doğal çizgi önemlidir ancak 2 yaşından sonra zihnin oluşumunda doğal çizgi yerini “ kültürel çizgiye” bırakır (Ataman, 2009:46).

Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre, çocuklar yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir (Senemoğlu, 2009: 56).

Bilgi ile ilişkili olarak Vygotsky'nin kuramında bilgi açısından dört temel sonucunun bulunduğunu söylemek olasıdır. Bunlar:

1. Bilgi, kültürel bir anlama sahiptir ve onun yapılandırılmasında kültür işlevseldir.

2. Kültürle yapılandırılan anlam çocuklar tarafından yetişkinlerle etkileşimle içselleştirilir.
3. Bilgi, dil ve sembollerle ifade edilir ve dil öğrenimi bilginin yapılandırılmasında etkilidir.
4. İnsan gerçeklikle doğrudan temas edememektedir. Gerçeklik, dil ve kültür aracılığıyla yapılandırılmaktadır (Aydın, 2007: 18).

“Vygotsky, kavram gelişimi konusunda Piaget’den farklı olarak kavramları kendiliğinden elde edilen ve öğrenilen kavramlar olarak ikiye ayırmaktadır. Piaget’de böyle bir ayırım yoktur. Kendiliğinden elde edilen kavramlar ( rneğın kardeş kavramı) tümdengelim yoluyla edinilen ve gündelik hayatta kullanılan kavramlardır. Öğretilen kavramlar ise formal ortamlarda örneğın okulda edinilen kavramlardır. Tümevarım yoluyla edinilen bu kavramlara Vygotsky, sömürü kavramını örnek verir.” (Selçuk, 2000:108)

Sosyal etkileşimin önemini vurgulayan Vygotsky, ergenlerin kavram oluşturmada kültürel, mesleki ve uygar dünyada karşı karşıya kaldıkları görevlerin önemli olduğunu ancak yeterli olmadığını belirtir. Vygotsky’e göre “tek başına bir kavramın oluşturulmasını gerektiren bir sorunun varlığı, sürecin nedeni olarak alınamaz. Ergenlik  ağındaki bir bireye,  evre bu tür görevler yüklemediği, yeni isteklerde bulunmadığı ve bir dizi amaç sunarak onun zihnini uyarmadığı takdirde bu bireyin en yüksek aşamalarına ulaşılamaz ya da geç olur” (Tezci, 2002: 25).

“Sosyal yapılandırmacılık, bilginin yapımının kökeni, insanların sosyal kesişimi olarak görür. Bu,  ğrenenler ve danışmanlar arasında paylaşma, karşılaştırma ve tartışmayı kapsayan bir etkileşime dayanır. Etkileşimin yüksek olduğu bir süreç yoluyla, öğrenmenin sosyal ortamı merkezinde, öğrenenler kendi anlamlarını geliştirirler ve başkalarının anlam bulmasına yardımcı olurlar. Böylece, anlam karşılıklı yaratılır” (Moshman, 1982, Akt: Küçüktepe, 2003: 14)

Radikal yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılık Von Glasersfeld tarafından ortaya atılmıştır ve diğer yapılandırmacılık yaklaşımları benzer ve farklı yönleri vardır. Radikal yapılandırmacılık öğrenme kuramı geliştirmeye yönelik bir girişimdir ve bilgi, gerçek, doğru gibi köklü kavramların çok derin değişimler geçirmesi gerektiğini öne sürer. Radikal yapılandırmacılık, her bireyin kendi doğrusunu bilimin ışığında ve gerçekliği doğrultusunda kendi yaşantısıyla edindiği bilgileri sentezleyerek bulmasını öneren bir yaklaşımdır (Türnüklü ve Yeşildere, 2004: 39).

Von Glasersfeld'in radikal yapılandırmacılık ile ilgili fikirleri birçok epistemolojik ve ontolojik iddialar içermektedir. Bu iddialar aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Açıkgöz, 2004: 63-64):

1. Bilgi, gözlemciden bağımsız bir şey değildir.
2. Bilgi, insanlar tarafından tarihi ve kültürel bir bağlam içerisinde oluşturulur.
3. Bilgi, bireylerin deneyimlerini kapsar.
4. Bilgi, bireylerin kavramsal yapıları tarafından oluşturulur.
5. Kavramsal yapılar, bireyler onları deneyimleriyle ilişkilendirdikleri zaman bilgiyi oluşturur

Von Glaserfeld'e göre, öğretim sürecinde artık bilginin öğrenciye paket olarak aktarılmasından vazgeçilmesi gerekir. Bunun yerine öğrencilerin fikirleri oluşturma çabalarına ağırlık verilmelidir. Öğrenenler, öğretmenlerin eylemlerini ve açıklamalarını önceki deneyimleri ve soyutlamalarıyla yorumlar. Dolayısıyla öğretmenlerin bazı kavramsal yapıları hakkında fikirleri olması gerekir. Ayrıca, öğretmen öğrencilerin düşünme stillerine ilişkin bazı düşüncelere sahip olması gerekir. Öğretmen, öğrenenlerin zihnine nüfuz edemeyeceğinden, öncelikle değerlendirme gözlemlenebilir sonuçlar üzerinde odaklanmalıdır (Tezci, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme

Öğrenme, insan yaşamının vazgeçilmez bir ögesidir. Birey, hayatı boyunca

öğrenerek yaşadığı çevreye uyum sağlar ve kendini gerçekleştirir. Eğitim düşüncesi var olduğu günden bugüne dek bireyin nasıl öğrendiği sorusu irdelenmektedir. Davranışçılığa göre öğrenme davranış değişikliğidir. Organizmadaki davranış değişikliğinin oluşması dıştan gelen uyarılara bağlıdır. Bilişselciliğe göre öğrenme ise; dışsal etmenlere bağlı oluşan davranış değişikliğinden daha karmaşık bir süreçtir. Öğrenme, gerçekte insanın çevresinde ve dünyada olup bitenleri anlama çabasının bir sonucudur. Bu da ancak, bireyin zihninde gerçekleştirdiği kimi etkinliklerle sağlanabilmektedir. Kısaca, bilişsel yaklaşımda öğrenme, etkin bir zihinsel süreçtir.

Yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin savlarında kullanılan öncüller, bilişi temel aldıkları için bilişselcilik olarak adlandırılan psikolojik yaklaşımlarla geniş bir benzerlik gösterir. Oysa yapılandırmacı yaklaşım, bilişselci psikolojinin terminolojisini de kullanarak, kendi felsefi bakışı ile daha ileri yorumlara ulaşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımların bilişselci yaklaşımlardan farkı, bir anlamda aynı kavramlardan yola çıkıp, bu kavramlara kendi felsefi yorumlarını katarak, farklı sonuçlara varmalarıdır. Örneğin Piaget'nin çalışmaları ve özgün kavramları yapılandırmacı öğrenme anlayışında sıkça kullanılır. Oysa Piaget daha çok genellenebilir açıklamalar peşindedir (Bal, 2008: 48).

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin kendisine verilen görevle ilişki kurarak bilgiyi araştırmaya yönelik aktif bir öğrenme sürecini vurgular. Çevre şartları her koşulda geçerlidir ve bireyin çevre görevi ile şekillendirilmiş kendi yeteneklerini test eder. Öğrenme sosyal ve kültürel çevreyle oluşur ve çevreden etkilenir (Kirk-McDonalt,1998, Akt: Küçükoğlu, 2003: 18)

Yapılandırmacı öğrenme ilkeleri şöyle açıklanabilir:

1. Öğrenme pasif bir anlama süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.
3. Öğrenme öznelidir.
4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
5. Öğrenme sosyaldır.
6. Öğrenme duygusaldır.
7. Öğrenme gelişimseldir.
8. Öğrenme öğrenci merkezlidir.

9. Öğrenme sürekli.
10. İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenirler.
11. Öğrenme için bilgi gereklidir.
12. Öğrenme zaman alır (Özden, 2005: 71-72) .

Yapılandırmacı öğretmen nitelikleri

Geleneksel sınıf ortamında öğretmen otoritedir. Özgür bir sınıf ortamının yerine denetim öğretmendedir. Öğretimi planlayan ve uygulandır. Öğrenci bilginin kaynağı olan öğretmenden pasif olarak bilgiyi alan durumundadır. Yapılandırmacı öğretmen olmak için geleneksel bazı kalıpları yıkmak gerekir. Yapılandırmacı sınıf ortamı özgür, etkileşimli, hareketli ve gürültülüdür.

Eğitimde; öğrencinin aktif olması - öğretmenin rehber olması, bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına önem verilmesi, grupla çalışma vb. yapılandırmacı yaklaşımdan önce de üzerinde durulan konulardı ancak yapılandırmacı yaklaşım bu unsurları da içine alarak bilgiyi yapılandırma ve öznel gerçeklikten yola çıkarak öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlere yeni görevler yüklemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecini etkin şekilde yönlendirmek için öğretmenin şu rolleri titizlikle yapması gerekir:

1. Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yüreklendirmek,
2. Öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve dersin içeriğinin değiştirilmesine izin vermek,
3. Öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmaya izin vermek,
4. Açık uçlu sorularla öğrencileri sorgulamaya yönlendirmek ve soru sormalarının yollarını açmak,
5. Öğrencilere kendi düşünceleri geliştirmeleri için fırsat vermek,
6. Öğrenciye kendi görüşü içindeki tutarsızlıkları ortaya çıkarabileceği deneyimler sunmak,
7. Soruları cevaplandırmaları için öğrencilere daha uzun süre tanımak,
8. Öğrendiklerini ötelemeleri, doğada benzerlikler kurmaları için öğrencilere

fırsat vermek,

9. Öğrencilerin merakını canlı tutmak,
10. Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıkları güzellikleri yakalamalarını sağlamak,
11. Öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik etmek,
12. Öğrencinin düşünmeyi düşünmesini ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlamak,
13. Olayları yorumlarken basite indirgemek yerine, gerçek dünyanın karmaşıklığını gözönünde bulundurmak,
14. Öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapmak
15. Hataları öğrencin anlaması üzerine dönüt sağlamak için bir fırsat olarak kullanmak (Özden, 2005:72-73).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim faaliyetlerine katkı sağlamakla birlikte, bunun yanında, birçok hususta da eleştirilmektedir. Bu eleştirilerden biri, bu öğrenme yaklaşımının aşırı derecede hoşgörü göstermesidir. Bu eleştiri yapanlar, öğrencilere gösterilen aşırı hoşgörü sonucunda, öğretmenlerin öğrencileriyle uğraşmaktan öğrenme planlarını uygulayamadıklarını belirtmektedirler. Bir diğer eleştiri ise, bu öğrenme modelini uygulayan öğretmenlerin sertlik gereksinimini duymasındır (Brooks&Brooks, 1999, Akt: Bulut, 2006: 67).

2.1.4. Program değerlendirme

Gelişen dünya düzeni içinde toplumda var olması gereken insan özellikleri de hızla değişmektedir. Eğitim kurumları da bu değişimi yakalamak durumundadır. Günümüzde eğitimin kalitesini arttırma çabaları devam etmektedir. Eğitim kurumlarında toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek insan nitelikleri, diğer bir değişle eğitim kurumlarının neyin, nasıl öğretilceği eğitim programlarında yer alır. Bitmiş, tamamlanmış bir eğitim programı yoktur. Eğitim açık bir sistemdir ve eğitim programı sürekli değişime açıktır. Eğitim programlarında bu değişim rastgele değildir. Programlar, değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenir. Bu değerlendirme de

bilimsel araştırmalara dayanır.

“Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir” (Erden, 1998: 10) .

Program değerlendirme tanımları dayandıkları değerlendirme yaklaşımları ya da değerlendirme modellerine göre farklılık gösterebilir. Tanımlar ‘Program Değerlendirme’ kavramını oluşturan ana fikirlere göre değişmektedir. Tanımlar bir dizi görüş etrafında farklılık göstermektedir: Modernizm/postmodernizm, ölçmede nitelden veriler/nicel veriler, değerlendirmecinin yaptığı performans yargıları/programa katılanların yaptığı yargılar, kontrol/geliştirme amaçlı, kanıt/ikna amaçlı vb. görüşlere göre program değerlendirme farklılık göstermektedir (Madaus&Thomas, 2000:26).

Bir eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Değerlendirme programın tüm öğelerine dönük yapılabilir. Değerlendirmenin amacı programda aksayan yönlerin tespit edilmesi, aksaklık varsa bunun nereden kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılır. Programda aksaklık hedeflerden kaynaklanabileceği gibi, hatalı içerik seçimi ya da programın uygulanmasındaki yetersizlikler ya da hatalı ölçme aracı seçme ve hatalı değerlendirme yaklaşımını seçme gibi sorunlardan kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle, değerlendirme programın tüm öğelerine dönük yapılabilir. Ertürk, program değerlendirme yaklaşımlarını;

- 1) Yetişek tasarısına bakarak
- 2) Ortama bakarak
- 3) Başarıya bakarak
- 4) Erişiye bakarak
- 5) Öğrenmeye bakarak
- 6) Ürüne bakarak olmak üzere altı grupta toplamıştır (Ertürk,1975:114)

Bir eğitim programının değerlendirilmesinde ihtiyaca göre bu yaklaşımlardan

biri benimsenebildiği gibi birden fazla yaklaşım da benimsenebilir. Başarıya bakarak yapılan bir değerlendirmeden sonra aksaklığın tespiti için ortama ya da eğitim programı tasarısına bakarak bir değerlendirme yaklaşımı benimsenebilir. Programın etkililiği hakkında karar vermek ve aksayan yönlerini tespit edebilmek için birden fazla yaklaşımın benimsenmesi uygun olacaktır.

Değerlendirme,

- 1) Eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama,
- 2) Verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama,
- 3) Etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluşabilir (Demirel, 2004:184).

Program değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra program değerlendirme değerlendirmecilerin kullandıkları yöntemlere göre değişen program değerlendirme modelleri de bulunmaktadır. Belli başlı program değerlendirme modelleri aşağıda ele alınmıştır.

Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeli

Tyler'e göre, değerlendirmenin amacı, bir eğitim programına verilen bilgilerin değerlendirilmesinden çok, programın hedefleri arasında bir karşılaştırma yapmaktır. Tyler'ın programın hedeflerini ön planda tutma yaklaşımı, birbirini etkileyen öğrenme sistemlerinin tasarımları da dahil olmak üzere eğitimin bir çok yönlerini etkilemiştir. Hedeflerin tanımlanması, hemen hemen tüm öğretim tasarımı modellerinde temel bir etkidir.

Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabildiğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılamadığını değerlendirmek için, hedef ve öğrenme yaşantıları incelenir. Hedeflerin değerlendirilmesinde, ulaşılamayan hedefler nelerdir? Bu hedeflerin programın hizmet ettiği gruba uygun mu? vb. sorulara yanıt aranır.

Tyler'ın modelinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda en az iki kez ölçülmesi ve davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların değerlendirilmesi üzerinde durmuştur. Bu özelliğinden dolayı hedef dayanaklı değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır (Demirel, 2004:188)

Stufflebeam (CIPP) modeli

Program değerlendirmede oldukça yaygın bir biçimde kullanım alanı bulan yönetim modellerinden birisi de Stufflebeam'in orijinal sistemlere dayalı CIPP modelidir. Bu modelin dört temel aşaması şunlardır; 1)Koşullar ve çevrenin değerlendirilmesi; 2) Girdinin değerlendirilmesi; 3)Sürecin değerlendirilmesi ve 4) Ürünün değerlendirilmesi. Stufflebeam (2002) orijinal sistemlere dayalı modelinde yer alan dört aşamaya daha sonra bir beşinci aşama, son değerlendirme: (metaevaluation) daha eklemiştir.

Bu model oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektedir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir (Ornstein,1988:261,Akt, Demirel, 2004:189).

- 1 Planlama ile ilgili kararlar
- 2 Yapılandırma ile ilgili kararlar
- 3 Uygulama ile ilgili kararlar
- 4 Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar

Metfessel-Michael değerlendirme modeli

1960'ların sonlarında Metfessel ve Michael değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklamışlardır; Değerlendirme uzmanları; eğitim dünyasındaki öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve sıradan vatandaşların dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı; genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun paradigmasını geliştirmeli; ikinci maddede oluşturulan özel hedefleri programda

uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli; belirlenen hedeflerin dışında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli; programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı; toplanan bilgileri analiz etmeli; programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılabilecek standartlar açıklanmalıdır. Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek söz konusu olur. Programın temellerinden olan genel hedefler, özel hedefler, yaşıntılar ve araç-gereçlerin genel değerlendirmesi yapılmalıdır.

Provous'un farklar Yaklaşımı ile değerlendirme modeli

Malcolm Provous tarafından geliştirilen bu model sistem yönetimi kuramına dayalı değerlendirmeyi beş evreye ve dört bileşene ayırır. Bu dört bileşen; Program standartları belirleme, Program edimini (performans) belirleme, Edim ile standartları karşılaştırma ve Edim ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir. Farklarla elde edilecek bilgiler her evrede karar vermek zorunda olanlara açıklanır. Bu durumda karar verecekler için karar seçenekleri şunlardır:

1. Bir sonraki evreye gitmek,
2. Önceki evreyi yeniden kullanılacak hale getirmek,
3. Programı yeniden başlatmak,
4. Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı bitirmek.

Farklılıklar mevcut olduğunda karar vericiler karar vermede anahtar kişilerdir. Provous'un modelinde beş evre vardır. Bu evrelerde programın yeterliliği, belirlenen program standartlarıyla karşılaştırılır.

1. Tasarım: Daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılmasını içerir. Tasarlanan standartlarla program tasarımı arasında fark varsa karar vericilere bildirilir ki, program reddedilip edilmeyeceğine, geliştirilip geliştirilmeyeceğine ya da kabul edilip edilmeyeceğine karar verilebilsin.
2. Oluşturma: Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri burada değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin

oluşumu arasındaki fark yine rapor edilir.

3. Süreçler: Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirme yapılır. Uyumsuzluk varsa rapor edilir.
4. Ürün-Sonuç: Orijinal hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılır. Ürün değerlendirmede okul-toplum ilişkisi açısından bakılır.

Program çıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet-yarar analizleri yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçları, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır. Burada maliyet sadece para değil ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirme içermektedir.

Scriven'in hedefsiz değerlendirme modeli

Michael Scriven tarafından 1972'de geliştirilmiştir. Tümevarım yoluyla değerlendirme: programın çıktılarını inceler ve bunların istenen hedeflere uygun olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu model, bir programın istenilen sonuçlarından çok, gerçek sonuçları üzerinde odaklanmaktadır. Hedefsiz değerlendirme modelinde, değerlendiricinin program ekibi ve yöneticileriyle çok az bir bağlantısı vardır ve ayrıca değerlendirici programın amaç ve hedeflerinden de habersizdir.

Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli

Bu model, 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eğitsel eleştirici modeli diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur. Eisner program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzetmektedir. Eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından benzer şekilde değerlendirilebilir. Modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır.

Stake'in uygunluk (Countenance) modeli:

Bu model ölçmedeki hassasiyeti göz ardı eden ve program hakkındaki bulgularının kullanılabilirliğini arttırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Birçok değerlendirme planı; amaçların yazılışına, objektif testlere, program uzmanlarının standartlarına ve araştırma raporlarına dayanan önceden düzenlenmiş değerlendirme planlarıdır. Uygunluk modelinde değerlendirme, düzenli (formal) değerlendirmeyi en aza indirir daha çok düzensiz (informal) değerlendirmeye bağlıdır. Değerlendirme gözlem ve değerlendirilecek faaliyetlere dayanır.

Eğitimi değerlendirmenin formal ve informal olmak üzere iki yönü vardır. İnfomal değerlendirme rastgele gözlemler, belli olmayan amaçlar, sezgisel değerler ve objektif olmayan yargılara bağlı değerlendirmedir. Belki günün şartlarına, kişinin yaşam şekline daha uygun olduğu için informal değerlendirme fazla sorgulanmaz.

Formal değerlendirmeler;

- 1- kontrol listesi,
- 2- planlanmış ziyaretler,
- 3- kontrollü karşılaştırmalar ve
- 4- öğrencilerin standart testlerle sınav sonunda elde edilen verilere bağlıdır.

Bugün formal değerlendirme araştıran kişinin bulduğu şey, önceki yaşantılara çok az yer vermiş olması, sınıf içi etkileşimin ve bunları değişik ürünlerle eşleştirmeden yoksun olduğudur.

Değerlendirme amaçları ve prosedürü durumdan duruma değişiklik gösterir. Bir okul için oldukça uygun olan değerlendirme diğer bir okul için uygun olmayabilir. Standart başarı testi bir yerde uygulanabilir ancak başka bir yerde istenen sonucu vermeyebilir. Bir yerde maliyet çok önemli iken diğer yerde önemli olmayabilir. Şu sorulara cevap verecek program değerlendirmesi yapılırsa sonuca gitmek mümkün olacaktır. Değerlendirme amaçları ve prosedürü nasıl değişmektedir? Değerlendirme işleminin temel özellikleri nelerdir? (Stake,1967)

Bir eğitim değerlendirme modeli, programın başarı ya da başarısızlığını rapor etmeye, programı izleyenlerin dokümanlarına, program içeriği ve program etkinliklerine dayanıyorsa bu değerlendirme uygunluk değerlendirme modelidir.

Stake, değerlendirmeye dayalı bilgilerin girdi, süreç ve çıktı olarak üç boyutta düzenlenebileceğini belirtmiştir. Değerlendirmenin iki yüzü vardır: tasvir etme ve karar verme. Değerlendirmede iki tür veri toplanır: değerlendirmecinin tasviri gözlemleri ve değerlendirilecek faaliyetlerle ilgili uygun ölçütlerin listesi. Sonunda iki veri mukayese edilerek, hedeflenen amaçlarla ürün arasındaki uygunluk ve farklar yorumlanır.

Amaçlanan	Gözlem		Standart	Karşılaştırma
		Girdi		
		Süreç		
		Ürün		
Tasvir			Karşılaştırma	

Şekil 2-2: Eğitim programı değerlendirmecisi tarafından toplanabilecek bilgi ve raporların planı (Stake, 2000:351)

Girdiler: Öğretim ve öğrenmeden önce yaşanan, ürün ile ilgili bütün koşullardır. Öğrencinin dersten önceki durumu yani; yeteneği, önceki tecrübesi, ilgileri ve istekleri karmaşık yaşantıları ifade eder. Programlı öğretim uzmanları önceki yaşantıları “giriş davranışları” olarak adlandırmaktadırlar (Stake,1967).

Girdiler ürünleri etkileyebilecek öğrenme-öğretme süreci öncesi var olan her türlü durumlardır. Bunlar öğrenci, öğretmen özellikleri, öğretim materyalleri, fiziksel ve çevre şartları, toplum ve okulun şartları gibi özellikleri içerir (Saylor, Alexander, 1974, 304-305).

Süreç: Süreçler, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kaynak kişiler arasında gerçekleşen etkileşimlerdir. Bu etkileşimler program materyalleri, sınıf ortamı, boş zaman düzenlemeleri, iletişim akışını kapsayan öğrencinin sürekli karşılaştığı

durumları kapsar. Süreçler öğrenme-öğretme süreci olarak da adlandırılabilir (Ornstein, Hunkins, 2004, 342).

Süreç içinde bir takım işlemler vardır. İşlem, eğitim sürecinde öğrencinin öğretmen ile öğrencinin öğrenci ile okuyucunun yazar ile ailenin danışman ile sayılamayacak kadar çok karşılaşması durumudur. Örneğin; film gösterimi, sınıf tartışması, ev ödevine çalışma, dönem ödevine öğretmen tarafından yazılan açıklama ve sınav yönergesi böyle bir süreç olabilir (Stake, 1967).

Ürün: Ürünler, Stake'in çıktılar ya da ürünler olarak belirlediği özellikler, başarı, tutum ve beceriler ile ilgilidir. Ayrıca değerlendirme uzmanlarının programın yeterliliğine dair öğretmen görüşlerini de dikkate almaları gerekir (Ornstein, Hunkins, 2004, 342).

Bir veri olarak ürünler; öğretmenin, yöneticinin, danışmanın ve diğerlerinin eğitim sonundaki ölçülen vurgusudur. Aynı zamanda eşyaların eskimesi, öğrenen çevreye etkileri ve maliyet birer veri olabilir. Ürünler değerlendirme sürecinde, öğrenmenin sonunda sadece delilleri veya mevcut durumu içermez aynı zamanda uygulamaları, transferleri ve tekrar öğrenmedeki etkilerini de içerir. Örneğin, araba kullanma öğretiminde ürün, yaşam boyunca kazadan kaçınma raporlarını içerebilir. Kısacası ürünler eğitimin kısa dönem, uzun dönem, bilişsel ve duyuşsal, kişisel ve toplumsal sonuçlarıdır (Stake, 1967).

Amaçlanan/Niyet: Stake "goals," "objectives," ve "intentions kelimelerini aynı anlamda almaktadır. Yani hedefler amaçlar ve niyetler aynı şeyi ifade etmektedir. Stake ilk kategoriye "Niyetler" ismini vermiştir, çünkü çoğu eğitimciler hedefleri ve amaçları "istenilen (niyetlenen) öğrenci çıktıları" olarak ifade etmektedirler. Niyetler planlanmış çevre şartlarını, sunuları, konuları vs. içermektedir (Stake, 1967).

Gözlem: Değerlendirmeci çevreyi, olayları ve sonuçları tanımlarken kendi gözlemlerinden söz etmektedir. Bazen değerlendirmeci bu özellikleri direkt veya kişisel yollarla gözlemleyebilir bazen de araçlar kullanır. Bu araçlar; gözlem planı, özgeçmiş verileri, görüşme formu, kontrol listesi, görüş, fikir belirtme formu, psikometri testleri

olabilir.

Tecrübeli değerlendirmeci öğrenci çıktılarının ölçülmesine özel dikkat gösterirler ancak diğer çıktıları, yani önceki yaşantıları ve öğretim işlemini de gözlem yapmaktan vazgeçememelidirler (Stake, 1967).

Uygunluk modeline göre bir program değerlendirme çalışması yapılacak ise değerlendirmeci gözlem ve görüşmeler için bir plan yapmalı ve program farklı kişiler tarafından gözlenmelidir (Stake,2000:351).

Değerlendirmeci aynı zamanda istenmeyen, beklenmeyen sonuçları ve kazanımları da araştırmalıdır. Ölçme tekniğinin seçimi sorumluluk almayı gerektirir ancak gözlem yapılacak özelliğin seçimi değerlendirmecinin araştırmaya katacağı değer ile eşittir. Bir değerlendirme kendi içerisinde tutarlı, mantıklı düzen içerisinde olmadığı sürece tam bir değerlendirme olmaz (Stake,1967).

Standart: Çoğu test sonuçları sınava girenin, okul ortamındaki yeteneğinden çok, nerelerde performansının yüksek olduğunu belirtir. Birçok öğretmenin kendi konularını öğretmede yetenekli olmalarına ve öğrenme zorluklarını belirlemelerine rağmen, çok az öğretmen öğrencinin çevresi ile ilgili yorumlarını tanımlamadan yoksundur. Hem okul puanları hem de standart testler ve öğretmenin samimi, açıklayıcı fikirleri öğrencinin başarısını açıklayıcı bilgiler değildir.

Herhangi bir okulun veya programın başarısızlığı, yetersiz değerlendirme işlem metodolojisinden yoksun olmasından kaynaklanmaktadır. Çok sayıdaki resmi değerlendirmede, kriterler yetersiz, standartlar açık değildir ve göreceli değerlendirmenin avantajları görmezden gelinmektedir. Daha göreceli ve kesin standartlara ihtiyaç vardır (Stake, 1967).

Karşılaştırma-yargıya varma:

Programın niteliğini yargılamanın iki temeli vardır.

- 1- Kesin standartlar ile karşılaştırma ve kişisel yargı oluşturma
- 2- Göreceli standartlarla karşılaştırma ve alternatif program özelliklerini yansıtırma

Kesin standartlar setinin her biri eğer formülize edilirse önceki yaşantılar, işlemler ve ürünleri gösterecektir. Burada söz konusu olan standartlardır, yargı oluşturma değildir. Yargılama oluşturmadan önce değerlendirmeci her standarda ulaşıp ulaşılmadığını belirlemelidir. Ulaşılamayacak standartlar elenmelidir. Yargı oluşturma kendisi hangi standartlara dikkat edileceğinin belirlenmesidir. Daha açıkçası yargılama her bir standart setinin önemini ve ağırlığını açığa çıkarmaya yönelik olmalıdır (Stake,1967).

2.1.5. Program değerlendirme modellerinin karşılaştırılması

Program değerlendirme çalışmalarında bu modellerden biri esas alınabileceği gibi birkaç model de ele alınabilir. Program değerlendirmede odak nokta programın hedeflerini değerlendirmek ise Tyler'ın Hedefe dayalı modeli esas alınabilir. Niteliksel değerlendirmeye ağırlık verilerek, program uzmanlar tarafından değerlendirilecek ise Eisner'in Eğitsel Eleştiri modelini esas almak uygun olacaktır. Program değerlendirme çalışmasında uzman, öğretmen, öğrenci, yönetici ve vatandaşların programın değerlendirme çalışmasına katılması faydalı görülüyorsa, felsefi açıdan programın değerlendirilmesine ihtiyaç varsa Metfessel-Michael Değerlendirme Modelinden yararlanılabilir. Provous'un modelinde değerlendirmeyi uzman değerlendirmeciler yapar. Program değerlendirme, tasarım, oluşturma, süreç, ürünün değerlendirilmesi, diğer programlarla karşılaştırılıp maliyet analizinin yapılması aşamalarından oluşmaktadır. Program diğer programlarla karşılaştırılması gerekiyorsa, maliyet analizi yapılacaksa ve program okul-toplum ilişkisi açısından ele alınacaksa Provous'un modelinden yararlanılabilir. Stufflebeam (CIPP) Modeli ile Stake'in modeli girdi, süreç ve ürün ve değerlendirme aşamalarından oluşması açısından benzerlik göstermektedir. Stake çevre ve koşulları girdinin içinde ele alırken Stufflebeam ayrı bir aşama olarak ele almıştır. İki modeli birbirinden ayıran temel nokta ise; Stufflebeam'e göre

değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektedir. Program geliştirme sürecinde karar vericiler planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlar vermelidir. Stake'in modelinde girdi, süreç ve ürün değerlendirilir. Değerlendirmede nicel verilerin yanında nitel verilere dayandırılması istenir. Programda var olanın gözlenerek belirlenmesinin yanında standartlar ile gözlenenin karşılaştırılması, uyum ve farklılığın ortaya konulması esastır.

Bilasa ve Ekşioğlu (2008) belli başlı program değerlendirme modellerini program değerlendirme yaklaşımı ve programın değerlendirmedeki aşamalar açısından karşılaştırarak incelemiştir.

Tablo 2-12. Program değerlendirme modellerinin karşılaştırılması
(Bilasa ve Ekşioğlu, 2008: 5)

TYLER	METFESSEL-MICHAEL	PROVUS	STAKE	EISNER	STUFFLEBEAM
Amaç Yaklaşımı	Amaç Yaklaşımı	Amaç Yaklaşımı	Bütüncül Yaklaşımı	Bütüncül Yaklaşımı	Bütüncül Yaklaşımı
Öğeleri					
Hedefler	Hedef	Standart	Önceki		Çevre
Öğrenme	İçerik	Program	yaşantılar		Girdi
yaşantıları	Süreç	performansı	İşlem		Süreç
Değerlendirme	Değerlendirme	Standart ve performansın karşılaştırılması	Ürünler		Ürün
		Ortaya çıkan farklılık			
		Sonlandırma			
		Değiştirme			
Değerlendirme Aşamaları					
1. Hedefleri saptamak	1. Okulun katılımının sağlanması	1. Tasarım	Tanıma	1. Betimleme	1. Standartların belirlenmesi
2. Hedefleri sınırlandırmak	2. Amaçlar	2. Oluşturma	Niyetler	2. Yorumlama	2. Paydaşların katılımının sağlanması
3. Hedefleri davranışsal terimlerle anlatmak	2. Amaçların oluşturulması	3. Süreç	Gözlemler	3. Değerlendirme	3. Değerlendirmenin kurumsallaştırılması
4. Ölçme tekniklerini geliştirmek/ seçmek	3. Amaçların uygulanabilir biçime dönüştürülmesi	4. Ürün	Değerlendirme		4. Değerlendirme yönteminin kullanılması
5. Kazanım bilgisini toplamak	4. Ölçme araçlarının geliştirilmesi	5. Programların karşılaştırılması ve maliyet fayda analizi	Standartlar		5. Öğelerin tasarlanması
6. Hedeflerle kazanım bilgisini karşılaştırmak	5. Davranışların dönemsel olarak gözlemlenmesi		Yargılar		6. Ara raporların verilmesi
	6. Verilerin analizi				7. Değerlendirme bulgularının özetlenmesi ve rapor haline getirilmesi
	7. Verilerin yorumlanması				
	8. Önerilerde bulunma				

Modeller incelendiğinde öncelikle yaklaşım açısından bir benzerlik ve farklılığın olduğu görülmektedir. Tyler, Metfessel-Michael ve Provus'un değerlendirme modelleri amaç yaklaşımı olmaları açısından benzerdirler. Stake, Eisner ve Stufflebeam'in değerlendirme modelleri ise bütüncül yaklaşımı olmaları açısından benzerlik göstermektedirler. Ele alınan modeller değerlendirme aşamaları açısından karşılaştırıldığında amaca ulaşma (Tyler), ürünü vurgulama (Stake), karar verme (Provus, Stufflebeam), naturalistik (Stake, Eisner) olarak birbirlerinden farklılık göstermektedir (Bilasa ve Ekşioğlu,2008).

2.2. İlgili Literatür

2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar ilkokuma yazma alanında yapılan araştırmalar, program değerlendirme konusunda yapılan araştırmalar ve yapılandırmacı yaklaşım konusunda yapılan araştırmalar başlıkları altında gruplanarak sunulmuştur.

İlkokuma yazma alanında yapılan araştırmalar

Olçum (1992), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri tespit ederek, anadili öğretiminin etkinliğini artırarak öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evreni Siirt ili merkezindeki ilkokul birinci sınıflarında görevli 74 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin program geliştirme, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmaları ve denetimden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Çelenk (1993), doktora tezi olarak hazırladığı “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniği” adlı araştırmasında; ilkokul birinci sınıf öğrencileri üzerinde

yaptığı incelemede, öğrencilerin seviyelerini tespit etmiş, bu seviyelerin durumuna göre öğrencilere aşamalı bireşim tekniğini uygulayıp bulgularını belirlemiştir. Sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerde bireşim tekniğinin, hangi safhalarda uygulanacağı öğrencinin seviyesine göre belirlenip uygulanmış. Böyle durumlarda, bireşim tekniğini direk değil, parça parça (harf, hece, kelime) öğrencinin eksik kalıp ihtiyaç duyduğu seviyede uygulanmasının, okuma-yazma öğretimini olumlu yönde etkilediği ile ilgili bulgular elde etmiştir.

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

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

Damar (1996), tarafından yapılan “İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki” konulu araştırmada örneklem olarak Ankara il merkezindeki 21 okuldaki 141 öğretmeni belirlemiştir. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilkokuma ve yazma öğretiminde, bayan öğretmenlerin çözümleme yöntemini kullanmada ve çalışmalara ayrılacak süreleri belirlemede daha az güçlüklerle karşılaştıklarını belirlemiştir. Ayrıca mesleki kıdemi 4 yıldan az olan öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde en çok sorun yaşayan öğretmenler olduğu da aynı araştırmada elde edilen bulgulardandır. Mesleki kıdem açısından takip eden yıllarda sorunlar gittikçe azalırken 20 yılın üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerde

artma olduğu gözlenmiştir.

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

Araştırma sonunda ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir.

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

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

İlköğretim okullarının birinci sınıflarında görevli öğretmenlerin pekiştireç kullanmayla ilgili tutumlarını araştıran Özcan (1998), bayan öğretmenlerin, çocuklu

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

Kavcar vd. (1997) ilkokuma ve yazma öğretiminde başarının gerçekleşmesi için iki önemli unsur olduğunu vurgulamıştır. Bunlardan biri öğretmenin göreve hazır olması ve diğeri de ne öğreteceğinden haberdar olmasıdır. Öğretmenin, kendini göreve hazır hissetmesi ve yaptığı işten zevk alması başarılı olmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna, öğretmenin yetiştirme biçimi, mesleki bilgisi ve kendini yetiştirmedeki gayreti de eklenince başarısı daha da artacaktır. Öğretmenin başarılı olması eğitimin kalitesini yükselteceğinden ilkokuma ve yazma öğretiminde de başarı ve kalite artacaktır.

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

Bulut (1998), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara varmıştır. Bireşim metodu, çocuğun gelişim evrelerini göz ardı etmekte, okuma-yazma öğretiminde harf ve hece fazlalıklarına sebep olmaktadır. Bireşim metoduyla okuma-yazma öğrenen çocukların, okurlarken, iki sessiz harfi yan yana getirmekte zorlandıkları görülmüştür. (amca-ameca gibi). Bireşim metodunun çocuğu, araştırmacılıktan çok ezberciliğe yönelttiği, bu sebeplerden ötürü okuma-yazma

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

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

Araştırmada varılan sonuçlar şöyledir:

1. Deney grubunun okumaya geçme zamanı, kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş

metin yöntemi, ilkokuma yazma çalışmalarında okumaya daha erken geçilmesinde etkili olmamıştır.

2. Deney grubunun dinleme becerisini kazanma düzeyleri, kontrol grubundan anlamlı derecede yüksektir.
3. Deney grubunun konuşma becerisini kazanma düzeyleri kontrol grubundan anlamlı derecede yüksektir.
4. Deney grubunun okuma becerisinin fizyolojik yönü ile ilgili becerileri kazanma düzeyi, kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksektir.
5. Deney grubunun okuduğunu anlama yeteneğini kazanma düzeyi, kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksektir.
6. Deney grubunun yazma becerisini kazanma düzeyi, kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksektir.

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

Araştırma sonuçlarına göre;

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

Ertürk (2001), “İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma Yazma

Öğrenmedeki Yeri ve Önemi” adlı araştırmasında ilkokuma yazma öğretiminde hazırlık devresinin önemini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada varılan sonuçlar şöyledir:

1. Hazırlık devresine yeterince zaman ayrıldığında başarının arttığı görülmüştür.
2. Cinsiyetin ilkokuma-yazma öğretimi hazırlık devresinde başarıyı etkilemediği görülmüştür.
3. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
4. Anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hazırlık devresindeki başarılarının da arttığı saptanmıştır.
5. Anne babanın mesleği ile başarı arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.
6. Çok çocuklu ailelerin öğrenciye olan ilginin de azaldığı bunun da başarıyı olumsuz etkilediği saptanmıştır.
7. Öğrencilerin kendilerine ait oda bulunması ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çelenk (2002) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırması sonucunda öğretmenler büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümleme yönteminin ilkokuma-yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana görülmektedir. Çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, hazırlık aşamasında öğretimin, öğrencinin okul öncesi çevreden kazandığı niteliklere uygun olarak bireyselleştirilmesinin uygun olacağı görüşü öne çıkmaktadır. Öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıkları, denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu'nun bu eksikliği giderici bir çabasının bulunmadığı, üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmelerinin uygun olacağı görüşlerinde birleşmektedirler. Öğretmenlerin öne çıkardığı bir başka durum da öğretimde öğretmen-veli işbirliğidir. Öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde velinin devre dışı kalmasının mümkün olmadığı, aslında velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğu, öğrenciyi veli-öğretmen ilişkisi arasında bırakmamak

için, velilerin eğitilmesi gerektiği düşüncelerinde birleşmektedirler.

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

Araştırmada varılan sonuçlar şöyledir:

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

Bayat (2004), “İlkokuma Yazma Öğretiminin Cümle Döneminde Yapılması

Gereken Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Bu Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyi” adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinden anket yoluyla elde edilen verilerde ilkokuma yazma öğretiminde yapılması gereken etkinlikleri gerçekleştirdikleri görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Görüşme verilerinde ise; bir an önce okuma-yazma öğretmen telaşı, dinleme ve konuşma etkinliklerinin diğer derslerde yapılması, öğretmenin bu etkinlikleri gereksiz ve zaman alıcı görmesi, yine öğretmenin öğretim araçlarından yararlanma ve öğretim teknolojisini takip etme konusundaki eksiklikler nedenleri ile Dinleme ve Konuşma etkinliklerine yeterli zamanı ayırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

K. Canbulat (2004), Türkiye ve Almanya İlköğretim okullarında uygulanan öğretim programlarını anadili öğretimi kapsamında karşılaştırmayı amaçlayan çalışmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Her iki programın öğretimine hedef, içerik ve yöntem açılarından farklı şekillerde yaklaştığı görülmüştür.
2. Türkçe programında içeriğin genel olarak ilkokuma-yazma öğretimi kapsamında geliştiği görülürken, Almanca Programında içeriğin temel dil becerilerinin tümünün geliştirilmesine yönelik olarak oluşturulduğu görülmüştür.
3. Programların okuma-yazma becerilerini kazandırmayı amaçladıkları yöntem ve tekniklerin farklı olduğu görülmüştür.
4. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve öğretimle ilgili görüşlerinin uygulanan programın yaklaşımdan etkilendiği görülmüştür.

Karadağ (2005) “İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında çözümleme yönteminin, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde gerek çözümleme ve gerekse bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin

öğretilmesinde sorunlar yasadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları ortaya çıkmıştır. Çözümleme yönteminde yaşanan sorunların ise okul-aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması, ailenin bilinçsizliği, evde ve okulda uygulanan yöntem farklılığı, çocuğun okuma yazmayı aile, çevre ya da televizyondan öğrenmiş olarak okula başlaması; mesleğin ilk yıllarında mesleki eğitim yetersizliği, denetçilerin ve okul idaresinin ilgisizliği, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çevik Ortabağ (2006), “Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasından elde edilen bulgulara göre; ses temelli cümle yönteminin bireysel farklılıklara uygun olduğu, etkili okuma ve yazma becerisi kazandırdığı, erken okumaya geçirdiği ve öğrencileri ezberden uzaklaştırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini geç kazandığı da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Bunun yanında, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle öğretiminin uygulanmasında öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Yöntemin ilk defa uygulanması, hizmet içi eğitimin yetersizliği, evde ve okulda uygulanan yöntemin farklı olması karşılaşılan sorunların bazılarıdır. Ayrıca, sınıfların kalabalık olması, okul ve sınıf donanımlarının yetersiz olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının kullanımlarının zor olması, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hızlarının artmamasından kaynaklanan sorunlar ortaya çıkmıştır.

Pehlivan (2006), “Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı nitel araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

1. Anne babaların eğitim düzeyi arttıkça, öğrencinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranı artmaktadır.
2. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin ailelerinin aylık geliri arttıkça, okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrenci sayısı da artmaktadır.
3. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazıyı güçlük çekmeden yazabilmektedir.
4. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere

göre okula daha donanımlı gelmektedir.

5. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukları, okula ve okul kurallarına hazırlamaktadır

Kanmaz (2007), “Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri Ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

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

Dedeli (2008), “Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma” adlı araştırmasında; edinilen araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi konusunda oldukça yeterli olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ve gündüz öğrenimine devam eden öğrencilerin, ikinci öğretimde öğrenime devam eden öğrencilere göre kendilerine daha çok güvendikleri, mezun olunan orta öğretim kurumu türü, yetiştiği yerleşim birimi, fakülteye girişteki tercih sırası ve devam edilen eğitim fakültesine göre görüşlerin farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Yener (2008) “Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına Göre 1.Sınıf Okuma Yazma Becerilerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler” adlı araştırmasında “Yapılandırmacı İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirme Anketi” ile toplanan öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma yazma çalışmalarının her aşamasıyla (Öğrenme Alanları, Etkinlikler, Araç Gereçler, Değerlendirme, Aile) ilgili olarak belli düzeyde güçlükle karşılaşmaktadır:

1. Öğretmenler öğrenme alanlarına ilişkin olarak; okuma ve görsel okuma alt boyutlarında düşük, diğer boyutlarda yani dinleme, konuşma, yazma ve görsel sunu alanlarında orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.
2. Öğretmenler kazanımlara ilişkin olarak; sesi okuma ve yazma kazanımlarının “rehber yardımıyla okur” ve seslerden heceler, kelimeler, cümleler oluşturma kazanımlarının “rehber yardımıyla okur” alt boyutlarında düşük düzeyde güçlük yaşamaktadırlar. Diğer tüm kazanımların tüm alt boyutlarında yaşadıkları güçlük düzeyi ise ortadır.
3. Öğretmenler sesi hissetme, sesi ayırt etme ve sesi okuma etkinliklerinde düşük; diğer tüm etkinliklerde orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar. Söyle ki, sesi tanıma, sesi yazma, sestten hece oluşturma, açık heceye ulaşma, hece ve kelimelerden cümle oluşturma, metin oluşturma etkinliklerinde orta düzeyde güçlük yaşanmıştır.
4. Öğretmenler formda belirtilen araç gereçlerin tümüne ilişkin olarak düşük düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.
5. Öğretmenler değerlendirme etkinliklerinin tüm boyutlarında orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.
6. Öğretmenler eğitimin aile boyutuna ilişkin olarak tüm alt boyutlarda orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

Bu güçlük düzeylerinde; cinsiyet ve çalışılan yerin önemli olmadığı, kıdemin ise yalnızca öğrenme alanları boyutunda etkili olduğu görülmüştür

Durukan ve Alver (2008), “Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında öğretmenlerin hizmet

öncesi ve hizmet içi eğitimlerini yetersiz buldukları, STCY'nin okuma-yazmayı öğrenme sürecini hızlandırdığı, bitişik eğik yazı öğretiminde önemli sorunların görülmediği, ilk okuma yazma öğretimiyle araç gereçlerin temini konusunda önemli sorunlar yaşanmasa da teknolojik araç gereçlerin ve özellikle kılavuz kitapların iyileştirilmesi gerektiği, ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Obalar (2009), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı doktora çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

Araştırmanın belli başlı sonuçları aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin, okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar, cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
2. Öğrencilerin, okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Öğrencilerin, anne eğitim düzeyi yükseldikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir.
4. Öğrencilerin, baba eğitim düzeyi yükseldikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir.
5. Öğrencilerin, okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar, evlerinde Türkçe konuşulan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
6. Öğrencilerin, ailelerinin ekonomik durumu yükseldikçe, okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir.
7. Öğrencilerin, okullarının bulunduğu sosyo- kültürel çevre iyileştikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir.
8. Öğrencilerin, sosyal duygusal uyum düzeyleri yükseldikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir.
9. Öğrencilerin, zekâ düzeyleri yükseldikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir.
10. Öğrencilerin okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Duran (2009) “Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki bitişik eğik yazı çalışmalarının; okul öncesi eğitimi sırasında yazıya hazırlık eğitimi alıp almadıkları dikkate alınarak gözlenmesi, bu gözlemlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının, bitişik eğik yazı öğretimi için uygun oturdukları, kalemi nasıl tutacakları ve kâğıdı hangi eğimle tutacaklarını, sayfayı nasıl çevireceklerini bildikleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazmaları gerektiğini bilerek yazıya başladıkları, harfler arası bağlantı kurmakta zorluk çekmedikleri gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı yazı yazdıkları, imla kurallarını uygulama konusunda daha başarılı oldukları ve yazılarının okunaklı olduğu görülmüştür. Bu becerileri geliştirme konusunda kontrol grubu öğrencilerin sorunlar yaşadığı gözlenmiştir.

Yıldız (2009), ilköğretim birinci sınıflarda Türkçe dersinde çoklu ortam araçlarının ilkokuma yazma öğretiminde etkililiğini belirlemek amacı ile Kontrol Gruplu Son Test model ile gerçekleştirdiği çalışmasında ulaştığı sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. Okumaya geçiş zamanına ilişkin deney grubu öğrencilerinin okuma yazma becerisini anlamlı düzeyde daha kısa sürede kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
2. Çoklu ortam uygulamalarının, birinci ve ikinci yarıyıl sonu sesli okuma hızlarında, deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı yani deney grubu öğrencilerinin verilen metni daha kısa sürede okumalarına sebep olduğu tespit edilmiştir.
3. Çoklu ortam uygulamaları ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin öğretim yılının birinci ve ikinci yarısında okuma becerisi bakımından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
4. Çoklu ortam uygulamaları ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama güçleri yönünden öğretim yılı sonu elde edilen fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur.
5. Çoklu ortam uygulamaları ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin, yazma

becerisi yönünden her iki öğretim yılı sonunda da kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha başarılı oldukları bulunmuştur.

6. Kontrol grubu öğrencilerinin her iki yarıyıl sonunda da gerek okumada gerekse yazma becerisinde anlamlı derecede daha fazla hata yaptıkları tespit edilmiştir.
7. Her iki grupta da okuma yazma becerisinin gelişiminin, heceden kelimeye, kelimeden basit cümlelere daha sonra da daha karmaşık yapılara doğru olduğu gözlemlenmiştir.

Canbulat, (2010) “Okula Destek Eğitiminin Etkililiği” adlı araştırmasında ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilerin Dil, Psikomotor, Duygusal, Sosyal ve Bilişsel gelişim alanlarına ilişkin okula hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmeyi ve ilgili alanlarda eksiklik veya yetersizliği olan öğrencilerin gelişimlerini desteklemeyi amaçlamıştır. Dil, psikomotor, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim alanlarında eksiklik ve yetersizliği belirlenen öğrencilere bireyselleştirilmiş destek eğitim programı uygulamıştır. Destek eğitimi sonrasında Kiel Okula Alma Testi son uygulaması yapılmış ve destek eğitiminin öğrencilerin gelişimleri üzerinde etkileri üzerinde tartışılmıştır. Uygulama sonucunda destek eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimi, psikomotor gelişim, sosyal beceriler, bilişsel beceriler ve duygusal yönden olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür.

Program değerlendirme ve yapılandırmacı yaklaşım alanında yapılan araştırmalar

Koç (2002), “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi” adlı çalışmasında; yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamıştır. Çalışmada yapılandırmacı ve geleneksel sınıflardaki öğrencilerin temel ve üst düzey öğrenmeler ile problem çözme becerilerindeki eriş ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığı deneysel bir çalışma ile karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın sonunda yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğrenenlerin

dersten daha fazla zevk aldığı, öğrenme etkinliklerine daha istekle katıldığı, kendine daha fazla güvendiği, daha fazla işbirliği yaptığı, diğer arkadaşlarının görüşlerini dinlediği ve saygı duyduğu görülmüştür. Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme sınırlarındaki öğrencilerin üst düzey öğrenmeleri erişimi ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi erişimi puanları arasında yapılandırmacı sınıflar lehine anlamlı farklılıklar vardır. Bunun yanında deney ve kontrol gruplarının temel düzey öğrenme erişimi ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğretmen adaylarının yalnızca üst düzey öğrenmelerinde değil, eğitim felsefelerinde de anlamlı değişikliklere yol açmıştır.

Şahin, Turan ve Apak (2006) “Yeni ilköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Stake’in Uygunluk modeliyle Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, programın; kazanımların davranışçı yaklaşımda olduğu gibi bilişsel hedeflerin gözlenebilir, somut yalın mekanik davranışları olduklarını belirtmiştir. Kazanımlar için önerilerin etkinliklerin sadece birkaç örnekle sınırlı kalması, değerlendirme araç ve yöntemlerindeki sınırlılıklar ve bunlarla ilintili olarak öğretmenlerin program konusundaki yetersizliği, araç gereç eksikliği, kalabalık sınıflar nedenleriyle yetersiz kaldığını tespit etmiştir.

Şahin (2007) “Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında; yapılandırmacı eğitim kuramı esas alınarak geliştirildiği ifade edilen yeni ilköğretim 1. Kademe Türkçe programını değerlendirmek için Malcolm Provus’un Farklılıklar (Discrepancy) modeli ile Stake’in Uyumluluk/Uygunluk (Countenance) modelinden faydalanmıştır. Araştırmasında şu sonuçları elde etmiştir:

1. Yeni programları değerlendirme çalışmasında elde edilen veriler, yeni programda öngörülen amaç ve hedeflerinin çok yüksek düzeyde başarılabildiğini, program içeriğinin öngörülen amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için yüksek düzeyde uygun bulunduğunu, öğrenme ve öğretme süreçlerinin program içeriği ve hedefleri doğrultusunda yapılandırıldığını, öğretmenlerin yeni programın beklentilerini yerine

getirebildiğini ve değerlendirme anlayışının uygun olduğunu ve başarılabildiğini ortaya koymuştur.

2. Yeni programın her boyutuyla yapılandırmacı eğitim kuramının özelliklerini taşıdığı ve ayrıca başarıma düzeyi ya da uygulanabilirliği konusunda öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu değerlendirildiği gözlenmiştir.
3. Yeni programların başarılabılmesinde en önemli engel OKS (Ortaöğretime Öğrenci Seçme Sınavı) ve ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) gibi öğrenci ilgi, yetenek ve değerlerini dikkate almayan, çoğunlukla bilgi ve kavrama becerileri üzerine kurulu akademik sınavlardır. Bu sınavlar, anlayışları ve araçları değiştirilmedikçe öğrenciler okul ve dersane arasında bir ikilem yaşamak zorunda kalacaklardır. Öğretmenler öğrenci ve aile baskısıyla karşı karşıya gelerek yeni programların amaç, içerik ve yöntemleriyle sınava hazırlamak arasında bir tercih yapmak zorunda kalacaklardır.

Arslan (2008) “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında; Türkçe öğretmenlerinin bilginin yapılandırılmasında katkısı olan eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları, süreç değerlendirmeyi benimseyip benimsemedikleri, etkinlikleri yaptırırken yapılandırmacı sürece uygun davranışları gösterip göstermedikleri, yeni öğretim programının ortaya koyduğu ve yapılandırmacılığa uygun olarak hazırlanan yöntem ve teknikleri uygulama durumları ve temel dil becerileri kazandırmaya çalışılırken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin rollerini sergileyip sergilemedikleri belirlenmeye çalışmıştır.

Türkçe derslerinde öğretim teknolojileri ve materyalleriyle süreç değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı ve daha çok kullanılmaları gerektiği; süreç değerlendirme yöntemlerinin önemli olduğunun düşünülmesine rağmen kısmen eğitim sistemimize uymadığının düşünüldüğü ve işlevsel kullanılmadığı, bu durumun sonuç değerlendirmeyi olumsuz etkilediği; etkinlikler yapılırken yapılandırmacı sürece uygun davranışların kısmen gösterildiği; yapılandırmacı Türkçe programının ortaya koyduğu

yöntem ve tekniklerin kısmen kullanıldığı ve çok önemli görüldükleri için daha çok uygulanmaları gerektiği; son olarak da yapılandırmacı öğretmenin rollerinin kısmen sergilenebildiği ve çok önemli görüldükleri için daha çok uygulanmaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca; okullarda eğitim teknolojilerinin yeterince olmaması gibi bazı fiziki eksikliklerin yapılandırmacı öğrenme ortamını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Çaylar (2008) “1981 ve 2005 Türkçe Öğretim Programının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi” adlı çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre; 1981 programında ürün değerlendirme, 2005 programında süreç değerlendirmenin esas olduğu, 1981 programının davranışçı yaklaşım, 2005 programının yapılandırmacı yaklaşım esasına dayanmaktadır. 2005 programı bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı olarak “çoklu zekâ yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yaklaşım ve modellerine göre hazırlanmıştır. 1981 programı ise geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanmıştır.

1981 programının genel ve özel amaçlarına baktığımızda daha çok dilsel becerilere yer verilirken; 2005 programıyla Temel Dil Becerilerinin yanı sıra zihinsel becerilerin geliştirilmesine de önem verilmiştir.

2005 programı, 1981 programının yasayarak-yaparak öğrenme eksiğini tamamlar. Ancak 2005 programı için hazırlanan “Çalışma Kitapları” aktif öğrenme olarak nitelenen yaparak-yaşayarak öğrenmeyi basite indirgeyerek “boşluk doldurma” etkinliğine yönelir.

Ersoy (2009), Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda programda öngörülen kazanımlar, yöntem-teknik ve etkinlikler, araç-gereç ve materyaller, programda yer alan içerik, ölçme ve değerlendirmenin uygulamada “kısmen yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgulara göre, programın uygulanması önündeki en önemli engel olarak okulların fiziki

şartlar ve donanım bakımından yeterli düzeyde olmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması ve ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucunu elde etmiştir. Ayrıca programda yer alan yeni ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanamadığı ve bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bakır (2010) “Coğrafya Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımla Geliştirilen Etkinliklerin Uygulamadaki Etkililiği” adlı araştırmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış olan yeni Coğrafya programındaki etkinliklerin, öğrencilere coğrafi bilgi ve becerileri kazandırmada etkili olup olmadığının ölçülmesi amaçlanan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrenci başarısında, araştırmacı tarafından hazırlanan alternatif yapılandırmacı etkinlikler, ders kitabındaki etkinliklerden daha etkilidir.
2. Yeni öğrenme etkinliklerinin uygulandığı Coğrafya dersleri, öğrencilerin Coğrafyaya olan tutumlarını olumlu yönde arttırmıştır.
3. Nitel veriler göstermektedir ki; yeni hazırlanan yapılandırmacı etkinlikler öğrenme ortamını olumlu yönde değiştirmiştir. Deney grubundaki öğrenciler derslere zevkle katılmışlar ve öğrenme etkinlikleri üzerinde istekle çalışmışlardır.

Çiftçi (2010) “İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Geometri Öğrenme Alanında Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi” adlı araştırmasını yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı geometri derslerinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Bu dersler ilköğretim 6.sınıf matematik dersi geometri alanında ve onun doğru, doğru parçası, ışın ve açı alt alanlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerle yapılmıştır.

Araştırmada deney grubunda dersler Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından hazırlanmış, tutum ölçeği ise hazır olarak kullanılmıştır

Araştırma sonucunda; Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısını artırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, öğrencilerin matematik dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde artırmıştır.

Fidan (2010) “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” adlı araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmada iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan biri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Öğretmen Niteliklerini Belirleme Anketi”dir. Diğer veri toplama aracı ise, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma konusundaki mevcut durumlarını ortaya koyabilmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Gözlem Formu”dur.

Araştırma sonucunda, ulaşılan verilere göre, örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip oldukları fakat gözlem sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun olunan okul türüne, sınıf mevcuduna ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ileri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yüksel (2010) “Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması” adlı araştırmasında Türkiye’de son yıllarda birçok program değerlendirme çalışmasının bulunduğu ancak bu çalışmaların çoğunlukla programın bir boyutuna

odaklanmış olduğu, çoğunun nicel yöntemler ve genellikle yalnızca anketler yoluyla yürütüldüğü, akademik kaygılarla derslerin etkililiğine yönelik çalışmalar olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de program değerlendirme standartlarının eksikliğinden yola çıkarak, eğitim programları alan uzmanlarına uygulanan anket yoluyla “*yararlılık, yürütülebilirlik, uygunluk, doğruluk*” standartları altında yer alan 23 standart ve bu standartların altında kalan 94 gösterge Türkiye için uygun program değerlendirme standart ve göstergeleri olarak kabul edilmiştir.

Seçkin (2010), “İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasını İlköğretim 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirtilen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyini, programın öğrencilerin akademik özgüvenlerine etkisini ve programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yapmıştır. Araştırmada “Yıl Düzey Belirleme Testi”, “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği”, “Anket”, “Görüşme” ve “Gözlem” formları kullanılmıştır. Araştırma şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Öğretim süreci sonunda 0.75 düzeyinde kazanıma en fazla ulaşabilen okullar üst, orta ve alt düzey okul grupları olarak sıralanmaktadır. Hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyleri açısından gruplar değerlendirildiğinde, üst grup orta ve alt gruptan; orta grup ise alt gruptan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
2. Programın her okul düzeyinde öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Gruplara ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.
3. Öğretmenlerin İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin genel olarak görüşleri olumlu olmakla birlikte, programın öğelerine yönelik eksiklikler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları okul ve kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

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

Juel'in (1988), "okuma yazmayı öğrenmek: 54 çocuk üzerinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar boylamsal bir çalışma" adlı araştırmasının bulgularına göre, dördüncü sınıfta bir çocuğun hâlâ zayıf bir okuyucu olarak kalma olasılığı eğer çocuk birinci sınıfın sonunda zayıf bir okuyucuysa 0.88'dir. Erken yazma becerisi daha sonraki yazma becerisini, erken okuma becerisinin sonraki okuma becerisini yordadığı gibi yordamamıştır. Kötü okuyucu olan çocuklar birinci sınıfa çok düşük fonemik farkındalıkla başlamıştır. Dördüncü sınıfın sonunda, zayıf okuyucular hâlâ iyi okuyucuların ikinci sınıfın başında başardıkları çözümleme becerisine sahip değillerdi. İyi okuyucular zayıflara göre okulda ve dışarıda çok daha fazla okumaktadırlar, bu da iyi okuyucuların bazı okuma ve yazma becerilerinde gelişimine katkı sağlamıştır. Zayıf okuyucular aynı zamanda zayıf yazıcılar olma eğilimindedir (Obalar, 2009:99).

Adams (1990), Birleşik Devletler Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi adına yürüttüğü literatür taramasında harf, hece ve kelime bilgisi ile bunların sese dönüştürülmesi becerisinin okuma öğretimi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Uluslararası Okuma Paneli Raporu (NICHD)'in 2000 yılında düzenlediği okuma panelinin sonuç raporunda, en etkili okuma öğretim yönteminin ses farkındalığını kazandırmak, bu seslerin harflerle sembolize edildiğini, sesleri birleştirerek kelimeler oluşturulduğunu öğretmek, cümle okuma alıştırmaları yaptırmak, sesli okuma sırasında geri dönüt vererek çocuğun okuma becerilerini geliştirmek biçiminde açıklanmıştır. (NICHD, 2000)

Wise, Olson ve Treiman (1990), tarafından yapılan bir araştırmada, birinci sınıf çocuklarında sestten kelimeye, cümleye ve metne doğru geçen okuma yazma öğretimi için, yazıların altı fosforlu ve renkli çizgilerle çizilerek, çeşitli şekillerde görselleştirilerek ve seslendirilerek hazırlanan bir yazılım kullanılmıştır. Çalışma sonucunda da öğrencilerin sesleri birleştirme becerilerinin geliştiği ve kelimeleri başka metinlerde gördüklerinde hızlıca okudukları görülmüştür (Sherman ve diğerleri, 2004:9, Akt; Yıldız, 2009:134).

Steeley (1992), altı yaşındaki iki çocuğun okuma öğrenmesi üzerine yaptığı vaka çalışmasında, çocukların okuma öğrenmesini gözlemek ve hangi okuma olayları ve okuma çevresindeki hangi etkenlerin öğrenmeye katkıda bulunduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Birinci sınıftan bir yüksek bir de düşük başarılı çocuk seçilmiştir. Birinci sınıfların okuma öğrenmesinde ev etkisinin manidar bir etken olduğu bulunmuştur. Basılı kaynaklarla ne kadar karşılaşıldığı basılı kavram bilgisine katkı sağlamaktadır. Odanın fiziksel özellikleri okuma çevresine katkı sağladıysa da, öğretme felsefesi, sınıf yönetme becerileri, disiplin yaklaşımı ve öğrencilerine karşı tutumu ile öğretmen okumayı hızlandırmada en önemli etken olarak bulunmuştur. Basılı malzemeye etkin katılım (okuma, yazma, dinleme ve tartışma) bu malzemenin işlevine ilişkin bir bilginin gelişmesini sağlamıştır. Son olarak, öğrencinin okuma kulübüne katılımı motivasyon sağlamış ve öğrencinin okuma performansını artırmıştır ayrıca çocuğun okumayı öğrenmesinde önemli olan ebeveyn katılımını sağlamıştır (Obalar, 2009:99).

Tynjälä (1999) tarafından “Üniversitedeki geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamının karşılaştırılması” konulu araştırma yapılmıştır. Araştırmada geleneksel yaklaşımla yapılandırmacı yaklaşımın uygulamalarının etkililiği belirlenmiştir. Eğitim Psikolojisi dersinde gerçekleştirilen bu araştırmada, her iki grubu da aynı içerik kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre üst düzey öğrenme düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir (Bal, 2002:111).

Hassard (1999) tarafından yapılan araştırma, yapılandırmacı öğretmen eğitim programlarını tanımlamak ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı

ortamda nasıl öğrendiklerini tanımlamak için yapılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket, günlükler ve videokasetler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşımla ilgili derin bir anlayış geliştirdikleri ve %33'ünün ilk yıl görev yaptıklarında kullanabilecek düzeyde hissetmediklerini ifade etmelerine rağmen, çoğunluğunun kendi öğretmenlik yapacakları sınıflarında bu yaklaşımı kullanabileceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar aynı zamanda işbirlikli öğrenme ve alternatif değerlendirmeyi çok önemli gördükleri belirlenmiştir.

Burning ve Horn (2000) araştırmasında, yazma becerisinin ortaya konulması için bireyi yazmaya motive etmede; öğrencilerin yazmayla ilgili olumlu duygu geliştirmeleri sağlanmalı, bunun için de yeteneklerinin farkına varmaları için yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmeli, öğrencilere yazma amaçları konusunda yönlendirmede; katılımı sağlamak, öğretmen rehberliğinde ilgi çekici yazma gereçleri ile yazma olanakları sağlamak, yazma için destekleyici ve pozitif duygusal bir ortam oluşturmak gibi önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

Wang (2000) tarafından yapılan “Çocukların Okumaya Karsı Tutumları ve Okuma Yazma Gelişimleri” adlı çalışmada, çocukların okumaya karşı tutumlarını etkileyen faktörler analiz edilmiştir. Araştırmada, çocukların okuma sırasında kendine duyduğu güven (akademik benlik), ailelerin okumaya karşı tutumları ve öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinin, çocukların okumaya karşı tutumlarını etkileyen faktörler olduğu belirtilmiştir. Çalışmada okul-aile işbirliğinin çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı, öğretmen ve ebeveynlerin rehberliği ve desteğinin çocukların okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştireceğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur (Karadağ, 2005).

Yeh ve Connell (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, bazı ilkokuma-yazma becerilerinin okuma becerisini yordamasındaki rolü incelenmiştir. Okul öncesi dönemde okuyan 128 öğrenci üç gruba ayrılmıştır. Bir gruba sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma (segmentation), sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme (blending) ve harf-ses ilişkisi

ile ilgili eğitim verilirken, diğer gruba uyak ilgili eğitim verilmiştir. Üçüncü grupta ise sözcük dağarcığı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma (segmentation), sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme (blending) ve harf-ses ilişkisi eğitiminin, okuma becerisi üzerinde oldukça etkili olduğunu yönündedir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli:

Araştırma görüşme ve gözlem verilerinin kullanılması açısından nitel, başarı testlerinin kullanılması bakımından nicel verilere dayanmaktadır.

3.1.1. Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre program değerlendirme planı

Stake'in program değerlendirme modeli çerçevesinde İlkokuma Yazma Programında girdide, amaçlanan okuma ve yazma becerileri belirlenmesi, öğrencilerin okuma-yazma olgunluğu tespit edilmesi planlanmıştır. Süreçte, kazanımların öğretimine ilişkin öğretmen nitelikleri ve standartlar açısından öğretmen nitelikleri gözlenmesi, ürün değerlendirme kısmında ise öğrenci başarısının tespit edilmesi ve öğretmenlerin programda karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin araştırılması planlanmıştır. Modele uygun yapılacak çalışmalar Tablo 3- 1'de sunulmuştur.

Tablo 3-1. Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre program değerlendirme planı

	AMAÇLANAN	GÖZLENEN	STANDART	KARŞILAŞTIRMA UYUM-FARKLILIK
GİRDİ	*Okuma ve yazma becerileri kazanımları *İçerik *Öğretme yaşantıları *Ölçme ve değerlendirme	Öğrenci okuma yazma olgunluk becerisi	Öğrenci okuma yazma olgunluk becerisi düzeyi ne olmalıdır?	Öğrenci okuma yazma olgunluk düzeyinin standartlara göre karşılaştırılması.
SÜREÇ	*Okuma ve yazma becerileri kazanımları *İçerik *Öğretme yaşantıları *Ölçme ve değerlendirme	*Programda amaçlanan okuma ve yazma becerisi kazanımlarının öğretime ilişkin öğretmen performans düzeyi nedir?	Okuma ve yazma becerilerinin öğretime ilişkin standartlara göre öğretmen nitelikleri düzeyi nedir?	Program kazanımlarının öğretimi ve standartlara göre öğretmen niteliklerinin karşılaştırılması.
ÜRÜN	Okuma ve yazma kazanımlarının gerçekleşmesi.	*Öğrenci başarısı *Öğretmenlerin programda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?	Okuma ve yazma becerilerine ilişkin standartlara göre öğrenci yarıyıl sonu yılsonu okuma ve yazma beceri düzeyi nedir?	Yarıyıl sonu ve yılsonu program kazanımları ve standartlara göre öğrenci okuma ve yazma beceri düzeylerinin karşılaştırılması.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesine bağlı 37 ilköğretim okulundan oluşmaktadır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesine bağlı 37 ilköğretim okulunda görev yapan 89 kişiden oluşan 1. sınıflı okutan öğretmen ve 2105 1. sınıf öğrencisi bulunmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemine; evrenden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 5 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Maksimum Çeşitlilik Örneklemesindeki "Amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışmada probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturmanın; örnekleme dahil olan her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı olarak tanımlanması ve büyük ölçüde heterojenlik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların

değerinin ortaya çıkarılması gibi iki yararı vardır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 70). Örneklem alınan 5 okul farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevre okullarından seçilmiştir. Ayrıca örneklem alınan okullar; ikili öğretim, normal öğretim, merkeze bağlı köy okulu, taşra ve taşımali öğretim yapan okullar yapma özelliklerine göre seçilmiştir.

Örneklem alınan öğretmen ve öğrenci sayıları araştırmada yapılan çalışmalara göre Tablo3-1’de sunulmuştur.

Tablo 3-2. Örneklemdeki öğrenci ve öğretmen sayısı

	Öğretmen	Öğrenci
Gözlem	5	
Testler		50
Görüşme	17	

Örneklemde seçilen 5 okuldan birer öğretmen seçilmiş ve gözlem çalışmasına 5 öğretmen alınmıştır. Bu öğretmenlerin sınıflarından şans yoluyla onar öğrenci seçilerek 50 öğrenci çalışmaya alınmıştır. Ayrıca evrendeki 89 1. sınıfı okutan öğretmenden şans yoluyla seçilen 17 öğretmen görüşmeye katılmıştır. Örneklem alınan okullar A, B, C, D ve E harfleri ile kodlanmıştır. Okulların genel durumu Tablo 3-1’de sunulmuştur.

Tablo 3-3. Okulların genel durumu

Seçilen Okullar	Öğrenci Sayısı	1.sınıf öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı			Bina Kullanımı			Öğretim Şekli Yerleşim Yeri	OKS Tablosu		
			Branş	Sınıf	1.Sınıf	Derslik	Lab.	B.T		Fen./ SosLis.	And. /A.Ö.Lis.	Diğer Lis
A	1429	132	30	25	5	43	-	2	Normal (Merkez)	3	57	47
B	1533	157	29	28	5	22	-	2	İkili (Merkez)	8	49	38
C	775	83	17	17	3	29		1	Normal (Merkez)		7	6
D	793	83	13	19	3	28	2	2	Taşımali (Taşra)		4	24
E	248	21	8	6	1	12	1	1	Taşımali (M.Köy)	-	4	4

Tablo 3-3.’den görüldüğü gibi A okulunun öğrenci sayısı 1429, 1. sınıf öğrenci sayısı 132, öğretmen sayısı 30 branş öğretmeni ve 25 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. 5 adet 1. sınıf şubesi bulunmaktadır. 43 dersliği ve iki adet bilişim sınıfı bulunmaktadır. Orta Öğretim Kurumları Sınav başarı durumuna bakıldığında; Fen/Sosyal Bilimler

Lisesini kazanan öğrencilerin 3, Anadolu Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liselerini kazanan öğrenci sayısı toplamı 57, diğer liseleri kazanan öğrenci sayısı ise 47'dir.

B okulunun öğrenci sayısı 775, 1. sınıf öğrenci sayısı 83, öğretmen sayısı 17 branş öğretmeni ve 17 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. 5 adet 1. sınıf şubesi bulunmaktadır. 29 dersliği ve 1 adet bilişim sınıfı bulunmaktadır. Orta Öğretim Kurumları Sınav başarı durumuna bakıldığında; Fen/Sosyal Bilimler Lisesini kazanan öğrenci sayısı 8, Anadolu Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liselerini kazanan öğrenci sayısı toplamı 49, diğer liseleri kazanan öğrenci sayısı ise 38'dir.

C okulunun öğrenci sayısı 1533, 1. sınıf öğrenci sayısı 157, öğretmen sayısı 29 branş öğretmeni ve 28 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. 5 adet 1. sınıf şubesi bulunmaktadır. 22 dersliği ve 2 adet bilişim sınıfı bulunmaktadır. Orta Öğretim Kurumları Sınav başarı durumuna bakıldığında; Anadolu liseleri ve Anadolu Öğretmen Liselerini kazanan öğrenci sayısı toplamı 7, diğer liseleri kazanan öğrenci sayısı ise 6'dır.

D okulunun öğrenci sayısı 248, 1. sınıf öğrenci sayısı 21, öğretmen sayısı 13 branş öğretmeni ve 19 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. 3 adet 1. sınıf şubesi bulunmaktadır. 28 dersliği 2 adet Fen Laboratuvarı ve 2 adet bilişim sınıfı bulunmaktadır. Orta Öğretim Kurumları Sınav başarı durumuna bakıldığında; Anadolu liseleri ve Anadolu Öğretmen Liselerini kazanan öğrenci sayısı toplamı 4, diğer liseleri kazanan öğrenci sayısı ise 24'dir.

E okulunun öğrenci sayısı 793, 1. sınıf öğrenci sayısı 83, öğretmen sayısı 8 branş öğretmeni ve 6 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. 1 adet 1. sınıf şubesi bulunmaktadır. 12 dersliği 1 adet Fen Laboratuvarı ve 1 adet bilişim sınıfı bulunmaktadır. Orta Öğretim Kurumları Sınav başarı durumuna bakıldığında; Anadolu liseleri ve Anadolu Öğretmen Liselerini kazanan öğrenci sayısı toplamı 4, diğer liseleri kazanan öğrenci sayısı ise 4'tür.

Seçilen 5 okulun her birinden 1'er sınıf öğretmeni gözlem çalışmasına seçilmiştir. Öğretmenlerin seçimi şans yoluyla yapılmıştır. Gözlem çalışmasına alınan

öğretmenler okullara verilen kodlara uygun sıra ile kodlanmış ve demografik bilgileri Tablo 3.3’ de sunulmuştur.

Tablo 3-4. Öğretmenlerin demografik bilgileri

Okul- Öğretmenler	Cinsiyet		Mezun Olunan okul	Mesleki Kıdem
	Bayan	Bay		
A -Ayşe	x		Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği	10
B –Beril	x		Eğitim Enstitüsü+Lisans Tamlama/ Sınıf Öğretmenliği	30
C –Ceren	x		Yüksek Lisans/ Sınıf Öğretmenliği	8
D - Derya	x		Ziraat Fak. Ziraat Mühendisliği	10
E- Erhan		x	Eğitim Enstitüsü+Lisans Tamlama/ Sınıf Öğretmenliği	27

Tablo 3-4.’den görüldüğü gibi Ayşe öğretmen eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olup 10 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Beril öğretmen bayandır, Eğitim Enstitüsü Sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur ve mesleki kıdemi 30 yıldır. Ceren öğretmen Sınıf Öğretmeliği bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır ve 8 yıllık öğretmendir. Derya öğretmen bayandır ve Ziraat Fakültesi Ziraat Mühendisliği bölümü mezunudur 10 yıllık tecrübeye sahiptir. Erhan öğretmen Eğitim Enstitüsü Sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur ve mesleki kıdemi 27 yıldır.

Gözlem çalışması için seçilen sınıflardan şans yoluyla kız erkek sayıları eşitlenerek 10’ar kişilik –toplam 50- birinci sınıf öğrencisine sene başı okuma-yazma becerileri olgunluk testi, yarıyıl ve yılsonu okuma-yazma becerileri başarı testi uygulanmıştır. Seçilen öğrencilerin ailelerine ait Eğitim durumları Tablo 3-4’de sunulmuştur.

Tablo 3-5. Okullara göre öğrenci ailelerinin eğitim durumları

Ebeveyn Eğitim Durumu			Okullar					GENEL TOPLAM	
			A	B	C	D	E	N	%
Anne Eğitim Durumu	Ünv.	n	1		1	-		2	
		%	%10		%10				%4
	Yüksek Okul	n	-	-	-	-	-	-	-
		%	-	-	-	-	-	-	-
	Lise	n	8	5	3	3	1	20	
		%	%80	%50	%30	%30	%10		%40
	İlkokul/İlköğretim	n	1	5	5	7	9	27	
		%	%10	%50	%50	%70	%90		%54
	Okumaz-yazmaz	n	-	-	1	-	-	1	
		%	-	-	%10	-	-		%2
Baba Eğitim Durumu			TOPLAM					50	%100
	Ünv.	n	1	-	1	-	-	2	
		%	%10	-	%10	-	-		%4
	Yüksek Okul	n	7	3			-	10	
		%	%70	%30			-		%20
	Lise	n	2	6	4	6	5	23	
		%	%20	%60	%40	%60	%50		%46
	İlkokul/İlköğretim	n	-	1	5	4	5	15	
		%	-	%10	%50	%40	%50		%33
	Okumaz-yazmaz	n	-	-	-	-	-	-	
		%	-	-	-	-	-		-
			TOPLAM					50	%100

Tablo 3-5.'den görüldüğü gibi A okulunda Anne Eğitim durumuna bakıldığında 10 kişiden oluşan öğrencilerin %10'unun annesi üniversite mezunu, %80'i lise mezunu, %10'u ilköğretim mezunudur. B okulunda %50'sinin lise, %50'sinin ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. C okulunda %10'unun üniversite mezunu, %30'unun lise mezunu, %50'sinin ilköğretim mezunu, %10'nun okumaz-yazmaz olduğu görülmektedir. D okulunda %30'unun lise mezunu, %70'inin ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. E okulunda %10'unun lise mezunu, %90'nın ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Genel toplam incelendiğinde ise örneklem grubunda öğrencilerin annelerinin; %4'ünün üniversite mezunu, %40'ı lise mezunu, %54'ü ilköğretim/ilkokul mezunu, %2'sinin okumaz-yazmaz olduğu görülmektedir.

Tablo 3-4'de görüldüğü gibi baba eğitim incelendiğinde A okulunda %10'unun üniversite, %70'inin yüksek okul, %22'sinin ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. B okulunda %30'nun yüksek okul, %60'nın lise, %10'nun ilköğretim okulu mezunu olduğu görülmektedir. C okulunda %10'nun üniversite, %40'nın lise mezunu, %50'sinin ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. D okulunda %60'nın lise mezunu, %40'nın ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. E okulunda %50'sinin lise,

%50'sinin ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Genel toplam incelendiğinde örneklem grubundaki öğrencilerin babalarının %4'ünün üniversite mezunu, %20'sinin yüksek okul mezunu, %46'sının lise mezunu, %33'ünün ilköğretim/ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3-6. Okullara göre öğrenci ailelerinin aylık gelir durumları

Okullar	-750 TL		751-2000TL		2001-4000 TL		4001ve Üzeri	
	N	%	N	%	N	%	n	%
A	-	0	5	50	4	40	-	-
B	1	%10	7	%70	3	%20	-	-
C	3	%30	6	%60	1	%10	-	-
D	3	%30	6	%60	1	%10	-	-
E	4	%40	6	%60	-	-	-	-
	11	%22	30	%60	9	%18	-	-

Tablo 3-5'den görüldüğü gibi hiçbir okulda aylık gelir durumu 4000 TL gelirin üzerine olan aileye sahip öğrenci bulunmaktadır. A okulunda aile aylık geliri 750 TL gelirin altında bulunan öğrenci de bulunmamaktadır. 751-2000 TL aylık gelire sahip olan aileler %50, 2001-4000 TL arasında aylık gelire sahip olan aileler %40 oranındadır. B okulunda 750 TL altında gelire sahip olan aileler %10, 751-2000 TL aylık gelire sahip olan aileler %70, 2001-4000 TL arasında aylık gelire sahip olan aileler %20 oranındadır. C okulunda 750 TL altında gelire sahip olan aileler %30, 751-2000 TL aylık gelire sahip olan aileler %60, 2001-4000 TL arasında aylık gelire sahip olan aileler %10 oranındadır. D okulunda 750 TL altında gelire sahip olan aileler %30, 751-2000 TL aylık gelire sahip olan aileler %60, 2001-4000 TL arasında aylık gelire sahip olan aileler %10 oranındadır. E okulunda 750 TL altında gelire sahip olan aileler %40, 751-2000 TL aylık gelire sahip olan aileler %60'dır. 2001-4000 TL arasında aylık gelire sahip olan aile bulunmamaktadır. Genel toplam incelendiğinde ise örneklem grubundaki öğrencilerin ailelerinin; %22'sinin 750 TL ve altında aylık gelirlere, %30'unun 751-2000 TL arasında aylık gelire, %18'inin 2001-4000 TL arasında aylık gelire sahip oldukları 4000 TL aylık gelire sahip olan ailenin bulunmadığı görülmektedir.

Ayrıca görüşmeye katılan 17 öğretmen A-R kadar verilen harflerle kodlanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veriler Tablo3-6.'de sunulmuştur.

Tablo 3-7. Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Öğretmen Kodları	Cinsiyet		Mezun Olunan Okul/Bölüm	Mesleki Kıdem
	Bayan	Bay		
A -	X		Ziraat Mühendisliği	12
B -	X		Sınıf Öğretmenliği	12
C -	X		Sınıf Öğretmenliği	13
D -	X		Sınıf Öğretmenliği	7
E-	X		Eğitim Enstitüsü/Lisans tamamlama	27
F	X		Eğitim Enstitüsü/Lisans tamamlama	31
G	X		Sınıf Öğretmenliği	10
H		X	Sınıf Öğretmenliği	15
I	X		Sınıf Öğretmenliği+ Yüksek Lisans	13
J		X	Sınıf Öğretmenliği	16
K		X	Sınıf Öğretmenliği	10
L	X		Sınıf Öğretmenliği	17
M	X		Sınıf Öğretmenliği + Yüksek Lisans	10
N		X	Eğitim Enstitüsü/Lisans tamamlama	32
O	X		Eğitim Enstitüsü/Lisans tamamlama	22
P		X	Eğitim Enstitüsü/Lisans tamamlama	26
R		X	Sınıf Öğretmenliği	15

Tablo 3-6.'den görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 6'sı bay, 11'i bayandır. Mezun oldukları okul/bölümler incelendiğinde 11'nin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğu, 5'inin Eğitim Enstitüsü mezunu, 2'sinin yüksek lisans mezunu, 1'inin Ziraat Mühendisliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 5'in 20 yıl ve üzerinde, 12'sinin 7 ila 17 yıl arasında değişen mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçekler kullanılış amacına göre Tablo 3-7. 'de verilmiştir.

Tablo 3-8. Kullanılış amacına göre veri toplama araçları

Kullanılış Zamanı	Ölçme Araçları	Kullanılış Amacı
Giriş Ölçme Süreci	1. Okuma ve Yazma Becerisi Olgunluk Ölçme Aracı	Okuma ve yazma becerilerine ilişkin ön becerilerini ölçmek
	2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Standartlara İlişkin Öğretmen Nitelikleri Gözlem Formu	Araştırmacı tarafından belirlenen okuma yazma öğretimi standartlarına göre öğretmen niteliklerini belirlemek
	3. Okuma Ve Yazma Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Nitelikleri Gözlem Formu	Okuma ve yazma becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmen niteliklerini belirlemek için hazırlanmıştır.
	4. Yazma Becerisi Ölçme Aracı	Yazma becerisini ölçmek için geliştirilmiştir. I. Yarıyıl ve II. yarıyılta uygulanmak üzere iki ayrı metin hazırlanmıştır.
	5. Okuma Becerisi Ölçme Aracı	Okuma becerisini ölçmek için geliştirilmiştir. I. Yarıyıl ve II. yarıyılta uygulanmak üzere iki ayrı metin hazırlanmıştır.
	6. Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı	Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek için geliştirilmiştir. I. Yarıyıl ve II. yarıyılta uygulanmak üzere iki ayrı test hazırlanmıştır.
Ürün	7. Öğretmen Görüşleri Formu –Açık Uçlu Anket	Öğretmenlerin programın uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek için hazırlanmıştır.

3.3.1. Veri toplama araçlarının hazırlanması

Bu başlık altında ölçme araçlarının hazırlanmasında yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

Okuma ve yazma olgunluk ölçme araçları

Okuma ve Yazma olgunluk testinin hazırlanmasında literatür incelenmiş ve uzman görüşleri alınarak birinci sınıf okuma ve yazma olgunluk becerileri belirlenmiştir. Belirlenen becerilere göre uygulanacak test soruları benzer araştırmalar incelenerek ve yine uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Yazma becerisi olgunluk ölçme aracı 10 madde ve okuma becerisi olgunluk ölçme aracı 13 madde şeklinde hazırlanmış ancak okuma becerisi ölçme aracında ayırt edicilik değeri anlamlı bulunmayan 13. madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçme aracı 3'lü likert şeklinde hazırlanmıştır (Ek.2.) Okuma ve yazma olgunluk testinin ön uygulaması 66 kişiden oluşan 1. sınıf öğrencisine yapılmıştır.

Okuma becerisi ölçme aracı

Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek için I. Yarıyıl ve II. yarıyılta uygulanmak üzere iki ayrı metin kullanılmıştır. I. yarıyıl okuma becerisini ölçmek için araştırmacı tarafından “Zıplayan Kanguru” (Ek.5.) adlı metin oluşturulmuştur. Metin hece, kelime, cümle sayısı ve programa göre verilen harflerin sırası dikkate alınarak oluşturulmuştur. II. yarıyıl okuma becerisini ölçmek için “Başka Bir Yere ” metninden yararlanılmıştır. (Ek.12.) Metinlerin son hali daha önceki yıllarda 1. sınıf okutan öğretmenlerin ve uzmanların görüşlerine başvurularak düzenlenmiştir. Okuma metinlerini değerlendirmek için okuma becerisi değerlendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçme aracı ilgili literatür incelenerek ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı 3'lü likert şeklinde 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçme araçlarının güvenirlik çalışmaları için 80 kişiden oluşan 1. sınıf öğrencisine ön uygulama yapılmıştır.

Yazma becerisi ölçme aracı

I. yarıyıl yazma becerisini ölçmek için araştırmacı tarafından “Çınar” (Ek.7.) adlı metin oluşturulmuştur. Metin hece, kelime, cümle sayısı ve programa göre verilen harflerin sırası dikkate alınarak oluşturulmuştur. II. yarıyıl yazma becerisini ölçmek için “Güvercin İle Karınca”(Ek.14) metninden yararlanılmıştır. Metinlerin son hali daha önceki yıllarda 1. sınıf okutan öğretmenlerin ve uzmanların görüşlerine başvurularak düzenlenmiştir. Yazma metinlerini değerlendirmek için yazma becerisi değerlendirme ölçme aracından yararlanılmıştır. Ölçme aracı ilgili literatür incelenerek ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı 3'lü likert şeklinde toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracından alınan puan arttıkça dikte ve yazma becerisi yükselmektedir. Ölçme araçlarının güvenirlik çalışmaları için 80 kişiden oluşan 1. sınıf öğrencisine ön uygulama yapılmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi testleri:

I. Yarıyıl ve II. yarıyılta uygulanmak üzere iki adet okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. I. yarıyıl okuduğunu anlama becerisi testi için okuduğunu anlama ile ilgili 5 beceri (Ek.9) için 15 soruluk bir test hazırlanmış. Hazırlanan Test Türkçe öğretmeni, rehber öğretmen, uzman bir sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş ve inceleme sonunda oluşturulan test 100 kişiden oluşan birinci sınıf öğrencisine ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Analiz sonuçlarından sonra elde edilen 10 soruluk nihai form Ek.10.'da sunulmuştur.

II. yarıyıl okuduğunu anlama becerisi testi için okuduğunu anlama ile ilgili 10 beceri ele alınmıştır. 10 beceri için 35 soruluk bir test hazırlanmış. Hazırlanan test Türkçe öğretmeni, rehber öğretmen, uzman bir sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş ve inceleme sonunda oluşturulan test 100 kişiden oluşan birinci sınıf öğrencisine ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Yılsonu okuduğunu anlama testine ilişkin madde analizi de hesaplanmıştır. Madde analizi sonunda 10 soru elenmiştir. Analiz sonuçlarından sonra elde edilen nihai test Ek. 17.'de sunulmuştur.

Gözlem formları

Okuma ve yazma kazanımının öğretime ilişkin öğretmenlerin; yaptığı etkinlik, kullandığı yöntem, kullandığı materyal, seçtiği içerik, ayırdığı zaman, ölçme değerlendirme yöntemi, sınıf ortamı, sosyal ortam gözlem sırasında olduğu gibi kayıt altına alınacak şekilde düzenlenmiştir. Formun hazırlanmasında lîretatür incelenmiş öğretimin değerlendirilmesine ilişkin birçok unsur belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurularak ifadeler üzerinde birçok değişmeler yapılarak son hali verilmiş ve gözlem formunda gerekli şekilde yazılarak araştırmaya sunulmuştur (Ek.19).

İlkokuma yazma öğretimi standartlarına ilişkin öğretmen nitelikleri gözlem formunun hazırlanmasında lîretatür incelenmiş okuma ve yazma becerilerinin öğretime ilişkin standartlar belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurularak, ifadeler üzerinde birçok değişmeler yapılarak son hali verilmiştir ve gözlem formunda gerekli

şekilde yazılarak araştırmaya sunulmuştur. Gözlem formu 15 maddeden oluşmaktadır ve üçlü likert şeklinde düzenlenmiştir.

Açık uçlu anket formu

Sınıf öğretmenlerinin programda karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için “Öğretmen Görüşleri Formu” düzenlenmiştir (Ek.22)

Görüşme formunun hazırlanmasında literatür incelenmiş sorular belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurulmuş, ifadeler üzerinde birçok değişimler yapılarak düzenlenmiştir. Taslak form; araştırma kapsamı dışında yer alan bir grup üzerinde uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği ve işlevliliği test edilerek kullanılabilir nitelikte bir görüşme formu elde edilmiştir.

3.3.2. Verilerin toplanması

Olgunluk testlerinin uygulanması

Örneklem grubunda yer alan 5 ayrı okul ve sınıftan şans yoluyla seçilen 10’ar öğrenciye testler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Olgunluk testleri birinci sınıfların uyum aşamasında uygulanmıştır. Olgunluk testleri için gerekli sorular öğrencilere yöneltilmiş, alınan cevaplar ya da soruya göre yapılan gözlem doğrultusunda ölçek o anda araştırmacı tarafından puanlanmıştır.

Okuma testinin uygulanması

I. Yarıyıl ve II. yarıyıl okuma testlerinin uygulanmasında örneklem grubundaki öğrenciler boş bir sınıfa alınmış, sessiz bir ortamda metinler okutulmuş, okuma becerisi ölçme aracı araştırmacı tarafından puanlanmıştır.

Yazma testinin uygulanması

I. Yarıyıl ve II. yarıyılıda yazma becerisi ölçme araçları için dikte çalışması araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Dikte kuralları hatırlatılmış, hazırlanan dikte kağıtları dağıtılmış ve metin cümle cümle bir-iki tekrarla okunarak yazmaları istenmiştir. Daha sonra dikte kağıtları incelenerek yazma becerisi ölçeği araştırmacı tarafından puanlanmıştır.

Okuduğunu anlama testinin uygulanması

Okuduğunu anlama becerisi testlerinde öğrencilere testi nasıl cevaplayacakları açıklanmış ve test kağıtları öğrencilere dağıtılarak sessiz bir ortamda soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Test kağıtları araştırmacı tarafından puanlanmıştır.

Gözlem verilerinin toplanması

Gözlem verilerinin toplanmasında, araştırmacı gözlemci olarak derse katılmıştır. Araştırmacı sınıfın arka tarafına oturarak gözlem bulgularını o anda not alarak kayıt altında almıştır. Ayrıca öğretmen nitelikleri gözlem formunu yine gözlemlediği ders saati içinde gözlem verilere göre puanlamıştır.

Görüşme verilerinin toplanması

Öğretmen görüşme verilerinin toplanmasında araştırmacı öğretmenlere yazılı görüşme formunu sunmuştur. Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerinin araştırmaya katkıları araştırmacı tarafından öğretmenlere açıklanmış, görüşme soruları öğretmenler ile birlikte o anda okunmuş ve anlaşılmayan bölümler olup olmadığı tartışılmıştır. Görüşmeye katılmak isteyen gönüllü öğretmenlere 1-2 hafta sonra yazılı görüşleri alınmak üzere form bırakılmıştır.

3.3.3. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği

Okuma ve yazma becerisi ölçme araçları

Okuma ve yazma olgunluk ölçme aracı, okuma ve yazma ölçme araçlarının hazırlanmasında literatür incelenmiş, ölçeklerde yer alabilecek maddeler belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurulmuş ve ifadeler üzerinde birçok değişimler yapılarak düzenlenmiştir. I. Yarıyıl ve II. yarıyıl okuma ve yazma becerisi ölçme araçlarındaki maddeler uzman görüşleri ve literatürdeki örneklerle başvurulmuş iki boyutta ele alınmıştır. Oluşturulan ölçme araçları araştırmacı tarafından örneklem grubu dışında bir grup öğrenciye uygulanarak, ölçmede karşılaşılabilecek güçlükler belirlenmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra nihai formlar oluşturulmuştur. Bu çalışmaların okuma ve yazma becerisi ölçme araçlarının geçerliğini artırdığını düşünülmektedir.

Ölçme araçlarının güvenirliği için örneklem grubu dışında Bolu ili merkez ilçesinden şans yoluyla seçilen okuma ve yazma olgunluk ölçeği 66, I. Yarıyıl ve II. yarıyıl okuma ve yazma ölçme araçları 80 kişiden oluşan birinci sınıf öğrencisine ön uygulama yapılmıştır. Cronbach Alpha değerleri hesaplanarak iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca ölçme araçlarının madde ölçek korelasyonları, madde toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3-9. Okuma ve yazma becerisi ölçme araçlarının güvenirliğine ilişkin veriler

Ölçekler	Madde sayısı	Cronbach Alpha	Madde toplam korelasyon aralığı	Madde ölçek korelasyon aralıkları
Yazma Olgunluğu Ölçme Aracı	10	.80	.45 (y10) - .77 (y2)	.38 (y8)-.69 (y2)
Okuma Olgunluğu Ölçme Aracı	12	.88	.51 (O12) - .82 (O8)	.50 (O11) - .77(O8)
Yarıyıl Okuma Becerisi Ölçme Aracı	14	.93	.51 (O5) - .88 (O3)	.47 (O5) - .86 (O3)
Yarıyıl Yazma Becerisi Ölçme Aracı	16	.95	.50 (y4) - .87 (y7)	.45 (y4) - .84 (y7)
Yılsonu Okuma Becerisi Ölçme Aracı	14	.92	.45 (O3) - .87 (O12 ve O6)	.37 (O3) -.84(O12)
Yılsonu Yazma Becerisi Ölçme Aracı	14	.87	.39(Y4) - .73(Y15)	.31 (Y4)- .67 (Y15)

p<0.05

Not: Madde ölçek ve madde toplam değerlerine ait aralıklar verilirken parantez içinde y1: yazma maddesi 1, O2= okuma maddesi 2 şeklinde kısaltılmıştır. Madde korelasyon ve madde toplam korelasyon değerleri için bakınız Ek.3, Ek.4, Ek.6, Ek.8, Ek.13, Ek.15

Tablo 3-8.'den görüldüğü gibi okuma ve yazma becerisi ölçme araçlarının güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değerleri .802 ile .947 arasında değişmektedir. .80 ve daha üstü bulunan Cronbach Alpha değerleri ölçme araçlarının güvenilirliğinin iyi olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Okuma ve yazma ölçme araçları güvenilir bulunmuştur. Madde- toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin içtutarlılığın yüksek olduğunu gösterir. Madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddeler ölçeğe alınabilir (Büyüköztürk, 2009:171). Korelasyon değerlerine baktığımızda tüm maddelerin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ölçme araçlarının madde ayırt edicilik özelliklerinin hesaplanmasında alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi ile hesaplanmıştır. Ölçme araçlarının madde ayırt edicilik değerleri tüm maddeler için .05 düzeyinde anlamlıdır (Bakınız Ek3, Ek4, Ek6, Ek8, Ek13 ve Ek 15). Ölçme araçları için elde edilen bu değerler ölçek maddelerinin ayırt edici ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerisi testleri

I. Yarıyıl ve II. yarıyılta uygulanmak üzere iki adet okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir.

I. yarıyıl okuduğunu anlama testi 100 kişiden oluşan bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Uygulanan testin güvenilirliği KR-20 formülü ile hesaplanmıştır. Bulunan KR-20= 0,839'dir. KR-20 ile elde edilen bu güvenilirlik değerine göre hazırlanan testin güvenilir olduğunu söylenebilir.

I. yarıyıl okuduğunu anlama testine ilişkin madde analizi de hesaplanmıştır. Madde analizi sonunda 5 soru elenmiştir. Teste alınan 10 sorunun madde güçlük değerleri, 50 ile ,77 arasında değişirken; madde ayırt edicilik değerleri ,41 ile ,93 arasında değişmektedir (Ek.11). Testin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerine bakıldığında teste alınabilir maddeler olduğu görülmektedir.

II. yarıyıl okuduğunu anlama testi 100 kişiden oluşan bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Uygulanan testin güvenilirliği KR-20 formülü ile hesaplanmıştır. Bulunan $KR-20 = 0,900$ 'dır. KR-20 ile elde edilen bu güvenilirlik değerine göre hazırlanan testin güvenilir olduğunu söylenebilir.

II. yarıyıl okuduğunu anlama testine ilişkin madde analizi de hesaplanmıştır. Madde analizi sonunda 10 soru elenmiştir. Teste alınan 25 sorunun madde güçlük değerleri, 47 ile ,78 arasında değişirken madde ayırt edicilik değerleri ,40 ile ,85 arasında değişmektedir (Ek.11). Testin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerine bakıldığında teste alınabilir maddeler olduğu görülmektedir.

Anket - görüşme formu

Açık-uçlu anket/Görüşme formunun hazırlanmasında literatür incelenmiş sorular belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurulmuş, ifadeler üzerinde birçok değişimler yapılarak düzenlenmiştir. Taslak form; araştırma kapsamı dışında yer alan bir grup üzerinde uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği ve işlevliliği test edilerek kullanılabilir nitelikte bir görüşme formu elde edilmiştir. Bu durumun ölçek kapsam geçerliliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Görüşme formunun güvenilirliği sağlamak için alınan cevaplar bir başka uzman tarafından da incelenerek analiz edilmiştir. İki uzmanın analizlerinin tutarlı olduğu görülmüştür. Bu durumun ölçek güvenilirliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Gözlem formları

Kazanımların öğretimine ilişkin öğretmen performans düzeyi belirleme ölçme aracında gözleme başlamadan önce nelerin gözleneceğinin belirlenmiş olması ve elde edilen bilgilerin süreç içindeki tutarlılığının gözlem bulgularının geçerliliğini arttırdığı düşünülmektedir. İki uzmanın analizlerinin tutarlı olduğu görülmüştür. Bu durumun ölçek güvenilirliğini arttırdığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacının gözlemci olarak tanımlanmış olması, veri kaynağı olan bireylerin bölümde açık bir biçimde tanımlanmış

olması, gözlem kayıtlarında sosyal ortamın tanımlanmış olmasının da güvenilirliği arttırdığı düşünülmektedir.

İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen nitelikleri ölçme aracının hazırlanmasında literatür incelenmiş okuma ve yazma becerilerinin öğretime ilişkin standartlar belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurulmuş, ifadeler üzerinde birçok değişimler yapılarak son hali verilmiştir ve gözlem formunda gerekli şekilde yazılarak araştırmaya sunulmuştur. Bu durumun ölçek kapsam geçerliliğini arttırdığı düşünülmektedir. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır ve üçlü likert şeklinde düzenlenmiştir (Ek.20).

Gözlem formunun güvenilirliği araştırmacının gözlem verileri ile ikinci gözlemcinin gözlem verileri arasındaki korelasyon ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3-9’de sunulmuştur.

Tablo 3-10. Öğretmen nitelikleri gözlem formuna ilişkin korelasyon değeri

Gözlemciler	Madde Sayısı	Korelasyon
Birinci Gözlemci - İkinci Gözlemci	15	.76

$p < 0.05$

Tablo 3-9.’da görüldüğü gibi, gözlem formuna birinci ve ikinci gözlemcinin gözlem verilerinden elde ettikleri puanlara ilişkin hesaplanan korelasyon değeri $r = .76$ ’dır. Gözlem formuyla elde edilen verilerin güvenilirliğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

3.3.4. Veri toplama araçlarının puanlanması

Okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesini amaçlayan sene başı, yarıyıl ve yılsonu testlerinde ve “İlkokuma Yazam Öğretime İlişkin Öğretmen Nitelikleri” gözlem formlarında ölçeklerde sunulan maddelerin karşısında bulunan “evet”, “kısmen” ve “hayır” seçenekleri işaretlenmiştir. Bu seçeneklerin değeri aşağıdaki gibidir:

Evet :3 (Ortalama puan aralığı: 3,00-2,34)

Kısmen :2 (Ortalama puan aralığı: 2,33-1,67)

Hayır :1 (Ortalama puan aralığı: 1,66-1,00)

Okuduğunu Anlama I. Yarıyıl ve II. yarıyıl testlerinde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 puan ile değerlendirilmiştir. Toplam puanların ortalaması 10 tam puan esasına göre hesaplanmıştır. Uzman görüşlerine de başvurularak okuduğunu anlama testinden alınan puanlar şu ölçüte göre değerlendirilmiştir:

0 - 4,4 = puan arası yetersiz

4,5-7,4 =puan arası kısmen yeterli

7,5-10 = puan arası yeterli

Görüşme/Açık Uçlu anket bulgularının sunumunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri tırnak işareti içinde sunulacak ve sonunda parantez işareti içinde o öğretmenin kodu ile ifadenin hangi sorunun cevabı içerisinde olduğunu belirten rakam verilmiştir. “.....”(G:A,1) A öğretmeni/uzmanı, 1. görüşme sorusu içinde bu ifadeyi kullanmıştır.

Gözlem çalışması için seçilen beş öğretmen öğretim yılı başından sonuna dek iki haftada bir, 1 ders saati içinde gözlenmiştir. Toplamda 70 ders saatini içeren gözlem verisi elde edilmiştir. Her bir öğretmen 14 ders saati içinde gözlenmiştir. “Kazanımlara İlişkin Öğretmen Nitelikleri”ne ait bulguların sunulmasında gözlenen durum tırnak işareti içinde yazılmıştır. Sonunda parantez işareti içinde 14 gözlemde bu durumun kaçınıcı gözlemde gözlendiği ve hangi öğretmende gözlendiği yazılmıştır. “.....” (14/4-A) : 14 gözlemde bu durumla 4. gözlemde A öğretmeninde karşılaşıldı. Toplam gözlem sayısı üzerinden yapılacak açıklamalarda ise 70 gözlemde bu durumla kaç kez karşılaşıldığı yazılmıştır.(70/8): 70 gözlemde bu durumla 8 kez karşılaşıldı.

3.4. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Veri toplama araçlarından başarı testleri ve gözlem için nicel veri analizi, görüşme ve gözlem sonuçlarının analizinde nitel veri analizi kullanılmıştır.

Görüşme sonuçlarının analizinde ve “Kazanımlara İlişkin Öğretmen Performansı” gözlem çalışmasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel

analizde izlenen aşamalar ve gerekli açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- Bulguların tanımlanması
- Bulguların yorumlanması

Verilerin analizinde genel olarak; frekans ve yüzde hesaplamaları, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları SPSS paket programı kullanılarak hesaplanmış ve tablolarda sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesi amacıyla yapılan öğrenci okuma ve yazma becerileri olgunluk testi, okuma ve yazma becerisi testleri sonuçlarından elde edilen veriler tablolarda sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlere uygulanan gözlem ve görüşme sonuçlarından elde edilen veriler ve verilerden elde edilen sonuçlara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

4.1. Program Girdilerinin Değerlendirilmesi

4.1.1. Öğrencilerin okuma ve yazma becerileri olgunluk düzeyi nedir?

Öğrenci okuma olgunluğuna ait veriler Tablo 4-1. 'de sunulmuştur.

Tablo 4-1. Okuma olgunluğuna ilişkin veriler

[illegible]

Tablo 4-1’den görüldüğü gibi “Okuma araçlarını tanıma.”, “Kitabı doğru yönde tutma.”, “Kitap sayfalarını soldan sağa doğru çevirme.”, “Ad ve soyadını okuma.”, “Az yazılı ve resimli bir kitapta ne yazdığını tahmin etme.” becerilerine ait okuma olgunluğu testinden alınan puanların yüzdelik değerlerine bakıldığında %74-%98 arasında değişen değerlerle, bu becerilere ilişkin alınan puanların evet aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu becerilere ait ortalama puanlara bakıldığında $\bar{X} = 2,50-2,98$ arasında değişen değerlerle “evet” aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma olgunluğuna ait bu becerilere sahip olduğu söylenebilir.

“Yazının okunuş (yazıyı soldan sağa takip etme) yönünü gösterme.”, “Tek heceleri sözcükleri okuma.”, “Anne ve babasının adını okuma.” becerilerine ait okuma olgunluğu testinden alınan puanların yüzdelik değerlere bakıldığında %82-%20 arasında değişen değerlerle hayır aralığında, %20-%10 arasında değişen değerlerle kısmen aralığında, %68-%8 arasında değişen değerlerle evet aralığında olduğu görülmektedir. Bu becerilere ait ortalama puanlara bakıldığında $\bar{X} = 1,80-2,24$ arasında değişen değerlerle kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma olgunluğuna ait bu becerilere kısmen sahip olduğu söylenebilir.

“Sesli harfleri okuma.”, “Sessiz harfleri tanıma.”, “Üç heceleri sözcükleri okuma.”, “Dört heceleri sözcükleri okuma.” becerilerine ait okuma olgunluğu testinden alınan puanların yüzdelik değerlerine bakıldığında; %98-%46 arasında değişen değerlerle hayır aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu becerilere ait ortalama puanlara bakıldığında $\bar{X} = 1,04-1,62$ arasında değişen değerlerle “hayır” aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma olgunluğuna ait bu becerilere yeterli düzeyde sahip olmadığı söylenebilir.

Okuma olgunluğuna ait becerilerin toplamındaki ortalama puana bakıldığında ise $\bar{X} = 1,94$ puan ile kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma olgunluğuna ait becerilerinin kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

Yazma olgunluğuna ait veriler Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4-2. Yazma olgunluğuna ilişkin veriler

Yazma Olgunluğu Becerileri	Evet		Kısmen		Hayır		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	SS	$\bar{X}$
1. Kalem doğru tutma.	44	88	6	12	-	-	,32	2,88
2. Yazma araçlarını tanıma.	48	96	2	4	-	-	,18	2,96
3. Yazının bir düşünce ya da fikri ilettiğini bilme.	42	84	8	16	-	-	,37	2,84
4. İki satır arasını taşırmadan düz çizgi çizme.	40	80	9	18	1	2	,46	2,70
5. İki satır arasını taşırmadan yuvarlak çizgi çizme.	24	48	22	44	4	8	,64	2,40
6. İki satır arasını taşırmadan eğik ve bitişik çizgi çizme.	6	12	26	52	18	36	,66	1,76
7. Ad ve soyadını yazma.	7	14	25	50	18	36	,68	1,78
8. Yakınlarının ad ve soyadlarını yazma.	-	-	3	6	47	94	,24	1,06
9. Bildiği sözcükleri yazma.	-	-	1	2	49	98	,14	1,02
10. Bildiği cümleleri yazma	-	-	-	-	50	100	,00	1,00
Toplam								2,04

“Kalem doğru tutma.”, “Yazma araçlarını tanıma.”, “İki satır arasını taşırmadan yuvarlak çizgi çizme.”, “İki satır arasını taşırmadan düz çizgi çizme.”, “Yazının bir düşünce ya da fikri ilettiğini bilme.” becerilerine ait yazma olgunluğu testinden alınan puanların yüzdelik değerlerine bakıldığında %48- %96 arasında değişen değerlerle evet aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Yine bu becerilere ait ortalama değerlere bakıldığında $\bar{X} = 2,40-2,96$ arasında değişen değerlerle evet aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma olgunluğuna ait bu becerilere sahip olduğu söylenebilir.

“İki satır arasını taşırmadan eğik ve bitişik çizgi çizme.”, “Ad ve soyadını yazma.” becerilerine ait yüzdelik değerlere bakıldığında %52-44 arasında değişen değerlere kısmen aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Yine bu becerilere ait ortalama değerlere bakıldığında $\bar{X} = 1,76-1,78$ arasında değişen değerlerle kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma olgunluğuna ait bu becerilere kısmen sahip olduğu söylenebilir.

“Yakınlarının ad ve soyadlarını yazma.”, “Bildiği sözcükleri yazma.”, “Bildiği cümleleri yazma.” Becerilerine ait yüzdelik değerlere bakıldığında %100-94 arasında değişen değerlerle hayır aralığında olduğu görülmektedir. Bu becerilere ait ortalama değerler de $\bar{X} = 1,06-1,00$ arasında değişmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma olgunluğuna ait bu becerilere sahip olmadığı söylenebilir.

Yazma olgunluğuna ait becerilerin toplamındaki ortalama puana bakıldığında ise $\bar{X}=2,04$ puan ile kısmen aralığında olduğu gör÷lmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma olgunluğuna ait becerilerinin kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

Çocuğun okul öncesi ortamda (aile, anaokulu, yuva vb.) karşılaştığı, kitap, dergi, gazete, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme, tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları (büyük ve az yazılı, resimden yazılanları tahmin ettiren kitaplar) gibi, basılı araç-gereçlerin yanı sıra ailede, yuvada ve anaokulunda katıldığı, dinelme, çizme, boyama etkinliklerinin tamamı, okul öncesi “okuma-yazma deneyimleri” arasında varsayılmaktadır (Çelenk, 2007: 20).

Çelenk (2007:22), çocukların okul öncesi ortamda edindikleri ve okula başladıklarında ilkokuma-yazma öğrenmede temel oluşturacak olan okuma yazma deneyimlerinin İngilizcedeki karşılığı olan “Emergent Literacy” kavramının Türkçe karşılığı olarak “Kuluçka Dönemi” kavramını kullanmıştır. Ve bu kavramı çocuğun içinden doğal gelişim ve olgunlaşmansın bir ifadesi olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada da okul öncesi deneyimlere ilişkin beceriler okuma olgunluğu ve yazma olgunluğu becerileri olarak tanımlanmıştır. Teknolojinin geliştiği günümüzde bugünün çocuklarından; okuma-yazma araçlarını tanımaları, yazının bir fikri ilettiğini kavramış olmaları, reklam panolarından, T.V. programlarından bazı kelimeleri gördüklerinde okumaları, ailede edinilen deneyimler ile ad-soyadlarını yazabilmeleri ya da anne-babalarının adlarını okuyabilmeleri beklenen okuma-yazma deneyimleridir.

Yapılan araştırmalar çocukların farklı okuma yazma deneyimleri ile okula başladıklarını göstermektedir. Okul öncesi deneyimlerin de okuma-yazma öğrenme sürecini etkilediği gör÷lmektedir. Gray (1967) Navajo yerlilerinde okum bilmeyen ailelerde yetişen ve yazılı sembollerle karşılaşmayan çocukların okumaya hazırlıklı olmadıklarını saptamıştır. Pehlivan (2006) okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki farklara ilişkin öğretmenlerin; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre birinci sınıfa uyum aşamasında, etkinliklerin yapılmasında kolaylık yaşadıkları ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin el ve parmak kaslarının geliştiği, okula daha hazır geldikleri yönünde görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Duran (2009) araştırmasında ana sınıfı eğitimi sırasında yazıya hazırlık çalışmaları alan deney grubundaki öğrencilerin çoğunun, harfi görür görmez, öğretmenin öğretim ve tekrar yapmasına gerek kalmadan yazdıkları ancak kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmen yazımına ve çok tekrara ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır. Obalar (2009), araştırmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre; dinleme, konuşma, okuma, dikte ve yazma, okuduğunu anlama becerilerinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi okul öncesi deneyimler okuma-yazma öğrenim sürecinde öğrenci başarısını etkilemektedir. Okuma-yazma araç- gereçleri ile tanışan, yazının dilin bir ifadesi olduğunu kavrayan, kalem tutma, tahmini okuma yapma vb. okuma-yazma deneyimleri ile okula gelen öğrencilerin okuma-yazma olgunluğuna eriştikleri söylenebilir. Bu araştırma grubunda yer alan öğrencilerin tümü ana okula gitmiştir. Okuma- yazma olgunluğu testinden aldıkları puanlar arasındaki farklar ise ailede ve diğer çevrede edinilen okuma deneyimlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.2. Program Sürecinin Değerlendirilmesi

4.2.1. Programda amaçlanan okuma ve yazma becerisi kazanımlarının öğretime ilişkin öğretmen performans düzeyi nedir?

Bu başlık altında okuma ve yazma kazanımlarının öğretime ilişkin öğretmen gözlem sonuçları sunulmuştur. Gözlem sonuçları kazanımlara ilişkin öğretmenin yaptığı etkinlik, kullandığı yöntem ve teknikler, kullandığı materyaller, seçtiği içerik, ayırdığı zaman ve kullandığı ölçme ve değerlendirme teknikleri ele alınarak gözlem çalışmasına alınan öğretmenlerin okuma ve yazma kazanımlarının öğretime ilişkin performans düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem sonuçları yazma ve okuma kazanımları gruplandırılarak ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Okuma kazanımlarına ilişkin gözlem bulguları

70 ders saati boyunca 5 öğretmene uygulanan gözlem çalışmasında yazma kazanımlarının öğretime ilişkin 43 ders saatine rastlanmıştır. Okuma kazanımları üç ana tema altında toplanarak yazılmıştır. Bazı etkinliklerin hangi kazanımla ilişkilendirileceği konusunda kesin çizgiler olmaması ve bir bütün olarak sunulmasının daha anlamlı bulunması nedeniyle üç ana tema altında sunulmuştur. Okuma kazanımlarının öğretiminde bu başlıklar altında ele alınan kazanımlar ve gözlem bulgularına ait ders saati dağılımı şöyledir:

Tablo 4-3. Okuma kazanımlarının öğretime ilişkin gözlenen ders saatlerinin dağılımı

Tematik Çerçeve	Kazanımlar	Gözlenen Ders Saati
Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Kazanımı	1. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturarak okur.	15
Doğru/Hatasız Okuma Kazanımları	1. Akıcı okur, 2. Yankılayıcı (tekrar ederek) okur, 3. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, 4. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur 5. İşitilebilir bir ses tonuyla okur:	13
Okuduğunu Anlama Kazanımları	1. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır. 2. Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler. 3. Okuduklarının konusunu belirler. 4. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir. 5. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar. 6. Okuduğunu özetler. 7. Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.	15

Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturarak okur

Kazanımın öğretime ilişkin etkinliklere 70 ders saati boyunca yapılan gözlemlerde 15 ders saatinde rastlanmıştır. Gözlem boyunca bu kazanıma ilişkin öğretmenlerin sesli okuma, grup ile okuma, soru-cevap, taklit etme tekniklerinden yararlandıkları gözlenmiştir. Seçtikleri içerikler, verilen seslere uygun metinler, cümleler ve kelimeler olmuştur. Okuma materyali olarak, hazır metin afişleri, öğretmenlerin renkli kartonlara yazdıkları metinler, hazırlanan çalışma kağıtları, ders kitapları, kaynak kitaplar ve projeksiyon ile yansıtılan çeşitli sunulardan yararlandıkları gözlenmiştir. Sunularda hareketli ve sesli metinler olduğu gibi, verilen sesin olduğu görseli işaretleme gibi bilgisayarda oyunlaştırılmış etkinliklerin de yer aldığı

gözlenmiştir. Bu kazanım için genellikle bir ders saati boyunca süren etkinlikler düzenlendiği gözlenmiştir. Ancak çoğu zaman okuma etkinliği ile birlikte yazma etkinliği de yapılmıştır. Seslerden oluşturulan yeni kelime/cümlelerin okutulduktan sonra yazdırıldığı gözlenmiştir. Bu kazanımı değerlendirmek için öğretmenlerin genelde ders sırasında yapılan birebir uygulamalardaki gözlemlerinden yararlandıkları söylenebilir. Bu bulgulara ait gözlem notlarından alınan örnekler şu şekilde sunulmuştur:

“-e, -l ve -el ses ve kelimesi daha önce verilmiş. Projeksiyon ile sesli ve hareketli sunuyu tahtaya yansıttı. Öğretmen öğrencilere ön bilgilerini hatırlatmak için sunuyu bir kez daha izletti. Öğrencileri tek tek tahtaya alarak sunularda yer alan metinleri okuttu. Ara ara ders dışı gelen soruları sabırla cevapladı. Yanlış okuyan öğrencilere doğruyu bulmaları için zaman tanıdı, ipuçları verdi. -ele kelimesini okuturken un eleme taklidi yaptırdı. Öğrencilerin bu etkinlikten zevk aldıkları gözlendi. Öğrencilerin ‘elemek’ ve ‘elek’ ile ilgili deneyimlerini (Öğretmenim, benim annem un elemişti, ben gördüm vb.) sabırla (Öyle mi? Evet canım, sen de anlat vb.) dinledi.”(14/1-Beril)

“Öğretmen öğrencilerden kaynak kitaplarını açmalarını istedi. Kitapta açılacak sayfayı gösterdi, numarasını söyledi, bulmalarına yardım etti. Yine yapılacak etkinliği kitaptan göstererek yönergeyi söyledi. Kitaplarında karışık verilmiş hecelerden yeni kelimeler oluşturma etkinliği vardı.(-luk, -mut, -lu vb.) Bir süre bekledi ve öğrencilere buldukları yeni kelimeleri söylemelerini istedi. Öğrenciler söz alarak kelimeleri söylediler. Öğretmen bulunan kelimeleri tahtaya yazdı ve tüm sınıfa koro halinde okuttu. Bu etkinlikten sonra cümle tamamlama etkinliği (Leman....al.-manto, -mor, -litre), verilen sesin bulunduğu görseli işaretleme etkinliklerini yaptırdı. Aynı şekilde yönergeleri okudu, zaman tanıdı ve kitaplarını kontrol etti ve söz hakkı vererek öğrencilerin cevaplarını okuttu. Öğrencilerin istekle etkinliğe katıldıkları gözlendi.”(14/4-Derya)

“-ş sesi bir ders önce verilmiş. Öğretmen tahtaya geçerek, şimdi sizi tek tek buraya alacağım yazdığım kelimeyi okuyacaksınız ve bulunan yeni kelimeyi defterimize bir satır yazacağız açıklamasını yaptı. ‘ta+ş, taş, ba+ş,baş’ şeklinde kelimeler yazdı,

tahtaya aldığı öğrenciye kelimeyi okuttu. Öğrenci okuduktan sonra tüm sınıfa koro halinde okuttu. Evet, -ta şimdi -ş ile birleştir vb. ipuçları verdi. Aferin, güzel, vb. pekiştireçler kullandı. Şimdi bir satır taş yazıyoruz, dedikten sonra yazmaları için süre tanıdı. Tahtaya kim gelirse o okuyor, yerinizden söylerseniz tahtaya çıkamazsınız şeklinde etkinlik kuralını hatırlattı. Tüm öğrencileri tek tek tahtaya aldı. Etkinlik bir ders saati boyunca devam etti. Öğrencilerin ders dışı konuşmadıkları, ara sıra ağızlarından kaçırmaları dışında etkinlik kuralına uydukları gözlemlendi.”(14/5-Ceren)

Öğretmenlerin “Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturarak okur.” kazanımının öğretiminde seçtikleri yöntem, kullandıkları materyal, ayırdıkları zaman ve seçtikleri ölçme değerlendirme teknikleri, yaptıkları etkinlikler açısından performanslarının yeterli olduğu söylenebilir.

Hatasız okuma

Akıcı okur, Yankılayıcı (tekrar ederek) okur, okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, noktalama işaretlerine dikkat ederek okur, işitilebilir bir ses tonuyla okur, kazanımların öğretimine ilişkin etkinliklere 70 ders saati boyunca yapılan gözlemlerde 13 ders saatinde rastlanmıştır.

Kazanımların öğretiminde sesli okuma, okunan metni takip etme, gruplar halinde sesli okuma, sessiz okuma etkinlikleri yapıldığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin ders kitapları, kaynak kitaplar ya da kendilerinin hazırladıkları çalışma kağıtlarındaki metinlerden yararlandıkları gözlenmiştir. Sesli okuma sırasında verdikleri dönüt ve düzeltmeler, okuma hızlarını ölçme ve kayıt altına alma gibi ölçme-değerlendirme tekniklerinden yararlandıkları gözlenmiştir. Bu bulgulara ait gözlem notlarından alınan örnekler şu şekilde sunulmuştur:

“En son -b sesi verilmiş. Sınıf düzeni küme küme oturma şeklinde düzenlenmiş. Öğretmen öğrencileri seviye gruplarına ayırmış. Öğretmen her grubun seviyesine uygun verdiği çalışma kağıtlarındaki metinleri okumalarını istedi. Verdiği metinleri okumalarını, birbirlerine sorarak okutmalarını, daha sonra da birbirlerine dikte

yaptırmalarını istedi. Bu arada öğretmen sınıfın gerisinde kalan, yardıma ihtiyacı olan öğrencilerle birebir çalıştı.

Öğrencilerin birbirlerini rahatsız etmeyecek ses tonuyla okudukları ve grup çalışmasını yaptıkları gözlemlendi. Öğretmen birebir çalıştığı öğrencilerden bir diğerine geçmeden gruplar arasında gezerek çalışmaları kontrol etti, rehberlik etti. Sınıfta iki velinin olduğunu ve gruplar arasında dolaşarak öğrencilere yardımcı oldukları gözlemlendi.”(14/5-Derya)

“Dışarıda kar yağmakta. Öğretmen kar yağıyor değil mi?, diye başlayarak kar ile ilgili küçük bir konuşma yaptı ve bugün ‘Kar Tanesi’ adlı metni okuyacağız dedi. Kitaplarını açmalarını ve sıra ile sesli okumaya başlamalarını istedi. Öğrencilerin arkadaşları okurken son derece sessiz oldukları ve metni takip ettikleri gözlemlendi. Öğretmen ayakta eline kitabı aldı ve o da öğrenciler ile birlikte takip etti. Okuma ve telaffuz hatalarını öğrencileri rencide etmeden düzeltti (yumuşak bir ses tonuyla, ‘vermeme’ değil, vermeden değil mi? vb.). Metni takip etmeyen öğrencileri gördüğünde; okuma hızın yavaşlar, takip edersen okuman hızlanır, şeklinde uyardı. Sesi duyulmayan öğrencileri biraz daha yüksek sesle vb. ifadelerle uyardı. Öğrencilerin genellikle parmakla takip ettikleri, heceleyerek okumalarına rağmen okuma hızlarının düşük olmadığı gözlemlendi. Etkinlik sırasında öğrencilerin öğretmenle sessizce iletişime geçerek tuvalete gittikleri gözlemlendi.”(14/9-Ceren)

“Öğretmen, Türkçe defterlerinizi çıkartın, Türkçe dersi yapacağız. Ben tahtaya şiiri yazarken, siz de okuyun, yönergelerini verdi. (Öğretmen 19 Mayıs ile ilgili şiirin kendisine ait olduğunu söyledi.) Öğretmen şiiri yazarken öğrenciler şiiri mırıldanarak okudular. Öğretmen şiiri yazarken arada bir sınıfa dönerek, tahtadakini oku, şeklinde çocukları uyardı. Şiiri yazmayı bitirince bir öğrenciyi tahtaya aldı, öğrenci şiiri ezbere okudu. Alkışlattı. Sıralar üç grup halinde arka arkaya sıralanmış. Her bir gruba sesli okuttu. Grup içinde okuyamayan bir öğrenciyi fark etti. Sen arkaya geçip bekle biraz dedi. Grup halinde okumalar bitince, tüm sınıfa koro halinde okuttu. Grupları değiştirdi, ön sıradakiler, arka sıradakiler vb. tekrar koro halinde okuttu. İçlerinden bir öğrenciyi tahtaya aldı ve şiiri okumasını istedi. Öğrenci takılmadan, noktalama

işaretlerine dikkat ederek şiiri okudu. Şiir ile ilgili soruları yazmaya başladı... Panolarda Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerin olmadığı, resimlerin olduğu gözlemlendi.”(14/14-Erhan)

Hatasız okuma kazanımlarının öğretiminde seçtikleri yöntem, kullandıkları materyal, ayırdıkları zaman ve seçtikleri ölçme değerlendirme teknikleri, yaptıkları etkinlikler açısından performanslarının yeterli olduğu söylenebilir.

Okuduğu anlama

“Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır, “Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler.”, “Okuduklarının konusunu belirler.”, “Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.”, “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.”, “Okuduğunu özetler”, “Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder” kazanımların öğretimine ilişkin etkinliklere 70 ders saati boyunca yapılan gözlemlerde 15 ders saatinde rastlanmıştır.

Öğretmenlerin; düz anlatım, soru-cevap, canlandırma, beyin fırtınası, eşleştirme vb. yöntem ve tekniklerinden yararlandıkları gözlemlendi. Metin öncesi ve sonrası soruları cevaplama, okunan metni özetleme, metin ile ilgili günlük yaşantısından örnekler verme, metinde geçen kavramlar ile ilgili görsel ve tanımları eşleştirme, hikaye unsurlarını belirleme etkinlikleri yaptıkları gözlemlendi. Projeksiyon ile yansıtılan sunular, ders kitapları, kaynak kitaplar, hikaye kitapları materyallerinden yararlandıkları gözlemlendi. Öğretmenlerin değerlendirme yöntemi olarak metin ile ilgili verilen cevapları değerlendirdikleri gözlemlendi. Bu bulgulara ait gözlem notlarından alınan örnekler şu şekilde sunulmuştur:

“Öğretmen Türkçe ders kitaplarından ‘Deve Yavrusu’ adlı metni açmalarını istedi. Metin öncesi dikkat çekici sorular sormaya başladı. Öğrencilerin son derece doğru ifadelerle cevap verdikleri gözlemlendi.

**Gece olduğunu nasıl anlıyorsunuz?*

- Ay ve yıldızlar çıkar, karanlık olur, saatten anlarız, akşam haberlerinden anlarız.

*Gece olunca yıldızlar nereye gider?

-Gündüz güneş çıktığı için yıldızları göremeyiz.

*Peki hiç yıldızlara gitmek istediniz mi?

-Rüyamızda gireriz, uzay gemisi ile gideriz.

*Kutup yıldızı gören var mı?

-En parlak yıldız. Kaybolunca onu takip ederiz.

* Aferin, ben bir bilgi vereyim. Kutup yıldızı kuzeyi gösterir. Yönleri öğrenmedik henüz ama...

- Ben biliyorum. Kuzey, güney, doğu, batı.

* Aferin sana!

*Hiç deve gördünüz mü?

-Afrika'da yaşar. Uzun süre susuz yaşar, devenin sırtında iki tane bir şey var, Mısır'da yaşar.

Öğretmen soruları cevaplamak isteyen tüm çocukları sabırla dinledi. Cevapları 'Hım, Evet, vb.' ifadelerle onayladı, 'Güzel vb.' ifadelerle pekiştireç kullandı. Bu arada sınıfın hareketli ve gürültü olduğu gözlemlendi. Öğretmen dinleme kuralların uyarmanız size deve ile ilgili film izleteceğim, dedi. Öğrencilere metni okutmaya başladı..."(14/10-Ayşe)

"Öğrenciler daha önce okudukları hikaye kitaplarını anlatmak için öğretmen masasının önünde sıraya girdiler. Bu arada öğretmen diğer öğrencilerin, Kızılay adlı şiiri okumalarını ya da kaynak kitaplarından çeşitli alıştırmalar yapmalarını istedi. Öğrenciler öğretmenlerine kitaplarını özetlediler. 'Sonra ne oluyor? Peki, tavşana ne olmuş? vb.' sorularla öğrencilere ipucu verdi, hikayeyi okuyup anlayıp, anlamadıklarını değerlendirdi. Hikayesini özetleyen öğrencilere 'aferin, şimdi yeni kitap alabilirsin, dedi. Özetlemekte yeterli bulmadığı öğrencilere bu kitabı bir kez daha okumalısın.' Şeklinde dönütler verdi. Diğer öğrencilerin gürültü yapmadan, sıralarında kaynak kitaplarından alıştırmalar yaptıkları ya da sessiz okuma yaptıkları gözlemlendi. Etkinlik ders sonuna kadar devam etti."(14/9-Derya)

“Öğretmen; ‘Güneş ve Dünyamız’ adlı metin okunacak, ama okumadan önce bazı şeyleri öğrenmemiz gerekiyor, dedi. Sınıf perdeleri kapatıldı. Öğretmen projeksiyon ile hazırladığı görselleri yansıttı. Dünyanın uzaydan şekilmiş fotoğrafları, dünyanın dönüşünü gösteren hareketli resimler vardı. Öğretmen sınıfa el feneri ve küre getirmiş. Bir öğrenciyi aldı ve el feneri güneş çocuklar, şimdi arkadaşınız dünyayı döndürecek. Neresi gece? Evet peki nerde gündüz? vb. sorularla gece-gündüz kavramlarını verdi. Soru-cevap yöntemi ile verdiği kavramları pekiştirdi, değerlendirme yaptı. (Dünyamızın şekli nedir? Gece-gündüz nasıl oluşur? vb.) öğrencilerin cevaplarını sabırla dinledi, bir de sen söyle cevabı şeklindeki yönlendirmeleri ile tüm sınıfı derse katılımını sağladığı gözledi” (14/9-Beril)

“...(okuma etkinliği sonrasında) Öğretmen; ders kitaplarındaki ilgili resmi incelemelerini istedi. Öğrencilerin görselde gördüklerini hikayeleştirerek anlattıkları gözlemlendi. Öğretmen çadır görselinin üzerindeki resme dikkat çekerek, Kızılay’ın sembolü olduğu açıklamasını yaptı. Öğretmen öğrencilerine; ‘Hiç yakınlarınızda yangın felaketini yaşayan oldu mu?’ sorusunu yöneltti. Öğretmen öğrencileri tahtaya alarak deneyimleri dinledi, her konuşmacıdan sonra ‘Kimler geldi?’ yardımı sorusunu yöneterek ‘yardım’ kavramı üzerinde durdu. Öğretmen Kızılay’ın yardım kuruluşu olduğu açıklamasını yaptı. Yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım malzemeleri nereden bulacak Kızılay, sorusu ile Kızılay’a yardım konusu üzerinde açıklama yaptı. Daha sonra birkaç öğrenci alarak yangın felaketinden zarar gören insanlara Kızılay’ın yaptığı yardımlar (çadır sağlama, yemek verme vb.) durumu canlandırma etkinliği yaptırdı. Öğrencilerin etkinlikten zevk aldığı gözlemlendi.”(14/12-Erhan)

Okuduğu anlama kazanımların öğretiminde seçtikleri yöntem, kullandıkları materyal, ayırdıkları zaman ve seçtikleri ölçme değerlendirme teknikleri, yaptıkları etkinlikler açısından performanslarının yeterli olduğu söylenebilir.

70 ders saati süren gözlem bulgularında 22 ders saatinin yazma, 43 ders saatinin okuma kazanımlarına ayrıldığı gözlemlendi. Geriye kalan 5 ders saati içinde ise öğretmenlerin programda yer almamasına rağmen, kaynak kitaplar ve test kitapçıkları kullanarak kelime anlam- zıt anlam, eş anlam, eşses- ve sıfat kavramlarını verdikleri

gözlenmiştir. Bu gözlem bulgularına, 12. gözlemde Derya öğretmende, 11. ve 12. gözlemde Ceren öğretmende, 13. gözlemde Beril öğretmende rastlanmıştır. Ancak Ayşe ve Erhan öğretmenin kullandıkları kaynak kitaplar ve test kitapçıklarında da benzer alıştırmaların olduğu gözlenmiştir. Programda olmadığı halde neden bu etkinlikleri yaptıkları sorulduğunda ise programa göre hareket edersek dil bilgisi konularını hep sezdiriyoruz ancak ileride yapılan sınavlara çocukları bu şekilde şimdiden hazırlamazsak geride kalıyorlar şeklinde yanıtlamışlardır. Ayrıca gözlem yapılan tüm sınıflarda ders kitapları dışında kaynak kitapları kullanıldığı gözlenmiştir. Öğretmenler ders kitaplarındaki etkinliklerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin soru cevap, düz anlatım, beyin fırtınası, grupla çalışma yöntemleri ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi yöntem ve teknikler kullandıkları gözlenmiştir. Güleriyüz de (2000,69:72) ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri anlatım, soru-cevap, Grupla (küme) çalışma, gösterip yaptırma, rol yapma ve beyin fırtınası aşlıkları altında ele almıştır. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler açısından performanslarının yeterli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, ders kitapları dışında projeksiyon ile yansıtılan sunulardan ve çalışma kağıtlarına hazırlanmış metinlerden, renkli metin afişlerinden, tahtaya yapılabilen plastik harflerden yararlandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları sunularda; müzikli, hareketli ve renkli görüntülerin olduğu ve bazı sunularda çeşitli okuma-yazma oyunlarının olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları materyaller ve seçtikleri içerik açısından performanslarının yeterli olduğu söylenebilir. Yine öğretmenlerin seçtikleri ölçme değerlendirme teknikleri ve yaptıkları etkinlikler açısından performanslarının yeterli olduğu söylenebilir. Ancak çocukların zevk alabileceği oyunlara dayalı etkinliklere fazla yer vermedikleri söylenebilir. Gözlem bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin CD’lerde hazır olan okuma ve yazma oyunları oynama etkinliğine (70/3), taklit etme etkinliğine (70/3) canlandırma/dramatizasyon etkinliğine (70/2) yeterince zaman ayırmadıkları görülmüştür.

kazanımlarına ilişkin gözlem bulguları

70 ders saati boyunca 5 öğretmene uygulanan gözlem çalışmasında yazma kazanımlarının öğretime ilişkin 22 ders saatine rastlanmıştır. Ancak okuma ve yazma etkinlikleri birlikte yürütüldüğü için okuma kazanımları altında ele alınan gözlem bulguları içinde yazma etkinliklerine de yer verildiği unutulmamalıdır. Yazma kazanımları üç ana başlık/kod altında toplanarak yazılmıştır. Bazı etkinliklerin hangi kazanımla ilişkilendirileceği konusunda kesin çizgiler olmaması ve bir bütün olarak sunulmasının daha anlamlı bulunması nedeniyle üç ana tema altında sunulmuştur. Yazma kazanımlarının öğretiminde bu temalar altında ele alınan kazanımlar ve gözlem bulgularına ait ders saati dağılımı şöyledir:

Tablo 4-4. Yazma becerilerinin öğretime ilişkin gözlenen ders saatlerinin dağılımı

Tematik Çerçeve	Kazanımlar	Gözlenen Ders Saati
Güzel/Doğru Yazma Kazanımları	1. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar. 2. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder. 3. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	10
Dikte Çalışması	1. Dikte etme çalışmalarına katılır.	7
Hatasız Yazma Kazanımları	1. Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır 2. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır. 3. Yazılarında imla kurallarını uygular	5

Güzel/doğru yazma kazanımları

Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar, sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder, bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar, kazanımlarını öğretime ilişkin etkinliklere 70 ders saati boyunca yapılan gözlemlerde 10 ders saatinde rastlanmıştır. Gözlem boyunca bu kazanıma ilişkin öğretmenlerin gösterip yaptırma, uygulama tekniklerinden yararlandıkları gözlenmiştir. Seçtikleri içerikler verilen seslere uygun metinler, kelimeler ve çizgi çalışmaları olmuştur. Öğretmenlerin ders kitapları dışında çalışma kağıtları hazırladıkları ve kaynak kitaplardan ve projeksiyon makinesi kullanarak çeşitli sunulardan yararlandıkları gözlenmiştir. Bu kazanım için genellikle bir ders saati boyunca süren etkinlikler düzenlendiği gibi dersin 15-20 dakikasını bu kazanıma ayırıp okuma etkinliklerine geçtikleri de gözlenmiştir. Kazanıma ilişkin öğrencilerden tahtaya yazılan ya da projeksiyon ile tahtaya yansıtılan sesleri, kelimeleri

ya da metinleri yazmaları istenmiştir. Ayrıca çalışma kitaplarından ya da çalışma kağıtlarından verilen sesleri boyama, kesik çizgilerle yazılmış yazıların üstünden geçme, projeksiyon ile yansıtılan sesli ve hareketli sunulardan sesin yazılış yönünü izleme, parmakla havada yazma, örnek yazıları inceleme/sergileme etkinlikleri yaptırdıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin “Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.” kazanımını değerlendirmek için çalışma sırası ve sonrasında öğrencilerin yazıları inceledikleri, öğrenciler yazarken rehberlik ettikleri, eksik ya da yanlışlar hakkında dönüt verdikleri gözlenmiştir. Bu gözlem bulgularına ilişkin gözlem notlarından alınan örnekler şu şekilde sunulmuştur:

“‘Öğretmen; evet, -l sesini öğrenmiştik. Örneği tahtada var. Şimdi çalışma kitabınızdaki bu ses için ayrılan bölümleri yazın. Daha sonra defterlerimize bir satır -l yazalım.’ şeklinde yönerge verdi. Öğrenciler önce çalışma kitaplarını açıp ilgili bölümdeki istenilen satıra -l sesini yazdılar. Daha sonra defterlerine yazmaya başladılar. Öğretmen defterleri kontrol ederken bir yandan da -l harfine ilişkin çalışma kağıtları dağıttı. ”(14/1-Erhan).

“Öğretmen projeksiyon ile hareketli sunuyu tahtaya yansıttı. Görüntüde tekrar tekrar ‘Z’ harfinin yazılışını gösterilmektedir. Haydi, parmaklarımızı havaya kaldıralım aynı anda beraber yapalım diyerek sunudaki görüntü ile aynı anda öğrencilerine havada parmakla yazdırdı. Şimdi defterlerimize bir büyük bir de küçük ‘Z’ yazalım. Ama birer satır yazın yorulmayın diye uyardı. Öğrenciler defterlerine yazarken sınıfı dolaşarak defterlerine örnek ‘Z’ yazdı hem de yazılarını kontrol etti. ‘Biraz daha dar yazmalısın. Eğik olmamış dikkat et! Eskisinden daha güzel ama sen daha da güzel yazabilirsin! Aferin, çok güzel vb.’ ifadeler ile ders boyunca dönüt ve pekiştireçler kullandı. Hım, güzel yazmışsın arkadaşına da yardım et diyerek işbirliğine teşvik etti. Kontrol bitince okuma etkinliğine geçti. Bu etkinlik dersin yaklaşık 25 dakikası boyunca sürdü. Etkinlik sırasında öğrencilerin rahatça ayakta dolaştıkları gözlemlendi. Çoğu zaman sınıfta uğultu vardı. Öğrenciler birbirleri ile sürekli konuştular. Ancak istenilen etkinliği bitirmeyen öğrenci olmadı. (14/5-Ayşe).

“Projeksiyon ile heceleri farklı renklerde yazılmış metni tahtaya yansıttı. ‘Ela et

al. Lale et al. Ata et al. Ela tel atla. Lale tel atla.’ Cümlelerini tüm sınıfa koro halinde okuttu. Sonra her bir cümleden 5’er tane defterlerine yazmalarını istedi. Defterlerini tek tek kontrol etti. Tüm sınıfın sessizce etkinliğe katıldığı gözlemlendi. Öğretmen zaman zaman bakayım herkes yazıyor mu şeklindeki uyarılar ile yazma etkinliğine katılımlarını sağladı. Örnek yazılara yıldız çıkartması yapıştırdı. Yalnız güzel yazan, çalışması bitiren ve sessiz çalışanlar için yıldızlar diyerek öğrencilerini motive etti. Etkinlik boyunca öğrenciler son derece sessiz çalıştılar. Ara ara ders dışı sorular sordular. Öğretmen soru soran öğrencilerin hepsine sabırla cevap verdi. Tuvalete gitmek isteyen öğrencileri tek tek gönderdi. Ders boyunca dört öğrenci tuvalete gitmek istedi.”(14/2-Ceren)

“Güzel yazı defterlerinden ilk kez çizgili defterlere geçilmiş. Bir ders önce yapılan etkinliğe devam ediliyor. Defterlerinin ilk sayfalarına İstiklal Marşı’nın ilk iki kıtasını yazmaları istenmiş. Tahtada başlığın yazımına ve iki satır arasına yazı yazımına ilişkin örnek var. Öğretmen; güzel yazı defterlerinde harflerin kuyrukları bodrumda, çubukları çatıda, gövdeleri evde şeklinde öğrenmiştik. Şimdi iki çizgi arasına yazarken evin hem çatısı, hem de yukarıdaki evin bodrumu sığacak, bu nedenle yukarıda biraz boşluk bırakıyoruz, uyarısını yaptı. Öğrenciler kitaplarına bakarak İstiklal Marşı’nı yazarlarken öğretmen tek tek öğrencilerin defterlerini kontrol etti. ‘Bu hangi harf? Bu harfi daha güzel yazmalısın! Bak koltuğa oturur gibi yayılmış. Sandalyede otursun, biraz toparlansın. Sen güzelsin, yazıların da güzel olsun’ vb. ifadelerle öğrencilerine dönütler verdi. Şiirin altına kitaplarındaki gibi şairin adını yazmalarını istedi. Çalışmasını bitirenlerin öğrenci andını okuduktan sonra yazmaya başlamalarını istedi. Sınıfta öğrencilerin birbirleri ile konuştukları, ayakta dolaştıkları gözlemlendi. Etkinlik bir ders saati boyunca devam etti.”(14/8-Ayşe)

“Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.” kazanımı için seçilen içerik, kullanılan değerlendirme yöntemi, ayrılan zaman açısından öğretmen performanslarının yeterli olduğu söylenebilir. Ancak farklı yazma materyalleri; oyun hamurları, boyalar, ipler, küçük taneler gibi yazma etkinliğini zenginleştirebilecek materyallerden yararlandıklarına ait bir bulguya rastlanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunlukla bir ders saati boyunca aynı yazma etkinliğini yaptıkları gözlenmiştir. Yazma

etkinliği sırasında “müzık dinleme (70/2)”, “Resim yaptıırma (70/1)” etkinlikleri dışında öğrencilerin zevk alabileceği etkinliklere yer verdiklerine ait bir bulguya rastlanmamıştır. Arkadaşının gösterdiği cümleyi yazma, torbadan çekilen kısa metinleri yazma, daire içine yazılı cümlelerden gözü kapalı seçilen cümleyi yazma vb. şekilde oynlaştırılmış etkinlikler düzenlendiği gözlenmemiştir.

“Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar” kazanımının öğretimine ilişkin gözlenen 10 ders saatinin 9’u birinci döneme aittir. Öğretmenlerin seslerin verilisinde kurallara uygun yazma becerisinin gelişimine ağırlık verdikleri ancak ikinci dönem bu becerinin gelişimine yönelik etkinlikleri azalttıkları söylenebilir.

Dikte etme çalışmalarına katılır

Kazanımın öğretimine ilişkin etkinliklere 70 ders saati boyunca yapılan gözlemlerde 7 ders saatinde rastlanmıştır. Gözlem boyunca öğretmenlerin metini söyleyerek/okuyarak yazdırdıkları gözlenmiştir. Öğretmenler birinci dönemde genelde verilen seslerden oluşturulan metin ya da cümleler seçerken ikinci dönemde bilgisayar ortamında yazılı çeşitli metinler kullandıkları gözlenmiştir. Yazma materyalleri olarak güzel yazı defterleri ya da çalışma yaprakları seçtikleri gözlenmiştir. Dikte etkinliğine bir ders saati ayırdıkları gibi okuma etkinliği sonrası dersin 20-25 dakikasını ayırdıkları da gözlenmiştir. Öğrenci yazılarını değerlendirmek için çalışma kağıtlarını toplayarak yanlış ya da eksikleri renkli kalemle belirterek dönüt verdikleri, defterleri her cümle yazımından sonra hızla inceleyerek yanlış ve eksikleri düzeltmeleri için ipuçları vererek dönüt-düzeltilmeler yaptıkları ya da öğrencilere yazdıklarını okutarak yazılarındaki eksikleri takip ettikleri gözlenmiştir. Bu gözlem bulgularına ilişkin gözlem notlarından alınan örnekler şu şekilde sunulmuştur:

“Öğretmen; defterleri açalım, yazı yazacağız, kalemimiz hazır mı, ifadeleriyle dikte çalışması için öğrencilerinden hazırlanmalarını istedi. Kırmızı kalemle ‘bir’ yazın diyerek cümleleri numaralandırmalarını istedi. ‘Yaman yaşlı’ Cümlesini cümlede vurgu yaparak söyledi. Sonra kelimedede, hecelerde, farklı seslerde vurgu yaparak aralıklarla iki-üç kere tekrarladı. Öğrencilerin mırıldanarak cümleyi tekrarladıkları gözlendi.

Öğretmenin geride kalan öğrenciler için ek tekrarlar yaptığı gözlemlendi. Büyük harfle başla, noktayı unutma, kapıyı kapatıyoruz noktayla, gibi uyarılarda bulundu. Söylediği her cümle sonunda defterleri hızla kontrol ederek, ‘Aferin, çok güzel’ vb. pekiştireçler verdi. ‘Bu –a neden büyük? Kırmızı çizgi içine yaz. -Y sesinin gövdesi çatıya, kuyruğu bodruma degecek.’ gibi uyarılarla kuralları hatırlattı. Söylediği cümlelerden birinde ‘yas’ kelimesi geçti. Anlamını biliyor muyuz? diye sorup Atatürk’ün ölümünden bahsederek ‘yas’ kelimesinin anlamını açıkladı. Öğrencilerden biri; yani çok üzölmek, dedi. Öğretmen, evet öyle de denilebilir, diyerek öğrenciyi onayladı. Y sesinin geçtiği cümleler yazdırmaya ve her cümle sonunda defterleri kontrol etmeye devam etti. Etkinlik bir ders saati boyunca sürdü. Sınıfta öğrencilerin dikte çalışmasına katıldıkları, cümleleri tekrar etmek için mırıldanmaları dışında konuşmadıkları gözlemlendi.” (14/4-Ayşe)

“Öğretmen derse girince, çocuklar okuma mı, yazma mı yapmak istersiniz diye sordu. Öğrenciler hep bir ağızdan yazma! Yazma! diye bağıldılar. Öğretmen, peki bu ders dikte çalışması yapalım, dedi. Başlığı yazdırdı. Daha önce okuduğumuz metinden cümleler yazacağız dedi. Paragraf başı yapmayı, tahtaya şekil çizerek hatırlattı. Cümleden iki kelime söyledi. Farklı hece ve seslere vurgu yaparak bu iki kelimeyi birkaç kez tekrarlardı. Bir öğrenci ‘Bazı çocuklar’ yazarken ‘çocuklar’ kelimesinin ayrı yazılıp yazılmayacağını sordu. O başlı başına ayrı bir kelime, ayrı yazılacak uyarısını yaptı. Diğer kelimeleri aynı şekilde söylemeye devam etti. Öğrenciler arasında gezerek yanlış ya da eksik yazanları ‘bu harf böyle yazılmaz vb.’ ifadelerle uyardı. Öğretmen, virgül ve nokta işaretinin kullanılacağı yerleri, noktadan sonra büyük harfle başlanacağını hatırlattı. Yazamadığımız kelimeleri atlayın, bir sonra söylediğim kelimeyi yazmayı deneyin şeklinde uyarılarda bulundu. Bu arada her söylediği kelimenin ilk harfini tahtaya yazarak dikte çalışmasına devam etti.(A... b..... v.... T..) söylediği kelimeleri seslere vurgu yaparak heceledi. Sınıfa hep bir ağızdan sesli bir şekilde tekrarlattı. (-yır –tan – lar). Bu tekrar sonunda bir öğrenci “yırtanlar” birleşik mi yazılır, diye sorunca öğretmen kelime kelime söylüyorum, birleşik tabi, dedi. Kelimeler arasında boşluk bırakmaları gerektiğini hatırlattı. İki cümle tamamlandıktan sonra 4-5 öğrenciye yazdıklarını okuttu. Öğrencilerin eksiksiz okuduğu gözlemlendi. Ancak bir öğrenci bazı kelimeleri yanlış okudu. Öğretmen yanlışlığın yazım hatasından mı, yoksa

okuma hatasından mı kaynaklandığını kontrol etmedi. Öğretmen etkinliğe aynı şekilde devam etti. Öğretmen etkinlik boyunca ayakta idi, öğrencilerin defterlerini kontrol etti ve tahtaya söylediği kelimelerin ilk harflerini yazdı. Sınıfın aydınlık, ferah olduğu gözlemlendi. Panolarda öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin sergilenmişti. Etkinlik boyunca öğrencilerin sesleri, kelimeleri mırıldanmak dışında konuşmadıkları ve etkinliğe katıldıkları gözlemlendi.”(14/8-Erhan)

“Öğretmen, şimdi size yazılı kağıtlarını dağıtacağım dedi. Daha önce yaptığı dikte çalışmasının değerlendirildiği ve öğrencilere hatalarını görmeleri için kağıtlarını geri verdiği gözlemlendi. Sıra ile öğrencilerin adını okudu. Bu arada sınıfta hafif bir gürültü oldu. Bazı öğrenciler kağıtlarını incelediler, arkadaşlarınınkini ile karşılaştırdılar. Bu çalışma bitince öğretmen şimdi yine dikte çalışması yapacağız diyerek öğrencilere dikte kağıtlarını dağıttı. Bilgisayarda yazılı 4-5 cümleden oluşan bir metni okudu. Önce cümleye vurgu yaparak okudu. Kelime ve bazı seslere vurgu yaparak 1-2 tekrarlarla okumaya devam etti. Öğrencilerin sesleri mırıldanmak dışında konuşmadıkları ve etkinliğe katıldıkları gözlemlendi. Öğretmen nokta işareti koyun, büyük harfle başlayın gibi uyarılarda bulunmadı. Çalışma bitince projeksiyon ile metni tahtaya yansıttı ve hatalarını görmelerini istedi. Öğretmen dikte kağıtlarını daha sonra incelemek üzere topladı. Etkinlik bir ders saati boyunca sürdü.” (14/11-Beril)

Öğretmenlerin “Dikte etme çalışmalarına katılır.” kazanımının öğretiminde seçtikleri yöntem, kullandıkları materyal, ayırdıkları zaman ve seçtikleri ölçme değerlendirme teknikleri, yaptıkları etkinlikler açısından performanslarının yeterli olduğu söylenebilir. Ancak arkadaşının söylediği cümleyi yazma, tahtada söylenen cümleyi yazma, torbadan çekilip okunan cümleyi yazma, arkadaşının yazdığı cümleyi kontrol etme gibi dikte çalışmasını daha dikkat çekici hale getirebilecek etkinlikler yapıldığına dair bir bulgu elde edilememiştir.

Hatasız yazma kazanımları

Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır, yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır, yazılarında imla

kurallarını uygulayarak, kazanımlarının öğretimine ilişkin etkinliklere 70 ders saati boyunca yapılan gözlemlerde 5 ders saatinde rastlanmıştır. Ancak dikte çalışmalarına ayrılan 7 saatin de aynı zamanda bu kazanımın öğretimiyle örtüştüğü söylenebilir. Gözlem boyunca öğretmenlerin bir metni söyleyerek/okuyarak yazdırma, yazım kurallarını hatırlatarak uygulama yaptırma, yazım yanlışları olan cümleleri düzeltme etkinlikleri yaptıkları gözlenmiştir. Öğretmenler birinci dönemde genelde verilen seslerden oluşturulan metin ya da cümleler seçerken ikinci dönemde bilgisayar ortamında yazılı çeşitli metinler kullandıkları gözlenmiştir. Yazma materyalleri olarak güzel yazı defterleri ya da çalışma yaprakları seçtikleri gözlenmiştir. Etkinliklere bir ders saati ayırdıkları gibi 15-20 dakikasını ayırdıkları da gözlenmiştir. Öğrenci yazılarını değerlendirmek için çalışma kağıtlarını toplayarak yanlış ya da eksikleri renkli kalemle belirterek dönüt verdikleri, defterleri her cümle yazımından sonra hızla inceleyerek yanlış ve eksikleri düzeltmeleri için ipuçları vererek dönüt-düzeltilmeler yaptıkları gözlenmiştir. Bu gözlem bulgularına ilişkin gözlem notlarından alınan örnekler şu şekilde sunulmuştur:

“Öğretmen yazım yanlışları yapılmış 5 cümlelerin olduğu sunuyu tahtaya yansıttı. Öğretmen; ‘Çocuklar, bir okulda dikkatsiz bir öğrenci varmış. Öğretmenin söylediği cümleleri yanlış yazmış. Siz şimdi ona yardım edip, yanlışlarını düzelteceksiniz.’ dedi. Öğrenciler heyecanla ‘Tamam biz doğrusunu yaparız.’ dediler. Cümleleri incelerken, ‘A! Buldum! Bak burada da yanlış var!’ gibi konuşmalar yaptılar. Öğretmen, ‘Evet siz bulursunuz ama biraz daha sessiz. Haydi, doğrusunu yapıp getirin.’ dedi. Öğrenciler doğru cümleleri yazarak öğretmene götürdüler. Öğretmen içlerinden doğruyu bulan öğrencilerden nerede yanlış olduğu ve nasıl yazılmasını gerektiğini açıklamalarını istedi. Bir öğrenci ‘Arkadaşlar, ‘Umut’ özel isim, -u büyük yazılmalıydı’ şeklinde açıklama yaptı. Sınıf hafif karanlık. Ancak öğrenciler hem sunuyu hem de yazılarını görebilmeleri için ortamdaki ışık uygun. Etkinlik sırasında öğrenciler birbirleri ile iletişim halindeydi. Yazdıklarını öğretmene gösterdikleri için hareketlilik vardı. Öğrencilerin istekle çalışmaya katıldıkları gözlendi. Etkinlik 15-20 dakika kadar sürdü.”(14/11-Derya)

“Öğretmen şimdi dikte çalışması yapacağız dedi. Ama yazım kurallarını hatırlayalım. Ne zaman büyük harf kullanırız? Nerede nokta kullanırız? Kelimemiz satır

sonuna sığmadıysa ne yaparız? Sorularını yöneltti. Öğrenciler aynı anda sorulara cevap verdi. Öğretmen cevapları onaylayarak tekrar etti. 4-5 cümleden oluşan bilgisayardan okudu. Okurken cümlelerde vurgu yaparak bir-iki tekrar yaptı. Çalışma bitince öğrencilerinden kalemelerini bırakıp kağıtlarını ellerine almalarını istedi. Okuduğu metni tahtaya yansıttı ve yanlışlarını incelemelerini istedi. Daha sonra, dikte kağıtlarını değerlendirmek üzere topladı. Etkinlik bir ders saati sürdü.”(14/11-Ceren)

“Öğretmen hece kavramının tanımını yaptı, ünlü seslerin bir hece olduğunu söyledi.(Ağzımızın bir hareketiyle söylen ses veya ses toplulukları birer hecedir.) yaptığı tanımı dikte ederek defterline yazmalarını istedi. Öğretmen; şimdi alt satıra geç, kırmızı kalem kullan vb. ifadelerle defter düzenlerini kontrol etti. Daha güzel yaz, dikkat et vb. ifadelerle sınıf içinde dolaşarak eksik ve yanlışları kontrol etti. Daha sonra dikte ettiği cümleyi tahtaya yazdı. Bir kelimedede hece sayısını bulmak için ünlü harfleri sayabiliriz, açıklamasını yaptı. Soru-cevap yöntemi ile alıştırma yaptı. –perde kelimesi kaç heceden oluşur? Bir öğrenci yanıtladı. Öğretmen cevabı onaylayarak –per –de şeklinde tahtaya yazdı. Ağzımızdan iki kerede çıkıyor. İki tane ünlü ses var, açıklamalarını yaptı.-Anıtkabir, kelimesini örnek verirken öğrenciler büyük harfle yazıyoruz, çünkü özel isim dediler. Alıştırmalara devam etti. Öğrencilerin çoğunlukla etkinliğe katılarak, soruları cevaplamak için parmak kaldırdıkları ve örnekleri defterlerine yazdıkları gözlemlendi. Öğretmen defterlerini kapatmalarını ve sıra ile kendilerine söylenen kelimenin hece sayısını söylemelerini istedi. Ama sıra kimde ise o cevaplayacak uyarısını yaptı. Öğrencilerin kendilerinden istenilen kelimenin hece sayılarını doğru buldukları gözlemlendi. Öğretmen tek tek tüm sınıfa soru yöneltmek değerlendirme etkinliğini tamamladı.”(14/10-Ceren)

Öğretmenlerin, hatasız yazma kazanımlarının öğretiminde seçtikleri yöntem, kullandıkları materyal, ayırdıkları zaman, seçtikleri ölçme değerlendirme teknikleri ve yaptıkları etkinlikler açısından performanslarının yeterli olduğu söylenebilir.

4.2.2. Okuma ve yazma becerilerinin öğretimine ilişkin standartlara göre öğretmen performans düzeyi nedir?

Okuma ve yazma becerilerinin öğretimine ilişkin standartlara göre öğretmen performans düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4-5. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen nitelikleri

İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen Nitelikleri	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	S.S	$\bar{X}$
1. Anlamsız hece tekrarları yaptırmaz.	20	22,9	34	48,6	16	28,6	70	100,0	,72	2,05
2. Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder.	24	34,3	30	42,9	16	22,9	70	100,0	,75	2,11
3. Öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenler.	1	1,4	56	80,0	13	18,6	70	100,0	,42	1,83
4. Öğrencilerinin okuma hatalarını takip eder.	55	78,6	13	18,6	2	2,9	70	100,0	,49	2,76
5. Okuduklarını anlama etkinlikleri düzenler.	47	67,1	22	31,4	1	1,4	70	100,0	,51	2,66
6. Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bireysel hızlarına önem verir.	20	28,6	48	68,6	2	2,9	70	100,0	,50	2,26
7. Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler.	37	52,9	25	35,7	8	11,4	70	100,0	,59	2,41
8. Öğretim sürecinde okuma-yazma materyallerinden yararlanır.	42	60,0	23	32,9	5	7,1	70	100,0	,63	2,53
9. Aşırı okuma-yazma görevleri ile öğrenciyi sıkmaz.	20	28,6	40	57,1	10	14,3	70	100,0	,64	2,14
10. Okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde öğrencilerinin zevk alacağı öğretim ortamı oluşturur.	21	30,0	45	64,3	4	5,7	70	100,0	,58	2,24
11. Öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini düzenli değerlendirir.	22	31,4	43	61,4	5	7,1	70	100,0	,58	2,24
12. Öğrenme ortamını öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri şekilde düzenler.	42	60,0	21	30,0	7	10,0	70	100,0	,68	2,50
13. Öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler.	13	18,6	32	45,7	25	35,7	70	100,0	,72	1,83
14. Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir.	38	54,3	22	31,4	10	14,3	70	100,0	,73	2,40
15. Öğrenme ortamını etkin katılım ilkelerine uygun olacak şekilde düzenler.	24	34,3	39	55,7	7	10,0	70	100,0	,62	2,24
Toplam									,30	2,28

İlkokuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen nitelikleri gözlem puanlarına ait yüzdelik değerler incelendiğinde; öğretmenin niteliğine ilişkin “Evet” aralığında en çok puanlanan öğretmen nitelikleri “Öğrencilerinin okuma hatalarını takip eder.” (%78,6), “Okuduklarını anlama etkinlikleri düzenler.” (%67,1), “Öğretim sürecinde okuma-

yazma materyallerinden yararlanır.” (%60,0), “Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri etkinlikler düzenler.” (%60,0), “Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir.” (%54,0), “Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler.” (%52,9) şeklinde sıralanmaktadır. Ortalama puanlar incelendiğinde ise bu öğretmen niteliklerinin $\bar{X} = 2,76-2,40$ arasında değişen değerlerle “evet” aralığında olduğu görülmektedir.

Gözlem puanlarına ait yüzdelik değerler incelendiğinde; öğretmenin niteliğine ilişkin “Kısmen” aralığında en çok puanlanan öğretmen niteliklerinin “Öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenler.” (%80,0), “Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bireysel hızlarına önem verir.” (%68,6), “Okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde öğrencilerinin zevk alacağı öğretim ortamı oluşturur.” (%64,3), “Öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini düzenli değerlendirir.” (%61,4), “Aşırı okuma-yazma görevleri ile öğrenciyi sıkmaz” (%57,1), “Öğrenme ortamını etkin katılım ilkelerine uygun olacak şekilde düzenler.” (%55,7), “Anlamsız hece tekrarları yaptırmaz.” (%48,6), “Öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler.” (%45,7), “Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder.” (%42,9) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde de bu öğretmen niteliklerinin $\bar{X} = 2,26-1,83$ arasında değişen değerlerle “kısmen” aralığında olduğu görülmektedir.

Kısmen aralığında en düşük yüzdelik değere sahip olan “Anlamsız hece tekrarları yaptırmaz.” (%28,6), “Öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler.” (%35,7) ve “Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder.” (%22,9) öğretmen nitelikleri aynı zamanda “hayır” aralığında en çok puanlanan niteliklerdir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak öğrencilerle etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenler. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin belli bir konuda fikirlerini anlamak için uğraşırlar (Özden, 2005:67). Bu noktadan hareketle gözlem sürecinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Öğrencilerin

kendilerini rahatça ifade edecekleri etkinlikler düzenler.”, “Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir.”, “Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler.” öğretmen niteliklerinin “evet” aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını sağladıkları söylenebilir.

“Öğretim sürecinde okuma-yazma materyallerinden yararlanır.” maddesinin “Evet” aralığında en çok puanlanan öğretmen niteliklerinden biri olduğu görülmektedir. Öğrenme sırasında, öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanırsa bilgiyi çok yönlü olarak kodlayabilir ve geri getirme düzeyi de o denli yükselir (Senemoğlu 2009:386). Bu durumun programın öğretimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrencinin öğrenme düzeyini belirlediğine inanılan öğrenci niteliklerinden ilki bilişsel giriş davranışlarıdır. Öğrenme düzeyini belirleyen öğrenci niteliklerinden ikincisi, öğrencinin öğrenme birimi ile ilgili duyuşsal giriş özellikleridir. Öğrenme düzeyini belirlediğine inanılan üçüncü değişken ise öğretim hizmeti niteliğidir (Senemoğlu, 2009). Slavin (1984) öğretimin niteliğinin düzeyini, duyuşsal özellik bilgi ya da becerinin öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak biçimde sunulma düzeyi olarak tanımlamaktadır. Öğretimin niteliğinin büyük ölçüde eğitim programı ve dersi sunma niteliklerinin bir ürünü olduğunu ve eğitim programının nitelikli olarak hazırlanma ve sunulma ölçüsü ne denli yüksekse öğretimin niteliğinin de o denli yüksek olacağını vurgulamaktadır (Senemoğlu, 2009). “Öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenler.”, “Öğrenme ortamını etkin katılım ilkelerine uygun olacak şekilde düzenler.”, “Okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde öğrencilerinin zevk alacağı öğretim ortamı oluşturur.” , “Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bireysel hızlarına önem verir.” öğretmen niteliklerinin kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda programının nitelikli olarak sunulmasını etkilediği söylenebilir.

4. 3. Program Çıktılarının Değerlendirilmesi

4.3.1. Araştırmacı tarafından belirlenen okuma ve yazma becerilerine göre öğrenci başarı düzeyi nedir?

Bu başlık altında okuma ve yazma becerisi I. yarıyıl ve II. yarıyıl testlerinden alınan puanlar ile okuduğunu anlama becerisinden alınan testlerden elde edilen veriler ve bu verilere ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Okuma becerisi

I. Yarıyıl okuma becerisine ilişkin veriler Tablo 4-6.'da sunulmuştur.

Tablo 4-6. I. Yarıyıl okuma becerilerine ilişkin veriler

	Okuma becerileri	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam (I. Yarıyıl)		S.S	$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Okuma alışkanlığı	1. Okuma araç-gereçleri temiz kullanma	47	94	3	6	-	-	50	100	,23	2,94
	3. Başını vücudunu sallamadan okuma	46	92	3	6	1	2	50	100	,36	2,90
	4. Gözle materyal arasındaki uzaklığı ayarlama	45	90	3	6	2	4	50	100	,45	2,86
	2. Kalem ya da parmakla izlemeden okuma	26	52	6	12	18	36	50	100	,93	2,16
	3. İşitilebilir bir ses tonu ile okuma	44	88	5	10	1	2	50	100	,40	2,86
	Okuma alışkanlığı becerileri ortalama										2,74
Hatasız okuma	6. Konuşma hızıyla/akıcı okuma	8	16	19	38	23	46	50	100	,73	1,70
	7. Sözcükleri doğru telaffuz ederek söyleme	44	88	5	10	1	2	50	100	,40	2,86
	8. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma	6	12	14	28	30	60	50	100	,70	1,52
	9. Sözcükleri eklemeyen/atlamadan okuma	43	86	5	10	2	4	50	100	,48	2,82
	10. Geri dönüşler yapmadan okuma	27	54	13	26	10	20	50	100	,79	2,34
	11. Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma	4	8	17	34	29	58	50	100	,64	1,50
	12. Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okuma.	5	10	25	50	20	40	50	100	,64	1,70
	13. Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okur.	31	62	12	24	7	14	50	100	,73	2,48
	14. Satır atlamadan okuma	38	76	7	14	5	10	50	100	,65	2,66
	Hatasız okuma becerileri ortalama										2,17
	TOPLAM									,33	2,37

“Okuma araç-gereçlerin temiz kullanma.”, “Başını vücudunu sallamadan okuma.”, “Gözle materyal arasındaki uzaklığı ayarlama.”, “Satır atlamadan okuma.”,

“Sözcükleri doğru telaffuz ederek söyleme.”, “Sözcükleri eklemeyen/atlamadan okuma.”, “Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okuma.”, “İşitilebilir bir ses tonu ile okuma.”, “Geri dönüşler yapmadan okuma.” becerilerine ait yarıyıl sonu yazma testinden alınan puanların yüzdelik değerlerine bakıldığında %94-%54 arasında değişen değerlerle evet aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Ortalama puanların ise, $\bar{X} = 2,34-2,94$ arasında değişen değerlerle evet aralığında olduğu görülmektedir. Yarıyıl sonu okuma becerisi testinden alınan puanlara göre; birinci sınıf öğrencilerinin bu becerilere sahip olduğu söylenebilir.

“Kalem ya da parmakla izlemeden okuma”, “Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okuma.”, “Konuşma hızıyla/akıcı okuma.” becerilerine ait yarıyıl okuma testi puanlarının yüzdelik değerlerine bakıldığında %52-%10 arasında değişen değerlerle “evet” aralığında, %50-%12 arasında değişen değerlerle kısmen aralığında, %46-%36 arasında değişen değerlerle hayır aralığında olduğu görülmektedir. Bu becerilere ilişkin ortalama puanlara bakıldığında $\bar{X} = 2,16-1,70$ arasında değişen değerlerle kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Yarıyıl sonu okuma testinden alınan puanlara göre, birinci sınıf öğrencilerinin bu becerilerinin kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

“Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma”, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma.” Becerilerine ait yarıyıl okuma testinden alınan puanların yüzdelik değerlerine bakıldığında %70-%64 arasında değişen değerlerle hayır aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Ortalama puanların ise $\bar{X} = 1,52-1,50$ arasında değişen değerlerle hayır aralığında olduğu görülmektedir. Yarıyıl sonu okuma testinden alınan puanlara göre, birinci sınıf öğrencilerinin bu becerilerinin yeterli olmadığı söylenebilir.

I. yarıyıl okuma alışkanlığı becerilerinden alınan ortalama puanın $\bar{X} = 2,74$ ile evet aralığında, hatasız okuma becerilerinden alınan ortalama puanın $\bar{X} = 2,17$ ile kısmen aralığında olduğunu görülmektedir. I. yarıyıl okuma testinden alınan puanların toplamındaki ortalama değere bakıldığında ise $\bar{X} = 2,37$ puan ile kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin I. yarıyıl sonu okuma becerilerinin

kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

II. Yarıyıl okuma becerisine ilişkin veriler Tablo 4-7.'de sunulmuştur.

Tablo 4-7. II. Yarıyıl okuma becerisine ilişkin veriler

Okuma becerileri	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam (II. Yarıyıl)				I. Yarıyıl $\bar{X}$	Yılsonu $\bar{X}$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	S.S	$\bar{X}$			
Okuma alışkanlığı	1.Okuma araç-gereçleri temiz kullanma	41	82	8	16	1	2	50	100	,45	2,80	2,94	2,86
	2. Başını vücudunu sallamadan okuma	41	82	4	14	2	4	50	100	,51	2,78	2,90	2,87
	3. Gözle materyal arasındaki uzaklığı ayarlama	43	86	6	12	1	2	50	100	,42	2,84	2,86	2,81
	4. Kalem ya da parmakla izlemeden okuma	43	86	2	4	5	10	50	100	,62	2,76	2,16	2,46
	5. İşitilebilir bir ses tonu ile okuma	40	80	8	16	2	4	50	100	,52	2,76	2,86	2,54
	Okuma alışkanlığı becerileri ortalama											2,78	2,74
Hatasız okuma	6.Konuşma hızıyla/akıcı okuma	22	44	17	34	11	22	50	100	,79	2,22	1,70	2,27
	7.Sözcükleri doğru telaffuz ederek söyleme	42	24	8	16	-	-	50	100	,37	2,84	2,86	2,66
	8. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma	25	50	23	46	2	4	50	100	,58	2,46	1,52	2,18
	9.Sözcükleri eklemeden/atlamadan okuma	43	86	6	12	1	2	50	100	,42	2,84	2,82	2,55
	10. Geri dönüşler yapmadan okuma	20	40	24	48	6	12	50	100	,67	2,28	2,34	2,28
	11. Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma	21	42	19	38	10	20	50	100	,76	2,22	1,50	1,81
	12. Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okuma.	16	32	24	48	10	20	50	100	,72	2,12	1,70	2,11
	13.Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okur.	29	58	18	36	3	6	50	100	,61	2,52	2,48	2,71
	14.Satır atlamadan okuma	47	94	3	6	-	-	50	100	,24	2,94	2,66	2,80
Hatasız okuma becerileri ortalama											2,49	2,18	2,37
TOPLAM											2,59	2,37	2,48

“Okuma araç-gereçleri doğru ve temiz kullanma.”, “Başını vücudunu sallamadan okuma .”, “Gözle materyal arasındaki uzaklığı ayarlama.”, “Kalem ya da parmakla izlemeden okuma.”, “Sözcükleri doğru telaffuz ederek söyleme.”, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma.”, “Sözcükleri eklemeyen/atlamadan okuma.”, “Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okuma.” ve “Satır atlamadan okuma.” becerilerine ilişkin II. yarıyıl okuma testinden alınan puanların yüzdelik değerlerine bakıldığında %94- %50 arasında değişen değerlerle evet aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu

becerilere ait ortalama puanlara bakıldığında ise $\bar{X} = 2,94-2,46$ arasında değişen değerlerle evet aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yılsonu okuma testinden alınan puanlara göre bu becerilere sahip oldukları söylenebilir.

“Konuşma hızıyla/akıcı okuma.”, “Geri dönüşler yapmadan okuma.”, “Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma.” ve “Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okuma.” becerilerine ilişkin yılsonu okuma testinden alınan puanların yüzdelik değerlerine bakıldığında %44-%32 arasında değişen değerlerle evet aralığında, %48-%34 arasında değişen değerlerle kısmen aralığında, %22-%12 arasında değişen değerlerle hayır aralığında olduğu görülmektedir. Bu becerilere ait ortalama puanlara bakıldığında $\bar{X} = 2,28-2,12$ arasında değişen değerlerle kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yılsonu okuma testinden alınan puanlara göre bu becerilere kısmen sahip oldukları söylenebilir.

II. yarıyıl okuma testinden alınan puanların toplamındaki ortalama değere bakıldığında ise $\bar{X} = 2,59$ puan ile evet aralığında olduğu görülmektedir. Yarıyıl ve yılsonu okuma testlerinden alınan puanların ortalaması ise $\bar{X} = 2,48$ ile evet aralığındadır. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin yeterli olduğu söylenebilir.

I. yarıyıl ve II. yarıyıl okuma alışkanlığı becerilerine ilişkin ortalama değerlere bakıldığında birinci yarıyıl $\bar{X} = 2,74$ 'den ikinci yarıyıl $\bar{X} = 2,78$ 'e yükseldiği görülmektedir. Yılsonu ortalama değerin ise $\bar{X} = 2,70$ ile evet aralığında olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama değerin $\bar{X} = 2,87$ ile “Başını/vücudunu sallamadan okuma.” berisinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değerin ise $\bar{X} = 2,46$ ile “Kalem ya da parmakla izlemeden okuma.” becerisinde olduğu görülmektedir. Ancak $\bar{X} = 2,46$ değeri de evet aralığındadır. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı becerilerinin yeterli olduğu söylenebilir.

I. yarıyıl ve II. yarıyıl hatasız okuma becerilerine ilişkin ortalama değerlere bakıldığında birinci yarıyıl $\bar{X} = 2,18$ 'den ikinci yarıyıl $\bar{X} = 2,49$ 'a yükseldiği

görülmektedir. Yılsonu ortalama değerin ise $\bar{X} = 2,37$ olduğu görülmektedir. Ancak geri dönüşler yapmadan okuma becerisinde düşüş olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ikinci yarıyılıda verilen metnin daha karmaşık olması olabilir. Çelenk (1993), Yıldız (2009)'un yaptığı araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir.

Ortalama puanlara bakıldığında; en düşük ortalama değerin $\bar{X} = 1,81$ ile “Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek” okuma becerisinde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama değerin ise $\bar{X} = 2,80$ ile “Satır atlamadan okuma” becerisinde olduğu görülmektedir.

Çelenk (1993) yaptığı araştırmada da Aşamalı Bireşim Tekniği ile okuma-yazma öğrenen deney grubunda en çok görülen olumsuz okuma alışkanlıklarının “Seste vurgu ve ritm bozukluğu” ile “Noktalamaya Uymama” alışkanlıklarının olduğunu tespit etmiştir.

Okuma heceden kelimeye, kelimedenden cümleye doğru bir aşama izlerken, çocuğun henüz cümle bütünü anlamını görmediği için, uygun ritm ve vurgulama yapması, noktalamaya uygun duraklamalarda bulunmasının zor olduğu görülmektedir (Çelenk, 1993:72).

Yazma becerileri

I. yarıyıl yazma becerilerine ilişkin veriler Tablo 4-8’de sunulmuştur.

Tablo 4-8 I. yarıyıl yazma becerilerine ilişkin veriler

Yazma becerileri		Evet		Kısmen		Hayır		Toplam (I. Yarıyıl)		S.S	$\bar{X}$	
		f	%	f	%	f	%	f	%			
Güzel/doğru	1. Yazma araç-gereçleri doğru ve temiz kullanma	33	66	14	28	3	6	50	100	,60	2,60	
	2. Eğik ve okunaklı yazma.	9	18	30	60	11	22	50	100	,63	1,96	
	3. Normal büyüklükte yazma	39	78	8	16	3	6	50	100	,57	2,72	
	4. Kelime içindeki harflerin bağlantı boşluklarını normal koyma.	34	68	14	28	2	4	50	100	,56	2,64	
	5. Yazısını satır çizgilerine doğru yazma.	33	66	12	24	5	10	50	100	,67	2,56	
Güzel/doğru yazma alışkanlığı becerileri ortalama											2,50	
Hatasız yazma	6. Özel isim ve cümle başında/başlık yazarken büyük harf kullanma	27	54	12	24	11	22	50	100	,81	2,32	
	7. Gereksiz büyük harf kullanmadan yazma.	29	58	7	14	14	28	50	100	,88	2,30	
	8. Özel isimlere gelen ekleri kesme işareti ile ayırma	25	50	-	-	25	50	50	100	1,01	2,00	
	9. Cümle sonunda nokta/ soru işareti kullanma.	24	48	15	30	11	22	50	100	,80	2,26	
	10. Harf, hece ve sözcükleri atlamadan/eklemeden yazma	18	36	15	30	17	34	50	100	,84	2,02	
	11. Sözcükleri bölmeden yazma	34	68	9	18	7	14	50	100	,73	2,54	
	12. Sözcükler arasında boşluk bırakarak yazma	35	70	9	18	6	12	50	100	,70	2,58	
	13. Satır sonunda heceleri doğru bölme	14	28	20	40	16	32	50	100	,78	1,96	
	14. -de, , -mı, ve özel isim eklerini doğru yazma	21	42	19	38	10	20	50	100	,76	2,22	
	15. Noktalı harflerin noktalarını unutmadan yazma	24	48	14	28	12	24	50	100	,82	2,24	
	16. Hatalı harf kullanmadan (y-ğ, z-s, vb.) yazma	21	42	15	30	14	28	50	100	,83	2,14	
Hatasız yazma becerileri ortalama											2,23	
TOPLAM											,60	2,32

“Yazma araç-gereçleri temiz kullanma.”, “Normal büyüklükte yazma.”, “Kelime içindeki harflerin bağlantı boşluklarını normal koyma.”, “Yazısını satır çizgilerine doğru yazma.”, “Sözcükler arasında boşluk bırakarak yazma.”, “Sözcükleri bölmeden yazma.” becerilerine ait yarıyıl sonu yazma testinden alınan puanların yüzdelik değerlerine bakıldığında %78-%66 arasında değişen değerlerle evet aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Yine bu becerilere ait ortalama puanlara bakıldığında $\bar{X}$ = 2,54-2,72 arasında değişen değerlerle evet alığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl sonu yazma testine ait bu becerilere sahip olduğu söylenebilir.

“Eğik ve okunaklı yazma.”, “Özel isim ve cümle başında büyük harf kullanma.”, “Gereksiz büyük harf kullanmadan yazma.”, “Özel isimlere gelen ekleri kesme işareti ile ayırma.”, “Cümle sonunda nokta/ soru işareti kullanma.”, “Harf, hece ve sözcükleri atlamadan/eklemeden yazma.”, “Noktalı harflerin noktalarını unutmadan yazma.”,

“Hatalı harf kullanmadan (y-ğ, z-s, vb.) yazma.”, “-de, -mı ve özel isim eklerini doğru yazma.” ve “Satır sonunda heceleri doğru bölme.” becerilerine ait yüzdelik değerlere bakıldığında %54-18 arasında değişen değerlerle evet aralığında, %60-0 arasında değişen değerlerle kısmen aralığında, %50-%20 arasında değişen değerlerle hayır aralığında olduğu görülmektedir. Bu becerilere ait ortalama değerlere bakıldığında $\bar{X} = 2,32$ -1,96 arasında değişen değerlerle kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl sonu yazma testinden alınan puanlara bakıldığında; bu becerilere kısmen sahip olduğu söylenebilir.

I. yarıyıl yazma testinden alınan puanların toplamındaki ortalama puana bakıldığında ise $\bar{X} = 2,32$ puan ile kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl yazma becerilerinin kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

II. yarıyıl yazma becerilerine ilişkin veriler Tablo 4-9’da sunulmuştur.

Tablo 4-9 II. Yarıyıl yazma becerilerine ilişkin veriler

	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam (II. Yarıyıl)				I. Yarıyıl	Yılsonu	
Yazma becerileri	f	%	f	%	f	%	f	%	S.S	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	
Güzel/doğru yazma	1. Yazma araç-gereçleri doğru ve temiz kullanma	32	64	17	34	1	2	50	100	,53	2,62	2,60	2,61
	2. Eğik ve okunaklı yazma.	11	22	27	54	12	24	50	100	,68	1,98	1,96	1,97
	3. Normal büyüklükte yazma	30	60	13	26	7	14	50	100	,73	2,46	2,72	2,59
	4. Kelime içindeki harflerin bağlantı boşluklarını normal koyma.	32	64	12	24	6	12	50	100	,71	2,52	2,64	2,58
	5. Yazısını satır çizgilerine doğru yazma.	27	54	11	22	12	24	50	100	,84	2,30	2,56	2,43
	Güzel/doğruyazma alışkanlığı becerileri ortalama									2,38	2,50	2,44	
Hatasız yazma	6. Özel isim ve cümle başında/başlık yazarken büyük harf kullanma	20	40	22	44	8	16	50	100	,72	2,24	2,32	2,28
	7. Gereksiz büyük harf kullanmadan yazma.	39	78	7	14	4	8	50	100	,61	2,70	2,30	2,50
	8. Özel isimlere gelen ekleri kesme işareti ile ayırma	17	34	7	14	26	52	50	100	,92	1,82	2,00	1,91
	9. Cümle sonunda nokta/ soru işareti kullanma.	36	72	9	18	5	10	50	100	,67	2,62	2,26	2,44

10. Harf, hece ve sözcükleri atlamadan/eklemeden yazma	36	72	11	22	3	6	50	100	,59	2,66	2,02	2,34
11. Sözcükleri bölmeden yazma	49	98	-	-	1	2	50	100	,28	2,96	2,54	2,75
12. Sözcükler arasında boşluk bırakarak yazma	38	76	11	22	1	2	50	100	,49	2,74	2,58	2,66
13. Satır sonunda heceleri doğru bölme	22	44	17	34	11	22	50	100	,79	2,22	1,96	2,09
14. -de, , -mı, ve özel isim eklerini doğru yazma	16	32	10	20	24	48	50	100	,89	1,84	2,22	2,03
15. Noktalı harflerin noktalarını unutmadan yazma	39	78	8	16	3	6	50	100	,572	2,72	2,24	2,48
16. Hatalı harf kullanmadan (y-ğ, z-s, vb.) yazma	29	58	18	36	3	6	50	100	,61	2,52	2,14	2,33
Hatasız yazma becerileri ortalama										2,45	2,23	2,35
TOPLAM										2,34	2,32	2,33

“Yazma araç-gereçleri doğru ve temiz kullanma.”, “Normal büyüklükte yazma.”, “Kelime içindeki harflerin bağlantı boşluklarını normal koyma.”, “Gereksiz büyük harf kullanmadan yazma.”, “Cümle sonunda nokta/ soru işareti kullanma.”, “Harf, hece ve sözcükleri atlamadan/eklemeden yazma”, “Sözcükleri bölmeden yazma.”, “ Sözcükler arasında boşluk bırakarak yazma.”, “Noktalı harflerin noktalarını unutmadan yazma.” ve “Hatalı harf kullanmadan (y-ğ, z-s, vb.) yazma.” Becerilerine ait yüzdelik değerlere bakıldığında yılsonu yazma testinden alınan puanların % 98- %58 arasında değişen değerlerle “evet” aralığında olduğu görülmektedir. Yine bu becerilere ilişkin ortalama puanlara bakıldığında $\bar{X}$ =2,96-2,46 arasında değişen değerlerle “evet” aralığında olduğu görülmektedir. Yılsonu yazma testinden alınan puanlara göre birinci sınıf öğrencilerinin bu yazma becerilerinin yeterli olduğu söylenebilir.

“Eğik ve okunaklı yazma.”, “de, -mı, ve özel isim eklerini doğru yazma.”, “Özel isim ve cümle başında/başlık yazarken büyük harf kullanma.”, “Özel isimlere gelen ekleri kesme işareti ile ayırma.”, “Yazısını satır çizgilerine doğru yazma.” ve “Satır sonunda heceleri doğru bölme.” Becerilerine ait yüzdelik değerlere bakıldığında yılsonu yazma testinden alınan puanların %54-%22 arasında değişen değerlerle “evet” aralığında, %24-%12 arasında değişen değerlerle kısmen aralığında, %52-%24 arasında değişen değerlerle hayır aralığında olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında ise; $\bar{X}$ = 2,30-1,84 arasında değişen değerlerle “kısmen” aralığında olduğu

- Yanlış harf iniş çıkışları

Dikte kağıtları incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin yazılarını eğik yazmadıkları, bazı harfleri küçük bazı harfleri büyük yazdıkları, bazı harfleri şekillendirirken bağlantı çizgilerini ayarlayamadıkları, “s, r, n, z” gibi bazı harfleri açık ve okunur yazamadıkları ve genel olarak yazılarının estetik görünmediği gözlenmiştir.

Bayraktar (2006), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda hangi tür hatalar yaptıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Ulaştığı sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Bayraktar, araştırma sonucunda;

- Birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda harfleri eğik yazamadıkları ve harfleri birleştirirken hata yaptıkları, harfleri açık ve okunaklı yazamadıkları, harf boyutlarını ayarlayamadıkları tespit edilmiştir.
- Birinci sınıf öğrencilerinin kelimeyi doğru bölemedikleri, satırbaşı yapamadıkları, yazıyı sayfaya yerleştiremedikleri, bütün yazı boyunca eğikliği koruyamadıkları, el yazılarının estetik beğeni uyandırmadığı tespit edilmiştir.

Hatasız yazma becerileri ile ilgili I. yarıyıl ve II. yarıyıl ortalama değerlere bakıldığında yarıyıl $\bar{X}=2,23$ 'den yılsonunda $\bar{X}=2,45$ 'e yükseldiği görülmektedir. İkinci yarıyılta öğrencilerde olumlu yönde bir gelişme olduğu söylenebilir. Genel ortalama değer ise $\bar{X}=2,35$ 'dir. Hatasız yazma becerilerinin yeterli olduğu söylenebilir. Hatasız yazma becerilerine ilişkin ortalama puanlara bakıldığında $\bar{X}=1,91$ ortalama değer ile en düşük değer “Özel isimlere gelen ekleri kesme işareti ile ayırma.” becerisinde olduğu görülmektedir. En yüksek değer ise $\bar{X}=2,66$ ile “Sözcükleri bölmeden yazma.” becerisinde olduğu görülmektedir.

Çelenk (1993)'in yaptığı araştırmasında aşamalı bireşim tekniği ile ilkokuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinde en çok yazma hatalarının -de, -da, -mi, -mı ve özel isimlere gelen ekleri yanlış yazma hatası ve noktalama işaretlerini yanlış yazma

hatası olduğunu tespit etmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazmadaki hata kaynakları bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Bektaş (2007)'ın yaptığı çalışmada, ilkokuma yazmadaki sorunların arasında; noktalama ve yazım kurallarını kavratma, özel isim yazım kuralını ve cümlelerin baş harfini büyük yazma hatalarının olduğu tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama becerilerine ait bulgular ve yorum

Okuduğunu anlama becerisine ilişkin veriler Tablo 4-10'da sunulmuştur.

Tablo 4-10 Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Testler	Öğrenci sayısı N	Soru sayısı	$\bar{X}$	SS
Yarıyıl sonu	50	10	6,76	3,31
Yılsonu	50	25	8,36	1,58
Ortalama	50	-	7,56	

Yarıyıl sonunda uygulanan yarıyıl sonu okuduğunu anlama becerilerine (Bakınız Ek9) ilişkin düzenlenen 10 sorudan oluşan yarıyıl okuduğunu anlama testinden alınan puanların ortalaması 6,76'dır. Yılsonunda uygulanan yılsonu okuduğunu anlama becerilerine (Bakınız Ek16.) ilişkin düzenlenen 25 sorudan oluşan yılsonu okuduğunu anlama testinden alınan puanların ortalaması 8,36'dır. Yarıyıl sonu ve yılsonu testlerinden alınan puanların ortalaması ise 7,56'dır. Uzman görüşlerine de başvurularak okuduğunu anlama testinden alınan puanlar 7,50-10 arasında yeterli kabul edilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl okuduğunu anlama testinden alınan puanlara göre yarıyıl okuduğunu anlama becerileri kısmen yeterlidir denilebilir. Birinci sınıf öğrencilerinin yılsonu okuduğunu anlama testinden alınan puanlara göre okuduğunu anlama becerileri yeterlidir denilebilir. Yarıyıl ve yılsonu puan ortalamasına göre de; birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Çelenk (1993), yaptığı araştırmasında aşamalı bireşim tekniğinin okumaya sesten başlanmasına rağmen, kısa sürede öğrencinin anlamlı bütünlere ulaşması nedeniyle okuduğunu anlama kaybının oluşmadığını belirtmektedir. Ayrıca okumaya sesten başlanmakla birlikte anlamlı yapılardan kopmadan okuma becerisinin erken

kazanılmasını ve metin okumaya önce başlamasını sağlayan aşamalı bireşim tekniğinin başarısı olarak yorumlamaktadır.

4.3.2. Programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin, “Program kazanımları ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? (kazanımlar açık ve anlaşılır ifade edilmemiş, kazanımlar öğrenci seviyesine uygun değil, kazanımlar eğitimle gerçekleştirilebilir nitelikte değil, kazanımlar ölçülebilir nitelikte değil vb.)” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin kodlar Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4-11. Kazanımlarla ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Kazanım sayısı fazladır.	A, B, I, O	4
Bazı kazanımlar öğrenci seviyesine uygun değildir.	A,B,P	3
Bazı kazanımları ölçmek çok zordur.	B,M,H	3
Kazanımlar kalabalık sınıflar için uygun değildir.	E, F, G	3
Bazı kazanımlar açık (anlaşılır) değildir.	E, H	2
Bazı kazanımlar uygulanabilir (eğitimle gerçekleştirilebilir nitelikte) değildir.	H, M	2
Kazanımlar bölgesel şartlara uygun değildir.	R	1
Kazanımların bazıları kolaydan zora doğru sıralanmamıştır.	J	1
Kazanımlar kendini tekrar eden niteliktedir.	N	1

Görüşmeye katılan 17 öğretmenden A, B, I ve O öğretmenleri kazanımların sayılarının fazla olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin I öğretmeni “*Kazanımların sayısı fazla, programın hafifletilmesi konusundaki görüşlere destek veriyorum. Programın yükü nedeniyle öğrenci ve veliler bu yükün altında oldukça strese giriyorlar.*” (G;I,I) şeklinde görüş belirtmiştir.

A, B ve P öğretmenleri bazı kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin B öğretmeni “*Bazı kazanımlar öğrenci seviyesine uygun değil, ya çok basit ya da çok zor.*” (G;B,I) ifadesini kullanmıştır.

B, M ve H öğretmenleri bazı kazanımları ölçmenin zor olduğunu dile getirmişlerdir. “*Ölçülmesi çok zor olan kazanımlar var.*” (G;H,I).

E, F, G öğretmenleri kazanımların kalabalık sınıflar için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin F öğretmeni *“Kalabalık olan sınıflarda kazanımların verilmesi için zaman yeterli olmuyor. Bazen bir öğrencilerin bir kısmı kazanım ile ilgili etkinliği yaparken bir kısmı etkinliğe katılmıyor. Kontrol etmek için zaman kalmıyor.”* (G;F,1) şeklinde görüş belirtmiştir.

E ve H öğretmenleri kazanımların açık olmadığını dile getirmişlerdir. H ve M öğretmenleri bazı kazanımların uygulanabilir olmadığını dile getirmişlerdir. R öğretmeni *“Program okula hazır gelen öğrencileri düşünerek hazırlanmıştır. Ama doğu bölgelerinde bu hazırbulunuşluk olmadığı için yazı ile ilgili büyük sorunlar yaşanmaktadır. Bu açıdan bölge şartları dikkate alınmalıdır.”* (G;R,1) şeklindeki ifadesi ile kazanımların bölgesel şartlara uymadığını dile getirmiştir.

“Kazanımların sıralaması ile ilgili güçlük bulunmakta; algılanması daha zor olan bazı seslerin erken verildiği, bazı daha kolay algılanan seslerin daha sonra verildiği, bunun da bazı güçlüklerle sebep verdiği uygulamalarda görüldü.”(G;J,1) şeklinde görüş bildiren J öğretmeni kazanımların sıralanması konusunda güçlük çektiğini ifade etmiştir. N öğretmeni kazanımların birbirini tekrar ettiği yönünde görüş belirtmiştir.

Görüşmeye katılan 17 öğretmenden C, D, L ve O öğretmenleri kazanımlarla ilgili bir güçlük yaşamadıklarını, kazanımların açık ve anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun ve uygulanabilir olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin C öğretmeni *“Kazanımlar açık bir şekilde ifade edilmiş. Öğrenci seviyesine uygundur. Kazanımlar eğitimle gerçekleştirilebilir ve ölçülebilir niteliktedir.”* ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde kazanımlarla ilgili yaşanan güçlüklerin kazanımların sayılarının fazla oluşu, ölçülmesi zor olan kazanımların varlığı ve öğrenci seviyesine uygun olmayışı görüşlerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Elvan (2007), Türkçe Ders Programını (1-5) Öğretmen Görüşlerine

Değerlendirilmesi adlı araştırmasında; Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, programın birinci sınıf kazanımlarında, tür yöntem ve tekniklere uygun dinleme, konuşma kazanımları, okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama, söz varlığını geliştirme, tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma, kendini yazılı olarak ifade etme ve tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu açısından tereddütlü oldukları sonucuna ulaşmıştır. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması için genel olarak “katılıyorum kategorisinde yer almakla birlikte, bu ortalamalar “Kararsızım” kategorisine oldukça yakın olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak programın birinci sınıf kazanımları genel olarak değerlendirildiğinde, yeterli düzeyde olmadığı ve yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağını sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlar, bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin, “Program içeriği ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? (içerik kazanımlarla tutarlı değil, öğrenci seviyesine uygun değil, kazanımları kapsamamakta vb.)” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.12.’de sunulmuştur.

Tablo 4-12. İçerik ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	f
İçerik kazanımları kapsamamaktadır/yeterli değildir.	D, J, M, O,R	5
İçerik kazanımlardan kopuk ve tutarsızdır.	E, H, L,N	4
İçerik öğrenci seviyesine uygun değildir.	F, J, N, P, G	5
İçerikte zamanlama iyi değil.	H	1

Görüşmeye katılan 17 öğretmenden D, J, M, O, R öğretmenleri içeriğin kazanımları kapsamadığı ve içeriğin yeterli olmadığı görüşündedir. Buna ilişkin D, R ve M öğretmenleri “*Bütün kazanımlar için içeriğin yeterli olmadığını düşünüyorum. Kitaplar yeterince kapsamlı değil, öğrencilerin kazanımları kavramaları için ek çalışmalara ihtiyaç duyduklarını düşünüyorum.*”(G;D,2), “*En büyük sorun okuma-yazma öğretimi için verilen kitapların yetersizliğidir. Böyle olunca imkanı olmayan yerlerde fotokopi çektirmek çok zor olmakta, veli bunu karşılayamamaktadır. Bu yüzden bütün yük öğretmenlerin omzuna binmektedir.*” (G;R,2), “*Program içeriği kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte değildir.*” (G;M,2) şeklindeki ifadelerle görüşlerini belirtmişlerdir.

E, H, ve L öğretmenleri içeriğin kazanımlardan kopuk olduğunu, kazanımlarla örtüşmediğini ve tutarsız olduğunu dile getirmişlerdir. *“İçerikte, kazanımlar açısından kopukluk var. Bilgi açısından devamlılık olmalı. Bu nedenle yapılan etkinlikler amacına ulaşmıyor.”* (G;E,2), *“İçerik her zaman kazanımlarla örtüşmüyor. Konular daha çok sezdirme yoluyla ilerliyor, sonuç olarak bir toparlama yapılamıyor.”* (G;L,2), *“İçerikte kazanımlarla ilgili olmayan bölümler var. Bazı bölümler tutarsız.”* (G;H,2).

F, J, N, P, G öğretmenleri içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile görüşünedirler. P, F, J ve N öğretmenleri görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir; *“Türkçe ders kitaplarındaki metinler, uzun ve öğrenci seviyesine uygun değil. Öğrencinin keyifle okuyacağı metinlerden oluşmamaktadır.”* (G;P,2), *“Ders kitaplarında gerekli teorik bilgiler verilebilir. Bazı durumlarda, sorularda, öğrenci birden sessiz ve çaresiz kalıyor.”*(G;F,2), *“Kitaplarda metinler 3-4 sayfayı buluyor. Bu nedenle bütünlük sağlanamıyor. Anlatım ve hikaye unsurlarını bulma etkinlikleri kolaylıkla yapılamıyor.”*(G;N,2), *“Ders kitaplarındaki metinlerin çocukların düzeyinde olmayışı, kullanılan bazı kelimelerin anlaşılmasının güç oluşu anlama ve okuma güçlüklerine sebep olmaktadır.”*(G;J,8).

H öğretmeni *“(içerik) Diğer derslerle bağlantılı değil. Zamanlamalar uygun değil.”* şeklindeki ifadeleriyle içeriğin düzenlenmesi ile ilgili güçlüklerle değinmiştir.

C, K ve I öğretmenleri ilkokuma yazma öğretiminde içerikle ilgili herhangi bir güçlükle karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin C öğretmeni *“İçerik, kazanımlarla tutarlı, öğrenci seviyesine uygun ve kazanımları kapsamaktadır.”* (G;C,2) şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde içerikle ilgili karşılaştıkları güçlüklerle bakıldığında içeriğin kazanımları kapsamadığı, içeriğin kazanımlardan kopuk olduğu, tutarsız olduğu, içeriğin yetersiz ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşlerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Gülbaş (2008:77) “İlkokuma Yazma Programı Uygulanmasına Yönelik

Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin, ders kitaplarında dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu görüşünde birleşmekte oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin doğru ve işlek bir yazı yazma becerilerinin gelişmesi için bu tür etkinliklere ihtiyaç duydukları, ders kitaplarında bu tür etkinlikler yetersiz olunca, öğretmenler ek çalışmalarla ve ayrı bir zaman yaratarak bu çalışmaları yaptırmak zorunda oldukları yorumunu getirmiştir. Sarı (2008) sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin Türkçe dersi kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşünde oldukları bulgusunu elde etmiştir. Gülbaş ve Sarı’nın bulgu ve yorumları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin, “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? (Yöntem ile ilgili yeteri bilgiye sahip değilim. Yöntemin okuma hızını düşürdüğünü düşünüyorum. Yöntemin okuduğunu anlamada etkili olmadığını düşünüyorum vb)” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4-13.’de sunulmuştur.

Tablo 4-13. Yöntem ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Yöntem, okuduğunu anlamada güçlüğü neden olmaktadır.	B, C, E, F, G, J	5
Yöntem, okuma hızını düşürmektedir.	I, J, N, B	4
Yöntem anlamlı okumayı gerçekleştirmemekte /geciktirmektedir.	A, O, J N	4
Yöntem, yanlış hecelemeye neden olmaktadır.	L, P	2
Yöntem, harflerin adını öğrenen çocuklara sesin kavratılması güçleştirmektedir	R	1

Görüşmeye katılan 17 öğretmenden B, C, E, F, G, J öğretmenleri yöntemin okuduğunu anlamada güçlüğü neden olduğu görüşündedirler. Buna ilişkin C, E, G ve J öğretmenleri görüşlerini “Öğrencilerin bu yöntemle okuduklarını anlamada güçlük çektiklerini düşünüyorum.” (G;C,3), “Okuduklarını anlama ilk etapta zor oluyor. Parçadan bütüne gidildiği için birleştirmede yanlış birleştirip okuyanlar -ki bu öğrenciler zaten geç kavrayan öğrenciler-okuduklarını anlamada güçlük çekiyorlar.” (G;E,3), “Bu yöntemde öğrenci okuduğunu anlamada güçlük çekiyor. Öğretmen olarak anlama çalışmalarını, etkinliklerini güçlendirmeye çalışıyoruz ama okumaya geçiş sağlandıktan sonra kısa metinlerde bile okuduğunu anlamada ve anlatmakta güçlük çektiklerini görüyorum.” (G;G,3), “-el hecesi oluşturulduktan sonra el+e şeklinde ‘e’ sesi -el hecesine getirilerek ‘ele’ kelimesi yapılıyor. Bu kelime okunurken El-e olarak

yanlış hecelenerek okunmakta bu da okuduğunu anlamada zorluklara sebep olmaktadır.” (G;J,3) ifadeleriyle belirtmişlerdir.

I, J, N, B öğretmenleri yöntemin okuma hızını düşürdüğü görüşündedir. Buna ilişkin “Bu yöntemle öğrencilerin okuma hızlarının düştüğünü düşünüyorum.”(G;I,3), “Program yöntemi okuma hızını düşürmektedir.” (G; J,3), “Yöntem okuma hızını düşüyor.”(G;N,3) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

A, J, N ve O öğretmenleri “Hece, kelime, cümle kavramı oturmuyor. Anlamli okuma gerçekleşmiyor.” (G;A,3), “Okuma hızı belli bir seviyeye ulaşsa da anlamli okumanın geç oturduğunu görüyorum.”(G;O,3), “Bu yöntem ayrıca çocukların okumada vurgu yapmalarında da güçlük çıkartmaktadır.”(G;J,3), “Vurgu ve tonlamaya uygun okuma çok zaman alıyor”(G;N, 3) şeklindeki ifadeleri ile yöntemin anlamli okumayı geciktirdiği/ gerçekleştirmedeği görüşündedirler.

L ve P öğretmenleri “Öğrenciler ‘Ele’ hecesini (el+e) –el hecesine eklenen –e sesi ile öğrendikleri için hecelemede/hece bölmede sıkıntılar oluşmaktadır.”(G;P,3), “Yöntem yanlış hecelelemeye neden olmaktadır.” diyerek yöntemin yanlış hecelelemeye neden olduğunu ifade etmişlerdir.

R öğretmeni “Okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerden biri çocukların alfabeyi öğrenmiş olarak gelmeleri. Sonra bunu ses olarak düzeltmek öğretmen ve öğrenci için çok zor oluyor.” diyerek sesin kavratılmasında harflerin adını öğrenen çocuklarda karşılaştığı güçlüğü dile getirmiştir.

Görüşmeye katılan D, E, K, M öğretmenleri ses temel cümle yöntemi ile ilgili herhangi bir güçlüğe ilişkin görüş belirtmezken, bu yöntemle okumaya geçişin hızlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. M öğretmeni “Bu yöntemi ilk uygulayan öğretmenlerdenim. Okumaya geçiş çok kısa sürede gerçekleşiyor. Okuma hızını da geliştirmek aslında öğretmenin elinde. Okumaya geçildiği anda, göz sıçraması ve bütünü görme egzersizlerinin yapılması ile hız arttırılabilir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Gülbaş (2008) araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğunun ses temelli cümle

yönteminde öğrencinin okumaya erken başladığını görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çelenk (1993), Şahin ve Akyol (2005)'un yaptıkları deneysel çalışmalarda, bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen deney grubu öğrencilerinin çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinden daha kısa sürede okuma-yazma öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Çalışma sonuçları bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin; yöntemin okuduğunu anlamada güçlüğe neden olduğu, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumada sorunlara neden olduğu, okuma hızını düşürdüğü, yanlış heceleme yapmaya neden olduğu görüşünde oldukları ve harfleri öğrenen öğrencilere sesleri kavratmamada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Otabağ Çevik (2006) öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında, birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem ile ilgili okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili olmadığını belirttikleri, yöntemin okuduğunu anlama, yorumlama becerisinin geç kazanılması, heceleyerek okudukları için okuduğunu anlamada sorun yaşanması, öğrencilerin bütün yerine parçaları gördükleri için okuduklarını geç anlamaları, göz sıçraması küçük olduğu için bütünü algılamalarının zorlaşması, heceleri yanlış bölüp okudukları için anlamada sorun yaşanması, göz-beyin arasındaki ilişkiyi yavaşlattığı için okuduklarını anlamalarının zorlaşması nedeni ile okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili görülmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Gülbaş (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin; ses temelli yöntemin okuma hızını düşürdüğü, heceleyerek okuma fazla olduğu için anlama güçlüğünün arttığı görüşlerinde oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Karadağ (2005) yaptığı araştırmasında; öğretmenlerin bireşim yönteminin okuma yazmaya çabuk geçme bakımından daha etkili olduğu ancak okuma hızında ve kalitesinde azalma, heceleyerek okuma, bütünü algılamakta zorlanma, hece ve harf eksikliklerine neden olma, harf ve heceleri anlamadan, ezberleyerek öğrenmeye neden olma bakımlarından etkili olmadığı görüşlerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ses temelli cümle yöntemini hakkında öğretmen görüşlerine başvuru yapılan araştırmalar, bu araştırma bulguları ile paraleldir.

Öğretmenlerin “Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar 4-14.’de sunulmuştur.

Tablo 4-14. Yazı öğretimi ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
İlerleyen zamanlarda/ikinci dönem yazı bozulmaktadır.	A, B, C, D, E, F, G, K, L, M,P,	12
El kas gelişimini tamamlamayan çocuklarda güçlük yaşanmaktadır.	A, H, J,O	4
Çocuklar bu yazıyı başlangıçta öğrenmekte zorlanmaktadır.	E, F, M, L,	4
Yazı zamanla dik yazıya dönüşmektedir.	F, I	2
Güzel ve işlek bir yazı olmamaktadır.	P, L	2
Velinin eğik yazı bilmemesi öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.	I	1
Kitaplarda dik temel harfler oluşu güçlük yaratmaktadır.	N, A	2

Görüşmeye katılan 17 öğretmenden A, B, C, D, E, F, G, H, K, M ve P öğretmenleri Bitişik eğik yazının zamanla bozulduğunu, karmaşıktığını, kendi yazısını okumayan öğrenciler olduğu görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir; “*Bu yöntemle kendi yazısını okumayan öğrencilerin sayısı diğerlerinden daha fazla.*”(G;L,4), “*İkinci dönem yazı yazarken harflerin şekillerinin değiştiğini görüyoruz.*”(G;G,4), “*İkinci dönem yazma etkinliklerinde her öğrencinin harflere kendine göre yazım şekli verdiklerini görüyorum.*”(G;F,4), “*İkinci dönem tamamıyla çizgili deftere geçildiğinde (güzel yazı defterinden) yazılar çok bozuluyor.*”(G;E,4), “*Bazı harflerin yazılışları birbirine yakın olduğu için, öğrenciler başlangıçta kuralına uygun yazsalar da zamanla yazılar bozuluyor. Örneğin I ve S zamanla aynı şekli alıyor. Bu yöntemi istemiyorum.*” (G;C,4).

A, H, J, O öğretmenleri bitişik eğik yazın çocukların kas gelişimine uygun olmadığı görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir; “*Kas gelişimleri bitişik eğik yazı için yeterli olmadığı için hem bizler hem çocuklar çok zorlanıyoruz.*” (G,A,4), “*Bitişik eğik yazıda çocuklar çok zorlanıyor. Özellikle el kasları gelişmemişse kıvraklığın olmadığı görülüyor.*”, “*bitişik eğik yazı öğretiminde hazırlık döneminin biraz daha uzun olması gerekmektedir. Bunun nedeni ise; her öğrenci okul öncesi eğitim görmemekte, birçok öğrenci el kasları gelişmeden okula gelmektedir.*” (G;J,4). “*Kasları gelişmeyen öğrencilerde problem oluyor. Okul öncesinde ve evde yanlış kalem tutuşu nedeniyle problem yaşanıyor. Yılın son aylarında doğan öğrencilerde yazılar bozuk oluyor. Okul öncesinde kasları gelişmemiş öğrenciler tespit edilip bir yıl geç başlatılmalıdır.*”(G;H,4).

E, F, M, L, öğretmenleri çocukların bu yazıyı başlangıçta öğrenmekte/yazmakta zorlandıkları görüşündedirler. “*Bitişik yazı diğerine göre (öğrenilmesi) daha fazla zaman ve özen isteyen bir yazı.*” (G;L,4), “*Bitişik eğik yazı yazmakta çocuklar zorlanıyor.*” (G;M,4). “*Başlangıçta –e sesinde çok zorlanıyorlar. 1. grup seslerde de aynı sorunlar yaşanıyor. Daha sonra alışıyorlar.*” (G;E,4) ifadeleri görüşlerini belirtmişlerdir.

“*İkinci dönem eğik el yazısının özelliği olan 45° eğik yazma özelliği kayboldu ve harfler ters yöne eğik yazılmaya başlandı.*”(G;F,4) ve “*Eğik yazmayı öğrenen, sesleri eğik yazan öğrencilerin bile ileride yazısını dik biçime dönüştürdü. Eğik yazma konusunda sıkıntılıyız.*”(G;I,4) ifadeleri ile F ve I öğretmenleri yazının eğik yazılmadığı yönündeki güçlüğü dile getirmişlerdir.

“*Öğrencilerin düzgün ve işlek bir yazı yazma alışkanlığı kazanmadıkları gözlenmektedir*”(G;P,4) “*Program yazı güzelliğini yok ediyor. Bitişik eğik yazı yazmaya zorlamak kendi yazısını okumayan öğrenciler yaratıyor.*”(G;L,4) ifadeleri ile P ve L öğretmenleri bitişik eğik yazı öğretiminde yazı güzelliği konusundaki güçlüğü dile getirmiştir.

I öğretmeni velinin bitişik eğik yazıyı bilmemesinin yarattığı güçlükleri şu ifadelerle dile getirmiştir; “*Çocukların eğik yazıda zorlanmalarında ailelerin bilinçsiz ve bilgisiz olmaları, el yazısını bilmemeleri etkili olmaktadır.*”(G;I,4) .

A ve N öğretmenleri kitaplarda dik temel harfler oluşunun bitişik eğik yazı öğretiminde güçlüğe neden olduğu görüşündedir. Görüşlerini “*Düz yazı okumada zorluk yaşanıyor.*”, “*Yazı konusu tamamen saçma, el yazısı öğretiyorsun tüm kitaplar düz yazı.*”(G;N,4) ifadeleri ile dile getirmişlerdir.

Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin yazılarının ilerleyen zamanlarda bozulduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan diğer güçlüklerle ilişkin; el

kasları gelişmeyen öğrencilerde yazı öğretiminin güçlüğü, yazının zamanla dik yazıldığı, öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenmekte zorlandıkları, estetik ve işlek bir yazı öğretimin güç olduğu, velilerin yazı bitişik eğik yazı konusundaki bilgi eksikliği ve ders kitaplarında dik temel yazı olması nedeniyle yazı öğretiminde zorlandıkları görüşlerinde oldukları belirlenmiştir.

Ortabağ Çevik (2006) araştırmasında kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tümüne yakınının, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında sorun yaşadığı ve en fazla sorunun bitişik eğik yazının uygulanmasında yaşandığı bulgularını elde etmiştir. Durukan ve Alver (2008) araştırmalarında, öğretmenlerin birçoğu bitişik eğik yazı öğretiminin okuma ve yazmayı öğrenmede sıkıntı oluşturmadığını, öğrencilerin daha hızlı ve düzenli yazdığını belirtirken; bir kısmı da bitişik eğik yazı için 1. sınıfı erken bir dönem olarak görmekte oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Kanmaz (2007) öğretmenlere göre bitişik eğik yazı uygulaması ile ilgili problemin birinci sınıftaki ilkokuma yazma öğretimi dışındaki diğer ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesi olduğu bulgusunu elde etmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin “Programda sunulan değerlendirme yöntemleri ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 4-15’de sunulmuştur.

Tablo 4-15. Değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Gereğinden fazla ölçüt olması öğretmene yük (evrak yükü) olmaktadır.	A, B, E, I, L, M, O, R	8
Performans ve proje görevlerini yaptırmak güç olmaktadır.	H, M,P,N	4
Değerlendirme yöntemleri kalabalık sınıflar için uygun değildir.	C, K, M,	3
Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar değerlendirmeyi güçleştirmektedir.	F,G	2
Öz değerlendirme ve Akran değerlendirme objektif olmuyor.	E	1
Değerlendirme formlarını nasıl değerlendireceğime dair bilgim yoktur.	L	1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin değerlendirme yöntemleri konusunda yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri incelediğinde A, B, E, I, L, M, O ve R öğretmenlerinin; gereğinden fazla değerlendirme formu olmasından dolayı buna zaman ayırmada güçlük çektikleri ve bu formları her öğrenci doldurmanın evrak yükü/ziyanlığı

olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Buna ilişkin A, B, I, M ve O öğretmenleri görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir; “*Değerlendirme formları tema sonlarında tüm dersleri kapsayacak şekilde verilebilir. Ayı ayrı bu formları doldurmak kağıt ziyanlığına neden oluyor.*” (G;O,5), “*Değerlendirme formları çok fazla. Sınıf mevcutlarının fazlalığı (güçlük yaratıyor) ve her konu ile ilgili form doldurmak zaman alıyor.*” (G;M,5), “*Gereğinden fazla ölçüt var.*” (G,A,5), “*Çok fazla ölçüt var. Zaman kaybı.*” (G;B,5), “*Her öğrenci için tek tek sayfalarca gözlem formları doldurmak bazen sıkıcı ve çok vakit alıcı oluyor. Bu en azından bilgisayar ortamında olsa da her yer kağıtla dolmasa.*” (G;I,5)

H, M, P ve N öğretmenleri performans ve proje görevleri konusunda yaşadıkları güçlükleri şu ifadeler dile getirmişlerdir; “*Değerlendirme yöntemleri güzel ama zaman bu değerlendirmelere uygun değil. Özellikle 1. sınıflarda Proje görevi olmamalı.*” (G;H,5), “*Performans ve proje görevleri anlamını yitirdi. Performans görevlerini sınıfta yaptırdığımızda program konularını yetiştiremiyoruz. Evde yapıldığında ise veli tarafından yapılıyor. Proje görevleri de aynı şekilde çocuğun yaptığını anne, baba beğenmeyip kendisi yapıp getiriyor.*” (G;M,5), “*Birinci sınıf düzeyinde performans ve proje ödevlerini yapmak biraz daha zor.*” (G;P,5), “*Değerlendirme yöntemleri objektif değil. Örneğin performans görevlerinde aileden gelen kültüre göre farklılıklar yaşanıyor. Bu durum da değerlendirmeyi güçleştiriyor.*” (G;N,5).

C, K ve M öğretmenleri değerlendirme yöntemlerini kalabalık sınıflarda uygulamanın güç olduğu görüşündedirler. Buna ilişkin C öğretmeni “*Bu değerlendirme yöntemleri mevcutları az sınıflarda uygulanmalıdır mevcut kalabalık olunca zor oluyor.*” (G;C,5) şeklinde, K öğretmeni “*Kalabalık sınıflarda tam bir değerlendirme yapılamıyor*” (G;K,5) şeklinde görüş belirtmiştir.

F ve G öğretmenleri öğrencilerdeki bireysel farklılıkların değerlendirmeyi güçleştirdiği yönünde görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini “*Bazı öğrenciler değerlendirme için yapılan etkinliklere olumlu bir şekilde katılırken, bazıları cevap vermede sessiz kalıyor. Yazılı materyalle çalışırken sorular rastgele cevaplıyorlar. Bir*

resim boyama etkinliğinde bazı öğrenciler boyamayı bitirdiğinde diğeri başlamamış olabiliyor. Yani öğrencideki bireysel farklılıklar kazanımların değerlendirilmesinde çok etkili oluyor.”(G;F,5), “Öğrencilerin bazıları değerlendirme etkinliklerine istekle katılıyor, bazıları cevap vermek istemiyor. Sınıf içi öğrenci bireysel yapısı da kazanımların değerlendirilmesinde etkili oluyor.”(G;G,5) ifadeleri ile dile getirmişlerdir.

E öğretmeni “*Kendi kendini değerlendirme ve akran değerlendirmeler objektif olmuyor*”(G;E,5) şeklindeki ifadesiyle öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini uygulamada yaşadığı güçlüğü dile getirmiştir. L öğretmeni ise “*Değerlendirme ile ilgili birçok form var. Fakat bu formların değerlendirmeye katılması ile ilgili çok bilgim yok*”(G;L,5) şeklindeki ifadesi ile formları/ölçeklerin değerlendirilmesi konusunda yaşadığı güçlüğü dile getirmiştir.

“*Değerlendirme yöntemleri konusunda herhangi bir güçlükle karşılaşmıyorum.*”(G;D,5), “*Programda değerlendirme ile ilgili bir güçlükle karşılaşılmamıştır.*”(G;J,5) şeklindeki ifadeleri ile D ve J öğretmenleri değerlendirme yöntemleri ile ilgili bir güçlükle karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir.

Gülbaş(2008) yeni programda ilkokuma yazma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine başvurduğu araştırmasında öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili;

- Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.
- Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.
- Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır.

görüşlerinde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Gülbaş’ın elde ettiği bulgular bu araştırmaya katılan öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin “Programın uygulanması sırasında veli ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar: Tablo 4-16’da sunulmuştur.

Tablo 4-16. Veliler ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Bazı velilerin çocuğuna destek olamaması/ ilgisizliği nedeni ile güçlük yaşanmaktadır.	A, B, J, M, P, R	6
Velilerin çocuklarına ses yerine harfin adını öğretmelerinden dolayı güçlükler yaşanmaktadır.	H, I, J, K, L, M	6
Veliler ev alıştırmaları/ performans-proje görevleri için yapılan hazırlıklar/ araştırmaları görevleri için çocuklarına destek vermekte eksik kalmaktadır.	E, F, G, N, O	5
Velinin programı tanımamasından dolayı güçlük çekilmektedir.	C, D, F, G,	4

Görüşmeye katılan öğretmenlerden A, B, J, M, P ve R öğretmenleri programda veli desteğinin gerekli olduğu ve bazı velilerin ilgisiz oluşu ile ilgili güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin B, M, R ve P öğretmenleri görüşlerini şu ifadelerle belirtmişlerdir. *“Veli desteği olmadan bu sistem bir hiç. Biz okulda zoru başarıyoruz. Veli desteği sıfır.”*(G;B,6), *“Programda velinin ilgisi şart. Okuma alışkanlığı kazandırılmasında, öğrencinin araştırmaya, incelemeye sevk edilmesinde uygun ortamı hazırlayacak olan velidir.”*(G;M,6), *“Bu yöntemde öğretmen kadar veli de işin içinde olmak zorunda. Ama veli okur-yazar değil ya da eğitim düzeyi düşükse öğretmen büyük sorunlarla karşılaşılıyor”*(G;R,6), *“Öğrencinin ailesi ilgi ise; yani öğrencinin planlı ve düzenli bir şekilde her akşam yardımcı oluyor, ona evde destek veriyorsa öğrencinin okuması, anlaması daha kolay olmaktadır.”*(G;P,6)

H, I, J, K, L ve M öğretmenleri velilerin çocuklarına ses yerine harfin adını öğretmelerinden dolayı güçlükler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin H, I ve L öğretmenleri *“Programın uygulandığı sırada yaşadığım en zorlandığım nokta harfleri tanıyarak gelen öğrencilerle ve bu yöntemi bilmeyen velilerle olmakta. Sesin söylenişinden ziyade harfin adını söylemeleri harflerin birbirine vurdurulması sırasında sıkıntı yaratmaktadır. Dikte yaparken de özellikle sesli harflerin unutulmasıyla karşılaşilmektedir.”*(G;I,6), *“Veliler sisteme uymada zorlanıyor. Sesleri vermek yerine harfler, söylüyorlar. Beş toplantı yapıp anlattım. Anlamayan veliler çıktı.”* (G;H,6), *“Veliler yeni yöntemi bilmediklerinden çocuklarına ses öğretme yerine harfin adını öğretme yoluna gidiyorlar, bu da öğrenmeyi olumsuz etkiliyor.”*(G;L,6) şeklindeki ifadeleri ile görüşlerini belirtmişlerdir.

E, F, G, N ve O öğretmenleri velilerin ev alıştırmaları/ performans-proje görevleri için yapılan hazırlıklar/ araştırmaları görevleri için çocuklarına destek

vermekte eksik kaldıkları görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini “*Veliler evde çocuklarına yardımcı olmak için uğraşıyorlar. Bu nedenle programın uygulandığı ilk yıllarda serzenişler vardır. Şimdi çok şikayet yok. Ancak öğrencilere verilen araştırma görevlerinde bilgisayarı(interneti) olmayan veliler zorlanıyorlar. Bu görevler her öğrenci tarafından yapılmıyor.*” (G;E,6), “*Bazı veliler proje-performans ödevleri için materyal toplamada çocuğuna yardımcı olmayı angarya olarak nitelendiriyor.*”(G;F,6), “*Özellikle çalışma kitaplarındaki etkinlikler velileri bıktırmış durumdadır. Her etkinlikte bir şey isteniyor. Veliler bundan çok şikayetçi biz de bu konuda sıkıntı yaşıyoruz.*”(G;N,6) “*Veliler genellikle performans görevleri için yapılan hazırlıklarda yetersiz kalıyorlar. Veliler üzerlerinde çok yük olduğunu ileri sürüyorlar. Halbuki önceki sistemde de şimdi olduğu gibi velinin ilgisi şarttı.*” (G;O,6) ifadeleri ile belirtmişlerdir.

“*Velilerin çoğu programdan habersiz. Dün akşam verdiğim ödev için veli telefon açıp soruyor. Yılın sonu geldi hala anlamayanlar var.*” (G;C,6), “*Veli programı tanımadığı için öğrencilerle ilgilenme aşamasında yetersiz kalmaktadır.*” (G;D,6), “*Veli bu programa yabancı kaldığı için güçlükler yaşanıyor. Çocuğu yanlış yönlendirebiliyor. Bunu düzeltmek çok güç oluyor.*” (G;F,6), “*Veli bu programa yabancı kaldığı için güçlükler yaşanıyor.* (G;G,6) şeklindeki ifadeleri ile C, D, F, G, öğretmenleri velinin programı tanımamasından dolayı güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler bu programda veli desteğinin önemli olduğu ve bu desteğin alınamadığı durumlarda yaşadıkları güçlükleri dile getirmişlerdir. Velilerin programı tanımaması ve ilgisiz ya da yetersiz olup öğrencilerine destek vermemeleri konusunda yaşadıkları güçlükleri dile getirmişlerdir. Sarı (2008)’nın ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları araştırdığı çalışmasından elde ettiği bulgulardan biri de öğretmenlerin velilerin çocukları ile yeterince ilgilenmediği görüşünde olduklarıdır. Beyazıt (2007), çalışmasında veli ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini şöyle aktarmaktadır: “*Öğretmenlerin tamamına yakını yöntemin veli ayağında büyük sorunlarla karşılaşmışlardır. Velilerin öğrencileri yanlış yönlendirmeleri, destekleyici çalışmaları öğretmenlerin yönlendirmelerine aldırmadan*

bağımsız yürütmeleri öğrencilerin çalışmalarını etkilemiş ve öğretmenler veli desteğini istemez duruma gelmişlerdir.” Demirel (2006) İlkokuma yazma programındaki değişiklikler üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlere okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerden birinin de veli öğretmen çatışması olduğu bulgusunu elde etmiştir. Ortabağ Çevik (2006) de birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin ailenin eski sisteme alışmış olması ve evde uygulanan yöntemin farklı olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları bulgusu elde etmiştir. Elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin “Programın uygulanması sırasında yönetici ve müfettişler ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” nelerdir sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4-17.’de sunulmuştur.

Tablo 4-17. Yöneticiler ve müfettişler ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Müfettişlerin öğretmeni hazırladığı yazılı dokümanlara göre değerlendirmesi,	B, C, M, N,	4
Müfettişlerin öğretmeni/sınıfı değerlendirmek ayrılan sürenin az oluşu,	A, B	2
Her sınıf/okulun aynı koşullara sahipmiş gibi değerlendirilmesi,	A, H	2
Kaynak/materyal sağlamada öğretmene destek verilmemesi,	M, O	2
Müfettişlerin aralarındaki görüş ayrılıkları,	F, G	2
Öğrencilerin bir an önce okuma-yazmaya geçmeleri için baskı yapılması,	I	1
Yönetici /müfettişlerin rehberlik etmemeleri kaynaklanan güçlükler yaşanmaktadır.	K, O	2

Görüşmeye katılan öğretmenlerden B, C, M ve N öğretmenleri müfettişlerin öğretmeni hazırladığı yazılı dokümanlara göre değerlendikleri ve bu değerlendirmenin uygun olmadığı görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini “*Deneticilerin istediği kağıt işi. Asıl önemli olan her çocuğun kendi içinde olan değişim, (bu) kimseyi ilgilendirmiyor.*” (G;B,7), “*Yöneticilerimden çok çok memnum ancak müfettişler sınıfın eğitim öğretiminden çok evraklarla ilgilenir. Müfettişler noktasına virgüline kadar uygulama istiyor. Zaman yetişmesi mümkün değil.*” (G;C,7), “*Hazırladığın formlara, ölçeklere, tuttuğun defterlere göre değerlendiriliyorsun.*” (G;M,7), “*Müfettişler tamamen hazırladığımız ve bence çoğu gereksiz ve saçma formlardan başka bir şeye bakmıyor. Bir öğretmen ne kadar çok kırtasiye yapıyorsa o kadar başarılı sayılıyor. Örneğin, planlar ve formları bilgisayar ortamında hazırlıyorsun. Bir de çıktı isteniyor.*

Aynı zamanda bu formları verdiğim hiçbir öğretmen ve bazı müfettişlerden gerekli olduğuna dair bir bilgi almadım.”(G;N,7) ifadeleri ile belirtmişlerdir.

A ve B öğretmenleri müfettişlerin öğretmeni/sınıfı değerlendirmek için ayrılan sürenin yetersiz olduğu görüşündedirler. Buna ilişkin A öğretmeni görüşünü *“Yılda bir kez bir ders saati süresinde öğrencilerin gelişimlerini ölçebilmeleri imkansız. Yanlış ve anlamsız bir uygulama.”(G;A,7)* şeklinde dile getirirken B öğretmeni görüşünü *“Senede bir saat yapılan denetimle ne ölçülebilir ki...”(G;B,7)* şeklinde ifade etmiştir.

“Müfettişlerin ildeki tüm okulları eşit değerlendirmesi, tüm koşulların eşitmiş gibi muamele etmesi son derece yanlış.”(G;A,7), “Program serbest değil. Süre var. Bu bazen yönetici ve müfettişlerle problem oluyor. Her sınıf seviyesi farklı, aynı sürede bitmesi isteniyor. Bu mümkün olmuyor.” (G;B,7) şeklindeki ifadeleri ile A ve H öğretmenleri her sınıf/okulun aynı şartlara sahipmiş gibi değerlendirilmesinin hata olduğunu görüşündedirler.

M ve O öğretmenleri kaynak/materyal sağlamada öğretmene destek verilmemesinden kaynaklan güçlüklerle ilişkin görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir: *“Program uygulanmasında yardımcı olan materyalleri öğretmen bir şekilde tedarik ediyor. Bu konuda idare ve müfettişlerin yardımcı olmadığı gibi, nereden bulduğunuz, neden bu materyali kullandığımız sorgulanıyor. Eğitim öğretime yardımcı olan her türlü kaynak, materyal kullanımı serbest olması gerekir. Çünkü her şey çocuklar için yapılıyor.”(G;M,7), “Öğretmenlere her zaman güvenilmeli, müfettişler ve idare öğretmene yardımcı olmalı, her türlü desteği sağlayarak.”(G;M,8), “Gerekli olan materyalleri sağlamak hep öğretmene kalıyor. Okul idaresi bu konularda olayın içinde olmuyor.”(G,P,7).*

F ve G öğretmenleri müfettişlerin aralarındaki görüş ayrılıklarından kaynaklanan güçlükler hakkındaki görüşlerini *“Yöneticiler ve müfettişler genellikle yardımcı olmaya çalışıyorlar. Fakat onların aralarındaki görüş ve düşünce farklılıkları olduğu ve öğretmenleri farklı şekilde yönlendirmeye çalıştıkları görülüyor.”(G;F,7), “Yönetici ve müfettişler yardımcı olmaya çalışsalar da onların aralarında görüş ayrılıkları*

oluyor.”(G;G,7) ifadeleri ile dile getirmişlerdir.

I öğretmeni *“Bir an önce okuma-yazmaya geçilmesi konusundaki istekleri öğretmeni sıkıntıya düşürmektedir. Bazı müfettişlerin de teftişe gelir gelmez kaç kişi okumaya geçti sorusu nahoş olmaktadır. Üstelik bu soru daha tüm harfler verilmeden, ikinci grup seslerde bile olabiliyor.”(G;I,7) şeklindeki ifadesi ile öğrencilerin bir an önce okuma-yazmaya geçmeleri için baskı yapıldığı görüşündedir.*

K ve O öğretmenleri Yönetici /müfettişlerin rehberlik etmedikleri görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini *“Müfettişler denetleyici, bilgi verici değil.”(G;K,7), “Müfettişler bu olayın içinde olmalı. Onlara göre teftiş açık bulmak. Oysa olumlu yönde motive edip rehberlik etmek olmalı.”(G;O,8) şeklindeki ifadeleri dile belirmişlerdir.*

D, E, J, L ve P öğretmenleri programın uygulanması sırasında yönetici ve müfettişler ile ilgili güçlüklerle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. E öğretmeni *“Yönetici ve müfettişler ile ilgili karşılaştığımız sorun yok. Bizler programın uygulayıcıları konumundayız. Programı onlardan daha iyi biliyoruz.” (G;E,7) şeklindeki ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.*

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunlukla yöneticilere nazaran müfettişler ile ilgili yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Yöneticilerle ilgili materyal ve kaynak bulmada destek almadıklarından kaynaklanan sorunları dile getirmişlerdir. Müfettişlerin denetimlerde daha çok tutulan yazılı dokümanlara göre değerlendirme yapmaları görüşünde yoğunlaştıkları söylenebilir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, müfettişler ile ilgili karşılaşılan diğer güçlüklerin denetim için ayrılan sürenin yetersizliği, sınıf ya da okul koşullarının eşitmiş gibi değerlendirilmeye alınması, rehberlikten çok denetim yapmaları, aralarındaki görüş ayrılıklarının öğretmenleri farklı yönlendirmelere sevk etmesi ve okuma-yazmaya bir an önce geçilmesi yönünde baskı yapmaları olduğu görülmektedir.

İlkokuma yazma programının Stake'in Uygunluk/Olasılık modeline göre değerlendirilmesi amaçlanan bu araştırmada, program; girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirilmiştir. Bu araştırmada **girdinin değerlendirilmesi** için öğrenci ele alınmıştır. Bu amaçla da öğrencinin okuma yazma olgunluk düzeyi araştırılmıştır. Program girdileri programa etki eden program öncesi var olan her şey olarak tanımlanmaktadır. Araştırma öncesi, Bölüm III'de örnekleme alınan okulların genel başarısı, bina, araç-gereç, öğretmen sayıları gibi durumlarının tanımlanmış olması, örneklem grubundaki öğretmenlerin eğitim, kıdem, durumlarının tanımlanması, örnekleme alınan öğrencilerin aile eğitim ve gelir durumlarının tanımlanması aynı zamanda program girdilerinin tanımlanmasına da hizmet etmektedir.

Okuma yazma olgunluk düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin kalemi doğru tutuma, ad ve soyadını yazıp okuma, yazının okunuş yönünü gösterme, yazının bir düşüncenin ifadesi olduğunu kavrama, kitabı doğru yönde tutma okuma-yazma olgunluğu becerilerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma ve yazma olgunluğuna ait bir, iki, üç heceli kelimeleri okuma ve yazma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde öğrencilerin TV, reklam panoları, afişler, bilgisayar, gazete vb birçok yazılı materyal ile sıkça karşılaştıkları düşünülürse bir, iki ya da üç heceden oluşan bir-iki kelimeyi okuyabilmeleri veya yazabilmeleri beklenmektedir.

Okuma yazma olgunluğunu etkileyen faktörlerden biri okulöncesi eğitimidir. Bu araştırma grubundaki tüm öğrenciler okul öncesi eğitim almıştır. Ekinci (2001), okulöncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ise, ilköğretim birinci sınıflardaki okulöncesi eğitim almış çocuklar, okulöncesi eğitim almamış olan çocuklardan, zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim, beceriler ve sağlık yönlerinden farklıdırlar. Bu farklılıklar okulöncesi eğitim almış olan çocukların lehinedir. Ayrıca, bu farklılıklar okul başarısını da büyük ölçüde etkilemektedir. Okulöncesi eğitim alan çocuklar, almayan çocuklara göre ders başarıları da daha yüksek çıkmıştır.

O'Neil, M.T. (1990) tarafından yapılan, birinci sınıftaki öğrencilerin okuma

yazma becerilerini geliştirme ile ilgili araştırmada, on haftalık bir zaman dilimini aşkın bir sürede 10 tane birinci sınıf öğrencisinden oluşan bir hedef grup içinde okuma yazma becerilerini geliştirmek için yoğun bir yazı müfredat programı oluşturulmuştur. Başlangıç becerilerini geliştirmek için sayısız stratejilerin olduğu program: somut nesneler için sınıflandırma kullanımı, art arda resimlendirme için komik parçalar kullanımı, yazının kağıda yerleşimi ve doğru duruş için günlük alıştırma, harflerin alfabetik sırası ve bireysel yazı görüşmeleri içermiştir. Bu projenin amacı umulan beceriler ve okuma yazmaya başlangıç becerilerini, gösterilen öğrenciler arasında en aza indirmektir. Birinci sınıf öğrencileri için başarı, karşıt yakın sonuçlar ölçeği tarafından ölçülmüştür. Kullanılan stratejiler açıkça göstermiştir ki öğrenciler gösterilen 6 nesnede en az %80 başarılı olmuşlardır (Pehlivan, 2006:22).

Çocuğun ailede edindiği deneyimler de çocuğun okuma-yazma olgunluk becerilerinin gelişimini etkileyecek bir diğer faktördür. Araştırma grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde öğrencilerin annelerinin büyük çoğunlukla lise (%40) ve ilköğretim (%54) mezunu oldukları, baba eğitim durumu incelendiğinde yüksek okul (%20), lise (%46) ve ilköğretimde (%33) yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aile gelir durumlarını incelendiğinde ise öğrencilerin ailelerinin; %22'sinin 850 TL ve altında aylık gelirlere, %30'unun 851-2000 TL arasında aylık gelire, %18'inin 2001-4000 TL arasında aylık gelire sahip oldukları 4000 TL aylık gelire sahip olan ailenin bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Çalışkan' a göre (2000), ailenin gelir düzeyi ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Anne babanın eğitim seviyesi ile okuduğunu anlama başarısı arasında da doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Farklı çevre okullarından seçilen örneklem grubunda sınıf donanımı açısından farklılıklara rastlanmamıştır. Araştırma grubundaki 5 farklı okuldaki 5 farklı sınıfın tümünde, projeksiyon makinesi, sınıflarda bilgisayar ve yazıcının olduğu, okulda fotokopi makinesinin bulunduğu, sınıflarda yeteri sayıda pano ve öğrenci dolabının olduğu tespit edilmiştir. Sınıfların araç-gereç yönünden yeterli olduğu söylenebilir.

Program girdilerinden bir diğeri de okuma ve yazma kazanımlarıdır. Araştırma

çerçevesinde programdaki okuma ve yazma kazanımları incelenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan incelemelerde kazanımların bazılarının açık ve anlaşılır olmadığı düşünülmektedir. Örneğin, “okumaya hazırlık yapar ve yazmaya hazırlık yapar” kazanımlarının açık olmadığı düşünülmektedir. Buradaki hazırlık zihinsel bir hazırlık mıdır? Yoksa kitabını açmak eylemi okumaya hazırlığı göstermekte midir? Programda yazılı olan “hazırlık” ifadesinin açık olmadığı düşünülmektedir. Bazı kazanımların öğrencinin edinmesi gereken bir beceriden çok bir ders saati içerisinde yapılacak bir etkinliği ifade ettiği söylenebilir. Örneğin; “Kendisini tanıtan yazılar yazar”, “Davetiye, tebrik kartı yazar” kazanımları incelendiğinde bu kazanımların serbest yazma becerilerini pekiştirecek birer etkinliğe yönelik olduğu düşünülmektedir. Bazı kazanımların araştırmacının yapacağı bir testle ölçülmesinin güç olduğu, daha çok sınıf öğretmenin süreci içerisindeki gözlemleri ile değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Örneğin “Serbest yazmaya istek duyar” kazanımı değerlendirebilmek için, sınıf öğretmenin süreci içerisindeki gözlemlerine ihtiyaç vardır. Ayrıca Çelenk (2007) de ilkokuma yazma programında” Yankılayıcı okur, rehber yardımıyla okur...” kazanımlarının ilkokuma yazma öğretim sürecinden geçen öğrencinin hangi niteliklere sahip bir okur-yazar olabileceğinden çok öğrencilerin nasıl çalışacağını, neler yapacağını gösterir nitelikte kazanımlar olduğunu belirtmektedir. Bu nedenler ile literatürde okuma ve yazma becerilerin ölçülmesi için kullanılan ölçekler incelenmiş ve bir dizi standart okuma ve yazma becerisi belirlenmiştir. Belirlenen standart okuma yazma becerileri uzman kanılarına başvurularak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra araştırmada kullanılacak standartlar belirlenmiştir (Bkz. EK-23.). Bu durum; bu program değerlendirme çalışması var olan programa göre değil araştırmacının belirlediği standartlara göre yapılan bir değerlendirmedir düşüncesi doğurmamalıdır. Belirlenen standartlar var olan programdan kopuk, aykırı değildir. Var olan programdaki ölçülmesi güç kazanımlardan arınık, kritik okuma ve yazma becerilerine odaklanmış, doğru okuma ve yazma, okuduğunu anlama becerileri üzerine kurulmuştur. Standart beceriler şeklinde tanımlanmasa da Çelenk (1993), Obalar (2009), Yıldızlar (2009) da araştırmaları çerçevesinde belirledikleri okuma ve yazma ölçekleri ile okuma yazma becerilerini değerlendirmişlerdir. Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenler programda kazanımların sayılarının fazla oluşu, ölçülmesi zor olan kazanımların varlığı ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmayışı nedenleri ile güçlük yaşadıklarını

ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kazanımlar hakkındaki görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir.

Program **sürecinin değerlendirilmesi** öğretmenlere uygulanan gözlem çalışmalarına dayanmaktadır. Bir yıla yayılan ve 5 farklı öğretmene uygulanan gözlem çalışmasında öğretmenlerin kazanımların öğretilmesinde ayırdıkları zaman, seçtikleri içerik, kullandıkları materyaller, kullandıkları yöntem ve teknikler ve ölçme değerlendirme teknikleri incelenmiştir. Dersin süresinin verimli kullanılmaması öğretim hedeflerine ulaşmayı engellemektedir. Araştırmalar doğrudan öğretimle geçen süre arttıkça öğrenme miktarının da arttığını göstermektedir (Erden, 2007). Gözlem çalışmaları sonucunda öğretmenlerin dersin süresini verimli kullandıkları ve kazanımların öğretilmesi için ayırdıkları zamanın yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme sırasında, öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanırsa bilgiyi çok yönlü olarak kodlayabilir ve geri getirme düzeyi de o denli yükselir (Senemoğlu, 2009:386). Öğretmenlerin ders kitapları dışında kaynak kitaplardan, projeksiyon makinesi ile yansıttıkları sesli, hareketli sunulardan, okuma afişlerinden, plastik harflerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Ancak farklı yazma materyalleri; oyun hamurları, boyalar, ipler, küçük taneli cisimler gibi yazma etkinliğini zenginleştirebilecek materyallerden yararlandıklarına ait bir bulguya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin okuma ve yazma etkinliklerinde ders kitapları dışında kendi hazırladıkları etkinliklerden, kaynak kitaplarından, CD’lerde hazır bulunan okuma yazma etkinliklerinden, yararlandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin seçtikleri içerikler yeterli bulunurken, öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz buldukları sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenler, içeriğin kazanımları kapsamadığı, içeriğin kazanımlardan kopuk olduğu, tutarsız olduğu, içeriğin yetersiz ve öğrenci seviyesine uygun olmayışı nedenleri ile güçlük yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarından elde edilen bulgular ile öğretmen görüşleri birbirini destekler niteliktedir. Danışoğlu (2006) çalışmasından elde ettiği sonuçlardan biri de çocuğun gelişim düzeyi, beklenti ve tutumları göz önüne alındığında Türkçe öğretim programında yer alan eğlendirici yazınsal türlere yönelik kazanımların Türkçe

ders kitaplarında yeterince yansıtılmadığıdır. Ders kitapları yazma ve okuma etkinliklerinin sayısı, niteliği ve eğlendirici metin türleri açısından değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde; soru-cevap, düz anlatım, grupla çalışma, beyin fırtınası yöntemlerini seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin özellikle yazma etkinliklerini daha zevkli hale getirebilecek oyunlara yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Oyun ilkokuma yazma öğretimini bıktırıcı, rutin tekrarlardan korumada en etkili araçtır. Bundan dolayı her etkinliğin oyunlaştırılmasının büyük önemi vardır (Çelenk,1999).

Öğretmenlerin öğrencilerin defterlerini birebir inceledikleri, dikte kağıtlarını puanladıkları, okuma etkinliklerinde birebir okuma hatalarını takip ettikleri, okuma hızlarını kelime sayılarını not ederek takip ettikleri, gözlem formlarından yararlandıkları tespit edilmiştir. Ancak özellikle ikinci dönemde öğrencilerin doğru yazma becerilerini takip etmeyi ihmal ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenler programda gereğinden fazla ölçüt olması, bu ölçeklerin öğretmene evrak yükü olması, performans ve proje görevlerini yaptırmakta zorlandıkları, programda sunulan değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflar için uygun olmadığı görüşlerinde oldukları sonucu elde edilmiştir.

Stake (1967), gözlem çalışmasında “Değerlendirmeci aynı zamanda istenmeyen, beklenmeyen sonuçları ve kazanımları da araştırmalıdır” görüşündedir. Yapılan gözlem sürecinde programda olmadığı halde dilbilgisi konularının öğretimine ilişkin ders saatleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin ilerideki sınavlara öğrencileri daha birinci sınıftan hazırlamazlarsa başarının yakalanamayacağını görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Sürecin değerlendirilmesinde ilkokuma yazma öğretimi esasları ve yapılandırmacı öğretime göre öğretmen nitelikleri incelenerek standartlar belirlenmiştir. Yapılan gözlem çalışması sonucunda öğretmen niteliklerine ait ortalama puanların kısmen aralığında olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı öğretim esaslarına uygun standartlara göre öğretmen performansları yeterli bulunurken, daha çok ilkokuma

yazma öğretim esaslarını içeren standartlara göre öğretmen performanslarının kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kazanımların öğretime ilişkin öğretmen performanslarına ilişkin sonuçlar ile ilkokuma yazma öğretim standartlarına göre öğretmen performans sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Kazanımların öğretime ilişkin öğretmen performansları belirlenirken, öğretmenlerin oyunlardan az yararlandıkları, yazma etkinliklerini zevkli hale getirebilecek materyallerden yeterince yararlanmadıkları, öğrencilerin yazılarını özellikle ikinci dönem yeterince takip etmedikleri sonuçları elde edilirken; ilkokuma yazma standartlarına ilişkin öğretmen performanslarında "Öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenler.", "Aşırı okuma-yazma görevleri ile öğrenciyi sıkmaz", "Öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini düzenli değerlendirir.", "Okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde öğrencilerinin zevk alacağı öğretim ortamı oluşturur." nitelikleri kısmen yeterli bulunmuştur.

Öğretmen nitelikleri en az öğretim programlarının sağlamlığı kadar öğretim sürecini etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik bilgilendirilmesi öğretim sürecinin etkililiğini artıracaktır.

Ürünün değerlendirilmesinde öğrencilerin yarı ve yılsonu okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesine ilişkin testler, gözlemler yapılmıştır. Sonuçta öğrencilerin yazma, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin puanlara bakıldığında en düşük puanın vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma becerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenler ses temelli cümle yönteminin vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumada ve doğru hecelemede sorunlara neden olduğunu dile getirmişlerdir. Çelenk (1993) ve Yıldızlar (1999)'ın araştırmaları incelendiğinde de, ilkokuma yazma öğretiminde birinci sınıf öğrencilerinin vurgu ve tonlamalar dikkat ederek okuma becerilerine ait puanların düşük olduğu görülmektedir.

Yeni ilköğretim programının getirdiği yeniliklerden birisi de bitişik eğik yazıdır.

Ancak bu araştırmada öğrencilerin eğik ve okunaklı yazma becerilerin yeterli olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin genelde dik yazdıkları ve yazılarının estetik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayraktar (2006) da araştırmasında öğrencilerin bütün yazı boyunca eğikliği koruyamadıkları ve yazılarının estetik görünmediğı sonuçlarını elde etmiştir. Üst sınıflardaki öğrencilerin estetik, okunaklı, eğik yazıp yazmadıkları da incelenerek ilkokuma yazma programı bitişik eğik yazı yazma konusunda tekrar gözden geçirilmedir. Bu araştırmada görüşme sonuçlarına bakıldığında da öğretmenlerin ilerleyen zamanlarda öğrencilerin yazılarının bozulduğı, dik yazdıkları görüşlerinde oldukları tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmen görüşleri ile yazı becerilerine ait bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerin yeterli olduğı sonucu elde edilmesine rağmen görüşmeye katılan öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkilediğı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1. Öğrenci okuma ve yazma becerileri olgunluk düzeyi nedir?

Öğrencilerin okuma ve yazma olgunluk testinden aldıkları puanlara bakıldığında okuma ve yazma olgunluğuna ait puanların ortalamasının kısmen aralığında olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kalemi doğru tutuma, ad ve soyadını yazıp okuma, yazının okunuş yönünü gösterme, yazının bir düşüncenin ifadesi olduğunu kavrama, kitabı doğru yönde tutma okuma-yazma olgunluğu becerilerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma ve yazma olgunluğuna ait bir, iki, üç heceli kelimeleri okuma ve yazma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Programda amaçlanan okuma ve yazma becerisi kazanımlarının öğretime ilişkin öğretmen performans düzeyi nedir?

Bir yıl boyunca yapılan gözlem sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kazanımların öğretiminde ayırdıkları zaman, kullandıkları materyal, seçtikleri yöntem ve teknikler ve kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri açısından performanslarının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmenlerin okuma ve yazma etkinliklerini zevkli hale getirebilecek oyunlara yeterince yer vermedikleri ve

ikinci dönem öğrencilerin kurallara uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini yeterince takip etmedikleri bulgusu elde edilmiştir.

Gözlem yapılan her sınıfta ders kitapları dışında kaynak kitaplar kullanıldığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin ileride yapılacak sınavlara şimdiden hazırlamak amacıyla, programda yer almadığı halde, eş sesli, eş anlamlı kelimeler, zıt anlamlı kelimeler gibi kavramları verdikleri sonucu elde edilmiştir.

5.1.3. Okuma ve yazma becerilerinin öğretimine ilişkin standartlara göre öğretmen performans düzeyi nedir?

İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen niteliklerine ilişkin gözlem bulgularında öğretmenlerin en az puanlanan niteliklerinin “Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder.” ve “Öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler.” nitelikleri olduğu sonucu elde edilmiştir.

“Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri etkinlikler düzenler.”, “Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir.”, “Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler.” Öğretmen niteliklerinin evet aralığında puanlandığı sonucu elde edilmiştir.

5.1.4. Araştırmacı tarafından belirlenen okuma ve yazma becerisi standartlarına göre öğrenci başarı düzeyi nedir?

Yarıyıl ve yılsonu okuma testinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuma becerilerine ait puanların ortalaması evet aralığındadır. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin yeterli olduğu söylenebilir.

En düşük ortalama değerin “Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek” okuma

becerisinde olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ortalama değerin “Satır atlamadan okuma” becerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yarıyıl ve yılsonu yazma becerilerine ait bulgulara göre birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ait puanların ortalaması evet aralığındadır. Öğrencilerin yazma becerilerinin yeterli olduğu söylenebilir.

En yüksek ortalama puanın “Yazma araç-gereçlerini temiz kullanma.” becerisinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak defterlerinin kırışik olmadığı, dikte kağıtlarının düzenli ve temiz olduğu, silgi izlerinin olmadığı gözlenmiştir.

En düşük puanın “Eğik ve okunaklı yazma” becerisinde olduğu görülmektedir. Dikte kağıtları incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin yazılarını eğik yazmadıkları, bazı harfleri küçük bazı harfleri büyük yazdıkları, bazı harfleri şekillendirirken bağlantı çizgilerini ayarlayamadıkları, “s, r, n, z” gibi bazı harfleri açık ve okunur yazamadıkları ve genel olarak yazılarının estetik görünmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yarıyıl ve yılsonunda yapılan okuduğunu anlama testlerinden elde edilen ortalama puanlara göre birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri yeterli düzeydedir. Yarıyıl sonunda kısmen yeterli olan anlama becerileri yılsonunda yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

5.1.5. Programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin programın uygulanması karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenebilir;

- Kazanımlarla ilgili yaşanan güçlüklerin; kazanımların sayılarının fazla oluşu, ölçülmesi zor olan kazanımların varlığı ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmayışı,
- İçerikle ilgili karşılaştıkları güçlüklerle bakıldığında; içeriğin kazanımları

kapsamadığı, içeriğin kazanımlardan kopuk olduğu, tutarsız olduğu, içeriğin yetersiz ve öğrenci seviyesine uygun olmayışı,

- Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; yöntemin okuduğunu anlamada güçlüğü neden olduğu, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumada sorunlara neden olduğu, okuma hızını düşürdüğü, yanlış heceleme yapmaya neden olduğu görüşünde oldukları ve harfleri öğrenen öğrencilere sesleri kavratmamada güçlük yaşadıkları,
- Öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin yazılarının ilerleyen zamanlarda bozulduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan diğer güçlüklerle ilişkin; el kasları gelişmeyen öğrencilerde yazı öğretiminin güçlüğü, yazının zamanla dik yazıldığı, öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenmekte zorlandıkları, estetik ve işlek bir yazı öğretimin güç olduğu, velilerin yazı bitişik eğik yazı konusundaki bilgi eksikliği ve ders kitaplarında dik temel yazı olması nedeniyle yazı öğretiminde zorlandıkları,
- Değerlendirme yöntemleriyle ilgili karşılaştıkları güçlükler ise gereğinden fazla ölçüt olması, öğretmene evrak yükü olması, performans ve proje görevlerini yaptırmakta zorlandıkları, programda sunulan değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflar için uygun olmadığı görüşlerinde oldukları sonucu elde edilmiştir.
- Programda veli desteğinin önemli olduğu ve bu desteğin alınamadığı durumlarda öğretmenlerin güçlük yaşadıkları, velilerin programı tanımaması ve ilgisiz ya da yetersiz olup öğrencilerine destek vermemeleri konusunda güçlük yaşadıkları
- Denetimlerde daha çok tutulan yazılı dokümanlara göre değerlendirme yapmaları, denetim için ayrılan sürenin yetersizliği, sınıf ya da okul koşullarının eşitmiş gibi değerlendirilmeye alınması, rehberlikten çok denetim yapmaları, aralarındaki görüş ayrılıklarının öğretmenleri farklı yönlendirmelere sevk etmesi ve okuma-yazmaya bir an önce geçilmesi yönünde baskı yapmaları nedenleriyle ilgili eğitim demetçileri ile ilgili güçlük yaşadıkları görüşlerinde olduğu sonucu elde edilmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Öneriler

1. Ses temelli cümle yöntemi ile öğretimin vurgu ve tonlamaya uygun okuma ve doğru hecelemedeki olası olumsuz etkileri araştırılmalı ve yöntemden kaynaklanan olumsuzlukların en aza indirmesi için çözüm yolları geliştirilmelidir.
2. Bitişik eğik el yazısı öğretiminin, eğik, okunaklı, estetik yazmadaki olası olumsuz yönleri araştırmalı ve yöntemden kaynaklanan olumsuzlukların en aza indirilmesi için çözüm yolları geliştirilmelidir.
3. Programın uygulanmasında güçlüklerin en aza indirilmesi için veli ve eğitim denetçileri program hakkında bilgilendirilecek seminerler düzenlenmelidir. Velilere programla ilgili kullanım kılavuzları hazırlanmalıdır.
4. Okuma yazma öğretiminde oyunlardan faydalanılması için içerik yenilenmeli, öğretmenlere CD ortamında okuma-yazma öğretimini oyunlaştıran etkinlikler, oyunlaştırıcı farklı okuma-yazma materyalleri sunulmalıdır.
5. Öğretmenlere;
 - Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi
 - Bitişik eğik el yazısı öğretimi
 - İlkokuma yazma öğretim ilkeleri konularında hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

5.2.2. Yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler

1. İlkokuma yazma programının etkiliği alt, üst ve orta sosyo ekonomik düzey, özel okullar, devlet okulları, birleştirilmiş sınıflar vb. öğrenci grupları üzerinde etkisine bakılarak gruplar arasındaki fark incelenmelidir.
2. Program kazanımları ile ilgili öğrenci seviyesine uygunluk, ulaşılabilirlik, ölçülebilirlik vb. açılardan irdeleyecek bir araştırma yapılabilir.
3. İçerik ile ilgili öğrenci seviyesine uygunluk, kazanımlarla tutarlılık, içeriğin kazanımları kapsamaması vb. açılardan irdeleyecek bir araştırma yapılabilir.

4. Okuma yazma öğretiminde öğretmen yeterliliği daha geniş bir sayıda öğretmen gurubunda ve mezun olunan okul, kıdem, cinsiyet vb. değişkenler arasındaki farklar araştırılarak incelenebilir.
5. Ses Temelli Cümle yönteminin eksikliklerini giderici alternatif öğretim yaklaşım ve yöntemlerin etkililiği üzerinde deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
6. Bitişik eğik yazı öğretimin eksikliklerini giderecek alternatif yöntem ve tekniklerin etkililiği üzerinde deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2004). *Aktif öğrenme* (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aksan, D.(2000). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim I. Ankara: Özkan Matbaacılık Ltd.
- Akyol, H. (2000) Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*. 146, 37-48.
- Alpay, M. (2002). Çocuk Kitaplarının Dil Gelişimine Etkisi ve Okul Başarısına Katkısı. *Çoluk Çocuk*. Ekim; 20-22, 2002.
- Alperen, N. (2001).*Türkçe okuma ve yazma eğitim rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Alpöge, G. (2001). *Çocuk ve dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Alston, J. ve Taylor, J. (1987). *Handwriting: theory, research and practice*. New York: Nichols Publishing.
- Aslan, A. (2007). *Felseye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Arslan, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ataman, A.(2009). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, H. (2006). Postmodernizmin eğitimdeki uzantısı: Felsefi yapılandırmacılık. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 29, 31-35

- Aydın, H. (2007). *Felsefî temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakır Akarsu, S. (2010). *Coğrafya öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilen etkinliklerin uygulamadaki etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bal, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayat, Seher. (2004). *İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilasa P. ve Ekşioğlu S. *Program değerlendirme modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi*. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (01-03 Eylül 2008) Sakarya: Pegem Yayıncılık.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22 (1), 393-410.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Brooks M. & Brooks G. J. *The Case for Constructivist Classrooms*
<http://myweb.dwu.edu/yokernes/pep/preparation/lessons/> erişim: 13.07.2006
- Brooks, M. G.& Brooks, G. J. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-27.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burning, R. and Horn C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Canbulat, K. A. (2004). *Türkiye ve Almanya anadil öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canbulat, K. A. (2010). *Okula destek eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemiloğlu, M. (1995). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Çoşkun, N. (2003). *İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cunningham, P M and James W, Moore, S. A. and Dadvid W. (1995). *Reading and writing in elementary classrooms*. London: Longman.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çelenk, S. (1993). *İlkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşleri. *İlköğretim Orgline, E Dergi*, 1 (2), 40-47.
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.pdf> Erişim: 03/03/2011
- Çiftçi, E.(2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Damar, M. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Danışoğlu, H. (2006). *Eğlendirici yazınsal türlerin Türkçe öğretiminde kullanımı ve bu çerçevede 2004-2004 Türkçe öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1996). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dikmen, Selahattin. *İlkokuma Yazma Öğretmen Rehberi*. Ankara: Feryal Yayınevi, 1991.

- Dodd, B. ve Alex C. (2003) Young children's letter-sound knowledge, language, education of literacy teachers. *Educational Researcher*, 32, (5); 33-37.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. The Journal of International Social Research*, 1 (5), 275-286
http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/durukan_erhan.pdf
 Erişim:10/12/2010
- Ekinci, O. (2001). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1-5. sınıflar) ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, E. (1996). *İlkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenliği eğitimine yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, A. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi hazırlık devresinin okuma yazma öğrenmedeki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ferah, A. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde görsel algılama ve zekânın yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan Kurtdede, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Finch, C. R, John R. C. (1999). *Curriculum development in vocational and technical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gray, S. W. (1964). *Okuma ve yazma öğretimi*. (çev. N. Yüzbaşıoğlu) İstanbul: MEB Yayınları.
- Göçer, A. (2000). *İlköğretim öğretmeni adaylarına ilkokuma-yazma çalışmaları ile ilgili uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1993) *Türkçe öğretimine genel bir bakış: Türkçe öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe öğretimi klavuzu*, İstanbul: MEB. Yayınları.
- Gülbaş (Çatak) Ç.(2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, A. (1996). Toplumsal bilincin oluşmasında Türkçenin gücü ve dilin düşünce boyutu. *Türk Yurdu (Türkçe'ye Saygı)*, 162-163.
- Güleryüz, H. (2000). Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve pratik öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*. 148; 67-74.

- Güteryüz, H. (2001). *Türkçe programlandırılmış ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma - yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007) Bitişik Eğik Yazının Yararları. *Eğitim ve Denetim, Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayın Organı(TEM-SEN)*, 17 (5), 9-15
- Hofmeister, A. (1992). *Handwriting Resource Book*. Utah: University Publication Utah.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades.” [Electronic version]. *Journal of Educational Psychology*. 80 (4), 437-447
- Kant, I. *Salt aklın eleştirisi*. (Çev: Aziz Yıldırım). İstanbul: İdea Yayınevi.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keklik, N. (1982). *Felsefenin ilkeleri*. İstanbul: Doğuş Yayın Dağıtım

- Kılıç, A. (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkinliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kincheloe, J. (1995). *Teacher as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: The falmer Pres.
- Kırk, D-Mc DONALD, D. (1998) Stuated learing in physical education. Journal of Teaching *Physical Education*, 17.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kroll, R. –LaBosky, V.K. (1996) Practicing what we preach: constuctivism in a teacher education program. action in teacher education, *Action In Teacher Education* 18(2), 63-72. EJ 536 947, ERİC Digest
- Kroll, L.R. (2004). Constructing constructivism: how student-teachers construct ideas of development, knowledge, learning, and teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* ,10, (2), 200-210
- Matthews, M. R. (1993). Constructivism in science and mathematics education. *Sydney: University of New South Wales*.
<http://wwwcsi.unian.it/educa/inglese/matthews.html> Erişim: 22/05/2010
- Mavi, S. (1995). *Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (1998). *İlköğretim okulu ders programları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (2005). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- McKee, P. (1950). *İlkokulda okuma öğretimi*. Ankara: Çağdaş Eğitim. Rehber Yayınevi.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi "Montessori metodu"* (çev. G. Yücel) (5. basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Moshman, D. Exogenous, Endogenous, And Dialectical Constructivism. *Developmental Review*, 2. <http://www.wcsi.unian.it/educa/inglese/matthews.html> Erişim: 25/09/2010
- NICH (2000). Report of the national reading panel: teaching childreb to read. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Olçum, Y. (1992). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ortabağ Ç, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ornstein, A.C. And Hunkisn F.B. (1988). *Curriculum: foundations. principles and issues*. New Jersey: Prebtice HALL, Englewood Cliffs.
- Öz, F. (1999). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Özden, Y. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Usem Yayıncılık.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Rosenblum, S., Weiss, P. L. ve Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1).

Rubin, N. ve Henderson, S. E. Two sides of the same coin: variations in teaching methods and failure learn to write. *Special Education: Forward Trends*, 9, 17-24.

Saban, A. (2003). *Öğrenme öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.

Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Saylor, J G, William M. A. (1974). *Planning curriculum for schools*. Newyork: Holt, Rinehart and Winston inc.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*.(Baskı 15). Ankara: Gönül Yayıncılık.

Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sever, Sedat. (2000). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. (3. Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sherman, D. and Peterson, K. (2004). *Techonology and teaching children to read*. USA: Education Development Center Publications,
http://www.neirtec.org/reading_report_ Erişim: 07.09.2008
- Smith, B. (1996). *Through writing to reading*. Londaon: Routlege.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Strain, B. L. (2003). Language and diversity training: critical emphases needed in speech and hearing services in scholols. 34; 128-137.
- Stufflebeam, M., Daniel L, Kellaghan, G. F. T. (2000). *Evaluation models.vievpoints on educational abd human services evaluation second edition* Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.
- Şahin, İ.(2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304
http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_101/101_26865.pdf/ Erişim 12/12/2011
- Şahin, İ. Turan H. ve Apak Ö. (2006). Yeni İlköğretim 1. Kademe Fen ve Teknoloji öğretim programının stake'in uygunluk olasılık modeline göre değerlendirilmesi.
http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=100749 Erişim 10/01/2012
- Taşer, S.(1992). *Konuşma eğitimi*. İzmir: İleri Kitapevi Yayınları.

- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçar, K. Özgür D. (2001). *Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkinliğinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* <http://www.e-sosder.com/dergi/30103-114.pdf/> Erişim 03/04/2010
- Uşun, S. (2009). *Eğitimde program değerlendirmede yeni yaklaşımlar ve modeller*. I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı. Çanakkale. <http://www.oc.eab.org.tr/egtconf/cd.php> Erişim: 15/03/2010
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vardar, B. (1968). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*, İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vertaç, S. (1995). *Language learning strategies of young learners (İlkokul çocuklarının dil öğrenme stratejileri)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB. Yayınları, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı. Modül 4.
- Yangın, B. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

- Yeh S. S. ve Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading*, 31 (2), 243–256.
- Yener, K, Z (2008). *Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1.sınıf okuma yazma becerilerin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yeşildere, S. ve Türnüklü, E. B. (2004) Matematik öğretiminde yapılandırmacı değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(4), 39-49
- Yıldırım A. ve Şimşek H.(2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdakul, B. (2005) *Yapılandırmacılık eğitimde yeni yönelimler* (Ed: Özcan Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

- EK 1: İzin Onay Ve Araştırma Yazıları
- EK 2: Okuma-Yazma Olgunluğu Becerilerinin Ölçülmesi
- EK 3: Okuma Olgunluğu Becerileri Ölçeği Madde-Kalan, Madde Toplam Ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri Ve Madde Faktör Yükleri
- EK 4: Yazma Olgunluğu Becerileri Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam Ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri Ve Madde Faktör Yükleri
- EK 5: Metin 1 (Zıplayan Kanguru): Yarıyıl Sonu Okuma Becerisinin Ölçülmesi
- EK 6: I. Yarıyıl Okuma Becerisi Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam Ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri Ve Madde Faktör Yükleri
- EK 7: Metin 2 (Çınar) : Yarıyıl Sonu Yazma Becerisinin Ölçülmesi
- EK 8: Yarıyıl Yazma Becerisi Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam Ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri Ve Madde Faktör Yükleri
- EK 9: I.Yarıyıl Okuduğu Anlama Becerileri
- EK 10: I. Yarıyıl Okuduğunu Anlama Testi Nihai Formu
- EK 11: I. Yarıyıl Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlük, Madde Ayırt edicilik Değerleri
- EK 12: Metin 3 (Başka Bir Yere) : Yılsonu Okuma Becerisinin Ölçülmesi
- EK 13: II. Yarıyıl Okuma Becerisi Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam Ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri Ve Madde Faktör Yükleri
- Ek 14: Metin 4 (Güvercin ile Karınca): yılı sonu yazma becerilerinin ölçülmesi
- Ek 15: II. Yarıyıl yazma becerisi ölçeği madde-kalan, madde-toplam ve madde ayırt edicilik değerleri ve madde faktör yükleri
- Ek 16: II. Yarıyıl okuduğu anlama becerileri
- Ek 17: II. Yarıyıl okuduğunu anlama testi nihai formu
- Ek 18: II. Yarıyıl okuduğunu anlama testi madde güçlük, madde ayırt edicilik değerleri
- Ek 19: Kazanımların öğretimine ilişkin öğretmen performansı gözlem formu
- Ek 20: İlkokuma yazma öğretimi standartlarına göre öğretmen nitelikleri gözlem formu
- Ek 21: Okuma ve yazma becerisi standartları
- Ek 22: Öğrenmen görüşme formu

EK 1: İzin Onay ve Araştırma Yazıları

EK 2: Okuma-Yazma Olgunluğu Becerilerinin Ölçülmesi

Alfabe testi:

Sesli harfleri tanıyor mu? Kaç tane?

A- E- İ- Ö- U- Ü

a- e - ı- i- o- ö- u- ü

Sessiz harfleri tanıyor mu? Kaç tane?

B- C-Ç- D- F- G- Ğ-H- J- K- L- M- N- P- R-
S- Ş- T- V- Y- Z

Az heceleri okuma testi:

Al Tat Dört

Et Ela Kırk

İç Sil Yurt

Şu Bul Turp

Of Koş Tart

Öp Kıl Kork

Üç Üşü Sert

Metin okuma düzeyini belirleme testi

Ela al. Olta al.

Ali ile Ela olta at.

Balık tut.

	OKUMA VE YAZMA OLGUNLUK BECERİLERİ ÖLÇME ARACI	EVET (3)	KISMEN (2)	HAYIR (1)
OKUMA	1. Okuma araçlarını tanıma.			
	2. Kitabı doğru yönde tutma.			
	3. Kitap sayfalarını soldan sağa doğru çevirme.			
	4. Az yazılı ve resimli bir kitapta ne yazdığını tahmin etme.			
	5. Yazının okunuş (yazıyı soldan sağa takip etme) yönünü gösterme.			
	6. Ad ve soyadını okuma.			
	7. Anne ve babasının adını okuma.			
	8. Sesli harfleri okuma.			
	9. Sessiz harfleri tanıma.			
	10. Tek heceleri sözcükleri okuma.			
	11. Üç heceleri sözcükleri okuma.			
	12. Dört heceleri sözcükleri okuma.			
	TOPLAM			
YAZMA	1. Kalem doğru tutma.			
	2. Yazma araçlarını tanıma.			
	3. Yazının bir düşünce ya da fikri ilettiğini bilme.			
	4.İki satır arasını taşırmadan düz çizgi çizme.			
	5.İki satır arasını taşırmadan yuvarlak çizgi çizme.			
	6.İki satır arasını taşırmadan eğik ve bitişik çizgi çizme.			
	7.Ad ve soyadını yazma.			
	8.Yakınlarının ad ve soyadlarını yazma.			
	9.Bildiği sözcükleri yazma.			
	10. Bildiği cümleleri yazma			
	TOPLAM			

EK 3: Okuma Olgunluğu Becerileri Ölçme Aracı Madde-Kalan, Madde Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri

Madde no:	Madde kalan(ölçek) korelasyonu		Madde toplam korelasyonu		Madde ayırt edicilik			Faktör Yüğü
	r	p	r	p	t	sd	p	
O1	.65	p<.05	.70	p<.05	17,00	34	p<.05	.61
O2	.64	p<.05	.71	p<.05	17,00	34	p<.05	.59
O3	.59	p<.05	.66	p<.05	17,00	34	p<.05	.56
O4	.46	p<.05	.57	p<.05	28,80	34	p<.05	.48
O5	.67	p<.05	.75	p<.05	22,00	34	p<.05	.63
O6	.71	p<.05	.79	p<.05	17,00	34	p<.05	.70
O7	.70	p<.05	.77	p<.05	31,08	34	p<.05	.73
O8	.77	p<.05	.82	p<.05	30,47	34	p<.05	.84
O9	.61	p<.05	.69	p<.05	17,00	34	p<.05	.76
O10	.51	p<.05	.55	p<.05	17,00	34	p<.05	.73
O11	.50	p<.05	.54	p<.05	17,00	34	p<.05	.73
O12	.47	p<.05	.51	p<.05	17,00	34	p<.05	.70

EK 4: Yazma Olgunluğu Becerileri Ölçme Aracı Madde-Kalan, Madde Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri ve Madde Faktör Yükleri

Madde no:	Madde kalan(ölçek) korelasyonu		Madde toplam korelasyonu		Madde ayırt edicilik			Faktör Yüğü
	r	p	r	p	t	sd	p	
Y1	.62	p<.05	.73	p<.05	19,88	34	p<.05	.68
Y2	.69	p<.05	.77	p<.05	17,00	34	p<.05	.72
Y3	.46	p<.05	.60	p<.05	26,81	34	p<.05	.59
Y4	.51	p<.05	.63	p<.05	22,00	34	p<.05	.68
Y5	.59	p<.05	.70	p<.05	28,61	34	p<.05	.72
Y6	.40	p<.05	.58	p<.05	32,23	34	p<.05	.59
Y7	.53	p<.05	.69	p<.05	19,86	34	p<.05	.56
Y8	.38	p<.05	.47	p<.05	17,00	34	p<.05	.67
Y9	.43	p<.05	.49	p<.05	26,82	34	p<.05	.48
Y10	.40	p<.05	.45	p<.05	22,00	34	p<.05	.66

EK 5: Metin 1(Zıplayan Kanguru): I. Yarıyıl Sonu Okuma Becerisinin Ölçülmesi**ZIPLAYAN KANGURU**

Ormanın birinde obur bir kanguru yaşarmış. Kanguru bir gün ormanda dolaşmaya çıkmış. Kırmızı, parlak bir top bulmuş. Bu topu büyük bir şeker sanmış. "Aman ne güzel, ne büyük bir şekermiş. Bugünün ödülü." demiş. Şekeri bir lokmada yutmuş. O günden sonra obur kanguru, zıp zıp zıplamış.

NOT: 57 Kelime, 7 cümleden oluşmaktadır. Alfabedeki 23 harf kullanılmıştır. (c, f, h, v, j, ğ) harfleri kullanılmamıştır.

OKUMA BECERİSİ STANDARTLARI		Evet	Kısmen	Hayır
Doğru Okuma Becerisi	1. Okuma araç-gereçleri temiz kullanma			
	2. Başını vücudunu sallamadan okuma			
	3. Gözle materyal arasındaki uzaklığı ayarlama			
	4. Kalem ya da parmakla izlemeden okuma			
	5. İşitilebilir bir ses tonu ile okuma			
	6. Konuşma hızıyla/akıcı okuma			
	7. Sözcükleri doğru telaffuz ederek söyleme			
	8. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma			
	9. Sözcükleri eklemeyen/atlamadan/ okuma			
	10. Geri dönüşler yapmadan okuma			
	11. Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma			
	12. Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okuma.			
	13. Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okuma			
	14. Satır atlamadan okuma			

EK 6: I. Yarı Okuma Becerisi Ölçme aracı Madde-Kalan, Madde Toplam Ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri

Madde no:	Madde kalan(ölçek) korelasyonu		Madde toplam korelasyonu		Madde ayırt edicilik			Faktör Yüğü
	r	p	r	p	t	sd	p	
O1	.80	p<.05	.83	p<.05	21,00	43	p<.05	.87
O2	.77	p<.05	.80	p<.05	21,00	43	p<.05	.84
O3	.86	p<.05	.88	p<.05	21,00	43	p<.05	.90
O4	.49	p<.05	.58	p<.05	32,86	43	p<.05	.53
O5	.47	p<.05	.51	p<.05	21,00	43	p<.05	.54
O6	.69	p<.05	.75	p<.05	37,16	43	p<.05	.70
O7	.71	p<.05	.75	p<.05	26,02	43	p<.05	.80
O8	.63	p<.05	.70	p<.05	22,00	43	p<.05	.64
O9	.71	p<.05	.75	p<.05	21,00	43	p<.05	.78
O10	.65	p<.05	.71	p<.05	42,99	43	p<.05	.70
O11	.65	p<.05	.70	p<.05	22,00	43	p<.05	.66
O12	.72	p<.05	.76	p<.05	36,43	43	p<.05	.73
O13	.71	p<.05	.77	p<.05	28,49	43	p<.05	.78
O14	.75	p<.05	.80	p<.05	32,86	43	p<.05	.81

EK 7: Metin 2 (Çınar) : I. Yarıyıl Sonu Yazma Becerisinin Ölçülmesi

ÇINAR

Çınar'a babası bir balon almış. Çınar balonu ile oynuyormuş. Balonu zıplatmış. Balon birden elinden uçmuş. Çınar çok üzülmüş. O gece rüyasında balonu görmüş. Balon yıldızlarla oynuyormuş. Bu rüya olmalı diye düşünürken uyanmış.

Not: 32 kelime, 8 cümleden oluşmaktadır. 24 ses (harf) kullanılmıştır. (c, f, ğ, h, j, v) sesleri (harfleri) kullanılmamıştır.

YAZMA BECERİSİ STANDARTLARI		Evet	Kısmen	Hayır
Doğru Yazma Alışkanlığı	1. Yazma araç-gereçlerini temiz kullanma			
	2. Bitişik eğik yazıyı kurallarına uygun yazma (eğik ve okunaklı)			
	3. Normal büyüklükte yazma			
	4. Kelime içindeki harflerin bağlantı boşluklarını normal koyar.			
	5. Yazısını satır çizgilerine doğru yazar.			
Hatasız Yazma Becerisi	6. Özel isim ve cümle başında büyük harf kullanma			
	7. Gereksiz büyük harf kullanma yazma			
	8. Özel isimlere gelen ekleri kesme işareti ile ayırma			
	9. Cümle sonunda nokta/ soru işareti kullanma.			
	10. Harf, hece ve sözcükleri atlamadan/eklemeden yazma			
	11. Sözcükleri bölmeden yazma			
	12. Sözcükler arasında boşluk bırakarak yazma			
	13. Satır sonunda heceleri doğru bölme			
	14. -de, -da, mı, mı ve özel isim eklerini doğru yazma			
	15. Noktalı harflerin noktalarını unutmadan yazma			
	16. Hatalı harf kullanmadan yazma (y-ğ; z-s)			

EK 8: I. Yarı Yazma Becerisi Ölçme Aracı Madde-Kalan, Maddetoplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri

Madde no:	Madde kalan(ölçek) korelasyonu		Madde toplam korelasyonu		Madde ayırt edicilik			Faktör Yüğü
	r	p	r	p	t	sd	p	
Y1	.52	p<.05	.57	p<.05	27,22	42	p<.05	.56
Y2	.77	p<.05	.80	p<.05	40,10	42	p<.05	.81
Y3	.66	p<.05	.70	p<.05	23,88	42	p<.05	.71
Y4	.45	p<.05	.50	p<.05	27,04	42	p<.05	.50
Y5	.48	p<.05	.53	p<.05	23,88	42	p<.05	.53
Y6	.79	p<.05	.82	p<.05	21,00	42	p<.05	.82
Y7	.84	p<.05	.87	p<.05	42,81	42	p<.05	.87
Y8	.77	p<.05	.82	p<.05	21,00	42	p<.05	.80
Y9	.80	p<.05	.84	p<.05	21,00	42	p<.05	.84
Y10	.82	p<.05	.85	p<.05	22,00	42	p<.05	.85
Y11	.77	p<.05	.80	p<.05	28,22	42	p<.05	.81
Y12	.71	p<.05	.75	p<.05	23,23	42	p<.05	.76
Y13	.69	p<.05	.74	p<.05	41,56	42	p<.05	.73
Y14	.71	p<.05	.76	p<.05	21,00	42	p<.05	.74
Y15	.78	p<.05	.82	p<.05	30,21	42	p<.05	.81
Y16	.72	p<.05	.77	p<.05	40,80	42	p<.05	.77

EK 9: I. Yarıyıl Okuduğu Anlama Becerileri

YARIYIL SONU OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ	Soru Sayısı	Soru no:
1. Okuduğu metne başlık bulma	1	6.
2. Okuduğu metin ile ilgili sorularını cevaplama	4	1. 2. 4. 5.
3. Yarım bırakılan metni tahmin etme	3	7. 8. 9.
4. Okuduğu metinde sebep- sonuç ilişkisini belirleme	1	3.
5. Okuduğu metindeki kişilerin özelliklerini söyleme	1	10.

EK 10: I. Yarıyıl Okuduğunu Anlama Testi Nihai Formu

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenci,

Size sunulan soruları aşağıdaki örneğe uygun olarak yapınız. Her sorunun tek bir doğru cevabı vardır. Bu nedenle sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

Örnek Soru: *Ayşe o gece ne yapıyordu?*

a) Oyun oynuyordu. b) Resim yapıyordu. c) Film izliyordu.

.....

Tüm aile akşam evde toplanmıştı. Ali okuma yazmayı yeni öğrenmişti. Ali yüksek sesle kitap okuyordu. Birden okumayı bıraktı. Babasının yüzüne baktı. Babası neden okumadığını sordu. Ali yanıt verdi:

— Babacığım cümlemin sonunda nokta var. Öğretmenimiz, nokta olan yerde durun, dedi.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

1. Tüm aile nerede toplanmıştı?

a) evde

b) bahçede

c) köyde

2. Ali ne yapıyordu?

- a) Oyun oynuyordu. b) Kitap okuyordu. c) Film izliyordu.

3. Ali neden okumayı bıraktı?

- a) sıkıldığı için
b) yorulduğu için
c) nokta işaretini gördüğü için

4. Aile evde ne zaman toplanmıştı?

- a) sabah b) akşam c) gece

5. Ali'ye niçin okumadığı kim sordu?

- a) babası b) dayısı c) annesi

6. Yukarıdaki metnin başlığı ne olabilir?

- a) VİRGÜL b) KIZGIN DEV c) NOKTA VAR

7. " _itap" kelimesinde boş bırakılan yere aşağıdaki seslerden (harflerden) hangisi getirilmelidir?

- a) O b) K c) L

8. "dok-" hecesi hangi hece ile tamamlanırsa bir sayı olur?

- a) lu b) san c) dan

9. "Kış bir mevsimdir." Cümlesinde boş bırakılan yere hangi sözcük gelmelidir.

- a) erken b) karanlık c) soğuk

10. " Onur oyuncacı kırıldığı için ağlıyordu." Cümlesine göre

Onur için ne söylenebilir?

- a) Onur mutludur. b) Onur üzgündür. c) Onur heyecanlıdır.

EK 11: I. Yarıyıl Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlük, Madde Ayırtedicilik Değerleri

Madde no:	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	P	q
1.	,77	,41
2.	,63	,74
3.	,63	,67
4.	,54	,93
5.	,59	,81
6.	,43	,63
7.	,56	,81
8.	,50	,56
9.	,50	,85
10.	,54	,70

EK 12: Metin 3 (Başka Bir Yere) : II. Yarıyıl Okuma Becerisinin Ölçülmesi

BAŞKA BİR YERE

O gün hava güzeldi. Öğretmen resim dersinde çocukları bahçeye çıkardı.

“Konu seçmekte özgürsünüz. Çevrenizde bir sürü varlık var. Defterinize istediğiniz resmi yapabilirsiniz.” dedi. Bahçenin dört yanına çocuklar dağıldı. Kimi duvarın üstüne oturdu. Sonra çalışmaya başladılar.

Dersin bitmesine az kalmıştı. Öğretmen, öğrencilerin yaptıklarını incelemeye başladı. Jale’nin kâğıdının boş olduğunu gördü. Bu duruma çok şaşırdı.

- Sen ne yapıyorsun kızım?
- Çayırda otlayan keçi yapıyorum öğretmenim.
- Hani otlar nerede?
- Keçi yemiş onları...
- Peki, keçi nerede öyleyse?
- Otlar bitince başka bir yere gitmiş.

(Seçme Öğrenci Fıkraları)

Not: 83 kelimedenden oluşmaktadır. (28 harf kullanılmıştır.)

EK 13: II. Yarıyıl Okuma Becerisi Ölçme Aracı Madde-Kalan, Madde-Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri ve Madde Faktör Yükleri

Madde no:	Madde kalan(ölçek) korelasyonu		Madde toplam korelasyonu		Madde ayırt edicilik			Faktör Yüğü
	r	p	r	p	t	sd	p	
O1	,54	p<.05	,61	p<.05	26,860	42	p<.05	.62
O2	,44	p<.05	,50	p<.05	37,623	42	p<.05	.50
O3	,37	p<.05	,45	p<.05	29,346	42	p<.05	.41
O4	,43	p<.05	,51	p<.05	25,242	42	p<.05	.47
O5	,60	p<.05	,67	p<.05	21,000	42	p<.05	.66
O6	,83	p<.05	,87	p<.05	42,000	42	p<.05	.87
O7	,74	p<.05	,78	p<.05	25,045	42	p<.05	.79
O8	,80	p<.05	,84	p<.05	21,000	42	p<.05	.84
O9	,73	p<.05	,77	p<.05	24,836	42	p<.05	.78
O10	,77	p<.05	,81	p<.05	26,291	42	p<.05	.82
O11	,74	p<.05	,79	p<.05	41,596	42	p<.05	.79
O12	,84	p<.05	,87	p<.05	38,610	42	p<.05	.88
O13	,74	p<.05	,78	p<.05	25,258	42	p<.05	.78
O14	,60	p<.05	,64	p<.05	28,488	42	p<.05	.65

EK 14: Metin 4 (Güvercin İle Karınca): II. Yarıyıl Yazma Becerilerinin Ölçülmesi**GÜVERCİN İLE KARINCA**

Güvercinin biri çok susamış. Bir dere kıyısına inmiş. Su içiyormuş. O sırada bir karınca suya düşmüş. Güvercin karıncaya acımış. Hemen bir çöp parçasını suya bırakmış. Karınca bu yardıma çok sevinmiş. Çöp parçasına tutunarak kıyıya çıkmış. O sırada güvercini adı Ejder olan bir avcı görmüş. Tüfeğini doğrultmuş. Tam ateş edeceği sırada topuğunda bir acı duymuş. Bağırarak zıplamaya başlamış. Karınca Ejder'in topuğunu ısırılmış. Güvercin, Ejder'in sesini duyunca uçup gitmiş. Böylece canını kurtarmış.

Tarık Dursun K.
La Fontaine Masalları
(Uyarlanmıştır)

Not: 73 sözcük, 15 cümleden oluşmaktadır.

Metinde alfabedeki tüm harfler kullanılmıştır.

EK 15: II. Yarıyıl Yazma Becerisi Ölçme Aracı Madde-Kalan, Madde-Toplam Ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri Ve Madde Faktör Yükleri

Madde no:	Madde kalan(ölçek) korelasyonu		Madde toplam korelasyonu		Madde ayırt edicilik			Faktör Yüğü
	r	p	r	p	t	sd	p	
Y1	,53	p<.05	,59	p<.05	41,617	42	p<.05	,61
Y2	,50	p<.05	,57	p<.05	31,740	42	p<.05	,60
Y3	,37	p<.05	,46	p<.05	26,941	42	p<.05	,45
Y4	,31	p<.05	,39	p<.05	41,957	42	p<.05	,38
Y5	,39	p<.05	,47	p<.05	33,658	42	p<.05	,45
Y6	,53	p<.05	,62	p<.05	38,155	42	p<.05	,57
Y7	,65	p<.05	,72	p<.05	21,000	42	p<.05	,75
Y8	,41	p<.05	,51	p<.05	41,274	42	p<.05	,45
Y9	,59	p<.05	,66	p<.05	28,754	42	p<.05	,65
Y10	,55	p<.05	,62	p<.05	28,488	42	p<.05	,65
Y11	,63	p<.05	,69	p<.05	23,670	42	p<.05	,72
Y12	,52	p<.05	,58	p<.05	35,439	42	p<.05	,63
Y13	,49	p<.05	,56	p<.05	34,590	42	p<.05	,54
Y14	,34	p<.05	,45	p<.05	39,113	42	p<.05	,38
Y15	,67	p<.05	,73	p<.05	27,705	42	p<.05	,77
Y16	,65	p<.05	,71	p<.05	25,258	42	p<.05	,73

EK 16: II. Yarıyıl Okuduğu Anlama Becerileri

YARIYIL SONU OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ	Soru Sayısı	Soru no:
1. Okuduğu metne başlık bulma	2	11. 14.
2. Okuduğu metni özetleme	2	23.24
3. Okuduğu metnin konusu belirleme	2	10.16.
4. Okuduğu metinde ile ilgili sorularını cevaplama	6	1.2.3.4.5.6.
5. Okuduğu metinde sebep- sonuç ilişkini belirleme	3	7.8.9.
6.Okuduğu metindeki kişilerin özelliklerini söyleme	2	25.15.
7. Okuduğu metin ile ilgili duygu ve düşünceleri ifade etme	2	21.17.
8.Yarım bırakılan bir okuma metni tahmin etme	2	19.20.
9. Verilen başlığa/görsele göre metnin içeriğini tahmin etme	2	12.13.
10. Okuduğu metinlerden hareketle bilmediği sözcükleri anlamını tahmin etme	2	18.22
Toplam	25	

EK 17: II. Yarıyıl Okuduğunu Anlama Testi Nihai Formu**BİLGİN**

Bilgin, sürekli açıkgözlülüğü ile övünen bir çocuktur. Sinemada bilet alırken, otobüs, dolmuş beklerken, sıraya girmekten hiç hoşlanmazdı. Hemen, bekleyenlerin arasına dalarlardı. Ne yapar eder, öne geçmenin, işini tezden bitirmenin yolunu bulurdu.

Onun küçüklüğünden beri "Açıkgöz" olmaya özendiren ailesi de oğullarının bu özelliğiyle övünür dururlardı.

Bilgin, o yıl beşinci sınıfa geçiyordu. Okulunun kapanmasına az bir süre vardı. Bir gün, sınıfça trene binip Florya'ya gittiler. Oradaki piknik yerine yayıldılar. Neşe içinde koştular, oynadılar. Sonra çıkanları açtılar. Güle oynaya yemeklerini yemeğe başladılar.

Aşağıdaki 6 adet soruyu metne göre cevaplayınız.

1. Bilgin ne ile övünürdü?

- a) açıkgözlülüğü ile b) çalışkanlığı ile c) fedakarlığı ile

2. Bilgin ne yapmaktan hoşlanmazdı?

- a) Kitap okumaktan b) Pikniğe gitmekten c) Sıraya girmekten

3. Bilgin'i " açıkgöz" olmaya özendiren kimdi?

- a) öğretmeni b) arkadaşı c) ailesi

4. Bilgin nereye geziye gitti?

- a) Ankara'ya b) Florya'ya c) İstanbul'a

5. Bilgin geziye kimlerle gitti?

- a) Sınıf arkadaşları ile b) Ailesi ile c) Akrabaları ile

6. Geziye ne zaman gittiler?

- a) Okulun kapanmasına az bir süre kala
b) Yaz tatilinde
c) Okulun açıldığı ilk günlerde

Can o gece geç yatmıştı. Sabah hala uyukluyordu. Okula gitmek için evden çıktı. Karşıdan karşıya geçerken dikkatsiz davrandı. Karşıdan gelen otobüs Can'a çarptı. Can'ın bacağı kırıldı ve alçıya alındı.

Aşağıdaki 7. 8. 9. ve 10. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

7. Can neden trafik kazası geçirdi?

- a) Yeşil ışıkta karşıya geçmeye çalıştığı için
b) Karşıdan karşıya geçerken dikkatsiz davrandığı için.
c) Şoför arabayı hızlı kullandığı için

8. Can karşıdan karşıya geçerken neden dikkatsiz davrandı?

- a) Can hep dikkatsiz davranan bir çocuktur.
b) Can o gün okulda kötü bir gün geçirmişti.
c) Can uykusuz kalmıştı.

9. Can'ın geçirdiği kaza sonucunda ne oldu?

- a) Can'ın bacağı kırıldı ve alçıya alındı.
- b) Can kazayı yara almadan atlattı.
- c) Can'ın yüzü yaralandı.

10. Yukarıdaki metnin konusu nedir?

- a) Can'ın okul heyecanı anlatılmaktadır.
- b) Can'ın hasta oluşu anlatılmaktadır.
- c) Can'ın geçirdiği trafik kazası anlatılmaktadır.

.....

Çok sevimli bir hayvandır. Fare yakalamayı sever. Sobanın yanında uyumaya bayılır. Top ve ip yumaklarıyla oynaktan hoşlanır.

11. Yukarıdaki metnin başlığı ne olabilir?

- a) SEVİMLİ KEDİ b) KIŞ MEVSİMİ c) GÜZEL OKULUM

12. “SİNEMA” başlıklı bir metnin konusu ne olabilir?

- a) Atatürk'ün hayatı
- b) Cumhuriyet Bayramı etkinlikleri
- c) Sinemaya giden iki çocuğun yaşadıkları

13. Yandaki görseli anlatan bir hikayenin başlığı ne olabilir?

- a) Mutlu Aile
- b) Küçük Çoban
- c) Ağustos Böceği İle Karınca



.....
İrem ve ailesi köyde yaşıyordu. İrem hayvanları çok seven bir çocuktur. Evlerinin bahçesinde köpek besliyordu. Ayrıca evinde hem kuş, hem de balık besliyordu.

Aşağıdaki 14. 15. ve 16. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

14. Yukarıdaki metnin başlığı ne olabilir?

- a) DENİZ YOLCULUĞU
- b) ŞANLI PRENSES
- c) HAYVAN SEVGİSİ

15. İrem nasıl bir çocuktur?

- a) hayvansever b) sinirli c) bencil

16. Yukarıdaki metnin konusu nedir?

- a) İrem'in nerede ve nasıl yaşadığı anlatılmaktadır.
- b) Okul kuralları anlatılmaktadır.
- c) Çocuk bayramının sevinci anlatılmaktadır.

17. “Atatürk çocukları çok” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelebilir?

- a) bağıırdı b) severdi c) kızardı

18. “En sevdiğim renk.....dir.” cümlesi hangi kelime ile tamamlanmalıdır?

- a) erik b) yeşil c) gömlek

Ayşe sabah uyandıktan sonra elini yüzünü yıkadı.
Giyinip mutfağa gitti. Annesi mutfakta kahvaltı hazırlıyordu.
- anne, dedi.

19. Yukarıdaki metne göre Ayşe annesine ne söylemiş olabilir?

- a) günaydın b) iyi akşamlar c) hoşça kal

20.

..... Etraftaki ağaclar yeşermeye başlamıştı.
Çiçekler tomurcuk açmıştı. Babam pikniğe gitmeyi önerdi.

Yukarıdaki metinde ilk cümle ne olabilir?

- a) Bir ilkbahar günüydü.
b) O gün kar yağıyordu.
c) Bakkala gidelim mi?

AY DEDE
Ak sakallı ay dede,
Saçlarını yay yere
Ne güzelsin doğarken,
Karanlığı boğarken.

Aşağıdaki 21. soruyu yukarıdaki şiire göre cevaplayınız.

21. Şair'in "Ay Dede" hakkındaki duyguları için ne söylenebilir?

- a) Ay dedeyi seviyor.
- b) Ay dedenin olduğu gecelerden hoşlanmıyor.
- c) Ay dedeyi görmekten bıkmış.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir hayvan adı geçmektedir?

- a) Dünya Güneş etrafında döner.
- b) Kuşlar kış gelince sıcak yerlere göç eder.
- c) Çilek en sevdiğim meyvedir.

23. "Babam ekmek aldı. Babam süt aldı."

Yukarıdaki iki cümleyi tek bir cümlede nasıl söyleriz?

- a) Babam elma aldı. b) Babam süt aldı. c) Babam ekmek ve süt aldı.

24. "Okul koridorlarında koşmamalıyız. Okul koridorlarında yüksek sesle konuşmamalıyız."

Yukarıdaki iki cümleyi tek bir cümlede nasıl söyleriz?

- a) Okulda konuşulmaz.
- b) Okul koridorlarında koşmamalı ve yüksek sesle konuşmamalıyız.
- c) Okul koridorlarında koşulmaz.

25. "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler" masalındaki kraliçe için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) İyi kalplidir b) Yardımseverdir c) Kıskançtır

EK 18: II. Yarıyıl Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlük, Madde Ayırtedicilik Değerleri

Soru no :	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	p	q(rjx)
1.	0,70	0,59
2.	0,65	0,40
3.	0,65	0,56
4.	0,70	0,51
5.	0,63	0,54
6.	0,70	0,44
7.	0,63	0,77
8.	0,63	0,52
9.	0,61	0,70
10.	0,64	0,70
11.	0,52	0,52
12.	0,78	0,43
13.	0,61	0,78
14.	0,61	0,70
15.	0,65	0,70
16.	0,53	0,85
17.	0,74	0,52
18.	0,61	0,70
19.	0,56	0,81
20.	0,67	0,67
21.	0,61	0,70
22.	0,57	0,48
23.	0,63	0,74
24.	0,65	0,56
25.	0,47	0,56

EK 19: Kazanımların Öğretimine İlişkin Öğretmen Performansı Gözlem Formu

Okuma Becerisi Kazanımları	ÖĞRETMENİN KAZANIMLARA İLİŞKİN					
	Yaptığı etkinlik	Kullandığı yöntem	Kullandığı Materyal	Seçtiği İçerik	Ayırdığı zaman	Ölçme değerlendirme tekniği
	YETERLİK DÜZEYİ					
1.Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder.						
2.Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.						
3.İşitilebilir ses tonuyla okur.						
4.Akıcı okur.						
5.Kitabı özenle kullanır.						
6.Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.						
7.Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.						
8.Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.						
9.Okuduklarının konusunu belirler.						
10.Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.						
11.Başlıktan hareketle içeriği tahmin eder.						
12. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.						
13. Okuduklarında “hikâye unsurlarını belirler.						
14. Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.						
15. Okuduğunu özetler						
16. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.						
17. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturarak okur.						

YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARI	ÖĞRETMENİN KAZANIMLARA İLİŞKİN					
	Yaptığı etkinlik	Kullandığı yöntem	Kullandığı Materyal	Seçtiği İçerik	Ayırdığı zaman	Ölçme değerlendirme teknigi
	YETERLİLİK DÜZEYİ					
1. Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır.						
2. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.						
3. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.						
4. Matematiksel ifadeleri doğru yazar.						
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.						
6. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır.						
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.						
8. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.						
9. Olayları, oluş sırasına göre yazar.						
10. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.						
11. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.						
12. Kendisini tanıtan yazılar yazar.						
13. Hikâye yazar.						
14. Yazılarında betimlemeler yapar.						
15. Dikte etme çalışmalarına katılır.						
16. Verilen cümle ya da metne bakarak yazar.						
17. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturarak yazar.						

EK 20: Standartlara Göre Öğretmen Performansı Gözlem Formu

STANDARTLARA GÖRE ÖĞRETMEN YETERLİLİĞİ	EVET	KISMEN	HAYIR
1. Anlamsız hece tekrarları yaptırmaz.			
2. Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder.			
3. Öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenler.			
4. Öğrencilerinin okuma hatalarını takip eder.			
5. Okuduklarını anlama etkinlikleri düzenler.			
6. Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bireysel hızlarına önem verir.			
7. Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler.			
8. Öğretim sürecinde okuma-yazma materyallerinden yararlanır.			
9. Aşırı okuma-yazma görevleri ile öğrenciyi sıkmaz.			
10. Okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde öğrencilerinin zevk alacağı öğretim ortamı oluşturur.			
11. Öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini düzenli değerlendirir.			
12. Öğrenme ortamını öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri şekilde düzenler.			
13. Öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler.			
14. Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir.			
15. Öğrenme ortamını etkin katılım ilkelerine uygun olacak şekilde düzenler.			

EK 21:Okuma Ve Yazma Becerisi Standartları

YAZMA BECERİSİ STANDARTLARI	
Güzel /doğru Yazma Alışkanlığı	1. Yazma araç-gereçleri doğru ve temiz kullanma
	2. Bitişik eğik yazı kurallarına uygun ve okunaklı yazma
	3. Normal büyüklükte yazma
	4. Kelime içindeki harflerin bağlantı boşluklarını normal koyar.
	5. Yazısını satır çizgilerine doğru yazar.
Hatasız Yazma Becerisi	6. Özel isim ve cümle başında büyük harf kullanma
	7. Gereksiz büyük harf kullanman yazma
	8. Özel isimlere gelen ekleri kesme işareti ile ayırma
	9. Cümle sonunda nokta/ soru işareti kullanma.
	10. Harf, hece ve sözcükleri atlamadan/eklemeden yazma
	11. Sözcükleri bölmeden yazma
	12. Sözcükler arasında boşluk bırakarak yazma
	13. Satır sonunda heceleri doğru bölme
	14. -de, -da, mı, mi ve özel isim eklerini doğru yazma
	15. Noktalı harflerin noktalarını unutmadan yazma
	16. Hatalı harf kullanmadan yazma (y-ğ; z-s)

OKUMA BECERİSİ STANDARTLARI	
Doğru Okuma Becerisi	1. Okuma araç-gereçleri doğru ve temiz kullanma
	2. Başını vücudunu sallamadan okuma
	3. Gözle materyal arasındaki uzaklığı ayarlama
	4. Kalem ya da parmakla izlemeden okuma
	5. İşitilebilir bir ses tonu ile okuma
	6. Konuşma hızıyla/akıcı okuma
	7. Sözcükleri doğru telaffuz ederek söyleme
	8. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma
	9. Sözcükleri eklemeden/atlamadan/ okuma
	10. Geri dönüşler yapmadan okuma
	11. Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma
	12. Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okuma.
	13. Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okuma
	14. Satır atlamadan okuma
Okuduğunu Anlama Becerisi	15. Okuduğu metne başlık bulma
	16. Okuduğu metni özetleme
	17. Okuduğu metnin konusu belirleme
	18. Okuduğu metinde 5N 1K sorularını cevaplama
	19. Okuduğu metinde sebep- sonuç ilişkisini kavrama
	20. Okuduğu metindeki kişilerin özelliklerini söyleme
	21. Okuduğu metin ile ilgili duygu ve düşünceleri ifade etme
	22. Yarım bırakılan bir okuma metni tahmin etme
	23. Verilen başlığa/görsele göre metnin içeriğini tahmin etme
	24. Okuduğu metinlerden hareketle bilmediği sözcükleri anlamını tahmin etme

Ek 22: Öğrenmen Görüşme Formu

Sayın Meslektaşım,

Ben, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora öğrencisiyim. İlkokuma yazma programının etkililiğini araştıran bir tez hazırlıyorum. Bu araştırma kapsamında ilköğretim okullarında 1. sınıf okutan öğretmenlerin İlkokuma yazma programının uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlükleri belirlemek de araştırmanın bir alt problemidir. İlkokuma yazma programının uygularken karşılaştığınız güçlüklerle ilişkin görüşlerinizin alınması araştırma sonucu için önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacak ve kimliğiniz açıklanmayacaktır. Size sunulan açık uçlu soruları örnekler vererek, nedenleri ile açıklamanız beklenmektedir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Seher BAYAT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doktora Öğrencisi

1. Program kazanımları ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? (kazanımlar açık bir şekilde ifade edilmemiş, kazanımlar öğrenci seviyesine uygun değil, kazanımlar eğitimle gerçekleştirebilir nitelikte değil, kazanımlar ölçülebilir nitelikte değil vb.)
2. Program içeriği ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? (içerik kazanımlarla tutarlı değil, öğrenci seviyesine uygun değil, kazanımları kapsamamakta vb.)
3. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? (Yöntem ile ilgili yeteri bilgiye sahip değilim. Yöntemin okuma hızını düşürdüğünü düşünüyorum. Yöntemin okuduğunu anlamada etkili olmadığını düşünüyorum vb)
4. Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
5. Programda sunulan değerlendirme yöntemleri konusunda karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
6. Programın uygulanması sırasında veli ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
7. Programın uygulanması sırasında yönetici ve müfettişler ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
8. Eklemek istediğiniz başka bir husus var mı?