



Received	Reviewed	Published	Doi Number
07.05.2017	17.05.2017	30.06.2017	10.18298/ijlet.1760

TEACHERS' OPINIONS ABOUT METHODS AND RESOURCES USED AT THE FIRST LITERACY TEACHING (EXAMPLE OF YENIMAHALLE/ANKARA)

*Hüseyin POLAT*¹

ABSTRACT

Opinions of teachers working in primary schools, about program and resources used in the first literacy teaching were determined in the research. The research is a screening model and a descriptive study. The questionnaire was used in this research. The research was conducted in the direction of answers were given by 210 teachers who are teaching at first grade in ten elementary schools in the center of Yenimahalle district of Ankara. One hundred eighty-five of the teachers who participated in the research are ladies and twenty five of them are mans. The schools for the research were determined by unbiased cluster sampling. The universe of this research was the teachers who are working in Yenimahalle district of Ankara and were teaching first literacy at first grade elementary schools or the teachers who are teaching first literacy for the last five years. Frequencies which are from quantitative research techniques were used in the analysis of the data. The information which are obtained from the research are collected under two main themes: Teachers' views on the method of first literacy teaching and teachers' views on textbooks. As a result of the research, the textbooks given free of charge by the state were found to be inadequate the targets are achieved and the program used in teaching first literacy is generally suitable to Turkish alphabet system, to the level of students and to target behaviors.

Key Words: First Literacy, Voice-Based Sentence, Native Language, Adjacent Handwriting, Turkish

İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE KAYNAKLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (ANKARA/YENİMAHALLE ÖRNEĞİ)

ÖZET

Bu çalışmayla ilkokullarda çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan program ve kaynaklar konusundaki görüşleri tespit edilmiştir. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma; Ankara/Yenimahalle ilçesi merkezinde bulunan on ilkokulda iki yüz on kişiden oluşan birinci sınıf öğretmeninin ankete vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yüz seksen beşi bayan olup yirmi beşi erkektir. Söz konusu okullar yansız küme örneklem yoluyla tespit edilmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde çalışmakta olan ve araştırmanın yapıldığı sırada ilkokul birinci sınıfta Türkçe okuma yazma öğretmekte ya da son beş yıldır bu işi yapmaktaki öğretmenler oluşturmuştur. Verilerin analizinde nicel araştırma tekniklerinden olan yüzde ve frekanslar da kullanılmıştır. Araştırmayla elde edilen bulgular araştırmanın evrenindeki öğretmenlerin ilk okuma-yazma yöntemine ve ders kitaplarına ilişkin görüşleri olmak üzere iki temel tema altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan programın genel olarak öğrencilerin düzeyine, hedef davranışlara ve Türkçe alfabe sistemine uygun olduğu, ancak devlet tarafından ücretsiz olarak verilen ders kitaplarının hedeflerin gerçekleştirilmesinde yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma-Yazma, Ses Temelli Cümle, Anadili, Bitişik Eğik Yazı, Türkçe

¹ Dr. Okutman, Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, polat312@hotmail.com

1. Giriş

İlk okuma-yazma yetişkin bireylerin hayatları boyunca kullandıkları bir alışkanlık durumudur. Bireyler, doğumlarından son nefeslerini verdikleri ana kadar birçok deneyim yaşamaktadırlar. Bu deneyimlerin bazılarını unutsalar da diğerlerini unutmamaktadırlar. Unutulması en zor deneyimlerden birisi de ilk okuma-yazmaya başladıkları ve okuyup yazmayı öğrendikleri dönemdir. Nitekim yaşam süresi içerisinde birçok öğretmenle karşılaşan birey, özellikle ilköğretim öğretmeni daha çok hatırlamaktadır. İlk okuma-yazma deneyimini edindiği öğretmeni, bireyin hem psikolojik hem de fiziki bakımından gelişmesinde oldukça fazla rol oynamaktadır. Bu nedenle toplumun bireylerden oluştuğu göz önüne alındığında ilk okuma-yazma deneyiminin toplum üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılacaktır.

Türkiye'deki ilk okuma-yazma öğretimi konusuyla ilgili yüksek lisans ve doktora düzeyinde birçok çalışma yapıldığı gibi bilimsel makaleler yayınlanıp bildiriler sunulmuştur. Ancak söz konusu çalışmalar, genellikle ses temelli cümle öğretimi programının uygulanmaya başladığı yıllarda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Damar (1996), Kılıç (1996, 2000), Özcanlı (1998), Karakelle (1998), Yalçın (1999), Cemaloğlu (2000), Ertürk (2001), Sarı (2001), Uçar (2001), Çelenk (1993, 1999), Ünüvar (2002), Coşkun (2003), Bilir (2005), Binbaşoğlu (2005), Güneş (2005, 2008), Şahin (2005), Aytaç (2005), Duran (2011), Acat ve Özsoy (2006), Yılmaz (2006), Engin (2006), Demirel (2006), Gün (2006), Özsoy (2006), Karadağ ve Gültekin (2007), Turan (2007), Turan ve Akpınar (2008), Bektaş (2007), Kanmaz (2007), Beyazıt (2007), Samancı (2007), Yurduseven (2007), Akyol ve Temur (2008), Belet ve Karadağ (2008), Vatanserver (2008), Durukan ve Alver (2008), Gülbaş (2008), Sarı (2008), Yılmaz ve Ağırtaş (2009), Yiğit (2009), Arslantaş ve Cinoğlu (2010), Bay (2010a,b) gibi araştırmacıların çalışmalarını sıralamak mümkündür. Bu çalışma ise Türkiye'de ses temelli ilk okuma-yazma öğretimine geçilmesinden on yıl sonra yapılmıştır. Çalışmayla on yılı aşkın bir sürede uygulanan bu yeni yöntemin öğrencinin duyu organlarıyla dış dünyada algıladığı nesne, olay, olgu ya da kavramla ilgili belleğinde, kendi bilgilerini yapılandırdığı (Bulut, 2008:525) yapılandırıcı yaklaşıma dayalı ilk okuma-yazmadaki başarıları ve yonteme yönelik hazırlanmış olan materyallerin durumu konusunda tespitler yapılmıştır.

2. Kuramsal Kısım

2.1. Problem

İlk okuma-yazma öğretimi, öğrenilerek elde edilen bir edimdir. Bu edim sırasında öğretmen, öğrenci, çevre, program ve veli çoğu zaman koordineli durumdadır. Koordinenin bozulduğu bazı durumlarda sorunlar çıkabilmektedir. Çünkü okuma-yazma, insan yaşamı süresince devam etmektedir (Akyol, Temur, 2008:80). Diğer yandan ilk okuma-yazma aşamasında çocuk; ailesinden ve çevresinden genellikle farkında olmadan edindiği dili, sesleri, dil yapılarını bazı kurallara bağlı kalarak görsel ve bilişsel bir ortamda yaşamaya başlamaktadır. İlk okuma-yazmanın amaçları konusunda birçok tanım yapılmıştır (Çelenk, 1999:18). Eğitimciler gelecekte kendi kendine eğitim yöntemini öngörmektedir (Durukan, Alver, 2008:275). Bu nedenle birey, günümüzdeki teknolojik çağa ayak uydurmak için ilk okuma-yazma işlemi ile ilgili fazla vakit kaybetmek zorunda kalmak istememektedir. Çocuklar, günümüz teknolojileri aracılığıyla birçok harfi ve simgeyi, henüz ilköğretim çağına gelmeden yazılı olarak görüp tanımaktadırlar. Eski çağlarda sözel ifade güçlüydü. Ayrıca

çocuk oyunları fiziksel şartlarda oynanmaktaydı. Günümüzde ise görsellerin ve yazının birinci planda olduğu bilgisayar oyunları ile akıllı cep telefonları bulunmaktadır. Bu teknoloji sayesinde çocuklar, yazıyla eskiye oranla çok daha erken dönemde tanışmaktadırlar.

İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler her zaman tartışma konusu olmuş ve bazı değişikliklere uğramıştır. Bu değişiklikler Türkçenin ilk okuma-yazma öğretimi yöntemlerinde de görülmüştür. Türkiye’de 1928 yılındaki harf devrimiyle birlikte ilk okuma-yazmada harf yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. 1936-1948 yılları arasında ise cümle yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ses temelli cümle yönteminin kullanıldığı 2005 yılına kadar devam etmiştir. Ses temelli cümle yönteminin dayanağı Belçika, Fransa, İngiltere, İskoçya gibi Avrupa’nın bazı ülkelerinde kullanılmasıdır (Kayıkçı, 2008:425; Bektaş, 2007:8). Ancak söz konusu son yöntem ile ilgili araştırmalar devam etmektedir. İlk okuma-yazma öğretiminde genel olarak bireşim (harf), çözümleme (cümle) ve karışık olmak üzere üç yöntem kullanılmıştır. Bireşim yönteminde birbirine benzeyen aynı türdeki parçalar bir araya getirilerek yeni bir bütün oluşturulmaktadır. Bu teknikte a-z arasında tüm harfler sırasıyla büyük ve küçük yazılışlarına göre öğretildikten sonra iki harfler birleştirilerek heceler, hecelerden de kelimeler ve cümleler oluşturulmaktadır (Güleryüz, 2004:69). Çözümleme yöntemi ise son iki yüzyıldır Olivier, Itard ve Jecatot tarafından kullanılmış olup Decroly tarafından işlenerek geliştirilmiştir. Bu yöntemdeki ilk okuma-yazma öğretimi, cümlelerle başlamaktadır. Cümleler daha sonra kelime, hece ve harflere ayrılmaktadır (Güneş, 2005:156). Karışık yöntemde ise cümle, kelime, hece ve harfler aynı anda öğretilmektedir. Bu yöntem genellikle ilk okuma-yazmanın yetişkinlere öğretiminde kullanılmaktadır. Diğer yandan yaygın olan bu üç yöntemin dışında resimli ses yöntemi, global yöntem, bilgi işlem yöntemi gibi yöntemler de bulunmaktadır (Akyol, Temur, 2008:80).

Türkiye’de Geşalt psikologlarının bütünlük algısı temeline dayalı olan (Akyol, Temur, 2008:83) cümle öğretimi yöntemini esas alan ilk okuma-yazma öğretimi 2005 yılında terk edilerek ses temelli cümle yöntemi takip edilmeye başlanmış olup günümüzde de devam etmektedir. Bu yöntemde Türkçe ilk okuma-yazma, seslerle başlamaktadır. Birkaç ses verildikten sonra hece, kelime, cümle ve metinlere ulaşılmaktadır. Buradaki amaç; kelime, cümle ve metinlere en kısa zamanda ulaşabilmektir. Sesler günlük olarak öğretilmektedir. Birinci grup sesler e, l, a, t; ikinci grup sesler i, n, o, r, m; üçüncü grup sesler u, k, ı, y, s, d; dördüncü grup sesler ö, b, ü, ş, z, ç; beşinci grup sesler g, c, p, h; altıncı grup sesler ise ğ, v, f, j seslerinden oluşmaktadır (Canbulat, 2013:175). Ancak 2015 Türkçe Dersi Programında değişiklik yapılarak ses gruplarında öğretilen sesler farklılık arz etmiştir. Örneğin birinci grup sesleri e, l, a, n olarak belirlenmiştir (Alver, Sancak, 2016:41-42). Türkçedeki sesler ilk okuma-yazma sırasında başlangıçtan itibaren bitişik eğik el yazısıyla verilmektedir. Seslerin öğretiminde alfabetik sıralama söz konusu değildir. Ses temelli cümle öğretimine dayalı ilk okuma yazmada, sırasıyla sesler, seslerin birleştirilmesi, anlamlı hece, kelime ve cümleye ulaşma söz konusudur. Bu yöntem, çeşitliliğe ve çokluğa önem vererek temel düşünme becerisi, yaratıcılık ve zekâ gelişimine katkıda bulunmaktadır. Kolaydan zora doğru bir yol takip edilmektedir. Öğrencinin dikkat düzeyine uygun olduğundan dolayı dikkat gelişimini geliştirmektedir. Her harf bir sesi karşıladığı için Türkçenin ses yapısına uygun olduğu düşünülmektedir. Ancak bu yöntemin uygulanması sırasında öğrencinin ön bilgilerine, öncelikli ve özellikli hecelere dikkât edilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu bağlamda oluşturulacak hecelerin; kolay olması, kullanım sıklığının olması, anlamının görselleştirilmesi, cümleye ulaşmada kolaylık sağlaması gibi bazı noktalar önem arz etmektedir. Bunun için de öğrenci defterinde; yazma, okuma-yazma çalışmalarının sergilenmesi, yeni öğrenilenlerle eskileri ilişkilendirme ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yapılması yerinde

olacaktır. Millî Eğitim Bakanlığının 1-5 sınıflarına yönelik İlköğretim Türkçe Ders Programı Kılavuzu'nda ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin okumaya yazmaya hazırlık, başlama, ilerleme gibi aşamaları bulunmaktadır. Ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazmada anlatım, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, kurallar yardımıyla öğretim, oyunla öğretim gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir (Turhan, 2004:24; Özdoğan, 2000:101; Yaşar, Aktay, 2015:7).

2.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı 2005 yılında uygulanmaya başlanıp günümüzde de uygulanmaya devam edilen ilköğretim birinci sınıflardaki ses temelli cümle yöntemine göre okuma-yazma öğretimi yönteminin ve bu yönteme göre hazırlanmış olan kaynakların Ankara/Yenimahalle örneğinde ele alınıp değerlendirilmesidir. Araştırmayla, Latin kökenli Avrupa dillerinin ilk okuma-yazma öğretimi sırasında kullanılan ses temelli cümle yönteminin Türkçenin öğretimindeki durumu tespit edilip tartışılmaktadır.

Araştırmanın bu genel amacına yönelik olarak şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Alandaki öğretmenler, ses temelli yöntemle ilgili neler düşünmektedir?
2. Alandaki öğretmenler, ses temelli yöntemle hazırlanmış olan ders kitaplarıyla ilgili neler düşünmektedir?
3. Öğretmenlerin on yıldan fazla bir süredir uygulanmakta olan ses temelli ilk okuma-yazma yöntemine ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?

2.3. Önem

İlk okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin yetkin olması ve öğrencilerin de yetkin öğretmenlerden ders almaları sonraki nesillerin sağlıklı düşünebilmeleri bakımından önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından diğer ders programlarında olduğu gibi Türkçenin eğitimi programlarında da zaman zaman değişiklik yapıldığı görülmektedir. Ancak bu tür değişiklikler bazen yerinde ve uygun olmamaktadır. Bundan dolayı Türkçe dersi programlarına yönelik ne kadar eleştirel bilgi bulunursa yeni ders programlarının geliştirilmesi de o kadar yararlı olacaktır. Çünkü zaman ve insanların kültürel alt yapıları her gün farklılık arz etmektedir. Ayrıca iletişim çağındaki günümüz dünyasında bu konudaki bilgi alışverişi günümüzde çok daha hızlıdır. Diğer yandan yine günümüzde neredeyse tüm devlet okullarında yardımcı kaynak kullanımı artmış durumdadır. Bunun nedeni olarak da MEB tarafından verilen kitapların içerik bakımından yetersizliği gösterilmektedir. Oysa esas olan yardımcı kaynak olmayıp ana kaynaktır. Bu nedenle araştırmayla elde edilen verilerin;

- İlkokul birinci sınıfta ilk okuma-yazma öğreten öğretmenlere ve öğrencilere yararlı olacağı,
- MEB ilköğretim Türkçe dersi programının geliştirilmesine yardımcı olacağı,
- MEB ya da özel yayınevlerinin hazırlanmış oldukları ilk okuma-yazma kitaplarının geliştirilmesine katkıda bulunacağı,
- Ses temelli ilk okuma-yazma öğretiminin Türkçeyi anadili olarak öğretmede yeterli olup olmadığını tespit edebilme konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada örneklemin, evreni temsil ettiği ve ankete verilen cevapların samimi olduğu varsayılmaktadır. Araştırma; Ankara ili, Yenimahalle ilçesindeki ilkokullarda görev yapan ve araştırmanın yapıldığı sırada ilkokul birinci sınıflara Türkçe okuma-yazma öğreten ya da son beş yıldır bu işi yapmış olan iki yüz on adet sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

2.5. Evren ve Örnekleme

2.5.1. Evren

Araştırmanın genel evreni MEB'e bağlı resmi ve özel olarak eğitim faaliyetlerini yürüten tüm ilkokullardır. Özel evreni ise Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde araştırmanın yapıldığı sırada ilkokul birinci sınıflara ilk okuma- yazma öğretmekte olan ya da son beş yıldır bu işi yapan iki yüz on adet sınıf öğretmenidir.

2.5.2. Örnekleme

Evrenden örnekleme alınırken seçkisiz yol tercih edilmiştir. Örneklemeindeki veriler, araştırmaya katılan on ilkokuldaki iki yüz on öğretmenin ankete ve bilgi formuna verdikleri cevaplardan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anket soruları, en az beş yıl ilk okuma-öğretme işini uygulayan on beş öğretmenin görüşlerinden ve bu konuda daha önce yapılmış olan anket formlarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Anket 10 öğretmene uygulanıp dil ve kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra araştırmada kullanılmıştır. Anket, öğretmenlerin uygulanmakta olan ilk okuma-yazma yöntem ile ders kitaplarına yönelik görüşleri ve ilk okuma-yazma konusundaki önerilerinden oluşan üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmada, ayrıca öğretmen bilgi formu kullanılmıştır. Anket ve bilgi formu araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modellerinden olan betimsel bir çalışmadır. Mevcut durum araştırılıp tespit edilmiştir. Nitekim tarama modellerinde halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesi amaç edinilmektedir (Ekici, Hevedanlı, 2010:99). Tarama modellerinde çok sayıda evrenden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varabilmek amacıyla evrenin hepsi ya da evrenden alınabilecek bir örnekleme üzerinde tarama yapılmaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öğretmen anketi düzenlenmiştir. Araştırma sırasında elde edilen veriler, verilerin daha önce belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı (Yıldırım ve şimşek, 2008:224) betimsel analiz yaklaşımıyla araştırmacı tarafından çözümlenmiş, nicel verilere ilişkin frekans ve yüzde hesabı yapılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik durumlarını tespit etmek üzere araştırmaya katılan öğretmenlere bir anket uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından verilen cevapların şu şekilde olduğu tespit edilmiştir:

Tablo 1. Öğretmenlerin yıl olarak öğretmenlik deneyimlerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları.

Yıl olarak öğretmenlik deneyiminiz.	f	%
0-5	26	12,38
6-10	85	40,48
11-20	33	15,71
21-30	57	27,15
31- -	9	4,28
Genel Toplam	210	100

Tablo 1'e göre öğretmenlerin yıl olarak %12,38'i 0-5, %40,48'i 6-10, %15,71'i 11-20, %27,15'i 21-30, %4,28'i, 31- - yıl arasında öğretmenlik deneyime sahiptirler.

Tablo 2. Öğretmenlerin yıl olarak birinci sınıflarda derse girme deneyimlerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları.

Yıl olarak birinci sınıflarda derse girme deneyiminiz.	f	%
0-5	135	64,29
6-10	58	27,62
11-20	17	8,09
21-30	-	-
31- -	-	-
Genel Toplam	210	100

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin %64,29'u 0-5 %27,62'si 6-10, %8,09'u 11-20 birinci sınıflarda derse girme deneyimine sahiptirler.

Tablo 3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Cinsiyetiniz	f	%
Bayan	185	88,10
Bay	25	11,90
Genel Toplam	210	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %88,10'u bayan, %11,90'ı bay öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin "İlk okuma yazma-konusundaki eğitim aldım." görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

İlk okuma yazma-konusundaki eğitim aldım.	f	%
Evet	126	60
Hayır	84	40
Genel Toplam	210	100

Tablo 4'e göre öğretmenlerin %60'ı ilk okuma-yazma konusundaki eğitim almıştır. %40'ı eğitim almamıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin “Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun oldum.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun oldum.	f	%
Evet	117	55,72
Hayır	93	44,28
Genel Toplam	210	100

Tablo 5'e göre öğretmenlerin %55,72'si sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. %44,28'i farklı bölümlerden mezun olmuşlardır.

Tablo 6. Öğretmenlerin “İlk okuma-yazma yöntemi konusunda kendimi yeterli görüyorum.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

İlk okuma-yazma yöntemi konusunda kendimi yeterli görüyorum.	f	%
Evet	109	51,90
Hayır	101	48,10
Genel Toplam	210	100

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin %51,90'u ilk okuma-yazma konusunda kendisini yeterli görürken %48,10'u yeterli görmemektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin “Ses temelli yöntemi kılavuz kitaplardan öğrendim.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Ses temelli yöntemi kılavuz kitaplardan öğrendim.”	f	%
Evet	111	52,86
Hayır	99	47,14
Genel Toplam	210	100

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin %52,86'sı ses temelli yöntemi kılavuz kitaplardan öğrenirken %47,14'ü farklı kaynaklardan öğrenmişlerdir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Ankete katılanlar tüm sorulara cevap vermişlerdir.

Tablo 8. Öğretmenlerin “Çocuğun okuma-yazmayı kısa zamanda öğrenip kavramasında ses temelli cümle yöntemi yararlıdır.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Çocuğun okuma-yazmayı kısa zamanda öğrenip kavramasında ses temelli cümle yöntemi yararlıdır.	f	%
Katılıyorum.	64	30,47
Katılmıyorum.	10	4,76
Kısmen katılıyorum.	136	64,77
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %30,47'si tablo 1'deki görüşe katıldıklarını, %4,76'sı katılmadıklarını, %64,77'si ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Çocuğun okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar, çevresel farklılıklar, program, yöntem, öğretmen gibi faktörler bulunmaktadır. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin okuma-yazmayı daha kısa zaman

diliminde öğrenip öğrenemedikleri konusunda çoğunlukla kararsız kalmalarında söz konusu faktörler etkili olmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin “Çocuk bitişik el yazısını kavramakta zorlanmaktadır.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Çocuk bitişik el yazısını kavramakta zorlanmaktadır.	f	%
Katılıyorum.	60	28,57
Katılmıyorum.	10	4,76
Kısmen katılıyorum.	140	66,67
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %28,57’si tablo 2’deki görüşe katıldıklarını, %4,76’sı katılmadıklarını, %66,67’si ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bitişik el yazısını kavramak her şeyden önce biraz beceri biraz da pekiştirmeye ilgilidir. Bu çeşit yazılarda görsel sanat yetisi de önemlidir. Teknolojinin baskın olduğu günümüzde el sanatlarına olan ilgi ve önem azalmaktadır. Bu nedenle bazı öğrenciler bitişik el yazısını kavramakta zorlanabilmektedir. Öğretmenler farklı sonuçlarla karşılaştıkları için bu konuda çoğunlukla kesin yargıya varamamışlardır.

Tablo 10. Öğretmenlerin “İlk okuma-yazma yöntemi Türkçenin ana dili olarak öğretilmesine uygundur.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

İlk okuma-yazma yöntemi Türkçenin ana dili olarak öğretilmesine uygundur.	f	%
Katılıyorum.	165	78,57
Katılmıyorum.	13	6,19
Kısmen katılıyorum.	32	15,23
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %78,57’si tablo 3’teki görüşe katıldıklarını, %6,19’u katılmadıklarını, %15,23’ü ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Şartlandırılmış bilgiler bireylerin karar almalarında çoğu zaman etkili olabilmektedir. Bitişik el yazısı yönteminin uygulandığı ilk okuma-yazma yönteminin tanıtımı ve olumlu sonuçlar vereceği konusundaki yönlendirmelerin araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk okuma-yazma yöntemi ile ilgili olarak şartlandırılmış bilgilerin etkisinde kaldıkları düşünülmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin “Türkçe Programında ilk okuma-yazma konusu yeterince ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Türkçe Programında ilk okuma-yazma konusu yeterince ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.	f	%
Katılıyorum.	85	40,47
Katılmıyorum.	13	6,19
Kısmen katılıyorum.	112	53,34
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %40,47’si tablo 4’teki görüşe katıldıklarını, %6,19’u katılmadıklarını, %53,34’ü ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. MEB tarafından yapılan hizmet içi eğitim ve kılavuz kitapların

araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe programıyla ilgili karar vermelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin “Bu yöntem okuma-yazmaya geçişi hızlandırmaktadır.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Bu yöntem okuma yazmaya geçişi hızlandırmaktadır.	f	%
Katılıyorum.	16	7,61
Katılmıyorum.	68	32,39
Kısmen katılıyorum.	126	60
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %7,61’i tablo 5’teki görüşe katıldıklarını, %32,39’u katılmadıklarını, %60’ı ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bitişik el yazısı yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin okuma-yazmaya geçişi hızlandırma konusunda kesin karar verememelerinin öğrenci, kaynak ve çevre gibi farklı faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin “Bu yöntem öğrencinin kelime dağarcığını zenginleştirmektedir.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Bu yöntem öğrencinin kelime dağarcığını zenginleştirmektedir.	f	%
Katılıyorum.	25	11,90
Katılmıyorum.	58	27,62
Kısmen katılıyorum.	127	60,48
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %11,90’ı tablo 6’daki “görüşe katıldıklarını, %27,62’si katılmadıklarını, %60,48’i ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin söz konusu yöntemin kelime dağarcığını zenginleştirip zenginleştirmede konusunda çoğunlukla kararsız oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin “Bu yönteme devam edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Bu yönteme devam edilmesi gerektiğini düşünüyorum.	f	%
Katılıyorum.	34	16,19
Katılmıyorum.	35	16,66
Kısmen katılıyorum.	141	67,15
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %16,19’u tablo 7’deki görüşe katıldıklarını, %16,66’sı katılmadıklarını, %67,15’i ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk okuma-yazma yöntemleri konusunda, hizmet içi eğitimler ve kılavuz kitaplar dışında bilimsel anlamda farklı kaynaklardan edindikleri bilgilerin yetersizliği nedeniyle söz konusu yöntemle ilgili olarak karar vermede zorlandıkları düşünülmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin “MEB tarafından ücretsiz olarak verilen kitaplar içerik bakımından yeterlidir.” görüşüne göre frekans ve yüzdeler dağılımları.

MEB tarafından ücretsiz olarak verilen kitaplar içerik bakımından yeterlidir.	f	%
Katılıyorum.	68	32,39
Katılmıyorum.	50	23,80
Kısmen katılıyorum.	92	43,81
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %32,39'u tablo 8'deki görüşe katıldıklarını, %23,80'i katılmadıklarını, %43,81'i ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. MEB tarafından ücretsiz olarak verilen kitaplar ile özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitapların içerik bakımından farklı olduğu tespit edilmiştir. Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitapların yazarları da aslında ilk okuma-yazma alanında faaliyet gösteren kişilerdir.

Tablo 16. Öğretmenlerin “MEB tarafından ücretsiz olarak verilen kitaplar görsellik bakımından yeterlidir.” görüşüne göre frekans ve yüzdeler dağılımları.

MEB tarafından ücretsiz olarak verilen kitaplar görsellik bakımından yeterlidir.	f	%
Katılıyorum.	17	8,09
Katılmıyorum.	83	39,52
Kısmen katılıyorum.	110	52,39
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %8,09'ta tablo 9'deki görüşe katıldıklarını, %39,52'si katılmadıklarını, %52,39'u ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplar genellikle ticari amaçlı oldukları için daha albenili olarak yayınlanmaktadır. Ancak bunun karşılığında da öğrencinin velisinden maddi bir beklenti içindedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin “MEB tarafından ücretsiz olarak verilen kitaplar alıştırma ve pekiştirme bakımından yeterlidir.” görüşüne göre frekans ve yüzdeler dağılımları.

MEB tarafından ücretsiz olarak verilen kitaplar alıştırma ve pekiştirme bakımından yeterlidir.	f	%
Katılıyorum.	9	4,28
Katılmıyorum.	119	56,67
Kısmen katılıyorum.	82	39,05
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %4,28'i tablo 10'daki görüşe katıldıklarını, %56,67'si katılmadıklarını, %39,05'i ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplar müşteri odaklı olduğu için alıştırma ve pekiştirme bakımından MEB tarafından ücretsiz olarak verilen kitaplarla oranla daha zengin olabilmektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin “Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplar içerik bakımından daha yararlıdır.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplar içerik bakımından daha yararlıdır.	f	%
Katılıyorum.	33	15,71
Katılmıyorum.	42	20
Kısmen katılıyorum.	135	64,29
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %15,71’i tablo 11’deki görüşe katıldıklarını, %20’si katılmadıklarını, %64,29’u ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitapların içerik bakımından daha zengin olduğu yargısına varılması beklenirdi. Çünkü Tablo 8’de bu soruya benzer bir soru bulunmaktadır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin kitapların içeriği bakımından yargıda bulunmakta zorlandıkları görülmüştür.

Tablo 19. Öğretmenlerin “Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplar görsellik bakımından daha yararlıdır.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplar görsellik bakımından daha yararlıdır.	f	%
Katılıyorum.	42	20
Katılmıyorum.	50	23,80
Kısmen katılıyorum.	118	56,20
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %20’si tablo 12’deki görüşe katıldıklarını, %23,80’i katılmadıklarını, %56,20’si ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel yayınevleri tarafından yayınlanan ve MEB tarafından ücretsiz olarak verilen kitapların görsellik bakımından yeterli olup olmadığı konusunda kesin bir yargıya varmalarında zorlandıkları görülmüştür.

Tablo 20. Öğretmenlerin “Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplar alıştırmaya ve pekiştirme bakımından daha yararlıdır.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplar alıştırmaya ve pekiştirme bakımından daha yararlıdır.	f	%
Katılıyorum.	86	40,96
Katılmıyorum.	66	31,43
Kısmen katılıyorum.	58	27,61
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %40,96’sı tablo 13’teki görüşe katıldıklarını, %31,43’ü katılmadıklarını, %27,61’i ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitapların alıştırmaya ve pekiştirme bakımından daha yararlı olduğu kanısına varılmıştır.

Tablo 21. Öğretmenlerin “Kitaplardaki seslerin sıralanışı uygundur.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Kitaplardaki seslerin sıralanışı uygundur.	f	%
Katılıyorum.	57	27,14
Katılmıyorum.	42	20
Kısmen katılıyorum.	111	52,86
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %27,14’ü tablo 14’teki görüşe katıldıklarını, %20’si katılmadıklarını, %52,86’sı ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. İlk okuma-yazma kitaplarındaki harflerin öğretiliş sıralarının yerinde olduğu görüşüne varılmıştır. Harflerin öğretiliş sırasının ilk okuma-yazmadaki etkileri konusunda bilimsel verilerin bulunması daha önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin söz konusu bilimsel verilere dayanarak yargıda bulunup bulunmadıkları kesinlik kazanmamıştır. Öğretmenlerin bu konuda sadece gözlemlerine dayandıkları düşünülmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin “Programda öğretilmesi istenen seslerin sıralamasında değişiklik yapmak gerekir.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Programda öğretilmesi istenen seslerin sıralamasında değişiklik yapmak gerekir.	f	%
Katılıyorum.	84	40
Katılmıyorum.	33	15,71
Kısmen katılıyorum.	93	44,29
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %40’ı tablo 15’deki “görüşe katıldıklarını, %15,71’i katılmadıklarını, %44,29’u ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk okuma-yazma sırasında öğretilen harflerin sıralanışını değiştirme konusunda karar verirken kendi gözlemlerine dayandıkları düşünülmektedir.

Tablo 23. Öğretmenlerin “Üniversitelerde verilen eğitim yeterlidir.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Üniversitelerde verilen eğitim yeterlidir.	f	%
Katılıyorum.	68	32,38
Katılmıyorum.	24	11,42
Kısmen katılıyorum.	118	56,20
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %32,38’i tablo 16’daki görüşe katıldıklarını, %11,42’si katılmadıklarını, %56,20’si ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları sınıf öğretmenliği mezunu iken bazıları farklı branşlardan mezun olduktan sonra çeşitli vesilerle sınıf öğretmeni olarak çalışmaya başlamışlardır. Bu nedenle üniversitelerin ilgili alanlarında verilen eğitimin yeterliliği konusunda sadece kişisel gözlemlerde bulunmuşlardır.

Tablo 24. Öğretmenlerin “MEB tarafından ücretsiz dağıtılan kitaplar yeterlidir.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

MEB tarafından ücretsiz dağıtılan kitaplar yeterlidir.	f	%
Katılıyorum.	17	8,09
Katılmıyorum.	101	48,11
Kısmen katılıyorum.	92	43,80
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %8,09’u tablo 17’deki görüşe katıldıklarını, %48,11’i katılmadıklarını, %43,80’u ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, genel olarak MEB tarafından ücretsiz dağıtılan kitapların yeterli olduğu kanısına varmışlardır. Buradan MEB tarafından dağıtılan kitapların okutulmasına devam edilmesi, ancak destek olarak özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitapların da eğitime takviye edilmesinin uygun olacağı görüşü ağırlık kazanmaktadır.

Tablo 25. Öğretmenlerin “Yardımcı ders kitapları kullanılmalıdır.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Yardımcı ders kitapları kullanılmalıdır.	f	%
Katılıyorum.	177	84,30
Katılmıyorum.	9	4,28
Kısmen katılıyorum.	24	11,42
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %84,30’u tablo 18’deki görüşe katıldıklarını, %4,28’i katılmadıklarını, %11,42’si ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yardımcı ders kitaplarının kullanılmasının doğru olacağı kanısına varmışlardır. MEB tarafından ücretsiz dağıtılan kitapları desteklemek amacıyla kullanılan yardımcı ders kitaplarından bazıları yararlı olabilmektedir.

Tablo 26. Öğretmenlerin “Öğretmenlerin konuyla ilgili hizmet içi eğitimi alması gerekir.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Öğretmenlerin konuyla ilgili hizmet içi eğitimi alması gerekir.	f	%
Katılıyorum.	119	56,67
Katılmıyorum.	33	15,71
Kısmen katılıyorum.	58	27,62
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %56,67’si tablo 19’deki görüşe katıldıklarını, %15,71’i katılmadıklarını, %27,62’si ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik yapılarıyla ilgili tabloya bakıldığında araştırmanın yapıldığı evrendeki öğretmenlerin genellikle sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmadıkları görülecektir. Dolayısıyla farklı branşlardan sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin ve uzun yılları sınıf öğretmeni olarak çalışan bazı öğretmenlerin eğitim-öğretimdeki güncel yenilikleri takip etmeleri açısından hizmet içi eğitim önem arz etmektedir.

Tablo 27. Öğretmenlerin “İlk okuma-yazma materyalleri yeterlidir.” görüşüne göre frekans ve yüzdeler dağılımları.

İlk okuma-yazma materyalleri yeterlidir.	f	%
Katılıyorum.	95	45,24
Katılmıyorum.	41	19,52
Kısmen katılıyorum.	74	35,24
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %45,24’ü tablo 20’deki görüşe katıldıklarını, %19,52’si katılmadıklarını, %35,24’ü ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak ilk okuma-yazma materyallerinin yeterli olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

Tablo 28. Öğretmenlerin “Bulduğum okulun fiziki şartları ses temelli ilk okuma-yazma eğitimine uygun hale getirilmelidir.” görüşüne göre frekans ve yüzdeler dağılımları.

Bulduğum okulun fiziki şartları ses temelli ilk okuma-yazma eğitimine uygun hale getirilmelidir.	f	%
Katılıyorum.	136	64,77
Katılmıyorum.	9	4,28
Kısmen katılıyorum.	65	30,95
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %64,77’si tablo 21’deki görüşe katıldıklarını, %4,28’i katılmadıklarını, %30,95’i ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’deki resmi ilkokulların fiziki alt yapısının genel olarak çok uyu durumda olmadığı malumdur. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine de yansımıştır.

Tablo 29. Öğretmenlerin “Ses temelli ilk okuma-yazmada öğrencilerin evde daha çok alıştırmaya yapması gerekmektedir.” görüşüne göre frekans ve yüzdeler dağılımları.

İlk okuma-yazma materyalleri yeterlidir.	f	%
Katılıyorum.	152	72,39
Katılmıyorum.	25	11,90
Kısmen katılıyorum.	33	15,71
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %72,39’u tablo 22’deki görüşe katıldıklarını, %11,90’ı katılmadıklarını, %15,71’i ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ödev odaklı yapılan eğitimlerde yer alan düşünce bu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini beyan etmeleri sırasında da belirgin hale gelmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin “Sınıflardaki kaynaştırma öğrencileri ilk okuma-yazma eğitiminde diğer öğrencileri olumsuz etkilemektedir.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Sınıflardaki kaynaştırma öğrencileri ilk okuma-yazma eğitiminde diğer öğrencileri olumsuz etkilemektedir.	f	%
Katılıyorum.	119	56,67
Katılmıyorum.	25	11,90
Kısmen katılıyorum.	66	31,43
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %56,67’si tablo 23’teki görüşe katıldıklarını, %11,90’u katılmadıklarını, %31,43’ü ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencileri genel olarak zihinsel bakımından anlama ve kavramada sorun yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu gruptaki öğrenciler haftanın bazı günlerinde özel eğitim alırlarken diğer günlerinde herhangi bir engeli bulunmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almaktadırlar. Söz konusu öğrencilerin velileri de çocuklarının bu durumunu bazen duygu sömürüsü olarak kullanarak sınıflardaki özrü bulunmayan öğrenciler üzerinde etkili olma girişimlerinde bulunmaktadır. Bu durum ise öğrenciler, veliler ve öğretmenler arasında gizli bir mücadeleye dönüşebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler de bu sorunu fark etmişlerdir.

Tablo 31. Öğretmenlerin “İlk okuma-yazma eğitiminin okul öncesi sınıflarda tamamlanmış olması gerekmektedir.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

İlk okuma-yazma eğitiminin okul öncesi sınıflarda tamamlanmış olması gerekmektedir.	f	%
Katılıyorum.	85	40,48
Katılmıyorum.	68	32,38
Kısmen katılıyorum.	57	27,14
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %40,48’i tablo 24’teki görüşe katıldıklarını, %32,38’i katılmadıklarını, %27,14’ü ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik yapıları incelendiğinde ilkokul birinci sınıfta eğitim veren öğretmenlerin ilk okuma-yazma eğitiminin okul öncesi sınıflarda tamamlanmasını istemelerinin nedenleri daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri genellikle farklı bilimsel alanlardan geldikleri için zor bir iş olan ilk okuma-yazma eğitimiyle uğraşmak istememektedirler.

Tablo 32. Öğretmenlerin “Veliler ilk okumayı ses temelli sisteme göre öğrenmedikleri için çocuklarına yardımcı olamamaktadır.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Veliler ilk okumayı ses temelli sisteme göre öğrenmedikleri için çocuklarına yardımcı olamamaktadır.	f	%
Katılıyorum.	91	43,33
Katılmıyorum.	8	3,80
Kısmen katılıyorum.	111	52,87
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %43,33'ü tablo 25'teki görüşe katıldıklarını, %3,80'i katılmadıklarını, %52,87'si ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu konuda kararsızdırlar. Ancak kararlı olanların çoğunluğu velilerin ses temelli ilk okuma-yazma konusunda yeterince bilgi ve tecrübe sahibi olmadıklarını düşünmektedirler.

Tablo 33. Öğretmenlerin “Veliler bitişik eğik yazıyı bilmedikleri için çocuklarına yardımcı olamamaktadırlar.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Veliler bitişik eğik yazıyı bilmedikleri için çocuklarına yardımcı olamamaktadırlar.	f	%
Katılıyorum.	135	64,29
Katılmıyorum.	9	4,28
Kısmen katılıyorum.	66	31,43
Genel Toplam	210	100

Öğretmenlerin %64,29'u tablo 26'daki görüşe katıldıklarını, %4,28'i katılmadıklarını, %31,43'ü ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Velilerin neredeyse tamamı ilk okuma-yazmayı bitişik eğik yazı yöntemiyle öğrenmemişlerdir. Bu nedenle çocuklarına bu konuda yardımcı olmakta zorlanmaktadırlar.

Tablo 34. Öğretmenlerin “Okul idaresinin ilk okuma-yazmayı teşvik edici etkinliklerde bulunması yararlı olacaktır.” görüşüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

Okul idaresinin ilk okuma-yazmayı teşvik edici etkinliklerde bulunması yararlı olacaktır.	f	%
Katılıyorum.	145	69,05
Katılmıyorum.	8	3,80
Kısmen katılıyorum.	57	27,15
Genel Toplam		

Öğretmenlerin %69,05'i tablo 27'deki görüşe katıldıklarını, %3,80'i katılmadıklarını, %27,15'i ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Okul idarecileri idareciliği bir dinlenme makamı olarak görmedikleri takdirde söz konusu konuyla ilgili sınırlı da olsa bazı çalışmalarda bulunabileceklerdir. Çünkü ilk okuma-yazmayı teşvik edici faaliyetleri çevre, insan, maddi durum vb. birçok neden etkileyebilmektedir.

5. Sonuç

İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin belirlenmesi konusu yıllardır tartışılmıştır. Son yüzyıldaki tartışmalar, genel olarak cümle yöntemi ve ses temelli yöntem üzerinde yoğunlaşmıştır. İlk-okuma okuma ve yazma becerisi bakımından her iki yöntemin de olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır (Yaşar, Aktay, 2015:7-15; Baydık, Kudret, 2012:5-6).

Bu araştırmayla 2005 yılından beri Türkiye'deki ilkokullarda ilk-okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yapısı yönteminin kısmen yerinde bir uygulama olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu yöntemle göre hazırlanmış olan kitaplardan MEB tarafından ücretsiz olarak dağıtılan kitapların görsellik ve içerik bakımından yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Özel yayınevleri tarafından

hazırlanan ders kitapları ve yardımcı kaynakların ise bu eksikliği kısmen karşıladığı görülmüştür. Üniversitelerdeki ilgili bölümlerde verilen eğitim, ses temelli cümle yapısına göre okuma-yazma öğretimi konusunda yeterli görülmemiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili hizmet içi eğitimi almasının eğitimdeki bu eksikliği kısmen gidereceği vurgulanmıştır. İlkokulların fiziki şartlarının ve ders materyallerinin de yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bazı sınıflardaki kaynaştırma öğrencileri, ses temelli cümle öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir. İlk okuma-yazma öğretiminin okul öncesi sınıflarda tamamlanmış olması eğitimin hızlanması bakımından yararlı olacaktır. Velilerin bitişik eğik yazıyı bilmemeleri çocukların bu yöndeki çalışmalarına katkı sağlayamamaktadır. Araştırmaya katılanların anketin 14. ve 15. sorularına aynı ya da yakın cevaplar vermesi beklenmekteydi. Çünkü her iki soru da hemen hemen aynı anlamı ifade etmektedir. Ancak bu konuda araştırmaya katılanların en fazla "kısmen katılıyorum" seçeneğini işaretlemeleri, öğretilmesi istenen seslerin sıralaması konusunda bir belirsizlik oluşturmuştur.

Bitişik el yazısı Avrupa'da ve dünyanın birçok yerinde uzun yıllar kullanmasına rağmen Türkiye'de Latin harfli Türkçeyle özellikle 2005 yılında ilkokul müfredatında zorunlu hâle getirilmiştir. Bu uygulama, görünürde çağdaş dünyayla eşgüdüm sağlamak olsa da derin yapıda Osmanlı döneminde kullanılan el yazısına geri dönüş fikrini çağrıştırmaktadır. Nedeni ne olursa olsun bitişik el yazısının özellikle okul idareleri tarafından teşvik edici etkinliklerle desteklenmesi yarar sağlayacaktır. Çünkü bu yöntem gelecekteki yetişkin bireylerin sanat anlayışlarına olumlu katkı sağlamanın yanı sıra, okuma ve yazmayı hızlandırmaktadır. Uygulamada özellikle MEB tarafından ücretsiz verilen ilk okuma-yazma kitaplarının her yıl güncellenip görsellik ve içerik bakımından zenginleştirilmesi doğru olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması ses temelli cümle yapısının ve bitişik eğik yazının öğretimi konusunda önem arz etmektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde ilk okuma-yazma öğreten tüm öğretmenler, ilk okuma-yazmayı ses temelli cümle yapısına ve bitişik eğik yazı sistemine göre öğrenmedikleri için yaşanmış tecrübelerle sahip olmayıp yetişkinlik dönemlerinde almış oldukları eğitim yoluyla tecrübe edinmişlerdir. Bu durumda hitap etmiş oldukları kitleyle empati içinde olmaları bazen zorlaşabilmektedir.

Diğer yandan ses temelli cümle öğretiminde ilk okuma-yazma sırasında Türkçedeki sessiz harflerin önlerine herhangi bir sesli harf eklenmediği ve sesin sadece kendisi öğretildiği konusunda bu alanda yapılan araştırmalar hemfikir olsalar da durum farklıdır. Çünkü çoğunlukla dünyada yaygın olarak kullanılan ve Türkçenin de içinde olduğu belli başlı dillerde sessizlerin simge ya da ses olarak sessizler olmadan söylenip okunması kolay değildir. Bu nedenle genellikle sessizlerin sonlarına sesli harfler getirilmektedir.

Günümüzde Türkiye'nin resmi standart dili olarak kullanılan Türk lehçesi, ilk okuma-yazma sırasında Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından 2005 yılına kadar Arapçanın etkisinde kalmıştır. Bun nedenle sessiz harfler ve sesler tek başlarına ifade edilirken sonlarına "e" ünlüsü getirilmiştir. Nitekim Arap alfabesindeki seslerin ve harflerin tek başlarına okunuşları sırasında da birkaç harf dışında aynı durum söz konusudur.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından ve Harf Devrimi'nden sonra her ne kadar Arapça ve Arap alfabesinden uzaklaşmaya çalışılmışsa da 1960'lı yıllara kadar Türkçenin dilbilgisi bakımından tasviri ve tanımında Arapçanın etkisi bariz bir şekilde ortadadır.

Ancak 2005 yılından itibaren Türkiye’de ilk okuma-yazma sırasında ses temelli cümle öğretiminde Türkçedeki sessizlerin sonlarına istemeden de olsa “ı” sessizi getirilmektedir. Başka bir ifadeyle 2005 yılı öncesindeki ilk okuma-yazma sırasında harflerin ve seslerin öğretimi sırasında sessizlerden sonra “e” sesi (be, ce, de) getirilirken bu yıldan sonra sessizlerden sonra (bı, cı, dı) sessizler getirilmektedir. Yapılan bu araştırma sırasında uygulamada böyle bir durumun söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Acat, B., Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma-yazma sürecinde karşılaşılan güçlükler. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H., Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 78-95.
- Alver, M., Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. Turkish Studies. 11(14), s.31-69.
- Arslandaş, H. İ., Cinoğlu, M. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlene yönteminin karşılaştırılması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 81-92.
- Aytaç, G. (2005). Okuma eğitimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 4, 461.
- Bay, Y. (2010a). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 3(1), 164-181.
- Bay, Y. (2010b). Ses Temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 257-277.
- Baydık, B., Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 45 1-22,
- Bektaş, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Belet, D., Karadağ, R. (2008). Ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı, Adana.
- Beyazıt, N. (2007). İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümlene Yöntemi ve Ses Temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 38(1), 87-100.
- Binbaşoğlu, C. (2005). İlk okuma ve yazma programı ve öğretimi. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 22-135.

- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Educational Administration: Theory and Practice*, 56, 521-546.
- Canbulat, A. N. K. (2013). "Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar", *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 173-191.
- Cemaloğlu, N. (2000), *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, N. (2003). İlkokuma –yazma öğretiminde kullanılan yöntemler. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelenk, S. (1993). İlkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (1999). İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi, Ankara: Başak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Çelenk, S. (2007). İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi. Ankara: Maya Akademi.
- Damar, M. (1996). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. (2006). İlk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Durukan, E., Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Engin, G. (2006). İlkokuma yazma öğretimi uygulamalarında öğretmen görüşleri ve yaşanan sorunlar. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ekici, G., Hevedanlı, M. (2010). Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından güncellenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(4), 97-109.
- Ertürk, A. (2001). İlkokuma-yazma öğretimi hazırlık devresinin okuma-yazma öğrenmedeki yeri ve önemi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülbaş, Ç. (2008). Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla
- Güleryüz H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gün, A. (2006). Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2005). Niçin ses temelli cümle yöntemi? Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Güneş, F. (2008). Niçin bitişik eğik yazı? *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (100. Özel sayı), 242-244.

- Kanmaz, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri (Denizli ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karadağ, R., Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri, *Journal of Theory and Practice in Education (Eğitimden Kuram ve Uygulamaya)*. 3(1), s.102-121.
- Karakelle, S. (1998). İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayıkcı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 55, 423-457.
- Kılıç, A. (2000). İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M., (1996). İlk okuma-yazma öğretiminde temel problemler. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcanlı, F. B. (1998). İlk okuma-yazma öğretiminde bireşim ve çözümleme metodunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Samancı, S. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler. Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sarı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şahin, A. (2005). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tok, Ş., Tok, T., Mazi, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(53), 123-144.
- Turan, M. (2007). İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turan, M., Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan, ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 121-138.

- Turhan, A. (2004). Hz. peygamberin hadisleri ışığında çocuk eğitiminde oyunun yeri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçar, K.Ö.D. (2001). Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ünüvar, P. (2002). Burdur ili ilköğretim okullarında ilk kokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Vatansever, H. (2008). Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçın, Z. (1999). İlköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yaşar, Ş., Aktay E. G. (2015). Okuma becerisi açısından cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi. *Turkish Studies*, 10 (7), 1-18.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Ağırtaş, M. N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, Hatay ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164-175.
- Yılmaz, Ö. (2006). Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit, V. (2009). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yurduseven, S. (2007). İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.