



Amasya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
7(2), 217-255, 2018
Özgün araştırma makalesi

<http://dergi.amasya.edu.tr>

2017 Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Aysel Ferah Özcan^{1,*}  ve Sevilay Yıldız² 

¹Sakarya Üniversitesi, Türkiye

²Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Alındı: 24.02.2018 - Düzeltildi: 27.08.2018 - Kabul Edildi: 31.08.2018

Atf: Ferah Özcan, A. ve Yıldız, S. (2018). 2017 Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.

Öz

Öğretim programlarının ihtiyaçlara dayalı olarak geliştirilmesi kadar, geliştirilen programların ihtiyaca cevap verip veremediğinin değerlendirilmesi konusu da oldukça önemlidir. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilkokul birinci sınıf Türkçe ilk okuma yazma dersi öğretim programını değerlendirilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlk okuma yazma öğretim programının uygulama boyutunu derinlemesine analiz edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak, programın uygulanma süreci

*Sorumlu Yazar: Tel.: 532 4517134, e-posta: aferah@sakarya.edu.tr
ISSN: 2146-7811, ©2018

değerlendirilmeye çalışılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, video kayıtları ve fotoğrafların analizinden elde edilmiştir. Sonuç olarak ilkokul Türkçe dersi (ilk okuma yazma) öğretiminde program taslaklarının öğretmenler tarafından incelendiği ve sürece yönelik olarak öğretmenler tarafından bazı iyileştirici önlemlerin alındığı görülmüştür. Yeni programın yazma bölümü, yazma öğretim yaklaşımında tercihin (dik temel harflerle ya da bitişik eğik el yazısı ile) sınıf öğretmenine bırakılması önemli bir gelişme olarak değerlendirilirken; harf gruplarının sırasının öğretimde sıkıntı oluşturması, okulların fiziki koşullarının elverişsizliği, bölgeler arasında okuma yazmaya geçiş sürecindeki farklılıklar, araç-gereç tedarik etmenin güçlüğü, öğretmen kılavuz kitaplarının olmaması programa yönelik olumsuzluklar olarak ön plana çıkmıştır. Bulgulara dayalı olarak öğretimdeki harf gruplarının gözden geçirilmesi, araç-gereç ve materyal için e-portal hazırlanması vb. önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Program Değerlendirme, Durum Çalışması, İlk Okuma Yazma

Giriş

Öğretim programları; ülkelerin ilerleme ülküleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflerin belirlenip gerekli içerik ile eğitim durumlarının düzenlendiği, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının önerildiği milli bir araç olarak kabul edilebilir. Eğitimde niteliği artırmaya ve uygulamaları iyileştirmeye yönelik araştırmaların sonuçları öğretim programlarına da yansımaktadır. Bu kapsamda, öğretim programları alanında sürekli bir gelişim, dönüşüm ve değişim söz konusudur. Türk Milli Eğitimi'nde de 1924, 1927, 1936, 1942, 1948, 1962, 1968, 1981, 1995, 2004, 2005, 2009, 2015, 2017 yıllarında program geliştirme ya da iyileştirme/düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Özellikle programlar dayanıklılık, süreklilik, verimlilik, ekonomiklik vb. nitelikler (Uşun, 2012; Sağlam ve Yüksel, 2014) açısından taslak programların özellikleri, uygulama süreci ve uygulama sonuçlarına bakılarak değerlendirilmek durumundadır. Türkçe dersi öğretim programları gerek 1948

(Turgut, 1983), gerek 1968 (Arslan, 2000; Demirel, 1992), gerekse 2004 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Taslak Öğretim Programları'nın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinden başlanarak, bu konu –yeterli olmasa da- daha sistemli olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

Geçmişten günümüze program geliştirme çalışmalarında, en tartışmalı alanlardan biri ise Türkçe ilk okuma yazma öğretimidir. Bu alanla ilgili tartışmalar, daha çok yöntem sorununa odaklanmıştır (Özcan, 1992; Çelenk, 2009). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi alanında 1968'den 2004'e kadar davranışçı psikolojiye dayalı olarak hedef belirlemede taksonomik yapı dikkate alınarak amaçlar belirlenip öğretimde de cümle yöntemi kullanılırken (MEB, 1968; Ferah, 1999), 2004 yılından itibaren kazanımlar yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yazılıp “Ses Temelli Cümle” yöntemi benimsenmiş, öğretimde kullanılacak harf/sesler gruplandırılmış, öğretime bitişik eğik el yazısı ile başlanarak süreç-ürün temelli bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımına geçilmiştir. Bütün bu değişikliklerin gerek program geliştirme ve değerlendirme, gerek öğrenme ve öğretme, gerekse özel öğretim alan bilgisi ve içerik düzenleme ilkeleri bakımından bilimsel alandaki gelişmelere dayalı olarak hazırlanmaya çalışıldığı (MEB, 2005) ilgili kurumlar tarafından vurgulanmıştır.

İlk okuma ve yazma öğretimi konusundaki araştırmalarda; öğrenme ve öğretim temelleri, öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması, öğretim yönteminin değerlendirilmesi ve öğretim sürecine yönelik güçlüklerin belirlenmesi (Özcan, 1991; Özcan 1995; Ferah, 1999; Özcan, 1999; Ferah, 2001a-b; Çelenk, 2003; Ferah, 2003, Karadağ ve Gültekin, 2007; Çelenk, 2008; Durukan ve Alver, 2008; Akyol ve Temur, 2008; Tok, Tok ve Mazı 2008; Bay, 2010; Aslantaş ve Cinoğlu, 2010; Arslan ve İlgin, 2010; Yıldız, 2010; Erdoğan, 2011; Akman ve Aşkın, 2012; Başar, 2013; Özcan ve Ferah Özcan, 2014; Karsak, Ada ve Aşıcı, 2014; Ferah Özcan ve Özcan, 2016) ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) ile 2015 İlkokul Türkçe Dersi öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Çiftçi, 2005; Korkmaz, 2006;

Şahin, 2007; Erçaçan ve Erzen, 2008; Karaman ve Yurduseven, 2008; Yılmaz ve Ağırtaş, 2009; Baydık ve Kudret, 2012; Durukan, 2013; Ünsal 2013) konularına ağırlık verilmiştir. 2004 yılında ise ülke genelinde çözümleme yöntemi, pilot okullarda da ses temelli cümle yöntemi uyguladığından dolayı ilk defa kapsamlı bir yöntem karşılaştırması yapmak mümkün olmuştur.

Alanyazındaki araştırmaların özellikle 2005 yılı sonrasında uygulama öncesi-sonrası program değerlendirme çalışmalarına yöneldiği görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre; 2005 Türkçe dersi öğretim programının yeterliliği konusunda birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin kararsız olduğu (Erçaçan ve Erzen, 2008), 2005 Türkçe dersi öğretim programının teorik olarak önceki programlardan daha açıklayıcı ve anlaşılır olduğu (Komisyon, 2005), Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı nitel bir çalışmaya göre yazma öğrenme alanıyla ilgili uygulamalarda 2005 Türkçe dersi öğretim programının etkili olduğu, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ile 2005 yılındaki değişiklikler değerlendirildiğinde programın öngörülerine ulaşıldığı ve yapılandırılmacılığın standartlarıyla uyumlu olduğu (Şahin, 2017), 2005 yılındaki değişikliklerin öğretmenler tarafından genellikle olumlu karşılandığı, sınıfların kalabalık olması, değerlendirme formlarının fazlalığı, ders kitaplarının gözden geçirilmesi gerektiği (Korkmaz, 2006) ve öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri, sınıfların kalabalık olduğu, etkinliklerin öğrenci merkezli yaklaşımlara ve aktif öğretim yöntemlerine göre hazırlanmadığı (Aykaç, 2007), öğretmen görüşlerine göre 2005 Türkçe dersi öğretim programında belirlenen kazanımların açıklık, faydalılık, uygulanabilirlik, ölçülebilirlik ve seviyeye uygunluk kriterlerine uygun olduğu (Durukan, 2013), öğretmenlerin problem çözme, oyun ve kontrol listesi yöntemleri vb. konularda eğitime ihtiyaç duyduğu (Akçadağ, 2010), 2005 Türkçe dersi öğretim programı uygulamalarında öğretmenlerin etkinlikler, materyal kullanımı, Türkçe öğretiminin beceri alanları, hizmet içi eğitim, araç-gereç temini vb. alanlara yönelik olarak sorunlar yaşadıkları (Kırmızı

ve Akkaya, 2009; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013) tespit edilmiştir.

Alanyazında yer alan ve yukarıda verilen araştırma sonuçlarının, 2005 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi alanına yönelik olduğu görülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 ve 2017 yıllarında da İlkokul Türkçe (İlk Okuma Yazma) Dersi Öğretim Programları'nda değişiklikler yapılmış, taslak program sürecinde programlar kamuoyuna açılarak kamuoyunun değerlendirmeleri istenmiş, ancak sonuçlarla ilgili bir paylaşıma rastlanılmamıştır. Özdemir'e göre (2009) 1960'lı yıllardan itibaren program değerlendirme çalışmaları deneme okullarında uygulanan programların değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmiş, okullarda uygulanan programların etkililiğinin ve başarısının değerlendirilmesinde genellikle uzun süreli, sistematik ve bilimsel çalışmalar yürütülmemiş, 2005-2006 yılından bu yana uygulanan ilköğretim programlarının da deneme uygulamalarının değerlendirmelerinin dışında kapsamlı ve sistematik biçimde program değerlendirme çalışmalarının yapılmadığı gözlenmiştir. Oysa öğretim programlarının uygulamalarının da değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Yukarıda belirtilen problemlere dayalı olarak, bu araştırmada 2017 yılında uygulanmaya başlanan ilk okuma yazma öğretim programı ve programın uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri ve video-resim incelemelerine dayalı olarak niteliksel değerlendirme ve önerilerde bulunarak ilk okuma yazma öğretimi konusunda atılacak adımlarda, uygulayıcılara ve program geliştirme uzmanlarına bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. "Çocukların okuma ve anlama başarılarını nasıl artırabiliriz?" sorusu Türkiye'nin eğitim alanındaki temel sorunlarından biridir. Araştırmanın ifade edilen amacı bağlamında araştırma soruları "Öğretmenlerin 2017 İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı'na yönelik düşünceleri nelerdir? Uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir (planlama, kazanımlara erişme durumları, araç-gereç kullanımı, ölçme ve değerlendirme vb.)? İlk okuma yazma öğretimi uygulamada nasıl gerçekleşmektedir? 2017

İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı'nda yapılabilecek değişikliklerle ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir? Video kayıt ve döküman incelemeleri öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerini desteklemekte midir?" olarak belirlenmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi, çocuğun üst öğrenimlerdeki akademik başarısını da şekillendiren en önemli derslerden biridir. İlk okuma yazma öğretiminde, yöntem seçiminden, el yazısı türüne, öğretilecek harf gruplarının oluşturulmasına, okuma-anlama başarılarının artırılmasına, dersin işlenişine ve değerlendirilmesine kadar pek çok konuda problemin varlığı yukarıda da belirtildiği gibi alanyazından da anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinin iyileştirilmesi için program uygulamalarının da değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu sebeple araştırma en az beş nedenden dolayı önemli görülmektedir: Birincisi, Milli Eğitim Politikasının uygulamaya geçişinin temelde programlarla sağlanacağı gerçeğinden yola çıkıldığında, devletin ilk okuma yazmaya yönelik politikasının işlevselleştirilip işlevselleştirilmediği araştırma sonuçları doğrultusunda görece cevabını bulacağı düşünülmektedir. İkincisi, bu çalışma bir yıllık geçmişi olan ilk okuma yazma öğretim programının işleyiş sürecinde yaşanan sorunları ortaya koyacaktır. Dolayısıyla karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik yapılacak çalışmalara yol gösterebileceği söylenebilir. Üçüncüsü, ilk okuma yazma programının gözden geçirilerek program ile ilgili geribildirimlere ulaşılmasını sağlayacaktır. Dördüncüsü, ilk okuma yazma programının ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmiş olan amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı konusunda aydınlatıcı sonuçlar sunacaktır. Beşincisi ise araştırma sonuçları, ilerleyen süreçlerde söz konusu ilk okuma yazma programı ile ilgili olarak gerçekleştirilecek olan program geliştirme çalışmalarına ışık tutacaktır. Ayrıca araştırmacılar tarafından ilk okuma yazma program değerlendirme çalışmalarına oldukça sınırlı sayıda, 2017-2018 eğitim yılında uygulanan yeni "Ses Esaslı Cümle" yöntemine ilişkin araştırmalara ise hiç ulaşılammış olması araştırmanın özgünlüğünü de ortaya koymaktadır.

Yöntem

İlk okuma yazma öğretimi dersine yönelik program ve programın uygulamaları hakkında değerlendirmede bulunabilmek için, nitel içsel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, 97). Araştırma ile yeni programın uygulanmasına yönelik gerçek yaşam ortamından örnekler sunmak ve derinlemesine analizler yapılmak istendiğinden dolayı nitel durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Durum çalışması deseninde son tür, durum alışılmadık veya benzersiz bir yapıda olduğu için kendisine odaklanan, örneğin bir program değerlendirme veya zorluk çeken bir öğrencinin çalışılması, içsel durum araştırmasıdır (Creswell, 2015, 99). Eğitim bilimleri alanında üretilen kuramların uygulanması ve uygulamaların geliştirilmesinde durum çalışmasının önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir (Ozan Leymun, Ş. ve Odabaşı, Kabakçı Y., 2017, 379).

Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim yılında Marmara, Ege, Akdeniz, Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerinin çeşitli illerinde görev yapmakta olan toplam 10 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, uygulamadaki farklı durumlarda temsili için Creswell'in (2015) önerdiği, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna, Türkiye'nin farklı bölge ve sosyo-ekonomik koşullarında görev yapan, ilkökul birinci sınıfı okutan öğretmenler katılımcı olarak seçilmişlerdir. Öğretmenlerin demografik özellikleri şöyle özetlenebilir: Örnekleme alınan öğretmenlerin 9'u kadın 1'i erkektir. Birinci sınıfları dört defadan fazla okutan öğretmen sayısı 7'dir. Hizmet yılı bakımından da kıdemi 1-5 yıl olan üç, 10-20 yıl olan

6, 20 yıl ve üstü hizmeti olan bir öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin ikisi Doğu Anadolu, biri Güneydoğu Anadolu, biri Ege, altısı ise Marmara Bölgesi'nde görev yapmaktadır. Ege Bölgesi'nde görev yapan öğretmen, beş yıl bağımsız sınıf, sekiz yıl da birleştirilmiş sınıflarda çalışmıştır, halen de birleştirilmiş sınıfta görev yapmaktadır. Marmara Bölgesi'nin Trakya kesiminde görev yapan öğretmenlerden biri ise beş yıl Güneydoğu Anadolu'nun üç yıl ise Doğu Anadolu'nun köylerinde, çalışmıştır.

Veri Toplama Aracı

Görüşme formunun geliştirilmesi esnasında nitel içsel durum araştırması yöntemine uygun olarak öncelikle program değerlendirme ve ilkokuma yazma alanı ile ilgili olan alanyazın incelenmiştir. Alanyazının incelenmesi çalışmasından sonra beş (5) birinci sınıf öğretmeni ile odak grup tartışması yapılmış ve süreç sonucunda araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, alanda görev yapan iki öğretim elemanı (program geliştirme uzmanı, Türkçe eğitimi uzmanı) tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler sonucunda bazı maddeler (ifade, anlaşılabilirlik, kapsam vb. açılardan) düzeltilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Odak grup tartışmasına katılan öğretmenlerin haricinde, birinci sınıfı okutan dört öğretmen belirlenip pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama esnasında verilen yanıtlar birbiriyle örtüştüğü için ve bazı sorular da tam anlaşılamadığı için birtakım düzeltmeler yapılmış; bazı maddeler de elenerek, yedi soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise ilk okuma yazma öğretim programına yönelik sorular yer almıştır.

Öğretmenlerin, beşi (5) ile gün içinde boş oldukları saatlerde, beşi (5) ile ise internetten üzerinden görüntülü olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında güvenirliliği artırmak için öğretmenlerin onayları alınarak ses kaydı yapılmıştır. Öğretmenlere, yazılı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formları elden veya internet üzerinden

doldurtulmuştur. Öğretmenlerle görüşme ortalama 40-45 dk sürmüştür. Araştırmacılar, uygulamaların öğretmen görüşlerine uygunluğunu teyit etmek için sınıf içi ders uygulamalarına yönelik fotoğraf ve birer ders saatine ait video örnekleri toplamışlardır. Beş öğretmen ise kendi çektikleri videoları webtrans ile iletmişlerdir. Zaman darlığı ve mesafe nedeniyle örnekler, Aralık ayının son haftasına ait sınıf ortamı ve etkinlik örneği fotoğrafları ve Ocak ayının ilk haftasına ait birer saatlik ders uygulamalarını kapsamaktadır. Bu durum, araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analizine uygun bir şekilde, veriler içerik analizine tabi tutularak kodlanıp durum ve bağlam tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerle görüşme esnasında kayıt altına alınarak elde edilen veriler kodlanarak kategoriler oluşturulmuş, bunlara ait frekanslar belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Sınıf içi fotoğraf (fiziki uygunluk ve sınıf panolarının düzenlenişi) ve videolara yönelik (öğretmenin kullandığı yöntem/teknik/taktiklerin öğrenci merkezli ve aktif olup/olmadığı) gözlem sonuçları eklenerek veriler bütüncül bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır ("R" Güvenirlik = "Na" görüş birliği / "Na" görüş birliği + "Nd" görüş ayrılığı). Buna göre araştırmacılar arasındaki görüş birliği .85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, araştırmanın güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Bulgular

Bu bölümde kategoriler ve kodlar çerçevesinde ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin (n=10) 2017 İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Öğretim Programının uygulamasına yönelik görüşleri ve video/doküman incelemeleri ile ilgili bulgular sunulmuştur. Öncelikle öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve uygulamasına yönelik etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri, araç ve gereç, sınıf

düzeni vb. boyutlarına yönelik video ve resimler irdelenerek veriler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 2017 İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri

Birinci sınıf öğretmenlerinin 2017 İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik genel görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin 2017 ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programı hakkındaki genel görüşleri

Kategori	Kod	Ö
Kazanım	Daha sade ve anlaşılır kazanımlar.	Ö _{10, 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8}
Yazı stili	Düz yazıya geçilecek olmasını olumlu bulma	Ö _{10, 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8}
Harf grupları	Harf grupları hatalı belirlenmiş	
Dilbilgisi	Dilbilgisi konularına ait kazanımların olmaması	Ö _{10, 9, 1, 2, 3, 6, 7}
Değerler eğitimi	Değerler eğitimine yer vermesini olumlu bulma	Ö ₃

Örneğin konu ile ilgili olarak öğretmenlerin hepsi “Aslında çok büyük bir değişiklik olmadığını gördüm. Kazanımlar sadeleştirilmiş dört ana başlık altında toplanmış. Harfler beş grupta toplanmış ve öğretilecek harflerin yerleri değiştirilmiş. Harf gruplamalarında harflerin öğretiliş sırası bana göre yanlış yapılmış. Çünkü ilk grupta yer alan k sesi sert sessiz olduğu için öğretilmesi zor bir ses. Ayrıca d ve b sesleri birbiri ile çok yakın zamanlarda veriliyor. Bu iki ses birbiri ile çok karıştırıldığını biliyoruz. Bu iki sesin öğretiminde araya zaman konulmalı” diyen Ö7 kodlu öğretmenin görüşlerine paralel görüşler belirtmişlerdir. “Dil Bilgisi Kurallarının net belirtilmemiş, bununla ilgili etkinliklere yeteri kadar yer verilmemiş” görüşü Ö6 kodlu kıdemli bir öğretmene aittir. “Ayrıca programda değerler eğitiminin ön plana çıkarılması

isabetli bir karar olmuştur” olarak görüş belirten Ö3 sosyal sorunların yoğun yaşandığı Marmara Bölgesi'nin Trakya kesiminde görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinin planlanmasına yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin öğretim sürecini planlama biçimleri

Kategori	Kod	Ö
Planlamanın yapılış biçimi	Sosyal çevre ve öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak planı öğretmenin yapması	Ö _{9, 2, 3, 4, 5, 6, 8}
	Hazır planı sınıfa uyarlama	Ö _{10, 7}
	Zümre ile planları hazırlama	Ö ₁
Programın Planlama Aşamısındaki Olumsuz Yönleri	Programın her bölge ve sosyal koşullara uygun olmaması.	Ö _{10, 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8}
	Bir dönemde harflerin öğretimi ve tüm derslerin işlenmesi bir arada yapılamayacağından planın uygulanamaması.	Ö _{2, 5}
	Kılavuz kitapların olmayışının yeni mezun öğretmenleri plan yapma konusunda zorlaması.	Ö _{10, 3}

G. Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan genç öğretmen Ö2. “Türkçe dersi öğretim programının planlamasını bulunduğumuz çevrenin koşullarını ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak, geçmiş yıllarda okulumuzda 1. sınıf okutan öğretmenlerin neler yaşadıklarını da göz önünde bulundurarak yaptık” olarak görüş belirtmiştir. Tecrübeli öğretmenler olan Ö7. “Hazır plan kullandım. Bu planı öğrencilerin, okulun ve çevrenin özelliklerine göre düzenledim. Çok acele etmeden, sindire sindire, eğlenerek okuma-yazma öğrenmeyi planladık”; Ö1. “Planlamayı zümre olarak yaptık. Alınacak kaynaklar, kullanılacak malzemelere beraber karar verdik” olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

Planlamanın yapılaş aşamasına yönelik tecrübeli öğretmen Ö3. “Her öğretmenin kendine göre plan yapması olumlu; çünkü her sınıfın düzeyi aynı değildir, öğretmen kılavuz kitaplarının olmayışı çeşitli zorluklara neden olmuştur. Örneğin ilk defa birinci sınıfı okutacak yeni mezun arkadaşlar için hiçbir rehber bulunmamaktadır ve bu arkadaşlar yıllık günlük plan yapmakta zorlanmaktadırlar” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö5. “Müfredat bizden bir dönem içerisinde harf gruplarını bitirip öğrencileri okuma-yazmaya geçirmemizi bekliyor. Ayrıca bunun yanında diğer ders konularını da yetiştirmemiz isteniyor. Bu durum biz öğretmenleri stres altına sokuyor”; Ö2. “Programda her harfe ve kazanıma verilen süre, her il, ilçe ve köyde aynı zamanda uygulanıp bitmesi gerektiği düşünülerek planlanmış. Oysaki böyle bir durum mümkün değildir. Bizler programı kendi bulduğumuz duruma ve şartlara göre düzenlemek zorunda kaldık. Programın herkesin aynı şartlarda olduğunu kabul ederek aynı çerçeveye uymamızın beklemesi programın olumsuz bir yönüdür” şeklinde görüşler, Doğu ve G. Doğu Anadolu’da görev yapan genç öğretmenlere aittir.

Öğretmenlerin programın kazanımlarına yönelik görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin program kazanımlarına yönelik görüşleri

Kategori	Kod	Ö
Kazanımlara erişip erişememenin kaynağı	Sosyal çevrenin iyi oluşu	Ö ₆
	Sosyal çevrenin zayıf oluşu	Ö _{2, 3, 4, 5, 9}
	Hazırbulunmuşluk eksikliği	Ö _{2, 3, 4, 5, 9}
	Aile desteğinin yetersiz oluşu/hiç olmayışı	Ö _{2, 3, 4, 5, 9}
	İlk okuma yazma ve diğer derslerin aynı anda yapılmasında	Ö _{1, 4, 7, 8, 10}

zaman problemi,
kazanım sayısının fazla
olması.

Stajyer öğretmen

Ö₁₀

“Erişilebilir. Biz eriştik hatta verilen süreden daha kısa sürede ses öğretimini bitirmek üzereyiz (Ö6)” ifadesi özel okulda görev yapan öğretmene aittir. Okulun ekonomik ve kültürel koşullarının iyi olup olmadığı öğretimde zaman faktörü üzerinde de etkili olmakta, kazanımlar programda öngörülen süre içinde işlenebilmektedir.

2017 İlkokul birinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımlara erişememe nedenleri olarak; Doğu’da görev yapan genç öğretmen Ö8. “Çünkü buradaki çocukların hazırbulunuşlukları, ön öğrenmeleri batıdaki çocuklarla bir değil. İmkânları ve yapabilecekleri kısıtlı. Evde aile desteği yok denecek kadar az. Okulda sadece biz öğretmenlerin çabasıyla ilerleme kat edebiliyoruz. Evde pekiştirilmeyen, tekrar edilmeyen her şey bizi ertesi gün bir adım geriye atıyor. Bu yüzden daha yavaş ilerliyoruz ve sürekli geriye dönük tekrarlar yapmak zorunda kalıyoruz. Bu da planladığımız programda aksaklıklara neden oluyor”; Marmara Bölgesi’nde görev yapan tecrübeli öğretmen Ö7. “Hayır. Zaman yetersiz. Önceliği ilk okuma yazmaya verdiğimiz için Türkçe dersindeki dinleme metinlerini dinletemedim ve bununla ilgili kazanımları gerçekleştiremedik. Mümkün olduğunca hayat bilgisi ve matematik kazanımlarını gerçekleştirmeye çalışıyoruz fakat görsel sanatlar, serbest etkinlik vb.derslerden feragat ederek tabiki” gibi ifadelerle konu ile ilgili olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Her iki öğretmenin görüşünde de kazanımlara erişmenin güçlüğü öne çıkarken, Doğu’da görev yapan genç öğretmen görüşlerinde hazırbulunuşluk ve aile desteğinin olmadığına, Marmara’da görev yapan tecrübeli öğretmen ise kazanımlar yetişmediğinden dolayı diğer derslerin işlenemediğine atıfta bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğretim ilke, yöntem, teknik, taktik ve stratejilerine yönelik görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretim İlke, Yöntem, Teknik, Taktik ve Stratejileri

Kategori	Kod	Ö
Öğretim ilke, yöntem, teknik, taktik ve Stratejilerin Uygulanma Durumu	İmkânlar kısıtlı ve sınıf mevcudu fazla	Ö _{2,1}
	Teknolojik destek olmayışı	Ö _{4,3}
	Fiziki şartların yetersizliği	Ö _{8,7,9}
	Zaman yetersizliği	Ö _{10,5}
	Şartların uygun oluşu	Ö _{10,6}

2017 İlkokul birinci sınıf Türkçe Dersi (İlk Okuma Yazma) Öğretim Programı'ndaki öngörülen öğretim ilke, teknik, taktik ve stratejilerini uygulanamaz bulan Ö4. "Uygulanabilmesi genel olarak çok zor"; Ö3. "Yer yer uygun okul öğrenme ortamı gerekli şartlar sağlanırsa uygulanabilir" diye görüşlerini belirtmişlerdir. Tablo 4'ten 2017 İlkokul birinci sınıf Türkçe Dersi (İlk Okuma ve Yazma) Öğretim Programı'ndaki öngörülen öğretim ilke, yöntem, teknik, taktik ve stratejilerinin etkili uygulanamamasında; Ö1 "Fakat benim sınıfımın alan olarak küçük olması ve küçük sınıfta fazla öğrenci olması çoğu yöntemi uygulamamı engelliyor. Öğrenci sıraları ile tahta arasındaki mesafe düşünün bir metre", Ö8. "Çünkü doğuda bir okulda görev yapmaktayım. Köy okulu olmasına rağmen şartlarımız iyi. Ancak teknolojik anlamda akıllı tahtaları, projeksiyon makinelerini kullanamıyoruz. Okulun interneti sıkıntılı. Tüm bunları karşılayacak elektrik tesisatı yok. Bu yüzden okuma yazma öğretirken sadece elimdeki imkânlarla, materyallerle çocuklara bir şeyler öğretmeye çalışıyorum. Öğretim yapılırken tüm duyu organlarına hitap edilmesi gerek. Ancak burada öyle bir imkân yok. Bu yüzden öğretimin eksik kaldığını düşünüyorum", Ö5. "Müfredat bize kısıtlı süreç verdiği için istediğimiz öğretim ilke ve yöntemlerini kullanamıyoruz", Ö7. "Yeni programın ön gördüğü öğretim ve yöntemleri uygulayabilmek için okulun fiziki şartlarının yeterli olması gerekiyor. Mevcut şartlarda uygulanacak yöntem ve teknikler sınırlı" olarak görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim ilke, yöntem, teknik, taktik ve stratejilere yönelik görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin derslerde kullandığı yöntem, teknik, taktik ve stratejiler

Kategori	Kod	Ö
Öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik, taktik ve strateji	Video izletme	Ö _{7, 3, 5, 6, 10}
	Gösterip yaptırma	Ö _{7, 3, 1, 9, 10}
	Drama	Ö _{7, 2, 4, 5, 6, 8, 9}
	Düz anlatım	Ö _{7, 1}
	Beyin fırtınası	Ö ₂
	Örnek olay	Ö _{1, 4}
	Soru-cevap	Ö _{1, 2, 4, 5}
	Rol oynama	Ö _{2, 3, 6, 9, 10}
	Tam öğrenme modeli	Ö ₃
	Sunuş stratejisi	Ö ₅
	Öğrenci merkezli	Ö _{1, 3, 9}
	Somuttan soyuta	Ö ₁
Etkinlik kâğıtları	Ö _{7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10}	

G. Doğu Anadolu'da görev yapan genç öğretmen Ö2. "Sınıflarımızda zamanımız ve imkânlarımız doğrultusunda beyin fırtınası, soru –cevap, rol oynama ve genellikle dramayı kullanabiliyoruz. Her şeyi resimliyorum, mutlaka gösteriyorum. Hikâyeleştiriyorum. Drama en güçlü silahım. Hem eğleniyorlar hem anlamları konusunda bilgi sahibi oluyorlar. Buralarda hem imkân kısıtlı hem aile desteği yok. Her şey çok daha zor, ama çocukların gülümsemesi her şeye bedel"; Marmara Bölgesi'nde görev yapan tecrübeli öğretmen Ö7. "Mevcut şartlarda uygulanacak yöntem ve teknikler sınırlı. Ben sınıfta en çok gösteri, drama ve anlatım tekniklerini kullanıyorum. Özellikle internetten izlettiğim "Morpa Kampüs" deki programlar çok etkili oluyor"; Doğu'da görev yapan genç öğretmen Ö4. "Drama, örnek olay, soru-cevap tekniklerini kullanmaya çalışıyorum"; Doğu'da görev yapan genç öğretmen Ö5. "Genel itibariyle sunuş stratejisini, soru sorma, drama, sesli- görüntülü video gibi teknikleri

kullanıyorum”; Marmara Bölgesi’nde görev yapan tecrübeli bir öğretmen olan Ö1. “Etkin katılım, somutta soyuta, yakından uzağa, öğrenciye görelilik ilkelerini; düz anlatım, örnek olay, soru-cevap, gösterip yaptırma vb. teknik ve taktikleri kullanıyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Sınıfının çok küçük olduğunu da belirten Ö1’in öğretim ilkelerini saymakla birlikte öğrenciyi aktif kılacak teknikleri görüşlerinde belirtmemiştir.

Öğretmenlerin Türkçe ilk okuma yazma öğretimi dersinde başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Türkçe ilk okuma yazma öğretimi dersinde öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri

Kategori	Kod	Ö
Ölçme değerlendirme	Bireysel değerlendirme için gözlem formu ve kazanım değerlendirme formu	Ö _{10, 9, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10}
	Drama, gösteri ve akran değerlendirme	Ö ₄
	Soru-cevap ve gözlem formu	Ö _{10, 9, 1}

Doğu Anadolu Bölgesi’nde görev yapan öğretmenlerden Ö4. “Drama, gösteri ve akran değerlendirmesini kullanıyorum”; Marmara Bölgesinde görev yapan Ö1. “Öğrencileri değerlendirirken, soru cevap ve gözlem formu kullanıyorum”; Ö7. “Bireysel değerlendiriyorum. Gözlem formu ve kazanım değerlendirme formu kullanıyorum. Dikte metinleri yazdırıp veliye sürekli dönüt veriyorum. Okuma hızı ve dikte, kaç kelime okuyor vb. içeriyor. İki haftada bir veliye gönderiyorum. Geriledi mi? İlerledi mi? Olumlu davranışta bulunanlara yıldız veriyorum. Bu davranışlar her türlü olumlu davranışları kapsıyor; ders dinlemekten, sırada düzgün oturmaya kadar...” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin araç-gereç ve materyal kullanımına yönelik görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretim Sürecinde Araç Gereç ve Materyal Kullanımı

Kategori	Kod	Ö
Öğretim sürecinde öğretmenlerin kullandıkları araç gereç ve material	Araç gereçlerin tam olmaması nedeniyle eksik araç-gereçlerin öğretmene hazırlanması.	Ö _{2, 3, 8}
	Araç gereç ve materyal tedarik etmede güçlük çekilmesi.	Ö _{4, 10}
	Ders kitapları dışında araç gereç olmaması.	Ö _{1, 5, 7, 8, 9, 10}
	Kendi materyalini hazırlama	Ö _{1, 2, 5, 6, 7, 10}

Öğretmenlerden Ö3. “Çok fazla araç gereç yok sınıfımda. Projeksiyon var; ancak internet yok. Kendi imkânlarım doğrultusunda, akşam evde hazırladığım videoları animasyonları kendi bilgisayarım ile izletiyorum. Hece tablosu ve ses grupları metinlerini dik temel harflerle yazarak kendim hazırlamaktayım”; Ö4. “Köy okulunda öğretmenlik yaptığım için araç-gereç ve materyal konusunda zorluk yaşıyorum”; Ö5. “Materyal olarak bize sunulan araç-gereç okul kitapları. Maalesef bu kitaplar da bize hiç yardımcı olmuyor. Kitaplar kullanışlı değil. Bir harfe çok az yer verilmiş. Bu durum öğrenciler için yetersiz. Özellikle ilk harf gruplarında öğrenciler yazmakta çok zorlandıkları için bu seslere daha fazla yer verilmeliydi. Müfredat kitapları ancak konular tekrar yapılırken fayda sağlayabilir” olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Ö4 ve Ö5 kodlu öğretmenler Doğu Anadolu Bölgesi’nde Ö3 ise Marmara Bölgesi’nin Trakya kesiminde görev yapmaktadırlar.

Sınıflarda harf/ses öğretiminin tamamlanma süreleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Harf/ses öğretiminin tamamlanma süresi 17.01.2017

Hafta/Ay	Kasım 3. Hafta	Ocak 1.Hafta	Ocak 2.Hafta	Ocak 3.Hafta	Henüz Bitmedi
Harf/ses öğretiminin tamamlanma süresi	Ö10	Ö6	Ö1, Ö4, Ö3	Ö8, Ö7, Ö2	Ö5, Ö9

Tablo 8’de görüldüğü üzere sınıfında yardımcı stajyer öğretmen bulunan Ö10 harf/ses öğretimini kasımın üçüncü haftasında diğer öğretmenler ise ocak ayı içinde (Ö1, 2, 3, 4, 6, 7, 8) ve sonrasında (Ö5, 9) tamamlamışlardır. Ö9 yaşadıklarını “Köy okulunda hem iki sınıf bir arada, ayrıca aileler ve öğrencilerde de ilgi çok olmayınca okuma yazma öğretiminde sıkıntılar yaşıyorum. Daha öncede bahsettiğim gibi harf öğretimi sürecinde ailelerin ilgisizliğini yaşadım. Ne kadar bu konu ile ilgili görüşmeler yapsam da pek fayda sağlayamadık. Köy hayatının verdiği yoğun çalışma temposu sebebi ile anneler çocukları ile ilgilenemiyorlar. Okuma yazma sürecinde aile ilgisi olmadan yol kat etmek çok zor” olarak ifade etmiştir. Öğretmenin ifadesinde, aile desteğinin süreç üzerindeki etkisi ön plana çıkmaktadır.

İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Geliştirmeye Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin yeni bir program geliştirmeye yönelik önerileri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin ilkökul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik önerileri

Kategori	Kod	Ö
Öğretmenlerin ilkökul birincisınıf Türkçe dersi öğretim programı geliştirmeye yönelik tavsiyeleri	Harflerin öğretim sırasınınun değiştirilmesi, ünlü harflerin sürecin başında verilmesi.	Ö 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	Okuma metinlerinin ve ders kitaplarının işe yarar ve ilgi çekici hale getirilmesi.	Ö 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	Kazanım sayısının azaltılması.	Ö 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	İlk okuma yazma öğretimi için özel kazanım yazılması.	Ö 1, 2, 3, 7, 8, 10
	Sınıf mevcutlarının azaltılması.	Ö 1, 2
	Öğretimin sürece yayılması.	Ö 4, 7
	Dilbilgisi kurallarına yönelik kazanımların belirlenerek değerlendirme araçlarının	Ö 3, 6

zenginleştirilmesi.

Yardımcı stajyer öğretmenlerin Ö_{1,3,7,9,10} atanması.

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı geliştirme sürecine yönelik görüşleri sıralanma yoluna gidilmiştir. Aslında öğretim sürecinde ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından programda belirtilen kuralları sınıflarında birebir uygulamadıkları araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Öğretmenlere göre, ilk okuma yazma öğretimini aceleyle getirilmemesi, sürece yayılarak öğretimin yapılması gerekmektedir. Ancak tüm harf/sesleri bir ayda öğreten öğretmenler olduğu gibi, öğretimi iki veya üç ay gibi süreye yayan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu konuda bir standarda ulaşabilmek pek olası görünmemektedir. Öğretmenler, birinci sınıflarda öğretim sürecinde verimi artırabilmek için, stajyer öğretmen yardımcısı uygulamasına geçilmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Hatta bir öğretmenin sınıfında eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinden birinin her gün yardımcı olduğu gözlenmiştir. Türkçe dersi kazanımlarının azaltılması, ilk okuma yazmanın bağımsız bir alan haline getirilmesi, ders kitaplarındaki metinlerin düzenlenmesi, etkinliklerin artırılması ve dilbilgisi konularının öğretimini düzenlemesinin gerekliliği de öğretmenlerin programa yönelik önerdiği konular arasındadır.

Yeni bir program geliştirme ile ilgili olarak öğretmenlerden Ö2. "Ses Temelli İlk Okuma Yazma Öğretimi Program Geliştirme Komisyonu'nda görev almış olsaydım ses gruplarındaki harflerin sırasını değiştirirdim. K harfinin ilk ses grubunun 4. Harfi olması öğrencileri çok zorladı. Bunun yanında 2. ses grubunda u ve ü harfinin arasında sadece bir harf olması, aynı şekilde 3. ses grubunda d ve b harfinin arasında yine bir harf bulunması bu harflerin karıştırılmasına neden oldu. Yazılışı ve ses olarak çıkarılışı birbirine benzeyen harflerin peş peşe gelmesi öğrencilerin kafasını karıştırıyor. Bu harflerin arasına en az 3-4 harf koyulması gerektiğini

düşünüyorum. Türkçe ilk okuma yazma kitabında her harften sonra hızlı okuma metni ve daha fazla okuma metni koyulmasını talep ederdim. İlk okuma yazmaya daha fazla zaman ayırmak için Türkçe dersinin diğer kazanımlarını azaltırdım. Özel ilk okuma yazma dersi kazanımı yazardım”; Ö6. “Dil Bilgisi Kurallarının net belirleyip, bununla ilgili etkinliklere yeteri kadar yer verilmesini, değerlendirme çalışmalarının daha zengin içerikli olmasını, önerirdim. En ilginç görüşler ise 25 yıllık öğretmen olan Ö10. “Ders kitaplarındaki metinler amaca hizmet edemiyor. O yüzden yardımcı kitap aldırıyorum. Her harf-ses öğretiminden sonra çocukların daha fazla alıştırmaya yapması, metin okuması gerekiyor. Metinler az ve ilgi çekici değil. Amaca uygun metin ve ders kitabı hazırlatırdım. Kitapların iki dönemlik olması iyi. Her şeye alaylı bakmalı. Şimdiki veliler ilginç. Çocuğuna kitap, dergi basan veli var. Kitapta çocuğun ismi geçiyor. Bulmacada çocuğun ismi var. Çocuğunu sahipleniyor. Ben olsam onu komisyona alırım” şeklindeki görüşleri ile 13 yıllık öğretmenin Ö1. “Öğretmenin sınıfta yardımcısı olmalı. Birinci sınıf öğretmenlerine yardımcı stajyer öğretmen atanmasını önerirdim. Ayrıca nöbet vb. görevleri kaldırırdım, sınıfına daha çok zaman ayırabilmesini sağlardım. İlk okuma yazma dersine yönelik kazanımları ayrı yazardım” şeklindeki görüşleridir.

Video Kayıt İncelemelerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında video kayıt incelemelerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin, okuma yazma öğretim sürecinde programda belirtilen harf sıralarına genel olarak uydukları, ancak tecrübeli öğretmenlerin bazı değişiklikler yaptıkları söylenebilir. Tecrübeli öğretmenler ünlü sesleri ilk harf grubu veya ikinci harf grubuyla beraber tamamlamakta, bu uygulamanın süreci kolaylaştırdığını düşünmektedirler. 13 yıllık öğretmen olan Ö1 sınıfa girdiğinde her gün ünlü sesleri tekrar ederek Türkçe dersine başlamaktadır. Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, ise kelimelerle ilgili drama ve rol oynama etkinliklerine ağırlık vermektedir. Her harf/ses, hece, kelime ve cümle gibi dil birimlerin öğretiminden sonra öğretmenler kendi hazırladıkları etkinlik kâğıtlarını öğrencilere

dağıtmaktadırlar. Tecrübeli öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö7, Ö10'un harflerin altına görsel çizdirdiği, görseli öğrencilerin önerdiği, öğrenilen harf/seslerin tümünün okutulduğu gözlemlenmiştir. Öğrenilen harfler diğer harflerle yan yana getirilerek hece, kelime ve cümle oluşturma çalışmalarısıyla süreç ilerlemektedir. Video kayıt incelemelerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tamamının sınıfta aktif öğretim yöntemlerine başvurdukları söylenebilir. Ayrıca tecrübeli öğretmenlerden Ö1, Ö10, Ö7 öğrencilerine öğrenilenleri evlerinde uygun yerlere asarak tekrar etmeleri için etkinlik kağıdı hazırladıkları görülmüştür. Öğretmen Ö2 ise bölgede havanın erken kararmasından dolayı dersleri blok işlemektedirler (70 dakika). Derslerin blok olarak işlenmesi bölgesel bir karar olmakla beraber, çocukların yaşı küçük olduğu için dikkatleri çabuk dağılmaktadır.



Resim 1. Sınıf Ortamı ve Etkinlik Örnekleri

Etkinlik örneklerinde görüldüğü üzere, sınıfların ortamları ve imkânlar bakımından aralarında bazı farklılıklar vardır. Bu fark, daha çok ortamda kullanılan malzemenin yeni olup olmadığı ve kalitesiyle ilgilidir. Ö6 bir özel okul, Ö4 ile Ö9 ise sobalı bir köy okuludur. Ö7 ile Ö1'in sınıflarının çok küçük olduğu, öğretmen masası ile öğrencilerin sıraları ve tahta arasındaki mesafenin çok az olduğu söylenebilir. Diğer sınıfların benzer koşullara sahip olması ya da ilgili

öğretmenlerin fotoğraf paylaşmak istememesi gibi nedenlerle örnekleri verilmemiştir. Sınıf ortamlarına bakıldığında; öğretmenlerin en olanaksız koşullarda bile ortamı eğitime uygun hâle getirdiği, özveriyle çalıştıkları, etkinlik örneklerinin sınıf duvarlarında sergilendiği, panolar hazırlandığı söylenebilir. Öğretmenlerin sınıfları küçük olduğu için bazı yöntem, teknik ve taktikleri uygulayamadıklarını program hakkındaki görüşmelerde de belirtmişlerdir. Öğretmenler her harfin öğretiminden sonra gerek öğrenciler için çalışma kâğıtları düzenlemekte gerekse sınıfın duvarlarına etkinlik kâğıtları asmaktadırlar. Bu türden malzemelerin her harf/ses-hece-kelime-cümle-metin aşamalarında yoğunluklu olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin dikte çalışmalarını da mutlaka düzelterek dönütte buldukları görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

2017 İlkokul Birinci Sınıf Türkçe (İlk Okuma Yazma) Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirildiği bu çalışmada öğretmenlerin programla ilgili genel görüşleri, uygulamalar hakkındaki görüşleri ve uygulamayı nasıl yaptıkları, bu süreci desteklemek üzere yapılması gereken değişikliklerle ilgili görüşleri, video ve ortam incelemeleriyle örtüşüp örtüşmediğine bakılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

2017 İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının genel değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşleri; kazanımlar, yazı stili, harf grupları, dilbilgisi ve değerler eğitimi kodlarında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu görüşlerinden hareketle kazanımların sadeleştirilmesi ve dik temel harflerle yazmanın serbest bırakılması ve değerler eğitimine yer verilmesi programdaki olumlu özellik; öğretimdeki harf/ses gruplarının hatalı belirlenmesi ve dilbilgisi konularına yer verilmemiş olması da programın olumsuz özellikleri olarak nitelendirilebilir. Programda harf/sesler beş grupta (MEB, 2017); ELAKİN, OMUTÜY, ÖRIDSB, ZÇGŞCP ve HVGFJ olarak verilmiştir. Bazı ünsüzlerin (ör. d, b, ç, c, u, ü) öğretiminde arada sadece bir ünsüz harf bulunduğundan

birbirlerine karıştırılmaları söz konusudur. İlk okuma yazma öğretiminde söylenişi ve yazılışı benzer olan harf/seslerin birbirlerine karıştırıldıkları ve ard arda öğretilmemeleri gerektiği pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Özcan ve Özcan, 2016). Programda bu özelliğin göz ardı edildiği öğretmenlerin genel görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenler, öğretimde dik temel harflerin kullanılmasının, 2017'de uygulanan program ile ilgili olumlu bir değişiklik olarak belirtmişlerdir. Dik temel yazı ile öğretime geçilmesinin öğrencilere özgüven kazandırdığı ve çocukların yazmayı daha kolay öğrendiklerini ifade eden öğretmenlerin varlığı düşünüldüğünde, bu durumun Ornstein ve Hunkins'in (1988) programın konu seçim kriterleri arasında saydığı özyeterlik ve geçerlik ilkelerine de uygun düştüğü anlaşılabılır. Programla ilgili öğretmenlerin genel görüşlerinde yer alan bir diğer olumlu özellik ise kazanımların sadeleştirilmesi, açık ve anlaşılır hale getirilmesi olarak ifade edilmiştir. Bu durum Ornstein ve Honkins'in (1988) program kazanımlarının anlaşılması kolay ve hem fikir olunabilecek açıklıkta ifade edilmelidir, ilkesine uygun düşmektedir. Aynı zamanda kazanımların fazla ve hatalı yazılmış oluşu, alt öğrenme alanı kazanımlarının sürekliliğinin olmayışı ve tutarsızlığı gibi 2015 Türkçe dersi öğretim programında görülen olumsuzluklar (Arı ve Keskin, 2017) öğretmen görüşlerine göre 2017 ilkökul Türkçe dersi öğretim programında görülmemiştir. Bu durum öğretmen görüşlerine göre programın olumlu yönlerinden biridir.

2017 ilkökul Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri ise öğretim sürecinin planlanması, kazanımlara erişip erişmedikleri ve nedenleri, araç-gereç ve materyal, ölçme değerlendirme, işleyiş, harf/ses gruplarını tamamlama süresi ile yeni bir program geliştirmeye yönelik görüşleri kategoriler altında sunulmuştur. Öğretmenlerin çoğunlukla okul çevresi ve öğrencilerinin gelişim özelliklerini dikkate alarak planlama yapmaları, öğretim planı hazırlama ilkelerine dikkat ettiklerinin göstergesidir. Öğretmenler, programın sosyo-ekonomik ve kültürel şartlara uygun

olmayışı, planın tüm dersleri işlemeye yetişmemesi, kılavuz kitapların bulunmayışı sebebiyle güçlük çektiklerini de ifade etmişlerdir. Bu durumda 2017 Türkçe dersi öğretim programına göre öğretmenlerin planlarını, sosyo-ekonomik ve kültürel şartlara göre hazırlasalar bile programın bu sosyo-ekonomik koşullara uygun olmayışı ve planları işleme konusunda ders saatlerinin yetersiz olması sebebiyle tam olarak uygulayamadıkları söylenebilir.

Aynı zamanda kazanımların işlenememesi ya da diğer derslerin kazanımlarından ve saatlerinden feragat edilerek kazanımlara ulaşılması önemli bir sorundur. Ünsal ise (2013) 2005 Türkçe öğretim programının kazanımların çokluğu nedeniyle öğretmenlerin işleyemedikleri sonucuna ulaşmıştır. 2017’de ise kazanımlar azaltıldığından bu sorun ortadan kalkmıştır. Programın ön gördüğü sürede kazanımlara erişilememesinin en önemli sebepleri olarak da fakir sosyal çevre, harf/ses öğretimi sürecinin diğer derslerle bir arada yürütülmesine zamanın yetmeyişi, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz oluşu ve aile desteğinin olmayışı gösterilmektedir. Bu iki kategori birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen görüşlerine göre, planların yetişmemesinin ve kazanımlara zamanında erişilememesinin en önemli nedenlerinin sosyal-ekonomik-kültürel çevre ve hazırbulunuşluk faktörü olduğu söylenebilir.

Hazırbulunuşluk okuma yazma öğrenmede en etkili faktörlerden biridir. Bu sebeple sınıflarda hazırbulunuşluğu yetersiz olan çocukların okuma yazmayı geç sökmeleri, mevcut araştırmalarla da desteklenen bir olgudur (Erkan ve Kırca, 2010; Boz ve Yıldırım, 2014; Arı, 2014; Merter, Şekerci ve Bozkurt, 2014; Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2017). Dünyada bütüncül metot dalgasının hızını kaybetmesinden sonra ortaya çıkan erken okuma dalgası (Özcan, 1994), Türkiye’de 2012 yılından itibaren 4+4+4 (MEB, 2012) uygulamasına geçişle eğitimin önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Sınıflardaki öğrencilerin yaş grupları arasındaki farklar, öğretimi olumsuz yönde etkilemiştir. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) öğretmenlerin, altmışaltı ve yetmiş iki aylık çocukların aynı

eğitim programına göre öğrenim görmelerini öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin farklı olması nedeniyle uygun bulmadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da 2017 ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders programının uygulamalarında gerek kazanımlara erişimi gerek planların uygulanmasındaki aksaklıklarda, hazırbulunuşluk faktörünün etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Programın öngördüğü öğretim yöntem, teknik, taktik ve stratejilerinin öğretmenler tarafından yeterince kullanılmadığı, bunları uygulayabilmek için sınıfların fiziki koşulları ile çevresel koşullarının ve zamanın yetersiz kaldığı, öğretmenlerin bir kısmının öğretim ilkelerini yaşantıya geçirecek yöntem, teknik ve taktik isimlerini doğru eşleştiremediği, anlaşılmıştır. Akçadağ (2010) ise, öğretmenlerin ilköğretim programlarındaki yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme konularında eğitime ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akçadağ'ın araştırma sonucu öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilerinin yetersizliğine işaret ederken, bu çalışmada ise isimlendirmede sorunları olduğu düşünülmüştür. Araç-gereç konusunda, son dönemlerde Milli Eğitim Bakanlığı okullara teknik araç gereç gönderse bile, alt yapının yetersiz oluşu nedeniyle bu araçların kullanılmadığı araştırma sonucunda ulaşılan önemli sonuçlardandır. Alanyazındaki çalışmalarda da sınıf öğretmenleri, öğrenme ortamları ve araç-gereç yetersizliğinin uygulamalara engel oluşturduğunu belirtmişlerdir (Aykaç, 2007; Durukan ve Alver, 2008; Kırmızı ve Akkaya, 2009; Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010; Ünsal, 2013; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013). Bu çalışmada, araç-gereçlere okulların sahip olmakla beraber, özellikle merkezden uzak olan okullarda internet bağlantısının olmayışı, köy okullarında akıllı tahtanın bulunmayışı gibi fiziksel eksikliklerin söz konusu olduğu görülmüştür. Ünsal'da (2013) 2005 programlarını değerlendirme amacıyla yaptığı çalışmada, öğrenme ortamlarının yetersiz olduğu sonucuna erişmiştir. Benzer sonuçlara, bu çalışmada da erişilmesi, sorunun henüz çözümlenmediğini göstermektedir.

Öğretmenler, öğretim sürecinde öğrenci başarısını değerlendirmede gözlem ve kazanım formu kullanmaktadırlar. Program (MEB, 2017), birinci sınıf öğrencilerinin değerlendirilmesinde yazılı sınav yapılamayacağını gerekçesiyle açıklamıştır. Dolayısıyla birinci sınıf öğretmenlerinin değerlendirme uygulamalarının programın öngörüsüne uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca, daha önceki araştırmalarda öğretmenlerin öğrenci başarısının değerlendirilmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmakta zorlandıkları belirtilmekle beraber (Birgin ve Gürbüz, 2008; Duban ve Küçükyılmaz, 2008), bu araştırmada birinci sınıf öğretmenlerinin bu yönde bir sorun yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Ancak, üzerinde sınıfça çalışılmış ses, hece ya da sözcüklerin ne dereceye kadar doğru yazıldığını kontrol etmek için başvurulacak temel bir yol olarak nitelendirilen (Öz, 2011), dikte yöntemine öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacak yöntemlerden biri olarak değinilmemiş olması da oldukça dikkat çekicidir.

Türkçe ilk okuma yazma dersinde harf/ses öğretiminin birinci dönem tamamlanmadığı okullar, ikidilli çocukların bulunduğu ve birleştirilmiş sınıf uygulaması olan okullardır. Harf/ses öğretiminin erken tamamlandığı sınıfta, her gün gönüllü olarak yardımcı olan stajyer bir öğretmen bulunmaktadır. Stajyer öğretmen sayesinde sınıftaki öğrencilere verilen bireysel destek artmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı köy okulunda ise bir ve ikinci sınıflar aynı anda eğitim almakta, ikinci sınıflarda da okuma yazma bilmeyen iki öğrenci bulunmaktadır. Bu durum, hem öğrencilerin bireysel gelişim farkları hem bölgesel farklar hem de öğrenciye verilen desteğin süreç üzerindeki etkisini göstermesi bakımından son derece önemli bir sonuçtur.

Öğretmenlerin yeni bir program geliştirilmesine yönelik önerilerinin ise harflerin öğretim sırasınının değiştirilmesi, ünlü harflerin sürecin başında verilmesi, okuma metinlerinin ve ders kitaplarının işe yarar ve ilgi çekici hale getirilmesi, kazanım sayısının azaltılması, ilk okuma yazma öğretimi için özel

kazanım yazılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretimin sürece yayılması, dilbilgisi kurallarına yönelik kazanımların belirlenerek değerlendirme araçlarının zenginleştirilmesi, yardımcı stajyer öğretmenlerin atanması olarak belirlenmiştir. Bu önerilerin öğretmenlerin yaşantılarından çıkarılmış sonuçlar olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yeni bir program geliştirilirken harf gruplarından kazanımlara, araç-gereç-materyalden öğretim sürecine çeşitli konuları kapsadığı görülmektedir. En dikkat çekici öneri ise, birinci sınıflara öğretmene yardımcı olmak üzere stajyer öğretmen verilmesine yönelik olan öneridir.

Video kayıtları, etkinlik örnekleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinde de belirttikleri aktif öğretim yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf panoları ve etkinlik örnekleri öğretim sürecindeki uygulamaları destekleyici niteliktedir. Harf/ses, hece, kelime ve cümle döneminin uygulamalarını yansıtan etkinlik örnekleri sınıftaki panolarda mevcuttur. Bu durum öğretmenlerin mesleklerini özveriyle yaptıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Sonuçlar

2017 İlkokul Birinci Sınıf Türkçe (İlk Okuma Yazma) Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders video ve etkinlik örneklerinin incelenmesi sonucunda elde edilen veriler, kategori ve kodlar oluşturulup yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

2017 ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik öğretmenler görüşlerine göre, programın kazanımların sadeleştirilmesi, öğretimde dik temel harflerin kullanımına serbestlik getirilmesi, değerler eğitime yer vermesi yönüyle olumlu, harf/ses gruplarının belirlenmesinin hatalı oluşu, dilbilgisi kazanımlarının olmayışı ise olumsuz bir yöndür. Harf/ses gruplarının hatalı belirlendiğinden dolayı, öğretimde öğrencilerin daha fazla zorlanacağını düşünülebilir. Bu durum program kaynaklı önemli bir sorundur.

2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının uygulaması esnasında öğretmenler, planlarını tam olarak uygulayamamakta ve kazanımlara zamanında erişilememektedir; bunun da en önemli nedeni sosyal-ekonomik-kültürel çevre yoksunluğu ve öğrencilerinin hazırbulunuşluk bakımından yetersizliğidir. Hazırbulunuşluk (özellikle okula başlama yaşı ve ikidillilik) öğretimin planlanlarının uygulanması ve kazanımlara erişimdeki başarıyı geciktireceği/zorlaştıracağı bir gerçektir. Programın başarıyla uygulanabilmesi öğrencilerde görülen hazırbulunuşluk farkları nedeniyle pek mümkün görünmemektedir (Merter, Şekerci ve Bozkurt, 2014) sonucu ile bu araştırmadan çıkan sonuçlar örtüşmektedir. Öğretmenlerin 2017 Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına erişim zamanları arasında farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programdaki kazanımlara öngörülen sürede erişilememesi, bölgesel farklar dikkate alınarak hazırlanacak çerçeve program gerekliliğini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Milli Eğitim Bakanlığının program geliştirme ve uygulama süreçlerindeki olumsuzları en aza indirecek önlemler alması elzem bir durumdur.

Programın öngördüğü öğretim yöntem, teknik, taktik ve stratejileri sınıfların fiziki ve çevresel koşullarının elverişsizliği ve zaman yetersizliği nedenleriyle etkili bir biçimde uygulanamamaktadır. Önceki yıllara göre göre Milli Eğitim Bakanlığı okullardaki teknik araç gereçleri tamamlamış olsa bile, gerekli alt yapı iyileştirmeleri yapılmadığından dolayı bu araç-gereçler, özellikle merkezden uzak yerleşim birimlerinde kullanılamamaktadır. Bu durum da öğretimde teknolojinin kullanılmasının önündeki önemli bir engeldir. Merkezden uzak okullardaki teknik imkânsızlığa rağmen öğretmenler özveriyle davranmakta, öğrenciyi merkeze alarak programın ön gördüğü kazanımlara erişmek için öğretimde etkili olduğuna inandıkları teknik, taktik ve stratejileri kullanmakta, öğrenciyi aktif tutan etkin öğrenme yaşantıları düzenlemektedirler. Bazı öğretmenlerin isimlendirmedeki hatalarından hareketle, öğretim yöntem, teknik, taktik ve stratejilerini kullandıkları, ancak tasnifinde zorlandıkları düşünülebilir.

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik ölçme-değerlendirme tekniklerinin programın öngörüsüne uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önceki yıllarda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri ve süreç değerlendirmede bilgili olmadıkları vurgulanırken (Birgin ve Gürbüz, 2008; Duban ve Küçükıylmaz, 2008), bu araştırmada böyle bir sonuçla karşılaşılmamıştır. Özellikle ilk okuma yazma öğretimi dersinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, öğretmenler, kendi bireysel değerlendirme formlarını hazırlamakta, kazanım değerlendirme ve gözlem formları kullanmakta, kısacası süreç ve sonuç değerlendirme ile öğrencilerinin gelişimini takip ederek velilerini de bilgilendirmektedirler. Ancak öğretmenlerin dikteyi bir ölçme-değerlendirme tekniği olarak saymadıklarından hareketle, ölçme-değerlendirme tekniklerini sınıflamakta sorun yaşamaktadırlar, denilebilir.

Öğretmenlerin, öğretim sürecinde çevresel ve maddi koşulların yetersizliği nedeniyle her harf/sese yönelik hazırlık kâğıtları, hece-kelime ve cümleleri pekiştirmek için çeşitli etkinlik kâğıtlarını kendilerinin hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki harf/ses öğretimi sonrası alıştırma metinlerinin yetersizliği, öğretmenleri kendi etkinlik kâğıtlarını hazırlamaya, yardımcı okuma yazma öğretimi kitaplarını almaya yönlendirmektedir. Programın uygulanma sürecinde öğretimi etkili hale getirmek için gerekli düzenlemeleri yaparak önlemleri alabilme konusunda sorumluluğun öğretmenin üzerinde olduğu söylenebilir. Daha önceki yıllarda vurgulanan yardımcı araç-gereç konusundaki problemlerin, 2017 ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programıyla da devam ettiği anlaşılmaktadır.

Öneriler

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin gerek 2017 İlkokul Türkçe (İlk Okuma Yazma) Dersi Öğretim Programı gerekse yeni bir programa yönelik görüşlerine dayalı olarak, aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

İlk okuma yazma öğretimindeki harf/ses sıraları bilimsel çalışmalar doğrultusunda tekrar gözden geçirilebilir. Bu konudaki araştırmalarda da belirtildiği üzere, söyleyişi ve yazılışı birbirine benzer olan harf/sesler, öğretimde ard arda verilmeyebilir. Hazırbulunuşluk dikkate alınarak, öğrencilerin ilk okuma yazma dönemlerine geçiş süreçlerini verimli hale getirecek eylem ve etkinlikler konusunda da araştırmalar teşvik edilebilir. Maddi imkânsızlığı olan öğrenciler dikkate alınarak, ilk okuma yazma öğretimi dersi yardımcı kitapları okullara ücretsiz olarak verilebilir. İlk okuma yazma öğretimi dersini desteklemek üzere kayıtlı görsel materyaller hazırlanarak MEB aracılığıyla açılan internet sayfasından bu materyale öğretmenlerin erişimi sağlanabilir. Okulların alt yapısının güçlendirilmesi için ilgili bakanlık ya da yerel yönetimlerle işbirliğine gidilebilir. Programda bireyselleştirilmiş öğretim programı (BEP) yanı sıra farklılaştırılmış öğretim uygulamaları (FÖU) konusuna da vurgu yapılarak, öğretmenlerin bu konudaki farkındalığı artırılabilir. Aile faktörünün öngörülen eğitim hedeflerine erişmedeki katkısından dolayı, birinci sınıf öğrencilerinin ailelerine “Çocuğuma nasıl destek olabilirim” temalı eğitimler verilebilir. Türkçe İlk okuma yazma öğretimi dersinin niteliği ve ilkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alınarak, ilkokul birinci ve ikinci sınıflara yönelik dersler ilk okuma yazma dersi içinde bütünleştirilebilir. Bu araştırmada sadece nitel araştırma teknikleri ile bunlara dayalı analizler kullanılmıştır. Dolayısıyla, ileride yapılacak araştırmalarda karma yöntemlere dayalı araştırmaların benimsenmesi, Türkçe ilk okuma yazma öğretim programı ve öğretim süreci konusunda çok daha kapsamlı bulguların elde edilmesine olanak sağlayabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda daha geniş bir örnekleme ulaşılması ve farklı değişkenleri ölçen standartlaştırılmış ölçme araçlarının (ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık, ilk okuma yazma öğretim özyeterliliği vb.) kullanılması daha geçerli çalışmalar yapılmasını sağlayabilir.

Kaynaklar

- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi*, 53, 29-50.
- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- 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), 79-96.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi*. Ankara: Alperen.
- Arı, A. & Keskin, H. (2016). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı okuma öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili eleştirel bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (32), 144-169.
- Arslan, D., & Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 146. Erişim Tarihi: 10.01.2018, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/arslan.htm
- Arslantaş, H. İ., & Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92.
- Atık, S. & N. Aykaç (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-608.

- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 164-181.
- Baydik, B., & Kudret, Z. B. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1). 1-22.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- Boz, T ve A. Yıldırım (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 54-65.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 83-90.
- Çelenk, S. (Ed.). (2009). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik-Şen, Y. ve Ç. Şahin-Taşkın (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: birinci sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII (II), 26-51.
- Çiftçi, F. (2005). İlkokuma yazma programı ve öğretiminin değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, Tekışık Vakfı, 14-16.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Duban, N., & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.

- Durmuşçelebi M. ve Ö. Y. Avcı. (2014). İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma düzeyleri. *Turkish Studies*, 9(3), 601-618.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4). 182-202.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1). 161-180.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Ferah, A (2001). İlk okuma-yazmayı öğrenmede göz hareketleri ve görme algısı. *Çağdaş Eğitim*, 279, 22-25.
- Ferah, A (2003). Okuma-yazma öğrenme ve çocuk bilinci. *Çağdaş Eğitim*, 295, 40-48.
- Ferah, A (2003). Okuma-yazmayı öğrenmede ses algısı. *Çağdaş Eğitim*, 280, 27-34.
- Ferah, A. (1996). *İlkokuma Yazmada Görsel Algı ve Zekânın Yeri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ferah, A. (2000). İlk okuma yazmada amaçlar meselesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 55-65.
- Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121.
- Karaman, M. K., & Yurduseven, S. (2008). İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129.

- Karsak, H. G. O., Ada, S. & Aşıcı, M. (2014). Bilgisayar destekli öğretimin, okul öncesinde eğitim alma ve anne baba çabasına göre ilkokuma yazma başarısına etkisinin incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 1C0618, 9(3), 276-292.
- Komisyon (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. Erişim Tarihi: 18. 08. 2018. <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ogretim-programlari-inceleme-ve-degerlendirme-i/>
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- MEB (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Matbaası.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2015). *İlkokul Türkçe dersi programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB
- Memiş, A., & Harmanakaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 27-46.
- Merter, F, Şekerci, H & Bozkurt, E. (2014). Aynı sınıfta öğrenim gören altmışaltı ve yetmişiki aylık öğrencilerin yaşadığı sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *NWSA- Education Sciences*, 9(2), 87-98.
- Ornstein, A. C. & Hunkins F. P. (1988), *Curriculum: foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ozan Leymun Ş., Odabaşı H.F. & Kabakçı Yurdakul İ. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 5(3), 369-385.
- Öz, F. (1999). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve

- çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-89.
- Özcan, A. O., & Özcan, A. F. (2014). Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 67-86.
- Özcan, A. O. (1991). İlk okuma yazma döneminde yazma becerisini öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Dergisi*, 3, 203-207.
- Özcan, A. O. (1992). İlk okuma yazma öğretim programlarının geliştirilmesi, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 163-177.
- Özcan, A. O. (1995). İlk okuma yazma öğretiminde rol oynayan psikolojik faktörler. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-8.
- Özcan, A. O. (1999). İlk okuma yazma ve hafıza. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 2, 201-215.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI(II), 126-149
- Sağlam, M. & Yüksel, İ. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara. Pegem Akademi.
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E. & Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445.
- Şahin, A. (2017). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, Ö. A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 123-144.
- Turgut, M. F. (1983). *Program değerlendirme*. Cumhuriyet döneminde eğitim. İstanbul: Milli Eğitim.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme. Süreçler, modeller ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.

- Ünsal, H. (2013). Yeni öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(3), 635-658.
- Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 31-63.
- 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.

An evaluation of literacy teaching part in primary school first grade Turkish Curriculum

Aysel Ferah Özcan^{1†} and Sevilay Yıldız²

¹Sakarya University, Turkey

²Abant İzzet Baysal University, Turkey

Received: 24.02.2018 - Revised: 27.08.2018 - Accepted: 31.08.2018

Citation: Ferah Özcan, A. and Yıldız, S. (2018). An evaluation of literacy teaching part in primary school first grade Turkish Curriculum. *Amasya Education Journal, 7(2)*, 217-255.

Summary

Problem Statement: Literacy teaching which shapes the further education of children is one of the most important subjects. The debates over literacy teaching have long been continuing. It is clearly seen in the literature that there are problems about the methodology, kinds of handwriting, grouping the letters to teach, increasing the success in reading comprehension, covering the lessons and assessment of literacy teaching. Therefore, it would be very useful for the literature to examine and state the pros and cons of the literacy teaching part in the Turkish Language Curriculum in use in terms of learning experiences and learning assessment.

Purpose of the Study: The aim of this study is to get the opinions of the teachers about learning experiences in the literacy teaching part of new Primary School Turkish Curriculum which was put forth in 2017. It is further aimed at a qualitative evaluation of the video and pictures

[†] Corresponding Author: Phone: +90 532 4517134 e-mail: aferah@sakarya.edu.tr
ISSN: 2146-7811, ©2018

of the curriculum to shed a light for the people who apply the curriculum and for the curriculum development specialists. For the innovations in the 2017 Primary School first grade Turkish Curriculum (literacy teaching), it is crucial to put forward the regional differences in terms of learning experiences. Such evaluations are one of the most important stages of curriculum development process.

Method(s): A qualitative case study is conducted to make an assessment on the learning experiences in the literacy teaching course of the curriculum. 10 teachers participated for this study from Marmara Region, Egean Region, Mediterranean Region, Eastern and Southeastern Regions of Turkey in 2017-2018 academic year.

Findings and Discussions: The opinions of Primary school first grade teachers were shown in ten different tables. The teachers described the development properties of the classes as follows; classes with most students academically good, but some students have deficiency in readiness (3), classes with problems of bilingualism and readiness (3), classes with the students of all ages, classes with very young learners and classes with students who had no pre-school education. Homogenous classes are regarded suitable in the literature; however, teachers regarded younger students and bilingualism problem as a hinder for the curriculum. One of the major problems stated by the teachers is that similar letters and similar sounds of the letters were given one another in a very short time in letter grouping. In the literature, it is also stated that similar sounds and letters are not supposed to be given successively. One of the other major point about the curriculum is the use of basic vertical letters to start literacy teaching. Especially it is a good step for teachers that the objectives of the curriculum were simplified. However, the teachers stated that the duration to achieve the objectives was insufficient and parents do not support their children effectively. Teachers use several teaching techniques and tactics, yet they have difficulties in using some other techniques and tactics because of small classrooms or physically inconvenient places. Teachers further stated that the curriculum is not enough in terms of guiding the teachers for student evaluation and there are not sample testing materials in the curriculum. When teachers are observed in their classes, it is seen that teachers decorated their classroom with educative corners and boards, they prepared extra teaching materials, and they used active teaching methodologies in the classes. Nevertheless, there are very big differences between the

regions in terms of accomplishing the process of teaching the letters in literacy teaching course. It is observed that there are serious differences in the number of students who learned how to read and write.

Conclusions and Recommendations: As a conclusion, the conditions which determine the success of the literacy teaching part of the primary school first grade curriculum can be categorized under two groups: (1) The social, economic and cultural conditions: the development of the students (age, readiness, bilingualism), the environmental deficiencies of the schools (physical deficiencies), family involvement (support of the parents in education process); (2) The conditions of the curriculum itself: having numerous objectives, content selection of the special education area (hand writing type), educative teaching steps and their organization (letter and sound groups), the appropriateness of the materials, the use of teaching methods and techniques. The number of the students who can read and write is going down especially in the schools where the bilingual student's study, which are far from the central province and where parents' support is inadequate. This can be considered as one of the most severe difficulties faced while covering the new program. Environmental factors and the readiness level of the students are important factors effecting literacy success of the students. Some recommendations are made considering the results gathered from the study.

Keywords: Program Evaluation, Case Study, Initial Reading-Writing