

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANADALI
EĞİTİM PROGRAMLAR VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA GÖRE 1.SINIF
OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Coşkun ARSLAN**

**Hazırlayan
Zuhal (KAPKIN) YENER**

Konya–2008

ÖNSÖZ

Öncelikle bilimsel ve orijinal bir çalışma hazırlamanın çok güç bir iş olduğunu belirtmek isterim. Bu çalışmada bana destek olan tüm insanlarla birlikte bu kriterlere uygun bir çalışma hazırlamak için elimizde gelen azami gayreti göstermeye çalıştık. Amacımıza ulaşmış olmak dileğiyle çalışmada emeği geçen tüm insanlara teşekkür etmek isterim:

Başta çalışmanın her aşamasında bana rehberlik eden danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Coşkun ARSLAN'a, çalışmanın tüm boyutları ve özellikle istatistik ve analiz konularında değerli bilgilerini benimle paylaşan eski danışmanım Sayın Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL'e, yüksek lisans derslerinde bize çok değerli deneyim ve bilgilerini aktaran tüm hocalarıma, çalışmanın tüm aşamalarında, ümitsizliğe düştüğüm anlarda ve özellikle verilerin toplanması sırasında çok büyük desteğini gördüğüm değerli eşim Önder YENER'e, bana aydınlık bir gelecek hazırlamak için tüm imkânlarını seferber eden değerli annem Nurten KAPKIN ve babam Bahri KAPKIN' a, kendi çalışmaları sırasında edindiği tüm tecrübelerini benimle cömertçe paylaşan sevgili arkadaşım Gözde Kibar KAVAK'a, yetişmemde katkısı olan tüm öğretmenlerime, öğrencilerime, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine çok teşekkür ederim

Çalışmanın amacına ulaşması ve alanına ufak ta olsa bir katkı getirmesini temenni ediyorum.

Ekim 2008

Zuhal (KAPKIN) YENER

**YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA GÖRE 1.SINIF OKUMA YAZMA
BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER**
Zuhal (KAPKIN) YENER

ÖZET

Bu araştırmada 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan yapılandırımcı eğitim yaklaşımına göre gerçekleştirilen ilk okuma yazma çalışmaları sırasında karşılaşılan güçlükler incelenmiştir.

Bu araştırmanın evreni Konya ilinde görev yapan ve yapılandırımcı eğitim yaklaşımıyla ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerdir. Çalışmanın evreni Konya ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırma örneklemi 146 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

“Yapılandırımcı İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirme Anketi” ile toplanan öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler uygun istatistiksel değerlendirmelere tabi tutularak formda belirtilen alanlarda karşılaşılan güçlük düzeyleri tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma yazma çalışmalarının her aşamasıyla (Öğrenme Alanları, Etkinlikler, Araç Gereçler, Değerlendirme, Aile) ilgili olarak belli düzeyde güçlükle karşılaşmaktadır. Bu güçlük düzeylerinde; cinsiyet ve çalışılan yerin önemli olmadığı, kıdemin ise yalnızca öğrenme alanları boyutunda etkili olduğu görülmüştür. Bu güçlük düzeyleri ayrıntılı olarak bulgular kısmında incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırımcı Eğitim Anlayışı, İlk Okuma Yazma.

THE DIFFICULTIES THAT EXPERIENCED DURING THE LITERACY ABILITIES AT 1ST CLASS ACCORDING TO THE CONSTRUCTIVIST TEACHING APPROACH

Zuhal (KAPKIN) YENER

SUMMARY

In this research, the difficulties during literacying studies due to the constructivist Teaching Mentality that executed in 2005-2006 Academic year were analyzed.

The universe of this research are the teachers who works in Konya city and who practice literacying studies with Constructivist Teaching Mentality. The universe of this study were chosen randomly through the primary school teachers who works in Konya city. Research sample is consist of 146 primary school teachers.

The paramaters that gained by the teacher's opinions that collected with "Evaluation Form for duration of constructivist literacy". were evaluated by suitable statistic methods and established the difficulty levels that specified in fields of form.

Symptoms that obtained from research are summarized below:

According to the results, teachers who attended to the research came across with some difficulties related to all phase of literacying studies (Teaching Fields, Acquisition, Activities, Tools, Evaluation, Family). In this difficulty levels, we had seen that the gender and workspace are not important and seniority is only effective in teaching fields. This difficulty levels are detailed analyzed in symptoms chapter.

Keywords : Constructivism Teaching Mentality , Literacy

İÇİNDEKİLER

Önsöz	2
Özet	3
Summary	4
İçindekiler.....	5
Şekiller ve Tablolar listesi.....	7

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	8
ARAŞTIRMANIN AMACI	15
ALT AMAÇLAR.....	15
SAYILTIKLAR	15
SINIRLILIKLAR.....	15
TANIMLAR	16
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	16

BÖLÜM II

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve ilgili Araştırmalar	17
Yapılandırmacılık.....	18
Bilişsel Yapılandırmacılık.....	23
Sosyal Yapılandırmacılık	28
Ülkemizde İlk Okuma yazma Öğretiminin Tarihi Gelişimi	30
Ses Temelli Cümle Yöntemi	32

Bitişik Eğik El Yazısı	36
Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	37
Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	39
Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	41
İlgili Araştırmalar.....	44

BÖLÜM III

YÖNTEM	49
Araştırmanın Modeli	49
Örnekleme	49
Veri toplama araçları	51
Verilerin Toplanması ve Analizi	52
Verilerin Toplanması	52
Verilerin Analizi	52

BÖLÜM IV

BULGULAR	53
----------------	----

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	65
-------------------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
KAYNAKÇA	76
EKLER.....	80

ŞEKİLLER VE TABLOLAR

Şekil1:Öğrenme Sürecinin Yapılandırıcı eğitim Yaklaşımına göre Öğeleri.....	26
Şekil 2: Bitişik Eğik Yazı Temel Harf Grupları.....	35
Tablo 1:Araştırmaya katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	48
Tablo2:Araştırmaya katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	49
Tablo 3:Araştırmaya katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Yere Göre Dağılımı.....	49
Tablo4:Öğrenme Alanlarına İlişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.....	51
Tablo 5: Kazanımlara İlişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.....	52
Tablo 6: Etkinliklere İlişkin Olarak karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.....	54
Tablo 7: Araç Gereçlere İlişkin Olarak karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.....	55
Tablo 8: Değerlendirmeye İlişkin Olarak karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.....	55
Tablo 9: Aile Boyutuna İlişkin Olarak karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.....	56
Tablo 10: Öğretmenlerin Eğitimin Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç- Gereçler, Değerlendirme, Aile Boyutlarına İlişkin Olarak Karşılaştıkları Güçlüklerin Cinsiyet Faktörüne Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 11: Öğretmenlerin Eğitimin Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç- Gereçler, Değerlendirme, Aile Boyutlarına İlişkin Olarak Karşılaştıkları Güçlüklerin Kıdem Faktörüne Göre Karşılaştırılması.....	58
Tablo 12: Öğretmenlerin Eğitimin Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç- Gereçler, Değerlendirme, Aile Boyutlarına İlişkin Olarak Karşılaştıkları Güçlüklerin Çalışılan Yer Faktörüne Göre Karşılaştırılması.....	60

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Eğitim her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu, eğitime bir amaç yüklemiştir (Sönmez 1994). Bu amaçların belirlenerek bireye nasıl ve ne yolla kazandırılacağı ise eğitim programını ifade eder. Eğitim programı; ulaşılmak istenen hedefler, bunların göstergesi olan kazanımlar, bunlara ulaşma amacıyla gerçekleştirilen öğretim durumları, bunlara ulaşma derecesini ortaya koyan sınav/ ölçme durumları ve değerlendirmeden oluşur (Yılmaz; Sünbül 2004).

İnsan davranışlarını istendik yönde değiştirmek için işe koşulan eğitim, açık bir sistemdir (Sönmez 1994). Her açık sistem, girdi, işlemler, çıktılar ve dönüt unsurlarından meydana gelmiştir. Eğitim sisteminde dar anlamlarıyla girdi; öğrencinin hali hazırdaki davranışlarını, işlemler; eğitim programını, çıktı; süreç sonucunda bireyin geldiği son durumu ve dönüt ise; değerlendirme etkinlikleri sonucu elde edilen veriyi ifade eder. Tüm aşamalara yön veren unsur hiç kuşkusuz ulaşılmak istenen amaçlardır. Amaçlarda meydana gelen değişim tüm süreci etkilemekte ve yeni yapılanmalara sebep olmaktadır.

Bireyin hayatı boyunca aldığı eğitim temellerini ilk okuma yazma çalışmaları oluşturur. Okuma ve yazmayı öğrenmek, bir şifreleme ve şifre çözme sisteminin edinilmesi ve bunun kullanılmasını içermektedir (Koç, Taylan ve Bekman; 2002. Akt. Karadağ; 2005). İlk okuma yazma çalışmalarının başarı düzeyi tüm eğitim çalışmalarını etkilemektedir.

Günümüzdeki gelişmeler okuma-yazma öğrenmeye yeni boyutlar kazandırmış ve önemini iyice artırmıştır. Artık ilk okuma yazma öğretimi, çocuğa sadece ilk okuma yazma becerisinin kazandırılacağı bir çalışma olmaktan çıkmıştır. İlk okuma-yazma öğretimi okuma yazma becerilerinin kazandırılmasının yanında, düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma

gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini amaçlar hale gelmiştir (MEB, 2003; Akt. Uğuz 2006).

Bilgi ve teknolojiadaki gelişmeler sonucu hızla değişen ve gelişen bir dünyada yaşamaktayız. Bu değişim ve gelişmelere paralel olarak toplumu oluşturan bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerde de hızlı değişimler söz konusudur. Artık toplumun her alanında; bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi kendi zihninde yapılandıran, gerektiği durumlarda yeniden uyarlayabilen ve en doğru biçimde kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Şüphesiz ki bireyi bu bilgi ve becerilerle donanmış hale getirecek olan farklı bir eğitim sistemi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle ülkemizdeki eğitim anlayışında da yeni yapılanmalar söz konusudur. Bu bağlamda yeni uygulamaya konan eğitim programımızın dayandığı temel felsefe yapılandırmacılıktır.

Temellerini felsefe ve psikolojiden alan yapılandırmacılık üzerinde ülkemizde yapılan araştırmalar son dönemde artmıştır. Oysa yapılandırmacı felsefelerin temelleri ilk çağ filozoflarına kadar uzanır. Sokrates ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir. Sokrates'e göre öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır (Hilav, 1990; Akt. Erdem, 2001).

Eğitim tarihi gelişimi içinde birçok felsefi akımdan etkilenmiştir. Eğitimi etkileyen felsefeler davranışçı ve bilişsel felsefeler olarak iki grupta ele alınabilir.

Davranışçı felsefelerin temele alındığı eğitim modelleri bilginin yorumlanmadan aktarıldığı, öğretmenin aktif, öğrenenin pasif alıcı olduğu modellerdir. Öğrenen birey, bilgiyi sorgulamaz, yorumlamaz ve anlamlandırmaz. Aktarılan bilgiyle yetinir. Ezberci bir tutum içinde öğrenmeyi gerçekleştirir.

20 yüzyılın başlarında ortaya çıkan bu yaklaşım bireyin davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir olmasına önem vermiştir. Hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalar ile insan öğrenmesi açıklanmaya çalışılmıştır. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme uyarıcı ve tepki arasındaki bağa dayanır. Bu nedenle davranışçılara U-T (uyarıcı- tepki) kuramcıları da denir. Onlara göre organizmanın gözlenen davranışlarında bir değişiklik meydana geldiğinde, öğrenme gerçekleşmiş sayılır. Tersinde ise öğrenme meydana gelmemiştir (Celep,2004; Akt. Şengül,2006).

Bilişsel yaklaşımları savunanlara göre ise öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir. Kişinin davranışlarını anlayabilmek için onun karşılaştığı durumu nasıl değerlendirdiğinin anlaşılması gerekir (Hilgard ve Bower,1974; Akt. Çetin, 2005).

Bilişsel akımın temsilcileri içsel süreçleri de dikkate almışlardır. Gözlenebilen davranışların yanı sıra anlama, tutum, bilgi ve becerilerdeki değişiklikleri de değerlendirmişlerdir. Bilişselcilere göre bir yaşantıyı anlamlı kılan zihinsel birikimdir (Açıkgöz,2004; Akt. Şengül, 2006).

Bu iki akımın öğrenme tanımları arasında gözlenen en önemli fark, öğrenme süreci ve ürünü ile ilgilidir. Davranışçılar bu ürünü “davranış değişikliği” olarak ele alırken, bilişsel öğrenme kavramlarının odak noktasını bilgi edinme yolları ya da bilgi yapılarındaki değişiklikler oluşturmaktadır. Bir başka deyişle bilişselciler öğrenmeyi gözlenebilir davranış ya da edim olarak değil gözlenemeyen, içsel bilişsel bir süreç olarak görmektedir.

Bu çalışmaya konu olan yapılandırmacı kuram ise var olan geleneksel kuramlara (davranışsal ve bilişsel) alternatif bir yöntem olarak ve teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için geliştirilmiştir.

Bu kuram daha çok öğrencinin gerçek yaşamda kazandığı deneyimler ile ilgilenmektedir. İnsanlar gerçek yaşantı deneyimleri ile karşılaştığı zaman bilgiyi kendi hafızalarında yapılandırır. Bir bilginin öğrenilmesi için gerçek yaşantı içinde bizzat yaşanması ve karşılaştırılması gerekmektedir. Her hangi bir bilgiyi anlamak için deneyim ile temellendirilmesi gerekmektedir.

En genel anlamıyla yapılandırmacılık, bireysel ve toplumsal bir uyum sürecidir. Birey bu süreç içerisinde bilgileri, etkin olarak oluşturur ve yaşamını düzenler (Matthew, 2003; Akt. İllez, 2006).

Yapılandırmacılara göre insan çevresinde tepki göstereceği uyarıcıyı seçebilir ve bu uyarıcıya kendisine anlamlı geldiği için tepki verebilir. Bu açıdan bakıldığında, yapılandırmacı kuram, davranışçıların öne sürdüğü “uyarıcı-tepki” ilişkisini “uyarıcı-zihin-tepki” olarak yeniden formüle etmiştir denebilir (Saban; 2005).

Yapılandırmacılık, öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir (Yapıcı, 2005).

Yapılandırmacı kuram, öğrencilere bir takım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireye aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim bu durum bilginin doğası gereğidir (Saban, 2005).

Anlamalı öğrenme gerçek öğrenme etkinlikleri sonucunda gerçekleşir (Çetin, 2005).Yapılandırmacı teoriye göre dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi yoktur, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilgi vardır (Özden, 2003).

Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış olanın üzerine inşa edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir(Şaşan, 2002; Akt. Çetin, 2005).

Duman (2004), yapılandırmacı öğrenmede karmaşık ve çabalamayı gerektiren bir öğrenme ortamı gerektiğini, gerçek konulara dayalı bir öğrenme ve öğretimin benimsendiğini, sorumluluk paylaşımının, sosyal etkileşmenin ve iletişimin öğrenmenin bir parçası olduğunu, içerik için çoklu sunumlardan faydalanılmasını ve öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiğini ifade etmiştir(Akt. Şahin,2007).

Lorsbach ve Tobin(1992)'e göre yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler sınıfta faaliyet gösteren birer bilim adamı olarak görülür (Akt. Şahin 2007).

Ülgen (1994)'e göre yapılandırmacılık ile bireyler belleklerinde bilgilerin anlamlı ilişkisini kurarlar. Bellek yeni öğrenme yaşantıları ile eski öğrenme yaşantıları arasında ilişki kurarak bilgileri bellekte yapılandırır. Bilgilerin bellekte işlenmesi bireyin tam farkında olmasından hiç farkında olmamasına kadar bir dağılım gösterir. Farkında olma ile bilinçli olma eş anlamlıdır. Birey ne yapıyor olacağını bilmektedir. Algılamının sebep bulmanın sonuç çıkarmanın ve hatırlamanın farkındadır.

Yapılandırmacılıkta bireysel farkındalık önemlidir. Kavrayarak öğrenme bireyin anlamasına, öğrendiklerini Problem çözme aracı olarak kullanmasına öncülük eder. Bunun için bireyin uyarınları algılaması, yorumlaması aralarında ilişki kurması, onları zihninde yeniden örgütlemesi gerekir (Akt. Erdem, 2001).

Zorillo (2000)'e göre yapılandırmacılık dört noktada özetlenebilir:

- Bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır.
- Öğrenenin sahip olduğu genel bir içeriğe bağlı olarak öğrenmeler gerçekleşir.
- Bilgi birey tarafından oluşturulur ve kültürden etkilenir.
- Yeni oluşum etkin bir süreç içinde gerçekleşir, içeriğin programdan kopya edilmesi ve edilgin biçimde bilginin alınması söz konusu değildir. Öğrencinin konu hakkındaki bilgi ile kendi bilgileri arasındaki farkı görmesi üzerine etkin süreç başlar (Akt. Savaş, 2006).

Bir ülkenin eğitim sisteminin dayandığı felsefede meydana gelen değişiklik kuşkusuz eğitim sisteminin her aşamasında etkilidir ve tüm aşamalarda bir takım değişiklikler meydana getirir. Ülkemizde de yapılandırmacı eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte ilköğretim 1. sınıfları da kapsayan değişimler meydana gelmiştir. Bu çalışmada 1. sınıf ilk okuma yazma etkinliklerinde meydana gelen değişim ve süreç içinde karşılaşılan güçlükler ele alınmaktadır.

İlk okuma- yazma öğretimi bireylerin yaşamları boyunca sürdürecekleri eğitimin temelini oluşturacağı için büyük önem taşımaktadır. İlk okuma- yazma öğretiminin öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktan daha geniş bir içeriği bulunmaktadır. Bu süreçte sadece okuma yazma becerilerinin kazandırılması değil, aynı zamanda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir.

İlk okuma-yazma öğretimi zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerde önemli değişimlere sebep olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir.

Öğrencilerin belirtilen bu nitelikleri kazanmalarında ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve uygulamaların büyük rolü vardır.

Yapılandırmacı eğitime geçilmesiyle birlikte eğitim öğretimin her aşamasında kullanılan yöntem ve tekniklerin değişmesine paralel olarak ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerde de değişmeler meydana geldi.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının ilk okuma yazma çalışmalarına yansımalarını, Necati Cemaloğlu ve Kamil Yıldırım İlk okuma yazma Öğretimi (2005). adlı kitaplarında şöyle belirtmektedirler:

- Ön bilgileri otaya çıkarmaya dönük etkinlik,
- Ön bilgi ile bağlantısı kurularak sunulan yeni bilginin sorgulanması ve anlamlandırılması,
- Yeni bilginin gerçek yaşama uygulanması ve işlevinin araştırılması,
- Yeni bilgiyi kullanarak, yeni bilgiden farklı bilgilerin üretilmesi.

Yapılandırmacı eğitime geçilmesiyle birlikte ilk okuma –yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi “kullanılmaya başlandı. Bu yöntem yeni müfredat anlayışına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Temeli milletimizin günümüze kadar yaptığı okuma yazma çalışmalarından kazandığı birikimlere dayanmaktadır.

Ülkemizde değişik yöntemlerin kullanılmasından sonra çözümlene yöntemi, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 22. 09. 1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26. 10. 1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe programında belirtildiği üzere okullarımızda tek geçerli yöntem olarak kabul edilmiştir ve 2005- 2006 Eğitim Öğretim Yılında uygulanmaya konulan ses temelli cümle yöntemine kadar kullanılmıştır. Türkiye’de ilköğretim okulları birinci sınıf ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi olarak uzun yıllar uygulanma imkânı bulan çözümlene yöntemi 2005/2006 eğitim-öğretim yılında bırakılarak yerine ses temelli cümle yöntemi kullanılmaya başlanmıştır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi bütüncül anlayışın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Üreten, sorgulayan, keşfeden, problem çözen, girişimci, öğrenmeyi öğrenen bireyleri yetiştirmek müfredat bileşenlerinin her parçasında amaç olarak belirlenmiştir. Okuma yazma bu amaçlardan muaf tutulamaz. Ses Temelli cümle Yöntemi her aşamasında öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarını, keşfetmelerini, üretmelerini sağlayan etkinlikleri içermektedir. Ezberleme, ezberlediğini hatırlamaya dayalı çalışmalardan farklı olarak tahmin etme,

anlamlandırma, bireşim, çözümlene, sorun çözüme, karar verme gibi zihinsel beceriler geliştirilmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgiyi öncekilerle bağlantılandırma, yeni bilgiyi sorgulama, çelişkileri çözümlenerek bileşenlerinden farklı bir senteze ulaşma süreçleri izlenmektedir. Üretim mekanizması kavrandıktan sonra öğrenciler kendileri ürettiği için keşfetme ve üretim zevkini tatmakta; bireysel kapasiteleri doğrultusunda gruptan bağımsız olarak gelişmelerini sürdürebilmektedirler. Başka bir deyişle bireysel farklılıklara duyarlı bir okuma yazma öğrenimi gerçekleştirebilmektedirler (Cemaloğlu ve Yıldırım;2005).

Ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanılmasını öngören bir yöntemdir. Yöntem kısaca, öğretime seslerle başlamakta olup, anlamlı birkaç ses verildikten sonra seslerden anlamlı hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılma sürecini kapsamaktadır. Yöntem cümleye kısa zamanda ulaşılacak biçimde düzenlenmiştir. İlk okuma ve yazma çalışmaları, belirlenen harf gruplarının sırayla öğretimi yoluyla gerçekleşir. Ses öğretimi hece, kelime, cümle ve metin çalışmalarıyla anlamlı bütünlere ulaşır. Ses birleştirme çalışmaları okuma becerisine ulaşmak için yapılmaktadır. Bir ses kavratılırken dinleme, konuşma, görsel okuma, sunu, yazma ve yazdıktan sonra okumadan yararlanılmaktadır. Ayrıca yazı öğretimi çalışmalarında yeniliğe gidilmiş ve yazı öğretimine doğrudan bitişik eğik yazı ile başlanılmıştır (Akyol, 2005; Öztürk, 2005; Arslan, 2006; Baş, 2006. Akt. Beyazıt, 2007).

Yapılandırmacı eğitime geçilirken kuşkusuz eğitim açısından büyük faydalar sağlanması beklenmektedir. Ancak her yeni programa uyum süreci içinde bir takım güçlüklerle karşılaşılması olasıdır. Her yenilik beraberinde bir takım güçlükler de getirmektedir. Bu sebeple yapılandırmacı eğitim programının uygulanmaya konması sırasında bir takım güçlükler yaşanabilmektedir. Bu güçlüklerin tespit edilerek düzeltilmesi programa getirilecek en büyük faydalardan biri olacaktır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada olası güçlüklerin bir bölümü olan; "İlk Okuma Yazma Öğretimi sırasında Karşılaşılan Güçlükler" tespit edilmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre gerçekleştirilen ilk okuma yazma çalışmalarında öğrenme alanları, kazanımlar, gerçekleştirilen etkinlikler, kullanılan araç gereçler, yapılan değerlendirme ve eğitimin aile boyutuna ilişkin olarak karşılaşılan güçlük düzeyleri nelerdir?

Alt Amaçlar

1. Öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme ve aile boyutuna ilişkin olarak karşılaşılan güçlük düzeyleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme ve aile boyutuna ilişkin olarak karşılaştıkları güçlük düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme ve aile boyutuna ilişkin olarak karşılaştıkları güçlük düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme ve aile boyutuna ilişkin olarak karşılaştıkları güçlük düzeyleri çalıştıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?

Sayıtlılar

Katılımcıların formda yer alan sorulara samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- 1.Araştırmanın verileri Konya ilinde çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2.Araştırma yeni ilk okuma yazma programı ile okuma yazma eğitimi vermiş öğretmenlerle sınırlıdır.
- 3.Araştırmanın bulguları kullanılan değerlendirme anketi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan kavramların anlamları aşağıda belirtilmiştir.

Yapılandırmacılık: Bireysel ve toplumsal bir uyum sürecidir. Birey bu süreç içerisinde bilgileri, etkin olarak oluşturur ve yaşamını düzenler (Matthew, 2003; Akt. İlleez, 2006).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlk okuma yazma öğretiminde okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yürütülmesini, seslerden başlanarak anlamlı bütün oluşturulacak şekilde birkaç sesin birlikte verilmesini ve seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşmayı esas alan ilk okuma yazma yaklaşımıdır (MEB, 2005).

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı; yapılandırmacı eğitime uygun olarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sırasında karşılaşılan güçlüklerin ortaya konulmasıdır. Bu doğrultuda yeni programla okuma yazma becerisi kazandırmada; kazanımların, etkinliklerin ve ölçme değerlendirme gerçeleştirilmesi sırasında karşılaşılan güçlükler ortaya konmaya çalışılarak yeni programın temel amaçlarına ulaşmada katkı sağlanması amaçlanmıştır.

İlk okuma yazma süreci bireylerin tüm eğitim yaşamlarının temelini oluşturacak bilgilerin verildiği, hayatları boyunca kullanacakları düşünme ve davranış stillerinin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Kuşkusuz bu dönemin en doğru etkinliklerle gerçekleşmesi hedeflenen kazanımlara ulaşmayı kolay ve mümkün kılacaktır.

Ülkemizde yapılandırmacı eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte ilk okuma yazma sürecinde de yeni yapılanmalar gerçekleşmiştir. Programın beklenen hedeflere ulaşması, süreç içinde karşılaşılan güçlüklerin tespiti ve ortadan kaldırılması ile daha kolay gerçekleşecektir.

Araştırma; 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan Ses Temelli Cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan güçlükleri tespit ederek uygulamaya konan program hakkında geri dönüt niteliği taşıyan bilgilere ulaşma çabası bakımından önemlidir.

BÖLÜM II

PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili kavramlara ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Eğitim her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu, eğitime bir amaç yüklemiştir (Sönmez; 1994). Bu amaçların belirlenerek bireye nasıl ve ne yolla kazandırılacağı ise eğitim programını ifade eder.

İnsan davranışlarını istendik yönde değiştirmek için işe koşulan eğitim, açık bir sistemdir (Sönmez 1994). Her açık sistem, girdi, işlemler, çıktılar ve dönüt unsurlarından meydana gelmiştir. Eğitim sisteminde dar anlamlarıyla girdi; öğrencinin hali hazırdaki davranışlarını, işlemler; eğitim programını, çıktı; süreç sonucunda bireyin geldiği son durumu ve dönüt ise; değerlendirme etkinlikleri sonucu elde edilen veriyi ifade eder. Tüm aşamalara yön veren unsur hiç kuşkusuz ulaşılmak istenen amaçlardır. Amaçlarda meydana gelen değişim tüm süreci etkilemekte ve yeni yapılanmalara sebep olmaktadır.

Bireyin hayatı boyunca aldığı eğitim temellerini ilk okuma yazma çalışmaları oluşturur. Okuma ve yazmayı öğrenmek, bir şifreleme ve şifre çözme sisteminin edinilmesi ve bunun kullanılmasını içermektedir (Koç, Taylan ve Bekman; 2002. Akt. Karadağ; 2005). İlk okuma yazma çalışmalarının başarı düzeyi tüm eğitim çalışmalarını etkilemektedir.

Günümüzdeki gelişmeler okuma-yazma öğrenmeye yeni boyutlar kazandırmış ve önemini iyice artırmıştır. Artık ilk okuma yazma öğretimi, çocuğa sadece ilk okuma yazma becerisinin kazandırılacağı bir çalışma olmaktan çıkmıştır. İlk okuma-yazma öğretimi okuma yazma becerilerinin kazandırılmasının yanında, düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini amaçlar hale gelmiştir (MEB, 2003; Akt. Uğuz; 2006).

Bilgi ve teknolojiye gelişmeler sonucu hızla değişen ve gelişen bir dünyada yaşamaktayız. Bu değişim ve gelişmelere paralel olarak toplumu oluşturan bireylerin

sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerde de hızlı değişimler söz konusudur. Artık toplumun her alanında; bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi kendi zihninde yapılandıran, gerektiği durumlarda yeniden uyarlayabilen ve en doğru biçimde kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Şüphesiz ki bireyi bu bilgi ve becerilerle donanmış hale getirecek olan farklı bir eğitim sistemi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle ülkemizdeki eğitim anlayışında da yeni yapılanmalar söz konusudur. Bu bağlamda yeni uygulamaya konan eğitim programımızın dayandığı temel felsefe yapılandırmacılıktır.

YAPILANDIRMACILIK

Temellerini felsefe ve psikolojiden alan yapılandırmacılık üzerinde ülkemizde yapılan araştırmalar son dönemde artmıştır. Oysa yapılandırmacı felsefelerin temelleri ilk çağ filozoflarına kadar uzanır. Sokrates ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir. Sokrates'e göre öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır (Hilav, 1990; Akt. Erdem, 2001).

Eğitim tarihi gelişimi içinde birçok felsefi akımdan etkilenmiştir. Eğitimi etkileyen felsefeler davranışçı ve bilişsel felsefeler olarak iki grupta ele alınabilir.

Davranışçı felsefelerin temele alındığı eğitim modelleri bilginin yorumlanmadan aktarıldığı, öğretenin aktif, öğrenenin pasif alıcı olduğu modellerdir. Öğrenen birey, bilgiyi sorgulamaz, yorumlamaz ve anlamlandırmaz. Aktarılan bilgiyle yetinir. Ezberci bir tutum içinde öğrenmeyi gerçekleştirir.

20 yüzyılın başlarında ortaya çıkan bu yaklaşım bireyin davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir olmasına önem vermiştir. Hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalar ile insan öğrenmesi açıklanmaya çalışılmıştır. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme uyarıcı ve tepki arasındaki bağa dayanır. Bu nedenle davranışçılara U-T (uyarıcı- tepki) kuramcıları da denir. Onlara göre organizmanın gözlenen davranışlarında bir değişiklik meydana geldiğinde, öğrenme gerçekleşmiş sayılır. Tersinde ise öğrenme meydana gelmemiştir (Celep,2004; Akt. Şengül,2006).

Bilişsel yaklaşımları savunanlara göre ise öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir. Kişinin davranışlarını anlayabilmek için onun karşılaştığı durumu nasıl değerlendirdiğinin anlaşılması gerekir (Hilgard ve Bower,1974; Akt. Çetin,2005).

Bilişsel akımın temsilcileri içsel süreçleri de dikkate almışlardır. Gözlenebilen davranışların yanı sıra anlama, tutum, bilgi ve becerilerdeki değişiklikleri de değerlendirmişlerdir. Bilişselcilere göre bir yaşantıyı anlamlı kılan zihinsel birikimdir (Açıkgöz, 2004; Akt. Şengül, 2006).

Bu iki akımın öğrenme tanımları arasında gözlenen en önemli fark, öğrenme süreci ve ürünü ile ilgilidir. Davranışçılar bu ürünü “davranış değişikliği” olarak ele alırken, bilişsel öğrenme kavramlarının odak noktasını bilgi edinme yolları ya da bilgi yapılarındaki değişiklikler oluşturmaktadır. Bir başka deyişle bilişselciler öğrenmeyi gözlenebilir davranış ya da edim olarak değil gözlenemeyen, içsel bilişsel bir süreç olarak görmektedir. Bu çalışmaya konu olan yapılandırmacı kuram ise var olan geleneksel kuramlara (davranışsal ve bilişsel) alternatif bir yöntem olarak ve teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için geliştirilmiştir. Bu kuram daha çok öğrencinin gerçek yaşamda kazandığı deneyimler ile ilgilenmektedir. İnsanlar gerçek yaşantı deneyimleri ile karşılaştığı zaman bilgiyi kendi hafızalarında yapılaşdırırlar. Bir bilginin öğrenilmesi için gerçek yaşantı içinde bizzat yaşanması ve karşılaştırılması ve her hangi bir bilgiyi anlamak için deneyim ile temellendirilmesi gerekmektedir.

En genel anlamıyla yapılandırmacılık, bireysel ve toplumsal bir uyum sürecidir. Birey bu süreç içerisinde bilgileri, etkin olarak oluşturur ve yaşamını düzenler (Matthew, 2003; Akt. İlleez, 2006). Yapılandırmacılara göre insan çevresinde tepki göstereceği uyarıcıyı seçebilir ve bu uyarıcıya kendisine anlamlı geldiği için tepki verebilir. Bu açıdan bakıldığında, yapısalcı kuram, davranışçıların öne sürdüğü “uyarıcı-tepki” ilişkisini “uyarıcı-zihin-tepki” olarak yeniden formüle etmiştir denebilir (Saban; 2005). Yapılandırmacılık, öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir (Yapıcı, 2005).

Yapılandırmacılık diğer bir deyişle constructivism, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık; öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Başlangıçta, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2002; Akt. Ömerciklioğlu, 2006).

Yapılandırmacı kuram, öğrencilere bir takım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapısalcı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireye aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim bu durum bilginin doğası gereğidir(Saban;2005).

Yapılandırmacılık kuramının temelini oluşturan ilkeler Egen ve Kauchak tarafından şöyle açıklanmaktadır:

- Bilgi, yansıtımlı soyutlama süreciyle oluşturulur.
- Öğrenenler kendi anlayışlarını oluştururlar.
- Öğrenendeki bilişsel şemalar öğrenme sürecini kolaylaştırır.
- Öğrenendeki bilişsel yapılar ve şemalar sürekli bir gelişim süreci içindedir.
- Öğrenme anlaksal anlamaya bağlıdır.
- Öğrenme toplumsal etkileşimle desteklenir.

Anlamalı öğrenme gerçek öğrenme etkinlikleri sonucunda gerçekleşir (Çetin,2005).Yapılandırmacı teoriye göre dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi yoktur, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilgi vardır (Özden, 2003).

Yapılandırmacı kuramın gelişim aşamaları içinde yer alan ve bugünkü yapılandırmacılığın temel taşı kabul edilen diğer bir teori George Kelly'nin Kişisel Yapı Kuramıdır. Bu iki kuram (Yapılandırmacı kuram ve Kişisel yapı Kuramı) arasında benzerlikler vardır. Bu kurama göre birey farkında olmadan yaşadığı bilişsel süreçte nesnelere, diğer insanlarla ve özüyle etkileşimde bulunmakta ve bu etkileşim sonucunda inşa edilmiş bir yapı olarak öznel bilgi ortaya çıkmaktadır. İnsanlar deneyimlerini geliştirdikleri içsel yapılar sayesinde şekillendirmekte ve sürekli olarak yaşam deneyimlerine dayanan kişisel yapılar yaratmaktadırlar. Bu yapılar daha geniş bir sistemde gösterdikleri benzerliklere ve farklılıklara göre düzenlenmekte ve daha sonraki deneyimlerde insanın yorum yapmasına, tahminlerde bulunmasına ve olaylar

karşısında tepki vermesine imkân sağlamaktadır. (Polkinghorne,1992; Akt. Aydın; Kararımak, 2007).

Kelly'ye göre sokaktaki insan tıpkı bir bilim insanı gibi çevresinde olup biteni ve diğer insanların tepkilerini anlamak için çeşitli hipotezler geliştirir ve bunların doğruluğunu sınar. Yaşamda tek bir gerçek yoktur. Her bir yaşam olayı için çeşitli yorumlar olabilir ve herhangi bir yaşam olayı hakkında yapılan yorumun bir diğerinden daha iyi olduğunu gösteren herhangi bir ölçüt yoktur. (Polkinghorne,1992; Akt. Aydın; Kararımak, ,2007).

Yapılandırmacılığı etkileyen felsefelerin ortak görüşü, öğrenenlerin etkin katılımı ile bilginin zihinsel olarak yapılandırılmasıdır (Erdem, 2001). Yapılandırmacı ortamlar öğrenciye bilgi aktarma işlevi görmezler, aksine öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını destekleyecek olanakları sunarlar. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretim; öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması olarak değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi sürecidir (Biggs, 1989 ve Jonassen, 1991; Akt. Şahin,2007).

Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanılmış olanın üzerine inşa edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir (Şaşan, 2002; Akt. Çetin, 2005).

Duman (2004) yapılandırmacı öğrenmede karmaşık ve çabalamayı gerektiren bir öğrenme ortamı gerektiğini, gerçek konulara dayalı bir öğrenme ve öğretimin benimsendiğini, sorumluluk paylaşımının, sosyal etkileşmenin ve iletişimin öğrenmenin bir parçası olduğunu, içerik için çoklu sunumlardan faydalanılmasını ve öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiğini ifade etmiştir(Akt. Şahin,2007).

Lorsbach ve Tobin'e göre (1992) yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler sınıfta faaliyet gösteren birer bilim adamı olarak görülür (Akt. Şahin 2007). Ülgen (1994)'e göre yapılandırmacılık ile bireyler belleklerinde bilgilerin anlamlı ilişkisini kurarlar.

Bellek yeni öğrenme yaşantıları ile eski öğrenme yaşantıları arasında ilişki kurarak bilgileri bellekte yapılaşdırır. Bilgilerin bellekte işlenmesi bireyin tam farkında olmasından hiç farkında olmamasına kadar bir dağılım gösterir. Farkında olma ile bilinçli olma eş anlamlıdır. Birey ne yapıyor olacağını bilmektedir. Algılamının sebep bulmanın sonuç çıkarmanın ve hatırlamanın farkındadır. Yapılandırmacılıkta bireysel farkındalık önemlidir. Kavrayarak öğrenme bireyin anlamasına, öğrendiklerini Problem çözme aracı olarak kullanmasına öncülük eder. Bunun için bireyin uyarınları algılaması, yorumlaması aralarında ilişki kurması, onları zihninde yeniden örgütlemesi gerekir (Akt. Erdem, 2001).

Zorillo (2000)'e göre yapılandırmacılık dört noktada özetlenebilir:

- Bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır.
- Öğrenenin sahip olduğu genel bir içeriğe bağlı olarak öğrenmeler gerçekleşir.
- Bilgi birey tarafından oluşturulur ve kültürden etkilenir.
- Yeni oluşum etkin bir süreç içinde gerçekleşir, içeriğin programdan kopya edilmesi ve edilgin biçimde bilginin alınması söz konusu değildir. Öğrencinin konu hakkındaki bilgi ile kendi bilgileri arasındaki farkı görmesi üzerine etkin süreç başlar (Akt. Savaş, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri Gagnon ve Collay (2006) tarafından şöyle belirtilmektedir:

- Öğretmeye değil öğrenmeye önem verir.
- Öğrenenin özerkliğini ve inisiyatifini destekler ve kabul eder.
- Öğrenenleri irade ve amaç sahibi varlıklar olarak görür.
- Öğrenmeyi süreç olarak düşünür.
- Öğrenenin araştırmasını destekler. Öğrenmede deneyimin kritik rolünü onaylar.
- Öğrenenlerin doğal merakını destekler.
- Öğrenenlerin zihinsel modelini hesaba katar.
- Performansı ve öğreneni değerlendirirken anlayışı vurgular.

- Kendini bilişsel teörinin ilkeleri içinde görür.
- “Öngör, yarat ve analiz et” gibi bilişsel terminolojiden yararlanır.
- Öğrenenin “nasıl” öğrendiğini dikkate alır.
- Birlikte öğrenmeyi destekler.
- Öğrenenleri gerçek dünya durumlarına katar.
- Öğrenmenin gerçekleştiği bağlama önem verir.
- Öğrenenin inançları ve tutumlarını göz önünde bulundurur.
- Öğrenenlere yeni bilgi oluşturma ve deneyim yaşama fırsatı sağlar (Akt. Tatlı, 2007).

Bilişsel kuram savunucuları aynı zamanda yapılandırmacılığın da temeli olarak ele alınan görüşleri ortaya koymaktadırlar. Bu durumda yapılandırmacılık kuramına ulaşıncaya kadar, bu kuramın gelişiminin ve dayandığı temel yaklaşımların bilinmesi gerekmektedir. Yapılandırmacılık kuramının oluşmasında gerek yazıları gerek araştırmalarıyla katkıda bulunan birçok araştırmacı ve kuramcı vardır (Çetin, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl oluşturulduğu konusunda birbirini destekleyen iki temel görüş vardır:

- Bilişsel yapılandırmacılık
- Sosyal yapılandırmacılık

Bilişsel Yapılandırmacılık:

Bilgi öğrenen tarafından var olan bilişsel yapıların üzerine etkin biçimde işlenerek yapılandırılır. Birey çevreden bilgiyi edilgen biçimde almaz. Öğretmen ödül ve ceza veren, bilgi aktaran değil, öğrenciye yeni kaynaklar sunan, bilginin keşif sürecini kolaylaştıran rehber kişidir. Yeni oluşan yapıların birey tarafından deneyerek kullanımının sağlanması ve öğretim sürecinde içsel güdülenme önemlidir (Akt. Savaş, 2006).

Bilişsel yapılandırmacılar bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget teorisini kullanırlar (Özden;2003). Piaget’in teorisi; Zihinsel Yapı Kuramıdır. Piaget’in

çalışmaları çocukların zihinsel gelişmelerinin nasıl olduğu, ne tür zihinsel farklılıklar olduğu ve bunun yaşla olan ilişkisini detaylı olarak inceleyen kuramları içerir. (Çetin, 2005).

Piaget 1920'li yıllardaki geleneksel anlayışa karşı çıkarak “çocuklar kavrama olgusuna ancak kendileri keşfettikleri zaman ulaşabilirler ve onlara bir şeyleri çabucak öğretmeye kalkıştığımız zaman onları, kendilerinin bir şeyleri bulma şansından yoksun bırakırız” düşüncesini önemle vurgulamıştır. Piaget'e göre çocuk dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirlerinden farklıdır. Piaget bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır. Piaget bilişsel gelişimi biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Ona göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimin bir sonucudur. (Senemoğlu, 2004).

Piaget'nin tüm çalışmaları, çocukların biyolojik büyümeleri ile başa baş giden bilişsel gelişimleri ile ilgilidir. Piaget'nin temel akademik eğitimi biyoloji üzerineydi ve onun bilişsel gelişim kuramının temelini de bu alanda almış olduğu eğitim oluşturmaktadır (Gaddes, 1985, Ömerciklioğlu, 2006).

Piaget, özellikle bilişsel işlevlerin gelişimiyle ilgili olan kuramının anlaşılabilirliği için kuramını dayandırdığı biyolojik sayıltıların ve ulaşmayı amaçladığı epistemolojik sonuçların ayrıntılı bir biçimde incelenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Piaget'ye göre aynı sorunlar ve aynı tip açıklamalar şu üç süreçte ortaya çıkmaktadır (Akarsu,1982; Akt. Ömerciklioğlu, 2006):

- Etkileşim ve öz düzenlemeler ile birlikte organizmanın büyüme esnasında çevreye uyumu süreci.
- Zamanla gelişen ve içsel koordinasyonlarla olduğu kadar yaşantı ile de kazanılan bilgiye dayalı olarak, kendi yapısının gelişmesi esnasında zekânın uyum süreci.
- Dıştaki nesnelere bir kopyasından ve/veya öznenin içinde önceden var olan yapıların sergilenmesinden daha çok özne ile dış dünyanın zaman içinde sürekli etkileşiminden kaynaklanarak kurulan bir dizi yapıdan oluşan bilişsel ilişkileri içeren süreçler.

Piaget kuramını geliştirmeden önce zekâyı tanımlamış ve sonrasında da zekânın işlevleri ve zihin gelişimini etkileyen etkenler üzerinde durmuştur. Çocuklarla

çalışırken “gözden geçirilmiş klinik yöntem” adını verdiği yarı yapılandırılmış bir araştırma yöntemi de geliştirmiştir. Bu yöntemin temelinde de görüşme ve gözlem tekniği bulunmaktadır.

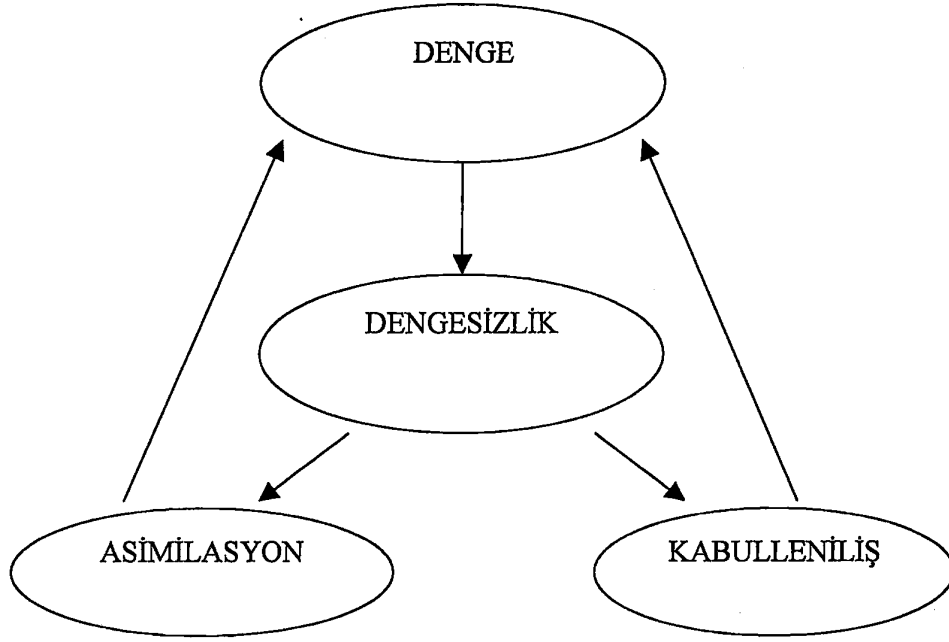
Piaget 1972 ‘de zekâya gelişimsel temelli bir açıklama getirdi. Bireyin değişik yaşlarda özümleme ve uyumsama yoluyla nasıl çevreye uyum sağladığını ve gelişimsel ilerlemeler gösterdiğini ortaya çıkardı. Zekâyı anlamak için bilginin nasıl edinildiğini ve kullanıldığını ele almak gerektiğini öne sürdü. Piaget’ye göre zekâ çevreye uyum sağlama gücüdür. Diğer bir deyişle zihin gelişimi dengeleme sürecidir. Birey başlangıçta denge durumundadır, yeni karşılaştığı bilgi ve durumlar dengesini bozar. Özümleme ve uyumsama yoluyla çevreye uyum sağlar ve yeniden denge oluşur. Böylece zihin gelişimi devam eder. Zihin gelişimini etkileyen etkenler arasında özellikle çocukların aktif yaşantı geçirmesi ve toplumsal aktarım çok büyük önem taşır (Selçuk; Kayalı; Okut, 2004).

Piaget’ye göre yeni bilgi bireyin önceki öğrendikleriyle çelişmiyorsa ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Dışarıdan alınan bilgi yapılarla uymuyor ve belli bir şema içine yerleşmiyorsa birey zihinde yeni düzenlemeler yapar. Bunun için birey zihninde öğrenilecek bilgiyle yeni şema yada şemalar oluşturur. İlerdeki öğrenmeleri etkileyeceği düşüncesinden hareketle zihinde doğru şemaların oluşturulmasına, yani ön öğrenmelerin doğru olarak gerçekleştirilmesine özen gösterilir (Yaşar;1998;Akt. Erdem,2001).

Piaget zihin gelişimini;

Denge → Dengesizlik → Yeniden Denge

süreci olarak tanımlar. Piaget yeni olan her şeyin çocuğun bilişsel dengesini bozduğunu ama özümleme ve düzenleme ile bu dengenin tekrar sağlandığını vurgular. Böylece de keşfetme ve anlama sürecine bağlı olarak davranışlar yeniden organize edilmiş olur. Çocukların ‘gerçek’ ve onu ‘algılayışları’ arasında çatışma olduğunda, başka bir deyişle, özümleme işe yaramayıp uyma gerekli hale geldiğinde, dengesizlik ortaya çıkacaktır. Çocuklar bu çatışmayı yeni düşünme yolları kazanarak çözmektedirler (İnanç ve ark., 2004;2000; Akt. Ömerciklioğlu, 2006).



Şekil 1: Öğrenme Sürecinin Yapılandırmacı eğitim Yaklaşımına göre Öğeleri (Turgut 2001)

Özetle Piaget'e göre bilgi ne tek başına çocuktan ne de nesneden ortaya çıkar. Bilgiyi oluşturan çocuk ve nesne arasındaki etkileşimdir (www.dersimiz.com 02.03.2008).

Bilişsel öğrenmeyi açıklamaya çalışan diğer bir isim Bruner'dir. Ona göre bilgi nesnel dünya üzerinde zihinsel yapılandırma " ile oluşturulur (Broks ve Broks,1993; Akt. Erdem,2001).

Bruner de Piaget gibi öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmekte ve öğretimin öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirilmesini önermektedir. O'na göre öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı ancak buluş yoluyla öğretim ile mümkündür. Buluş ya da keşfetme yaklaşımı belli bir problemle ilgili verileri toplayıp, analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğretimde öğrenci aktifliğine dayalı, güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır. Bruner'e göre öğretmenin rolü paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. O'na göre bunu sağlamanın yolu da buluş yoluyla öğretimdir. Çünkü bu yaklaşım düşünme, deneme ve bulmayı esas alır. Bunun için de öğretmen öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisinin vermesi yerine, öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri ve kavramları bulmaya teşvik etmelidir (Taşdemir, 2000;Akt.www.donusumkonağı.net 21.01.2008).

Bruner'in kuramı Öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğretim yaklaşımıdır. Ona göre bilgi ürün değil bir süreçtir ve her öğrenci bir kâşiftir. (www.dersimiz.com. 21.01.2008).

Öğrenciyi belli alanlarda öğretime tabi tutmak, onların belleğine bazı sonuçları yerleştirmek değil, ona bilginin elde edilmesine imkân verecek sürece katılmasını öğretmektir. Bruner buluş yoluyla öğretimin öğrencilerin zihinsel gelişmişlik düzeylerine göre üç şekilde uygulanabileceğini savunur. Bunlar bağımlı buluş yoluyla öğretim, yarı-serbest buluş yoluyla öğretim ve serbest buluş yoluyla öğretimdir. Bağımlı buluş yoluyla öğretimde öğretmen problem ve çözüm için uygulanacak metotları verir, fakat çözümü öğrenciye bırakır. Bu uygulama biçimi bilişsel seviyesi düşük olan veya bilimsel süreç becerileri yeterince gelişmemiş olan öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda uygulanabilir. Yarı-serbest buluş yoluyla öğretimde öğretmen sadece problem durumunu ortaya koyar, çözüm için kullanılacak yöntemleri ve çözümü öğrencilere bırakır. Bilişsel seviyesi normal ve bilişsel süreç becerileri yeterince gelişmiş öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda bu yaklaşımın kullanılması mümkündür. Serbest buluş yoluyla öğretimde ise öğretmen ne problemin belirlenmesine, ne de çözüm için kullanılacak metotlara ve çözüme katkıda bulunur. Problemi, çözüm yollarını ve çözümü bulma tamamen öğrenciye bırakılmıştır. Öğretmen çalışmalar tamamlandıktan sonra gerekli kontrolleri yaparak öğrencilere geri bildirimde bulunur. Bu yaklaşım bilişsel gelişmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde uygulanabilen bir yaklaşımdır. Buluş yoluyla öğretimin en önemli sınırlılıkları bu yolla öğrenmenin çok zaman alması, bu yöntemin ancak çok iyi bilen kişiler tarafından uygulanabilmesi ve çok sayıda araç-gereç gerektirdiği için maliyetinin yüksek olmasıdır (www.donusumkonağı.net 12.11.2007).

Bruner öğrencinin kendi kendine yaptığı etkinliklere önem vermektedir. Öğrenme öğrencinin kendi buluşu sonunda oluşur. Buluş anlama işinin yeniden düzenlenmesi olarak tanımlanır. Bruner'e göre her çocuk her yaşta normal olarak sahip olduğu dil ve zihinsel süreçleri ve becerileri seviyesinin dışında özel bir beceriyi gerektirmeyen her hangi bir konuyu tatmin edici bir şekilde öğrenir (Fidan 1982; Çilenti 1975; Akt. Korkmaz, 2002).

Sosyal Yapılandırmacılık:

Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin nemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerini kullanır (Özden, 2003). Sosyal yapılandırmacılığın atalarından biri olarak bilinen Vygotsky, bireyler ve kültürleri arasındaki bağlantıyla daha çok ilgilenmiştir. Vygotsky'e göre yapılandırmacı görüş, öğrenmenin kültürel değerlerine odaklıdır (Duffy ve Cunningham,1996;Akt. Erdem, 2001).

Vygotsky, çocukların öğrenme sürecinde bilimsel kavramları ve günlük düşüncelerini yetişkinlerle olan ilişkilerinden öğrendiğine inanmaktadır. Yetişkin dünyasından önceden oluşturulmuş bir kavramla tanıştırıldığında çocuk, sadece yetişkinin o düşünce konusunda söylediğini hatırlayacaktır-ezberleyecektir. Kendine ait bir kavrama dönüştürmek için çocuk bu kavramı kullanmalı ve bu kullanımı ilk tanıtıldığında bu düşünceye bağlamalıdır. Ancak günlük fikirler ve bilimsel kavramlar arasındaki ilişki Vygotsky'e göre doğrusal bir gelişim içinde değildir. Önceki kavramlar ve bilimsel kavramlar iç içe geçmiş durumdadır ve çocuk sahip olduğu yada kendisine tanıtılan genellemeler yoluyla kendi düşüncelerini geliştirirken sahip olduğu kavramlar ve bilimsel kavramlar birbirini etkilemektedir (Moll, 1992; Akt. Çetin, 2005).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramında biliş, sosyal bir olgudur. Sosyal deneyimler düşünceyi şekillendirir. Sosyal olarak yapılandırılan zihnin oluşmasında, dilin çok özel bir yeri vardır, çünkü diğer insanlarla zihinsel ilişkiler kurarken kullanılan araç dildir. Sosyal deneyimlerin psikolojik olarak temsil edilmesi ve düşüncenin gelişmesi de dil ile olur. Vygotsky'e göre dil sosyo-kültürel çevre ile bireyin zihinsel süreçleri arasında bir köprü işlevi görür. Bu yüzden dilin öğrenilmesi bireyin zihinsel gelişiminde çok önemli bir aşamadır (Oktay, 2000; Akt. Çetin, 2005).

Piaget'den farklı olarak Vygotsky çocuklardaki zihinsel gelişim basamaklarını iki aşamada incelemiştir. Birinci basamak çocuğun gerçek zihinsel seviyedir. Gerçek zihinsel seviyenin tanımı çocuğun anne, babasından veya öğretmeninden yardım almadan kendi başına yapabildiği zihinsel işlemlerdir. Vygotsky'e göre ikinci zihinsel gelişim basamağı da potansiyel zihinsel seviyedir. Potansiyel zihinsel seviye çocuğun anne, babasından veya öğretmeninden yardım alarak gerçekleştirdiği daha üst zihinsel becerileridir. Vygotsky'e göre eğitimciler çocuklara rehberlik yaparak potansiyel zihinsel seviyelerini, gerçek zihinsel seviyesi haline getirmektedir. Bu nokta da önemli olan çocuğun gerçek zihinsel seviyesi ile potansiyel zihinsel seviyesinin

sınırlarını ve arasındaki mesafeyi bilmektedir. Vygotsky iki seviye arasındaki mesafeye yaklaşık gelişim alanı adını verir (Watson, 2001; Akt. İllez, 2006).

Yapılandırmacılığın sosyo-kültürel boyutu üzerinde duran Vygotsky, bilişsel gelişimi çevreden bireye doğru olduğunu belirtmektedir. İçselleştirme ve özümseme sosyal ortamdaki bilginin kazanılması için önemlidir. Bir diğer önemli öge dildir. Dil, sosyal çevreyi oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır (Hickey ve McCaslinprees, 2001). Dil yoluyla, birey çevresindeki bireylerle bilgi aktarımını gerçekleştirmektedir. Dilin üç fonksiyonu üzerinde durulmaktadır. Bunlar açık konuşma, ben merkezli konuşma ve iç konuşmadır. Açık konuşma dışa vurulmuş iletişime geçebilmek için kullanılmaktadır. Ben merkezli konuşma, bireyin kendi kendine yaptığı konuşmasıdır. İç konuşma, ben merkezli konuşmanın duyulmadan içten yapılan biçimidir. Kültürel bilgi açık konuşma yoluyla oluşurken iç konuşma yoluyla bilgiler arasında ilişkiler kurularak anlamlandırma süreci gerçekleştirilmektedir (Demirel, 2005; Akt. İllez, 2006).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının eğitsel çıkarımlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Yurdakul, 2005; Akt. Kalender, 2006):

- Çocukların dışsal diyalogları içselleştirilerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır.
- Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler.
- Öğretmen ve diğer öğrenenler, bu süreç içerisinde iyi birer model olmalıdır.
- Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerini sağlayıcı birer rehber gibi destekçi olmalıdır.
- Öğretim, çocuğun o anki bilgi düzeyinden daima biraz daha ileride olmalıdır.
- Çocuğun bilgileri yetersiz kalacağı için öğretmen uygun bir rehberlikle çocuğu doğru yolda ilerletebilmelidir.
- Öğrencilerin bir beceriyi içselleştirebilmeleri için dört aşamadan geçirilmeleri gerekmektedir.

1. Öğretmenler beceriye örnekler vermeli; neyi, niçin verdiklerine açıklama getirmelidir.
2. Öğrenen, öğretmenin yaptığını taklit etmeye çalışmalıdır
3. Öğrenenler beceriye hakim olmaya başladıkça öğretmen geri çekilmelidir
4. Öğrenenin beceriyi içselleştirebilmesi için yeterince uygulama yapmalıdır.
 - İçsel kavramların daha doğru ve genel hale gelmesi için öğrenenler bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.
 - Dil ve düşünce birbirleri ile yakından ilişkili olduğu için öğrenenlerin düşüncelerini geliştirebilmek adına dil gelişimine de önem vermek gerekmektedir.

Kuşkusuz program geliştirme bir süreçtir. Program geliştirme uzmanları tarafından programlar süreç içinde tekrar tekrar değerlendirilerek eksikleri giderilmeye çalışılır. Ülkemizde de program geliştirme süreci bu şekilde işlemiş ve yapılandırmacı ilk okuma yazma çalışmalarına kadar pek çok metod denenmiştir. Aşağıda Osmanlı döneminden günümüze kadar denenmiş olan yöntemler hakkında kısa bir bilgi verilecektir.

ÜLKEMİZDE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ:

Dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de ilk okuma yazma öğretimi yöntemlerinde tarihsel bir gelişim izlenmiştir. Binbaşıoğlu (1999) Türkiye’de ilk okuma yazma öğretimini, tarihsel olarak, belirli niteliklerine göre İkinci Meşrutiyetten Önceki Dönem, İkinci Meşrutiyet Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere üç evrede incelemiştir (Karadağ, 2005)

İkinci meşrutiyetten önceki dönemde ilk okuma yazma öğretiminde Adlandırma (Tesmiye) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ilk okuma yazma öğretiminde en eski yöntem olup, harflerin adlarını söyleyerek yazdırma işleminden ibarettir. Adlandırma yöntemi 1875’e kadar kullanılmıştır. İkinci meşrutiyet döneminde ilk okuma yazma öğretiminde Seslendirme (Savti) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin temeli, dilimizdeki seslere uygun olan harfleri çocuklara göstermektir. Bu yöntemde önce

kelimeler hecelere, heceler seslere bölündükten sonra, çıkarılan sesin harfi yazdırılmaktadır. (Dikmen, 1998; Akt. Karadağ, 2005).

Ses yönteminin sakıncalarını ve zorluğunu gören eğitimciler, sözcük ve cümle yöntemini kullanmaya başlamışlardır (Öz, 1999; Akt. Karadağ, 2005). Kazım Nami Duru, 1916 yılında çözümlmeli ve bireşimli yöntemden söz etmiş ve bunu uyguladığını yazmıştır. Anlamli bir hece ya da sözcükten başlayarak çözümleme yapılmakta, daha sonra bireşimsel bir yolla sözcüğe ulaşılmaktadır. Bu yöntem ilke yönünden, cümle yöntemine bir basamak oluşturmuştur. Nüzhet Sabit, ses yönteminde okumanın kolay kolay mümkün olmadığını belirterek, yazdığı Kelime Usulü ile Elifba kitaplarında Türkçe’de okuma yazma sorununu hızlı bir biçimde ve kolaylıkla çözdüğünü belirtmiştir. İlk okuma yazma öğretiminde asıl önemli olan çocuğun okuma ve yazmayı öğrenmesidir. Bu nedenle harf ve heceyi öğretmenin bir anlamı bulunmamaktadır (Binbaşıoğlu, 1999; Akt. Karadağ, 2005).

1924 ilkokul programında harf yöntemi yasaklanarak, “ses” ve “sözcük” yöntemlerinden birisinin seçimi öğretmene bırakılıyor. ilk okuma yazma öğretimi 1936,1948,1968,1982 ve 2000 yılında yürürlüğe giren Türkçe programlarında, Satı Bey’in Gestalt psikolojisi akımının bulgularından esinlenerek başlattığı çalışmalar ile kabul gören cümle (çözümleme) yöntemi esas alınarak yürütülmüştür (Güleryüz, 2000; Akt. Özsoy, 2006).

1926’da ise harf ve ses yöntemi yasaklanmış ve heceleme yöntemi uygulanmıştır. “Sözcük” ve “Karma Yöntem” 1926 ilkokul Programında öngörülmüştür. Cümle yöntemine ise 1936 ilkokul programı ile geçilmiştir. 1948 programında; çözümleme yöntemi ile ilk okuma yazmanın önce büyük harflerle öğretilmesi, sonra küçük harflerin öğretilmesi önerilmiştir. 1968 programında ise ancak büyük ve küçük harflerin birlikte kullanılması uygulamaya konulmuştur (Baymur, 1941; Akt. Uğuz, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26.10.1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlandığı şelekliyle, çözümleme yöntemi tek geçerli yöntem olarak uygulamaya konmuştur (Şahin; İnci; Turan; Apak, 2006).

Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları, 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak

üzere kabul edilmiştir. Bu programda ilk okuma yazma öğretimi yöntemi de değiştirilmiştir. Yeni programla ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanması benimsenmiştir.

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ

Ses Temelli Cümle Yöntemi bütüncül anlayışın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Üreten, sorgulayan, keşfeden, problem çözen, girişimci, öğrenmeyi öğrenen bireyleri yetiştirmek müfredat bileşenlerinin her parçasında amaç olarak belirlenmiştir. Okuma yazma bu amaçlardan muaf tutulamaz. Ses Temelli cümle Yöntemi her aşamasında öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarını, keşfetmelerini, üretmelerini sağlayan etkinlikleri içermektedir. Ezberleme, ezberlediğini hatırlamaya dayalı çalışmalardan farklı olarak tahmin etme, anlamlandırma, bireşim, çözümlenme, sorun çözme, karar verme gibi zihinsel beceriler geliştirilmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgiyi öncekilerle bağlantılandırma, yeni bilgiyi sorgulama, çelişkileri çözümlenerek bileşenlerinden farklı bir senteze ulaşma süreçleri izlenmektedir. Üretim mekanizması kavrandıktan sonra öğrenciler kendileri ürettiği için keşfetme ve üretim zevkini tatmakta; bireysel kapasiteleri doğrultusunda gruptan bağımsız olarak gelişmelerini sürdürebilmektedirler. Başka bir deyişle bireysel farklılıklara duyarlı bir okuma yazma öğrenimi gerçekleştirebilmektedirler (Cemaloğlu ve Yıldırım;2005).

Selçuk (29 Ağustos 2005), “Türkiye ve Almanya’da Eğitim Reformu” konulu sempozyumda, yapılan araştırmaların cümle sistemiyle öğretme metodunun çok işlevsel olmadığını ortaya koyduğunu, cümle metoduyla birçok öğrencinin okuma yazmayı öğrenemediğini ifade etmiştir. İlköğretim 1. sınıftan itibaren öğrencilere yoğun gramer çalışmalarının yaptırılması sonucu anlamada, motivasyonda sıkıntılar yaşandığını belirten Selçuk, 120 kelimenin yer aldığı ve cümleleri anlamadan ezberlemenin söz konusu olduğu fiş cümlelerine dayalı sistemin çok sınırlı bir içerik sunduğunu düşündüklerinden, yapılandırmaya uygun olan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ni savunmaktadır. Bu yeni metotla çocukların daha hızlı okuyacağı gibi bir iddialarının olmadığını ama uzun vadede okuma-yazmaya daha fazla motive olacaklarını düşündüklerini ilave etmektedir (Akt. Özsoy,2006).

Ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanılmasını öngören bir yöntemdir. Yöntem kısaca, öğretime seslerle başlamakta

olup, anlamlı birkaç ses verildikten sonra seslerden anlamlı hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılma sürecini kapsamaktadır. Yöntem cümleye kısa zamanda ulaşılacak biçimde düzenlenmiştir. İlk okuma ve yazma çalışmaları, belirlenen harf gruplarının sırayla öğretimi yoluyla gerçekleşir. Ses öğretimi hece, kelime, cümle ve metin çalışmalarıyla anlamlı bütünlere ulaşır. Ses birleştirme çalışmaları okuma becerisine ulaşmak için yapılmaktadır. Bir ses kavratılırken dinleme, konuşma, görsel okuma, sunu, yazma ve yazdıktan sonra okumadan yararlanılmaktadır. Ayrıca yazı öğretimi çalışmalarında yeniliğe gidilmiş ve yazı öğretimine doğrudan bitişik eğik yazı ile başlanılmıştır (Akyol, 2005; Öztürk, 2005; Arslan, 2006; Baş, 2006.;Akt. Beyazıt, 2007).

Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi; ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, sesi hissettirme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve okuryazarlığa ulaşma evrelerinden oluşmaktadır. Ses temelli cümle yönteminin yeni programda tercih edilmesinin gerekçelerini “ses temelli cümle yönteminde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmesi, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır, Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. Türkçe’de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe’nin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleşmesiyle yapıldığını anlamaktadır. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır. Bu yöntem ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır” görüşü ile açıklanmaktadır (MEB, 2005).

Binbaşıoğlu (2005) yöntemi, ilk okuma ve yazma yönteminde kullanılan yöntemin adına her ne kadar ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ dense de ses, heceleme ve cümleye de yer verildiği için bir ‘Karma’ yöntem olarak nitelendirmiştir. Binbaşıoğlu

ayrıca yöntemin cümle yönteminin getirdiği hızlı, anlamlı, kesintisiz ve düzgün okuma ölçütlerine sahip olmadığını da eklemiştir (Akt. Beyazıt; 2007, 2007).

Yöntemin; öğrencilerin kolayca ses işaretleri yoluyla kelimeleri öğrenebilmesi, bir kelimenin harflerini söylemeyi ve birleştirmeyi bilen bir öğrencinin aynı yolla o kelimeyi daha kısa zamanda okuyup yazabilmesi ve bu yöntemle daha hızlı ve daha kolay okuma ve yazma öğretilmesi faydaları olarak sıralanabilir (Cemaloğlu, 2000; Keskinılıç, 2002; Akt. Nargül, 2006).

Ses temelli cümle yönteminin gerekçeleri Türkçe dersi kılavuz kitabında şu şekilde belirtilmektedir:

Ses temelli cümle yöntemine geçişin belli başlı gerekçeleri vardır. Bunlar;

- Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir. Bunlar dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunudur.
- İlk okuma yazma öğretime seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgilerin zihinde yapılanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur. Öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleşmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Bu yöntem ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. (MEB Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu, 2005).

Ses temelli Cümle Yöntemi seslerden hareketle kısa sürede cümle ve metin üretmeyi amaçlamaktadır. Sesler birer araç işlevi üstlenmekte, yöntemin odak

noktasını ise cümle ve metin üretimi oluşturmaktadır. Sesler dilimizdeki işlevliği ve yazım kolaylıkları düşünülerek ele alınmaktadır. Hatırlama, pekiştirme ve değerlendirme çalışmaları açısından sesler altı gruba ayrılmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

<p>Sesler alfabedeki sıralarına göre değil aşağıda verilen sıraya göre ele alınmalıdır. Ayrıca, gruplardaki seslerin yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ses gruplarının düzenlenmesinde, harflerin yazım kolaylığı ve anlamlı hece (kelime) üretmedeki işlevliği dikkate alınmalıdır.</p>	
1. Grup : <i>e,l,a,t</i>	<i>E,L,A,T</i>
2. Grup : <i>i,n,o,r,m</i>	<i>İ,N,O,R,M</i>
3. Grup : <i>u,k,i,y,s,d</i>	<i>U,K,I,Y,S,D</i>
4. Grup : <i>ö,b,ü,ş,z,ç</i>	<i>Ö,B,Ü,Ş,Z,Ç</i>
5. Grup : <i>g,c,p,h</i>	<i>G,C,P,H</i>
6. Grup : <i>ğ,v,f,j</i>	<i>Ğ,V,F,J</i>

Şekil 2: Bitişik Eğik Yazı Temel Harf Grupları (Turan 2007).

Ses Temelli cümle yöntemiyle birlikte daha önceki programda da yer almasına rağmen uygulanmasına süreç içinde çok önem verilmeyen bitişik eğik el yazısı da ilk öğretim 1. sınıf Türkçe dersi kazanımları içinde “Tüm yazılarında bitişik eğik yazıyı kullanır” kazanımıyla yerini almıştır.

Bitişik Eğik El Yazısı

Ses temelli Cümle Yöntemine geçilmesiyle birlikte bitişik eğik el yazısı programı da uygulanmaya başlamıştır.

Bu duruma gerekçe olarak; MEB Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu (2005)'na göre, "birinci sınıfa başlayan öğrencilerin kalemi ellerine ilk aldığı anda eğik ve dairesel çizgiler çizdiği, anatomik yapıları gereği kalemi eğik tutma eğiliminde oldukları" gösterilmektedir.

Ses Temelli Cümle Yönteminin önemli özelliklerinden biri bitişik eğik yazı kullanılarak okuma yazma öğretiminin gerçekleştirilebilecek şekilde düzenlenmiş olmasıdır(Cemaloğlu ve Yıldırım;2005). İlk okuma yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta, yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde öğrencilerin gelişimlerine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (Turan, 2007).

Yalçın (2002) yazma eğitiminin çocukta özellikle el yazısı dediğimiz bitişik yazı eğitimi biçimde olması gerektiğini ve bu yazı eğitiminin öğrencinin bütün hayatı boyunca düzgün, okunaklı ve eksiksiz yazma alışkanlığını edinmenin temelini oluşturacağını belirtmiştir. Hepimiz Atatürk'ün kara tahta başında yeni Türk Latin harflerini öğretirken kullandığı yazıyı görmüşüzdür. Bitişik eğik yazının ülkemizde kullanılması Atatürk'ün kara tahta başına geçmesiyle bu dönemde başlanmış ve belli bir süre kullanılmıştır. Ancak zamanla bitişik eğik el yazısının yerini dik temel yazı almıştır. 1997 yılında Yazı Öğretim Programı'nda bitişik el yazısı öğretilmesi istenmiş ve bu beceride üçüncü sınıftan itibaren daha sonra ikinci sınıfın ikinci döneminde öğrencilere öğretilmeye başlanmıştır (Gün, 2006).

Bitişik eğik el yazısının ilköğretim üçüncü sınıftan itibaren öğretilmesi zorunlu iken 2004–2005 öğretim yılında pilot okullarda, bu öğretim yıldan itibaren ise tüm okullarda ilk okuma yazmaya bitişik eğik el yazısı ile başlanacağı belirtilmiştir. Yazı öğretiminde birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bitişik eğik yazının bilinen karakteristik ve belirleyici özelliği yazma işleminin yazının soldan sağa doğru kesintisiz hareketlerle gerçekleştirilmesidir. Bu sebeple öğrenciler harfleri yazarken ellerini hiç kaldırmamaktadır. Harflerin kesintisiz akışı, yazının işlek, kıvrak ve devamlı olmasını, dolaylı olarak da öğrencilerin harfleri

ve yazacakları düşünceleri yazma sırasında akılda tutma olanağını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciler ellerine kalemi ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizmektedirler bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.

Anatomik yapı gereği kalemin eğik tutulması, akıcı ve kesintisiz olması, geri dönüşlere izin vermemesi, harflerin yazılış yönlerinin yarattığı karmaşanın ortaya çıkmasını önlemesi, estetik görünümü, yazıdaki sürekliliğin düşüncelere de yansması ve sentez yöntemine uygun bir yazı stili olduğudur (Güneş, 2005; Güven ve İleri, 2006; Akt. Beyazıt).

Bitişik eğik yazı genel olarak kesintisiz hareketlerle oluşturulduğundan soldan sağa yön becerisini daha kolay kazandırır. Dik temel yazıda görülen harflerin geriye çevrilmesi (e, o, b, d, p vb.) olayı bitişik eğik yazıda görülmemektedir. Aynı zamanda birbirine karıştırılan (ı, l, l vb.) yazım yanlışları bitişik eğik yazı ile ortadan kalkmaktadır Ancak bilinmelidir ki bitişik eğik yazı öğretimine ayrılacak süre öğrencilerin yaş, zekâ ve yeteneklerine bağlılık gösterir. Bu sebeple öğretmenlerin mutlaka öğretimin hangi sırayla ve sürede yapacaklarını önceden planlamaları gerekir (Akyol, 2005; Öz, 2005; Güven ve İleri, 2006; Akt. Beyazıt, 2007).

Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

1. · Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) ile birlikte yürütülmektedir.
2. · Ses temelli cümle yöntemi ilk okuma yazma öğretim aşamaları öğrencinin, bilgilerini yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.
3. · Bu yöntem ilk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma yazma öğrenmelerini sağlamaktadır.
4. · Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
5. · Ses temelli cümle yöntemi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.
6. · Ses temelli cümle yöntemi ilk okuma yazma öğretim aşamaları öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
7. · Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır (MEB, 2005).

Güneş (2006) İlk okuma Yazma Öğretiminde Yenilikler” isimli yazısında Ses temelli Cümle Yönteminin özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Basit seslileri önce öğretmek daha kolay olmaktadır
- Sesli harfleri tanıma ve öğrenme, sessiz harflere göre daha kısa sürede gerçekleşmektedir.
- Sesleri sırasıyla sözcük sonunda, ortasında ve başında hissettirmek, ses öğretimini kolaylaştırmaktadır.
- Sürekli sessizleri(l, r, s, z) öğretmek, süreksiz sessizlere (k, b, c...gibi) göre daha kolay olmaktadır.
- Bir sessiz harfi yazılı olarak, önce tek, sonra sözcük sonunda ve ortasında öğretmek, öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır.

Bu yöntemle;

- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmaktadır.
- Öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi yazma sürecinde sözcükleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır,
- Öğrenciler yazıyla konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır,
- Bu yöntem, öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır (Akt. Dündar, 2006).

Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

Ses Temelli cümle Yönteminin ilkeleri çeşitli kaynaklarda ele alınarak belirtilmiştir. Bu kaynaklarda belirtilen ilkeler farklı alıntılarla aşağıda verilmiştir.

İlkeler Milli Eğitim bakanlığının 1.sınıf Türkçe Kılavuz kitabında şu şekilde belirtilmiştir:

1. Bu yöntemde ilk okuma –yazma öğretimi, dinleme konuşma becerilerinden kopuk; sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanıyla birlikte yürütülmektedir.
2. İlk okuma –yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler kelimeler oluşturulması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Yöntem bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygundur.
3. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmalarını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunmaktadır.
4. Öğrencilerin bütün sesleri, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
5. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle oluştuğunu anlamaktadır.
6. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçişlerini kolaylaştırmaktadır.

Azim, (2005); Güneş, (2005); MEB, (2005); Öz, (2005); Özbek, (2005)'e göre:

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir.
 - Kolay okunması.
 - Dilde kullanım sıklığına sahip olması.
 - Anlamın açık ve somut olması.

- Anlamın görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir).
- İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.

5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.

6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.

7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.

8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.

9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bunun için farklı etkinliklerden yararlanılmalıdır.(Akt. Beyazıt, 2007).

Başka bir araştırma olan Aysun Gün(2005) 'ün Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Görüşleri adlı tezinde ise şöyle belirtilmektedir:

1. Öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.

2. Öğretim sürecinde ağırlık olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.

3. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilerek çalışılmalıdır.

4. Oluşturulacak heceler; kolay okunur, dilimizde kullanım sıklığına sahip, anlamının açık ve somut, anlamı görselleştirilebilir ve işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.

5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.

6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.

7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.

8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.

9. Öğrenilenlerin kalıcılığı için; yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme, öğrenci defterine yazma, okunan ve yazılanları sergileme, çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma çalışmaları kullanılabilir (MEB, 2005).

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

Genel Hazırlık

Öğrencilerin sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için, onlarla rahat iletişim kurabilecekleri rahat bir ortam hazırlamayı gerektirir. Öğrencilerin sınıfını, sırasını bulmaya yönelik alıştırmalar yaptırılır. Oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceler birer araç olarak kullanılır. Öğrenciler çeşitli yönleriyle tanınmaya çalışılır. Sınıf ortamının düzenlenmesinde bu hususlar göz önünde bulundurulur. İlk okuma yazma öğretiminde önemli birer etken olan öğrencilerin görme ve işitme sorunları, geçirdiği hastalıklar, sosyal ve ekonomik, kültürel durumu gibi çeşitli yönlerinin tanınması, sınıf ortamının düzenlenmesi için hazırlığın önemine vurgu yapılmaktadır(Orhan, 2007).

Okumaya Hazırlık

Program, ilk okuma yazma çalışmalarında düşünce akısını artıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran doğru oturma seklene önem vermektedir. Öğrencilere kitabı nasıl tutacakları ve sayfaları nasıl açacaklarının gösterilmesi gerekliliği ve göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığı korumaları gerekliliği üzerinde durur. Okuma çalışmalarından önce öğrencilerde görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmesinin önemini belirtir. Bu amaçla gördüğü resmi tanıma ve ayırt etme, görsellerin ayrıntılarını anlatma, söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma, söylenen cümleye uygun resimler bulma, soru cevaplama görsellerden yararlanma, görsellerle hikâye oluşturma, görsellerle oluşturulmuş bir hikayede kahraman, olay, yer ve zaman hakkında konuşma gibi çalışmalar yapılması önerisinde bulunur.

Öğretmenin hikâye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme okuyarak örnek okuma yapıp öğrencileri okumaya özendirilebileceğini, bu amaçla öğrencilerin resimli hikâyeleri okuyormuş gibi anlatmalarını sağlayabileceğini belirtir(Orhan, 2007).

Yazmaya Hazırlık

Program, yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmakları kullanarak şarkılar söyleme, parmak uçları ile sıra üzerine vurarak yağmur sesi çıkartılması, direksiyon çevirme hareketleri, elma, armut toplama, parmaklarla far yakıp söndürme hareketlerinin yer aldığı çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilebileceği önerisinde bulunur. Boyama çalışmalarının yanı sıra doğru kalem tutma çalışmalarının üzerinde önemle durur. Bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olduğundan karalama, sürekli ve eğik çizgiler çizme ile serbest çizgi çalışmaları yapılması gerekliliğini belirtir. Harfleri yazmaya hazırlayıcı nitelikte olduğundan iki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına, dört çizgi üç aralıktan oluşan geniş satır aralığına, dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı aralığına çalışmalar ile düzenli çizgi çalışmaları yapılması gerekliliğini belirtir. (Orhan, 2007).

İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Sesi Hissetme ve Tanıma

Sesin öğrenciler tarafından fark edilmesine yönelik yapılan etkinlikleri kapsar. Kısa sürede sesleri tanımayı amaçlayan yöntem sesleri hece, kelime ve cümle oluşturmayı en kısa zamanda gerçekleştirecek şekilde sıralamıştır. Canlandırma, tekerleme, şarkı, kısa öyküler anlatma vb. etkinliklerle ses hissettirilir. Öğretmenler çocuk gelişiminde oyunların ve oyunla öğretimin katkısının bilincinde olmalıdırlar. Öğrencilerden sesin geçtiği kelimelere örnekler istenir. Görsellerden yararlanarak sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimlerinden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır(Azim, 2005; MEB, 2005; Arslan, 2006; Baş, 2006; Akt. Beyazıt, 2007).

Sesi Okuma ve Yazma

Okuma yazma öğretim sürecinde yapılan harf sıralamasında sesler, ses özellikleri ve birleşme durumlarına göre gruplandırılmıştır. Tanıtılan sesin sembolü olan harfin yazımı için belirtilen işlemler sırasıyla yapılır. Sesi tanıtıcı görsel, işitsel öğelerden yararlanılarak öğrencilerin dikkati çekilir. Öğretmen tahtada harfin nasıl yazıldığını yazılış yönüne dikkat çekerek gösterir. Öğrencilerin çeşitli kaynakları kullanarak harf üzerine çalışmaları sağlanır. Daha sonra öğrenciler defterlerine harfi yazmalı ve ne yazdıkları sorularak harfin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen

gösterilmelidir. Sesler alfabe dizimine göre verilmemelidir. Programda belirlenmiş gruplar, ihtiyaca göre öğrenciyi zorlamayacak, dil öğretimi açısından kolaylık sağlayacak bir şekilde verilmelidir(Azim, 2005; Öztürk, 2005; Baş, 2006; Baş, 2006; Akt. Beyazıt, 2007).

Sesten, Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma

Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde en kritik unsur öğrencilerin ses birleştirme becerisini kazanmasıdır (Baş, 2006; Akt. Beyazıt; 2007). Bu beceri okumayı öğrenmede önemli bir aşamadır. Sesi hissetme, tanıma, okuma ve yazma aşamalarında verilen iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılmalıdır. Elde edilen hecelere okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır. Verilen her yeni ses önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmelidir. Her ses grubu tamamlandıktan sonra çeşitli çalışmalarla değerlendirmeler yapılmalıdır. Sesler verildikçe üretilen heceler artacaktır. Bu durumda kelime ve cümle kurma aşamasını kolaylaştıracaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerde özel ad olanlar ile cümle başlarının yazımında büyük harf yazımı eş zamanlı verilmelidir. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durularak oluşturulan her kelime ve cümle okunmalı ve yazılmalıdır (Azim, 2005; Öztürk, 2005; Arslan, 2006; Kesgin, 2006; Akt. Beyazıt, 2007).

Metin Oluşturma

Öğrenilen kelimelerden yeni cümleler, cümlelerden de yeni metinler oluşturma sürecidir. Yazıların dört çizgi ve üç aralıktan oluşan satırlar çizgilerine, doğru ve estetiğe özen gösterilerek yazılması sağlanmalıdır. Öğrencilere kendi oluşturdukları metinleri okuma fırsatı verilmelidir (Uğuz, 2006).

Okuryazarlığa Ulaşma

İlk okuma yazma sürecinin son aşamasıdır. Serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin dildeki seslerin farkına varması, sesleri kavraması ve ses birleştirme becerisini kazanması okumayı öğrenmedeki en kritik unsurdur. Bu aşamada çeşitli etkinliklerle öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları sesli okumaları sağlanmalıdır. Bu son aşamada öğrenciler tüm yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar(MEB, 1979; Akyol, 2001; Azim, 2005; MEB, 2005; Arslan, 2006; Baş, 2006;Akt. Beyazıt, 2007).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılandırmacı eğitim anlayışı ile gerçekleştirilen ilk okuma yazma çalışmaları sırasında yaşanan güçlüklerle ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Gün (2006) tarafından 1. sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algı ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla 304 adet 1. sınıf öğretmeniyle çalışılmıştır. Ses temelli cümle yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin a) algıları ve bu algıları ile cinsiyetleri, kıdemleri, yaşları, mezun oldukları okullar, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu; b) görüşleri ve bu görüşler ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkileri incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının mezun oldukları okul ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve yaşa göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşler sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı konusunda genelde olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenler yeni ilk okuma-yazma öğretiminde yaşanan problemlerin giderilmesi ve kendilerinin yeni ilk okuma-yazma müfredatı için yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin yeni müfredata yönelik daha olumlu görüşleri olduğu saptanmıştır.

Karadağ (2005) ilköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada 22 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; çözümlene yönteminin, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde gerek çözümlene ve gerekse bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar yaşadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları ortaya çıkmıştır. Çözümlene yönteminde yaşanan sorunların

ise okul-aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması, ailenin bilinçsizliği, evde ve okulda uygulanan yöntem farklılığı, çocuğun okuma yazmayı aile, çevre ya da televizyondan öğrenmiş olarak okula başlaması; mesleğin ilk yıllarında mesleki eğitim yetersizliği, denetçilerin ve okul idaresinin ilgisizliği, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili diğer bir araştırmada Uğuz (2006), ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemini algılama biçimlerini ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada 108 sınıf öğretmeniyle görüşülmüş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin ses verildikten sonra, öğretilen sesin bulunduğu yeni kelimeler söyleyebilmelerini, hece ve kelimeler oluşturabilmelerini beğendiklerini belirttiler. Özellikle sesli harflerle birlikte diğer bazı harfleri öğrenmelerini bir avantaj olarak nitelendirdiler. Kelimeler oluştuğunda çocukların bundan zevk aldıklarını ve okuma yazma öğrenmenin eğlenceli olduğunu ifade ettiler. Oluşturulan her kelime ve cümlenin anlamını öğrendiklerinden anlamının kolay olduğunu düşünmüşler. Çok sayıda sözcük öğrendiklerini bu nedenle metin oluşturma ve örnekler vermede sıkıntı yaşanmadığını dile getirdiler.

Bu yöntemle erken okuma yazmaya başlandığını, toplu bir okuma yazmaya geçişin söz konusu olduğunu, bilen öğrencinin diğerlerini beklemeden ilerleyebileceğini vurguladılar. Öğrencilerin, fişlerin sınırlamasından kurtarılarak yaratıcı olmaya teşvik edildiğini belirttiler. Ezberden uzak bilgi transferinin söz konusu olduğu vurgulayıp, öğrenci merkezli bu yöntemle, yazı güzelliği, okuma hızı ve bütünü kavrama kabiliyetinin geliştirilmeye çalışıldığı ifade ettiler.

Sistemin uygulamasının çok zor olduğuna, el kasları yeterince gelişmemiş öğrencilerin yazı çalışmalarında zorlandıklarına dikkat çekildi.. Öğrencilerin ek çalışmalara ihtiyaç duydukları belirtildi. Sesleri sezdirirken, öğrencilerin sesleri birbirine karıştırdıkları, tam sesi çıkaramadıklarını vurguladılar. Ses ve hece döneminde ses tam algılanmadığında okumanın yavaş olduğunu öğrencilerin sesleri tek tek tutturmaya çalıştıklarını belirttiler. Hece bölmesi yanlışlıklarına rastlandığını, hece ve kelime kavramının çok zor yerleştiğini vurguladılar. Öğretmenler, öğrencilerin okuduklarını geç anladıklarına, anlatımda zorlandıklarına, kelime, hece ve harfleri yazarken hatalar yaptıklarına ve okuma yazmaya ulaşamayan öğrencilerinin varlığına dikkat çektiler. Okumada tutukluk ve heceleyerek okumanın yaygın olduğu belirtildi.

Göz sıçramasının çok yavaş olduğu ve bunun okuma hızını düşürdüğü vurgulandı. Okuma hızı ise çözümlene yönteminde daha yüksektir denildi.

El yazısı ile öğretimin çok zaman aldığı, dolayısıyla okuma çalışmasının zamanı çalındığı belirtildi. Öğrencilerine ilk hece ve kelime çalışmalarını el yazısı ile verdiklerinde, düz yazıyı okuyamadıklarını, bunun içinde sınıfta düz yazı ve el yazısıyla olmak üzere iki türlü yazı kullandıklarını dile getirdiler. Bazı öğrencilerin yazılarını okumakta zorlandıklarını, yazıları güzel olan öğrencilerin zamanla hızlı yazarak yazılarını bozduklarını belirttiler. Büyük ve küçük fişler gibi araç gereçlere gereksinim duyduklarını vurguladılar. Her öğrencide aynı metodun, aynı sonucu vermediğini vurguladılar sonucuna varılmıştır. Araştırmada süreç içinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili olarak okumaya hazırlık döneminde çizgi alıştırmalarında zorlandıklarını, öğrencilerin hazırlıksız olması, ana sınıfına devam etmemiş olması, el kaslarındaki gelişme eksikliğinin el yazısında güçlüklerle karşılaşılmasına sebep olduğunu, sağdan açık heceleri okuma konusunda güçlük çekildiği, ancak bunun bir süre sonra düzeldiği belirtildi. Kelime ve cümle oluşturmada biraz zorluk yaşandığı, özellikle heceleme yanlışlarının yapıldığına dikkat çekilmiştir.

Şahin, İnci, Turan, Apak (2006) pilot okullarda görev yapan ve “ses temelli cümle” yöntemiyle okuma-yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşleri alınarak, iki yöntemin, okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılması amacıyla yaptıkları araştırmada vardıkları sonuçlar şöyledir:

Öğretmen görüşleri “ses temelli cümle yöntemi” hakkında büyük oranda olumludur. Öğretmenler, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme ve benzeri konularda ses temelli cümle yöntemini daha faydalı bulmaktadırlar. Okuma hızı konusunda ise çözümlene yönteminin daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Okuma testi sonuçları da öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler, çözümlene yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anlamaktadırlar. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta ancak diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmemektedir.

Turan (2007) konuyla ilgili araştırmasında ilköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği konusu üzerinde durmuştur.

Araştırma sonuçlarında araştırmaya katılanlar ilk okuma yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle yöntemini; “hızlı okuma” açısından da cümle çözümlene yöntemi daha etkili bularak tercih etmişlerdir. Ayrıca “okuduğu metni daha iyi anlama” ve “doğru ve anlamlı okuma” açısından hangi yöntemin etkili olduğu konusunda kararsız kalmışlardır denilmektedir. Çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılanlar Ses temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu görüşe sahiptirler. Kadın öğretmenler erkeklere göre bu yönteme daha olumlu bakmaktadırlar. Ancak bitişik eğik yazıya yönelik olarak erkek öğretmenler daha olumlu tutuma sahiptir.

Araştırmada velilerin Ses temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu yöntemi kısmen olumlu buldukları; bitişik eğik yazıya da yeterince olumlu bakmadıkları belirlenmiştir. Bundan başka Türkçe I programında yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma- sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler, erkeklere göre bu kazanımları daha uygun bulmuşlardır. Araştırmada belirlenen bir diğer bulgu da sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin Ses Temelli Cümle Yöntemini müfettişlere göre daha olumlu bulmuş olmalarıdır. Bitişik eğik yazı konusunda ise ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda da sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri ilköğretim müfettişlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler.

Ses temelli Cümle Yöntemini; düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek kıdemlilere göre daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Bitişik eğik yazı konusunda ise kıdemli öğretmenlerin düşük kıdemlilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu da Türkçe I programında yer alan kazanımları kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre, öğrenci seviyesine daha uygun bulmuş olmalarıdır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Türkçe Dersi kazanımlarının, uygulayıcılar tarafından genelde olumlu bulunduğunu göz önüne alırsak; Türkçe I programının katılımcılar tarafından başarılı bulunduğu söylenebilir denilmektedir.

Beyazıt (2007), yaptığı çalışmada ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma yazma becerilerini ses temelli cümle yöntemi ve çözümlene yöntemi ile

kazanan öğrencilerin, öğrenme alanları (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma) arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak ve yöntemlere ilişkin görüşlerde kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, mezun olunan program türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi vb.) ne derecede etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında “çözümleme yöntem”ini tercih ettikleri bulgulanmıştır. Öğretmenler konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında “ses temelli cümle yöntemi”ni tercih etmişlerdir. Dinleme becerisinin kazandırılmasında ise yöntemler arasında bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmada birinci sınıf öğrenci velilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve yapılan sınıf gözlemlerinin de öğretmenlerin görüşleriyle aynı doğrultuda olduğu ortaya konulmuştur demektedir.

Samancı (2007) araştırmasında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına 15 sınıf öğretmeniyle çalışılarak ulaşılmıştır. Sonuçta öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde; öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkardıklarından dolayı yanlış okudukları, iki sesi yan yana okurken birleştiremedikleri, sesleri başlangıçta tek tek öğrendikleri için daha sonra doğru heceleyemedikleri ayrıca okuduklarını anlamada yaşadıkları problemler olduğu sonucuna varmıştır.

Özsoy (2006) çalışmasında bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görülmüştür. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları sonucuna varmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur

Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir(Karasar, 2005).

Örneklem

Araştırmanın evrenini Konya İlinde çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden yalnızca yeni ilk okuma yazma programının uygulanmasına geçilmesinden sonra ilk okuma yazma öğretimi yapmış öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler Konya ilinin farklı ve tesadüfi olarak seçilmiş ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri arasından rastgele olarak tespit edilen 146 sınıf öğretmenidir.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri, cinsiyet, kıdem ve çalıştıkları yere göre aşağıda açıklanmaktadır.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Tablo I araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarını göstermektedir.

CİNSİYET		F	%
	Kadın	92	63,0
	Erkek	52	35,6
	Toplam	144	98,6
	Kayıp	2	1,4
	Toplam	146	100,0

Tablo I: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları.

Tablo I incelendiğinde katılımcılardan 92 (%63) si kadın, 52 (%35,6) sının erkek olduğu görülmektedir. 2 katılımcı cinsiyetlerini belirtmemiştir. Bu nedenle 2 (%1,4) kayıp veri bulunmaktadır.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Tablo III araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarını göstermektedir.

KIDEM		F	0%
	1-5	9	6,2
	6-10	18	12,3
	11-15	48	32,9
	16-20	24	16,4
	21 ve üzeri	47	32,2
	Toplam	146	100,0

Tablo II: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.

Tablo II incelendiğinde katılımcıların en kesiminin 11-15 yıl aralığında (48,% 32,9), en küçük kesiminin ise 1-5 yıl aralığında (9,%6,2) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Yerlere Göre Dağılımları:

Tablo III araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları yerlere göre dağılımını göstermektedir.

ÇALIŞTIĞI YER		F	%
	Köy	1	,7
Kasaba	4	2,7	
İlçe	8	5,5	
Merkez	133	91,1	
Toplam	146	100,0	

Tablo III: Öğretmenlerin Çalıştıkları yerlere Göre Dağılımı.

Tablo IV incelendiğinde katılımcılardan en çoğunun (133,%91,1) şehir merkezinde, en azının da (1,%0,7) köyde çalıştığı görülmektedir. 8 (% 5,5) öğretmen ilçede, 4 (%2,7) öğretmen de kasabada çalışmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Yapılandırmacı İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirme Anketi

Araştırmanın veri toplama aracı “Yapılandırmacı İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirme Anketidir” dur. Anket, uygulayıcıların; cinsiyet, yaş, kıdem ve çalıştıkları yeri kapsayan 4 maddelik bir demografik bilgiler bölümü ile başlamaktadır. Anketin ikinci bölümü, Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç-Gereçler, Değerlendirme ve Aile olmak üzere 6 başlıktan ve 61 maddeden oluşmaktadır. Her maddede güçlük düzeyi, “çok yüksek, yüksek, orta, düşük ve çok düşük” olmak üzere 5 derecede belirtilmiştir.

Anket hazırlanırken programın hiçbir ögesinin değerlendirme dışı kalmamasına, süreç içinde karşılaşılabilecek güçlükleri yansıtacak her türlü aşama ve ögeyi kapsamamasına, bilimsel bir çalışmanın gerektirdiği özelliklere haiz olması için azami ihtimam gösterilmiştir. Anketin hazırlanması aşamasında Yeni Program Kılavuz, ders, etkinlik ve çalışma kitapları ile bu konuda hazırlanmış diğer çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca değerlendirme formu Selçuk Üniversitesinin, Türk dili ve

Edebiyatı, Türkçe, Sınıf Öğretmenliği, Eğitim Bilimleri Bölümlerindeki alanında uzman öğretim üyelerinin görüşleri, uygulamanın merkezinde yer alan sınıf öğretmenleri ve ailelerin görüşleri dikkate alınarak son haline ulaştırılmıştır. Anketin son oluşturulan hali için hesaplanan iç tutarlık katsayısı. 97 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması:

Verilerin toplanması için daha önce tesadüfî olarak belirlenen okullardaki öğretmenlerle görüşülerek uygulama için uygun oldukları zamanlar tespit edilmiştir. Uygulama sırasında öğretmenlere çalışmanın amacı ve uygulama yönergesi açıklanmıştır. Yönerge doğrultusunda belirlenen okullardaki sınıf öğretmenlerine uygulama yapılarak görüşleri alınmıştır. Uygulama için “Yapılandırmacı İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Uygulama sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Verilerin analizi:

Verilerin analizi için ilk aşamada anketler ayrı ayrı değerlendirilmiş, eksik ya da yanlış işaretlenen formlar örneklemden çıkarılmıştır. Bunun sonucunda 146 form değerlendirilmeye alınmıştır.

Anketlerden elde edilen puan dağılımları bilgisayara girilmiştir. Bu işlemde sonra verilerin analizi için SPSS 14.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için t testi, varyans analizi, tukey testinden elde edilen sonuçlardan yararlanılmıştır.

Elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için standart bir aralık kriteri geliştirilmiştir ve aşağıdaki gibi formüle edilmiştir:

En Yüksek Puan - En Düşük Puan	
a =	Grup Sayısı

Bu çalışma için aralık katsayısı

a =	5 - 1
	5
	=0,80 olarak bulunmuştur.

Aralıklar da bu katsayı dahilinde oluşturulmuştur.

a. 1 – 1.79	Çok düşük
b. 1.80 – 2.59	Düşük
c. 2.60 – 3.39	Orta
d. 3.40 – 4.19	Yüksek
e. 4.20 – 5.00	Çok Yüksek

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu araştırmanın bulguları alt amaçların istatistiksel analiz sonuçlarına göre açıklanmıştır.

1. ARASTIRMANIN 1. ALT AMACINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın 1. Alt Amacı; Öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme ve aile boyutuna ilişkin olarak karşılaşılan güçlük düzeyleri nelerdir?

Tablo 4: Öğrenme Alanlarına İlişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.

ÖĞRENME ALANLARI	N	\bar{X}	S
DİNLEME	146	2,97	1,044
KONUŞMA	146	2,73	1,026
OKUMA	146	2,56	1,138
YAZMA	146	2,86	1,145
GÖRSEL OKUMA	146	2,47	1,065
GÖRSEL SUNU	146	2,68	1,065

Tablo 4'te öğretmenlerin öğrenme alanlarının dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu alt boyutlarında karşılaştıkları güçlük düzeylerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler okuma ($\bar{X}=2,56$) ve görsel okuma ($\bar{X}=2,47$) alt boyutlarında düşük, diğer boyutlarda yani dinleme($\bar{X}=2,97$), konuşma($\bar{X}=2,73$), yazma ($\bar{X}=2,86$) ve görsel sunu ($\bar{X}=2,68$) alanlarında orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

Tablo 5: Kazanımlara İlişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.

ALT KAZANIM ALANLARI	KAZANIMLAR	N	\bar{X}	S
HAZIRLIK	Dinlemek için hazırlık yapar	146	2,68	1,063
	Yazmak için hazırlık yapar.	146	2,91	0,946
	Okumak için hazırlık yapar.	146	2,84	1,017
SESİ HİSSETME VE TANIMA	Duyduğu sesleri ayırt eder.	146	2,72	1,338
	Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.	146	2,93	1,087
	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	146	2,84	1,051
	Resim ve fotoğrafları yorumlar.	146	2,82	1,153
	Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.	146	2,77	1,308
SESİ OKUMA VE YAZMA	Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	146	2,81	1,066
	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	146	2,76	1,144
	Yankılayıcı okur.	146	2,77	1,002
	Rehber yardımıyla okur.	146	2,19	1,031
	Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	146	2,88	1,148
SESLERDEN HECELER KELİMELER VE CÜMLELER OLUŞTURMA	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.	146	2,75	1,208
	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar.	146	2,77	1,219
	Yankılayıcı okur.	146	2,68	1,047
	Rehber yardımıyla okur.	146	2,23	1,052
	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	146	2,69	1,3
	Dikte etme çalışmalarına katılır.	146	2,8	1,213
	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	146	2,8	1,099
	Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır.	146	2,75	1,115
	Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	146	2,86	1,099
	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	146	2,84	1,028
	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.	146	2,79	1,103
METİN OLUŞTURMA	Kelimeleri doğru telâffuz eder.	146	2,76	1,072
	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	146	2,73	1,337
	Dikte etme çalışmalarına katılır.	146	2,82	1,292
	Metni takip ederek dinler.	146	2,79	1,122
	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	146	2,86	1,03
	Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	146	2,80	1,061
	Verilen cümle ya da metne bakarak yazar.	146	2,60	1,198
	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.	146	2,74	1,077

Tablo 5'te öğretmenlerin hazırlık; sesi hissetme ve tanıma; sesi okuma ve yazma; seslerden heceler, kelimeler, cümleler oluşturma; metin oluşturma kazanımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler sesi okuma ve yazma kazanımlarının "rehber yardımıyla okur" ($\bar{X}=2,19$) ve seslerden heceler, kelimeler, cümleler oluşturma kazanımlarının "rehber yardımıyla okur" ($\bar{X}=2,23$) alt boyutlarında düşük düzeyde güçlük yaşamaktadırlar. Diğer tüm kazanımların tüm alt boyutlarında yaşadıkları güçlük düzeyi ise ortadır. Yani hazırlık kazanımlarının dinlemek için hazırlık yapar ($\bar{X}=2,68$), yazmak için hazırlık yapar ($\bar{X}=2,91$), okumak için hazırlık yapar ($\bar{X}=2,84$); sesi hissetme ve tanıma kazanımlarının duyduğu sesleri ayırt eder ($\bar{X}=2,72$), dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır ($\bar{X}=2,93$), görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir ($\bar{X}=2,84$), resim ve fotoğrafları yorumlar ($\bar{X}=2,82$), renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar ($\bar{X}=2,77$); sesi okuma ve yazma kazanımlarının ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır ($\bar{X}=2,77$), okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır ($\bar{X}=2,76$), yankılayıcı okur ($\bar{X}=2,77$), bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar ($\bar{X}=2,88$), seslerden heceler kelimeler cümleler oluşturma kazanımlarının seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur ($\bar{X}=2,75$), seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar ($\bar{X}=2,77$), yankılayıcı okur ($\bar{X}=2,68$), bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar ($\bar{X}=2,69$), dikte etme çalışmalarına katılır ($\bar{X}=2,8$), işitilebilir bir ses tonuyla okur ($\bar{X}=2,8$), kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır ($\bar{X}=2,75$), anlamlı ve kurallı cümleler yazar ($\bar{X}=2,86$), yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır ($\bar{X}=2,84$), sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder ($\bar{X}=2,79$), metin oluşturma kazanımlarının kelimeleri doğru telâffuz eder ($\bar{X}=2,76$), bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar ($\bar{X}=2,73$), dikte etme çalışmalarına katılır ($\bar{X}=2,82$), metni takip ederek dinler ($\bar{X}=2,79$), noktalama işaretlerine dikkat ederek okur ($\bar{X}=2,86$), matematiksel ifadeleri doğru yazar ($\bar{X}=2,8$), verilen cümle ya da metne bakarak yazar ($\bar{X}=2,6$), görsellerden hareketle

cümler ve metinler yazar ($\bar{X}=2,74$) alt kazanım boyutlarında orta düzeyde güçlük karşılışmaktadırlar.

Tablo 6: Etkinliklere İlişkin Olarak Karşılışılan Güçlük Düzeyleri.

ETKİNLİKLER	N	\bar{X}	S
Sesi Hissetme	146	2,54	1,221
Sesi tanıma	146	2,60	1,246
.Sesi ayırt etme	146	2,58	1,203
Sesi okuma	146	2,49	1,233
Sesi yazma	146	2,61	1,289
Sesten hece oluşturma	146	2,68	1,173
Sesten kelime oluşturma	146	2,63	1,151
Açık heceye ulaşma	146	2,68	1,18
Hece ve kelimelerden cümle oluşturma	146	2,64	1,153
Metin oluşturma	146	2,68	1,149

Tablo 6'da sesi hissetme, sesi tanıma, sesi ayırt etme, sesi okuma, sesi yazma, sestem hece oluşturma, sestem kelime oluşturma, açık heceye ulaşma, hece ve kelimelerden cümle oluşturma, metin oluşturma etkinliklerine ilişkin olarak karşılışılan güçlük düzeyleri görölmektedir. Buna göre öğretmenler sesi hissetme ($\bar{X}=2,54$), sesi ayırt etme ($\bar{X}=2,58$) ve sesi okuma ($\bar{X}=2,49$) etkinliklerinde düşük; diğertüm etkinliklerde orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar. Şöyle ki, sesi tanıma ($\bar{X}=2,6$), sesi yazma ($\bar{X}=2,61$), sestem hece oluşturma ($\bar{X}=2,63$), açık heceye ulaşma ($\bar{X}=2,68$), hece ve kelimelerden cümle oluşturma ($\bar{X}=2,64$), metin oluşturma ($\bar{X}=2,68$) etkinliklerinde orta düzeyde güçlük yaşamıştır.

Tablo 7: Araç gereçlere ilişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.

Tablo 7: Araç gereçlere ilişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.	N	\bar{X}	S
ARAÇ GEREÇLER			
Öğretmen Kılavuz Kitabı	146	2,44	1,162
İlk Okuma-Yazma Öğreniyorum Kitabı	146	2,42	1,162
Öğrenci Ders Kitabı	146	2,47	1,134
Öğrenci Çalışma Kitabı	146	2,47	1,134

Tablo 7’de öğretmen kılavuz kitabı, ilk okuma yazma öğreniyorum kitabı, öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ile ilgili olarak yaşanan güçlük düzeyleri görülmektedir. Öğretmenler formda belirtilen araç gereçlerin tümüne ilişkin olarak düşük düzeyde güçlük yaşamaktadırlar. Güçlük düzeyleri tabloda görüldüğü gibi öğretmen kılavuz kitabı ($\bar{X}=2,44$), ilk okuma yazma öğreniyorum kitabı ($\bar{X}=2,42$), öğrenci ders kitabı ($\bar{X}=2,47$), öğrenci çalışma kitabı ($\bar{X}=2,47$) için düşük düzeydedir.

Tablo 8: Değerlendirmeye ilişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.

Portfolyo değerlendirme	146	2,79	0,968
Öğrencinin kendini değerlendirmesi(öz değerlendirme -sözlü)	146	2,98	0,986
Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesi (akran değerlendirme - sözlü)	146	2,95	0,999
Performans değerlendirme	146	2,72	1,113
Proje değerlendirme	146	2,82	1,112

Tablo 8’de değerlendirme etkinliklerinin alt boyutları olan Portfolyo değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans değerlendirme ve proje değerlendirmeye ilişkin olarak karşılaşılan güçlük düzeyleri görülmektedir. Tabloya göre öğretmenler değerlendirme etkinliklerinin tüm boyutlarında orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar. Portfolyo değerlendirme için ($\bar{X}=2,79$), öz değerlendirme için ($\bar{X}=2,98$), akran değerlendirmesi için ($\bar{X}=2,95$), performans değerlendirme için ($\bar{X}=2,72$), proje değerlendirme için ($\bar{X}=2,82$) orta düzeyde güçlük görülmektedir.

Tablo 9: Aile Boyutuna İlişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.

Tablo 9: Aile Boyutuna İlişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeyleri.	N	\bar{X}	S
AİLE			
Ailenin yeni okuma yazma programı hakkındaki bilgisi ile ilgili olarak	146	3,14	1,18
Ailenin okuma-yazma programına yönelik tutumu ile ilgili olarak	146	3,01	1,171
Ailenin okuma-yazma öğretimi konusunda öğrenciye rehberlik yapması ile ilgili olarak	146	3,08	1,238
Dersle ilgili aile değerlendirmelerini yerine getirmesi konusunda	146	3,1	1,149

Tablo 9’da eğitimin aile boyutuna yönelik olarak karşılaşılan güçlük düzeyleri görülmektedir. Buna göre ailenin yeni okuma yazma programı hakkındaki bilgisi ile ilgili olarak ($\bar{X}=3,14$), ailenin okuma-yazma programına yönelik tutumu ile ilgili olarak ($\bar{X}=3,01$), ailenin okuma-yazma öğretimi konusunda öğrenciye rehberlik yapması ile ilgili olarak ($\bar{X}=3,08$), dersle ilgili aile değerlendirmelerini yerine getirmesi konusunda ($\bar{X}=3,1$) orta düzeyde güçlük yaşanmaktadır.

2. ARASTIRMANIN 2. ALT AMACINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın 2. Alt Amacı; Öğretmenlerin, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme ve aile boyutuna ilişkin olarak karşılaştıkları güçlük düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 10: Öğretmenlerin Eğitimin Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç- Gereçler, Değerlendirme, Aile Boyutlarına İlişkin Olarak Karşılaştıkları Güçlüklerin Cinsiyet Faktörüne Göre Karşılaştırılması.

	CİNSİYET	N	\bar{X}	S	-t-	P
Öğrenme Alanları	K	92	16,02	5,123	0,56	0,573
	E	52	16,50	4,426		
Kazanımlar	K	92	87,01	27,762	0,273	0,786
	E	52	88,31	26,783		
Etkinlikler	K	92	25,32	10,466	0,802	0,424
	E	52	26,85	11,886		
Araç-Gereç	K	92	9,67	4,209	0,079	0,937
	E	52	9,73	4,049		
Değerlendirme	K	92	14,34	4,649	0,354	0,724
	E	52	14,06	4,350		
Aile	K	92	12,29	4,409	0,083	0,934
	E	52	12,23	4,227		

Erkek ve bayan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin cinsiyet faktörüne göre karşılaştırılmasında bağımsız t testi tekniği kullanılmıştır. Bu konuda Öğrenme Alanlarıyla ilgili güçlüklerle ilişkin olarak 0,56; Kazanımlarla ilgili güçlüklerle ilişkin olarak 0,273; Etkinliklerle ilişkin güçlüklerle ilişkin olarak 0,802; Araç- Gereçlerle ilişkin güçlüklerle ilişkin olarak 0,079; Değerlendirmeyle ilişkin güçlüklerle ilişkin olarak 0,253 ve son olarak ta ailenin eğitime katılımı boyutuyla ilişkin güçlüklerle ilişkin olarak 0,083 t değerleri elde edilmiştir. Elde edilen t değerlerinin hiç birisi anlamlı bir farka sahip değildir. Erkek ve bayan öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yaşadıkları güçlükler konusunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3. ARASTIRMANIN 3. ALT AMACINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın 3. Alt Amacı; Öğretmenlerin, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme ve aile boyutuna ilişkin olarak karşılaştıkları güçlük düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11: Öğretmenlerin Eğitimin Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç- Gereçler, Değerlendirme, Aile Boyutlarına İlişkin Olarak Karşılaştıkları Güçlüklerin Kıdem Faktörüne Göre Karşılaştırılması.

ALT ALANLAR	KIDEM															F	P
	1-5			6-10			11-15			16-20			21 ve üzeri				
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S		
ÖĞRENME ALANLARI	9	13,22	2,991	18	16,06	4,964	48	18,35	4,265	24	15,46	4,549	47	15,23	5,533	3,92	0,005
KAZANIMLAR	9	70,44	15,693	18	16,06	22,574	48	92,27	23,849	24	90,50	28,972	47	86,04	32,667	1,33	0,262
ETKİNLİKLER	9	23,78	8,303	18	23,33	8,124	48	28,77	10,096	24	26,13	12,355	47	24,89	12,612	1,217	0,306
ARAÇ-GEREÇLER	9	7,89	2,477	18	10,56	3,959	48	10,75	4,215	24	9,58	3,283	47	9	4,791	1,69	0,156
DEĞERLENDİRME	9	15,22	3,701	18	15,28	4,390	48	15,21	4,151	24	14,25	5,084	47	12,74	4,627	2,21	0,07
AİLE	9	13,22	4,324	18	13,11	4,702	48	12,71	3,567	24	11,21	4,242	47	12,04	4,987	0,77	0,542

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasında varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Bu konuda öğrenme alanlarıyla ilgili sorunlara ilişkin f değeri 3,92; kazanımlara ilişkin f değeri 1,33; etkinliklere ilişkin f değeri 1,217; araç gereçlere ilişkin f değeri 1,69; değerlendirmeye ilişkin f değeri 2,21; aile boyutuna ilişkin f değeri 0, 77 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan f değerlerinden sadece öğrenme alanlarına ilişkin güçlükler boyutunda anlamlı farklılık vardır. Diğer boyutlarda kıdeme göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrenme alanlarına ilişkin sorunlarda görülen farkın kaynağının ortaya çıkarılması amacıyla tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre göreve yeni başlayan öğretmenler 6 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlere göre öğrenme alanlarına ilişkin olarak daha az güçlük yaşamaktadır.

4. ARASTIRMANIN 4. ALT AMACINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın 4. Alt Amacı; Öğretmenlerin, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme ve aile boyutuna ilişkin olarak karşılaştıkları güçlük düzeyleri çalıştıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 12: Öğretmenlerin Eğitimin Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç- Gereçler, Değerlendirme, Aile Boyutlarına İlişkin Olarak Karşılaştıkları Güçlüklerin Çalışılan Yer Faktörüne Göre Karşılaştırılması.

	ÇALIŞTIĞI YER												F	P
	KÖY			KASABA			İLÇE			ŞEHİR MERKEZ				
ALT ALANLAR	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S		
ÖĞRENME ALANLARI	1	8	0	4	15,63	1	8	15,63	5,829	133	16,46	4,955	1,457	0,229
KAZANIMLAR	1	64	0	4	67,75	15,882	8	88	17,984	133	88,80	28,127	1,014	0,389
ETKİNLİKLER	1	20	0	4	22,75	7,5	8	25,63	6,093	133	26,29	11,472	0,235	0,872
ARAÇ GEREÇLER	1	8	0	4	7,5	3	8	8,5	2,878	133	9,95	4,334	0,769	0,513
DEĞERLENDİRME	1	12	0	4	14,25	3,202	8	18,38	4,749	133	14,04	4,496	2,437	0,067
AİLE	1	12	0	4	12,25	4,573	8	14,38	4,207	133	12,21	4,368	0,621	0,602

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde “Yapılandırmacı İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirme Anketi”nden elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması, alt amaçların inceleme sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

1.Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç gereçler, Değerlendirme ve Aile Boyutuna İlişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeylerinin Belirlenmesi:

Araştırmanın 1. alt amacında öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme ve aileye ilişkin olarak karşılaşılan güçlük düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre;

1. Öğretmenler öğrenme alanlarına ilişkin olarak; okuma ve görsel okuma alt boyutlarında düşük, diğer boyutlarda yani dinleme, konuşma, yazma ve görsel sunu alanlarında orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

2. Öğretmenler kazanımlara ilişkin olarak; sesi okuma ve yazma kazanımlarının “rehber yardımıyla okur” ve seslerden heceler, kelimeler, cümleler oluşturma kazanımlarının “rehber yardımıyla okur” alt boyutlarında düşük düzeyde güçlük yaşamaktadırlar. Diğer tüm kazanımların tüm alt boyutlarında yaşadıkları güçlük düzeyi ise ortadır. Yani hazırlık kazanımlarının dinlemek için hazırlık yapar, yazmak için hazırlık yapar, okumak için hazırlık yapar; sesi hissetme ve tanıma kazanımlarının duyduğu sesleri ayırt eder, dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır, görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir, resim ve fotoğrafları yorumlar, renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar; sesi okuma ve yazma kazanımlarının ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır, okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır, yankılayıcı okur, bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar, seslerden heceler kelimeler cümleler oluşturma kazanımlarının seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur, seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar, yankılayıcı okur, bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar, dikte etme çalışmalarına katılır,

işitilebilir bir ses tonuyla okur, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır, anlamlı ve kurallı cümleler yazar, yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır, sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder, metin oluşturma kazanımlarının kelimeleri doğru telâffuz eder, bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar, dikte etme çalışmalarına katılır, metni takip ederek dinler, noktalama işaretlerine dikkat ederek okur, matematiksel ifadeleri doğru yazar, verilen cümle ya da metne bakarak yazar, görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar alt kazanım boyutlarında orta düzeyde güçlkle karşılaşmaktadırlar.

3. Öğretmenler sesi hissetme, sesi ayırt etme ve sesi okuma etkinliklerinde düşük; diğer tüm etkinliklerde orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar. Şöyle ki, sesi tanıma, sesi yazma, sestten hece oluşturma, açık heceye ulaşma, hece ve kelimelerden cümle oluşturma, metin oluşturma etkinliklerinde orta düzeyde güçlük yaşanmıştır.

4. Öğretmenler formda belirtilen araç gereçlerin tümüne ilişkin olarak düşük düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

5. Öğretmenler değerlendirme etkinliklerinin tüm boyutlarında orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

6. Öğretmenler eğitimin aile boyutuna ilişkin olarak tüm alt boyutlarda orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

Konuyla ilgili olarak yapılan benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ise şöyledir:

Öğrenme alanlarıyla ilgili olarak; okuma alanına ilişkin olarak karşılaşılan güçlükleri Beyazıt (2007), yaptığı çalışmada; “Öğrencilerin okumaları süreklilik, hız ve anlamlılık taşımamaktadır. Öğrenciler yöntem gereği harf ve hece gibi küçük birimlere takılmakta ve dolayısıyla okuduklarını anlamlandırma sürecinde zorlanmaktadırlar. Öğretmenler yaşanan zorlukları “Öğrencilerde harf ve hece tekrarlanması çok fazla olmaktadır. Özellikle hecelerin yanlış yerlerden bölünmesi önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.” cümleleriyle ifade etmişlerdir. Okuduğunu anlama becerisinin zayıf olması anlatma becerilerini de etkilemektedir.” Şeklinde ifade etmektedir.

Konuyla ilgili başka bir araştırma olan Uğuz’un (2006) çalışmasında yazma öğrenme alanına ilişkin olarak belirtilen öğretmen görüşleri şöyledir:

“El yazısı ile öğretimin çok zaman aldığı, dolayısıyla okuma çalışmasının zamanı çalındığı belirtildi. Öğrencilerine ilk hece ve kelime çalışmalarını el yazısı ile verdiklerinde, düz yazıyı okuyamadıklarını, bunun içinde sınıfta düz yazı ve el yazısıyla olmak üzere iki türlü yazı kullandıklarını dile getirdiler. Bazı öğrencilerin yazılarını okumakta zorlandıklarını, yazıları güzel olan öğrencilerin zamanla hızlı yazarak yazılarını bozduklarını belirttiler. Büyük ve küçük fişler gibi araç gereçlere gereksinim duyduklarını vurguladılar. Her öğrencide aynı metodun, aynı sonucu vermediğini vurguladılar.”

Öğrenme alanlarıyla ilgili olarak Beyazıt (20067), yaptığı çalışmada “Öğrenciler bitişik eğik yazı çalışmalarının başlangıç sürecinde zorlanmaktadırlar. Bu durum eğitimin “kolaydan zora ilkesi” ile çelişmektedir.” demektedir.

Samancı (2007), araştırmasında elde ettiği bulguları; öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde; öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkardıklarından dolayı yanlış okudukları, iki sesi yan yana okurken birleştiremedikleri, sesleri başlangıçta tek tek öğrendikleri için daha sonra doğru heceleyemedikleri ayrıca okuduklarını anlamada problem yaşadıkları şeklinde belirtmiştir.

Özsoy (2006), araştırmanın sonunda; “Bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görülmüştür. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları belirtilmiştir.” Sonuçlarına ulaşmıştır.

Kazanımlara ilişkin olarak Turan (2007), yaptığı çalışmada ilköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği konusu üzerinde durmuştur. Türkçe I programında yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma- sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle kazanımlarla ilgili güçlük yaşanmadığı sonucu çıkarılırsa bu sonuçlar bizim çalışmamızda ulaştığımız sonuçlarla çelişmektedir.

Etkinliklerle ilgili olarak Özsoy (2006) 'un çalışmasında yaşanan güçlükler şöyle sıralanmaktadır:

Sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler bazı sesleri birbirleriyle karıştırmaktadırlar.
- Öğrencilerin çoğu sesin geçtiği kelimelere örnek vermede güçlük çekmektedir.
- Öğrencilerin çoğu kelimelerin içindeki sesi hissetmede güçlük çekmektedir.

Harfi okuma ve yazma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler bazı harfleri okurken birbiriyle karıştırmaktadırlar.
- Okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenmeler sonucunda harfleri doğru yazamamaktadırlar.

Hece oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşamaktadırlar.
- Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekmektedirler.
- Heceyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar.

Kelime oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapmaktadırlar.
- Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekmektedirler.
- Kelimeyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar.
- Söylenen kelimeyi doğru yazamamaktadırlar.

Cümle ve metin oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler heceleyerek okumaktadırlar.
- Cümleyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar.

- Metnin içeriğini anlamamaktadırlar.
- Okuduklarını anlamamaktadırlar.
- Metne baslık bulamamaktadırlar.”

Sağırılı (2006), çalışmasında öğretmenlerin yaşanan güçlükleri; anlamlı, anlayarak, akıcı, işlek ve hızlı okuma becerisi kazanılamıyor, daha fazla zaman gerektiriyor, araç-gereç sıkıntısı yaşanıyor, öğretmenler bu yöntemi uygulamaya hazır değil, yazı çalışmalarında öğrenciler çok zorluk yaşıyor, kalabalık sınıflarda uygulanması çok zor, ölçme değerlendirme çok zor ve kötü, ses ve hece birleşiminde zorluk yaşanıyor, imla ve noktalama çalışmaları ve öğrenci kazanımlarında zorluk yaşanıyor, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye geri dönüş zor oluyor, uygulama yetersizliği var, öğrenciler okuduğunu anlama becerisini daha zor kazanıyor, hece tanıtmada zorluk yaşanıyor şeklinde sıraladıklarını belirtmektedir (Akt. Gün, 2006).

Karadağ (2005) ilköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara göre; çözümlene yönteminin, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde gerek çözümlene ve gerekse bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar yaşadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları ortaya çıkmıştır.

Şahin, İnci, Turan, Apak (2006) pilot okullarda görev yapan ve “ses temelli cümle” yöntemiyle okuma-yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşleri alınarak, iki yöntemin, okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılması amacıyla yaptıkları araştırmada vardıkları sonuçlar şöyledir:

Öğretmen görüşleri “ses temelli cümle yöntemi” hakkında büyük oranda olumludur. Öğretmenler, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme ve benzeri konularda ses temelli cümle yöntemini daha faydalı bulmaktadırlar. Okuma hızı konusunda ise

özmlleme yönteminin daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Okuma testi sonuçları da ğretmen görüşlerini desteklemektedir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler, çözümlleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anlamaktadırlar. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta ancak diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmemektedir.

Araç gereçlerle ilgili olarak Uğuz (2006) alışmasında araç gereçlere olarak yaşanan güçlük nedenlerini eğitim ğretim yılı başında öğretmenlerin ilgili kaynaklara ulaşamamaları ve okullardaki alt yapı eksiklileri olarak belirtmiştir. Bu güçlük 10 dereceli bir ölçekte 3. sırada yer almaktadır.

Aile boyutuyla ilgili olarak Beyazıt (2007) araştırmasında Beyazıt (2007), çalışmasında aile ile ilgili olarak ğretmen görüşlerini şöyle aktarmaktadır:

“ğretmenlerin tamamına yakını yöntemin veli ayağında büyük sorunlarla karşılaşmışlardır. Velilerin ğrencileri yanlış yönlendirmeleri, destekleyici çalışmaları öğretmenlerin yönlendirmelerine aldırmdan bağımsız yürütmeleri öğrencilerin çalışmalarını etkilemiş ve öğretmenler veli desteğini istemez duruma gelmişlerdir.” Bu sonuçlar araştırmamızın sonuçlarını kısmen desteklemektedir.

Uğuz (2006), yukarıda sözü geçen araştırmasında aile ile ilgili olarak yaşanan güçlüğün ailelerin ses temelli cümle yöntemini bilmemelerinden kaynaklandığını ve bunun 10 dereceli ölçekte 2. sırada yer aldığını söylemektedir.

Karadağ (2005), araştırmasında öğretmenlerin çözümlleme yönteminin uygulanmasında en fazla yasadıkları sorunun evde ve okulda uygulanan yöntemlerin farklı olmasından dolayı çocukların ikilem yasamaları olduğunu belirterek aile boyutuyla ilgili sorunun büyüklüğüne dikkat çekmiştir.

2. Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç gereçler, Değerlendirme ve Aile Boyutuna İlişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeylerinin Cinsiyete Göre Belirlenmesi:

Erkek ve bayan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin cinsiyet faktörüne göre karşılaştırılmasında bağımsız t testi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen t değerlerinin hiç birisi anlamlı bir farka sahip değildir. Erkek ve bayan öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yaşadıkları güçlükler konusunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Konuyla ilgili olarak yapılan benzer bir çalışmada Gün (2006), öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediğini saptamıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızda ulaştığımız sonuçları desteklemektedir.

Uğuz (2006), çalışmasında Ses temelli Cümle Yöntemine İlişkin olarak bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızın sonuçlarıyla çelişmektedir.

Turan (2007), araştırmasında “Kadın öğretmenler erkeklere göre bu yönteme daha olumlu bakmaktadırlar. Ancak bitişik eğik yazıya yönelik olarak erkek öğretmenler daha olumlu tutuma sahiptir.” demektedir. Bundan başka Türkçe I programında yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma- sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler, erkeklere göre bu kazanımları daha uygun bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırmamızın sonuçlarını desteklememektedir.

Beyazıt (2007), çalışmasında yeni okuma yazma programına ilişkin olarak yaşanan güçlüklerle cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç bizim ulaştığımız sonuçlarla paraleldir.

3. Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç gereçler, Değerlendirme ve Aile Boyutuna İlişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeylerinin Kıdeme Göre Belirlenmesi:

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasında varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Ortaya çıkan f değerlerinden sadece öğrenme alanlarına ilişkin güçlükler boyutunda anlamlı farklılık vardır. Diğer boyutlarda kıdeme göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrenme alanlarına ilişkin sorunlarda görülen farkın kaynağının ortaya çıkarılması amacıyla tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre göreve yeni başlayan öğretmenler 6 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlere göre öğrenme alanlarına ilişkin olarak daha az güçlük yaşamaktadır.

Gün (2006), çalışmasında öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının kıdeme göre de önemli farklılıklar göstermediğini belirtmektedir. Bu sonuç araştırmamızda ulaştığımız sonuç ile çelişmektedir.

Turan (2007), yaptığı araştırmada Ses temelli Cümle Yöntemini; düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek kıdemlilere göre daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Bitişik eğik yazı konusunda ise kıdemli öğretmenlerin düşük kıdemlilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu da Türkçe I programında yer alan kazanımları kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre, öğrenci seviyesine daha uygun bulmuş olmalarıdır.

Uğuz (2006), çalışmasında “öğretmenlerin görüş, düşünce ve önerileri, tecrübeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.” Sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlarda yaptığımız araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Samancı (2007), yaptığı çalışmada yeni okuma yazma programının etkililiğinde öğretmen kıdeminin etkililiğini araştırmış ve öğretmenlerin bu konuda kıdem olumlu yönde önemli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonucumuzla çelişmektedir.

Karadağ (2005), araştırmasında öğretmenlerin özellikle mesleğin ilk yıllarında sorunlar yaşadıkları ve hizmet içi eğitim ve rehberliğe gereksinim duydukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ta yine ulaştığımız sonuçlarla çelişmektedir.

Beyazıt (2007), araştırmasının sonucunda kıdem değişkeninin görüşleri azda olsa etkilediği görülmekle birlikte, görüşlerde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görüşündedir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yönetime daha olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır.

4. Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Etkinlikler, Araç gereçler, Değerlendirme ve Aile Boyutuna İlişkin Olarak Karşılaşılan Güçlük Düzeylerinin Çalışılan Yere Göre Belirlenmesi:

Öğretmenlerin çalıştıkları yere göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasında varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Buna göre öğretmenlerin ilk okuma yazma çalışmalarında yaşadıkları güçlüklerle çalışılan yer arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uğuz (2006), çalışmasında “Birinci sınıf öğretmenlerinin ölçme aracında yer alan ses temelli cümle yöntemiyle ilgili görüş, düşünce ve önerileri okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.” demektedir. Bu sonuç bizim ulaştığımız sonuçları desteklemektedir.

Özsoy (2006), çalışmasında çalışılan yerle ilgili olarak hazırlık aşamasında köylerde daha çok sorun yaşandığını belirtmiştir. Bu sonuç bizim ulaştığımız sonuçlarla paralellik göstermemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Araştırmanın sonuçları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Öğretmenler öğrenme alanlarına ilişkin olarak; okuma ve görsel okuma alt boyutlarında düşük, diğer boyutlarda yani dinleme, konuşma, yazma ve görsel sunu alanlarında orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

2. Öğretmenler kazanımlara ilişkin olarak; sesi okuma ve yazma kazanımlarının “rehber yardımıyla okur” ve seslerden heceler, kelimeler, cümleler oluşturma kazanımlarının “rehber yardımıyla okur” alt boyutlarında düşük düzeyde güçlük yaşamaktadırlar. Diğer tüm kazanımların tüm alt boyutlarında yaşadıkları güçlük düzeyi ise ortadır.

3. Öğretmenler etkinliklere ilişkin olarak; sesi hissetme, sesi ayırt etme ve sesi okuma etkinliklerinde düşük; diğer tüm etkinliklerde orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar. Şöyle ki, sesi tanıma, sesi yazma, sesteki hece oluşturma, açık heceye ulaşma, hece ve kelimelerden cümle oluşturma, metin oluşturma etkinliklerinde orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

4. Öğretmenler ankette belirtilen araç gereçlerin tümüne ilişkin olarak düşük düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

5. Öğretmenler değerlendirme etkinliklerinin tüm boyutlarında orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

6. Öğretmenler eğitimin aile boyutuna ilişkin olarak tüm alt boyutlarda orta düzeyde güçlük yaşamaktadırlar.

7. Erkek ve bayan öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yaşadıkları güçlükler konusunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

8. Sadece öğrenme alanlarına ilişkin güçlükler boyutunda kıdeme göre anlamlı farklılık vardır. Diğer boyutlarda kıdeme göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

9. Öğretmenlerin çalıştıkları yere göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle çalışılan yer arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tüm bu sonuçlar ışığında programın daha etkili ve verimli olması için aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öncelikle araştırmanın evren ve örnekleminin genişletilmesi daha verimli sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

2. Sonuçlara göre kazanımlar arasında görülen güçlük düzeyi farkının nedenleri araştırılabilir.

3. Öğrencilerin okul öncesi eğitim deneyimlerinin artırılması ve velilerin bilgilendirilmesi hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu olarak etkileyeceği için öğrenme alanlarında ve etkinliklerin uygulanışında yaşanan güçlük düzeyini düşürebilir.

4. Değerlendirme etkinliklerine yönelik olarak sadeleştirme çalışmalarına gidilmesi, velilerin proje ve performans görevleri konusunda doğru bir biçimde bilgilendirilmeleri bu alana ilişkin güçlüklerin düzeyini düşürebilir.

5. Aileye ilişkin olarak karşılaşılan güçlüklerin azaltılması konusunda düzenlenecek aile seminerleri okuma yazma çalışmalarının her aşamasında veliye düşen görevlerin daha sağlıklı gerçekleşmesi konusunda yardım sağlayabilir.

6. Araştırma sonuçlarına göre kıdemli öğretmenler daha fazla güçlük yaşamaktadır. Bu durum kalıplaşmış yöntemlerine bağılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Bunun değiştirilebilmesi için öğretmenlerin belli aralıklarla hizmet içi eğitim gereksinimleri belirlenerek bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik tedbirler alınabilir.

7. Öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sırasında karşılaştıkları güçlükleri ve bunları aşmak için kullandıkları çözüm yollarını paylaşabilecekleri bir elektronik iletişim ortamı oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Bayındır, N.(2006). Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beyazıt, N. (2007). İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi Ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelebi, C. (2006). Yapılandırmacılık Yaklaşımına dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Eriş ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, O. (2005). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Yer Alan “Vücudumuzda Neler Var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz” Ünitesinin Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dündar, R. (2006). Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem; E. (2001). Program Geliştirmede yapılandırmacılık Yaklaşımı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gün; A. (2006). Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İlleez, M. (2006). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar Ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı
- Kalender, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli “Yeni Matematik Programı”nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar Ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, R. (2005). İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlk okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme (Cümle) Ve Bireşim (Harf) Yöntemlerinin Etkililiğine ilişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kararımk, Ö. ;Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı Yaklaşım: çağdaş Psikolojik Danışma Anlayışını ve uygulamalarını Biçimlendiren Bir Güç. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt 3.Sayı 27. Sayfa 91.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma Yöntemi (Kavramlar-İlkeler-Teknikler). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. , Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (2005). Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu.
- Nargül, E. (2006). Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Orhan, H.G. (2007). Bilgisayar Destekli Öğretimin İlk Okum Yazma Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ömerciklioğlu, H. (2006). 4–7 Yaş Arası Çocukların Sayı Kavramlarının Piaget'in Birebir Eşleme Deneyleri İle İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, U. (2006). Ses temelli Cümle Yöntemiyle Okuma yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Saban, A. (2005). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları.
- Samancı, S. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaş, B. (2006). İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite Ve Yapılandırmacı Yaklaşımının Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selçuk, Z. Kayalı, H. Okut, L. (2004). Çoklu Zeka Uygulamaları. Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan uygulamaya). Ankara: Spot Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. İlköğretim Online E-Dergi. Cilt 6. Sayı 2. Sayfa 284.
- Şahin, İ. İnci, S. Turan, H. Apak, Ö. (2006). İlk okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 171. Sayfa 109.

- Şengül, N. (2005). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Elektrik Alan Konusunda Yapısalıcı Kurama Dayalı Aktif Öğretim Yöntemleri ile Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tatlı, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri (Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme). Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, M.(2007). İlköğretim 1.Sınıf İlk okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turgut, H. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ile Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişme ve Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğuz, S. (2006). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yapıcı, M. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı ve Yeniden Yapılanma. Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi. Sayı 970.Sayfa 20.
- Yılmaz, H. Sünbül, A. M. (2004).Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Konya: Çizgi Kitabevi.

www.dersimiz.com. Erişim 21.01.2008- 02.03.2008

www.donusumkonağı.net. Erişim 12.11.2007- 21.01.2008

EKLER

Ek 1: Yapılandırmacı İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirme Anketi

Değerli meslektaşım; aşağıdaki çalışma harf temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek suretiyle yapılandırmacı eğitimin daha verimli hale getirmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için tüm soruları samimiyetle cevaplamanızı rica ederim. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Zuhal (KAPKIN) YENER
Sınıf Öğretmeni

CİNSİYET: Kadın() Erkek()

YAŞ: 20–25() 26-30() 31-35() 36-40() 41 ve üzeri()

MESLEKİ KIDEM 1-5 yıl() 6-10 yıl() 11-15 Yıl() 16-20 Yıl() 21 ve üzeri()

ÇALIŞTIĞINIZ YER: Köy() Kasaba() İlçe() Şehir merkezi()

A		Öğrenme Alanlarına İlişkin Olarak Ne Düzeyde Sorunla Karşılaşılmaktadır?					
	ÖĞRENME ALANLARI	Çok Yüksek Düzeyde	Yüksek Düzeyde	Orta düzeyde	Düşük Düzeyde	Çok düşük Düzeyde	
	Dinleme	()	()	()	()	()	
	Konuşma	()	()	()	()	()	
	Okuma	()	()	()	()	()	
	Yazma	()	()	()	()	()	
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()	
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()	
B		Hangi Kazanımlarda ve Ne Düzeyde Sorunla Karşılaşılmaktadır?					
	KAZANIMLAR	Çok Yüksek Düzeyde	Yüksek Düzeyde	Orta düzeyde	Düşük Düzeyde	Çok düşük Düzeyde	

HAZIRLIK	1	Dinlemek için hazırlık yapar.	()	()	()	()	()
	2	Yazmak için hazırlık yapar.	()	()	()	()	()
	3	Okumak için hazırlık yapar	()	()	()	()	()
SESI HİSETME VE TANIMA	4	Duyduğu sesleri ayırt eder.	()	()	()	()	()
	5	Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.	()	()	()	()	()
	6	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir .	()	()	()	()	()
	7	Resim ve fotoğrafları yorumlar.	()	()	()	()	()
	8	Renkleri tanımlar,anlamlandırır ve yorumlar.	()	()	()	()	()
SESI OKUMA VE YAZMA	9	Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	()	()	()	()	()
	10	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	()	()	()	()	()
	11	Yankılayıcı okur.	()	()	()	()	()
	12	Rehber yardımıyla okur.	()	()	()	()	()
	13	Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	()	()	()	()	()
SESLERDEN HECELER KELİMELER VE	14	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.	()	()	()	()	()
	15	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar.	()	()	()	()	()
	16	Yankılayıcı okur.	()	()	()	()	()
	17	Rehber yardımıyla okur.	()	()	()	()	()
	18	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	()	()	()	()	()
	19	Dikte etme çalışmalarına katılır.	()	()	()	()	()
	20	İşitilebilir bir ses tonuyla	()	()	()	()	()

		okur.					
	21	Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır.	()	()	()	()	()
	22	Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	()	()	()	()	()
	23	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	()	()	()	()	()
	24	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.	()	()	()	()	()
METİN OLUŞTURMA	25	Kelimeleri doğru telâffuz eder.	()	()	()	()	()
	26	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	()	()	()	()	()
	27	Dikte etme çalışmalarına katılır.	()	()	()	()	()
	28	Metni takip ederek dinler.	()	()	()	()	()
	29	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	()	()	()	()	()
	30	Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	()	()	()	()	()
	31	Verilen cümle ya da metne bakarak yazar.	()	()	()	()	()
	32	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.	()	()	()	()	()
C	Hangi Tür Etkinliklerde ve Ne Düzeyde Sorunla Karşılaşılmaktadır?						
		ETKİNLİKLER	Çok Yüksek Düzeyde	Yüksek Düzeyde	Orta düzeyde	Düşük Düzeyde	Çok düşük Düzeyde
	1	Sesi Hissetme	()	()	()	()	()
	2	Sesi tanıma	()	()	()	()	()
	3	.Sesi ayırt etme	()	()	()	()	()
	4	sesi okuma	()	()	()	()	()
	5	sesi yazma	()	()	()	()	()
	6	Sesten hece oluşturma	()	()	()	()	()

	7	Sesten kelime oluşturma	()	()	()	()	()
	8	Açık heceye ulaşma	()	()	()	()	()
	9	Hece ve Kelimelerden cümle oluşturma	()	()	()	()	()
	10	Metin oluşturma	()	()	()	()	()
Araç-Gereç ve Materyal Kullanımında Ne Düzeyde Sorunla Karşılaşılmaktadır?							
	ARAÇ GEREÇLER		Çok Yüksek Düzeyde	Yüksek Düzeyde	Orta düzeyde	Düşük Düzeyde	Çok düşük Düzeyde
1	Öğretmen Kılavuz Kitabı		()	()	()	()	()
2	İlk Okuma-Yazma Öğreniyorum Kitabı		()	()	()	()	()
3	Öğrenci Ders Kitabı		()	()	()	()	()
4	Öğrenci Çalışma Kitabı		()	()	()	()	()
E Değerlendirme Etkinliklerinde Ne Düzeyde Sorunla Karşılaşılmaktadır?							
	DEĞERLENDİRME		Çok Yüksek Düzeyde	Yüksek Düzeyde	Orta düzeyde	Düşük Düzeyde	Çok düşük Düzeyde
1	Portfolyo değerlendirme		()	()	()	()	()
2	Öğrencinin kendini değerlendirme(öz değerlendirme -sözlü)		()	()	()	()	()
3	Öğrencilerin birbirlerini değerlendirme(akran değerlendirme - sözlü)		()	()	()	()	()
4	Performans değerlendirme		()	()	()	()	()
5	Proje değerlendirme		()	()	()	()	()
F Eğitimin Aile Boyutuyla İlgili Olarak Ne Düzeyde Sorunla Karşılaşılmaktadır?							
	AİLE		Çok Yüksek Düzeyde	Yüksek Düzeyde	Orta düzeyde	Düşük Düzeyde	Çok düşük Düzeyde
1	Ailenin yeni okuma yazma programı hakkındaki bilgisi ile ilgili olarak		()	()	()	()	()
2	Ailenin okuma-yazma programına yönelik tutumu ile ilgili olarak		()	()	()	()	()
3	Ailenin okuma-yazma öğretimi konusunda öğrenciye rehberlik yapması ile ilgili olarak		()	()	()	()	()
4	Dersle ilgili aile değerlendirmelerini yerine getirmesi konusunda		()	()	()	()	()