



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE

KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİM

YOLUYLA GİDERİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Harun AYDIN

BURSA

2017



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞIKLARI GÜÇLÜKLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİM YOLUYLA
GİDERİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Harun AYDIN

Danışman

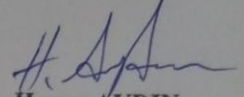
Doç. Dr. Hülya KARTAL

BURSA

2017

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

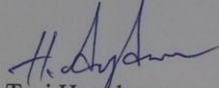
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.


Harun AYDIN

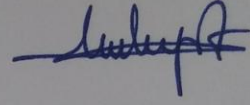
30/03/2017

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Sınıf Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Hizmetiçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

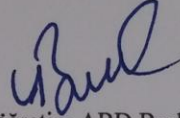

Tezi Hazırlayan

Harun AYDIN



Danışman

Doç. Dr. Hülya KARTAL

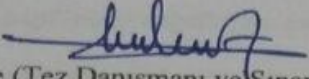


İlköğretim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

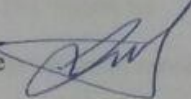
T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,
İlköğretim Anabilim Dalı'nda 801130010 numara ile kayıtlı Harun AYDIN'ın
hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin
Hizmetiçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma
sınavı, 30/03/2017 günü 13.30-15.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan
cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (~~başarılı~~/~~başarısız~~) olduğuna (~~oybirliği~~/~~oy~~
~~çokluğu~~) ile karar verilmiştir.


Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Hülya KARTAL

Uludağ Üniversitesi

Üye 
Doç. Dr. Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi

Üye 
Prof. Dr. Asude BİLGİN
Uludağ Üniversitesi

Önsöz

Öğretmenlik mesleğinde kendimi geliştirmek ve eğitim alanında farklı bir vizyon ve bakış açısına sahip olabilmek amacıyla başladığım yüksek lisans eğitimi sonucunda hazırlamış olduğum bu tez çalışması bana; planlı, sabırlı ve disiplinli bir çalışma sonucunda bir ürün ortaya çıkarmanın oldukça kapsamlı bir araştırmayı gerektirdiğini göstermiştir.

Öncelikle, bu çalışmada tez konumun belirlenmesinden, bu tez çalışmasının içeriğinde nelerin bulunması gerektiğine ve bu içeriğin hazırlanması için neler yapmam gerektiğine dair kılavuzluk eden, bu zorlu yolda beni motive eden sözleri ile çalışmamı tamamlama konusunda ümitsizliğe kapılmamı engelleyen, çalışmamın yürütülmesi esnasında benimle mesai ve mekan kavramı gözetmeksizin fedakarlıkta bulunup saatlerce benimle çalışarak bana zaman ayıran, bu çalışmanın meydana gelmesindeki en büyük pay sahibi olan, tecrübeleriyle çalışmamı hazırlama esnasında yaptığım yanlışlarımı düzelten çok değerli danışmanım Doç. Dr. Hülya KARTAL hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek Lisans Eğitimimi sürdürürken dünyaya gelen evladımız Ali Kayra'ya ayırmam gereken vakti çalışmalarına yönlendirdiğim için kendisine, çalışmaların esnasında çalışmamı tamamlayabilmem için büyük fedakarlıkta bulunan canım eşime, yüksek lisans derslerime gidip gelirken yavrumuzu emanet ettiğimiz kıymetli anne ve babama teşekkür ve minnetlerimi sunuyorum.

Ayrıca tez çalışmamın uygulama aşamasının gerçekleştirilmesi için gerekli ortamın ve ilgili izinlerin sağlanması konusunda bana yardımcı olan Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Harun AYDIN

Özet

Yazar : Harun AYDIN

Üniversite: Uludağ Üniversitesi

Anabilim Dalı: İlköğretim Anabilim Dalı

Tezin Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı: xix+188

Mezuniyet Tarihi: 30.03.2017

Tez: Sınıf Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Hizmetiçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi.

Danışman: Doç. Dr. Hülya KARTAL

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİM YOLUYLA GİDERİLMESİ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ ile okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve hizmetiçi eğitim yoluyla giderilmesidir.

Çalışma, karma desen araştırmadır. Araştırmada 2 farklı grup ile çalışılmıştır. İlk önce birinci gruptaki Bursa İli İnegöl İlçesinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında 1.sınıf okutacak olan farklı sosyoekonomik düzeydeki 12 merkez ilkokulunda görev yapan 136 öğretmene anket uygulanmış, bu anketlerden 100’ü değerlendirmeye alınmış ve öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler belirlenmiştir. Daha sonra, İnegöl İlçesindeki 55 ilkokul içerisinde seçilmiş 18 ilkokulda görev yapan ve ikinci grubu oluşturan 34 öğretmen 2014-2015 eğitim-öğretim yılı haziran ayı seminer döneminde hizmetiçi eğitime alınmış, birinci gruba uygulanan anket öntest ve sontest olarak bu gruba uygulanmış ve hizmetiçi eğitimin etkisi SPSS V.20 paketi ile hesaplanarak

belirlenmiştir. Son olarak eğitime katılan 34 sınıf öğretmeni içerisinde bir sonraki yıl (2015-2016 eğitim-öğretim yılı) 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğreten 14 sınıf öğretmenine daha önce uygulanan anket sorularından üç soru çıkartılarak anket tekrar uygulanmıştır. Böylece aradan geçen sürede hizmetiçi eğitimin etkisinin kalıcılığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi için anket uygulanan birinci gruptaki öğretmenler ile hizmetiçi eğitime alınan ikinci gruptaki öğretmenlerin anket sonuçlarının benzer olduğu ve ankette yer alan sorulara yüksek oranda yanlış cevap verildiği belirlenmiştir. Hizmetiçi eğitim sonrasında ise eğitimi alan grubun cevaplarındaki doğruluk oranının oldukça yükseldiği görülmüştür. 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında ortalarında anketin tekrar uygulandığı üçüncü grubun cevaplarındaki doğruluk oranlarının azalması, hizmetiçi eğitimde öğrenilenlerin unutulabileceğini ve hizmetiçi eğitimin sürekliliğinin bir gereksinim olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Hizmetiçi Eğitim, İlkokul 1. Sınıf, İlkokuma-Yazma, İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Sınıf Öğretmeni

Abstract

Author: Harun AYDIN

University: Uludag University

Field: Primary Education

Degree Awarded: Master Degree

Page Number: xix+188

DegreeDate : 30.03.2017

Thesis: Solving Difficulties Faced by Classroom Teachers in Teaching Literacy Through In-Service Training.

Supervisor: Assoc. Prof. Hülya KARTAL

SOLVING DIFFICULTIES FACED BY CLASSROOM TEACHERS IN TEACHING LITERACY THROUGH IN-SERVICE TRAINING

The purpose of this study is to determine and solve difficulties faced by teachers in teaching literacy with Sound Based Sentence Method through in-service education.

The study is mixed pattern research. The research was conducted with 2 groups. First of all, a questionnaire was applied to 136 teachers who are in the first group of this study in Inegol district of Bursa province and work in 12 primary schools from different socioeconomic levels downtown center of İnegöl and were teaching first grade in 2014-2015 academic year and will be first grade in the next academic year, then 100 questionnaire results have been obtained and difficulties faced by teachers in teaching literacy have been identified through these results. Then, 34 teachers who compose the second group of this study and work in 18 elementary schools selected from 55 primary schools in Inegol, were given in-service training in the second seminar period of 2014-2015 academic year and a questionnaire was applied as pretest and posttest for this group as the same of first group and the effect of in-service education has been identified by computing with a statistical program V.20 package

(SPSS). Finally, the questionnaire that has been made by taking out three questions was reapplied to the 14 classroom teachers from the 34 classroom teachers who participated in the education and were instructed through in-service program that have performed literacy teaching in first grade in (2015-2016 academic year). Thus, it has been identified the permanence of in-service training effect in the elapsed time.

As a result of the research, it has been determined that the results of the questionnaire of the first group teachers who were applied the questionnaire about difficulties in literacy teaching and second group received to in-service training were similar and the wrong answers were given at a high rate. After the in-service training, it has been occurred that the rate of accurate responses of the training group increased significantly. In the middle of the fall semester of the 2015-2016 school year, the reduction in rates of accuracy in the third group's responses to the questionnaire showed that information obtained from in-service training could be forgotten and that continuity of in-service training was a requirement.

Keywords: Classroom teacher, difficulties faced while literacy teaching, first grade of primary school, in-service training, literacy, Sound Based Sentence Method

İçindekiler

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	İV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	Vİİ
İÇİNDEKİLER.....	İX
TABLolar LİSTESİ.....	Xİİ
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XİX
1.BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	13
1.2. Araştırma Soruları.....	15
1.3. Amaç.....	15
1.4. Önem.....	16
1.5. Varsayımlar.....	19
1.6. Sınırlılıklar.....	19
1.7. Tanımlar.....	19
2.BÖLÜM.....	21
LİTERATÜR.....	21
2.1. Öğretmenlerin HİE Gereksinimlerine Yönelik Çalışmalar.....	21
2.2. HİE Uygulamalarına Yönelik Çalışmalar.....	24
2.3. Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklere Yönelik Çalışmalar.....	33
3.BÖLÜM.....	42

YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Çalışma Grubu.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1. Anketformu.....	46
3.3.2. Verilerin toplanması.....	47
3.3.3. Hizmetiçi eğitim içeriği.....	48
3.4. Verilerin Analizi.....	53
4. BÖLÜM	56
BULGULAR.....	56
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	57
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	59
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	62
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	65
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	78
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	97
5.BÖLÜM	106
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	106
5.1. Tartışma.....	106
5.1.1. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme.....	106
5.1.2. Harfi okuma ve yazma.....	109
5.1.3. Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma..	113
5.1.3.1. Harflerden heceler oluşturma.....	113
5.1.3.2. Hecelerden kelimeler oluşturma.....	115

5.1.3.3. Kelimelerden Cümle Oluşturma.....	119
5.1.4. Metin oluşturma.....	122
5.2. Öneriler.....	129
KAYNAKÇA	139
EKLER	146
Ek 1. İnegöl İlçesi Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlere Uygulanan Öntest-Sontest Anketi	147
Ek 2. Hizmetiçi Eğitime Katıldıktan Sonra 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılında 1. Sınıf Düzeyinde Derse Girerek Okuma-Yazma Öğreten 14 Öğretmene Uygulanan Anket.....	151
Ek 3. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	154
Ek 4. İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	155
Ek 5. Hizmetiçi Eğitim Sürecine Ait Görüntüler	156
Ek 6. Öğretmenlerin Bulgular Bölümünde Yer Alan Tablolardaki Yanıtları	158
ÖZGEÇMİŞ	188

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
Tablo 1 İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmenlerin Görevli Oldukları Sınıflara Göre Dağılımı.....	44
Tablo 2 İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	44
Tablo 3 İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	45
Tablo 4 İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	45
Tablo 5 İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Okulda Buldukları Görevlendirme Biçimlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	46
Tablo 6 İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Kaç Defa Okuma-Yazma Öğrettiklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	57
Tablo 7 İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretirken Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	57
Tablo 8 İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi Hakkında Nasıl Bilgi Edindiğine Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	59
Tablo 9 Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Lisansta Alınan Eğitimin Yeterli Olup Olmadığına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	61

Tablo 10 Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Seminer İhtiyacı Olup Olmamasına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	62
Tablo 11 Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Bir Seminerin İçeriğindeki Konuların Ne Olması Gerektiğine Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	63
Tablo 12 İlçe Genelinde Görev Yapan 100 Öğretmenin STCY İle Okuma-Yazma Öğretimini Uygularken Nasıl Bir Uygulama Yaptığını Açığa Çıkaran C Bölümündeki 15 Soruya Verdiği Cevapların Doğruluk/Yanlışlık Durumu.....	65
Tablo 13 Okuma-Yazma Öğretiminde Sesin Öğrencilere Nasıl Hissettirildiğine Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	65
Tablo 14 Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Öğrencilere Nasıl Yazdırdığına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	66
Tablo 15 Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Kalemle Yazdırmadan Önce Yaptırılan Hazırlık Çalışmalarına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	67
Tablo 16 Okuma-Yazma Öğretiminde Harflerden Hece Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Katılımına Dayalı Olup Olmadığına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	68
Tablo 17 Okuma-Yazma Öğretiminde Üç veya Dört Harften Oluşan Tek Heceli Sözcük Oluşturma Örneklerinin Doğruluğuna Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	69
Tablo 18 Okuma-Yazma Öğretiminde Bir Sözcüğü Oluşturan Hecelerin Farklı Renkte Yazılmasının Doğru Olup Olmamasına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	70

Tablo 19 Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Çalışmalarına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	71
Tablo 20 Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Tarafından Oluşturulup Oluşturulmadığına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	72
Tablo 21 Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Şekline Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	73
Tablo 22 Okuma-Yazma Öğretiminde Kılavuz Kitapta Yer Verilen Bazı Örnek Kelimelerin Ses Temelli Cümle Yöntemi İlkelerine Uygunluğuna Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	74
Tablo 23 Okuma-Yazma Öğretiminde Yapboz Parçaları İle Eşleştirme Yaptırılarak Hecelerden Sözcük Oluşturmanın Uygunluğuna Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	74
Tablo 24 Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Şekline Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	75
Tablo 25 Okuma-Yazma Öğretiminde Varlığın Görselinin Altına Adının Yazılmasının STCY'nin Hangi Aşaması ile İlgili Olduğuna Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	76
Tablo 26 Okuma- Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Bir Metinde Olması Gereken Özelliklerin Bulunup Bulunmadığına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	77
Tablo 27 Okuma-Yazma Öğretiminde Dikte Çalışması Yapmaya Hangi Harf Grubundan Sonra Başlanması Gerektiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	78

Tablo 28 <i>Okuma-Yazma Öğretiminde Sesin Öğrencilere Nasıl Hissettirilmesi Gerektiğine Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı</i>	78
Tablo 29 <i>Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Öğrencilere Nasıl Yazdırdığına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı</i>	79
Tablo 30 <i>Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Kalemle Yazdırmadan Önce Yaptırdığı Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı</i>	81
Tablo 31 <i>Okuma-Yazma Öğretiminde Harflerden Hece Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Katılımına Dayalı Olup Olmadığına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı</i>	82
Tablo 32 <i>Okuma-Yazma Öğretiminde Üç veya Dört Harften Oluşan Tek Heceli Sözcük Oluşturma Örneklerinin Doğruluğuna Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekas Dağılımı</i>	83
Tablo 33 <i>Okuma-Yazma Öğretiminde Bir Sözcüğü Oluşturan Hecelerin Farklı Renkte Yazılmasının Doğru Olup Olmamasına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı</i>	85
Tablo 34 <i>Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Çalışmalarına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı</i>	86
Tablo 35 <i>Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Tarafından Oluşturulup Oluşturulmadığına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı</i>	87

Tablo 36 Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Şekline Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	88
Tablo 37 Okuma-Yazma Öğretiminde Kılavuz Kitapta Yer Verilen Bazı Örnek Kelimelerin STCY İlkelerine Uygunluğuna Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	89
Tablo 38 Okuma-Yazma Öğretiminde Yapboz Parçaları ile Eşleştirme Yaptırılarak Hecelerden Sözcük Oluşturmanın Uygunluğuna Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Dağılımı.....	90
Tablo 39 Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Şekline Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	91
Tablo 40 Okuma-Yazma Öğretiminde Varlığın Görselinin Altına Adının Yazılmasının STCY'nin Hangi Aşaması ile İlgili Olduğuna Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	92
Tablo 41 Okuma- Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Bir Metinde Olması Gereken Özelliklerin Bulunup Bulunmadığına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	93
Tablo 42 Okuma-Yazma Öğretiminde Dikte Çalışması Yapmaya Hangi Harf Grubundan Sonra Başlanması Gerektiğine Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	95
Tablo 43 Hizmetiçi Eğitime Katılan 34 Öğretmenin STCY ile Okuma-Yazma Öğretimini Uygularken Nasıl Bir Uygulama Yaptığını Açığa Çıkaran 15 Soruya Verilen Öntest-Sontest Cevapların Doğruluk/Yanlışlık Karşılaştırma Durumu.....	96

Tablo 44 Hizmetiçi Eğitime Katılan 34 Öğretmenin STCY ile Okuma-Yazma Öğretirken Nasıl Bir Uygulama Yaptığını Açığa Çıkaran 15 Soruya Verilen Öntest-Sontest Cevapların T-Test Sonuçları.....	96
Tablo 45 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Sesin Öğrencilere Nasıl Hissettirilmesi Gerekliğine Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	97
Tablo 46 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Öğrencilere Nasıl Yazdırdığına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	97
Tablo 47 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Harflerden Hece Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Katılımına Dayalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	98
Tablo 48 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Üç veya Dört Harften Oluşan Tek Heceli Sözcük Oluşturma Örneklerinin Doğruluğuna Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	98
Tablo 49 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Bir Sözcüğü Oluşturan Hecelerin Farklı Renkte Yazılmasının Doğru Olup Olmamasına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	99
Tablo 50 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	99
Tablo 51 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Tarafından Oluşturulup Oluşturulmadığına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	100

Tablo 52 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Şekline Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	101
Tablo 53 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Yapboz Parçaları ile Eşleştirme Yaptırılarak Hecelerden Sözcük Oluşturmanın Uygunluğuna Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	101
Tablo 54 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Şekline Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	102
Tablo 55 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Bir Metinde Olması Gereken Özelliklerin Bulunup Bulunmadığına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	103
Tablo 56 Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Dikte Çalışması Yapmaya Hangi Harf Grubundan Sonra Başlanması Gerektiğine Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	103
Tablo 57 Hizmet İçi Eğitime Katıldıktan Sonra 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Okuma-Yazma Öğreten Öğretmenlerin STCY ile Okuma-Yazma Öğretimini Uygularken Nasıl Bir Uygulama Yaptığını Açığa Çıkaran 12 Soruya Verilen Cevapların Doğruluk/Yanlışlık Durumu.....	104

Kısaltmalar Listesi

FİNHEEC: Fin Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi

HTB: Hiç Türkçe Bilmeyen

HİE: Hizmetiçi Eğitim

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

TALIS: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması

1. Bölüm

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknolojinin gelişimine ayak uydurulabilmesi, çağın gereklerinin yerine getirilebilmesi, güçlü ve gelişmiş ülkeler ile rekabet edilebilmesi ancak eğitimin öneminin kavranmasıyla mümkün olabilir. Eğitimin temeli olan okuma-yazmanın bu noktada yadsınamayacak bir rolü vardır. Okuma-yazmanın bu önemini Güneş (2003), geleceğin insanını yetiştirmede önemli bir yeri olan okuma-yazma öğretiminin amacının sadece okuma ve yazma gibi teknik becerileri kazandırmak olarak ele alınmaması gerektiğini belirterek ifade etmektedir. Çelenk (2002; 2003, s. 34) ise, okur yazarlık oranındaki yüksekliğin çağdaş gelişmenin bir ölçütü haline geldiğine vurgu yaparak ve uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesinin, önemli görevlere gelmesinin, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkün olabileceğini; çağdaş insanın etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine ulaşamayacağını, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da edindiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamayacağını ifade ederek okuma-yazmanın önemine dikkat çekmektedir.

Okuma, gözlerin yazıyı görüp tanınmasından ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Görme, anlama, seslendirme, anımsama, değerlendirme gibi çeşitli işlemleri içerir (Nas, 2006, s. 48). Belet ve Yaşar'a (2007) göre okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Bu süreç, sayfa üzerindeki alfabetik sembollerin yorumlanmasından daha fazlasını gerektirir. Okuma, okuma beceri ve alışkanlığı kazanma ile okuduğunu anlama, değerlendirme gücü kazanma olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır ve Nas (2006, s. 48-49) tarafından sesli ve sessiz olarak iki şekilde yapıldığı, sesli okumada göz tarafından görüldükten sonra zihnin kavradığı sözcüklerin seslendirildiği, sessiz okumada konuşma organı tarafından seslendirme yapılmadığı belirtilmektedir. Çelenk (2003, s. 101-102), sesli okumanın tam ve başarılı olması için, yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu

bakımından ayarlanmasına ihtiyaç olduğunu, metni anlamadan iyi bir okuma yapılamayacağını, bunun için de sınıfta, üzerinde çalışılacak okuma parçalarının seçiminde öğrencilerin anlama-kavrama düzeyinin göz önünde bulundurulmasını gerektiğini ifade etmekte; sessiz okuma esnasında dudakların kıpırdamasının, ses tellerinin titreşmesinin okuma hızını düşüreceğini, sessiz okumanın anlamı çok çabuk algılama ve kavrama olanağı sağladığını ve sesli okumadan sonra kazanılması gereken bir beceri olduğu için de öğretimine ikinci sınıftan itibaren başlanması gerektiğini belirtmektedir. Sessiz okuma ile ilgili olarak tarihte Ambrosius'un içinden okumasının batı edebiyatındaki ilk kayıtlı sessiz okuma örneği olduğu (Manguel, 2007, s. 61), sessiz okumanın, üçüncü ve dördüncü yüzyıllarda ölü bir etkinlik olarak adlandırılarak hahamlar tarafından yasaklandığı (Sanders, 2013, s. 65) belirtilmektedir.

Okumanın gerçekleştirilmesini sağlayan yazının bulunması ve gelişimi oldukça uzun ve güç bir süreçtir. "Hesap kaydı sözlü olarak tutulamaz." yazı işte bu çok basit nedenden doğmuştur. On binlerce yıldan beri resimler, göstergeler ve tasvirler aracılığıyla mesaj iletmenin sayısız yolu bulunmuştur. Ama yazının kendisi ancak düzenli bir gösterge ya da simgeler bütünü oluşturulduktan sonra ortaya çıkmıştır (Jean, 2008, s. 12). İnsan, dili seslere ayırıştırıp bu sesleri göstermek üzere yazılı göstergeleri bulduğu gün, hayal edilebilecek en harika kültürel geci edinmiştir (Jean, 2008, s. 200). Manguel (2007, s. 212), yazının büyük bir olasılıkla ticari amaç için yaratıldığını belirtmektedir. Bu düşünce Jean (2008, s. 206) tarafından toplulukların gereksinim duyduğu nesnelere kaydetmek için bir araç bulmak zorunda kalması ile doğrulanmaktadır. Yazının tarihsel gelişiminde ilk sırada İsa'dan on bir bin yıl önce Mezopotamya'da bulunan karalamaların yer aldığı (Sanders, 2013, s. 87), en eski alfabetik yazının ise İsa'dan önce 750-690 yıllarından kalma Dipylon Vazosu üzerine yazılan "Bütün bu dansçıların arasında en şen oynayan kim?" şeklindeki yazı olduğu belirtilmektedir (Sanders, 2013, s. 60).

Geçmişte hangi amaçla bulunduğu ortaya konulan ve ilk örneklerinin anlamlarının günümüzde hala çözülmeye çalışıldığı yazının gelişimi esnasında çok farklı malzemeler kullanılmıştır. Papirüs, tuval, mermer, bakır, koyun, keçi ya da dana derisi olan parşömen, kayın kabuğu, bambu, palmiye yaprağı, ipek bu malzemelerdendir (Jean, 2008, s. 158). Bu malzemelerin üzerine yazmadaki zahmetli uğraş, Çinlilerin kağıdı bulmasıyla zahmet olmaktan çıkmış ve yazı üretimi hız kazanmıştır. Matbaanın bulunuşuna dek elle çalıştırılan baskı makinesi ile günde üç yüz baskı yapılan dönemden sonra 1846'da Philadelphia'da oluşturulan ilk çağdaş baskı makinesi ile saatte doksan beş bin baskı yapılmıştır (Jean, 2008, s. 106). Matbaanın 15. yüzyılda icadı ve bu tarihten itibaren gösterilen gelişme, yazının ve dolayısıyla kitabın büyük kitlelere ulaşmasını kolaylaştırmış, matbaanın bulunuşundan önce çok zor üretilen el yazması kitapların yerini makinelerle basılan ve hızla üretilen kitaplar olarak birçok dile ait yazı türü dünyanın dört bir yanına yayılmıştır. Zira Dünya üzerinde iletişimi sağlayan ve milyarlarca insana ulaşan yazı türlerinin [Latin yazısı 972 milyon, Yunan ve onun türevi olan Slav alfabeleri 200 milyon, Hint tipi yazılar 430 milyon, Arap yazısı 200 milyon, Çin kökenli blok yazısı dünyada 600 milyon insan tarafından kullanılmaktadır (Jean, 2008, s. 214) dünyanın her tarafına ulaşması, uluslararası iletişimin sağlanması açısından oldukça önemlidir

İnsanların iletişim kurmasını sağlayarak insan hayatında önemli bir yer alan yazı, sadece iletişimin gerçekleşmesini sağlamakla kalmayıp hayatımızın her noktasında yer almaktadır. Sokakta, tabelalarda, ışıltılı reklamlarda, bilgi panolarında, reklam afişlerinde, daha saymakla bitiremeyeceğimiz her yerde yazı ile ayrılmaz bir bütün olduğumuz görülmektedir. Victor Hugo'nun, harfleri hayatımızda sürekli iç içe olduğumuz varlıklara benzetmesi (Jean, 2008, s. 203), yazının hayatımızda ne kadar önemli bir yeri olduğunun göstergesidir. Yazının insan hayatında bu kadar önemli bir yeri olduğu için, okuma-yazmanın gelecek nesillere öğretilmesi ile elde edilen okur yazarlık becerisinin insanlar adına büyük

önemi bulunmaktadır. Sanders (2013, s. 239), bu becerinin bebeğin annesinin çıkardığı sesleri taklit ederek ses çıkarttığı, bebekle annenin “ce-e” ve sözcük oyunlarını oynadığı dönemde edindiğini; okuma-yazma öğretimine çocuğun annesiyle kuracağı sözellik dönemi olan iki-üç yaşlarında akademik olarak başlamanın çok erken olduğunu, ayrıca çocuklara erken okuma-yazma öğretiminde bulunmaları için anne babalar tarafından baskı yapılmasının doğru bir yaklaşım olmadığını belirtmektedir Sanders (2013, s. 244-245). Bu açıklama doğrultusunda bir anne babanın okuma-yazma öğretimine ne zaman başlanıldığının ve okuma-yazma öğretimi esnasında nasıl bir yaklaşım sergilenmesi gerektiğinin bilincinde olmasının okuma-yazma öğretimi sürecine faydası olacaktır. Fakat okuma-yazma öğretilirken anne-babanın bilinçli olmasının yanında okuma-yazma öğretiminde yararlanılan yöntemin de büyük önemi bulunmaktadır. İlkokuma-yazmanın öğretiminde geçmişte değişik yöntemler uygulanmıştır (Çelenk, 2003, s. 44). Bu yöntemler farklı gruplandırmalarla açıklansa da günümüzde bu yöntemlerin yaygın olarak bireşim, çözümlene ve karma yöntemler başlığı altında sınıflandırıldığı görülmektedir (Baştuğ & Demirtaş, 2016, s. 6). Nas (2006, s. 60-64), okuma-yazmanın harf, ses (fonetik), hece, sözcük, cümle ve metin (öykü) yöntemleriyle öğretildiğini belirtmekte; bu yöntemlerin ilk üçünün (harf, ses, hece) bireşimsel, son üçünün ise (sözcük, cümle, metin) çözümlenmeye dönük yöntemler olduğunu ifade etmekte; harften başlayarak sırasıyla ses, hece, sözcük, cümle ve metin yöntemine ulaşmanın bireşimi, metinden başlayarak sırasıyla cümle, sözcük, hece, ses ve harf şeklinde ilerlemenin ise çözümlenmeyi gerektirdiğini açıklamaktadır. Gray (1975) ise (akt. Çelenk, 2002), ilkokuma-yazma öğretimi yöntemlerini, fonetik (ses) değerlerini öne alan yöntemler (Alfabe Yöntemi, Ses Yöntemi, Hece Yöntemi), okuduğunu anlamayı esas alan yöntemler (Kelime Yöntemi, Cümle Yöntemi, Öykü Yöntemi) ve karma yöntemler olarak ele almaktadır. Bu yöntemler ile ilgili olarak yöntemin önemine ve hangi yöntemin kullanılması gerektiğine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Bay (2010) çağımızda meydana gelen bilimsel gelişmeler ve hızlı

değişimin, eğitimin üzerindeki yaklaşımlarda değişikliklerin yaşanmasına neden olduğunu, bu durumun okuma-yazma öğretim sürecinde de değişiklikler olmasına sebep olduğunu bildirmektedir. Tok Ş., Tok T.N. ve Mazı (2008), okuma-yazma nasıl öğretilirse öğretilsin demenin doğru olmadığını, öğrencinin hem okumadan zevk alması gerektiğini hem de okuma becerisinin hızlı, doğru, anlayarak ve kavrayarak gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade ederek okuma-yazma öğretiminde yararlanılan yöntemlere dikkat çekmektedir. Nas (2006, s. 63), çocuk okuma-yazmayı öğrensin de nasıl öğrenirse öğrensin denilemeyeceğini, ürünün önemsenip sürecin göz ardı edilemeyeceğini belirterek okuma-yazma öğretiminde yöntemin önemine vurgu yapmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-8. Sınıflar) (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015, s. 10) İlkokuma Yazma Süreci bölümünde, okuma-yazma öğretiminin düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir işlevi bulunduğu ve bu nedenle de önemli olduğu ifade edilmektedir.

Okuma-yazma öğretiminde yararlanılan yöntemlerin ülkemizdeki uygulanış sürecine bakıldığında, 1928 yılında Atatürk'ün önderliğinde yapılan Harf Devrimi ile birlikte okuma-yazma öğretiminde harflerin esas alındığı, 1936 yılına kadar da okuma-yazma öğretiminde harf yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Daha sonra harf yöntemi yerini cümle yöntemine bırakmıştır. 1948 yılından 2005-2006 öğretim yılına kadar da cümle yöntemi ilkokuma-yazma öğretiminde yararlanılan tek yöntem olmuştur (Bektaş, 2007). Fakat Güneş'e (2007, s. 155) göre (akt. Yiğit, 2009), ülkemizin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA / Program for International Student Assessment) 41 ülke içinde 441 puan alarak 375 puan alıp sonuncu sırada yer alan Tunus'un biraz üzerinde yer alması sebebiyle ilkokuma-yazma öğretim yönteminin değiştirilmesi gerektiğine karar verilmiş ve 2005 yılından itibaren ülkemizde okuma-yazma, Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile öğretilmeye başlanmıştır. Bu yöntem, ses yöntemine benzemektedir. Ancak ses

yönteminde olduğu gibi önceden seslilerin öğretilmesi söz konusu değildir. Bu yöntemde sesler gruplandırılmıştır. Bu gruplarda seslere yönelik eşzamanlı olarak okuma-yazma çalışmaları yaptırılmaktadır (Baştuğ & Demirtaş, 2016, s. 9). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 234-242) STCY'nin aşamaları ve bu aşamalar ile ilgili açıklamalar şu şekilde belirtilmiştir:

1. İlkokuma- Yazmaya Hazırlık

İlkokuma-yazmaya hazırlık aşamasında; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır. Bunlar:

a. Genel hazırlık

Öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceler birer araç olarak kullanılarak öğrenciler ilkokuma-yazma öğrenmeye güdülenmelidir.

Bu aşamada öğrencilerin çeşitli özellikleri (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmalıdır. Bu özellikler sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilkokuma-yazma öğretiminde dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişimi düzenli aralıklarla kontrol edilmeli, aileler bilgilendirilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

b. Okumaya hazırlık

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri önerilmiştir. Bu etkinlikler aşağıda açıklanmaktadır. Bu aşamada, öğrencinin durumuna göre daha farklı etkinlikler de yapılabilir.

1) Oturma: İlk okuma-yazma çalışmalarında düşünce akışını artıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran oturma şekline dikkat edilmelidir. Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek çalışmalarına izin verilmemelidir.

2) Kitabı tutma ve açma: Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığa dikkat ederek öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir.

3) Görsel okuma: Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve ifade etme becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu etkinlikler yapılabilir:

- Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,
- Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,
- Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,
- Söylenen cümleye uygun resimleri bulma,
- Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,
- Görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma,
- Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma.

c. Yazmaya hazırlık

Yazmaya hazırlık olarak aşağıda yer alan çalışmalar yapılabilir:

1) El hareketleri: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kaslarının esnekliği sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

- Parmakları kullanarak şarkılar söyleme. Örneğin, “sağ elimde beş parmak, sol elimde beş parmak...” şarkısının söylenmesi.
- Parmak uçları ile sıra üzerine vurarak yağmur yağma sesinin çıkartılması (hafif yağmur, şiddetli yağmur, gök gürültüsü taklitleri).
- Direksiyon çevirme hareketiyle sağa ve sola doğru dönüşler yapma.
- Elma, armut toplama veya parmaklarını açıp kapatarak çeşitli el hareketleri yapma.

2) Boyama: Çeşitli boya kalemleriyle resim yapma etkinlikleri yapılabilir.

3) Kalem tutma: Kalem tutmanın ilkokuma-yazma öğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada geliştirecekleri beceriler hayat boyu sürmektedir.

Öğrencinin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için öğretmen, öğrencilerin kalem tutma biçimlerini izlemeli ve kalemi doğru tutmalarını sağlamalıdır.

4) Serbest çizgi çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrencilere çeşitli resimler yaptırılır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelere örnekendirilmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Serbest çizgi çalışmalarında çizgilerin sürekli ve eğik olmasına dikkat edilmelidir. Bunun için;

- Karalama (kuş yuvası, çember, bulut vb.),
- Sürekli ve eğik çizgiler çizme (dalga, yılan, halat vb.), çalışmaları yapılabilir.

5) Düzenli çizgi çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir. Bu amaçla aşağıda verilen çizgi çalışması örneklerinden yararlanılabilir.

- İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına çizme: İki satır çizgisinin arası 2 cm olmalıdır.
- Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığına çizme: Dış iki çizgi arası 2 cm olmalıdır.
- Dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı aralığında çalışma: Dış iki çizgi arası 1.3 cm olacak şekilde düzenlenmelidir.

2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Bu aşamada sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

a. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme

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

- Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
- Sesin geçtiği kelimelere örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır (Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir.).
- Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).
 - Sesli harfler kelimenin sırasıyla başında, ortasında ve sonunda, sessiz harfler ise kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılmalıdır.

b) Harfi okuma ve yazma

Harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

- Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.
- Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
- Yazılması zor olan (a, A, k, y, g, G, f) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.
- Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir. Bunun için özel adların yazım kuralından, cümleye büyük harfle başlama kuralından hareket edilebilir. Örneğin “ela” kelimesi üretildiğinde bu kelimenin farklı anlamları üzerinde

durularak insan adı olan “Ela” kelimesinin yazım şekli gösterilmelidir. Elde edilen büyük harfin yazım şekli üzerinde durulmalıdır.

c. Harflerden hece, hecelerden kelime ve kelimelerden cümle oluşturma

İlkokuma-yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır:

- Verilen ilk iki harfin ardından bunlarla ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
- Elde edilen hecelere okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
- Verilen her yeni harf, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
- Her harf grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilerek değerlendirilmelidir. Bir sonraki harf grubuna geçmek için öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
- Harfler verildikçe üretilen heceler artacak, bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen özel adlar büyük harf yazımının öğretimi amacıyla kullanılmalıdır.
- Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
- Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır.

d) Metin oluşturma

Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Öğrencilerin metinleri doğru yazmalarına özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir.

3. Okur-Yazarlığa Ulaşma

Bu aşama ilkokuma-yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Buna serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Yeni programda (MEB, 2015) bu aşama, bağımsız okuma ve yazma olarak adlandırılmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar.

Ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan STCY ve onun öncesinde uygulanan tüm okuma-yazma öğretim yöntemlerinin uygulanmasındaki en büyük pay sahibi, yöntemin uygulayıcısı olan öğretmendir. Çünkü bilgi ve becerilerin aktarılması öğretmenler vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Dewey, 2013, s. 21). Öğretmenin, okuma-yazma öğretmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmesi, okuma-yazma öğretim yöntemi hakkında yeterli bilgi, donanım ve bunları öğretme becerisine sahip olması, okuma-yazma öğretim amaçlarına ulaşılabilmesi için çok büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin, okuma-yazma öğretimi hakkında hem lisans düzeyinde hem de mesleğini uygulama sürecinde iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Zira okuma-yazma öğretim yöntemleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve deneyimi olmayan bir öğretmenin, öğrencilerine okuma-yazmayı sevdirmesi mümkün görülmemektedir. Öncelikli olarak lisans düzeyinde okuma-yazma öğretimi hakkında yeterli donanımda yetiştirilecek sınıf öğretmenin, mesleğini uygularken gerçekleşen gelişmeler konusunda hizmetiçi eğitim (HİE) faaliyetleri ile desteklenmesi, öğretmenin okuma-yazma öğretim yeterliklerinin artmasını sağlayacaktır. Öğretmenin okuma-yazmayı öğretirken ne kadar deneyimli olduğundan ziyade, öğretim yöntemleri hakkında ne kadar yetkin olduğunun önemi daha fazla öne çıkmaktadır. Çünkü bazı deneyimler yanlış yönde eğitici (Dewey, 2013, s. 30). Yanlış uygulamalar ile edinilen yanlış deneyimler, okuma-yazma öğretiminde deneyimli olan bir sınıf öğretmenin dahi okuma-yazmayı öğretirken hatalar yapmasına neden olabilir. Bu sebeple öğretmenlerin

mesleki deneyimleri çok olsa da, eksik yönlerinin tamamlanması gerekmektedir. Çünkü Gültekin, Çubukçu ve Dal'ın (2010) da belirttiği gibi öğretmenler, hizmet öncesinde ne kadar iyi yetiştirilirse yetiştirilsinler, onların mesleklerinde başarılı olabilmeleri için hizmetçiinde de sürekli olarak eğitilmeleri gerekmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenerek hazırlanan ve sürekliliği olan HİE programlarının önemi kendisini göstermektedir. Çünkü HİE, Tezcan'a (1992) göre (akt. Ergin, Akseki & Deniz, 2012), "belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak, uğraştıkları alanla ilgili bilgi vermek için yapılan eğitim" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda, HİE faaliyetlerinde öğretmenlere alanları ile ilgili bilgi verildiği, dolayısıyla da öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesi gereken eğitim faaliyetleri olduğu, bu sebeple de öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve eksikliklerini tamamlaması açısından HİE faaliyetlerinin ne kadar önem taşıdığı görülmektedir.

Ülkemizde HİE faaliyetleri, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından programlanarak belli amaçların gerçekleştirilmesi için uygulanmaktadır. Bu amaçlar, hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak, mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır (MEB, 1994). Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen HİE faaliyetleri ile Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman'ın (2013) belirttiği gibi, bir taraftan zamanla unutulmuş bilgiler tazelenirken, bir taraftan da hızla değişen mesleki bilgiler ışığında yeni uygulamaları öğrenmek mümkün olmaktadır. Bunun yanında Parmaksız ve Kısakürek'in (2013) de ifade ettiği gibi HİE ile öğretmenlerin, oluşan değişim ve gelişmelere uyum sağlaması, eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi ve istenilen yeterliklerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Ülkemizde, bir öğretmenin mevcut emeklilik sistemine göre ortalama kırk yıl süresince görev yapması gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenin sadece lisans

düzeyinde aldığı eğitimle mesleğini sürdürmesinin eğitimde başarı için yeterli olmayacağı, HİE faaliyetleri ile öğretmenin kendisini geliştirmesinin eğitimde başarının şartı olduğu görülmektedir. Fakat HİE’den başarılı sonuç elde edilebilmesi için bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlere çalışmasında değinen Kanlı ve Yağbasan (2001), öğretmenin sadece HİE kursuna katılımının yeterli olmadığını, bir HİE programının etkinliğinin ve başarısının, öğretmenin program esnasında edindiği bilgi ve becerileri, görev yaptığı okulunda uygulamasına ve devam ettirmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Budak ve Demirel (2003) ise, HİE ile temel eğitimin birbirlerini tamamladıklarını ve birbirinin sonucu olduğunu ifade ederek HİE’nin önemine dikkat çekmektedir.

Ülkemizde gerçekleştirilen HİE faaliyetlerinin etkisi ile ilgili araştırmalar değerlendirildiğinde, MEB’e (2010) göre (akt. Günel & Tanrıverdi, 2014), HİE’nin süreç tasarımı, uygulanması, etki analizi konusunda yeterli bulunmadığı belirtilmektedir. Ayrıca araştırmalarda, Avşar’a (2006) ve Çatmalı’ya (2006) göre (akt. Parmaksız ve Kısakürek, 2013), HİE programları planlanmadan önce öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinden yararlanılmadığı, Karabaş’a (1989) ve Sönmez’e (1986) göre (akt. Parmaksız ve Kısakürek, 2013) ise programın uygulanması sırasında ve konuların işlenmesinden sonra değerlendirmenin yapılmadığı, HİE sonuçlarından gerçekleştirilecek olan etkinliklerde çok az yararlanıldığı vurgulanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren okuma-yazma öğretiminde yararlanılan STCY hakkında, lisans döneminde eğitim almamış sınıf öğretmenleri bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin lisans döneminde 2005 yılı öncesindeki Çözümleme-Bireşim Yöntemine yönelik eğitim almaları sebebiyle STCY’nin ilkeleri ve yöntemin nasıl uygulanacağı hakkında yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığı düşünülmektedir. Bununla beraber bazı öğretmenler her ne kadar önceki yıllarda birinci sınıflarda okuma-yazma

öğretmek tecrübe edinse de, bu öğretmenlerin farklı lisans programlarından mezun olmaları sebebiyle okuma-yazma öğretiminde doğru olmayan uygulamalar yapabildiği ve güçlüklerle karşılaşabildiği görülmektedir. Kimi öğretmenlerin ise öğrencilerinin okulöncesi eğitimden yoksun kalmaları nedeniyle bazı güçlükler yaşayabildiği belirtilmektedir (Yiğit, 2009). Bu nedenlerle öğretmenler, öğrencilerine STCY'nin ilke ve aşamalarına uygun olarak okuma-yazma öğretme konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Alanyazın incelendiğinde okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapıldığı (Aktürk & Mentiş Taş, 2011; Erkuş & Babayigit, 2016; Kadioğlu 2012a; Özsoy, 2006; Yiğit, 2009) görülmektedir. Fakat bu çalışmalarda okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin araştırmacılar tarafından hazırlanan anket ve formlar ile tespit edilerek sadece açıklandığı, karşılaşılan güçlüklerin giderilmesi için öğretmenlere yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı dikkat çekmektedir. Bu sebeple STCY'nin doğru biçimde uygulanması için öğretmenlere detaylı bir bilginin verileceği bir HİE'nin sunulmamasının bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren STCY ile okuma-yazma öğretiminde, gerek öğretmenlerin STCY hakkında daha önce yeterli bilgiye ulaşma imkanı olmayışından gerekse yöntem hakkında programlarda (MEB, 2009; 2015) gerekli açıklamaların bulunmayışından dolayı ders kitaplarında okuma-yazmayı öğrenme sürecine olumsuz etki edecek örnekler yer aldığı için öğretmenler STCY ile okuma-yazma öğretiminde güçlükler yaşamaktadır. Programlarda yeterli açıklamaların bulunmayışı sebebiyle yöntemin uygulanmasında karşılaşılabilecek güçlüklerin giderilmesi için öğretmenlere yönelik hazırlanmış, bir HİE programının olmaması bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin STCY ile okuma-yazmayı öğretirken karşılaştığı güçlüklerin giderilmesi bir araştırma konusu olarak açığa çıkmaktadır.

1.2. Araştırma Soruları

Bir taraftan öğretmenlerin bazılarının STCY hakkında lisans düzeyinde bir eğitim almamış olmaları diğer yandan yöntemin uygulanışı hakkında programlarda (MEB, 2009; 2015) yeterli açıklamalara yer verilmeyişi, öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde güçlüklerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Hem programlardaki açıklamaların yeterli olmayışı hem de öğretmenlerin STCY'yi uygulamaya geçirmekte karşılaştıkları güçlüklerin giderilebileceği bir HİE ile ilgili olarak;

1. Sınıf öğretmenlerinin STCY ile okuma-yazma öğretimindeki tecrübesi nedir ve bu tecrübeyi edinirken hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?

2. Öğretmenler STCY hakkındaki bilgiyi nasıl edinmiştir ve bu bilgiyi yeterli bulmakta mıdır?

3. Öğretmenler STCY hakkında bir seminer eğitimine ihtiyaç duymakta mıdır? Eğer bir seminer eğitimine ihtiyaç duyuyorsa bu eğitimin içeriği ne olmalıdır?

4. Araştırmada yer alan ve HİE faaliyetine katılmamış olan öğretmenlerin STCY ile okuma-yazmayı nasıl öğrettiklerine yönelik görüşleri nelerdir?

5. Araştırmada yer alan ve HİE faaliyetine katılmış olan öğretmenlerin HİE öncesi ve sonrası STCY ile okuma-yazmayı nasıl öğrettiklerine yönelik görüşleri nelerdir?

6. HİE faaliyetine katıldıktan sonraki eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğreten öğretmenlerin STCY ile okuma-yazmayı nasıl öğrettiklerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin STCY'yi uygulamaya geçirmekte karşılaştıkları güçlüklerin bir HİE uygulaması ile giderilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin hem STCY hakkında kendisinin daha önce bir eğitim almamış olması nedeniyle STCY ile okuma-yazma öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin hem de

programlardaki (MEB, 2009; 2015) açıklamaların eksik olmasından kaynaklanan nedenlerle yöntemi uygulamaya geçirmekte zorluk yaşayan öğretmenlerin güçlüklerinin belirlenmesi ve bunların giderilmesi için öğretmenlere yönelik bir HİE uygulanması planlanmıştır. Bu doğrultuda 1. adımda öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde yaşadıkları sorun ve güçlüklerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından STCY'nin ilke ve aşamalarını içeren açık uçlu soruların hazırlanarak öğretmenlere uygulanması hedeflenmiştir. Güçlüklerin belirlenmesi aşamasında yöntemin; sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle ve cümlelerden metin oluşturma basamaklarının nasıl uygulandığının değerlendirilmesi, 2.adımda bu sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi, 3. adımda bu gereksinimleri gidermeye yönelik HİE içeriğinin hazırlanması, 4. adımda HİE faaliyetinin uygulamaya geçirilmesi, 5. adımda ise HİE faaliyetinin etkisini belirlemeye yönelik değerlendirme çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

1.4. Önem

İlkokul birinci sınıfta edinilen okuma-yazma becerisinin öğrencilere doğru biçimde kazandırılmasının insan hayatında çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu becerinin edinilmesindeki en büyük pay sahibi olan öğretmenin, öğrencilerine okuma-yazmayı öğreteceği yöntemi doğru biçimde uygulaması, öğrencilerin tüm öğrenim yaşamını etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin lisans döneminde etkin bir okuma-yazma öğretimi eğitimi alması, buna ilave olarak mesleğini sürdürürken okuma-yazma öğretimi konusunda meydana gelen değişiklikler hakkında bilgilendirileceği, geliştirileceği, yaşadığı güçlüklerle baş edebileceği bir HİE desteği alması, ülke genelinde eğitim gören tüm öğrencilerimizin doğru bir şekilde okuma yazmayı öğrenmesini ve sevmesini sağlayacaktır. Bu durumun sağlanması için öncelikli olarak okuma-yazma öğretiminin uygulayıcısı olan öğretmenin, okuma-yazma öğretiminde yararlanacağı yöntem hakkında yeterli bilgisinin olması

gerekmektedir. STCY hakkında yapılan araştırmalarda genel olarak bu yöntemin bir önceki okuma-yazma öğretimi yöntemi olan Çözümleme-Bireşim Yöntemi ile karşılaştırıldığı veya STCY'nin uygulanması esnasında karşılaşılan güçlüklerin belirlendiği görülmektedir (Aktürk & Mentiş Taş, 2011; Akyol & Temur, 2008; Bektaş, 2007; Durukan & Alver, 2008; Kadioğlu, 2012b; Karadağ & Gültekin, 2007; Özsoy, 2006; Şahin, 2012; Tok Ş., Tok T.N. & Mazi, 2008; Yiğit, 2009). Bu araştırmalardan; Bektaş (2007) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin sesi hissetme ve tanıma aşamasında en çok içinde “b, c, d, g, ğ, h, j ve y” seslerinin bulunduğu varlık isimlerini bulmakta, harfi yazma basamağında sırasıyla en çok “f, sonra da sırasıyla l, a, k, r, s ve ş” harflerini yazmakta, bazı öğrencilerin sesleri tek tek tanınmasına rağmen bunları bir araya getirip okumakta güçlük yaşadığını tespit etmiştir. Özsoy (2006) çalışmasında, öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma, sesi hissetme ve sesin geçtiği kelimelere örnek verme, harfleri doğru yazma ve birbiriyle karıştırmadan okuma, doğru biçimde heceleri birleştirme, cümle okurken hecelemeden okuma, metin oluşturma, metnin içeriğini ve okuduğunu anlama konusunda güçlük yaşadığını ortaya koymuştur. STCY’de karşılaşılan güçlüklerle yönelik olarak yapılan bu çalışmalarda görüldüğü üzere sadece yöntemin uygulanışı esnasında karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak Yiğit (2009) çalışmasında hem STCY’de yaşanan güçlüklerin neler olduğunu belirtmiş hem de bu güçlüklerle baş etme stratejisi olarak yapılabilecek çalışmaları belirtmiştir. Çalışmada, hiç Türkçe bilmeyen (HTB), okulöncesi eğitimi alan veya almayan öğrencilerin STCY ile okuma-yazma öğrenirken yaşadığı güçlükler incelenmiş ve araştırma sonucunda HTB ve okulöncesi eğitim almamış öğrencilerle yaşanan en önemli güçlüğü kalem ve defter tutmayı bilmemeleri, HTB öğrencilerin kendilerinden ne yapılması istendiğini anlayamamaları olarak belirlenmiştir. Okulöncesi eğitimi almış öğrencilerin çizgi çalışmalarında diğer öğrencilere göre daha az güçlük yaşadığı, görsel okuma konusunda HTB ve okulöncesi eğitimi almamış öğrencilerin gördüklerini ifade etme, anlama, kelime

telaffuzunu doğru yapma, kelimenin anlamını bilme konularında güçlük yaşadığı, okulöncesi eğitimi alanların bu konularda daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi eğitimi almamış ve HTB öğrencilerin sesleri unuttuğu, sesi tanıyamadığı, “o-u”, “ı-i” ve “ğ-y” seslerini ayırt etmekte zorlandığı, okulöncesi eğitimi alanların da benzer güçlükleri yaşadığı fakat diğer öğrencilere göre zorlukları daha kısa sürede aştıkları ifade edilmiş, bu güçlüklerin giderilmesi için karıştırılan ve unutulan seslere daha uzun zaman ayırma, görsel işitsel materyal kullanma, şarkı ve tekerlemelerden yararlanma, sesleri bazı nesnelere özdeşleştirerek öğretme gibi çalışmaların yapılarak yaşanan güçlüklerle baş edildiği belirtilmiştir. Yiğit (2009)’in çalışmasında sadece STCY’nin uygulanışında karşılaşılan güçlüklerin belirtilmesinin yanısıra bu güçlüklerle yönelik hangi çalışmaların yapılabileceğinin önerilmesi, öğretmenlere okuma-yazma öğretiminde karşılaştığı güçlüklerle baş etme konusunda ne yapılabileceğine dönük alternatifler olabilir. Ancak çalışmada, yöntemin uygulanışı esnasında karşılaşılan güçlüklerin giderilmesine yönelik öneriler, öğretmenlerle bir HİE yoluyla ve uygulamalı olarak somut yaşantılar edinilecek şekilde paylaşılmamıştır. Mevcut çalışmada ise, STCY’nin uygulanışında yaşanan güçlükler sadece ifade edilmekle kalmayıp yaşanan bu güçlüklerin giderilmesine yönelik olarak uygulamalı bir HİE düzenlendiği için diğer çalışmalardan farklılaşmakta ve önem kazanmaktadır. Çünkü mevcut yöntemin uygulamaya geçirilmesinden bu yana sınıf öğretmenlerine, yöntemin nasıl uygulanması gerektiğine yönelik kapsamlı ve sürekliliği olan bir HİE desteğinin sağlanmadığı görülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın uygulama boyutu olan HİE sürecinde, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından bu yana tüm öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan ders kitaplarında yer alan, STCY’nin ilkeleri ile bağdaşmayan bazı hatalı örnekler üzerinde durularak bu yanlış örneklerin açığa çıkarılabileceği, geri dönüşü olmayan sonuçlar belirtildiği için araştırmanın ayrı bir önemi bulunmaktadır. Zira Soyuçok (2016) yaptığı çalışmada, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından bu yana MEB tarafından okullara ücretsiz olarak gönderilen dokuz okuma-

yazma ders kitabını, STCY'nin uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken hususlara göre incelemiş ve ders kitaplarında yapılan yanlışlıkların yol açacağı sonuçlara dikkat çekerek ders kitaplarındaki eksiklikleri ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin STCY'nin uygulanışı esnasında ders kitaplarında yer alan yanlış örnekler hakkında bilgilendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırma kapsamında ulaşılan tüm öğretmenlerin STCY'nin uygulanışı esnasında karşılaştığı güçlükleri açığa çıkaracak sorulara samimi ve objektif biçimde cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde Bursa İli İnegöl İlçesinde görev yapmakta olan ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ses Temelli Cümle Yöntemi: 2005-2006 eğitim öğretim yılından bu yana uygulanmakta olan okuma-yazma öğretim yöntemidir.

Fin Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi: Yalnızca Yüksek Öğretim Kurumları ve Eğitim Fakülteleri tarafından düzenlenen HİE'lerin değerlendirmesini yapan konseydir.

Hizmetiçi Eğitim: Belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak, uğraştıkları alanla ilgili bilgi vermek için yapılan eğitimidir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA): Zorunlu eğitimin sonuna gelmiş farklı eğitim kurum ve programlarında yer alan 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri, fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve problem çözme becerileri alanlarındaki yeterlilik düzeylerini değerlendirmektedir.

Uluslar arası Öğretme ve Öğrenme Araştırması: Kısaltması TALIS olan ve 24 (OECD) üyesi ile 10 (OECD) üyesi olmayan toplam 34 ülkede 100 binden fazla öğretmen ve okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmadır.



2. Bölüm

Literatür

Bu bölümde öğretmenlerin HİE gereksinimlerine, HİE uygulamalarına yönelik çalışmalara ve okuma-yazma öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin belirlendiği çalışmalara yer verilecektir.

2.1. Öğretmenlerin HİE Gereksinimlerine Yönelik Çalışmalar

Ergin ve diğerlerinin (2012), sınıf öğretmenlerinin hangi konularda HİE'ye gereksinim duyduklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Ankara il merkezinde bulunan ve rastgele seçilen 15 ilköğretim okulunda görev yapan 90 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişmelere uyum sağlayabilmek, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanabilmek ve kendilerini geliştirebilmek, dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, eğitim teknolojisi, üstün yetenekli ve zekalı çocukların eğitimi, gelişim ve öğrenme psikolojisi, güzel sanatlar (müzik, resim, vitray, origami vd.), kaynaştırma eğitimi, yeni öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, rehberlik faaliyetleri, yabancı dil bilgisini geliştirme, kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi, STCY'nin öğretimi, okul çevre işbirliği ve birleştirilmiş sınıflar konularında HİE'ye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin HİE'yi kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak gördükleri, bu sebeple de HİE'nin yararına inandıkları, bu nedenlerle öğretmenlere sürekli olarak HİE etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılar, uygulanacak HİE'nin öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması ve alanlarında uzman kişilerce yapılması gerektiği vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarının araştırıldığı çalışmada Akar (2007), Marmara, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Akdeniz, Ege, Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgelerinde yer alan 17 farklı ilde görev yapan 338 öğretmene anket uygulayarak, öğretmenlerin yeni ve

etkin öğretim yöntem ve teknikleri; bilgisayar, internet ve eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı, laboratuvar ve ders araç gereçlerinin etkin kullanımı, yeni bilimsel/mesleki yayınları takip etme konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Buna ilave olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde çalışan öğretmenlerin diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla gelişme ihtiyacı duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin HİE etkinliklerinin sayı olarak artırılması, yaygınlaştırılması ve bütün öğretmenlerin etkinliklere katılımının sağlanmasının ve teşvik edilmesinin beklendiği neticesine varılmıştır. HİE etkinliklerinin uzman, akademisyen ve deneyimli kişilerce verilmesi, etkinliklerin düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesinde üniversite ile işbirliği yapılması gerektiğine yönelik önerilerin yanında, HİE'nin her yıl düzenli ve sık aralıklarla, yaz ve yarıyıl tatillerinde ve çalışma saatleri dışında gerçekleştirilmesi ve bu etkinliklerin tüm öğretmenlere duyurulması gerektiği ifade edilmektedir.

Şahin ve Kargin'ın (2013), 'Sınıf Öğretmenlerine Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Konusunda Verilen Bir Eğitimin Öğretmenlerin Bilgi Düzeyine Etkisi' adlı çalışmasında, sınıf öğretmenliği programlarında lisans düzeyinde yetenekli/zekalı çocuklar isimli herhangi bir ders bulunmadığı ve kamuda çalışan sınıf öğretmenlerine bu konuda herhangi bir HİE planlaması olmadığı için öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler konusunda yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığı belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli bireyler konusundaki bilgi düzeylerinin HİE ile değişip değişmeyeceğinin araştırıldığı çalışmada, 14'ü deney, 15'i kontrol grubuna alınan Tekirdağ il genelinde çalışan 29 öğretmen, 2012 yılında çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma neticesinde kendisine HİE verilen deney grubundaki öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler hakkında bilgi düzeylerinin arttığı, eğitim almayan kontrol grubundaki öğretmenlerin ise bilgi düzeylerinde

değişim olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, HİE'nin öğretmenler için yararlı olduğu ispatlanmıştır.

Gültekin ve diğerlerinin (2010), “İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri” adlı çalışmasına Eskişehir İl merkezindeki 21 ilköğretim okulunda görevli 530 öğretmen katılmıştır. Araştırma neticesinde ilköğretim öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel gereksinimi olan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitime, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme konularında eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra ilköğretim öğretmenlerinin HİE gereksinimlerinin cinsiyet, branş ve daha önce HİE alma durumuna göre farklılık göstermediği, ancak kıdem değişkenine göre gereksinimlerin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Budak ve Demirel'in (2003), “Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı” adlı çalışmasına dört ilden 213 öğretmen katılmıştır. Daha önce HİE'ye katılmış olan 124 öğretmen ile HİE'ye katılmayan 89 öğretmenin, HİE gereksinimlerinin belirlenmesinde farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorularda öğretmenlik mesleği, yönetim, eğitim programı, özel eğitim, eğitim teknolojisi, özel eğitime ilişkin görüşleri sorgulanmış ve HİE'ye katılmış olmanın HİE gereksinimi konusunda bir farklılığa sebep olmadığı neticesine varılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak; meslek bilgilerinin güncellenmesi, bireysel farklılıklara uygun öğretim, öğrenci/grup psikolojisi, öğrenci başarılarını ölçme ve değerlendirme; yönetime ilişkin olarak sınıf organizasyonu ve yönetimi, eğitim yönetimi; eğitim programına ilişkin olarak ünite/ders planı geliştirme, öğretim yöntem/kuram ve stratejileri, öğrenme kuram ve stratejileri, eğitim programlarının değerlendirilmesi; özel eğitime ilişkin olarak özel eğitime muhtaç öğrenciler için öğretim yöntem ve teknikleri, özel eğitime muhtaç çocuklar için

program geliştirme; eğitim teknolojilerine ilişkin olarak görsel-işitsel materyallerin geliştirilmesi, seçilmesi ve uygulanması, bilgisayara dayalı öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve kullanımı; özel öğretime ilişkin olarak okuma öğretimi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi konularında HİE'ye ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

2.2. HİE Uygulamalarına Yönelik Çalışmalar

Ülkemizde düzenlenen HİE uygulamalarına yönelik çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimini uygularken nelere dikkat etmesi gerektiğine yönelik herhangi bir çalışmaya alanyazında rastlanılmamıştır. Fakat alanyazın incelendiğinde bazı branşlardaki (özellikle Fizik) öğretmenlere HİE çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir. Kanlı ve Yağbasan'ın (2001) fizik öğretmenleri için düzenlenen HİE programlarının etkililiğini ve başarısını araştırdıkları çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından 1999 yılında Mersin Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde düzenlenen "Fizik Öğretim Metotları ve Fizik Laboratuvar Araçlarını Kullanma Kursu" ile 2000 yılında Ankara Fen Lisesi'nde düzenlenen "Fizik Laboratuvar Araçlarını Kullanma ve Formatörlük Kursu" na katılan öğretmenlere HİE'de öğrenilenlerin okullarda uygulanıp uygulanmadığı sorgulanmıştır. Araştırma neticesinde, HİE'ye katılan öğretmenlerin eğitimde yapılan deneyleri görev yaptıkları okullarda deney laboratuvarının bulunmayışı veya laboratuvar olsa bile araç-gereçlerinin yeterli olmaması sebebiyle uygulayamadığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin daha etkili HİE kursları için ihtiyaç analizi yapılması ve kurslara katılımın çeşitli düzenlemelerle öğretmeni daha istekli hale getirmesi gerektiğini belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Parmaksız ve Kısakürek (2013), bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik uygulanan HİE programlarını Türkiye'deki HİE uygulamalarıyla karşılaştırmıştır. Araştırmada, Almanya'da öğretmenlerin bilgilerini yenilemeleri ve alanlarındaki her türlü gelişmeleri izleyebilmeleri için HİE'nin öğretmen eğitiminde vazgeçilmez bir unsur olduğu,

Danimarka’da HİE programlarının genelde Eğitim Bakanlığının meslek örgütleriyle yaptığı ortak çalışmalarla organize edildiği, okulların kendi gereksinimlerini belirleyip serbest piyasada istedikleri eğitim programını “satın” aldığı, Finlandiya’da, HİE etkinlikleriyle geliştirilmek istenen yeterlilik alanlarının oldukça çeşitli olduğu, Fransa’da öğretmenlerin meslek hayatlarında gereksinim duydukları/duyacakları bilgi, beceri ve davranışları saptamaya yönelik ihtiyaç analizinin yapılmasının ardından öğretmenler için hazırlanan HİE programlarının hedeflerine ve değerlendirme süreçlerine karar verildiği, program incelendikten ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra rektörler tarafından onaylandığı, İngiltere’de öğretmenlerin HİE’lerinin planlanmasında öğretmenlerin etkin rolü olduğu, İspanya’da öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarını belirlemek üzere üniversitelerin eğitim enstitülerinde öğretmen eğitimi projeleri adıyla çalışmalar yapıldığı, İtalya’da öğretmen eğitiminin öneminin ulusal sözleşmelerde belirtildiği; Türkiye’de HİE gereksinimlerinin belirlenmesi aşamasında, MEB’e bağlı birimlerin, öğretmenlerin HİE gereksinimlerini Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığına teklif ettikleri, buna rağmen, TALIS(Teaching and Learning International Survey/ Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (2010) raporunda öğretmenlerin yaklaşık %44’ünün kendilerine uygun bir mesleki gelişim etkinliğinin olmadığını belirttikleri, bunun da yeterli ihtiyaç analizinin yapılmamasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Araştırmada HİE kurslarının nasıl uygulandığına yönelik olarak şu bilgiler yer almaktadır: Almanya’da, HİE kursları uzaktan eğitimle de yapılabilmektedir. Okullardaki HİE kursları genellikle öğleden sonraları veya akşamları yapılır. Aynı zamanda her öğretim yılında 1,5 gün veya daha fazla süren tam gün kursları da vardır. HİE kursları, üniversiteden gelen uzmanlar ve diğer eğiticiler tarafından verilmektedir. Danimarka’da bölgesel seviyedeki kurslar genelde bir gün sürerken, ulus çapında yapılan yatılı kurslar ise üç veya dört gün sürmektedir. HİE her zaman kurs, seminer veya konferans şeklinde verilmektedir. HİE artık hem katılımcı öğretmenin bireysel yeterliliklerinin hem de

okulun profilini geliştirmede uygulanan stratejilerinin tamamlayıcı bir parçası olarak görölmektedir. Fransa'da, yaşanan değişim ve gelişmeler, öğretmenlere yönelik oluşturulan HİE etkinliklerinin içeriklerini, sürelerini ve değerlendirme işlemlerini etkilemektedir. Finlandiya'da, öğretmenler, iş yüklerinin parçası olarak, her yıl, okul saatleri dışındaki en az 3 gün HİE'lere katılmakla yükümlüdür. Okul yöneticileri anlamaya uymayan ve HİE'lere katılmayan öğretmenlerin 2-3 günlük maaşlarını kesebilmektedir. İngiltere'de kendisini geliştiren ve meslektaşlarının gelişimine yardımcı olan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiği anlayışı mevcuttur. İspanya'da kurslarda öğretim görevlisi olarak genellikle alan uzmanları yer almaktadır. Portekiz'de HİE, daha çok okulöncesi ve temel eğitim öğretmenlerinin, özellikle mesleki yeterliklerinin uygulama üzerine odaklanmış eğitimler yoluyla iyileştirilmesi ve güncellenmesi üzerine odaklanmaktadır. Türkiye'de HİE kursları genellikle bilgilendirme seminerleri ve konferanslar şeklinde gerçekleşmektedir. Genellikle anlatım yönteminin tercih edildiği bu eğitimler dikkati toplayamama, isteksizlik, katılımda gönülsüzlük ve devamsızlık gibi bazı engeller doğurmaktadır. Almanya'da HİE'ye katılmanın, öğretmen maaşlarına bir etkisi yoktur. HİE'ye katılan öğretmenler bir yönetim kadrosuna başvurduğunda (örneğin okul müdürlüğü kadrosuna), HİE'ye katılmış olma durumları göz önünde bulundurulmaktadır. Danimarka'da HİE etkinliklerinin çoğunun, katılan öğretmene ne kariyer açasından ne de maaş açasından bir etkisi bulunmamaktadır. Finlandiya'da, Fin Yüksek Öğretim Değerlendirme Konseyi (FİNHEEC) tarafından, yalnızca Yüksek Öğretim Kurumları ve Eğitim Fakülteleri tarafından düzenlenen HİE'ler değerlendirilmektedir. Akademisyenler, Finlandiya'nın uluslararası sınavlarda gösterdiği başarının önemli bir nedenini öğretmenlere verilen HİE ile açıklamaktadır ve bu durumu, ölkedeki pek çok kurumun öğretmenlere HİE düzenlemekten sorumlu olması ile ilişkilendirmektedir. Fransa'da HİE'ler, öğretmenlerin belirli aralıklarla HİE kurslarını izlemesine yönelik düzenlenmektedir. Bu kurslardan aldıkları sertifikaların ve derecelerin,

öğretmenlerin terfisinde ve atanmalarında önemli bir rolü vardır. HİE sonunda başarısız olma veya kurslara katılmama, öğretmenlere olumsuz puanlar getirmektedir. İngiltere’de, öğretmenin mesleki niteliklerinin, sürekli olarak gelişmesine önem verilmektedir. İspanya’da HİE’lere katılım, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında, görevlerinde yükselmelerinde, tayin durumlarında ya da rekabete dayalı görevlendirme atamalarında belirleyici olmaktadır. Portekiz’de HİE kurslarının son değerlendirmesini eğitim enstitüsü yapmaktadır. HİE’lerin tamamlanması kariyerde yükselme için gereklidir. Türkiye’de yerel düzeyde yapılan HİE uygulamalarında değerlendirmenin çoğunlukla yapılmadığı; merkezi düzeyde katıldıkları HİE programlarında ise yapılan değerlendirmelerin herhangi bir bağlayıcılığının bulunmadığı ifade edilmektedir.

Bayrakçı (2009), çalışmasında Japonya ve Türkiye’deki HİE uygulamalarını karşılaştırmıştır. Japonya’da birçok bölge olması ve tamamının ziyaret edilmesinin mümkün olmaması sebebiyle Hokkaido bölgesi HİE aktivitelerini incelemek amacıyla örneklem olarak ele alınmıştır. Araştırmada, Japonya’da öğretmenlerin sürekliliği olan hizmetiçi programlarını belirli periyotlarda almasının yasal bir zorunluluk olduğu belirtilmiştir. Ülkede HİE programlarının Eğitim, Bilim, Spor ve Kültür Bakanlığı tarafından düzenlendiği ve her yıl bakanlığın yurt dışına 5000 öğretmen göndererek uluslar arası perspektifte gelişimin sağlandığı bildirilmiştir. Japonya’da birçok bölgesel eğitim merkezlerinin olduğu ve bu merkezlerin HİE’lerde barınma imkanı sağladığı, sınıfları organize ettiği ve gerekli ekipmanı sağladığı belirtilmiştir. Hokkaido’da öğretmenlerin 1., 5., 10., 15, 20., ve 25. meslek yıllarında temel eğitimlere katılması gerektiği bildirilmiştir. Uydu iletişimi ve internet erişiminin sağlandığı Hokkaido Okul İnternetinde, fiber optik olarak mail, chat, on-line sınıf fonksiyonu, iletişim, e-konferans fonksiyonu kullanılabilmekte ve bu imkanlardan sıklıkla HİE aktivitelerinde yararlanılmaktadır. Bu eğitimlerin dışında öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarına yönelik olarak iki ya da üç günlük mobil eğitimlerin de yer aldığı Japonya’da,

öğretmenlere saat 10.00 ile 21.00 arasında telefon konsültasyonu yapıldığı, ayrıca saat 10.00 ile 16.00 arasında öğretmenlere enstitülerden destek sağlamak amacıyla görüşme konsültasyonlarının sunulduğu belirtilmiştir. Araştırmada Japonya’da HİE’lerin profesyonel personel tarafından planlandığı ve sürekliliği olan etkili, uygulamaya dayalı, teknolojik imkanların üst düzeyde kullanıldığı HİE programlarında öğrenilenlerin geri dönütlerinin alındığı, hatta öğretmenlerin HİE’de yeni öğrendiklerini uydu üzerinden diğer öğretmenlerle ve kurs yöneticileri ile paylaştığı belirtilmiştir. Buna karşılık olarak Türkiye’de HİE etkinliklerini hazırlayan profesyonel personel eksikliğinin olduğu, eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarının bilimsel olarak belirlenmeden yapıldığı ve bu eğitimlerin slayt gösterileri ile sunulup öğretmenlerin sadece dinleyici olduğu, eğitimlerle ilgili hiçbir değerlendirmenin yapılmadığı, teknolojik imkanların kullanılmadığı, öğretmenlere hizmet sürelerine bağlı herhangi bir HİE programının düzenlenmediği, öğretmenlerin kurslarda edindiği yenilikleri meslektaşları ile paylaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal’ın (2009), HİE’nin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bilgilerine etkisini araştırdıkları çalışmada, MEB tarafından ülke genelindeki tüm Anadolu Öğretmen Liselerinden birer öğretmen seçilerek oluşturulan 120 kişilik bir öğretmen grubu ile çalışılmıştır. 2007 Temmuz ve Ağustos ayları içerisinde 40’ar kişilik gruplar halinde 15’er günlük HİE’ye katılan öğretmenlerin 6 farklı alandan olduğu belirtilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin HİE’ye katılmadan önce en sıklıkla soru-cevap, düz anlatım ve deney yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. HİE öncesinde öğretim yöntem-teknikleri ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımı hakkında bilgilerinde eksiklikler olduğu belirlenen öğretmenlerin, HİE sonrasında kavram haritasının hangi amaçla kullanılacağı, nasıl çizilmesi gerektiği ve ne anlam ifade ettiği; V diyagramı ile analoginin ne anlam ifade ettiği, hangi amaçla kullanılabileceği konusunda sahip oldukları bilgi ve becerilerinde gelişmenin olduğu gözlenmiştir. Zira araştırmaya katılan öğretmenlerin HİE

öncesinde 34'ünün kavram haritasının ne anlam ifade ettiği, 38'inin ne amaçla kullanıldığı konusunda açıklama yapamadığı, HİE sonrasında ise öğretmenlerin tümünün kavram haritasının ne anlam ifade ettiğini, 114'ünün ise ne amaçla kullanıldığını açıklayabildiği belirlenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin hiçbiri HİE öncesinde V diyagramının hangi amaçla kullanıldığına yönelik açıklamada bulunamazken HİE sonrasında 85 öğretmenin V diyagramının “deneylerde” kullanılması gerektiğini ifade ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlere analogi hakkında yöneltilen soruya HİE öncesinde sadece bir öğretmenin doğru yanıt verebildiği görülürken; HİE sonrasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun analogi hakkında yöneltilen soruya doğru yanıtlar verdiği ve doğru benzetmeler yaptığı belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin HİE öncesinde sınıflarında daha çok laboratuvar, bilgisayar destekli öğretim, beyin fırtınası, olay sorgulama, grup çalışması, oyun, problem tabanlı öğrenme, gezi-gözlem, model, buluş yoluyla öğretim gibi yöntem-tekniğine yer vererek daha az yöntem-tekniği kullandıklarını; HİE sonrasında ise laboratuvar, bilgisayar destekli öğretim, kavram haritası, gezi-gözlem, proje, bulmaca, model, drama, beyin fırtınası, buluş yoluyla öğrenme, örnek olay, hikaye tamamlama, problem tabanlı öğrenme, olay sorgulama, işbirlikli öğrenme, grup çalışması, oyun, analogi, parçalı öğretim, örnek olay, V diyagramı gibi öğretim yöntem-tekniğine yer vererek daha fazla yöntem-tekniği kullanacaklarını ifade etmeleri ile öğretmenlerin yöntem-tekniği hakkında gelişme gösterdiği ispatlanmıştır. Ayrıca araştırma neticesinde öğretmen deneyiminin HİE öncesi ve sonrasında verilen yanıtlarda çok az farklılığa neden olduğu, öğretmenlerin hangi alanda görev yaptığının ise yanıtlarda herhangi bir etkiye sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Karasolak ve diğerlerinin (2013), “Öğretmenlerin HİE Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi” adlı araştırmasında, 2011-2012 öğretim yılında Adana ilinin merkez ilçelerinde yer alan 15 ilköğretim okulu ve 8 lisede görev yapan farklı branşlardaki 422 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin HİE etkinliklerine yönelik

olumlu bir tutuma sahip olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin HİE'ye yönelik tutumlarının kadın ve erkeklerde benzerlik gösterdiği, dolayısıyla da HİE'ye yönelik tutumun cinsiyete göre farklılık göstermediği; HİE'ye yönelik tutum bakımından öğretmenlerin branş ve kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna karşılık olarak HİE etkinliklerine katılma sayısı arttıkça HİE'ye karşı olumlu tutum gösterildiği, etkinliklere katılma sayısının HİE'ye yönelik tutumda anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir.

Baştürk (2012), çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin HİE'ye yönelik algı ve beklentilerini incelemiştir. Araştırmaya Denizli il merkezindeki 10 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 301 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin cinsiyeti ve görev yaptıkları alan fark etmeksizin tüm öğretmenlerin benzer beklentilere sahip olarak HİE etkinliklerinin güncel, konularının uygulamalı örneklerle işlendiği, konu hakkında önceden bilgi sahibi olunan ve HİE konularının öğretmenler tarafından belirlendiği bir eğitim beklediği belirlenmiştir. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin katıldıkları HİE kursları hakkında erkek öğretmenlerin bayanlara göre, sınıf öğretmenlerinin ise alan öğretmenlerine göre anlamlı farklılık oluşturacak şekilde olumlu bir algılarının olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenlerine göre daha olumlu bir algıya sahip olmalarının sebebinin alan öğretmenlerine yönelik düzenlenen kursların özellikle “Fen ve Teknoloji”, “Matematik”, “Sosyal Bilgiler” alanındaki öğretmenler için teknoloji ve laboratuvar kullanmayı gerektirmesi nedeniyle daha maliyetli olması, bu sebeple de alan öğretmenlerine yönelik yeterli sayıda kursun düzenlenmemesi olarak ifade edilmiştir.

Somers ve Sikorova'nın (2002) HİE kursunun öğretmenler üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, Çek Cumhuriyeti'nde yer alan Ostrava Üniversitesi'nde, 21 öğretmene 4 günlük bir drama eğitimi verilmiş ve bu eğitimin öğretmenlerin mesleki hayatında bir etkiye sahip olup olmayacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitimde drama üzerinde çalışan John Somers, öğretmenlerin geliştirilmesi ve dramanın eğitimdeki etkilerini anlaması için, Ostrava

Üniversitesinin İlkokul Departmanı tarafından davet edilmiştir. Katılımcılara kursun hemen sonunda, 6 ay ve 18 ay sonra olmak üzere üç farklı zaman diliminde sorular sorularak veriler elde edilmiştir. HİE öncesinde çoğu öğretmenin drama konusunda yeterli bir eğitim almadığı ve drama ile ilgili ön yaşantıya sahip olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin HİE sonrasında eğitimden memnuniyet duyduğu ve oldukça etkilendiği belirlenmiştir. HİE sonrasında drama tekniğinin eğitimde kullanılması konusunda olumlu yargısı olmayanların bu negatif tutumlarının değiştiği, öğretmenlerin mesleğini uygularken daha önce bilmediği ve yeni bir öğretim metodu olarak tanıştığı dramayı derslerinde kullanacağını belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin dramayı Matematik, İngilizce dersleri ile okuma ve iletişim becerilerinde kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Kursun tamamlanmasından 6 ay sonra HİE'nin etkilerinin ölçüldüğü sorularda, öğretmenlerin HİE'nin kendilerinin ders işleme yönteminde bir etki oluşturduğunu, derslerinde drama yaptığını, drama sayesinde öğrencilerin okuldan daha çok zevk aldığını, drama sayesinde çocuklara karşı yaklaşımlarının değiştiğini, çocukları daha dikkatli dinlediğini ve böyle bir drama kursu olduğunda tekrar katılmak istediğini ifade ettiği belirlenmiştir. Kursun etkilerinin 18 ay sonraki ölçümlerinde öğretmenlerin HİE'nin dramanın çocuklar için ne kadar büyük bir potansiyelinin olduğunu ve çocuklar için ne kadar önemli olduğunu, dramanın çocukları hayata hazırladığını ve davranışlarını etkileyebildiğini gösterdiğini; HİE'nin öğretmenlerin öğretim stilini değiştirmesini sağladığı, dramanın öğretmenlerin çocukları daha yaratıcı olmalarını sağlama konusunda cesaretlendirdiği belirlenmiştir.

Günel ve Tanrıverdi (2014), Dünya'da ve Türkiye'de HİE çalışmalarını ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmıştır. Çalışmada, ülkemizde gerçekleştirilen HİE'lere yönelik araştırma sonuçlarına göre ülkemizde HİE etkinliklerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Araştırmada yurtiçi ve

yurtdışındaki HİE etkinlikleri belirli dönemlere ayrılarak incelenmiştir. Yurtdışında 1930-1950 döneminde öğrencilerin okula başladıktan sonra fen konularına olan ilgilerinin kaybolduğunun tespit edilmesi üzerine öğretmenlerin öğrencilere deney, gözlem, ispatlama yaptırarak fen eğitiminin öğrenciler için anlamlı olmasının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Eğitimdeki bu yaklaşım sonucu öğretmenlerin kendilerini yenileme ihtiyacının oluşması üzerine de HİE'nin bu yönde şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu dönemde, öğretmenlerin mesleğindeki ilk 1-2 yıllık dönemlerinde daha yoğun, daha sonraki yıllarda ise seyrek aralıklarla olmak üzere istenilen yeterliliğe ulaşmaya dek devam edilmesi gerektiği fikri oluşmuştur. HİE etkinliklerinin alanlarında uzman kişilerce ve sürekliliği olacak şekilde verilmesinin ayrıca eğitim alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere öğrendiklerini aktararak meslektaş etkileşiminin sağlanmasının gerektiği düşünülmüştür. 1930-1950 döneminde HİE'den elde edilen olumlu sonuçlara dayalı olarak 1950-1970 döneminde eğitimlerin ülke çapında yaygınlaştırılması ve bu eğitimlerde öğretim yöntem, teknik ve materyallerinin öğretmenlere öğretilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. 1970-1980 döneminde değişen programlar sebebiyle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında problem yaşaması üzerine bu problemin ortadan kaldırılmasına ve öğrenme ortamlarının yakın takibi sonucu açığa çıkan ihtiyaca yönelik HİE etkinlikleri düzenlenmiştir. 1980-2000 döneminde öğretmenlere bilgi aktarma değil öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları problemleri çözebilecekleri yeterliliğin kazandırılması gerektiğine yönelik bir yaklaşım izlenmiş, bunun yanında meslektaş etkileşiminin önemi vurgulanmıştır. 2000-2013 döneminde HİE'nin kısa süreli bir eğitim değil, bir süreç olduğu ve devamlılık arz etmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bu dönemde HİE etkinliklerinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri nicel ve nitel veriler ile detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmada ülkemizde HİE'ye yönelik akademik çalışmalara 80'li yıllara kadar rastlanılmadığı, HİE'nin tarihsel gelişimi hakkında fikir yürütebilmek için bilimsel yayınlara, gazete ve meclis tutanaklarına başvurulduğu belirtilmektedir. Ülkemizdeki

HİE etkinliklerinin 1930-1960 dönemine yönelik olarak, 1924'te John Dewey'in ülkemize davet edilmesinden sonra ülkemizde eğitim üzerine yaptığı incelemeler sonucu 1940'ta Köy Enstitülerinin kurulduğu, 1945'te Dewey'in ülkemizi tekrar ziyarete geldiğinde Köy Enstitülerinin dünyaya örnek olacak okullar olduğu ve tüm dünyadaki eğitimin buradaki eğitime göre şekillendirilmesi gerektiğini bildirdiği belirtilmiştir. 1937-1960 yılları arasında öğretmenlere eğitim vermesi için 8-15 arası köye deneyimli ve başarılı gezici öğretmenler görevlendirilmiştir. 1960-1980 döneminde mobil öğretmen eğitiminden merkeziyetçi HİE anlayışına geçilmiş ve HİE faaliyetleri ve bu eğitimlerde ulaşılan öğretmenlerin sayısı artmıştır. 1980-2000 döneminde HİE'e yönelik bilimsel araştırmaların literatür taraması şeklinde sınırlı kaldığı, eğitimlerin mahalli olarak yaygınlaştırıldığı ve katılımcı öğretmen sayısının artırılmasının hedeflendiği vurgulanmaktadır. 2000-2013 döneminde ise HİE faaliyetlerinin büyük çoğunluğunu 2005 yılında değişen program ile Fatih projesine yönelik etkinliklerin oluşturduğu belirtilmiş, bu etkinliklerin uzaktan eğitimlerde olduğu gibi sonunda kayda değer bir değerlendirmenin yapılmadığı ve veriye dayalı etkilerin ölçülmediği vurgulanmıştır.

2.3. Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Yönelik Çalışmalar

Aktürk ve Mentiş Taş'ın (2011) "İlkokuma-Yazma Öğretiminde STCY'nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir Örneği)" adlı çalışmasında, Şanlıurfa/Viranşehir ilçesinde yer alan 14 merkez ilköğretim okulunda görev yapan 67 birinci sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmada STCY ile okuma-yazma öğretiminde, öğrencilerin parmak kaslarının yeterince gelişmediği için el yazısının zaman kaybına ve öğrencilerin yazmada çok zorlanmasına neden olduğu, yöntem hakkında bilgisi olmayan velilerin öğrencileri evde yanlış yönlendirmesi sebebiyle okuma yanlışlarının olduğu, öğrencilerin okuduklarını anlamada ve okuma hızını geliştirmede güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca kelime oluşturma, harfleri birleştirme, sesi hissettirme konusunda da

güçlükler yaşandığı görülmüştür. Bunların yanında Türkçe bilmeyen öğrencilerin kelime oluşturamadığı, heceler birleştirilse bile oluşturulan kelimelerin anlaşılmadığı ya da akılda tutulamadığı belirlenen güçlükler arasında yer almıştır. Kalabalık sınıflarda eğitim yapılmasının öğrencilerle bire bir ilgilenilmesini engellediği ve okuma-yazma sürecinde güçlük yaşanmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yöntem hakkında yeterli bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenlerin yöntemle ilgili herhangi bir kursa veya HİE'ye katılmamış olmalarının, yöntemin doğru biçimde uygulanmasında güçlükler sebepleri olarak belirlenmiştir.

Durukan ve Alver (2008), STCY ile ilgili sorunları belirleyip çözüm önerileri ortaya koymak amacıyla yürüttükleri çalışmada, Giresun il merkezinde 2. sınıf düzeyinde derse giren, hem STCY hem de çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğretimi yapmış olan sekiz öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin bazılarının STCY hakkında hizmet öncesinde hiç eğitim almadığı, hizmet sırasında birkaç günlük eğitim alanların ise bu eğitimleri yetersiz bulması sebebiyle yöntemi uygularken güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Araştırmada yöntemin uygulanması esnasında öğrencilerin ilk zamanlarda sesleri doğru biçimde çıkarmada ve harflerden hece oluşturmada, harflerin birleştirilmesinde, okumanın yavaş olması sebebiyle akıcı okuma konusunda, sese dikkat çekilmesi nedeniyle kelime içinde okuduğunu anlamada, hizmet öncesinde alınan derslerin teorik ve yetersiz olması sebebiyle yöntemin doğru uygulanması konusunda, öğretmenler eğik bitişik yazıyı bilmediği için öğrencilere eğik yazı öğretimini yazdırmada ve yetersiz düzeyde hazırlanan ders kitapları sebebiyle gerekli materyale ulaşma konusunda güçlük yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan'ın (2012) çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerini incelemek amacıyla Ankara ilinde yer alan farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan üç okulda, 117 birinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerin 1. ve 2. dönemde yazılarının okunaklılığında ve yazı estetiğinde bir gelişmenin olup olmadığı gözlemlenmiş ve öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma konusunda yaşadığı güçlükler

belirlenmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin bitişik eğik yazıdaki harfleri doğru yazma, harflerin boyutunu ayarlama, eğik yazının eğimini ayarlama, harfler arasındaki bağlantıları ve uzantıları doğru yapma, yazılanları satır çizgilerine sığdırma, kelimeler arasında uygun boşluk bırakma konularında güçlük yaşadığı ve bu konularda gelişme göstermediği belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin sadece yazma hızlarının gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ülkemizde bitişik eğik yazı konusunda yeterli düzeyde eğitim almadığı ve HİE'lerle bu eksikliğin giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Şahin (2012), “Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler” adlı çalışmasında, 2009-2010 öğretim yılında Kırşehir il merkezinde görev yapan toplam 295 sınıf öğretmeninden 266'sı yer almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük harfleri doğru ve çabuk yazamadığı; büyük *F, N, P, V, T* harflerini sonraki küçük harfle birleştirdiği, harfleri açık ve okunaklı şekilde yazamadığı, harfleri el kaldırmadan yazamadığı, kelime içinde yer alan harflerin noktalarını ve çizgilerini kelime yazma işlemi bittikten sonra koymadığı, kelime bitmeden kalemi kaldırdığı, yazıdaki eğikliği koruyamadığı, düzenli bir şekilde yazamadığı, kelimedeki yer alan harflerin noktalama ve çizgilerini koymayı unuttuğu, yazısında estetiği koruyamadığı; seri, işlek ve okunaklı yazamadığı belirlenmiştir. Bunların yanında öğrencilerin küçük harflerden *f, n, s, k, z ve j* harflerini; büyük harflerden ise *F, H, Ç, T, D, A* harflerini yazmada güçlük yaşadığı, bu harflerin hatalı biçimde yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin “*b* ile *d*”, “*n* ile *n*”, “*m* ile *n*”, “*u* ile *v*” ve “*o* ile *α*” harflerini karıştırdıkları gözlenmiştir. Çalışmanın neticesinde, birinci sınıf okutacak öğretmenlerin o yılın başında eğik bitişik yazı ile ilgili seminer almasının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Karadağ ve Gültekin'in (2007) ilkokuma-yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmada, Eskişehir il merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görevli 22 sınıf öğretmeni yer almıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bilgilere göre, STCY'de çocuğun önce parçaları görmesinden dolayı algılamasının zayıfladığı, heceleyerek okuma ve bütünü algılamada yaşanan güçlükten dolayı da öğrencinin okuduğunu anlayamadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin okurken yaptığı gibi heceleyerek yazdığı, bu esnada da harf eksikliklerinin yapıldığı; yazma becerisinin geç öğrenildiği, okurken kopukluklar olduğu görülmüştür. Bunun yanında, çocuğun okuma-yazmayı aileden ya da televizyondan öğrenmiş olarak okula gelmesi ve bu öğrenme esnasında uygulanan yöntem farklılığından kaynaklanan öğrenme yanlışlarının getirdiği güçlükler, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarındaki deneyim eksikliği, okulların kalabalık olmasından ve sınıflardaki araç-gereç eksikliğinden kaynaklanan güçlükler, yöntemin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler olarak belirlenmiştir.

Akyol ve Temur (2008), STCY ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek için, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Gölbaşı ilçesinde yer alan iki okulda çalışmıştır. Bu okullardan birisi STCY ile okuma-yazma öğretimi yapılan bir pilot okul iken diğeri cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi yapılan farklı bir okuldur. Çalışmanın yapıldığı okullardan, öğretmenleri tarafından derslerin tamamı için üst düzeyde başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız olmak üzere 3 farklı başarı değerlendirilmesi yapılarak her gruptan üçer öğrenci olmak üzere 18 öğrenci seçilmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin okurken güçlük yaşadığı; okuma esnasında heceleme, tekrarlı okuma, düzeltme, eksik okuma ve ekleme hataları yaptığı, bu hatalara STCY ile okuma-yazma öğretilen okuldaki öğrencilerde ise daha fazla rastlanıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ekleme türündeki hatalarında hece, harf ekleme şeklinde hatalar yapıldığı tespit edilmiştir. "Göğsünde" kelimesinin "göğsünden", "yöntemi" kelimesinin "yönetimi",

“bakıyor” kelimesinin “bakıyordu” şeklinde eklemeli biçimde okunduğu; “i-çin-den” şeklinde hecelenen kelimenin önce hecelenip daha sonra “içinden” biçiminde tek seferde okunarak tekrarlı okunduğu; “işe” kelimesinin “işi” şeklinde okunup yanlış yapıldığı fark edildiğinde “işe” şeklinde düzeltilip düzeltme türü hata yapıldığı; “canımın” kelimesi “canım” şeklinde eksik okunduğu; sonuç olarak da öğrencilerin doğru okuma konusunda güçlük yaşadığı belirlenmiştir.

Yiğit’in (2009) okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve bunlarla nasıl baş edildiğinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilinde yer alan 31 okulda görev yapan 70 birinci sınıf öğretmeni yer almıştır. Araştırmada özellikle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler vurgulanmıştır. Bunun yanında hiç Türkçe bilmeyen (HTB) öğrenciler ile okulöncesi eğitimi almamış ve almış olan öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler karşılaştırılmalı olarak ele alınmıştır. Çalışmada okuma-yazmaya hazırlık aşamasında HTB öğrencilerin söylenenleri ve anlatılanları anlayamadığı, kendisini ifade edemediği, sesleri çıkaramadığı, kalem tutamadığı, etkinliklerin nasıl yapılacağını çok uzun zamanda anlayabildiği; okulöncesi eğitim almamış öğrencilerin sınıf kurallarına uyum problemi yaşadığı, derse az katılımının olduğu, öğrenmelerinin zaman aldığı; okulöncesi eğitim almış olanların ise sınıf seviyesinin ilerisinde olduğu için sıkıldığı, eğik yazı yazmada zorlandığı belirlenmiş; bu güçlükleri aşmak için bireysel olarak ilgilenme, tekerleme, hikaye, şarkı vb. gibi etkinliklere yer verme, görsel materyallere ağırlık verme, Türkçe bilen arkadaşlarından yardım alma, jest mimik ve vücut dilini kullanma çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. HTB öğrencilerin sesi hissetme sırasında sesi çıkartma, öğrenmeyi kısa zamanda gerçekleştirme, öğrenilenleri hatırlama ve sesi tanıma konularında güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Bu güçlüklerin giderilmesi için bireysel çalışmalar yapıldığı; sesle ilgili şarkı, tekerleme kullanıldığı ve görsellerden yararlanıldığı görülmüştür. Çalışmada bu belirtilenlerin yanında,

öğrencilerin sesi hissetme basamağında güçlük yaşadığı sesler belirtilmiştir. Buna göre, hissedilmesi konusunda güçlük yaşanan seslerin ilk üç sıradaki sıralaması HTB öğrenciler için “ğ, h ve k”; okulöncesi eğitimi almamış olan öğrenciler için “ğ, h ve a”; okulöncesi eğitimi almış olan öğrenciler için ise “ğ, h ve f” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca HTB öğrencilerin harfin yazımı sırasında dairesel hareketlerin olduğu harfleri yazamadığı, satıra düzgün yazamadığı, söylenileni anlayamadığı için yapamadığı, harflerin birleştirme yerini yanlış yaptığı; harflerden hece oluşturma basamağında harfleri bir araya getiremediği, harfleri unutup tanıyamadığı, harfler arttıkça birleştirmekte daha da zorlandığı; cümlenin anlamını çıkartma esnasında çoğu kelimenin anlamını bilemedikleri için konuşmayı tercih etmediği; dikte çalışması yaparken sesli harfleri atlayarak yazdığı, harfleri karıştırdığı, fazla harf yazdığı, söylenilen sözcüğü akılda tutamadığı, harfin nasıl yazılacağını unuttuğu; okunan metinler ile ilgili olarak okuduklarını anlayamadıkları için cevap veremediği, kendisini ifade edemediği, derse karşı ilgisiz kaldığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak 141 HTB öğrenciden 33’ünün, 771 okulöncesi eğitim almamış öğrenciden 32’sinin ve 914 okulöncesi eğitim almış öğrenciden 17’sinin okumaya geçemediği; böylelikle 1685 öğrenciden 82’sinin okumaya geçemediği belirlenmiştir.

Erkuş ve Babayigit’in (2016), “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecine Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasında, Erzurum ili Pasinler ilçesinde en az iki defa birinci sınıf okutan 30 sınıf öğretmenin okuttuğu 753 öğrenci gözlemlenmiştir. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması, öğrencilerin devamsızlık yapması ve sınıfların kalabalık olmasının neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin 66 aylık iken okula başlamasının yeterli olgunluğa ulaşmasını engellediği, bu durumun da öğrencinin kendisini ifade edememesine, küçük kasların gelişmemesinden dolayı kalemi yanlış tutmasına neden

olduğu, böylece güçlüklerin yaşanmasına sebep olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında ailelerin, harflerin adını evde yanlış öğretmelerinin doğru okuma konusunda güçlüklerin yaşanmasına neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin, çocuğunun serbest okuma yazmaya hemen geçmeleri için öğretmenlerine baskı yapmalarının ayrı bir sorun olduğu belirtilmiştir. Sınıflardaki araç-gereçlerin ve ders kitaplarının yeterli olmamasının da okuma-yazma sürecinde sorunlar yaşanmasına sebep olduğu belirlenmiştir.

Bektaş'ın (2007) "STCY ile Gerçekleştirilen İlkokuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında 1 alt, 2 orta ve 1 üst sosyo ekonomik düzeyden seçilen toplam 4 okuldaki 172 öğretmen yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin bitişik eğik yazıya hazırlık olan çizgi çalışmalarını yapma; *ğ, b, h, d* sesinin geçtiği varlık isimlerini bulma; dikte yaparken kelimeyi eksiksiz ve doğru biçimde yazma; noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanma; satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru biçimde hecelerine ayırıp yazma; okuduğunu yazılı olarak ifade etme; tek tek okuyabildikleri harfleri kelime içinde birleştirerek okuma; hecelemeden, akıcı biçimde okuma konusunda; *d* ile *b*, *g* ile *ğ*, *u* ile *ü*, *ı* ile *İ* harflerini karıştırmadan okumada; okuduklarını anlamada; noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada; okuduğunu sözlü olarak ifade etmede; küçük harflerden *f, k, n, s* ve *ç* harflerini, büyük harflerden ise *H, G, Ğ, A, L, İ, D, L, Y* ve *F* harflerini yazmada; doğru heceleyerek okuma konusunda; cümleye büyük harfle başlama kuralını ve hece, kelime, cümle gibi kavramları anlamada güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan 172 öğretmenin 6604 öğrencisinin olduğu, bu öğrencilerden 398'inin yıl sonunda okur-yazarlığa erişemediği tespit edilmiştir. Okur-yazarlığa erişemeyen öğrencilerin sayısının bazı sınıflarda 6 ile 15 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin STCY ile

ilgili kendilerini yeterli görmediği, STCY hakkında herhangi bir eğitim almadığı, STCY ile ilgili eğitim alanların ise çoğunun aldığı eğitimi yeterli bulmadığı belirlenmiştir.

Akman ve Aşkın (2012), “Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış” adlı araştırmasında, Ankara ili Çankaya ilçesindeki 3 okuldan toplam 18 sınıf öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Araştırma neticesinde, ders kitaplarında yer alan “Enli”, “Öd, biblo” kelimelerinin bilinenden bilinmeyene ilkesine, “Elle”, “İlet”, “İkna etmek” kelimelerinin somuttan soyuta ilkesine, “Ela ata elle tel at.” cümlesinin açıklık ilkesine aykırı olduğu, okuma-yazma öğretim sürecinde STCY’nin ilkeleri ve özellikleri ile bağdaşmayan bu örneklerin öğrencilere öğretilmesinden dolayı öğretmenlerin STCY’yi uygulamada güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca bitişik eğik yazı yazma, akıcı biçimde okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanmada öğrencilerin güçlük çektiği belirtilmiştir.

Kadıoğlu’nun (2012a) “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazma Becerisi, Hızı ve Tutumlarının İncelenmesi” adlı araştırmasında, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Esenler İlçesi’nde yer alan 3 farklı okulda görevli 25 birinci sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin, harf eksikliği yapmadan, harf bağlantıları doğru, eğik ve okunaklı yazma konusunda güçlük yaşadığı; ayrıca akıcı okuma, açık hecelere ulaşma ve okuduğunu anlama konularında da zorluk yaşadığı belirlenmiştir.

Özsoy’un (2006) “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Eskişehir İl Örneği)” konulu araştırmasında Eskişehir ili genelindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan 415 1. sınıf öğretmeninden 346’sı ankete dönüt vererek araştırmada yer almıştır. Araştırmanın ikinci boyutu için il merkezindeki 3 ilköğretim okulundan 110 öğrenci seçilmiştir. Araştırma neticesinde, hazırlık aşamasında okulöncesi eğitim alan öğrencilerin yanlış alışkanlıklarının öğrenmeyi olumsuz etkilediği, kalemi dik tutmaya alışan öğrencilerin bitişik eğik yazmada ve öğretmenlerin STCY’yi destekleyecek materyallere ulaşması konusunda güçlük çektiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin *b-p. b-*

d, c-ç, v-f, h-ğ, n-l, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, k-g ve d-t harflerinin seslerini birbiriyle karıştırdığı, kelimelerin içinde hangi sesin olduğuna örnek verme ve kelimelerin içinde geçen sesi hissetme konusunda güçlük çektiği görülmüştür. Hece oluşturma basamağında öğrencilerin hece içindeki harfi tanımakta, sesli harfle başlayan heceleri okumada ve heceyi oluşturan harflerin birleştirilmesinde, kapalı heceden açık heceye geçildiğinde heceyi bölmede, heceyi eksiksiz yazmada ve doğru heceleme yapmada güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Cümle ve metin oluşturma aşamasında öğrencilerin heceleyerek okuduğu, metnin içeriğini anlayamadığı, metne başlık bulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okur-yazarlığa ulaşma aşamasında ise noktalama işaretlerini kullanma, okuduklarını anlama, akıcı biçimde okuma ve yazma konusunda güçlük yaşadığı tespit edilmiştir.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklerin HİE yoluyla giderilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için, hem HİE uygulamasının öncesinde bu uygulamaya duyulan ihtiyacın belirlenmesi hem de uygulamanın sonunda HİE'nin etkilerinin ve altı ay sonrasında ise kalıcılığının belirlenmesi amacıyla, sadece bir metodolojik yaklaşımın yeterli olmadığı (Fırat, Kabakçı Yurdakul & Ersoy, 2014) düşüncesiyle araştırma sorularında hem nitel hem de nicel yaklaşımların uygulamaya geçirildiği karma yöntem desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Creswell ve Plano Clark'a (2007) göre (akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s. 246-247), karma yöntem desenleri dörde ayrılmaktadır: Bu desenlerden zenginleştirilmiş desende nitel ve nicel veriler eş zamanda toplanır. Açıklayıcı desenlerde araştırmacılar öncelikle nicel verileri toplarlar, analiz ederler ve ardından bu verileri tamamlamak için nitel verileri toplarlar. Keşfe yönelik desende araştırmacılar önce nitel verileri toplar, daha sonra bu bulguları nicel veri toplanmasına yön vermek üzere kullanırlar. Gömülü deseni ise araştırmacılar daha çok nicel araştırma desenlerinden deneysel ve ilişkisel araştırmaları nitel çalışmalarla desteklemek amacıyla kullanırlar. Nicel ve nitel verilerin eşzamanlı toplanması nedeniyle mevcut araştırma karma yöntemin zenginleştirilmiş desenine göre yürütülmüştür. Bu şekilde, araştırma sonuçlarının genellenebildiği, nicel ile nitel verilerin zayıf taraflarının güçlendirilerek dengelendiği, nicel ya da nitel verilerin, birbirlerinin sonuçlarını açıklamada yardımcı olduğu veriler elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmanın amacı doğrultusunda HİE'nin etkililiğinin ve kalıcılığının ölçülmesi için tek grup öntest-sontest zayıf deneysel desen uygulanmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik (yansızlık) ve eşleştirme yoktur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s. 201).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, iki farklı grup ile çalışılmıştır. Öncelikle Bursa ili İnegöl ilçesindeki okullardan 12 merkez okul, sosyo ekonomik düzeyine göre seçilmiş ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutacak olan 136 öğretmene araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. 136 ankette 100'ü öğretmenler tarafından eksiksiz olarak tamamlandığı için 100 öğretmenin anketi değerlendirmeye alınabilmiş, böylece çalışmanın birinci grubunda 100 öğretmen yer almıştır.

Öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin giderilmesi amacıyla İnegöl İlçesindeki bütün ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasından 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan veya bir sonraki eğitim-öğretim yılında birinci sınıf okutacak olan 1. ve 4. sınıf öğretmenleri arasından HİE uygulamasına katılacak grup belirlenmiştir. Bu grubun belirlenmesinde, uygulanacak HİE'de öğrenilenlerin uzun yıllar boyunca uygulanmasının sağlanması amacıyla mesleki kıdemi düşük olan 34 öğretmen seçilmiş, böylece araştırmanın ikinci grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın son adımında ise HİE seminerine katılan 34 öğretmen arasından bir sonraki eğitim-öğretim yılında (2015-2016) 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğreten öğretmenlerden 14'üyle uygulamanın kalıcılığının değerlendirilmesine yönelik çalışılmıştır.

Tablo 1

İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmenlerin Görevli Oldukları Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	%	f
1.Sınıf	23	96
2.Sınıf	25	101
3.Sınıf	29	118
4.Sınıf	20	82
Birleştirilmiş Sınıf	3	11
Toplam	100	408

Tablo 1 incelendiğinde İnegöl İlçesinde görev yapan 408 sınıf öğretmenin 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, hangi sınıf düzeyinde görevli olduklarının sayısal olarak dağılımı görülmektedir. İlçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin %29'u 3. sınıf, %25'i 2.sınıf, %23'ü 1. sınıf, %20'si 4. sınıf düzeyinde derse girmektedir. İlçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin %3'ü ise birleştirilmiş sınıf okutmaktadır.

Tablo 2

İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Öğretmen cinsiyet bilgileri	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
	%	%	%
	(f)	(f)	(f)
İlçe genelinde görev yapan öğretmenler	54	46	100
	(54)	(46)	(100)
HİE'ye katılan öğretmenler	73,53	26,47	34
	(25)	(9)	(100)

İnegöl ilçesi genelinde görev yapan veya HİE'ye katılan öğretmenlerin cinsiyetlerinin dağılımının yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde, ilçe genelinde anket uygulanarak dönüt alınan öğretmenlerin %54'ünün kadın, %46'sının erkek olduğu, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise %73,53'ünün kadın, %26,47'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3

İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Öğretmen alan bilgileri	Sınıf	Diğer	Toplam
	Öğretmenliği	Bölümler*	
	%	%	%
	(f)	(f)	(f)
İlçe genelinde görev yapan öğretmenler	69	31	100
	(69)	(31)	(100)
HİE'ye katılan öğretmenler	100	0	34
	(34)	(0)	(100)

*Diğer bölümler (Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İşletme, Biyoloji, Yabancı Dil Bölümleri)

Tablo 3'te ilçe genelinde görev yapan veya HİE'ye katılan öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre yüzde ve frekans dağılımları bulunmaktadır. Tablodaki verilere göre, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıf öğretmenliği bölümünden, %31'inin sınıf öğretmenliği dışında başka bir bölümden (Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İşletme, Biyoloji, Yabancı Dil) mezun olduğu, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise tamamının sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4

İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Meslekteki Kıdem (yıl)	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	Toplam
İlçe Genelindeki Öğretmenler								
%	19	23	22	13	10	6	7	100
(f)	(19)	(23)	(22)	(13)	(10)	(6)	(7)	(100)
HİE'ye Katılan Öğretmenler								
%	14,7	70,6	14,7	0	0	0	0	100
(f)	(5)	(24)	(5)	(0)	(0)	(0)	(0)	(34)

Tablo 4, İnegöl genelinde görev yapan öğretmenler ile HİE'ye katılan öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin dağılımını göstermektedir. Tabloya bakıldığında, ilçe genelinde görev yapanlardan ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ilk üç sıradaki dağılımı; 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 1-5 yıl iken, HİE'ye katılanların ilk üç sıradaki mesleki kıdem dağılımının 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-15 yıl olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5

İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Okulda Buldukları Görevlendirme Biçimlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Görevlendirme Biçimi	İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmenler % (f)	Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenler % (f)
Kadrolu	83 (83)	100 34
Ücretli	17 (17)	0 (0)
Toplam	100 (100)	100 (34)

Tablo 5'e bakıldığında ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %83'ünün kadrolu, % 17'sinin ücretli, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise tamamının kadrolu olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından okuma-yazma öğretim sürecinin tüm aşamalarını kapsayan anket ile araştırma verileri toplanmıştır.

3.3.1. Anket formu. Araştırmada verilerin toplanacağı anket soruları, 27 sorunun bulunduğu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun oldukları bölüm, mesleki kıdem ve görevlerini kadrolu olarak yapıp yapmadıklarının

belirlenmesi amacıyla hazırlanan 6 sorudan oluşmaktadır. 2. bölüm, sınıf öğretmenlerinin STCY ile kaç defa okuma-yazma öğrettikleri, yöntem ile okuma-yazma öğretirken karşılaştıkları güçlükleri, yöntem hakkında yeterli seviyede bilgi alıp almadıkları, yöntem ile ilgili lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli bulup bulmadıkları, STCY hakkında bir seminere ihtiyaç duyup duymadıkları, ihtiyaç duyulan seminer konularının belirlenmesi amacıyla hazırlanan 6 sorudan oluşan ve nitel verilerin toplandığı bölümdür. 3. bölüm ise STCY ile okuma-yazma öğretiminin uygulama aşamaları olan; sesi hissetme ve tanıma, harf yazımı, harflerden hece, hecelerden sözcük, sözcüklerden cümle ve cümlelerden metin oluşturma ile okur-yazarlığa ulaşmaya kadar olan adımların uygulamaya nasıl geçirildiğini belirlemek amacıyla hazırlanan, elde edilen yanıtların nicel verilere dönüştürülerek HİE'nin etkililiğinin ve kalıcılığının bu nicel veriler ile ölçüldüğü 15 sorudan oluşan bölümdür.

3.3.2. Verilerin toplanması. Verilerin toplanması amacı ile Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünden Bursa Valiliği Makamı'na, 15/12/2014 tarihli ve 39099 sayılı yazıları ile gerekli izinler için başvuruda bulunulmuştur. İl Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla alınan, 16/01/2015 tarihli ve 86896125/605/507228 sayılı Valilik onay belgeleri ile İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla alınan 29/05/2015 tarihli 14886089/605/5524987 sayılı Kaymakamlık onay belgeleri ile ilkokullara gidilmiş ve okul yöneticileri ile araştırmaya yönelik gerekli uygulamaların yapılması konusunda görüşülmüştür.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle Bursa İli İnegöl İlçesindeki okullardan 12 merkez okul, sosyo ekonomik düzeyine göre seçilmiş ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutacak olan 136 öğretmene araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. 136 anketten 100'ü öğretmenler tarafından eksiksiz olarak tamamlandığı için

100 öğretmenin anketi değerlendirmeye alınabilmiş, böylece çalışmanın birinci grubu 100 öğretmen ile oluşturulmuştur.

Birinci gruptaki öğretmenlerden elde edilen 100 anketin verilerine göre STCY ile okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler belirlenmiş ve öğretmenlere yönelik bir HİE faaliyetine gereksinim olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin giderilmesi amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, İnegöl İlçesindeki bütün ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasından mevcut eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan veya yakın zamanda birinci sınıf okutacak olan ve çalışmanın ikinci grubunu oluşturan 34 öğretmene birinci gruba uygulanan anket 2014-2015 eğitim-öğretim yılının haziran ayı seminer döneminde öntest olarak uygulanmıştır. İkinci grupta yer alan ve HİE alan sınıf öğretmenlerine aynı anket eğitimin bitiminde tekrar uygulanarak son test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinin son basamağında HİE seminerine katılan 34 öğretmenden bir sonraki eğitim-öğretim yılında (2015-2016) 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğreten 14 öğretmene, daha önce uygulanan anketteki A ve B bölümü ile okuma-yazma öğretiminin nasıl uygulandığını belirten C bölümündeki 15 sorudan 12'si (3., 10. ve 12. soruların tekrar sorulmasında gereksinim duyulmadığı için) sorulmuştur.

3.3.3. Hizmetiçi eğitim içeriği. Sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesi amacıyla 15-19/06/2015 tarihleri arasında İnegöl İlçesinde görev yapan 34 öğretmene okuma-yazma öğretim sürecinin tüm aşamalarını kapsayan bir HİE uygulanmıştır. HİE uygulamasında STCY'nin basamakları ile ilgili olarak aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme: Bu basamakta, okuma becerilerinin temelini oluşturan sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi (Karakelle, 2004; Karaman ve Üstün, 2011; Turan ve Gül, 2008; Uyanık ve Kandır, 2010) ve öğrencilerin sesi hissetmesi

için öncelikle işitsel çalışmalara yer verilmesi, bu nedenle de sesi hissettirmede çalışılan sese ait şarkıların, tekerlemelerin dinletilmesi gerektiği (Kartal, 2011) belirtilmiştir. Ayrıca ses hissettirilirken ünlü harflerin öncelikle başta, ünsüz harflerin ise sonda (b,c,d,g hariç) olduğu örneklerden yararlanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ses hissettirildikten sonra sesin tanınmasında, öğrencinin yakın çevresinden uzağa doğru örnekler verdirilmesinin önemi örneklerle gösterilmiştir. Bu amaçla hissettirilen sesin yer aldığı örneklerin, öncelikli olarak kendi bedeninde yer alan organların ve üzerindeki kıyafetlerin, daha sonra çantasının içindeki araç-gereçlerin, ardından sınıfındaki ve en sonunda okul koridorları ile okul bahçesindeki varlıkların isimlerinde buldurulabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca bu süreci eğlenceli hale getirmek için kuş-kafes oyunundan yararlanılabileceği belirtilmiş ve bu oyunda iki kişinin kollarını karşılıklı olarak bağlayarak aralarındaki ebeyi tuttuğu, ebenin çalışılan sesin içinde geçtiği meyve, hayvan vb. sınıflara ait varlıkların adlarını söylediğinde kafesten kurtulduğu, daha sonra kafesi oluşturan arkadaşlardan birisinin ebenin yerine geçerek oyunun devam ettirildiği açıklanarak oyunun öğretmenler tarafından canlandırılması sağlanmıştır. Sesi tanıma çalışmalarından sonra sesi ayırt etmeye yönelik sesi tanımada izlenen basamakların bu adımda öğrenilen sesin hem içinde geçtiği hem de geçmediği örnekler verilerek uygulamaya geçirilebileceği, bu çalışmaların sözlü olarak yapılabildiği gibi sesin yer aldığı ve almadığı figürler de çizdirilebileceği belirtilerek öğretmenler tarafından uygulamaya geçirilmiştir. Daha sonra sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağına yönelik olarak hazırlanmış ve bir sayfanın sadece yarısını kaplayacak bir çalışma ile bu basamağın uygulamaya geçirilmesinin, basamağın kavranması için yeterli olamayacağı ders kitaplarındaki örnekler üzerinde gösterilmiştir (Erhan, 2012, s. 21; Değirmenci & Karafilik, 2014, s. 45). Ayrıca ders kitaplarındaki örneklerde bu basamakta bir görselin altındaki kutucuğun işaretlenmesinin istendiği, bu uygulamada öğrencinin görselin altındaki kutucuyu rastlantısal olarak veya

arkadaşından bakarak işaretleyebileceği, bu nedenle de basamağın öğrenci tarafından öğrenilip öğrenilmediğinin tespiti konusunda problem yaşanabileceği vurgulanmıştır.

Harfi okuma ve yazma: Bu basamakta harfi kalemle yazmaya geçmeden önce harfin havada, sırada, arkadaşının sırtında, kum havuzunda yazılması gerektiği, böylece öğrencinin kaslarının kalemle yazmaya hazırlanmış olacağı belirtilmiştir. Bu amaçla yapılabilecek çalışmalar HİE’de öğretmenler tarafından uygulamaya geçirilmiştir. Ardından öğretmenlerden bir harfi A4 kağıdının ortasına her defasında kağıdı katlayarak yazması istenmiş, böylece harfin küçültülerek yazdırılabileceği örnek bir uygulamanın öğretmenler tarafından yapılması sağlanmıştır. Öğrenciye harfin bir satır boyunca kalemle elini hiç kaldırmadan bitişik olarak yazdırılmasının getireceği sonuçlar uygulamalı olarak öğretmenlere gösterilmiştir. Bu yaklaşımın öğrencinin yazmaya karşı isteğini azaltabileceği vurgulanmıştır. Harfin bir satır boyunca eğik ve bitişik olarak yazdırılması istenildiğinde bu durumun getireceği olumsuzlukların renkli kalemlerle her iki harfin bağlanmasının ardından kalem değiştirilerek önlenebileceği uygulamalı olarak gösterilmiştir. Öğretmenlere bir çizgi film kahramanının veya herhangi bir geometrik şeklin çizdirilerek bunun içine yeni öğrenilen harfin en fazla iki defa eğik ve bitişik olarak yazdırılabileceği bir etkinlik yaptırılmıştır. Böylece öğretmenlerin harfi yazdırmada yararlanılabileceği bir etkinlik örneği sunulmuştur.

Harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma: Bu basamakta öğrenciye bir heceyi oluşturan harflerin sırasıyla verilerek öğrenciden heceyi yazmasının istenmesinin öğrencinin heceyi kendisinin oluşturmasını sağlamadığı belirtilmiştir. Öğrenciye kendisinin hece oluşturmasını sağlayacak materyal ve etkinliklere ihtiyaç duyulduğu belirtilmiş ve öğretmenlerin harflerden hece oluşturmada yararlanabileceği materyaller geliştirilmiştir. Materyallerin geliştirilmesinde Kartal (2011)’ın öğrencilerin katılımıyla hece oluşturma konulu çalışmasından yararlanılmıştır. Bu materyallerden birisinde öğretmenlerden fon kartonları kullanarak iki farklı küp yapması istenmiş ve oluşturulan

küplerden birisinin tüm yüzeylerine yeni çalışılan sesi, diğer küpe ise daha önce öğrenilen sesleri yazmaları istenmiştir. Bu materyalle öğrencinin iki küpün farklı yüzeylerini bir araya getirerek iki harfli heceler oluşturabileceği gösterilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden elışı kağıtlarını kullanarak harflerden hece oluşturmada yararlanılabilecek materyaller hazırlanması istenmiş ve oluşturulan örnek materyaller eğitim ortamında öğretmenlerle paylaşılmıştır. Ayrıca öğrencinin etkin katılımını sağlayarak harflerden hece oluşturmaya sağlayacak örnek bir etkinlik öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bu uygulamalardan sonra, el+a=ela olacak şekilde bir uygulama ile harflerden hece oluşturma öğrencinin okurken ve yazarken yanlış heceleme yapmasına neden olacağına (Kartal, 2011) ders kitaplarındaki benzer uygulamalar gösterilerek dikkat çekilmiş ve doğru heceleme olan e+la=ela şeklinde bir uygulama yapılmasıyla heceleme yanlışlarının önlenebileceği gösterilmiştir. Ayrıca üç veya dört harften oluşan tek heceli sözcüklerin tu+r = tur, Tür+k = Türk şeklinde oluşturulmasının yine heceleme hatalarına neden olacağı, bu şekildeki tek heceli sözcüklerin direkt verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Hecelerden sözcük oluşturmada, öğrenciye oluşturulmuş olan sözcüğün sadece yazdırılmasının öğrencinin hecelerden sözcüğü kendisinin oluşturmasını ve sürece aktif olarak katılmasını engellediği belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencinin bu basamakta etkin katılımını sağlayacak materyallerin öğretmenler tarafından hazırlanması sağlanmıştır. Bu amaçla oluşturulacak sözcüklerin ilk veya son hecelerinin varsa ortadaki hecenin eksik bırakılan hecenin karışık halde verilen ve hecenin sözcükteki yerinin işaretlerle gösterildiği hecelerle görsel unsurlar yardımıyla öğrencilerin sözcük oluşturabileceği etkinlikler uygulanmıştır. Ayrıca bir sözcüğün hecelerinden bazılarının eksik bırakılarak eksik bırakılan heceyi verilen heceler içinden seçmesinin sağlanabileceği bir etkinlik yapılabileceği belirtilerek buna uygun örnek etkinliğin öğretmenlerce hazırlanması sağlanmıştır. Daha sonra bu basamakta, hecelerden sözcük oluşturulduktan sonra sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte

yazılmasının öğrencinin sözcüğün tamamını görmesini engelleyeceği ve okumanın yavaşlamasına sebep olacağı, bu sebeple oluşturulan sözcüğün tek renk yazılmasının uygun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca hecelerden sözcük oluşturmada yapboz parçalarındaki hecelerin bir araya getirilerek sözcük oluşturulmasında, öğrencinin dikkatini yapbozun şekline veya rengine yöneltilip kelimeyi yanlış oluşturabileceği, böyle bir etkinliğin hem uygulamada güçlük yaşanmasına sebep olabileceği hem de öğrencinin seviyesine uygun olmayacağı vurgulanmıştır.

Sözcüklerden cümle oluşturma adımında cümleyi oluşturan öğelerin eksik bırakılarak bu öğelerin sorulan sorulara çocukların verdiği yanıtlarla tamamlanması şeklinde uygulamalarla öğrencinin sürece etkin katılımının sağlanabileceği örneklerle gösterilmiştir. ‘Ela..... al.’ cümlesinde ‘Ela ne almış olabilir?’, ‘Ela peynir’ cümlesinde ‘Ela peyniri ne yapmış olabilir?’, ‘..... peynir aldı.’ cümlesinde ‘Peyniri kim almış olabilir?’ soruları ile bir yandan öğrencilerin eylem-nesne ilişkisini kurabilmesi sağlanabildiği gibi diğer yandan da 5N1K’nın temellerinin atılması sağlanabilecektir. Ayrıca sorulan sorulara öğrencilerin her birinin farklı yanıtlar vermesiyle tamamlanacak olan sözcüklerle öğrencinin birçok cümle örneğiyle karşılaşması sağlanmış olacaktır. Sözcüklerden cümle oluşturulurken görsel kullanılacaksa bu görselin yanına ek getirilmesinin heceleme hatasına neden olacağı bu yüzden görsel kullanılacaksa görselin yanına ek getirilmemesine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Cümlelerden metin oluşturma: Öğretmenlerden ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi istenerek metinlerin öğrenci düzeyine ve daha önce öğretmenlere açıklaması yapılan STCY’nin ilkelerine uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. İncelenen metinlerde en son öğrenilen harfe sıklıkla yer verilmesinin uygun olmadığı ve anlam bütünlüğü taşımayan metin örneklerinin olduğu belirtilmiştir. Metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunun yanı sıra cümlelerin birbiriyle bağlantılı olmasıyla bağlaşıklık ve bağdaşıklık

sağlanabileceği açıklanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunun önüne geçilebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca metnin başlığının içerikle ilgili olması gerektiği ifade edilmiş ancak programlarda bir metnin nasıl oluşturulması gerektiği ile ilgili herhangi bir açıklamanın olmamasının da bir eksiklik olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlere belirtilen özellikleri taşıyan metin örnekleri eksik bırakılan bölüm öğretmenler tarafından anlam bütünlüğü sağlanacak şekilde tamamlanması istenmiştir. Bunların yanı sıra cümlelerden metin oluşturma adımında öğrencilerin metinleri okumalarına yönelik uygulamaların metni anlama konusunda onları destekleyeceği belirtilmiştir.

STCY'nin basamakları arasında yer almayan fakat okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan bazı uygulamalara dikkat çekilmiştir. Örneğin programda (MEB, 2009), öğrencilerin dikte çalışmalarına 1. ve 2. sınıfta katılması gerektiğinin belirtildiği fakat yöntemi uygularken hangi harf grubundan itibaren dikte yapılması gerektiğine dair bir açıklama olmadığı ifade edilmiştir. Dikte çalışmasına çok erken başlanılmasının öğrencinin günlük yaşamasına sebep olabileceği, bu sebeple 3. harf grubundan sonra dikte çalışmalarına başlamanın ya da harflerin bitiminden sonra günlük yazma gibi çalışmalarla öğrencinin bakmadan yazma çalışması yapmasının sağlanabileceği belirtilmiştir. Bunun dışında bir varlığın görselinin altına adının yazılmasının istendiği etkinliğin STCY'nin hiçbir basamağı ile ilgili olmadığı, böyle bir etkinliğin çocuğun seviyesinin üzerinde olmasından dolayı öğrencide günlük yaşanmasına sebep olacağına dikkat çekilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, öncelikle ilçe genelinde görev yapan öğretmenler olarak belirtilen ve HİE'ye katılmayan 100 öğretmenin görev yaptıkları okullara A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K ve L şeklinde harfler verilerek kodlanmasından sonra bu öğretmenlerin A1, B2, C3,..., L5 olarak ifade edilmesi ile öğretmenlerin görev yaptığı okullar ve öğretmenlerin numara

sıralaması belirtilmiştir. HİE'ye katılan öğretmenlere ait kısaltmalar ise; 1, 2, 3 ,..., 34 şeklinde sadece numara sıralaması ile yapılmıştır.

Anketin A bölümünde yer alan yaş, cinsiyet, mesleki tecrübe, görevlendirilme biçimi gibi özellikleri ile ilgili sorulara verilen yanıtlar çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin araştırmanın nicel verileri, Excel 2010'a girilerek yüzde ve frekans analizleri yapılmış ve bu veriler çalışma grubunun özelliklerinde tablolar halinde gösterilmiştir.

Anketin B bölümünde yer alan ve öğretmenlerin STCY ile okuma-yazma öğretirken karşılaştıkları güçlükleri, STCY hakkında nasıl bilgi edindiği, yöntem hakkında yeterli seviyede bilgi alıp almadıkları, yöntem ile ilgili lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli bulup bulmadıkları, STCY hakkında bir seminere ihtiyaç duyup duymadıkları, ihtiyaç duyulan seminer konularının belirlenmesine yönelik sorulara verilen yanıtlardan elde edilen nitel araştırma verileri, ilçe genelinde görev yapan 100 öğretmen ile HİE'ye katılan 34 öğretmenin yanıtlarının her birinin okunarak ortak noktalar tespit edilmesi ve ardından bu yanıtların kategoriler halinde düzenlenerek yüzde ve frekans değerlerinin oluşturulması ile tablolar halinde sunulmuştur.

Okuma-yazma öğretiminin nasıl uygulamaya geçirildiğini açığa çıkaran ve araştırmacı tarafından hazırlanan anketin C bölümünde yer alan öntest-sonteste verileri, SPSS V.20 programı ile karşılaştırılmış ve HİE'nin etkiliği ölçülmüştür. Son adımda HİE'ye katılan 34 öğretmenin sontest sonuçlarıyla kalıcılık değerlendirmesine katılan 14 öğretmenin yanıtlarından elde edilen oranlar yüzde olarak karşılaştırılmış ve HİE'nin kalıcılığı ortaya konulmuştur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ankete ait Cronbach alfa güvenilirlik değeri, Anketin C bölümüne verilen yanıtların SPSS V.20 programına girilmesi ile 0,404 olarak hesaplanmıştır. Anketteki soruların herhangi birisinin çıkartılması ile güvenilirlik değerinin

çok değişmeyeceği program üzerinde tespit edildiği için anket maddelerinin tamamı öğretmenlere soru olarak yöneltiştir. Ayrıca anketin B ve C bölümünde yer alan öğretmen ifadeleri çalışmada herhangi bir yorum eklemeden direkt sunularak anketin geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır.



4. Bölüm

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına uygun olarak verilmiştir. İlçe genelinde görev yapan 100 öğretmen ile HİE'ye alınan 34 öğretmen ve bu öğretmenler arasından bir sonraki eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse girip okuma-yazma öğreten 14 öğretmene, araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanarak elde edilen bulgulara ayrı ayrı yer verilmiştir. Ankette kişisel bilgilere ait soruların yer aldığı A bölümü ile STCY ile ilgili soruların yer aldığı B bölümü, ilçe genelinde görev yapan 100 öğretmene ve HİE'ye katılan öğretmenlere ise sadece öntestte sorulmuş, A bölümünden elde edilen kişisel bilgilere ait verilere bulgular bölümünde yer verilmeyip çalışma grubunun özellikleri içerisinde gösterilmiştir. Anketin C bölümünde yer alan ve okuma-yazma öğretiminin nasıl uygulandığını açığa çıkaran 15 soru ise ilçe genelinde görev yapan veya HİE'ye katılan öğretmenlerin tamamına sorulmuştur. HİE'ye katıldıktan sonra 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğreten öğretmenlere ise bu C bölümünde yer alan 3., 10. ve 13. sorular tekrar sorulmaya gerek duyulmadığı için çıkartılmış ve 12 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir forma dönüştürülmüş farklı bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin anketteki açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan elde edilen bulgular analiz edilerek öğretmen görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur. Bulgular, araştırmanın problemine yönelik hazırlanan alt problemere dayalı olarak 6 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklardan ilk üçü öğretmenlerin STCY ile kaç defa okuma-yazma öğrettiklerini, yöntemi uygularken karşılaştıkları güçlükleri, yöntem hakkındaki bilgiyi nasıl edindiklerini ve lisansta aldıkları eğitimi yeterli bulup bulmadıklarını, yöntem ile ilgili bir seminere ihtiyaç duyup duymadıklarını, eğer ihtiyaç duyuyorsa içeriğinde nelerin yer almasını istediklerini açığa çıkaran ve anketin B bölümünde yer alan sorulardan elde edilen yanıtlara yönelik olarak hazırlanmıştır. HİE'ye katılan öğretmenlerin öntest ve sontestlerinden, ilçe genelinde görev

yapan veya HİE sonrasında 1. sınıfta derse girerek okuma-yazma öğretme öğretmenlerin C bölümünde verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular ise diğer üç başlıkta sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 6

İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Kaç Defa Okuma-Yazma Öğrettiklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

STCY ile okuma-yazma öğretme deneyim sayısı	0 defa	1 defa	2 defa	3 defa	4 defa	5 defa	Belirtmeyen	Toplam
İlçe Genelindeki Öğretmenler								
%	6	14	32	33	7	6	2	100
(f)	(6)	(14)	(32)	(33)	(7)	(6)	(2)	(100)
HİE'ye Katılan Öğretmenler								
%	0	29,4	26,5	35,3	8,8	0	0	100
(f)	(0)	(10)	(9)	(12)	(3)	(0)	(0)	(34)

Tablo 6'da ilçe genelinde görev yapan öğretmenler ile HİE'ye katılan öğretmenlerin STCY ile okuma-yazma öğretme deneyim sayılarının yüzde ve frekans dağılımı yer almaktadır. Tablodaki verilerden yola çıkarak, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin STCY ile okuma-yazma öğretme deneyiminin ilk üç sırada; 3, 2 ve 1 defa, HİE'ye katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretme deneyiminin ise ilk üç sırada; 3, 1 ve 2 defa olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7

İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretirken Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri	İlçe Genelindeki Öğretmenler f	HİE'ye Katılan Öğretmenler f
Hece ve kelime oluşturulması	31	20
Eğik bitişik el yazısını öğrencilere yazdırılması	18	17
Öğrencilere anlamlı okuma becerisinin kazandırılması	21	5
Öğrencilere akıcı ve hızlı okuma becerisinin kazandırılması	39	4
Ders kitaplarının yeterli olmaması	3	1
Herhangi bir güçlükle karşılaşılması	12	1
Belirtilmeyen	8	0

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretirken karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşlerinin dağılımının yer aldığı tablo 7 incelendiğinde, ilçe geneline uygulanan anket verilerine katılan öğretmenlerin belirttikleri ilk üç sıradaki güçlüğü; öğrencilere akıcı ve hızlı okuma becerisinin kazandırılması, harflerden hece ve hecelerden kelime oluşturulması, öğrencilere anlamlı okuma becerisinin kazandırılması; HİE'ye katılan öğretmenlerin ise harflerden hece ve hecelerden kelime oluşturulması, bitişik eğik el yazısının öğrencilere yazdırılması ve anlamlı okuma becerisinin kazandırılması olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin on ikisinin, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise sadece birinin okuma-yazma öğretiminde herhangi bir güçlükle karşılaşmadığını belirttiği tespit edilmiştir.

İlçe genelinde görev yapan veya HİE'ye katılan öğretmenlere sorulan “STCY ile okuma-yazma öğretiminde hangi güçlüklerle karşılaştınız?” sorusuna I1 kodlu öğretmenin ‘Öğrenciler sesleri birbiriyle birleştirerek hece ve kelime oluşturmada zorlanıyorlar.’ yanıtı hece ve kelime oluşturmada, I6 kodlu öğretmenin ‘El yazısında sorunlar yaşanıyor. Çocuklar 4. ya da 5. sınıftan sonra düz yazıya geçiyor. Bütün sıkıntıyı sınıf öğretmenleri çekiyor.’ yanıtı ve A6 kodlu öğretmenin ‘Eğik yazı kullanmak çok zor oldu . İnanılmaz derecede zorlandılar.’ yanıtı eğik bitişik el yazısının öğrencilere yazdırılmasında, B3 kodlu öğretmenin ‘1 defa öğrettim. Çocuklar çabuk okudular. Fakat maalesef okuduklarını anlamıyorlar.’ yanıtı ve 4 kodlu öğretmenin ‘Öğrenciler okuduklarını anlamakta güçlük çekiyorlar.’ yanıtı öğrencilere anlamlı okuma becerisinin kazandırılmasında, A3 kodlu öğretmenin ‘Sesleri

birleştirme süreci en zorlu süreç ve okuma-yazmaya geçtikten sonra dahi uzun bir süre heceleyerek ve sesleri birleştirmede zorlanarak okuyorlar. Akıcı okumada zorluklar yaşanıyor.’ yanıtı öğrencilere akıcı ve hızlı okuma becerisinin kazandırılmasında güçlük yaşandığını destekleyen ifadelerdir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 8

İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi Hakkında Nasıl Bilgi Edindiğine Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Öğretmenlerin STCY Hakkında Nasıl Bilgi Edindiğine Yönelik Görüş Durumu	İlçe Genelindeki Öğretmenler f	HİE’ye Katılan Öğretmenler f
Yöntem hakkında bilgi edinilmemiş olması	19	13
Mesleğe başlandıktan sonra yaparak yaşayarak bilgi edinilmesi	20	3
Kılavuz kitap ve yardımcı kitaplar vasıtasıyla bilgi edinilmesi	32	8
İnternet ortamındaki paylaşımlar aracılığıyla bilgi edinilmesi	17	4
Deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini paylaşması sayesinde bilgi edinilmesi	13	3
Mahalli seminerler aracılığıyla bilgi edinilmesi	15	1
Lisansta alınan eğitim ile bilgi edinilmesi	17	11
Belirtilmeyen	7	0

Tablo 8’de ilçe genelinde görev yapan öğretmenler ile HİE’ye katılan öğretmenlerin STCY hakkında nasıl bilgi edindiğine yönelik paylaşımlarının frekans dağılımı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin STCY hakkındaki bilgiyi en sıklıkla kılavuz kitap ve yardımcı kitaplar vasıtasıyla, ikinci sırada mesleğe başladıktan sonra yaparak yaşayarak, üçüncü sırada internet ortamındaki paylaşımlar sayesinde edindiğini, 19’unun ise yöntem hakkında bilgisinin olmadığını; HİE’ye katılanların ise en sıklıkla yöntem hakkındaki bilgiyi lisans öğreniminde, ikinci sırada kılavuz kitap ve yardımcı kitaplar vasıtasıyla, üçüncü sırada internet ortamındaki paylaşımlar sayesinde

edindiğini, buna karşılık neredeyse yarısının STCY ile ilgili yeterli seviyede bilgisinin olmadığını belirttiği görülmektedir.

İlçe genelinde anket uygulanan veya HİE'ye katılan öğretmenlerin, 'STCY hakkında yeterli seviyede bilgi edindiniz mi? Eğer yeterli seviyede bilgi edindiyseniz bu bilgiyi nasıl edindiniz?' sorusuna B1 kodlu öğretmenin 'STCY hakkında yeterli seviyede bilgi edinmedim. Çünkü üniversitede aldığım eğitim bununla ilgili değildi.' yanıtı yöntem hakkında bilgi edinilmemiş olmasını, G9 kodlu öğretmenin 'Hayır. Kısa bir seminer çalışması gördük. Ama uygulamaya dönük bir çalışma görmedik. Yaşayarak öğrendim.' yanıtı mesleğe başladıktan sonra yaparak yaşayarak bilgi edinilmesini, 16 kodlu öğretmenin 'Benim mezun olduğum sene sistem değişti. Bize hiçbir eğitim verilmedi. Kılavuz kitap ve yardımcı kitaplardan öğrenmeye çalıştık.' yanıtı kılavuz kitap ve yardımcı kitaplar vasıtasıyla bilgi edinilmesini, A3 kodlu öğretmenin 'Öncelikli olarak internet üzerinden araştırmalar yaptım. Üniversitede bu konuda eğitim alamadığımızdan ötürü kişisel araştırmalar ve internette yapılan çalışmalarını örnek alarak uygulamalar gerçekleştirdim.' yanıtı internet ortamındaki paylaşımlar aracılığıyla bilgi edinilmesini, F9 kodlu öğretmenin 'Tecrübeli öğretmen ağabeylerimiz ve arkadaşlarımızdan yöntemi öğrendik.' yanıtı ve G12 kodlu öğretmenin 'Tecrübeli sınıf öğretmeni arkadaşlardan destek ve fikir aldım.' yanıtı deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini paylaşması sayesinde bilgi edinilmesini, K3 kodlu öğretmenin 'Seminerler almam ve 3 defa STCY ile okuma-yazma öğretmemden dolayı yeterli olduğuma inanıyorum.' yanıtı ve 24 kodlu öğretmenin 'Sadece bir aylık bir seminere katıldım.' yanıtı mahalli seminerler aracılığıyla bilgi edinilmesini, B2 kodlu öğretmenin 'Üniversitede eğitim aldığım dönemde bu sistem yürütülmekteydi. İlkokuma-yazma öğretimine yönelik almış aldığımız derste bu sistemle nasıl öğreteceğimizi, sistemin nasıl olduğunu öğrendim.' yanıtı ve B3 kodlu öğretmenin 'Evet, yeterli bilgim var. Birincisi üniversitede bu sisteme göre eğitim aldım.

Hocalarım oldukça yeterliydi.’ yanıtı lisansta alınan eğitim ile bilgi edinilmesini destekleyen ifadelerdir.

Tablo 9

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Lisansta Alınan Eğitimin Yeterli Olup Olmadığına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

Lisansta Alınan STCY Eğitiminin Yeterli Olup Olmaması Durumu	İlçe Genelindeki Öğretmenler %	HİE’ye Katılan Öğretmenler %
	(f)	(f)
Lisansta alınan eğitimin yeterli görülmesi	27 (27)	11,76 (4)
Lisansta alınan eğitimin yeterli görülmemesi	47 (47)	61,76 (21)
Lisansta bu konuda eğitim alınmaması	13 (13)	26,48 (9)
Lisansta STCY dışında bir yöntem ile ilgili eğitim alınması	4 (4)	0 (0)
Belirtilmeyen	9 (9)	0 (0)
Toplam	100 (100)	100 (34)

Tablo 9’a bakıldığında, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin yaklaşık yarısının STCY ile ilgili lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli bulmadığı, %27’sinin yöntem hakkında lisans düzeyinde aldığı eğitimi yeterli bulduğu, %13’ünün yöntem ile ilgili lisans düzeyinde eğitim almadıkları, 9 öğretmenin ise soruya yanıt vermediği; diğer taraftan HİE’ye katılan öğretmenlerin sadece %11,76’sının STCY ile ilgili lisans düzeyinde aldığı eğitimi yeterli bulduğu, buna karşılık büyük çoğunluğunun yöntem hakkında lisans düzeyinde aldığı eğitimin yeterli seviyede olmadığını belirttiği görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık ¼’ünün ise yöntemle ilgili herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir.

“STCY hakkında lisansta aldığımız ilkökuma-yazma öğretimi dersini yeterli buluyor musunuz?” sorusuna ilçe genelinde görev yapan veya HİE’ye katılan öğretmenlerden 11

kodlu öğretmenin ‘Kesinlikle yetersiz. Yöntem değişti bu dersi alırken, hocamız bile yöntemden habersizdi.’ yanıtı ve E9 kodlu öğretmenin ‘Kesinlikle hayır. 100 üzerinden sıfır.’ yanıtı ile 34 kodlu öğretmenin ‘STCY ile ilgili lisansta aldığım eğitimi yeterli bulmuyorum. Dersler teorik olarak verildi, pratiğe dönüştürmede yeterli destek verilmedi.’ yanıtı lisansta alınan eğitimin yeterli görülmemesini, I9 kodlu öğretmenin ‘Yeterli buluyorum.’ yanıtı lisansta alınan eğitimin yeterli görülmesini, I5 kodlu öğretmenin ‘Lisansta STCY hakkında eğitim almadım.’ yanıtı lisansta bu konuda eğitim alınmamasını, J1 kodlu öğretmenin ‘STCY değil Cümle Yöntemi hakkında ders aldık.’ yanıtı lisansta STCY dışında bir yöntem ile ilgili eğitim alınmasını destekleyen ifadelerdir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 10

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Seminer İhtiyacı Olup Olmamasına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

STCY ile ilgili bir seminer ihtiyacı duyma durumu	İlçe Genelindeki Öğretmenler % (f)	HİE’ye Katılan Öğretmenler % (f)
Bir seminere ihtiyaç duyulması	36 (36)	85,29 (29)
Bir seminere ihtiyaç duyulmaması	63 (63)	14,71 (5)
Belirtilmeyen	1 (1)	0 (0)
Toplam	100 (100)	100 (34)

Tablo 10’a göre, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %63’ünün STCY ile ilgili bir seminer eğitimine ihtiyaç duymadığı, %36’sının ise yöntem hakkında bir seminer eğitimine ihtiyaç duyduğu, buna karşılık olarak HİE’ye katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün STCY ile ilgili bir seminer eğitimine ihtiyaç duyduğu, %14,71’inin ise yöntem

ile ilgili herhangi bir seminer eğitimine ihtiyaç duymadığını belirttiği görülmektedir. İlçe genelindeki bir öğretmen STCY ile ilgili bir seminer eğitimine ihtiyaç duyup duymaması konusunda yanıt vermediği belirlenmiştir.

İlçe genelinde görev yapan veya HİE'ye katılan öğretmenlere sorulan 'STCY hakkında bir seminer ihtiyacı duyuyor musunuz?' sorusuna 33 kodlu öğretmenin 'Evet, faydalı olacağını düşünüyorum. STCY'yi içselleştirmemiz daha kolay olacaktır.' yanıtı ve I3 kodlu öğretmenin 'Seminerler sık sık yapılmalı. Yenilikler öğretmenlerle paylaşılmalı.' yanıtı ile 32 kodlu öğretmenin 'Semine ihtiyacı duyuyorum. Çünkü okulda öğrendiğimiz uygulamalarla gerçek hayatta karşılaştığımız sıkıntıları gideremiyoruz.' yanıtı bir seminere ihtiyaç duyulmasını, E1 kodlu öğretmenin 'Üniversitedeki gibi olacaksa seminer ihtiyacı duymuyorum.' yanıtı ile 8 kodlu öğretmenin 'Seminerlerden hoşlanmıyorum, faydalı bulmuyorum.' yanıtı bir seminere ihtiyaç duyulmamasını desteklemektedir.

Tablo 11

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Bir Seminerin İçeriğindeki Konuların Ne Olması

Gerektiğine Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan

Öğretmenlerin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

STCY hakkında alınacak bir seminer eğitiminin içeriğinde ne olması gerektiğine yönelik görüş durumu	İlçe Genelindeki Öğretmenler f	HİE'ye Katılan Öğretmenler f
Yöntemin uygulama aşamalarının olması	30	22
Öğrencinin okuma hızının nasıl artırılacağı hakkında olması	17	4
Anlamlı okuma becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında olması	9	2
Okuma-yazma öğretirken kullanılacak materyaller hakkında olması	7	2
Belirtilmeyen	38	6

Tablo 11'de STCY ile ilgili bir seminerin içeriğinde ne olması gerektiğine yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerden

alınan anket verilerinde, öğretmenlerin 30'unun bir seminerin içeriğinde yöntemin uygulama aşamalarının olmasının, 17'sinin öğrencinin okuma hızının nasıl artırılacağına, 9'unun anlamlı okuma becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağına, 7'sinin okuma-yazma öğretiminde kullanılacak materyallerin neler olduğunun aktarılmasının konu olarak yer alması gerektiğini belirttiği; buna karşılık olarak HİE'deki katılımcıların çoğunluğunun seminerin içeriğinde yöntemin uygulama aşamalarının olmasının, dördünün öğrencinin okuma hızının nasıl artırılacağı hakkında olmasının, ikisinin öğrenciye nasıl anlamlı okuma becerisi kazandırılacağına yönelik bilgilerin yer almasının, yine ikisinin ise okuma-yazma öğretiminde kullanılacak materyallerin neler olduğunun aktarılmasının gerektiğini belirttiği görülmektedir. Bu soruya ilçe genelindeki katılımcıların 38'inin, HİE'ye katılanların ise 6'sının cevap vermediği belirlenmiştir.

İlçe genelinde görev yapan veya HİE'ye katılan öğretmenlerin, "STCY hakkında bir seminer alsanız içeriğinde hangi konuların yer almasını istersiniz?" sorusuna G2 kodlu öğretmenin 'Bu yöntemin öncelikle ne olduğu, nasıl verildiği, harflerin hangi sıra ile verilmesi gerektiği hakkında olmalı.' yanıtı yöntemin uygulama aşamalarının olmasını, E3 kodlu öğretmenin 'Okumanın nasıl seri hale getirilebileceği hakkında olmalıdır.' yanıtı öğrencinin okuma hızının nasıl artırılacağı hakkında olmasını, B3 kodlu öğretmenin 'Okuduğunu anlama becerisinin nasıl geliştirilebileceği hakkında bilgiler olsa faydalı olur.' yanıtı anlamlı okuma becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında olmasını, B6 kodlu öğretmenin 'Görsel, işitsel materyallerin nasıl kullanılacağına yer verilmesini isterim.' yanıtı okuma-yazma öğretirken kullanılacak materyaller hakkında olmasını destekleyen ifadelerdir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 12

İlçe Genelinde Görev Yapan 100 Öğretmenin STCY İle Okuma-Yazma Öğretimini Uygularken Nasıl Bir Uygulama Yaptığını Açığa Çıkaran C Bölümündeki 15 Soruya Verdiği Cevapların Doğruluk/Yanlışlık Durumu

Soru Numarası	Doğru	Yanlış	Belirtilmeyen
1.Soru	45	54	1
2.Soru	13	84	3
3.Soru	87	4	9
4.Soru	6	90	4
5.Soru	20	74	6
6.Soru	3	96	1
7.Soru	27	73	0
8.Soru	10	86	4
9.Soru	43	55	2
10.Soru	15	83	2
11.Soru	8	81	11
12.Soru	24	70	6
13.Soru	0	78	22
14.Soru	82	8	10
15.Soru	10	76	14

Tablo 12 incelendiğinde, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin okuma-yazma öğretimini nasıl uyguladıklarını açığa çıkaran sorulara verdikleri cevapların doğruluk/yanlışlık durumu görülmektedir. Öğretmenlerin 1. soruya %54'ünün, 2. soruya %84'ünün, 3. soruya %4'ünün, 4. soruya %90'ının, 5. soruya %74'ünün, 6. soruya %96'sının, 7. soruya %73'ünün, 8. soruya %86'sının, 9. soruya %55'inin, 10. soruya %83'ünün, 11. soruya %81'inin, 12. soruya %70'inin, 13. soruya %78'inin, 14. soruya %8'inin, 15. soruya ise %76'sının yanlış cevap verdiği belirlenmiştir.

Tablo 13

Okuma-Yazma Öğretiminde Sesin Öğrencilere Nasıl Hissettirildiğine Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

1.Soru	İnek Görseli	Eşek Görseli	Her ikisi de	Yanıt Vermeyen	Toplam
%	45	12	42	1	100
(f)	(45)	(12)	(42)	(1)	(100)

Tablo 13'te 'Sizce 'i' sesinin hissettirilmesinde inek görselinden mi yoksa 'i' sesini 'a-i' şeklinde ses çıkartarak çağrıştıran eşek görselinden mi yararlanmak daha uygundur? Yoksa her iki görsel de sesin hissettirilmesi için uygun mudur?' sorusuna ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin verdikleri yanıtların dağılımı yer almaktadır. Öğretmenlerin %45'i inek görselinin, %12'si eşek görselinin ve %42'si ise her iki görselin de "i" sesinin hissettirilmesi için uygun olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Bu soruya, araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece birinin cevap vermediği belirlenmiştir.

İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerden C5 kodlu öğretmenin 'İnek görseli hayvan isminin ilk harfi olduğu için daha uygun.' yanıtı ve D2 kodlu öğretmenin 'İnek görseli daha uygun. Eşekin çıkardığı "a-i" sesi iki sesli olduğu için karıştırılabilir.' yanıtı sesin hissettirilmesinde inek görselinden yararlanmanın doğru olduğunu, B3 kodlu öğretmenin 'Eşek görselini kullanmak daha uygundur. Çünkü inek resmi gören öğrencilerin aklına ineğin çıkardığı ses gelir.' yanıtı sesi hissettirmede eşek görselinden yararlanmanın doğru olduğunu, G10 kodlu öğretmenin 'Her iki görsel de olabilir. Önemli olan çocuğun zihninde doğru şemayı oluşturmaktır.' yanıtı sesi hissettirmede her iki görselden de yararlanılabileceğini destekleyen ifadelerdir.

Tablo 14

Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Öğrencilere Nasıl Yazdığınına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

2.Soru	%	f
Kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız olarak yazdırılması	84	84
Kılavuz kitaptakinden farklı biçimde yazdırılması	13	13
Yanıt vermeyen	3	3
Toplam	100	100

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde harfi öğrencilere nasıl yazdırdığını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya verdiği yanıtların dağılımının yer aldığı Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun harfi kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız yazdırdığı, %13'ünün ise harfi kılavuz kitaptakinden farklı şekilde yazdırarak harf yazımını öğrettiğini belirttiği, buna karşın öğretmenlerin %3'ünün soruya yanıt vermediği görülmektedir.

Bu soruda B1 kodlu öğretmenin 'Satır boyunca aralıksız yan yana yazdırıyorum.' yanıtı harfin kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız yazdırılmasını, C3 kodlu öğretmenin 'Aralıksız yazdırma yapmıyorum. Çünkü oldukça zor. Ben bile aralıksız yazarken zorlanıyorum. Önce tek tek yazdırıyorum. Sonra 2 ya da 3 ses birleştiriyorum. Satır boyunca birleştirilmiş yazdırmıyorum.' yanıtı ve G9 kodlu öğretmenin 'Her harfi ayrı ayrı yazdırıyorum. Daha sonra üçlü ya da dördü gruplayarak yazdırıyorum.' yanıtı harfin kılavuz kitaptakinden farklı biçimde yazdırılmasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 15

Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Kalemle Yazdırmadan Önce Yaptırılan Hazırlık

Çalışmalarına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans

Dağılımı

3. Soru	%	f
Harfi yazmaya geçmeden önce ön hazırlık çalışması olarak harfin havada, sırada, kum havuzunda ve oyun hamuruyla yazdırılması	87	87
Harfi yazmaya geçmeden önce ön hazırlık çalışması yaptırılmaması	4	4
Yanıt vermeyen	9	9
Toplam	100	100

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde harfi yazdırmadan önce harfi yazmaya hazırlık amaçlı çalışma yaptırıp yaptırmadığına yönelik paylaşımlarının dağılımı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu bir harfin kalemle yazdırılmasına geçmeden önce hazırlık amaçlı olarak harfin havada, sırada, kum

havuzunda ve oyun hamuruyla yazdırıldığını, çok azının bu amaçla bir hazırlık çalışması yaptırmadığını belirttiği görülmektedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuzunun ise yanıt vermediği görülmektedir.

Bu soruya B2 kodlu öğretmenin ‘Havada, sırada yazdırmak, içinde kum olan bir kaptayazdırmak, yanlarında oyun hamuru varsa bazen oyun hamuru ile o harfi yazdırmak yaptığım ön hazırlık çalışmalarındandır. Çocukların yaşları küçük ve küçük kasları çok gelişmemiş olan çocuklar mevcut. Kalem tutmada zorluk yaşıyorlar. Bu yüzden defterlerine yazamayabiliyorlar ve somut bir uygulama yapmadan harfi hatırlamakta zorlanıyorlar. Bu nedenlerden dolayı yazıya ön hazırlık çalışması yaptırıyorum.’ yanıtı harfi yazmaya geçmeden önce ön hazırlık çalışması olarak harfin havada, sırada, kum havuzunda ve oyun hamuruyla yazdırılmasını, D9 kodlu öğretmenin ‘Hayır, yazıya hazırlık çalışması yaptırmıyorum.’ yanıtı harfi yazmaya geçmeden önce hazırlık çalışması yaptırılmamasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 16

Okuma-Yazma Öğretiminde Harflerden Hece Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Katılımına Dayalı Olup Olmadığına Yönelik İlçe Geneline Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

4. Soru	%	f
Kılavuz kitaptaki gibi $\begin{matrix} a \\ t \end{matrix} \rangle$ at şeklinde hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olması	90	90
Kılavuz kitaptaki gibi $\begin{matrix} a \\ t \end{matrix} \rangle$ at şeklinde hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olmaması	6	6
Yanıt vermeyen	4	4
Toplam	100	100

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin ‘Öğrenciye önce “a” sonra “t” harfi verilerek “at” hecesi oluşturulduğunda, hece öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor mu? Siz

heceyi farklı şekilde oluşturuyorsanız lütfen aşağıya belirtiniz.’ sorusuna, neredeyse tamamının kılavuz kitaptaki hece oluşturma şeklinin, hecenin öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek ve doğru bir uygulama olduğunu, çok azının ise bu şekildeki bir uygulama ile öğrencinin hece oluşturmadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerden dördünün yanıt vermediği belirlenmiştir.

Bu soruya J2 kodlu öğretmenin ‘Tabi ki hece öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor.’ yanıtı kılavuz kitaptaki harflerden hece oluşturma şeklinin öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olmasını, G13 kodlu öğretmenin ‘Biz öğrenciye hazır vermiş oluyoruz. Öğrenci harfleri birleştirmiş oluyor.’ yanıtı ve J5 kodlu öğretmenin ‘Hayır, hece öğrenci tarafından oluşturulmuyor. Öğrenci için sadece iki harfin yan yana gelmesidir.’ yanıtı kılavuz kitaptaki gibi hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olmamasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 17

Okuma-Yazma Öğretiminde Üç veya Dört Harften Oluşan Tek Heceli Sözcük Oluşturma Örneklerinin Doğruluğuna Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

5. Soru		%	f
Kılavuz kitaptaki gibi	tu r > tur, dör t > dört, Tür k > Türk	74	74
kelimelerinin oluşturulma şeklinin doğru olması			
Kılavuz kitaptaki gibi	tu r > tur, dör t > dört, Tür k > Türk	20	20
kelimelerinin oluşturulma şeklinin yanlış olması			
Yanıt vermeyen		6	6
Toplam		100	100

Tablo 17’de, üç veya dört harften oluşan tek heceli sözcüklerin kılavuz kitaptaki oluşturulma şeklinin doğru olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya

yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Bu soruya yanıt veren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kılavuz kitapta örnek olarak verilen tek heceli kelimelerin şekildeki gibi oluşturulmasının doğru bir uygulama olduğunu, %20'sinin ise bu şekilde tek heceli sözcük oluşturulmasının yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğretmenlerden altısının soruya yanıt vermediği tespit edilmiştir.

Bu soruya J1 kodlu öğretmenin 'STCY kullanıldığı için bu şekilde vermek doğrudur.' yanıtı üç veya dört harften oluşan tek heceli kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi oluşturulma şeklinin doğru olmasını, H2 kodlu öğretmenin 'Tek heceli kelimeleri bu şekilde birleştirmek bence doğru değil. Çocuklar bu kelimeleri okurken ayrı ayrı okumaya çalışınca anlamlı olmuyor.' yanıtı ve B3 kodlu öğretmenin 'Hayır, kesinlikle doğru bulmuyorum. Hece kavramı yanlış öğreniliyor. Çocuktan hecelere ayırması istendiğinde birleştirdiği gibi ayırıyor.' yanıtı üç veya dört harfli tek heceli kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi oluşturulma şeklinin yanlış olmasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 18

Okuma-Yazma Öğretiminde Bir Sözcüğü Oluşturan Hecelerin Farklı Renkte Yazılmasının Doğru Olup Olmamasına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

6. Soru	%	f
Sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının doğru olması	96	96
Sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının yanlış olması	3	3
Yanıt vermeyen	1	1
Toplam	100	100



Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin bir sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte yazılmasının doğru olup olmadığına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı soruya verdikleri yanıtların dağılımı görülmektedir. Katılımcıların neredeyse tamamının kılavuz


kitapta yer aldığı şekilde bir sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte olmasının doğru olduğunu, sadece üç öğretmenin sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte olmasının yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu soruya yalnızca bir öğretmenin cevap vermediği belirlenmiştir.

Bu soruyla I7 kodlu öğretmenin ‘Evet doğrudur. Farklı renkte olması hem ilgilerini çekiyor hem de verilen renge kadar heceleyip diğer renge geçiyor.’ yanıtı sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi farklı renkte yazılmasının doğru olmasını, G5 kodlu öğretmenin ‘Uygun değil. Okumanın yavaşlamasına ve renklendirilmemiş kelimelerde heceleme hatasına sebep oluyor.’ yanıtı ve E8 kodlu öğretmenin ‘Doğru değil. Kelimeyi anlamlı bir bütün olarak vermek daha doğrudur.’ yanıtı sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi farklı renkte yazılmasının yanlış olmasını destekleyen ifadelerdir.


Tablo 19

Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Çalışmalarına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

7. Soru	%	f
Kılavuz kitapta yer aldığı şekilde ‘Ela  i al.’ cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına ‘i’ harfinin getirilerek ‘‘kalemi’’ sözcüğünün oluşturulmasının doğru olması	73	73
Kılavuz kitapta yer aldığı şekilde ‘Ela  i al.’ cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına ‘i’ harfinin getirilerek ‘‘kalemi’’ sözcüğünün oluşturulmasının yanlış olması	27	27
Toplam	100	100

Tablo 19’da, cümlelerde ek almış kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi görsel olarak ifade edilmesinin doğru olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hazırlanmış olan soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Araştırma bulguları katılımcıların çoğunluğunun kılavuz kitapta yer alan ‘Ela  i al.’ cümlesindeki görsele ‘i’ harfi eklenerek kalemi sözcüğünün oluşturulmasının doğru olduğunu, %27’sinin ise görselin

yanına ek getirilmesinin yanlış olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu soruya katılımcıların tamamı cevap vermiştir.

Bu soruya B6 kodlu öğretmenin ‘Bu oluşumu doğru buluyorum. Her harf bir ses karşılığı olduğu için Türkçenin yapısına uygun.’ yanıtı kılavuz kitapta yer aldığı şekilde ‘Ela  i al.’ cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına ‘i’ harfinin getirilerek ‘‘kalemi’’ sözcüğünün oluşturulmasının doğru olmasını, D7 kodlu öğretmenin ‘Hayır, hecelemede sorun oluyor. Örnekleri daha çok sadece resim olan, ek almamış kelimelerden seçiyorum.’ yanıtı kılavuz kitaptaki gibi görselin yanına ek getirilmesinin yanlış olmasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 20

Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Tarafından Oluşturulup Oluşturulmadığına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

8. Soru	%	f
Hecelerden sözcük oluşturma aşamasında, ‘‘atla’’ sözcüğünün kılavuz kitapta $\begin{matrix} \text{at} \\ \text{la} \end{matrix} >$ atla şeklinde verildiğinde ‘‘atla’’ sözcüğünün öğrenci tarafından oluşturulmuş olması	86	86
Hecelerden sözcük oluşturma aşamasında, ‘‘atla’’ sözcüğünün kılavuz kitapta $\begin{matrix} \text{at} \\ \text{la} \end{matrix} >$ atla şeklinde verildiğinde ‘‘atla’’ sözcüğünün öğrenci tarafından oluşturulmamış olması	10	10
Yanıt vermeyen	4	4
Toplam	100	100

Tablo 20 incelendiğinde, ‘Hecelerden sözcük oluşturma aşamasında, ‘‘atla’’ sözcüğü kılavuz kitapta $\begin{matrix} \text{at} \\ \text{la} \end{matrix} >$ atla şeklinde verildiğinde, sözcük öğrenci tarafından oluşturulmuş olur mu? sorusuna, öğretmenlerin büyük bir bölümünün kılavuz kitaptaki şekilde hecelerden sözcük oluşturulduğunda öğrencinin hecelerden sözcük oluşturduğunu, buna karşılık

%10'unun ise bu uygulamanın öğrencinin hecelerden sözcük oluşturmasını sağlamadığını düşündüğü görülmektedir. Soruya dört öğretmenin yanıt vermediği belirlenmiştir.

Bu sorudaki B3 kodlu öğretmenin 'Öğrenci heceyi oluşturmuş oluyor, herhangi bir problem yok.' yanıtı kılavuz kitaptaki hecelerden sözcük oluşturma şeklinde sözcüğün öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek olduğunu, E2 kodlu öğretmenin 'Hayır, sözcüğü biz oluşturmuş oluyoruz, çocuk seslendiriyor.' yanıtı hecelerden sözcük oluşturma şeklinde öğrencinin sözcüğü kendisinin oluşturmadığını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 21

Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Şekline Yönelik İlçe Geneline Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

9. Soru	%	f
"Ala" kelimesinin kılavuz kitaptaki gibi "al-a" şeklinde birleştirilerek öğretilmesi	55	55
"Ala" kelimesinin "a-la" şeklinde hecelerin birleştirilerek öğretilmesi	43	43
Yanıt vermeyen	2	2
Toplam	100	100

Tablo 21, hecelerden sözcük oluştururken öğretmenlerin nasıl bir yol izlediklerini belirlemek amacıyla hazırlanan soruya verilen cevapların dağılımını göstermektedir. İlgili soruda, katılımcıların %55'inin "ala" kelimesini kılavuz kitaptaki gibi "al-a" şeklinde birleştirerek öğrettiğini, %43'ünün ise "a-la" şeklinde heceleri birleştirerek öğrettiğini bildirdiği görülmektedir. Soruya araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece ikisinin yanıt vermediği belirlenmiştir.

Bu soruya C1 kodlu öğretmenin 'Ala kelimesini "a-la" şeklinde öğretiyorum. 2-3 defa okuduktan "sonra a-la" diye doğru heceleme kendisi buluyor.' yanıtı "ala" kelimesinin kılavuz kitaptaki gibi "al-a" şeklinde birleştirilerek öğretilmesini, D10 kodlu öğretmenin 'Heceleri kuralına uygun olarak "a-la" şeklinde birleştirerek oluşturuyorum.' yanıtı "ala" kelimesinin "a-la" şeklinde hecelerin birleştirilerek öğretilmesini destekleyen ifadelerdir.

Tablo 22

Okuma-Yazma Öğretiminde Kılavuz Kitapta Yer Verilen Bazı Örnek Kelimelerin Ses Temelli Cümle Yöntemi İlkelerine Uygunluğuna Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

10. Soru	%	f
Kılavuz kitapta örnek olarak oluşturulan “elle, at, et, lale, ilet, ata” gibi kelimelere yer verilmesinin doğru olması	83	83
Kılavuz kitapta örnek olarak oluşturulan “elle, at, et, lale, ilet, ata” gibi kelimelere yer verilmesinin yanlış olması	15	15
Yanıt vermeyen	2	2
Toplam	100	100

Tablo 22’de, kılavuz kitapta yer alan “elle, at, et, lale, ilet, ata” gibi kelimelerin STCY ilkelerine göre doğruluğunun değerlendirilmesinin istendiği soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun örnek olarak verilen kelimelerin oluşturulmasının doğru olduğunu, %15’inin ise bu kelimelerin oluşturulmasının yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. İlgili soruya araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece ikisinin yanıt vermediği tespit edilmiştir.

Tablo 23

Okuma-Yazma Öğretiminde Yapboz Parçaları İle Eşleştirme Yaptırılarak Hecelerden Sözcük Oluşturmanın Uygunluğuna Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

11. Soru	%	f
Hecelerden sözcük oluşturma çalışmalarında, farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilmesiyle kelime oluşturulmasının doğru bir uygulama olması	81	81
Hecelerden sözcük oluşturma çalışmalarında, farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilmesiyle kelime oluşturulmasının yanlış bir uygulama olması	8	8
Yanıt vermeyen	11	11
Toplam	100	100

Farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilerek sözcük oluşturulmasının doğru olup olmadığının değerlendirilmesinin istendiği soruya verilen cevapların dağılımının yer aldığı tablo 23 incelendiğinde, araştırmaya katılanların büyük bir kısmının yapboz parçaları ile hecelerden sözcük oluşturulmasının doğru olduğunu, çok az bir bölümünün ise bu şekilde hecelerden sözcük oluşturulmasının yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. Soruya katılımcılardan %11'inin yanıt vermediği tespit edilmiştir.

Bu soruya I2 kodlu öğretmenin 'Doğru buluyorum, işin içine görsel girdi mi her düzeydeki çocuk bu etkinliklerde başarılı oluyor.' yanıtı hecelerden sözcük oluşturma çalışmalarında, farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilmesiyle kelime oluşturulmasının doğru bir uygulama olmasını, D2 kodlu öğretmenin 'Yanlış buluyorum. Dikkat dağıtıcı olabilir.' yanıtı böyle bir etkinlikle hecelerden kelime oluşturulmasının yanlış bir uygulama olmasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 24

Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Şekline Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

12. Soru	%	f
Sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında kılavuz kitaptaki cümlenin olduğu gibi yazdırılması	71	71
Sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında farklı uygulamalara yer verilmesi	23	23
Yanıt vermeyen	6	6
Toplam	100	100

Tablo 24, öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturma çalışmalarında nasıl bir yol izlediğini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımını göstermektedir. Bu soruda, öğretmenlerin çoğunluğunun sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında kılavuz kitaptaki cümleyi alıp olduğu gibi yazdığını, buna karşılık

%23'ünün ise özgün cümleler kurarak cümle oluşturduğunu bildirdiği görülmektedir. Soruya katılımcılardan altısının ise yanıt vermediği belirlenmiştir.

Bu soruya C6 kodlu öğretmenin 'Kılavuz kitaba sadık kalıyorum.' yanıtı sözcüklerden cümle oluşturma basamağında kılavuz kitaptaki cümlenin olduğu gibi yazdırılmasını, B1 kodlu öğretmenin 'Çocuğun ilgi ve alakasından ya da evde ve çevresinde kullandığı tanıdık varlıklardan cümleler oluşturmasını sağlıyorum.' yanıtı ve D3 kodlu öğretmenin 'Genellikle cümleleri kendim yazıyorum. Bazen kitaplardaki cümleler mantıksız olabiliyor. "Ali iki elle telle." gibi.' yanıtı sözcüklerden cümle oluşturma basamağında farklı uygulamalara yer verilmesini destekleyen ifadelerdir.

Tablo 25

Okuma-Yazma Öğretiminde Varlığın Görselinin Altına Adının Yazılmasının STCY'nin Hangi Aşaması ile İlgili Olduğuna Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

13. Soru	Sesi Tanıma ve Ayırt Etme	Harflerden hece oluşturma	Hecelerden Kelime Oluşturma	Dikte	Değerlendirme	Yanıt vermeyen	Toplam
%	8	7	16	33	14	22	100
(f)	(8)	(7)	(16)	(33)	(14)	(22)	(100)

Tablo 25'te, bir varlığın görselinin altına isminin yazılmasının, STCY'nin hangi aşamasına yönelik olduğunu belirleyen soruya verilen öğretmen yanıtlarının dağılımı yer almaktadır. Öğretmenler en sıklıkla ilk üç sırada bir varlığın görselinin altına isminin yazılmasının dikte, hecelerden kelime oluşturma ve değerlendirme aşamasına ait olduğunu belirtmektedir. Soruyu öğretmenlerin %22'sinin ise cevaplandırmadığı belirlenmiştir.

Tablo 25'te dikkat çeken bir nokta, soruya cevap olarak verilen dikte ve değerlendirme aşamasının, STCY'nin aşamaları arasında bulunmamasıdır.

Tablo 26

Okuma- Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Bir Metinde Olması Gereken Özelliklerin Bulunup Bulunmadığına Yönelik İlçe Genelinde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

14. Soru	%	f
Ders kitaplarındaki metinlerin bir metinde bulunması gereken özellikleri taşıması	8	8
Ders kitaplarındaki metinlerin bir metinde bulunması gereken özellikleri taşıması	82	82
Yanıt vermeyen	10	10
Toplam	100	100

“Size göre bir metinde bulunması gereken en temel özellik nedir? Ders kitaplarındaki metinler bu özelliği yansıtmakta mıdır?” sorularına yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımının bulunduğu tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin sadece %8’inin ders kitaplarındaki metinlerin kısa, anlamlı ve anlaşılır olduğunu düşündüğü, çok büyük bir kısmının ise ders kitaplarındaki metinlerin kısa, anlaşılır ve anlamlı olmadığını düşündüğü görülmektedir. Bu soruya katılımcıların %10’unun yanıt vermediği tespit edilmiştir.

Tablo 26’da dikkat çeken husus, öğretmenlerin neredeyse tamamının ders kitaplarındaki metinlerin bir metinde olması gereken özellikleri taşımadığını belirtmesi veya soruya yanıt vermemesidir.

Bu soruya A5 kodlu öğretmenin ‘Görsellerin çocuğun dikkatini çekmesi gerekiyor. Ders kitaplarındaki metinler bu özelliği yansıtmaktadır.’ yanıtı ders kitaplarındaki metinlerin bir metinde bulunması gereken özellikleri taşımasını, C3 kodlu öğretmenin ‘Türkçe kitabındaki metinleri de kitabı da asla kullanamıyoruz. Metinler kısa, öz ve resimleri sevimli olmalı.’ yanıtı ve J2 kodlu öğretmenin ‘Metinde kısa, açıklayıcı ve net cümleler olmalı. Ders kitaplarındaki metinler çok uzun ve kuru cümleler.’ yanıtı ders kitaplarındaki metinlerin bir metinde bulunması gereken özellikleri taşımasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 27

Okuma-Yazma Öğretiminde Dikte Çalışması Yapmaya Hangi Harf Grubundan Sonra Başlanması Gerektiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

15. Soru	Dikte 1. Gruptan İtibaren Yapılmalıdır	Dikte 2. Gruptan İtibaren Yapılmalıdır	Dikte 3. Gruptan İtibaren Yapılmalıdır	Dikte 4-5. Gruptan İtibaren Yapılmalıdır	Yanıt vermeyen	Toplam
%	64	12	5	5	14	100
(f)	(64)	(12)	(5)	(5)	(14)	(100)

Tablo 27’de dikte çalışmasının kaçınıcı harf grubundan itibaren başlanması gerektiğine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin istendiği soruya verilen yanıtların dağılımı görülmektedir. Dağılım incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %64’ünün dikte çalışmasını birinci harf grubundan itibaren başlatması dikkat çekmektedir. Bunu ikinci sırada %12 oranıyla dikte çalışmasını 2. harf grubundan itibaren başlattığını belirten öğretmenler izlemektedir. Soruya katılımcıların %14’ünün ise cevap vermediği belirlenmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 28

Okuma-Yazma Öğretiminde Sesin Öğrencilere Nasıl Hissettirilmesi Gerektiğine Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

1.Soru	İnek Görseli	Eşek Görseli	Her ikisi de	Yanıt Vermeyen	Toplam
Öntest					
%	50	29,41	17,64	2,95	100
(f)	(17)	(10)	(6)	(1)	(34)
Sontest					
%	91,15	2,95	2,95	2,95	100
(f)	(31)	(1)	(1)	(1)	(34)

Tablo 28, ‘‘Sizce ‘i’ sesinin hissettirilmesinde inek görselinden mi yoksa ‘i’ sesini ‘a-i’ şeklinde ses çıkartarak çağrıştıran eşek görselinden mi yararlanmak daha uygundur? Yoksa

her iki görsel de sesin hissettirilmesi için uygun mudur?’ sorusuna, HİE’ye katılan öğretmenlerin öntest-sontest yanıtlarının dağılımını göstermektedir. HİE’ye katılan öğretmenlerin öntest yanıtları, yarısının inek görselinin, %29,41’inin eşek görselinin, %17,64’ünün her iki görselin de uygun olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu soruya, eğitime katılan öğretmenlerden sadece birinin öntest olarak cevap vermediği belirlenmiştir. HİE’ye katılan öğretmenlerin sontest yanıtları öğretmenlerin tamamına yakınının inek görselinin, %2,95’inin eşek görselinin, %2,95’inin her iki görselin de uygun olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu soruya, eğitime katılan öğretmenlerden sadece birinin sontest cevabı vermediği belirlenmiştir.

Bu soruda 26 kodlu öğretmenin öntestte verdiği ‘İnek görseli daha uygun çünkü çocuğun ağzından çıkan ilk harfin aynı olması bağ kurmayı kolaylaştırıyor.’ yanıtı öntestte, aynı öğretmenin ‘İnek görseli daha uygun, ünlü seslerin başta olduğu örnekler kullanılmalı.’ yanıtı ise sontestte sesi hissettirmede inek görselinden yararlanılmasını, 2 kodlu öğretmenin ‘“a-i” şeklinde ses çıkaran eşek görselini kullanmak daha doğrudur.’ yanıtı öntestte, 20 kodlu öğretmenin ‘Eşek görselini kullanmak daha uygundur. Çünkü inek sözcüğünde daha çocuğun bilmediği “n” ve “k” sesleri vardır.’ yanıtı sontestte sesi hissettirmede eşek görselinden yararlanılmasını, 4 kodlu öğretmenin ‘Her ikisini de kullanmak uygundur.’ yanıtı öntestte, 34 kodlu öğretmenin ‘İkisi de uygundur.’ yanıtı sontestte sesi hissettirmede her iki görselden de yararlanılabileceğini destekleyen ifadelerdir.

Tablo 29

Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Öğrencilere Nasıl Yazdığına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

2.Soru	Öntest % (f)	Sontest % (f)
Kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız yazdırılması	85,29 (29)	0 (0)
Kılavuz kitaptakinden farklı biçimde yazdırılması	11,76 (4)	100 (34)
Yanıt vermeyen	2,95 (1)	0 (0)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde harfi öğrencilere nasıl yazdığını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya verdiği öntest-sontest yanıtlarının dağılımının yer aldığı Tablo 29 incelendiğinde, öntest yanıtlarında katılımcıların büyük çoğunluğunun harfi kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız yazdığını, %11,76'sının harfi kılavuz kitaptakinden farklı şekilde yazdırarak harf yazımını öğrettiğini belirttiği görülmektedir. Soruya öğretmenlerden birinin yanıt vermediği belirlenmiştir. HİE'ye katılan öğretmenlerin sontest yanıtları incelendiğinde, tamamının harfi kılavuz kitaptakinden farklı şekilde yazdırarak harf yazımını öğrettiğini belirttiği görülmektedir. Sontestte soruya öğretmenlerin tamamının yanıt verdiği belirlenmiştir.

Bu soruda 34 kodlu öğretmenin 'Tüm satırı bitişik eğik yazı ile tamamlamasını istiyorum.' yanıtı öntestte harfin kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız yazdırılmasını; 16 kodlu öğretmenin 'Kesinlikle yan yana yazılmış şekilde öğretmiyorum. Çünkü hiçbir kelimedede harf o kadar çok yan yana gelmiyor, ayrı ayrı yazdırıyorum ki bir dahaki sefere yandakine bakıp yanlışını düzeltsin. Bir de daha önce öğrendiğimiz harfle birleştiriyorum.' yanıtı öntestte, 4 kodlu öğretmenin 'Satır boyunca yazdırmanın doğru olmadığını öğrendim. Farklı tekniklerle öğreteceğim. Bu HİE'de farklı teknikler öğrendim. Kağıdı katlayarak yazdırmak, çocuğun daha kolay, renkli yazmasını sağlamak vb.' yanıtı sontestte harfin kılavuz kitaptakinden farklı biçimde yazdırılmasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 30

Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Kalemle Yazdırmadan Önce Yaptırdığı Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

3. Soru	Öntest	Sontest
	% (f)	% (f)
Harfin yazdırılmaya geçilmeden önce ön hazırlık çalışması olarak havada, sırada, kum havuzunda ve oyun hamuruyla yazdırılması	100 (34)	100 (34)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde harfi yazdırmadan önce harfi yazmaya hazırlık amaçlı çalışma yaptırıp yaptırmadığına yönelik paylaşımlarının dağılımı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının hem öntest hem sontest yanıtlarında, bir harfin kalemle yazdırılmasına geçilmeden önce hazırlık amaçlı olarak harfin havada, sırada, kum havuzunda ve oyun hamuruyla yazdırıldığını belirttiği görülmektedir. Bu soruya öntest ve sontestte HİE'ye katılan öğretmenlerin tamamının yanıt verdiği tespit edilmiştir.

Bu soruya 26 kodlu öğretmenin 'Havada yazma, vücudumuzu kullanarak yazma, kum havuzunda yazma çalışmalarını ön hazırlık çalışması olarak yaptırıyorum. Bu çalışmaları hem eğlenmek, hem de harfimizi daha iyi hissedip kavrayabilmek için yaptırıyorum.' yanıtı öntestte, 30 kodlu öğretmenin 'Harf öncelikle tahtaya büyük bir şekilde yazdırılır. Çocuğun harfin yazılış yönüne dikkat çekmesi sağlanır. Sonra çocuklara parmakları ile havada yazdırılır. Tahtadaki harf silinir. Tekrar parmaklarıyla havada, sıra üzerinde, kum havuzunda, oyun hamuru ile ve birbirlerinin sırtına yazmaları sağlanır. Bu şekilde çocukların sesi hissetmeleri sağlanır.' yanıtı sontestte harfin yazdırılmaya geçilmeden önce ön hazırlık

çalışması olarak havada, sırada, kum havuzunda ve oyun hamuruyla yazdırılmasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 31

Okuma-Yazma Öğretiminde Harflerden Hece Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Katılımına Dayalı Olup Olmadığına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

4. Soru	Öntest % (f)	Sontest % (f)
Kılavuz kitaptaki gibi $\begin{matrix} a \\ t \end{matrix} \rightarrow$ at şeklinde hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olması	70,58 (24)	11,76 (4)
Kılavuz kitaptaki gibi $\begin{matrix} a \\ t \end{matrix} \rightarrow$ at şeklinde hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olmaması	23,52 (8)	85,29 (29)
Yanıt vermeyen	5,90 (2)	2,95 (1)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin ‘Öğrenciye önce ‘a’ sonra ‘t’ harfi verilerek ‘at’ hecesi oluşturulduğunda, hece öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor mu? Siz heceyi farklı şekilde oluşturuyorsanız lütfen aşağıya belirtiniz.’ sorusuna, öntestte büyük çoğunluğunun kılavuz kitaptaki hece oluşturma şeklinin hecenin öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek olduğunu, %23,52’sinin ise bu şekildeki bir uygulamanın kılavuz kitaptaki hece oluşturma şeklinin hecenin öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu soruya öntestte HİE’ye katılan öğretmenlerden ikisinin yanıt vermediği belirlenmiştir. Soruya sontestte, %11,76’sının kılavuz kitaptaki hece oluşturma şeklinin hecenin öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek olduğunu, büyük çoğunluğunun ise bu şekildeki bir uygulamanın hecenin öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek olmadığını

ifade ettiği görülmektedir. Bu soruya HİE'ye katılan öğretmenlerden sadece birinin sontestte yanıt vermediği belirlenmiştir.

Bu soruya 1 kodlu öğretmenin 'Hece, öğrenci tarafından oluşturuluyor.' yanıtı öntestte, 14 kodlu öğretmenin 'Hece öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor.' yanıtı sontestte kılavuz kitaptaki hece oluşturma şeklinin, hecenin öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek olmasını; 20 kodlu öğretmenin 'Hayır, öğrenci tarafından oluşturulmamış, öğrenciye hazır verilmiş. Ayrıca yukarıdan aşağı değil, yan yana yazılıp birleştirilmelidir.' yanıtı öntestte, 9 kodlu öğretmenin 'Hece öğrenci tarafından oluşturulmuş olmuyor. Hazır önüne sunulmuş oluyor. Alt alta da yazılmamalı. En son öğrenilen harf verilmeli, yanına önceki harflerden hangisi gelmesi gerekiyorsa onları kendi yanına getirebilmelidir. Değişik oyun ve materyaller kullanılabilir.' yanıtı sontestte kılavuz kitaptaki biçimde harflerden hece oluşturulduğunda öğrencinin heceyi kendisinin oluşturmasının sağlanmadığını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 32

Okuma-Yazma Öğretiminde Üç veya Dört Harften Oluşan Tek Heceli Sözcük Oluşturma Örneklerinin Doğruluğuna Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekas Dağılımı

5. Soru	Öntest % (f)	Sontest % (f)
Kılavuz kitaptaki gibi $\begin{matrix} tu \\ r \end{matrix} > tur, \begin{matrix} dör \\ t \end{matrix} > dört, \begin{matrix} Tür \\ k \end{matrix} > Türk$	47,05 (16)	0 (0)
kelimelerinin oluşturulma şeklinin doğru olması		
Kılavuz kitaptaki gibi $\begin{matrix} tu \\ r \end{matrix} > tur, \begin{matrix} dör \\ t \end{matrix} > dört, \begin{matrix} Tür \\ k \end{matrix} > Türk$	47,05 (16)	100 (34)
kelimelerinin oluşturulma şeklinin yanlış olması		
Yanıt vermeyen	5,90 (2)	0 (0)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Tablo 32’de, üç veya dört harften oluşan tek heceli sözcüklerin kılavuz kitaptaki oluşturulma şeklinin doğru olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Bu soruya yanıt veren öğretmenlerin öntestte %47,05’inin kılavuz kitapta örnek olarak verilen tek heceli kelimelerin şekildeki gibi oluşturulmasının doğru bir uygulama olduğunu, %47,05’inin ise bu şekilde tek heceli sözcük oluşturulmasının yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğretmenlerden ikisinin soruya öntestte yanıt vermediği tespit edilmiştir. Sontestte öğretmenlerin tamamının bu şekilde tek heceli sözcük oluşturulmasının yanlış olduğunu düşündüğü, böyle bir uygulama yapmanın doğru olduğunu öntestte belirten öğretmenlerin fikrinin değiştiği görülmektedir.

Öğretmenlerin tamamının bu soruya sontestte yanıt verdiği tespit edilmiştir.

Bu soruya 33 kodlu öğretmenin ‘Doğrudur. Yöntemimiz STCY olduğu için hecelere eklenen yeni seslerle yeni heceler ve yeni sözcükler oluşturulabilir.’ öntest yanıtı kılavuz kitapta örnek olarak verilen tek heceli kelimelerin şekildeki gibi oluşturulmasının doğru bir uygulama olduğunu; 25 kodlu öğretmenin ‘Ben çok doğru olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bu kelimeler tek heceli. Çocukların bunları tek heceli olarak algılamaları zor oluyor.’ yanıtı ve 2 kodlu öğretmenin ‘Kılavuz kitapta bu şekilde verildiğinden böyle öğretiyorum fakat dilbilgisi açısından yanlış olduğunu düşünüyorum.’ yanıtı öntestte; 4 kodlu öğretmenin ‘Doğru bulmuyorum. Heceyi doğru şekilde ayırmak gerekiyor. Bu şekilde okuma hızı düşüyor ve okuduğunu anlama konusunda problem yaşıyor.’ yanıtı ve 34 kodlu öğretmenin ‘Yanıştır. Üç ve daha fazla harf ile oluşturulacak tek heceli kelimeler direkt verilmelidir. Bunun böyle verilmesi gerektiğini fark ettirdiğiniz için teşekkürler.’ yanıtı sontestte üç veya dört harfli tek heceli kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi oluşturulma şeklinin yanlış olduğunu destekleyen ifadelerdir.

Tablo 33

Okuma-Yazma Öğretiminde Bir Sözcüğü Oluşturan Hecelerin Farklı Renkte Yazılmasının Doğru Olup Olmamasına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

6. Soru	Öntest % (f)	Sontest % (f)
Sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının doğru olması	94,10 (32)	8,83 (3)
Sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının yanlış olması	5,90 (2)	91,17 (31)
Toplam	100 (34)	100 (34)



Tablo 33 incelendiğinde, öğretmenlerin bir sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte yazılmasının doğru olup olmadığına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı soruya verdikleri yanıtların dağılımı görülmektedir. HİE'ye katılan öğretmenlerin öntestte neredeyse tamamının kılavuz kitapta yer aldığı şekilde bir sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte olmasının doğru olduğunu, sadece iki öğretmenin sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte olmasının yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu soruya öntestte öğretmenlerin tamamının cevap verdiği belirlenmiştir. Soruya sontestte ise öğretmenlerin neredeyse tamamının kılavuz kitapta yer aldığı şekilde bir sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte olmasının yanlış olduğunu, sadece üç öğretmenin sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte olmasının doğru olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu soruya öğretmenlerin tamamının sontestte cevap verdiği belirlenmiştir.



Bu soruya 2 kodlu öğretmenin 'Hecelerin daha iyi tanınması veya okurken hatırlanması için faydalı olduğunu düşünüyorum.' yanıtı öntestte, 12 kodlu öğretmenin 'Doğru buluyorum.' yanıtı sontestte sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının doğru olmasını; 4 kodlu öğretmenin 'Doğru bulmuyorum. Öğrencinin akıcı okumasını engelliyor ve bu da anlamada güçlük çekmesine neden oluyor.'

yanıtı öntestte, 29 kodlu öğretmenin ‘Doğru değildir. Akıcı okumayı olumsuz etkiler. Çocuk heceleyerek okur. Bu nedenle tek renk kuralı uygulanmalıdır.’ yanıtı sontestte sözcükteki hecelerin farklı renkte yazılmasının yanlış olmasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 34

Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Çalışmalarına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

7. Soru	Öntest % (f)	Sontest % (f)
Kılavuz kitapta yer aldığı şekilde ‘Ela  i al.’ cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına ‘i’ harfi getirilerek “kalemi” sözcüğünün oluşturulmasının doğru olması	64,70 (22)	2,95 (1)
Kılavuz kitapta yer aldığı şekilde ‘Ela  i al.’ cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına ‘i’ harfi getirilerek “kalemi” sözcüğünün oluşturulmasının yanlış olması	35,30 (12)	97,05 (33)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Tablo 34’te, cümlelerde ek almış kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi görsel olarak ifade edilmesinin doğru olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hazırlanmış olan soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Araştırma bulguları HİE’ye katılan öğretmenlerin öntestte %64,70’inin kılavuz kitapta yer alan ‘Ela  i al.’ cümlesindeki görsele ‘i’ harfi eklenerek kalemi sözcüğünün oluşturulmasının doğru olduğunu, %35,30’unun ise görselin yanına ek getirilmesinin yanlış olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Soru ile ilgili sontest bulguları ise HİE’ye katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının kılavuz kitapta yer alan ‘Ela  i al.’ cümlesindeki görsele ‘i’ harfi eklenerek kalemi sözcüğünün oluşturulmasının yanlış olduğunu, sadece bir öğretmenin görselin yanına ek getirilmesinin doğru olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu soruya hem öntestte hem sontestte katılımcıların tamamı cevap vermiştir.

Bu soruya 30 kodlu öğretmenin ‘Doğru buluyorum. Ekleri öğrenmesi açısından, eklerin sezdirilmesi açısından önemlidir.’ yanıtı öntestte, 26 kodlu öğretmenin ‘Anlamlı cümleler oluşturulması açısından doğru buluyorum.’ yanıtı sontestte görselin yanına ek getirilmesinin doğru olmasını; 21 kodlu öğretmenin ‘Görselin yanına ek getirilmese daha iyi olur. Ekler çocuğun algılamasını güçleştiriyor ve yoruyor.’ yanıtı öntestte, 20 kodlu öğretmenin ‘Doğru bulmuyorum. Sadece resim olmalı. ‘i’ sesini ayrı bir hece sanıp yine sözcük hecelemede hatalara neden olabilir.’ yanıtı sontestte kılavuz kitaptaki gibi görselin yanına ek getirilmesinin yanlış olmasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 35

Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Tarafından Oluşturulup Oluşturulmadığına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

8. Soru	Öntest % (f)	Sontest % (f)
Hecelerden sözcük oluşturma aşamasında, “atla” sözcüğünün kılavuz kitapta $\begin{matrix} \text{at} \\ \text{la} \end{matrix} >$ atla şeklinde verildiğinde “atla” sözcüğünün öğrenci tarafından oluşturulmuş olması	47,05 (16)	11,76 (4)
Hecelerden sözcük oluşturma aşamasında, “atla” sözcüğünün kılavuz kitapta $\begin{matrix} \text{at} \\ \text{la} \end{matrix} >$ atla şeklinde verildiğinde “atla” sözcüğünün öğrenci tarafından oluşturulmamış olması	47,05 (16)	82,34 (28)
Yanıt vermeyen	5,90 (2)	5,90 (2)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Tablo 35 incelendiğinde, ‘Hecelerden sözcük oluşturma aşamasında, “atla” sözcüğü kılavuz kitapta $\begin{matrix} \text{at} \\ \text{la} \end{matrix} >$ atla şeklinde verildiğinde, sözcük öğrenci tarafından oluşturulmuş

olur mu? sorusuna, HİE'ye katılan öğretmenlerin öntestte %47,05'inin kılavuz kitaptaki şekilde hecelerden sözcük oluşturulduğunda öğrencinin hecelerden sözcük oluşturduğunu, %47,05'inin ise bu uygulamanın öğrencinin hecelerden sözcük oluşturmasını sağlamadığını düşündüğü görülmektedir. Sorunun sontest bulgularında HİE'ye katılan öğretmenlerin %82,34'ünün bu uygulamanın öğrencinin hecelerden sözcük oluşturmasını sağlamadığını, %11,76'sının ise kılavuz kitaptaki şekilde hecelerden sözcük oluşturulduğunda öğrencinin hecelerden sözcük oluşturduğunu düşündüğü görülmektedir. Soruya iki öğretmenin öntest ve sontestte yanıt vermediği belirlenmiştir.

Bu sorudaki 15 kodlu öğretmenin 'Evet, sözcük öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor.' yanıtı öntestte, 12 kodlu öğretmenin 'Evet, öğrenci oluşturmuş oluyor.' yanıtı sontestte kılavuz kitaptaki hecelerden sözcük oluşturma şeklinde sözcüğün öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek olduğunu; 3 kodlu öğretmenin 'Hayır, biz önce okuyup söylediğimiz için biz oluşturmuş oluyoruz.' yanıtı öntestte, 16 kodlu öğretmenin 'Kelimeyi hazır olarak çocuğa vermiş oluyoruz. Farklı bir etkinlik olarak verilebilir. Karışık heceler yerine ilk heceler bir tarafa, 2. heceler bir tarafa koyularak çocuk kelimeyi kendisi oluşturur.' yanıtı sontestte hecelerden sözcük oluşturma şeklinde öğrencinin sözcüğü kendisinin oluşturmadığını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 36

Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Şekline Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

9. Soru	Öntest	Sontest
	% (f)	% (f)
“Ala” kelimesinin kılavuz kitaptaki gibi “al –a” şeklinde birleştirilerek öğretilmesi	41,17 (14)	0 (0)
“Ala” kelimesinin “a – la” şeklinde hecelerin birleştirilerek öğretilmesi	58,83 (20)	100 (34)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Tablo 36, hecelerden sözcük oluştururken öğretmenlerin nasıl bir yol izlediklerini belirlemek amacıyla hazırlanan soruya verilen cevapların dağılımını göstermektedir. İlgili soruda, HİE'ye katılan öğretmenlerin öntestte %58,83'ünün "a – la" şeklinde heceleri birleştirerek öğrettiğini, %41,17'sinin ise "ala" kelimesini kılavuz kitaptaki gibi "al –a" şeklinde birleştirerek öğrettiğini ifade ettiği görülmektedir. İlgili soruya sontestte HİE'ye katılan öğretmenlerin tamamının "a – la" şeklinde heceleri birleştirerek öğrettiğini ifade ettiği görülmektedir. Soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının öntest ve sontestte yanıt verdiği belirlenmiştir.

Tablo 37

Okuma-Yazma Öğretiminde Kılavuz Kitapta Yer Verilen Bazı Örnek Kelimelerin STCY İlkelerine Uygunluğuna Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

10. Soru	Öntest % (f)	Sontest % (f)
Kılavuz kitapta örnek olarak oluşturulan "elle, at, et, lale, ilet, ata" gibi kelimelere yer verilmesinin doğru olması	91,20 (31)	26,47 (9)
Kılavuz kitapta örnek olarak oluşturulan "elle, at, et, lale, ilet, ata" gibi kelimelere yer verilmesinin yanlış olması	2,90 (1)	67,63 (23)
Yanıt vermeyen	5,90 (2)	5,90 (2)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Tablo 37'de, kılavuz kitapta yer alan "elle, at, et, lale, ilet, ata" gibi kelimelerin STCY ilkelerine göre doğruluğunun değerlendirilmesinin istendiği soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. HİE'ye katılan öğretmenlerin öntestte neredeyse tamamının örnek olarak verilen kelimelere yer verilmesinin doğru olduğunu, sadece bir öğretmenin ise bahsi geçen kelimelere yer verilmesinin yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. Sontestte HİE'ye katılan öğretmenlerin %67,63'ünün örnek olarak verilen kelimelere yer verilmesinin yanlış olduğunu, %26,47'sinin ise bahsi geçen kelimelere yer

verilmesinin doğru olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu soruya öğretmenlerden ikisinin öntest ve sontestte yanıt vermediği tespit edilmiştir.

Tablo 38

Okuma-Yazma Öğretiminde Yapboz Parçaları ile Eşleştirme Yaptırılarak Hecelerden Sözcük Oluşturmanın Uygunluğuna Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin

Öntest-Sontest Dağılımı

11. Soru	Öntest % (f)	Sontest % (f)
Hecelerden sözcük oluşturma çalışmalarında, farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilmesiyle kelime oluşturulmasının doğru bir uygulama olması	88,20 (30)	29,41 (10)
Hecelerden sözcük oluşturma çalışmalarında, farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilmesiyle kelime oluşturulmasının yanlış bir uygulama olması	5,90 (2)	70,59 (24)
Yanıt vermeyen	5,90 (2)	0 (0)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilerek sözcük oluşturulmasının doğru olup olmadığının değerlendirilmesinin istendiği soruya verilen cevapların dağılımının yer aldığı tablo 38 incelendiğinde, öntestte HİE'ye katılanların büyük çoğunluğunun yapboz parçaları ile hecelerden sözcük oluşturulmasının doğru olduğunu, sadece iki öğretmenin ise bu şekilde hecelerden sözcük oluşturulmasının yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. Soruya öğretmenlerden ikisinin öntestte yanıt vermediği tespit edilmiştir. Sontestte ise HİE'ye katılanların %70,59'unun yapboz parçaları ile hecelerden sözcük oluşturulmasının yanlış olduğunu, %29,41'inin ise bu şekilde hecelerden sözcük oluşturulmasının doğru olduğunu düşündüğü görülmektedir. Soruya öğretmenlerin tamamının sontestte yanıt verdiği belirlenmiştir.

Bu soruya 4 kodlu öğretmenin 'Eğlenceli olduğu için doğru buluyorum. Ancak çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek etkinlikler kısıtlı olduğundan algıları zayıf ve

zorlanıyorlar.’ yanıtı öntestte, 12 kodlu öğretmenin ‘Doğru buluyorum.’ yanıtı sontestte hecelerden sözcük oluşturma çalışmalarında, farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilmesiyle kelime oluşturulmasının doğru bir uygulama olmasını; 28 kodlu öğretmenin ‘Yapboz parçaları olmasa da heceler aynı şekilde aranıp bulunacak. Sabit bir sözcüğün aranıp bulunmasındansa, hecelerin istenildiği gibi kullanılarak farklı sözcüklerin oluşturulduğu bir etkinlik daha yararlı olabilir.’ yanıtı öntestte, 9 kodlu öğretmenin ‘Renkleri farklı olmamalı. Tek renkte ve şekli tek şekil üzerine olmalı. Aynı anda çocuğun hem renk, hem şekil hem heceye dikkat etmesini istemiş oluyoruz.’ yanıtı sontestte böyle bir etkinlikle hecelerden kelime oluşturulmasının yanlış bir uygulama olmasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 39

Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Şekline Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

12. Soru	Öntest %	Sontest %
	(f)	(f)
Sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında kılavuz kitaptaki cümlelerin alınıp olduğu gibi yazdırılması	79,40 (27)	2,95 (1)
Sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında farklı uygulamalara yer verilmesi	14,70 (5)	94,10 (32)
Yanıt vermeyen	5,90 (2)	2,95 (1)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Tablo 39, öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturma çalışmalarında nasıl bir yol izlediğini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımını göstermektedir. Bu sorunun öntest bulgularında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında kılavuz kitaptaki cümleyi alıp olduğu gibi yazdığını, buna karşılık %14,70’inin ise özgün cümleler kurarak cümle

oluşturduğunu bildirdiği görülmektedir. Soruya HİE'ye katılan öğretmenlerden ikisinin ise öntestte yanıt vermediği belirlenmiştir. Bu sorudaki sontest bulgularında ise HİE'ye katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının özgün cümleler kurarak cümle oluşturduğunu bildirdiği, buna karşılık sadece birinin sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında kılavuz kitaptaki cümleyi alıp olduğu gibi yazdığını görülmektedir. Soruya sontestte öğretmenlerden birinin ise yanıt vermediği belirlenmiştir.

Bu soruya 33 kodlu öğretmenin 'Kılavuz kitaptaki gibi cümle kuruyorum.' yanıtı öntestte, 12 kodlu öğretmenin 'Kitaptaki gibi cümle kuruyorum.' yanıtı sontestte sözcüklerden cümle oluşturma basamağında kılavuz kitaptaki cümlenin olduğu gibi yazdırılmasını; 3 kodlu öğretmenin 'Kılavuz kitap bu konuda yetersiz. Genelde bütün ses ve heceleri içeren yeni cümleleri kendim oluşturuyorum.' yanıtı öntestte, 27 kodlu öğretmenin 'Cümleler en fazla 3 sözcükten oluşmalı. Basit, anlamlı, çocuğun dünyasına uygun yani somut ve yakından uzağa olmalı.' yanıtı ve 30 kodlu öğretmenin '“Ela.....al. Cem elma”' gibi cümleler verilerek ve cümlelerle ilgili sorular sorularak çocuğun düşünmesi sağlanmalı ve istediği gibi tamamlaması sağlanmalıdır.' yanıtı sontestte sözcüklerden cümle oluşturma basamağında farklı uygulamalara yer verilmesini destekleyen ifadelerdir.

Tablo 40

Okuma-Yazma Öğretiminde Varlığın Görselinin Altına Adının Yazılmasının STCY'nin Hangi Aşaması ile İlgili Olduğuna Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

13. Soru	Sesi tanıma ve ayırt Etme	Harflerden hece oluşturma	Hecelerden sözcük oluşturma	Dikte	Değerlendirme	Okur-yazarlık	Hiçbiri	Yanıt vermeyen	Toplam
Öntest									
%	11,76	5,90	35,30	14,0	5,90	8,82	2,92	14,70	100
(f)	(4)	(2)	(12)	(5)	(2)	(3)	(1)	(5)	(34)
Sontest									
%	14,70	0	11,76	5,90	26,47	0	32,35	8,82	100
(f)	(5)	(0)	(4)	(2)	(9)	(0)	(11)	(3)	(34)

Tablo 40’ta, bir varlığın görselinin altına isminin yazılmasının, STCY’nin hangi aşamasına yönelik olduğunu belirleyen soruya verilen öğretmen yanıtlarının dağılımı yer almaktadır. Bu soruda öntestte HİE’ye katılan öğretmenlerin cevaplarının en sıklıkla ilk 3 sırada bir varlığın resminin altına isminin yazılmasının; hecelerden sözcük oluşturma, dikte, sesi tanıma ve ayırt etme olduğu görülmektedir. Soruyu öntestte öğretmenlerin %14,70’inin ise cevaplandırmadığı belirlenmiştir. Soruya sontestte ise HİE’ye katılan öğretmenlerin cevaplarının en sıklıkla ilk 3 sırada bir varlığın resminin altına isminin yazılmasının STCY’nin hiçbir aşamasına ait olmama, değerlendirme, sesi tanıma ve ayırt etme olarak belirttiği görülmektedir. Soruya sontestte öğretmenlerin %8,82’sinin cevap vermediği belirlenmiştir.

Tablo 40’ta dikkat çeken iki önemli husustan biri, soruya cevap olarak verilen dikte ve değerlendirme aşamasının STCY’nin aşamaları arasında bulunmamasıdır. Bir diğer önemli husus ise öntestte öğretmenlerden sadece birinin bu etkinliğin STCY aşamaları ile ilgili olmadığını belirtmesidir.

Tablo 41

Okuma- Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Bir Metinde Olması Gereken Özelliklerin Bulunup Bulunmadığına Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

14. Soru	Öntest % (f)	Sontest % (f)
Ders kitaplarındaki metinlerin bir metinde bulunması gereken özellikleri taşımaması	94,10 (32)	100 (34)
Yanıt vermeyen	5,90 (2)	0 (0)
Toplam	100 (34)	100 (34)

Bir metinde olması gereken özelliklerin okuma-yazmayı öğreniyorum ders kitabındaki metinlerde bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımının bulunduğu tablo 41 incelendiğinde, öntestte HİE'ye katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının ders kitaplarındaki metinlerin ilgili özellikleri taşımadığını belirttiği görülmektedir. Bu soruya öğretmenlerden ikisinin ise yanıt vermediği tespit edilmiştir. Soruya sontestte ise HİE'ye katılan öğretmenlerin tamamının ders kitaplarındaki metinlerin ilgili özellikleri taşımadığını belirttiği görülmektedir. Bu soruya öğretmenlerin sontestte tamamının yanıt verdiği tespit edilmiştir.

Bu soruya 28 kodlu öğretmenin 'Metinler anlaşılır olmalıdır. Metin yazacağım diye "Talat teli el ile itele." gibi cümlelerin olmamasını umuyorum.' yanıtı öntestte, 4 kodlu öğretmenin 'Metinler kısa, net, anlaşılır olmalı. Cümleler somut olmalı. Yakından uzağa, anlam bütünlüğüne sahip, çocuğun yaşantısından olmalı. Ders kitapları bu özelliği yansıtmamakta.' yanıtı ve 29 kodlu öğretmenin 'Net, anlaşılır, eğlenceli, çocuğa hayal kurduracak metinler olmalı. Bütünlük olmalı, birbiriyle bağlantılı olmalı.' yanıtı sontestte ders kitaplarındaki metinlerin bir metinde olması gereken özellikleri taşımasını destekleyen ifadelerdir.

Tablo 42

Okuma-Yazma Öğretiminde Dikte Çalışması Yapmaya Hangi Harf Grubundan Sonra Başlanması Gerektiğine Yönelik Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öntest-Sontest Yüzde ve Frekans Dağılımı

15. Soru	Dikte 1. Gruptan itibaren yapılmalıdır	Dikte 2. gruptan itibaren yapılmalıdır	Dikte 3. gruptan itibaren yapılmalıdır	Dikte 4. veya 5. gruptan itibaren yapılmalıdır	Dikte yapılmamalıdır	Yanıt vermeyen	Toplam
Öntest							
%	70,58	26,47	2,95	0	0	0	100
(f)	(24)	(9)	(1)	(0)	(0)	(0)	(34)
Sontest							
%	8,82	2,95	14,70	8,82	55,89	8,82	100
(f)	(3)	(1)	(5)	(3)	(19)	(3)	(34)

Tablo 42’de dikte çalışmasının kaçınıcı harf grubundan itibaren uygulanması gerektiğine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin istendiği soruya verilen yanıtların dağılımı görülmektedir. Dağılım incelendiğinde, öntestte HİE’ye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dikte çalışmasının birinci harf grubundan, %26,47’sinin ikinci harf grubundan, %2,95’inin üçüncü harf grubundan itibaren uygulanması gerektiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Soruya katılımcıların tamamının öntestte cevap verdiği belirlenmiştir. Sontest verilerinde ise HİE’ye katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının dikte çalışmasının yapılmaması gerektiğini, %14,70’inin üçüncü harf grubundan, %8,82’sinin birinci harf grubundan ve yine %8,82’sinin 4. veya 5. gruptan itibaren uygulanması gerektiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Soruya katılımcılardan üçünün sontestte cevap vermediği belirlenmiştir.

Tablo 42’de dikkat çeken nokta, HİE’ye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dikte çalışmasının ya hiç yapılmaması ya da 3. grup ve sonrasında yapılması gerektiğini ifade etmesidir.

Tablo 43

Hizmetiçi Eğitime Katılan 34 Öğretmenin STCY ile Okuma-Yazma Öğretimini Uygularken Nasıl Bir Uygulama Yaptığını Açığa Çıkaran 15 Soruya Verilen Öntest-Sontest Cevapların Doğruluk/Yanlışlık Karşılaştırma Durumu

Soru No.	Ön Test			Son Test		
	Doğru	Yanlış	Cevap vermeyen	Doğru	Yanlış	Cevap vermeyen
1.Soru	17	16	1	31	2	1
2.Soru	4	29	1	34	0	0
3.Soru	34	0	0	34	0	0
4.Soru	8	24	2	29	4	1
5.Soru	16	16	2	34	0	0
6.Soru	2	32	0	31	3	0
7.Soru	12	22	0	33	1	0
8.Soru	16	16	2	28	4	2
9.Soru	20	14	0	34	0	0
10.Soru	1	31	2	23	9	2
11.Soru	2	30	2	24	10	0
12.Soru	5	27	2	32	1	1
13.Soru	1	28	5	11	20	3
14.Soru	32	0	2	34	0	0
15.Soru	1	33	0	27	4	3

Tablo 44

Hizmetiçi Eğitime Katılan 34 Öğretmenin STCY ile Okuma-Yazma Öğretirken Nasıl Bir Uygulama Yaptığını Açığa Çıkaran 15 Soruya Verilen Öntest-Sontest Cevapların T-Test Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Öntest	34	5,21	1,887	33	-16,630	,000
Sontest	34	12,38	1,875			

Tablo 44'te yer alan öntest-sontest verilerine göre HİE'ye katılan öğretmenlerin öntest puanları ile HİE sonrası aldıkları sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirten değer olan $p=,000$; $p<0,05$ olduğu için sonuçlar arasında anlamlı bir fark vardır. Yani öğretmenlerin HİE öncesindeki yanıtları ile HİE sonrasındaki yanıtları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur.

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 45

Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Sesin Öğrencilere Nasıl Hissettirilmesi Gerektiğine Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

1.Soru	İnek Görseli	Eşek Görseli	Toplam
%	71,42	28,58	100
(f)	(10)	(4)	(14)

Tablo 45'te, "Sizce 'i' sesinin hissettirilmesinde inek görselinden mi yoksa 'i' sesini 'a-i' şeklinde ses çıkartarak çağrıştıran eşek görselinden mi yararlanmak daha uygundur?" sorusuna, HİE'ye katıldıktan sonra 1. sınıf düzeyinde derse girip okuma-yazma öğrenen öğretmenlerden %71,42'sinin inek görselinin, %28,58'inin eşek görselinin uygun olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu soruya, öğretmenlerin tamamının cevap verdiği belirlenmiştir.

Tablo 46

Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Öğrencilere Nasıl Yazdırdığına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

2.Soru	%	f
Kılavuz kitaptakinden farklı biçimde yazdırılması	100	14
Toplam	100	14

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde harfi öğrencilere nasıl yazdırdığını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya verdiği yanıtların dağılımının yer aldığı Tablo 46 incelendiğinde, katılımcıların tamamının harfi kılavuz kitaptakinden farklı şekilde yazdırarak harf yazımını öğrettiğini belirttiği görülmektedir.

Tablo 47

Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Harflerden Hece Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Katılımına Dayalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

3. Soru	%	f
Kılavuz kitaptaki gibi $\begin{matrix} a \\ t \end{matrix} \rightarrow$ at şeklinde hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olması	50	7
Kılavuz kitaptaki gibi $\begin{matrix} a \\ t \end{matrix} \rightarrow$ at şeklinde hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olmaması	50	7
Toplam	100	14

Tablo 47 incelendiğinde, öğretmenlerin ‘Öğrenciye önce ‘a’ sonra ‘t’ harfi verilerek ‘at’ hecesi oluşturulduğunda, hece öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor mu?’ sorusuna, yarısının kılavuz kitaptaki hece oluşturma şeklinin hecenin öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek bir uygulama olduğunu, diğer yarısının ise bu şekildeki bir uygulama ile öğrencinin hece oluşturmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Tablo 48

Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Üç veya Dört Harften Oluşan Tek Heceli Sözcük Oluşturma Örneklerinin Doğruluğuna Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

4. Soru	%	f
Kılavuz kitaptaki gibi $\begin{matrix} tu \\ r \end{matrix} \rightarrow$ tur, $\begin{matrix} dör \\ t \end{matrix} \rightarrow$ dört, $\begin{matrix} Tür \\ k \end{matrix} \rightarrow$ Türk kelimelerinin oluşturulma şeklinin doğru olması	21,42	3
Kılavuz kitaptaki gibi $\begin{matrix} tu \\ r \end{matrix} \rightarrow$ tur, $\begin{matrix} dör \\ t \end{matrix} \rightarrow$ dört, $\begin{matrix} Tür \\ k \end{matrix} \rightarrow$ Türk kelimelerinin oluşturulma şeklinin yanlış olması	78,58	11
Toplam	100	14

Tablo 48’de, üç veya dört harften oluşan tek heceli sözcüklerin kılavuz kitaptaki oluşturulma şeklinin doğru olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Bu soruya yanıt veren öğretmenlerin %21,42’sinin kılavuz kitapta örnek olarak verilen tek heceli kelimelerin şekildeki gibi oluşturulmasının doğru bir uygulama olduğunu, %78,58’inin ise bu şekilde tek heceli sözcük oluşturulmasının yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Tablo 49



Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Bir Sözcüğü Oluşturan Hecelerin Farklı Renkte Yazılmasının Doğru Olup Olmamasına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı


5. Soru	%	f
Sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının doğru olması	35,71	5
Sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının yanlış olması	64,29	9
Toplam	100	14

Tablo 49 incelendiğinde, öğretmenlerin bir sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte yazılmasının doğru olup olmadığına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı soruya verdikleri yanıtların dağılımı görülmektedir. HİE’ye katıldıktan sonra okuma-yazma öğreten öğretmenlerin %35,71’inin kılavuz kitapta yer aldığı şekilde bir sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte olmasının doğru olduğunu, %64,29’unun ise sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte olmasının yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Tablo 50

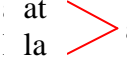
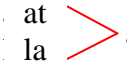
Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı


6. Soru	%	f
Kılavuz kitapta yer aldığı şekilde ‘Ela  i al.’ cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına ‘i’ harfi getirilerek ‘‘kalemi’’ sözcüğünün oluşturulmasının doğru olması	7,14	1
Kılavuz kitapta yer aldığı şekilde ‘Ela  i al.’ cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına ‘i’ harfi getirilerek ‘‘kalemi’’ sözcüğünün oluşturulmasının yanlış olması	92,86	13
Toplam	100	14

Tablo 50’de, cümlelerde ek almış kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi görsel olarak ifade edilmesinin doğru olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hazırlanmış olan soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Araştırma bulguları HİE’ye katıldıktan sonra okuma-yazma öğreten öğretmenlerden sadece birinin kılavuz kitapta yer alan ‘Ela  i al.’ cümlesindeki görsele ‘i’ harfi eklenerek kalemi sözcüğünün oluşturulmasının doğru olduğunu, neredeyse tamamının ise görselin yanına ek getirilmesinin yanlış olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Tablo 51

Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Tarafından Oluşturulup Oluşturulmadığına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

7. Soru	%	f
Hecelerden sözcük oluşturma aşamasında, ‘‘atla’’ sözcüğünün kılavuz kitapta  atla şeklinde verildiğinde ‘‘atla’’ sözcüğünün öğrenci tarafından oluşturulmuş olması	57,14	8
Hecelerden sözcük oluşturma aşamasında, ‘‘atla’’ sözcüğünün kılavuz kitapta  atla şeklinde verildiğinde ‘‘atla’’ sözcüğünün öğrenci tarafından oluşturulmamış olması	42,86	6
Toplam	100	14

Tablo 51 incelendiğinde, ‘Hecelerden sözcük oluşturma aşamasında, ‘‘atla’’ sözcüğü kılavuz kitapta  atla şeklinde verildiğinde, sözcük öğrenci tarafından oluşturulmuş

olur mu? sorusuna, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okuma-yazma öğreten kursiyer öğretmenlerin %57,14'ünün kılavuz kitaptaki şekilde hecelerden sözcük oluşturulduğunda öğrencinin hecelerden sözcük oluşturduğunu, %42,86'sının ise bu uygulamanın öğrencinin hecelerden sözcük oluşturmasını sağlamadığını düşündüğü görülmektedir.

Tablo 52

Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Şekline Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

8. Soru	%	f
“Ala” kelimesinin kılavuz kitaptaki gibi “al –a” şeklinde birleştirilerek öğretilmesi	7,14	1
“Ala” kelimesini “a – la” şeklinde hecelerin birleştirilerek öğretilmesi	92,86	13
Toplam	100	14

Tablo 52, hecelerden sözcük oluştururken öğretmenlerin nasıl bir yol izlediklerini belirlemek amacıyla hazırlanan soruya verilen cevapların dağılımını göstermektedir. İlgili soruda, HİE'ye katıldıktan sonra okuma-yazma öğreten öğretmenlerden sadece birinin “ala” kelimesini kılavuz kitaptaki gibi “al –a” şeklinde birleştirerek öğrettiği, %92,86'sının ise “a – la” şeklinde heceleri birleştirerek öğrettiğini bildirdiği görülmektedir. Soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının yanıt verdiği belirlenmiştir.

Tablo 53

Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Yapboz Parçaları ile Eşleştirme Yaptırılarak Hecelerden Sözcük Oluşturmanın Uygunluğuna Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

9. Soru	%	f
Hecelerden sözcük oluşturma çalışmalarında, farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilmesiyle kelime oluşturulmasının doğru bir uygulama olması	57,14	8
Hecelerden sözcük oluşturma çalışmalarında, farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilmesiyle kelime oluşturulmasının yanlış bir uygulama olması	42,86	6
Toplam	100	14

Farklı renk ve şekillerde olan yapboz parçalarındaki hecelerin birleştirilerek sözcük oluşturulmasının doğru olup olmadığının değerlendirilmesinin istendiği soruya verilen cevapların dağılımının yer aldığı tablo 53 incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından biraz fazlasının yapboz parçaları ile hecelerden sözcük oluşturulmasının doğru olduğunu, %42,86'sının ise bu şekilde hecelerden sözcük oluşturulmasının yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Tablo 54

Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Şekline Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

10. Soru	%	f
Sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında kılavuz kitaptaki cümlenin alınıp olduğu gibi yazdırılması	14,28	2
Sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında farklı uygulamalara yer verilmesi	85,72	12
Toplam	100	14

Tablo 54, öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturma çalışmalarında nasıl bir yol izlediğini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımını göstermektedir. Bu soruda, öğretmenlerden sadece ikisinin sözcüklerden cümle oluşturma basamağında kılavuz kitaptaki cümleyi alıp olduğu gibi yazdırdığı, buna karşılık %85,72'sinin ise kılavuz kitaptan farklı şekilde cümle oluşturduğunu bildirdiği görülmektedir.

Tablo 55

Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma- Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Bir Metinde Olması Gereken Özelliklerin Bulunup Bulunmadığına Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

11. Soru	%	f
Ders kitaplarındaki metinlerin bir metinde bulunması gereken özellikleri taşımaması	100	14
Toplam	100	14

Bir metinde olması gereken kısa, anlamlı ve anlaşılır olma gibi özelliklerin okuma-yazmayı öğreniyorum ders kitabındaki metinlerde bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan soruya yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımının bulunduğu tablo 55 incelendiğinde, HİE'ye katıldıktan sonra okuma-yazma öğretmen öğretmenlerden bu soruya yanıt verenlerin tamamının ders kitaplarındaki metinlerin ilgili özellikleri taşımadığını belirttiği görülmektedir.

Tablo 56

Hizmetiçi Eğitim Sonrası Okuma-Yazma Öğreten On Dört Öğretmenin Okuma-Yazma Öğretiminde Dikte Çalışması Yapmaya Hangi Harf Grubundan Sonra Başlanması Gerektiğine Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

12. Soru	Dikte 1. gruptan itibaren yapılmalıdır	Dikte 2. gruptan itibaren yapılmalıdır	Dikte 3. gruptan itibaren yapılmalıdır	Toplam
%	35,71	28,58	35,71	100
(f)	(5)	(4)	(5)	(14)

Tablo 56'da dikte çalışmasının kaçınıcı harf grubundan itibaren uygulanması gerektiğine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin istendiği soruya verilen yanıtların dağılımı görülmektedir. Dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin %35,71'inin dikte

çalışmasının birinci harf grubundan, %35,71'inin üçüncü harf grubundan, %28,58'inin ikinci harf grubundan itibaren uygulanması gerektiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Soruya katılımcıların tamamının cevap verdiği belirlenmiştir.

Tablo 57

Hizmet İçi Eğitime Katıldıktan Sonra 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Okuma-Yazma Öğreten Öğretmenlerin STCY ile Okuma-Yazma Öğretimini Uygularken Nasıl Bir Uygulama Yaptığını Açığa Çıkaran 12 Soruya Verilen Cevapların Doğruluk/Yanlışlık Durumu

Soru Numarası	Doğru %/(f)	Yanlış %/(f)	Soru Numarası	Doğru %/(f)	Yanlış %/(f)
1.Soru	71,42/(10)	28,58/(4)	7.Soru	42,85/(6)	57,15/(8)
2.Soru	100/(14)	0/(0)	8.Soru	92,85/(13)	7,15/(1)
3.Soru	50/(7)	50/(7)	9.Soru	42,85/(6)	57,15/(8)
4.Soru	78,57/(11)	21,43/(3)	10.Soru	85,71/(12)	14,29/(2)
5.Soru	64,28/(9)	35,72/(5)	11.Soru	100/(14)	0/(0)
6.Soru	92,85/(13)	7,15/(1)	12.Soru	35,71/(5)	0/(0)

Tablo 57'de okuma-yazma öğretimi ile ilgili HİE'ye katılan 34 öğretmen arasından 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğretimi 14 öğretmenin, okuma-yazma öğretimi nasıl uyguladığını açığa çıkaran 12 soruya verdiği cevapların doğruluk/yanlışlık durumu görülmektedir. HİE aldıktan sonra eğitimde edinilen bilgilerin uygulamaya geçirilip geçirilmediğini ya da bilgilerin unutulup unutulmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafında hazırlanan 12 soruluk ankete verilen cevaplar incelendiğinde; 1. soruya %71,42'sinin, 2. soruya %100'ünün, 3. soruya %50'sinin, 4. soruya %78,57'sinin, 5. soruya %64,28'inin, 6. soruya %92,85'inin, 7. soruya %42,85'inin, 8. soruya %92,85'inin, 9. soruya %42,85'inin, 10. soruya %85,71'inin, 11. soruya %100'ünün ve 12. soruya %35,71'inin doğru cevap verdiği anlaşılmaktadır. Tabloda dikkat çeken husus; ankette yer alan on iki sorudan ikisine %100, üçüne %85 ve üzeri, ikisine %70 ve üzeri oranda doğru cevap verilerek 7 soruya yüksek ve yükseğe yakın oranda doğru cevap verilmesidir. Formdaki

sorulardan dördüne ise %50 ve altında doğru cevap verilerek düşük bir doğruluk oranının belirlenmesi yine dikkat çeken bir noktadır.



5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde STCY’de karşılaşılan güçlüklerin açığa çıkarılması ve bu güçlüklerin giderilmesi amacıyla İnegöl ilçesinde gerçekleştirilen HİE sonucunda ulaşılan bulgulara yönelik tartışma ve önerilere yer verilecektir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme. Yapılan araştırmanın bulgularında “Sizce ‘i’ sesinin hissettirilmesinde inek görselinden mi yoksa ‘i’ sesini ‘a-i’ şeklinde ses çıkartarak çağrıştıran eşek görselinden mi yararlanmak daha uygundur? Yoksa her iki görsel de sesin hissettirilmesi için uygun mudur?” sorusuna, inek görselinin doğru yanıt olarak belirtilmesi beklenirken; bu soruya ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %45’i, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise öntestte %50’si doğru yanıt vermiştir. Oysa ki İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 240) sesli harflerin kelimenin sırasıyla başında, ortasında ve sonunda, sessiz harflerin ise kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılması gerektiği ifade edilmiştir. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etmede uyulması gereken bu özellikle ilgili olarak görsellerden yararlanmada farklı uygulamalara rastlanılmaktadır. Örneğin bazı kaynaklarda sesli harflerde sesi hissetme ve tanıma aşamasında görseldeki varlığın adından yararlanılmaktadır, bu doğrultuda “e” sesi hissettirilirken eşek görseli kullanılır. Bazılarında ise o sesi çağrıştıran varlıkların görselinden yararlanılmaktadır; bunun için “e” sesi hissettirilirken kullanılan eşek görseli, başka kaynaklarda eşek “a-i” şeklinde ses çıkarttığı için ‘i’ sesinin hissettirilmesinde kullanılır. Bu durum, öğrencinin karşısında yer alan görseldeki varlığın çıkardığı sesin hangi ses ile ilgili olduğu konusunda yanılgıya düşmesine neden olmaktadır. Çünkü ‘eşek’ görselinin ‘a’ harfi ile mi yoksa ‘i’ harfi ile mi ilgili olduğu belli değildir. Bunun yanında öğrencinin gördüğü bir görseldeki varlığın çıkardığı sesin ne olduğunu hiç bilmemesi, o sesin yazılı karşılığı olan

harfi tanimasını zorlaştırır. Sesli harflerin öğretilmesinde programda belirtilen kriter doğrultusunda doğru bir uygulama yapmak için, sesli harflerin başta geçtiği görsellerin kullanılması daha uygun olacaktır. Bunun için, 'a' harfinde 'ayakkabı' görseli, 'e' harfinde 'eşek' veya 'elma' görseli, 'i' harfinde 'inek' görseli, 'ı' harfinde 'ıspanak', 'ö' harfinde 'ördek', 'o' harfinde 'otobüs', 'ü' harfinde 'üzüm' veya 'ütü', 'u' harfinde 'uçurtma' görseli kullanmak, öğrencinin yakın çevresinden tanıdığı varlıklar ile sesi tanimasını sağlayacak, öğrencinin hangi varlığın hangi sesi çıkarttığı ile ilgili karmaşaya düşmesini engelleyecektir. Aynı zamanda bu yaklaşım, öğrencinin sesli harflerin kelimenin sırasıyla başında, ortasında ve sonunda olması kuralındaki önce başta olma kuralına uygun bir uygulama olduğu için, öğrenciye sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağında doğru bir öğretimin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Öğretmenlerin sesi hissetme ve tanıma basamağındaki uygulamasını açığa çıkaran ilgili soruyu doğru yanıtlayamamasın nedeni, sesli harflerin kelimenin sırasıyla başında, ortasında ve sonunda olması gerektiği bilgisinin öğretmenler tarafından bilinmiyor olması olabilir. Türkçe programında (MEB, 2009) sesli harflerin kelimeni sırasıyla başında, ortasında ve sonunda, sessiz harflerin ise kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılmalıdır bilgisi örneklerle açıklanarak biraz daha ayrıntılı biçimde belirtilseydi veya lisans eğitiminde bu konuya dikkat çekilmiş olsaydı, bu konu hakkında gerekli farkındalık sağlanırdı. Zira aynı soruya HİE'ye katılanların verdiği doğru yanıtların oranının sonteste %91,15'e yükselmesi, HİE sayesinde sesin öğrencilere nasıl hissettirilmesi gerektiğiyle ilgili doğru uygulamaların öğretmenler tarafından benimsendiğini göstermektedir. Bu durum da, öğretmenlere lisansta sesi hissetme ve tanıma basamağında sesli harflerin tanıtımında nasıl bir yol izleneceği konusunda verilen bilginin yeterli olmadığını göstermektedir. Soruya HİE'ye katılmış olan ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlerin %71,42'sinin doğru cevap vermesi, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun HİE'de öğrendiklerinin uygulamaya geçirilecek düzeyde

kalıcı olduğunu ancak diğer öğretmenler için ise kalıcı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç aynı zamanda 1. sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlerin bazılarının HİE’de yapılan etkinlik ve açıklamaları tam olarak öğrenemedikleri ancak bu durumu da eğitim sürecinde dile getirmediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi HİE üzerinden geçen sürede öğrenilenlerin unutulması şeklinde de yorumlanabilir.

Sesi hissetme ve tanıma basamağında, yararlanılan görsellerle ilgili dikkat edilmesi gereken diğer bazı hususlar arasında, faydalanılan görselin öğrenci tarafından tanınıyor olması ve anlam karmaşasına meydan vermeyecek şekilde açık olması gereği yer almaktadır. Bazı kaynaklarda ‘j’ sesinin öğretiminde ‘jet’ görselinin kullanıldığı görülmektedir. ‘Jet’ görselini karşısında gören öğrencinin bunu ‘uçak’ olarak düşünerek ‘u’ harfiyle ilişkilendireceği çok büyük bir olasılıktır. Çünkü çocuk, yakın çevresinden edindiği yaşantı nedeniyle bu görseli ‘jet’ olarak değil, ‘uçak’ olarak tanımıştır. Belki de ‘jet’ kelimesini ilk defa duymuş olacaktır. Özellikle kırsal alanda ve zor şartlar altında yaşayan öğrencilerin yaşantılarındaki sınırlılıklar ve birçoğunun okulöncesi eğitim al/a/maması nedeniyle, günlük yaşantısında kullanım sıklığı olmayan varlıkların tanınması oldukça güçtür. Bu sebeplerle sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağında, öğrencinin tanıdığı görsellerin kullanılması çok büyük önem taşımaktadır. Öğrenci tarafından tanınmayan görsellerin kullanılması ya da farklı isimlerde adlandırılacak görsellerin kullanılması (‘ayıcık’ mı?, ‘oyuncak’ mı?, ‘balık’ mı?, ‘yunus’ mu?, ‘kuş’ mu?, ‘serçe’ mi?) öğrenci için okuma-yazma öğrenme sürecini güçleştirmekte ve bu durum, öğrencinin okuma-yazmayı öğrenme isteğini azaltmaktadır. Öğrencilere verilen görsellerle ilgili dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de görsellerdeki içeriğin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmasıdır. Zira görsellerle ilgili içerik ve uygunluğun sağlanması gerektiği Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde (MEB, 2012) belirtilmiştir. Bu doğrultuda incelendiğinde, ‘J’ harfinin sesinin tanınmasına yönelik

çalışmalarda ‘jilet’ sözcüğünün görselinin verilmesi, 1. sınıf öğrencileri için öncelikle “kesme, yaralama” gibi durumların hatırlanmasına yol açacağı için uygun olmayacaktır.

Bir harfi tanıyamayan çocuğun, o harfi bir hece veya kelime içerisinden seçip okuması mümkün olmadığı için, sesi hissettirme ve tanıma konusunda yeterli miktarda ve doğru çalışmaların yapılması önemli bir husustur. Sesi hissetme ve tanıma basamağında, ders kitaplarında (Erhan, 2012, s. 89; MEB, 2005, s. 43) sadece bir sayfanın yarısını kaplayacak şekilde çalışma alanının ayrılmasının öğrencilerin öğrenecekleri sesi somutlaştırmaları için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu durum ayrıca bir sonraki adımda öğrenilecek olan harf ile ses ilişkisinin kurulmasını da güçleştirecektir. Bu yıl devlet okullarında okuma-yazma öğretiminde yararlanılan ders kitabında (MEB, 2016) sesi hissetme ve tanıma basamağına 3-4 sayfa yer verilmesi daha önceki yıllarda yararlanılan ders kitaplarındaki (Erhan, 2012; MEB, 2005) bu eksikliğin giderilmesine yönelik olumlu bir gelişmedir. Fakat bu eserde (MEB, 2016) ve Akyol’da (2006, s. 109), sesi tanıma ve ayırt etme basamağında öğrenciden görsellerin altına işaret koyarak çalışılan sesin görseldeki varlığın adında geçip geçmediğini belirlemesi istenmektedir. Bu uygulamada, öğrencinin görselin altındaki kutucuğu rastlantısal olarak veya arkadaşından bakarak işaretlemesi ihtimalinin olduğu, bu sebeple de öğrencinin sesi tam olarak tanıyıp ayırt etmesinin tespit edilemeyeceğinin gözden kaçırılan bir husus olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Harfi okuma ve yazma. Yapılan araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin harfi kalemle yazdırmaya yönelik hazırlık çalışmalarına ilçe genelinde %87, HİE grubunda ise %100 oranında yer verdiği saptanmıştır. Oysa ki harfi yazdırmaya geçmeden önce hangi hazırlık çalışmalarının yaptırılması gerektiği konusunda Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2015) hiçbir açıklama bulunmamaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda ise (1-5 Sınıflar) (MEB, 2009) konu ile ilgili yeterince bilgi verilmemiştir. Programda, harfi kalemle yazdırmadan önce yapılacak çalışma olarak

sadece öğretmen harfin yazılışını kitapta bulunan örnek yazımı üzerinde ok yönünde göstermesi ve daha sonra öğrencilerin yazılı harfin üzerinden kalemle geçmesi gerektiği ifade edilmiştir. Fakat harfin kalemle yazdırılmasından önce sadece programda belirtilen çalışmaların yapılması yeterli olmayacaktır. Bu eksikliğin giderilmesi için harfin yazılışı öğrenciye gösterildikten sonra alternatif çalışmalar yapılmasına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bu amaçla harfi havada, sıra üstünde, kum havuzunda yazma çalışmaları yaptırılabilir gibi öğrencilerin bedenleriyle veya arkadaşlarıyla bir araya gelerek harfi yazmaları desteklenebilir. Akyol (2006, s. 110), sesin belirli düzeyde algılandığı ve ayırt edildiğine kanat getirildikten sonra, sembolü olan harfin yazılmasına geçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Harfin kalemle yazılışına geçmeden önce de havada, kum masasında, sıraların üzerinde parmaklarla ve plastik fasulyelerle ve en sonunda deftere veya çalışma yapraklarına yazılmasının gerektiğine dikkat çekmektedir. Havada geniş kol hareketleri yaparak kol kasları, kum masalarında çalışmalar yaparak da bilek, parmak ve kol kasları geliştirilebileceği (Akyol, 2006, s. 62) için harfi kalemle yazmaya geçmeden önce yapılacak bu çalışmaların uygulamaya geçirilmesi bu yönleriyle büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin harfi kalemle yazdırmaya geçmeden önce yazıya hazırlık çalışması olarak harfi havada, sırada, arkadaşının sırtında, kum havuzunda, oyun hamuruyla yazdırdıklarını belirtmeleri, bu çalışmalarla ilgili programlarda yeterli açıklamalar olmamasına karşılık olumlu bir durumdur.

MEB tarafından okullara gönderilen okuma-yazma öğreniyorum ders ve öğrenci çalışma kitaplarında, harfi okuma ve yazma aşamasında, öğrenciden harfi bir satır boyunca aralıksız olarak hiç el kaldırmadan yazmasını gerektiren çalışma örneklerinin olduğu görülmektedir (Değirmenci & Karafılık, 2014, s. 28; Erhan, 2012, s. 27; MEB, 2005, s. 16). Araştırmada elde edilen bulgular da, öğretmenlerin harfi yazdırırken kılavuz kitaplardaki harfi yazma şekline benzer çalışmalar yaptıklarını göstermektedir. İlçe genelinde görev yapan

öğretmenlerin %84'ünün, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise öntest sonuçlarında %85,29'unun harfi kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız yazdırdığı belirlenmiştir. Ne İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5 Sınıflar) (MEB, 2009) ne de Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) harfin bitişik olarak kaç defa yazdırılması gerektiği veya harfin nasıl yazdırılacağı konusunda hiçbir açıklama bulunmamaktadır. STCY'de harfin yazdırılması ile ilgili alanyazın incelendiğinde de bir harfin eğik bitişik olarak aralıksız biçimde öğrenciye kaç defa yazdırılması gerektiğiyle ilgili herhangi bir araştırma sonucuna da rastlanılmamıştır. Ancak öğrencinin harfi yazarken elini hiç kaldırmadan aralıksız olarak bir satır boyunca yazmasının, yazı üzerinde nasıl bir etkisinin olacağı, öğrencinin yazma isteğine nasıl yansıtılacağı göz önünde bulundurulmadığı düşünülmektedir. Türkçe'de bir kelime ortalama 5-6 harften oluşmaktadır. Ayrıca bir kelimedede aynı harf en fazla 2 defa yan yana bulunmaktadır. Buna karşın ders kitaplarında harf yazımında bir satır boyunca öğrencinin elini kaldırmadan harfi eğik ve bitişik olarak yazdırılması konusunda yapılanların nedenleri hakkında alanyazında ve programda herhangi bir açıklamanın olmadığı belirlenmiştir. Bu şekilde yapılacak bir uygulama her şeyden önce 1. sınıf öğrencisinin fiziksel gelişimine uygun değildir. Ayrıca 29 harf boyunca harfi böyle yazması öğrencilerin yazma isteğini azaltacak ve yazılarının okunaklı olmasını engelleyecektir. STCY ile ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçların kaynağında da öğrencinin el yazısını yazma isteğinin olmaması ya da yazılarının okunaklı olmaması (Kadıoğlu, 2012b), öğrenciden yeni öğrendiği bir harfi sadece birkaç satır (Değirmenci & Karafilik, 2014, s. 31; Erhan, 2012, s. 37; MEB, 2005, s. 35) ve elini hiç kaldırmadan bir satır boyunca yazmasının istenmesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'na (MEB, 2015, s. 3-5) göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının vizyonu; Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanan, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış

açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler yetiştirmektir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretiminin amacının, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin; sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak, düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme becerilerini geliştirmek, okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak gibi amaçları bulunmaktadır. Tüm bu amaçlar ve vizyon unsurları düşünüldüğünde okuma-yazmanın önemi daha da açığa çıkmaktadır. Okuma-yazmanın ilk aşamalarından olan harfi yazmak ve okumak, bu sebeplerle büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuğun okuma-yazmayı, dolayısıyla da hayatındaki en etkili iletişim aracı olan anadilini sevmeye başlaması, okuma-yazma aşamasında karşılaşıacağı uygulamanın doğruluğundan geçmektedir. Çocuğun anadiline olan sevgisinin oluşması, çocuğa okuma-yazmayı sevdirecek eğlenceli etkinlikler ile sağlanabilir. Eğlenceli bir şekilde okuma-yazma öğrenen çocuk, anadilini okuma ve yazmanın keyfine varacaktır; aksi takdirde üzerine yığınlarca sorumluluk yüklenerek kendisine okuma-yazma öğretilen bir çocuk, anadilini sevmekten uzak kalacaktır. HİE'de harfi okuma ve yazma konusunda bahsedilen hususlara dikkat çekildikten sonra sınıfta araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin harfi bir satır boyunca elini hiç kaldırmadan yazdırmayacağını belirlemesi, öğretmenlerin bu uygulamanın getireceği sonuçların farkına vardıklarını göstermektedir. HİE'ye katılan öğretmenlerden, bir sonraki eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse girenlerin de tamamı, okuma-yazma öğretiminde harfi bir satır boyunca yazdırmadığını belirtmiş, bu sonuçlar uygulanan HİE'nin harfin yazımı konusunda oluşan farkındalığın kalıcı olduğu ve öğretim sürecine de yansıdığı göstermektedir.

Bunların yanı sıra ders kitaplarında (Aydın, Dönmez, Günyüz & Yıldırım, 2007, s. 51 ; Değirmenci & Karafilik, 2014, s. 45; Erhan, 2012, s. 57; MEB, 2005, s. 50), harfi yazma aşamasında sadece birkaç satır verildiği görülmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında okutulan okuma-yazma öğreniyorum ders kitabında (MEB, 2016) harfi yazmaya 3 ile 4 sayfa arasında yer ayrıldığı belirlenmiştir. Ders kitaplarında harfin yazımına ayrılan sayfa sayılarında farklılık olmasının nedeni konu hakkında ilgili ders programında kesin açıklamaların olmamasıdır.

5.1.3. Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma.

5.1.3.1. Harflerden heceler oluşturma. Araştırma sonuçlarına göre ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %90'ının, HİE'ye katılan öğretmenlerin de öntestte % 70,58'inin, öğrenciye "a" ve "t" harflerinin öğrenciye verilip "at" hecesinin meydana getirilmesinin, hecenin öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek bir uygulama olduğu yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Fakat bu uygulamada öğrencilere hecenin ders kitabında hazır olarak verildiği, öğrencinin ise pasif bir biçimde heceyi sadece yazdığı, kendisinin hece oluşumu için herhangi bir çaba göstermesini gerektiren bir uygulama olmadığı görülmektedir (Kartal, 2013). Bu şekildeki bir uygulamanın öğrenci tarafından harflerden hece oluşturulmasına örnek olduğunu belirtenlerin oranı öntestte %70,58 iken HİE'den sonra bu oran sontestte %11,76'ya düşmüş ve öğretmenlerin kılavuz kitaplarda belirtildiği şekilde heceleri sadece yazmalarının istenmesinin öğrencinin katılımıyla hece oluşturulmasına örnek olmadığını fark ettiği tespit edilmiştir. HİE'ye katıldıktan sonra 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlerin %50'si ise, harflerin öğrenciye verilip hece meydana getirildiği kılavuz kitaptaki uygulama şeklinde, hecenin öğrenci tarafından oluşturulduğunu ifade ettiği görülmüştür. Bu sonuç, HİE'ye katılan öğretmenler arasından 1. sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlerin bu konuyla ilgili öğrendiklerini unutmuş olabileceği şeklinde

yorumlanabileceği gibi, HİE'nin sürekliliğine ihtiyaç duyulduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bunların yanı sıra, HİE esnasında öğretmenlerin bir kısmının öğrenci katılımıyla hece oluşturulması konusunda yapılan çalışmaları ders kitaplarındaki çalışmalardan ayırt edemedikleri de düşünülebilir. Oysa ki HİE'de birebir öğretmenlerin materyaller geliştirerek öğrencilerin hece oluşturma sürecine etkin katılımlarını sağlayacak etkinlik örneklerine ve bu örneklerin yazılı olarak açıklandığı bilimsel çalışmalardaki örneklere de (Kartal, 2013) uygulama esnasında yer verilmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-8. Sınıflar) (MEB, 2015, s. 12) ilkokuma-yazma öğretiminde birinci grup sesler verilirken ses-harf ilişkisi kavratılarak ağırlıklı olarak hece çalışmaları yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Daha önceki programda (MEB, 2009) hecenin oluşturulması ile ilgili hiçbir açıklamaya yer verilmeyip sadece hecelerın özellikleri belirtilirken yeni programda ise (MEB, 2015) hece oluşturma basamağında hecenin nasıl oluşturulması gerektiğine yönelik açıklamalar olduğu görülmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5 Sınıflar) (MEB, 2009, s. 247-250) "el" hecesinin, "e" ve "l" harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulduğu, bir sonraki aşamada "el" kapalı hecesine "e" harfi eklenerek "ele" sözcüğünün oluşturulduğu, son aşamada ise "ele" sözcüğünün "e" ve "le" hecelerine ayrılmasıyla "le" açık hecesine ulaşıldığı görülmektedir. Ancak Nas (2006, s. 78) bu şekilde "el" hecesini okumaya alışan çocuğun "el" hecesinin yanına "e" getirildiği uygulamada "ele" sözcüğünü "el-e" diye ayırıp okuyacağını belirtmektedir. Diğer taraftan Akyol (2006, s. 97) Nas'ın (2006, s. 78) belirttiği bu sorunun "ele" sözcüğünün hecelemeden okutulmasıyla çözülebileceğini belirtmektedir. Buna karşın Nas (2006, s. 78) çocuğun sese, heceye koşullandırıldıktan sonra hecelemeden okumasının istenmesinin doğru bir yaklaşım olmadığını ileri sürmektedir. Nitekim Akyol (2006, s.97) bu şekilde okumanın düzeltilmesinin oldukça zaman alabileceğini bir kaygı olarak belirterek Nas'ın (2006) düşüncelerini doğrulamış olmaktadır. Bu durum

2015'te yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2015, s. 12) ise Türkçenin sahip olduğu hece türlerinin tamamının kolaydan zora doğru (a, al, la, yel, alt, Türk) tanıtılması ve kelime türetmede Türkçenin ses özelliklerine uygun doğru heceleme sağlanabilmesi için açık heceye ulaşıp daha sonra kelime oluşturmaya geçilmesi gerektiği şeklinde ifade edilmiştir. Böylelikle önceki programda kapalı heceden açık heceye ulaşılması için izlenen yaklaşımın yol açacağı okuma ve yazmadaki heceleme yanlışları önlenebilecektir. Harflerden hece oluşturma basamağına yönelik yenilenen programdaki açıklamalara karşın hem 2015 programının öncesinde basılan ders kitaplarında (Değirmenci & Karafilik, 2014, s. 72; Erhan, 2012, s. 90; MEB, 2005, s. 29; Özkara ve diğerleri, 2012, s. 54) hem de yenilenen programdan sonra hazırlanan ders kitabında (MEB, 2016) hecelerin öğrenciler tarafından oluşturulmasını gerektiren bir yaklaşım sergilenmediği, öğrenciden sadece kitapta basılı olarak oluşumu verilen hecenin yazılmasının istenildiği görülmektedir.

5.1.3.2. Hecelerden kelimeler oluşturma. Araştırma bulgularında, öğretmenlere “at” hecesi ile “la” hecesi kılavuz kitaptaki şekilde öğrenciye verilir “atla” sözcüğü yazdırıldığında öğrencinin sözcüğü kendisinin oluşturup oluşturmadığı sorulmuş ve alınan yanıtlara bakıldığında ilçe genelinde görevli öğretmenlerin %86'sının, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise öntestte % 47'sinin, kılavuz kitaptaki sözcük oluşturma şeklinin öğrencinin hece oluşturmaya örnek bir uygulama olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Fakat kılavuz kitaptaki uygulama şeklinde, öğrenciye hecelerin öğretmen tarafından hazır bir biçimde verildiği, sözcüğün de yine öğretmen tarafından hazır biçimde öğrenciye okutulup yazdırıldığı görülmektedir. İlgili soruya HİE'ye katılıp 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğreten öğretmenlerin de, yarısından biraz fazlasının soruya verdiği cevap, hecelerden sözcük oluşturma basamağında izlenen oluşturma biçiminin doğru olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu sonuç, HİE'ye katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün hala öğrencilerin sözcük oluşturmaya yönelik onları etkin kılacak

uygulamalara yer vermediğini göstermektedir. Oysa çalışılan sesle ilgili hecelerden sözcük oluşturmak amacıyla öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu konuda yapılabilecek etkinlikler Akyol'da (2006, s. 125-126) şu şekildedir: “İ” harfinden kutucuklar içinde yer alan “zin”, “ki”, “yi”, “pek” hecelerine ok çıkartılarak öğrencilerin bu heceleri birleştirerek sözcük oluşturacağı bir etkinlik yer almaktadır. Yine bu örneğe benzer olarak “kok”, “top”, “çat”, “kap”, “taş” hecelerini ok ile “la” hecesine yönlendirerek bu hecelerle “la” hecesinin birleştirilip yeni sözcüklerin oluşturulacağı etkinlik sunulmuştur. Yine aynı eserde “ça” hecesinin daire içine alınıp yine daire içinde bulunan “re”, “pa”, “kı”, “tı”, “lı” hecelerine ok ile birleştirilerek öğrenci tarafından sözcük oluşturulacak etkinlik bulunmaktadır. Bunun yanında kutucuk içinde bulunan “ya”, “sa”, “ka”, “pa”, “a”, “bo” hecelerinin ok ile daire içinde bulunan “ra” hecesine birleştirilerek sözcüklerin oluşturulacağı etkinlik bulunmaktadır. Ayrıca “çanta...”, “göz...”, “odun...”, “süt...” şeklinde verilen sözcüklerden yeni sözcüklerin türetilmesinin istendiği, bir diğer etkinlikte ise “Alı”, “para”; “dede”, “resim” sözcüklerindeki altı çizili hecelerin birleştirilerek “lira” ve “dere” sözcüklerinin oluşturulmasının istendiği etkinlik örnekleri de yer almaktadır.

Hecelerden sözcük oluşturma basamağında dikkatten kaçan unsurlardan birisi de hecelerden oluşturulan sözcüklerin öğretilme ve yazdırılma biçimidir. Araştırmada, öğretmenlere “ala” kelimesini STCY’de nasıl öğrettikleri sorulmuş ve alınan yanıtlarda, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %45’inin, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise öntestte %41,17’sinin “ala” kelimesini, kılavuz kitaptaki gibi “al-a” şeklinde öğrettiğini belirttiği tespit edilmiştir. Aynı sözcük oluşturma yaklaşımı Akyol (2006, s. 117) tarafından “al”+“a” = “ala” şeklinde şematize edilerek gösterilmektedir. Türkçenin hece yapısına uymayan bu uygulama şekli öğrencinin hem okurken hem de yazarken heceleme hataları yapmasına neden olacaktır. Nitekim Nas (2006, s. 79) da bu şekilde bir yaklaşım ile hecelerden sözcük

oluşturmanın (Dil+ek=Dilek, Tal+at= Talat) yanlış olduğunu dile getirmektedir. HİE'den sonra alınan sontest verilerinde, eğitime katılan öğretmenlerin tamamının, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse girip okuma-yazma öğretenlerin de neredeyse tamamının “ala” kelimesini “a-la” biçiminde yazdırarak öğrettiğinin belirlenmesi, heceleme yanlışlarının düzeltilmesine yönelik bir farkındalığın oluştuğunu göstermektedir. Bunların yanında, araştırmada öğretmenlere kılavuz kitaplardaki üç veya dört harften oluşan tek heceli “tur” sözcüğünün “tu-r”, “dört” sözcüğünün “dör-t”, “Türk” sözcüğünün “Tür-k” şeklinde oluşturulmasının doğru olup olmadığı sorulmuş ve ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %74'ünün, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise öntestte yaklaşık yarısının bu uygulama biçiminin doğru olduğunu belirttiği gözlenmiştir. Bu durum, tek heceli sözcüklerin oluşumu ile ilgili hata yapıldığının farkına varılmadığının ve ne yazık ki STCY ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmaya başlandığı 2005 yılından bu yana aynı hatanın süregeldiğinin göstergesidir. Üç veya dört harften oluşan tek heceli sözcüklerin kılavuz kitaptaki oluşumunun yanlış heceleme sorununa yol açacağına yönelik farkındalığın oluşması, alınan HİE sonrasındaki verilerde açığa çıkmıştır. Zira HİE sonrası elde edilen sontest verilerinde, bu şekilde sözcük oluşturmanın yanlış olduğu öğretmenlerin tamamı tarafından belirtilmiştir. Bu da HİE'nin faydalı olduğu şeklinde yorumlanabilir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında okuma-yazma öğreten öğretmenlerden üçünün bu soruyu yanlış cevaplandırması öğrenilen kazanımın unutulmuş olabileceği, bu sebeple de HİE'nin sürekliliğinin sağlanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim üç veya dört harfli tek heceli sözcüklerin bu şekilde oluşturulmasının getireceği olumsuz sonuçlar, 2015 Türkçe Ders Programı'nda “yel, alt, Türk” hecelerinin bölünmeden verilmesiyle önlenmiş olmaktadır.


Araştırmada, ilçe genelindeki öğretmenlerin %81'inin ve HİE'ye katılan öğretmenlerin öntestte %88,20'sinin yapboz parçalarında bulunan hecelerin eşleştirilmesi yoluyla kelime oluşturulmasının doğru bir uygulama olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Halbuki bu etkinlikte, öğrencilerin hecelerden sözcük oluştururken yapboz parçaları kullanılması esnasında hecelerin ne olduğuna değil de yapboz parçalarının şekline dikkat edip yapboz parçalarının sadece şekillerini birleştireceği, aslında hangi hecenin doğru olduğunu bulmaktan daha çok ya da tamamen rastlantısal olarak heceleri birleştirerek yanlış heceleri bir araya getirebileceği dikkatten kaçmıştır. Diğer taraftan son testte bu oranın %29,41'e düşmesi, HİE ile öğretmenlerin bu etkinliğin getireceği olumsuz sonuçları fark ettiklerini göstermektedir. Ancak HİE'nin kalıcılığının değerlendirilmesine yönelik bulgularda bu etkinliği uygun bulan öğretmenlerin oranının yarıdan fazla olması HİE uygulamalarının okuma-yazma öğretiminde tam olarak hayata geçirilemediğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %83'ünün, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise öntestte %91,20'sinin “ilet, at, et, elle, ata, lale vb.” sözcüklerin kullanımının doğru olduğunu düşündüğünü göstermektedir. HİE sonrasında ise bu oran %26,47'ye gerilemiştir. Eğitim sonrasında elde edilen bu sonuçlar, “ilet, elle” gibi öğrenci için anlam ifade etmeyen sözcüklerin; “lale” ve “ata” gibi hem özel hem cins isim olan sözcüklerin; “at, et” gibi eş sesli sözcüklerin kullanımının STCY ilkelerine göre doğru olmadığını öğretmenler tarafından önemli oranda fark edildiğini göstermektedir. Ayrıca Türkçe öğretim programında (MEB, 2009) eş sesli kelimelerin 2. sınıf düzeyinde işlenmesi gerektiğinin ifade edilmesi de konu hakkında belirtilenleri doğrulamaktadır.

Hecelerden sözcük oluşturma aşamasında ele alınması gereken unsurlardan birisi de oluşturulan sözcüğün hecelerinin farklı renkte verilmesidir. Araştırma bulguları, hem ilçe genelindeki öğretmenlerin hem de HİE'ye katılan öğretmenlerin öntestte neredeyse tamamının oluşturulan sözcüklerin hecelerinin farklı renkte verilmesinin doğru olduğunu düşündüğünü göstermektedir. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programında buna yönelik herhangi bir uygulama yer almazken ders kitaplarının bazılarında (Aydın ve diğerleri, 2007, s. 44, 52) ise sözcükleri oluşturan hecelerin farklı renklerde yazıldığı belirlenmiştir. Oysa

oluşturulan sözcüğün tek renkte yazılmasıyla öğrencinin sözcüğün tamamını bir bütün olarak görmesi sağlanacaktır. Bu durum aynı zamanda sözcüğün okunmasında hecelemeyle de önleyecektir. Ancak sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte yazılmasıyla öğrencinin sözcüğün bütününe değil de hecelerine odaklanmasına ve sözcüğün anlamını kavramasına engel olacaktır. Bununla birlikte HİE sonrasında oranların %26,47'ye düşmesi öğretmenlerin önemli bir bölümünün sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte yazılmasının getireceği sonuçları ayırt ettiğini göstermektedir. Diğer taraftan hecelerden sözcük oluşturma basamağı hakkında ne 2009 ne de 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında uygulamalı örneklerin bulunmaması öğretmenlerin bu tür uygulamaların uygunluğunu ayırt etmesini güçleştiren bir faktör olarak düşünülmektedir.

5.1.3.3. Kelimelerden cümle oluşturma. Araştırmada, kelimelerden cümle oluşturma basamağında görsel kullanılırken görselin yanına ek getirilmesinin öğrencilerin heceleme hatası yapmasına neden olacağına dikkat çekmek amacıyla öğretmenlere “Ela  i al.” cümlesindeki gibi görselin yanına ek getirilmesinin doğru olup olmadığı sorulmuş, alınan yanıtlara göre ilçe genelindeki öğretmenlerin %73'ünün, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise öntestte %64,70'inin sözcüklerden cümle oluşturulurken görselin yanına gelen ekin bu şekilde yazdırılarak okutulmasının doğru olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Oysa ki bu şekilde cümle oluşturulduğunda, çocuk görseli okurken “kalem” diye okuyacak, ardından “i” harfini ekleyip “kalem-i” şeklinde yanlış heceleme yapacaktır. Ders kitaplarında, sözcüklerden cümle oluşturma basamağında görsellerden yararlanılırken ortaya çıkabilecek ve öğrencinin heceleme hatası yapmasına neden olabilecek bu uygulamanın nedeninin STCY ile birlikte az sayıda harfle cümleler oluşturulmak istenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durumu Nas (2006, s. 75), cümle kurarken zorlanıldıkça örneğin top, kalem yazdıramayınca bunların resmine başvurulduğunu, bu sebeple de az harf ile cümle oluşturmaya geçilmesinin sınırlılığa neden olduğunu belirterek görsellerden yararlanma konusunda yaşanan sınırlılığa

dikkat çekmektedir. Ayrıca Nas (2006, s. 73), eski programda (MEB, 2005) yer alan cümle oluşturmaya çabuk geçilmesi konusundaki yaklaşımı; çocuğun harf-ses ilişkisini kuracağı, bunlardan hece, hecelerden sözcük, sözcüklerden cümle, cümlelerden de metin oluşturacağı bu sürecin aceleye getirilmesinin doğruluğunu sorgulayarak eleştirmekte ve belli bir süreç olmadan ürün oluşmayacağı ifadesine yer vermektedir. Bunlara ilave olarak Nas (2006, s. 75) Türkçe’de iki harfli, (kapalı ve açık) 336 hecenin yalnızca 69’unun anlamlı olarak nitelendirilebilirken, çocuk için anlamlı olanların 47 tane olduğunu, bu sebeple de bu kadar heceden programdaki (MEB, 2005) deyişle “kısa sürede” kaç cümle oluşturulabileceğini sorgulayarak yöntemin uygulamada güçlük yaşanabilecek bu noktasına dikkat çekmektedir. Bu açıklamalara rağmen devlet okullarında okuma-yazma öğretiminde yararlanılan ders kitaplarında yer alan örneklerin eski programdaki (MEB, 2005) anlayış doğrultusunda hazırlanarak cümleye erken ulaşıldığı, bu sebeple de ders kitaplarında (Erhan, 2012, s. 26; MEB, 2015, s. 24) 1. grup harflerden itibaren cümle oluşturulduğu görülmektedir. Bunun sonucunda da henüz yeterince harf öğrenilmediğinden dolayı cümlelerde görsellere başvurulduğu görülmektedir. Bu sınırlılığa rağmen görseller cümle içinde kullanılacaksa cümlelerde kullanılan görsellerin yanına ek getirilmemesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin heceleme hatalarına neden olacak bu hususa dikkatin çekildiği HİE sonrasında, hem HİE’ye katılan öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen sonuç bulgularında hem de HİE’ye katıldıktan sonra 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğreten öğretmenlere uygulanan anket bulgularında, öğretmenlerden birisi hariç tamamının görselin yanına ek getirilmesinin yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu durum, HİE sonrasında sözcüklerden cümle oluşturma adımında görselin yanına ek getirilmesinin heceleme hatasına neden olacağına öğretmenler tarafından fark edilmiş olduğunu, dolayısıyla HİE’de bu etkinlikte karşılaşılabilecek olumsuz sonuçlara dikkat çekilebildiğini göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturma esnasında kılavuz kitaptaki uygulamanın dışında bir uygulama yaptırıp yaptırmadığını tespit etmek amacıyla, sözcüklerden cümle oluşturma esnasında kılavuz kitaptaki cümleyi alıp olduğu gibi mi yazdırdıkları yoksa farklı bir uygulamaya mı yer verdikleri sorulmuştur. Soruya verilen yanıtlar incelendiğinde ilçe genelindeki öğretmenlerin %71'inin, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise öntestte %79,40'ının kılavuz kitaptaki gibi cümleyi alıp olduğu şekilde yazdırdığı ve farklı bir cümle oluşturma etkinliğine yer vermediği tespit edilmiştir. Bunun nedeninin Türkçe öğretim programlarında (MEB, 2009; 2015) sözcüklerden cümle oluşturma aşamasında hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiğine yönelik bir açıklama ve uygulamanın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sözcüklerden cümle oluşturma ile ilgili olarak programda (MEB, 2009) yapılan tek açıklama, elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulması ve öğrencilerin **kelime ve cümle oluşturmaya özendirilerek** oluşturulan kelimelerin ve cümlelerin okunup yazılması gerektiğidir. Bu açıklamanın yeterli olmayışı, sözcüklerden cümle oluşturmaya yönelik yeterli sayıda alternatif örneklerin verilmemesi, bu konuda dikkat edilmesi gereken hususların açıklanmayışı, yazılan kitapların belirli bir kural ışığında hazırlanmamasına, bunun da beraberinde Türkçe'yi etkili ve doğru biçimde öğretmek için gerekli olan uygulamaların ders kitaplarında eksik kalmasına yol açmaktadır. Oysa ki sözcüklerden cümle oluşturma basamağı ile ilgili olarak Nas (2006, s. 82) oluşturulan cümlelerin çocukların çevresinden, yaşamından, günlük dilinden alınmasının, kısa cümlelerden başlanarak "kolaydan zora" ilkesine uyulmasının, cümlelerin çocuk için anlamlı, onun diline uygun olmasının, soyut anlamdan kaçınılmasının, cümlede işlek sözcük ve hecelere yer verilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. Ayrıca Baştuğ ve Demirtaş (2016, s. 30), sözcüklerden cümle oluşturma basamağında özellikle çocuğun sık kullandığı kelimelerin, durumların ve eylemlerin olmasına dikkat etmenin, mümkünse daha çok onların dünyasına uygun ifadeleri tercih etmenin bu süreci kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Bütün bu

açıklamalara rağmen sözcüklerden cümle oluşturma basamağında ders kitaplarında çocuğun sık kullandığı kelimelerin yer almasına dikkat edilmediği görülmektedir. “Talat eti ilet.” cümlesindeki “ilet” sözcüğü çocuğun gündelik hayatında kullanım sıklığı az olacak bir sözcüktür ve çocuk için çok anlam ifade etmeyecektir. Zaten bu cümlenin tamamına bakıldığında “eti iletme” anlamı olmayan bir eylemdir. Bu noktalara dikkatin çekildiği HİE sonrasında öğretmenlerin sınavdaki verilerinde bir öğretmen dışında tüm öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturmada kılavuz kitaptakinden farklı bir uygulama yapılması gerektiğini belirtmesi, eğitimin öğretmenlerde kelimelerden cümle oluşturma basamağında kılavuz kitaptaki cümle oluşturma etkinliklerine ek çalışmaların yapılması yönünde ve bu basamakta dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda bir farkındalık oluşturduğunu göstermektedir. Benzer şekilde HİE aldıktan sonra 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğreten öğretmenlerin %85,72’sinin, ilgili soruda sözcüklerden cümle oluşturma adımında kılavuz kitaptaki gibi cümleyi alıp olduğu gibi yazdırmanın yanlış olduğunu düşünmesi, HİE sonrasında sözcüklerden cümle oluşturmada kılavuz kitaptaki gibi bir cümle alınıp olduğu gibi yazdırıldığında öğrencide aktif katılımın olmayacağını, öğrenciyi düşündürecek ve sürece etkin katılımını sağlayacak etkinliklerin olması gerektiğinin farkına varılması olumlu bir gelişmedir. Ancak HİE sürecinden sonra aradan geçen zaman dilimi nedeniyle sözcüklerden cümle oluşturma konusunda öğrenilenlere rağmen soruya doğru cevap verenlerin oranının %85,72 düzeyinde olması, bu öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamaya yansıttıklarını gösterirken, eğitime katılan öğretmenlerin bir kısmının bu ayrıntıyı hatırlamamaları ise öğrendiklerini uygulamaya yansıtamadıklarını göstermektedir.

5.1.4. Metin oluşturma. Araştırmada, öğretmenlerin metin oluşturma basamağında yer alan metinlerin bir metinde olması gereken özellikleri taşıyıp taşımadığı yönündeki görüşlerini belirlemek amacıyla, ders kitaplarındaki metinlerin bir metinde olması gereken özellikleri taşıyıp taşımadığı sorulmuş ve soruya verilen yanıtlara göre, ilçe genelinde görev

yapan öğretmenlerin %82'sinin, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise öntestte %94,10'unun, ders kitaplarındaki metinlerin, bir metinde bulunması gereken özellikleri taşımadığını belirttiği tespit edilmiştir. Metin oluşturma basamağında Nas (2006, s. 82), anlam yönünden birbirleriyle bağlantılı cümlelerle küçük metinler kurulması ve bu metinlere çocukların hoşlandıkları bir tekerleme havası verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü çocuğun (hece-sözcük bir yana) tek tek cümle bile değil metin okuyacağı, bu sebeple cümleleri metinleştirmenin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Baştuğ ve Demirtaş (2016), metin oluşturma basamağında çocuklara uygun düzeyde metinlerin oluşturulması, öğrencilerin metin oluşturma sürecinde aktif olması gerektiğini belirtmiştir. Metin oluşturma basamağında yapılması gerekenler ile ilgili olarak bir önceki programda (MEB, 2009), öğrencilerin kendi oluşturdukları farklı metinleri okumalarının teşvik edilmesinin gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca yine İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar) (2009) incelendiğinde, oluşturulan metinlerin çocuğun yaşına, sınıf seviyesine ve ilgi alanlarına uygun olması, çocukta merak uyandırması, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırması, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olması, öğrencilerin hayal dünyalarını, yaratıcılıklarını zenginleştirecek ve öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandıracak nitelikte olması gerektiği belirtilmektedir. Bunların dışında yeni programda (MEB, 2015, s. 12) dördüncü grup seslerden sonra ağırlıklı olarak metin çalışmaları yapılmasının gerektiği ifade edilmektedir. Yeni program (MEB, 2015) doğrultusunda hazırlanan eserlerde (Baştuğ & Demirtaş, 2016; MEB, 2016) metin oluşturma örneklerinin 4. grup seslerden sonra gerçekleştirildiği, dolayısıyla da metinlerin programda dikkat çekilen bu kurala uygun biçimde hazırlandığı görülmektedir. Daha önceki programda (MEB, 2009) hangi ses grubundan sonra metin oluşturulacağı yönünde bir açıklama olmadığı için, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı öncesinde hazırlanan ders kitaplarında, metin oluşturma basamağına 4. grup seslerden önce başlanıldığı, bu durumun da metin

oluşturma sürecinde bir metinde olması gereken özellikleri yansıtmayan metinlerin örneklerinin oluşmasına sebep olduğu görülmektedir. Hatta bu metinlerin, metin denilemeyecek özellikte olduğu, metinlerde birbiriyle uyumu olmayan tümcelerin veya sözcüklerin yer aldığı, bu tümcelerin veya sözcüklerin metin içerisinde sadece tekrar edildiği fark edilmektedir. Çünkü öğrenilen harf sayısının yeterli olmaması, anlam bütünlüğü taşıyan metin konusunda yetersiz kalınmasına sebep olmaktadır. Bu durumla ilgili olarak Soyuçok (2016) 2005 yılından bu yana okutulan ders kitaplarını incelediği çalışmasında, ders kitaplarında 1. grup seslerden sonra oluşturulan metinlerin %30'unda, 2. grup seslerden sonra %39'unda, 3. grup seslerden sonra %47'sinde, devlet okullarında okutulan dokuz ders kitabında yer alan 302 metnin ise 162'sinde anlam bütünlüğü olduğunu saptamıştır. Ayrıca Kartal ve Bozkurt (2014) çalışmalarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılındaki ders kitabında yer alan metinlerin %54'ünde anlam bütünlüğü olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun da oluşturulan metinlerde anlamlı bir yapının oluşturulmasının önüne geçtiği ve sadece öğrenilen harfin geçtiği cümlelerin bir araya getirildiği örneklerin olmasına yol açtığı düşünülmektedir. Okuma-yazmayı öğrenme sürecinde olan bir öğrencinin, anlam bütünlüğü taşımayan metinler okumasının onun okuma eyleminden zevk almasını engelleyeceği, bu durumun da öğrencinin okumaya karşı ilgisini azaltacağı, gözetilmesi gereken önemli bir husustur. Zira bu durum, programda (MEB, 2009, s. 170) metinlerle ilgili olarak belirtilen “Metinler, çocukta merak uyandırmalı, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmalıdır.” ifadesiyle örtüşmemektedir.

Bir metinde bağdaşıklık olmalıdır. Bir metnin bağdaşık olması, her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir. Bağıntı, karşıtlık, sebep, amaç, sonuç, katkı, zaman, birlik, karşılaştırma gibi bağıntı öğeleriyle sağlanır (Kartal & Bozkurt, 2014). Bunların yanında, metinler oluşturulurken öğrenciye yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin kavratılması gerektiği, hem Türkçe öğretim programlarında (MEB, 2009; 2015) hem de farklı kaynaklarda (Baştuğ & Demirtaş, 2016)

belirtilmiştir. Ayrıca sözcüklerden cümle oluşturma esnasında görsellerin yanına ek getirilmesinin yanlış hecelemeye sebep olduğu düşünüldüğünde, oluşturulan metinlerde de görsellere ek getirilmesi yanlış heceleme sorununa neden olacaktır.

Metin oluşturmada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, eş sesli kelimelerin 1. sınıf düzeyine uygun olmadığı için metinlerde kullanılmaması gereğidir. Zira programlar incelendiğinde (MEB, 2009; 2015) eş sesli kelimelerin 1. sınıf düzeyinde işlenmemesi gerektiği görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerde ise programa aykırı olarak eş sesli sözcüklerin yer aldığı (Aydın ve diğerleri, 2007, s. 72; Erhan, 2012, s. 141; MEB, 2005, s. 44, 79) tespit edilmiştir. Bu durum, metinlerin Türkçe öğretim programları (MEB, 2009; 2015) ile uyumlu biçimde ele alınmadığı veya programların içeriğinin dikkatli biçimde incelenmediği şeklinde yorumlanabilir. Metinlerdeki cümlelerde anlam bütünlüğünü bozacak düzeyde ağırlıklı olarak en son öğrenilen harfin yer aldığı cümlelerden oluşmaması ve öğrencinin bilmediği harflerin olduğu cümlelerin metinlerde yer almaması dikkat edilmesi gereken diğer noktalardır. Bazı kaynaklarda (Değirmenci & Karafılık, 2014, s. 111; Özkara ve diğerleri, 2012, s.80) sırf son öğrenilen harfi bir çok defa tekrar etmek adına anlamsız metinlerin oluşturulduğu, bunun yanında bazı kaynaklarda (Erhan, 2012, s.129; MEB, 2005, s. 66) yer alan metinlerde, öğrenilmeyen harflerin bir metinde yer almaması gerektiğine dikkat edilmediği görülmektedir. Öğrenilmeyen bir harfin metinde yer alması, ders kitaplarının hazırlanması ve incelenmesi sürecinde gereken hassasiyetin gösterilmediğini düşündürmektedir.

Metin oluşturma basamağında karışıklığa sebep olan bir başka durum da metinlerin başlıklarıdır. Bir önceki program (MEB, 2009, s. 172) incelendiğinde, metin işleme sürecinde yer alan dinleme ve anlama ile ilgili kazanımda “Başıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.” ifadesi yer almaktadır. Bu kazanımdan yola çıkarak bir metnin başlığının içerik hakkında bilgi vermesi, içeriği tahmin etmeyi sağlaması gerektiği şeklinde

bir çıkarım yapılabilir. Programlarda (MEB, 2009; 2015) ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yer alan metin oluşturma basamağında, bir metinde başlığın olup olmayacağı ile ilgili bilgiye yer verilmemesi bazı metinlerin başlıksız olmasına ya da sadece özel isimli başlıkların olmasına sebep olmuştur. Sadece özel isimden oluşan başlıklar da, metnin içeriğini tahmin etme konusunda yetersiz kalınmasına sebep olabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin başlıktan yola çıkarak içeriği tahmin etme kazanımına ulaşmasına engel olabilir. Bir metin oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bu hususlara yer verilen HİE sonrasında alınan söntest yanıtları ve HİE sonrasında 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğreten öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının ders kitaplarındaki metinlerin bir metinde olması gereken özellikleri taşımadığını düşündüğünü belirttiği görülmektedir. Bu veriler, HİE sonrasında öğretmenlerin metinlerde bulunması gereken özellikler konusunda farkındalığının arttığını göstermektedir. Ders kitaplarındaki metinlerde bulunan eksikliklerin öğretmenler tarafından bu kadar yüksek bir oranda tespit edilip dile getirilmesine rağmen, ders kitaplarının metin oluşturma konusundaki eksikliklerinin giderilmemiş olması büyük bir eksikliklerdir. Bu duruma neden olan en büyük sebebin programlarda (MEB, 2009; 2015) ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yer alan metin oluşturma basamağında neler yapılması gerektiğinin, oluşturulacak metinlerde dikkat edilmesi gereken noktaların neler olduğunun açıklanmaması olduğu söylenebilir. Zira son iki programda (MEB, 2009; 2015) da metin oluşturma ile ilgili hiçbir açıklamaya yeterli düzeyde yer verilmediği görülmektedir. Metin oluşturma ile ilgili bir önceki programda (MEB, 2009) yer alan tek bilgi, oluşturulacak metinlerin özellikleri ile ilgili olmasıdır, bu bilgiye de okuma-yazma aşamasındaki metin oluşturma basamağında değil, işlenecek metinler kısmında yer verilmesidir. Son programda (MEB, 2015) ilkokuma-yazma süreci ile ilgili olarak yapılacak çalışmalara çok yüzeysel olarak yer verilmesi çok büyük bir eksikliklerdir. Yeni programda metin oluşturma ile ilgili yapılan açıklamada, 4. grup seslerden

itibaren metin oluşturulması gerektiği bilgisi yer almaktadır. Bu bilgi de metin oluşturmada tek başına yeterli olmayacak bir açıklamadır.

STCY'nin aşamaları arasında dikte (öğrencinin söylenileni bakmadan yazması) çalışmalarını başlığı altında bir bölüm yer almamasına rağmen Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2015, s. 17) "Öğretmenin desteği ve yönlendirmesi ile; dikte yoluyla, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yapar." ifadesi yer alırken bir önceki programda (MEB, 2009, s. 36) ilköğretim 1. sınıf kazanımların dağılımında yer alan yazma alanındaki kazanımda, "Dikte etme çalışmalarına katılır." ve yine aynı programda (MEB, 2009, s. 124) yer alan, kazanımların dağılımını gösteren tabloda, ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin "Dikte çalışmalarına katılır." ifadesi doğrultusunda dikte çalışması yapması gerektiği anlaşılmaktadır. Fakat her iki programda da (MEB, 2009; 2015) ilköğretim 1. sınıf öğrencilerine dikte çalışmasının hangi harf grubundan itibaren yaptırılmaya başlanacağı yönünde bir açıklama yer almamaktadır. Ayrıca programlarda dikte çalışmalarının yapılırken nelere dikkat edilmesi veya çalışmanın nasıl uygulanması gerektiği yönünde de bir açıklamanın bulunmaması büyük bir eksikliktir. Dikte çalışmaları ile ilgili öğretmenlere net bir açıklama yapılmaması sebebiyle açığa çıkan eksiklik araştırmada yer alan "Dikte yapmaya hangi gruptan itibaren başlıyorsunuz?" sorusuna alınan çok farklı yanıtlarda da dikkat çekici bir şekilde görülmektedir. Zira araştırmaya ilçe genelinde katılan öğretmenlerin %64'ünün dikte çalışmalarının birinci harf grubundan, %12'sinin 2. harf grubundan başlaması gerektiğini ifade etmesi, %14'ünün ise dikte çalışması yaptırmaya ne zaman başladığı konusunda yanıt vermemesi; HİE'ye katılan öğretmenlerin ise öntestte %70,58'inin dikte çalışmasının birinci harf grubundan, %26,47'sinin ikinci harf grubundan, %2,95'inin üçüncü harf grubundan itibaren uygulanması gerektiğini ifade etmesi, soruya verilen yanıtların dağılımının çok farklılık gösterdiği, dikte çalışmaları ile ilgili net bir ifadenin yer almadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin HİE'ye katıldıktan sonraki sönest yanıtları

incelendiğinde ise dikte çalışması ile ilgili yanıtlarında bir değişim gözlemlendiği ve %55,89'unun dikte çalışmasının yaptırılmaması gerektiğini, %14,70'inin üçüncü harf grubundan, %8,82'sinin ise öntestteki %70,58' oranından gerileyerek birinci harf grubundan itibaren uygulanması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin aldıkları HİE sonrasında %79,41'inin dikte çalışmasının 1. sınıfta ya hiç yapılmaması ya da 3. grup ve sonrasında yapılması gerektiğine yönelik ifade bulunması, HİE'nin dikte çalışmasının ne zaman yapılması gerektiği konusunda öğretmenlerin düşüncelerinde bir farklılık ortaya çıkardığı şeklinde yorumlanabilir. HİE aldıktan sonraki eğitim-öğretim yılında (2015-2016) 1. sınıf düzeyinde derse girerek okuma-yazma öğretimini tamamlayan öğretmenlere ilgili soru sorulup alınan yanıtlar incelendiğinde %35,71'inin dikte çalışmasının 1. gruptan, %28,58'inin 2. gruptan, %35,71'inin 3. gruptan itibaren yapılması gerektiğini ifade etmesi ve hiçbir katılımcının dikte çalışmasının 1. sınıfta yapılmaması gerektiğine yönelik ifade bulunmaması, HİE'den sonra geçen süre zarfında öğrenilenlerin unutulması ile veya HİE'yi alan kursiyerler içinden bir sonraki eğitim-öğretim yılında devlet okullarında okuma-yazma öğreten öğretmenlerin konu ile ilgili açıklamalara dikkatlerini yeterince yoğunlaştırmamış olmaları ile açıklanabilir. Bu durum da verilen HİE'lerin belirli aralıklarla tekrar edilmesinin, böylece eğitimlerin sürekliliğinin sağlanmasının gerekli olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

STCY ile okuma-yazma öğretimi uygulanırken bir görselin altına adının yazılmasına yönelik etkinlik yapıldığı görülmektedir. Böyle bir etkinliğin yöntemin hangi basamağı ile ilgili olduğunu belirlemek için sorulan soruya öğretmenlerin çok farklı yanıtlar verdiği görülmektedir. İlçe genelinde ankete katılan öğretmenlerin %33'ünün bu etkinliğin dikte, %16'sının hecelerden sözcük oluşturma, %14'ünün değerlendirme aşamasına ait olduğunu belirtmesi, %22'sinin ise soruya yanıt vermemesi, yanıtların çok geniş bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. HİE'ye katılan öğretmenlerin öntestte %35,30'unun bu etkinliğin

hecelerden sözcük oluşturma, %14,70'inin dikte, %5,90'nın değerlendirme aşamasına ait olduğunu belirtmesi, %14,70'inin soruya yanıt vermemesi, %2,95'inin ise bu etkinliğin yöntemin hiçbir aşaması ile ilgili olmadığını belirtmesi yine yanıtların çok yönlü olduğu şeklinde ifade edilebilir. HİE'den sonra alınan yanıtlarda etkinliğin hiçbir aşama ile ilgili olmadığını ifade edenlerin oranının %32,35'e yükselmesi, eğitimin bu etkinliğin yöntemin herhangi bir aşamasına yönelik olmadığı ile ilgili bir farkındalık oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir fakat sonest yanıtlarının %26,47'sinin etkinliğin değerlendirme, %14,70'inin sesi tanıma ve ayırt etme, %11,76'sının hecelerden sözcük oluşturma aşaması ile ilgili olduğunu belirtmeleri yeterli düzeyde farkındalığın sağlanamadığı ve bu konu üzerinde daha fazla dikkat çekilmeye ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında yöntemin aşamaları arasında “değerlendirme veya dikte” şeklinde bir aşama bulunmamasına rağmen öğretmenlerin bu kavramları yöntemin bir aşaması olarak ifade etmesinin yöntemin öğretmenlere daha yakından tanıtılmasının gerektiğini gösterdiği düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Öğretmenlerin STCY ile okuma-yazma öğretimini nasıl uyguladıkları, karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik uygulanan HİE sonrası elde edilen sonuçlar doğrultusunda konuya yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Okuma-yazma öğretim yöntemi hakkında yeterince donanımlı yetiştirilmeyen öğretmenin öğrencilere doğru bir yaklaşımla okuma-yazmayı öğretmesi zor olacağı için ülke genelinde yapılacak bir yöntem değişikliğinden önce öğretmenlerin yeni yöntem hakkında nitelikli bir eğitim almaları ile öğretmenin yöntemi uygulamaya geçirmesinden kaynaklanan hatalar en aza indirilebilir. Ayrıca okuma-yazma öğretimi konusunda meydana gelen gelişmeler ile yaşanan güçlükleri giderecek nitelikteki HİE programlarının öğretmenlere ulaştırılması, öğretmenlerin hem güncel gelişmeleri takip ederek kendilerini geliştirmelerini sağlayacak hem de lisans düzeyinde teorik olarak aldığı eğitimin ardından uygulama boyutu

olan mesleğini uygulama aşamasında karşılaştığı güçlükleri yenmesini sağlayacaktır. Böylece okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler giderilecek, bunun yanı sıra okuma-yazma öğretiminde yöntemin uygulanması esnasında gözden kaçan yanlış uygulamaların, yaşanan deneyimler sonucunda ortadan kaldırılmasına yönelik çözüm önerileri getirilebilecektir.

Ayrıca lisans düzeyinde eğitim alırken öğretmenlere bol uygulama yapma imkanı verilen Okulda Üniversite (Özcan, 2012) modelinde olduğu gibi, öğretmenlere okuma-yazma öğretimi ile ilgili bol uygulama olanağının verilmesi mesleğe daha yetkin başlamaları açısından yararlı olacaktır. “Okulda Üniversite” modeli (Özcan, 2012) öğretmenlerin 4 yıllık lisans eğitiminin 3. sınıfında, üniversiteler ile işbirliği yapılarak belirli ölçütlere göre seçilen “Okulda Üniversite” okullarında, bu okullarda görev yapan ve yine özenle seçilen deneyimli ve başarılı öğretmenlerin yanında “Öğretmen Yardımcısı” olacakları bir öğretmen yetiştirme modeli olarak tanımlanmaktadır. Modelde öğretmenlerin ilk iki yılda kendilerini öğretmen yardımcılığına hazırlayacak dersleri alacakları, öğretmen yardımcılığını tamamlayanların “Öğretmen Adayı” olarak yine 4. sınıfta iki dönem boyunca işbirliği yapılan iki ayrı “Okulda Üniversite” okulunda tam gün aday öğretmenlik (stajyerlik) yapacakları belirtilmektedir. Böylece modelin uygulanmasıyla öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sadece kitaplardan okuyarak ve öğretim elemanlarını dinleyerek değil, öğretmenliğe ilişkin bilgi ve teorileri, eğitim hastanelerinin tıp eğitiminde doktor yetiştirirken izlediği uygulamalı eğitimdeki gibi mesleği uygulayarak, yaparak yaşayarak öğrenecekleri ifade edilmektedir.

- Yurdumuzun dört bir yanında bölgesel farklılıkların bulunması ve bunun öğrenme ortamına etkisinin olması, bunun yanında okul öncesi eğitimin ülkemizde zorunlu eğitim kapsamına henüz alınmamış olması sebebiyle öğrencilerin okula hazır bulunuşluluk seviyelerinde farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin farklı uygulama okullarında deneyim kazanarak yetiştirilmesi, şartların en zor olduğu eğitim bölgelerinde bile sadece kendi hazırladığı etkinliklerle öğrencinin okuma-yazmayı öğrenmesini sağlayabilmesi

gerekmektedir. Bu sebeple, okuma-yazma öğretiminde yararlanılabilecek içeriği zengin uygulama örneklerinin kendilerine sunulacağı, böylece öğretmenlerin ek bir kaynağa ihtiyaç duymadan okuma-yazmayı öğretebileceği etkili ve sürekliliği olan bir HİE programının öğretmenlere ulaştırılması, okuma-yazma sürecinin doğru bir biçimde yürütülmesini sağlayacaktır.

- İlkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşaması yürütülürken, ders kitaplarında yer alan etkinlikler arasında yönetim uygun olmayan uygulamalara HİE programlarında öğretmenlerin dikkatinin çekilmesinin, yöntemin doğru bir şekilde yürütülmesi için büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir. Örneğin “sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme” basamağının, ders kitaplarında olduğu gibi sadece yarım sayfalık bir etkinlik ile yapılmasının bu basamaktaki amaçların gerçekleşmesi için yeterli olmayacağına öğretmenlere belirtilmesi, öğretmenlerin böyle bir uygulama sonucunda öğrencilerin sesi tamamen tanımadan, ayırt edemediği harfin yazımına geçeceğine, bunun da ses harf bağlantısının kurulmasını zorlaştıracağına yönelik farkındalığını sağlayacaktır. Nitekim özellikle de birinci gruptaki sesler verilirken ses-harf bağlantısının kurulmasına önem verilmesine yönelik Türkçe programındaki (MEB, 2015, s. 12) açıklamalar da bu durumu doğrulamaktadır. Böyle bir zorluğun aşılması için sesi hissetme basamağında ünlü harflerin seslerinin hissettirilmesinde öncelikli olarak sesin sözcüğün başında olduğu örneklere, ünsüz harflerin (b, c, d, g hariç) seslerinin hissettirilmesinde öncelikli olarak sesin sözcüğün sonunda olduğu örneklere yer verilmesi, bu uygulamalar yapılırken çocuk şarkıları ve öykülerden yararlanılması, sesi tanımaya yönelik öğrencilerden sesin geçtiği örneklerin istenmesi, bu istenirken öğrenmede yakından uzağa ilkesinin göz önünde bulundurulması, sesi ayırt etme için ise sesin hem geçtiği hem de geçmediği örneklerin çocuklar tarafından söylenilmesiyle, çocukların hem öğrendikleri sesi diğer seslerden ayırt etmesi hem de yazacakları harfin ses karşılığını öğrenmeleri sağlanacaktır. Böylelikle sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağında

araştırma kapsamında yapılan benzeri etkinliklerle bu uygulama örneklerinin HİE’lerde öğretmenlere ulaştırılması, öğretmenlerin farklı uygulamaları görmelerine ve alternatif etkinlikler geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

- Sesi tanıma ve ayırt etme basamağında ders kitaplarında yer alan örneklerin önemli bir bölümünde öğrencilerden sesin geçtiği örnekleri işaretleyerek göstermeleri istenmektedir. Böyle bir yaklaşımda öğrencinin rastlantısal olarak veya arkadaşından bakarak görselin altındaki kutucuğu işaretleyebilme olasılığının olduğunun HİE programında öğretmenlere belirtilmesiyle, öğretmenlerin sesi ayırt etmeye yönelik çalışmalarda işaretlemeye dayalı olan pasif uygulamalardan yararlanılmasının önüne geçilecektir. Bunun yerine öğrenciyi etkin kılan ve sesin üzerinde düşünmesini sağlayan sesin geçtiği veya geçmediği örnekleri öğrencilerin sözlü olarak sunması veya resmetmesinin istenebileceği öğretmenlere ifade edilerek ders kitaplarındaki hatalardan kaynaklanabilecek sorunlar da önlenebilecektir. Ayrıca öğretmenlere verilecek HİE uygulamalarında ders kitaplarında “sesi tanıma ve ayırt etme” basamağında yararlanılması için hazırlanmış görsellere dikkat çekilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ders kitaplarında yer verilen görsellerin öncelikli olarak öğrencilerin tamamı tarafından tanınan görseller arasından seçilmesi, bu görsellerin öğrencinin yakından uzağa ilkesine uygun örnekler olması, günlük yaşantısında karşılaşılabileceği görsel örneklerin seçilmesi konusunda öğretmenler bilgilendirildiğinde, görseller nedeniyle karşılaşılabilecek sorunların önüne geçilebilecektir.

- Harfi okuma ve yazma basamağı ile ilgili olarak HİE uygulamasında, ders kitaplarında sıklıkla yapılan hatalara dikkat çekilerek bu hataların önlenmesiyle ilgili alternatifler uygulamaya geçirilmiştir. Öğrencinin, bir satır boyunca ellerini kaldırmadan bir harfi eğik ve bitişik olarak yazması, hem öğrencinin yazma isteğinin azalmasına hem de yazının okunaklı olmamasına neden olacaktır. Ders kitaplarında sıklıkla yapılan hatalardan “bir harfin satır boyunca yazılması” uygulamasının öğretmenler tarafından da yapılması, harfi yazma

konusunda verilecek eğitime duyulan ihtiyacı göstermektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlere harfin yazımında kalemle yazmaya başlamadan önce yapılacak alternatif uygulamalar (harfin havada, sıra üstünde, kumda, beden yardımıyla yazımıyla) gösterildikten sonra kalemle yazımda öncelikle harfin eğik olarak tek başına yazılması, ikinci aşamada harfin eğik ve bitişik olarak sadece ikişerli şekilde (*ee, ss, nn, ff*) yazılmasının yeterli olacağı ayrıca farklı renkte iki kalem ile uygulamadaki hataların düzeltilebileceği, öğrenciden harfi iki defa yan yana eğik ve bitişik olarak yazdıktan sonra kalemini değiştirerek farklı bir renkteki kalem ile yazmaya devam etmesi istenerek öğrencinin harfi bir satır boyunca ikişerli olarak eğik bitişik biçimde ve doğru şekilde yazmasının sağlanabileceği gösterilerek öğretmenlerin harf yazımında ders kitaplarından kaynaklanan hataları yapmaları önlenmiş olacaktır.

- Harflerden hece oluşturma basamağında ders kitaplarında Türkçenin yapısına uygun olmayan ve yanlış hecelemeye sebep olacak örneklerin yer aldığı görülmektedir. HİE programında öğretmenlere, öğrencilerin yazarken heceleri doğru ayırabilmeleri okurken de heceleyerek okuduklarında doğru heceleyerek okuyabilmeleri için en son öğrenilen harf ile önceden öğrenilen harfler bir araya getirilerek oluşturulabilecek iki harfli tüm açık ve kapalı hecelerin oluşturulmasının önemi uygulamalarla gösterilmiştir. Bu durumun önemi 2015 Türkçe programında da “...Bu yöntemde, hece ve kelime oluşturmaya ilgili yeterince çalışma yapılmalı ve Türkçenin sahip olduğu hece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru (a, al, la, yel, alt, Türk) tanıtılmalıdır.” açıklamasıyla da doğrulanmaktadır. Öğretmenlere sunulacak benzeri HİE uygulamalarıyla hem ders kitaplarındaki hataların önlenmesi hem de çocuğun öğrendiği en son harfle oluşturulabilecek açık ve kapalı tüm heceleri görebilmesi için öğrencilerin sürece etkin olarak katıldığı harflerden hece oluşturmaya yönelik materyal ve etkinlikler geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

- Hecelerden sözcük oluşturma basamağı, STCY ile okuma-yazma öğretiminde, ders kitaplarında en çok hatanın tespit edildiği adımlardan biridir. Bu nedenle öğretmenlere verilecek HİE uygulamasında bu basamakta karşılaşılan yanlış uygulamalar üzerinde durulması öğretmenlerin hataları en aza indirebilmesini sağlayacaktır. Hecelerden sözcük oluşturma basamağında öncelikli olarak yanlış hecelemeye neden olan hece birleştirme örnekleri üzerinde durularak sözcükler oluşturulurken bir sözcük nasıl heceleniyorsa hecelerin birleşiminin de buna uygun olması, ders kitaplarında yer verildiği gibi “al-a=ala” şeklinde hece birleşiminin öğrenciye ne yazdırılmasının ne de okutulmasının doğru olmadığı, bu durumun 3 veya 4 harften oluşan tek heceli sözcüklerde de aynı kurala dikkat edilerek bu sözcüklerin “dör-t=dört” şeklinde bir araya getirilmesi yerine öğrenciye sözcüğün tek seferde verilmesi gerektiği öğretmenlere belirtilmelidir. 3 veya 4 harften oluşan tek heceli sözcüklerin öğrencinin ilk gruplarda iki harfli heceleri oluşturarak deneyim kazandıktan sonra ilerleyen gruplarda oluşturulmasının gerektiği öğretmenlere ifade edilerek yanlış heceleme önlenmesi sağlanacaktır. Ayrıca HİE uygulamasında öğretmenlerin hecelerden sözcük oluşturma basamağında heceleme hatalarının önlenmesine yönelik dikkatleri çekildikten sonra hecelerden sözcük oluşturma basamağında özellikle de çocuklar için uygun olan, onların bildiği sözcüklerin oluşturulması gerektiği hususuna dikkat çekilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenci için anlaşılması zor olan, sadece öğrenilen harflerle o sözcük oluşturulabilirdiği için oluşturulan sözcükler oluşturularak öğrenci için anlam ifade etmeyecek sözcüklere (ilet vb.) okuma-yazma öğretiminde yer verilmesinin doğru bir uygulama olmayacağı, ayrıca Türkçe Öğretim Programlarında (MEB, 2009; 2015) da belirtildiği gibi 1. sınıf düzeyindeki öğrencilere okuma-yazma öğretiminde yer verilmesi uygun olmayan eş sesli sözcüklerin kullanılmasının, bunun yanında hem özel isim hem de cins isim olan sözcüklere (Lale, lale vb.) de yer verilmesinden kaçınılmasının, öğrencinin anlam karmaşası yaşamasını

engelleyeceğinin belirtilmesiyle öğrencinin okuma-yazma öğrenirken karşılaşacağı güçlükler önlenmiş olacaktır.


- STCY ile okuma-yazma öğretimi sürecinde ders kitaplarının önemli bir bölümünde yer verilen uygulama biçiminde, harflerden hece oluşturma basamağında olduğu gibi hecelerden sözcük oluşturma basamağında da öğrencilerden kitapta oluşturulan sözcükleri sadece okuyup yazması istenmekte ancak öğrenciden sözcük oluşturmaya yer verilmemektedir. Bunların yanı sıra hecelerden sözcük oluşturma basamağında yapboz parçalarında bulunan hecelerin birleştirilmesinin öğrencinin yapboz şekillerine dikkatini çekeceği, öğrencinin sözcüğü oluşturacak heceler üzerinde düşünmek yerine yapboz parçalarını bir araya getirmek için çaba göstereceği düşünülerek bunun yerine hecelerin başına, sonuna çizgi (-) veya hecedeki harf sayısı kadar nokta (..) konularak çocuklara hecelerin sözcüklerdeki hangi eksik heceler olduğunu düşündürecek etkinliklere gereksinim duyulduğunun öğretmenlere uygulama örnekleriyle gösterilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Hecelerden sözcük oluşturma basamağında ders kitaplarında hecelerin farklı renklerde yazılıp bir araya getirildikten sonra sözcük oluşturulduğu ve sözcük oluşturulduktan sonra sözcüğün içinde yer alan hecelerin farklı renkte yazılmasına devam edildiği görülmektedir. Böyle bir uygulamayla öğretmenlere, yöntemin ağırlıklı olarak bireşime dayalı bir yöntem olmasına rağmen geriye dönüşlere sebep olacağının belirtilmesi, bu uygulamada hecelerden sözcük oluşturduktan sonra sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renklerde yazılmasının öğrencinin dikkatini sözcüğün tamamına değil heceye çekerek sözcüğün hecelenerek okunmasına yol açacağı belirtilerek oluşturulan sözcüklerin tek renkte yazılmasının heceleyerek okunmasını önleyeceği vurgulanmıştır. Böylelikle öğrencinin hem gözünün sıçrama mesafesinin genişletileceği hem de okuduğunu anlamasının destekleneceği belirtilmelidir.

- HİE programında, sözcüklerden cümle oluşturma basamağında öğretmenlere cümlenin sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan anlamlı bir yapı olduğu, bu sebeple de sözcüklerden cümle oluşturmada en çok dikkat edilmesi gereken noktanın anlamlı cümlelerin meydana getirilmesinin gereğini belirtmenin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Nitekim bu durumun önemi 2015 Türkçe programıyla da “üçüncü grup sesler verilirken ağırlıklı olarak cümle çalışmaları yapılmalıdır” açıklamasıyla da doğrulanmaktadır. Programdaki bu açıklamayla önceki yıllarda ders kitaplarında yer alan ikinci harf öğrenildiğinde ilk cümlenin oluşturulması uygulaması da engellenmiştir. Böylelikle yeni programdaki (MEB, 2015) bu yaklaşımla anlamsız cümlelerin oluşturulması engellenmiştir.

- Sözcüklerden cümle oluşturma basamağında, öğrenilen harflerin sayısı cümle kurmak için yeterli olmadığında ders kitaplarında görsellerden yararlanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlere bu basamakta görseller kullanılırken mutlaka her öğrenci tarafından aynı şekilde adlandırılacak, farklı şekilde yorumlanma ihtimali olmayacak görsellerin seçilmesinin gerektiği ifade edildiğinde, öğrencinin cümlede gördüğü görseli adlandırırken “kuş mu? serçe mi?”, “vişne mi? kiraz mı?”, “jet mi? uçak mı?” karmaşasına düşmesi engellenecektir. Ayrıca ders kitaplarının hazırlanmasında seçilen görsellerin öğrencinin yaşına uygun, öğrencide olumlu duygu ve yaşantıları çağrıştıracak görsellerden seçilmesi ayrı bir önem taşımaktadır.

- HİE uygulamasında öğretmenlere sözcüklerden cümle oluşturma basamağında görsele yer verme ihtiyacının olması halinde, görselin yanına ek konulmadan görsele yer verilmesinin doğru bir uygulama olacağı, aksi takdirde öğrencinin “Ela  i al.” cümlesinde, ek alan görseli “kalem-i” şeklinde okuyarak heceleme hatası yapabileceği belirtilirse öğrencinin heceleme hatası yapmasının önüne geçilebileceği belirtilmelidir.

- Sözcüklerden cümle oluşturulduğunda cümlenin içindeki sözcüklerin mutlaka tek renkli yazılarak cümleyi oluşturan sözcüklerin farklı renkte olmasının önlenmesine dikkat edilmesi gerektiği, aksi takdirde bu durumun öğrencinin cümlenin bütününe görmesini

engelleyerek okuma akıcılığını ve okuduğunu anlamasını güçleştireceği HİE uygulamasında öğretmenlere belirtildiğinde, öğrencinin okurken dikkatini cümlenin tamamına değil de sözcüğe çekecek bu uygulamanın getireceği sonuçların paylaşılarak öğretmenlerin cümleleri oluşturan sözcükleri tek renk olarak yazdırmaları sağlanarak hataların önlenebileceği düşünülmektedir.

- Sözcüklerden cümle oluştururken 5N1K sorularına cevap verecek cümlelerin öğrencilerle birlikte oluşturulmasının hem öğrencilerin eğlenceli bir şekilde öğrenmesine hem de süreçte aktif olmasına yardımcı olacağı, bunun için cümle oluşturulurken cümlenin içindeki öğelerin eksik bırakılarak öğrenciye sözlü olarak sorulan sorularla buldurulabileceği, örneğin ‘..... kalem aldı.’ cümlesinde “kalemi kimin aldığı” sorularak öğrenciye buldurulabileceği, aynı yaklaşımın cümlenin diğer öğeleri için de uygulanabileceği öğretmenlere uygulamalarla gösterildiğinde, öğrencilerin cümlenin temel öğelerini öğrenebileceği uygulamalarla karşılaşacağı düşünülmektedir.

- HİE uygulamasında metin oluşturma basamağında, metnin içindeki cümlelerin birbiriyle mantıklı bir şekilde örülmesinin ve aynı zamanda metnin genelinde anlamlı bir bütünlüğün sağlanmasının, metnin bir amaç doğrultusunda yazılmasının, sadece en son öğrenilen harfin tekrar edilmesinden başka bir amacın olmadığı cümlelerin birleşimi olmasından kaçınılmasının, metnin başlığının içeriği tahmin etmeyi sağlayıcı özellikte olmasının gerektiği öğretmenlere belirtildiğinde, öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan ve bir metinde bulunması gereken özellikleri taşımayan metinlerden yararlanmak yerine bir metinde bulunması gereken özellikleri taşıyan metinlerden yararlanacağı, bu durumun hem öğrencilerin doğru metin örnekleriyle karşılaşmasını sağlayacağı hem de öğrencilerde okuma isteği uyandıracığı düşünülmektedir. Bu konuda 2015 Türkçe programında (MEB, 2015) “4. grup seslerden sonra ağırlıklı olarak metin çalışmaları yapılmalıdır.” açıklamasıyla bugüne kadar ders kitaplarında belirtilen hataların da önemli ölçüde azalabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca hazırlanan metinlerin 5N1K sorularına cevap verilecek şekilde, öğrenciyi meraklandıran, eğlendiren cümlelerden oluşmasının, cümlelerin hem birbiriyle uyumunun sağlanmasının hem de metnin tamamında anlam bütünlüğü sağlayacak şekilde örülmesinin öğrencinin anlama becerisini geliştireceğinin öğretmenler tarafından bilinmesi, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte gerekli kriterler doğrultusunda hazırlanmış metinler üzerinde çalışmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

- STCY'nin aşamaları ile bir bağı bulunmayan, görsellerin altına varlığın ismini yazdırma uygulamasının yöntemin hiçbir aşamasına uygun olmadığı öğretmenlere belirtilirse; öğrenciyi yoracak, öğrencinin gelişim düzeyinin üstünde olan bu uygulamanın önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Bunun yanında programlarda (MEB, 2009; 2015) 1. sınıf düzeyindeki öğrencilere dikte yaptırılmasının kazanımlarda yer aldığı fakat hangi harf grubundan itibaren yapılacağının net olmadığı bu uygulamanın, okuma-yazma öğretiminin tamamlanmasından sonra günlük yazdırma gibi etkinliklerle yaptırılmasının, öğrencinin okuma eylemini zihninde canlandırarak yazıya dökme konusunda zorlanmasını engelleyebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akar, E. Ö. (2007). Biyoloji Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları ve Gözlemlenen Bölgesel Farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 68-79.
- Aktürk, Y., & Mentiş Taş, A. (2011). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 27-37.
- Akyol, H. (2006). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. (5.Baskı) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış. *GEFAD/GUJGEF* 32(1), 1-18.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Aydın, E., Dönmez, M., Günyüz, M., & Yıldırım, Z. (2007). *İlköğretim Okuma Yazma Öğreniyorum 1*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Baştuğ, M., & Demirtaş, G. (2016). Her Ses/Harf İçin Özel Uygulamaları İlkokuma ve Yazma Öğretim El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime Yönelik Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-10.
- Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 257-277.

- Bayrakçı, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 9-22.
- Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Belet, Ş. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Budak, Y. & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Araştırmalarda Yöntem Kavramlar, Sorunlar ve Öneriler. 2237 Proje Yazma Eğitimi Dokümanı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 13 Ocak 2014*. Proje Yürütücüsü Doç.Dr.Dilek Acer.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Değirmenci, G., & Karafilik F. (2014). *İlköğretim Türkçe 1. Sınıf Okuma Yazma Öğreniyorum 1. Kitap*. Ankara: Harf Yayınları.
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve Eğitim* (3.Baskı). Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Durukan, E. & Alver, M. (2008). "Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.

- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 93-103.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Erhan, G. (2012). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Okuma Yazma Öğreniyorum 1. Kitap*. İzmir: Kartopu Yayınları.
- Erkuş, B., & Babayiğit, Ö. (2016). İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 15. Uluslar arası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu 11-14 Mayıs 2016.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z., & Dal, S. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 131-152.
- Günel, M., & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de Hizmetiçi Eğitimler: Kurumsal ve Akademik Hafıza(Kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 39-48.
- Jean, G. (2008). *Yazı İnsanlığın Belleği* (5. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kadıoğlu, H. (2012a). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazma Becerisi, Hızı ve Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kadıoğlu, H. (2012b). Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.

- Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2001). Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Yaz Kursları. *G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 39-46.
- Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik Farkındalık ve Harf Bilgisinin İlkokuma Becerisi Üzerindeki Etkisi, *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45- 56.
- Karaman, G. ve Üstün, E. (2011). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Fonolojik Duyarlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 267- 278.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kartal, H. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde Sesi Hissetme ve Tanımaya Yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda Yer Alan Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 26-38.
- Kartal, H. (2013). Okuma-Yazma Öğretiminde Öğrenci Katılımıyla Hece Oluşturma Etkinlikleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 3(1), 34-40.
- Kartal, H., & Bozkurt, M. (2014). Okuma-Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağlaşıklık ve Bağdaşıklık Yönünden İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 629-655.
- Manguel, A. (2007). *Okumanın Tarihi*. Çev: Füsün Elioğlu, 4.Baskı, İstanbul: YKY.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Mat Yapım Matbaacılık Yayıncılık.

- MEB (2005). İlköğretim (1-5.Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. *Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.*
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.-5. Sınıflar). *Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.*
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1.-8. Sınıflar) Öğretim Programı. *Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.*
- MEB (2016). *İlkokul Ders Kitabı Okuma Yazma Öğreniyorum 1. Sınıf.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. (1995). *T.C. Resmi Gazete, 22165, 4 Ocak 1995.*
- Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2012). *T.C. Resmi Gazete, 28409, 12 Eylül 2012.*
- Nas, R. (2006). *Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi.* Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2009). Hizmetiçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 9-23.*
- Özcan, M. (2012). Okulda Üniversite Modelinde Kavramsal Çerçeve: Eylemdeki Vizyon. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1(1), 107-132.*
- Özkara, M., Aktaş, A., Demir, E., Bozbey, S., Oğan, M., & Köksal, K. (2012). *İlköğretim Okuma Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı 1. Kitap.* Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Parmaksız, R. Ş., & Kısakürek, M. A. (2013). Türkiye ve Bazı AB Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarının Temel Öğeler ve Kalite Kontrolü/ Güvencesi Açısından Karşılaştırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences 1*, 112-129.
- Sanders, B. (2013). *Öküzün A'sı, Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi* (3.Basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Somers, J. & Sikorova, E. (2002). The effectiveness of one in-service education of teachers course for influencing teachers' practice. *Journal of In-Service Education*, 28(1), 95-114.
- Soyuçok, M. (2016). *Okuma Yazma Ders Kitaplarının Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, A. (2012). Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 168-179.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf Öğretmenlerine Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Konusunda Verilen Bir Eğitimin Öğretmenlerin Bilgi Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 123-144.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın Erken Dönemindeki Habercisi: Sesbilgisel Farkındalık Becerisinin Kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 265- 284.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler.

Kuramsal Eğitimbilim, 3 (2), 118- 134.

Yiğit, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.





Ek 1. İnegöl İlçesi Genelinde Görev Yapan veya Hizmetiçi Eğitime Katılan Öğretmenlere Uygulanan Öntest-Sontest Anketi

ANKET SORULARI

- 1.Yaşınız
- 2.Cinsiyetiniz
- 3.Mezun olduğunuz bölüm
- 4.Öğretmenlikteki hizmet süreniz
- 5.Sınıf öğretmenliğindeki hizmet süreniz
- 6.Öğretmenlikteki kadro durumunuz

Kadrolu öğretmenim Ücretli öğretmenim

Aşağıda yer alan soruları, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından bu yana okuma-yazma öğretimi için uygulanmakta olan Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilgili sorununun altındaki boşluğu doldurarak cevaplandırınız.

- 1.Ses Temelli Cümle Yöntemi ile kaç defa okuma-yazma öğrettiniz?
2. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde hangi güçlüklerle karşılaştınız?
3. Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterli seviyede bilgi edindiniz mi? Cevabınız evet ise yöntem hakkındaki bilgiyi nasıl edindiğinizi belirtiniz.
4. Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında lisansta aldığınız ilk okuma-yazma öğretimi dersini yeterli buluyor musunuz?
5. Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında bir seminer ihtiyacı duyuyor musunuz?
6. Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında bir seminer alsanız içeriğinde hangi konuların yer almasını istersiniz?

Aşağıda yer alan soruları lütfen Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulanaşına göre ilgili sorunun altındaki boşluğu doldurarak cevaplandırınız.



1. Sizce ‘‘i’’ sesinin hissedilmesinde yukarıdaki resimlerden inek görselini mi yoksa ‘‘i’’ sesini ‘‘a i’’ şeklinde ses çıkararak çağrıştıran eşeğin görselini mi kullanmak daha uygundur? Yoksa her iki görsel de sesin hissedilmesinde kullanmak için uygun mudur? Fikirlerinizi lütfen aşağıya nedenleriyle birlikte belirtiniz.

2. Ses Temelli Cümle Yönteminde bir harfin yazılışını nasıl öğretiyorsunuz?

a) Kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız olarak yan yana yazdırarak öğretiyorum.

b) Farklı bir şekilde öğretiyorsanız lütfen aşağıya belirtiniz.

3. Harfi kalemle yazmaya geçmeden önce yaptığınız uygulamalar var mıdır? Eğer yaptığınız uygulamalar varsa bunlar nelerdir ve bu uygulamaları hangi amaçla yapıyorsunuz? Lütfen aşağıya belirtiniz.

4. $\begin{matrix} a \\ t \end{matrix} \rightarrow at$

Yukarıdaki şekildeki gibi öğrenciye önce a sonra t sesi verilip at hecesi oluşturulduğunda, hece öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor mu? Siz heceyi farklı şekilde oluşturuyorsanız lütfen aşağıya belirtiniz.


5. $\begin{matrix} tu \\ r \end{matrix} \rightarrow tur, \quad \begin{matrix} dör \\ t \end{matrix} \rightarrow dört, \quad \begin{matrix} Tür \\ k \end{matrix} \rightarrow Türk$

Yukarıda, kılavuz kitapta oluşturulma şekli verilen 3 ve 4 harften oluşan tek heceli sözcükler verilmiştir. Sizce 3 ve 4 harften oluşan tek heceli sözcükleri bu şekilde oluşturmak doğru mudur? Düşüncelerinizi aşağıya gerekçesiyle birlikte belirtiniz.

6. ol
ta > olta

Yukarıda verilen şekildeki gibi sözcük oluşturulurken hecelerin farklı renkte yazılması doğru mudur? Görüşlerinizi aşağıya belirtiniz.

7. Ela  i al.

Yukarıdaki cümlede öğrenciye kalem görselinin yanına ‘i’ harfi getirilerek kalemi,  i şeklinde oluşturulmak istenmiştir. Bu oluşumu doğru buluyor musunuz?

Görüşlerinizi lütfen gerekçesiyle birlikte aşağıya belirtiniz.

8. at
la > atla

Sizce yukarıdaki şekilde öğrenciye at hecesi ile la hecesi sunulduğunda atla sözcüğü öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor mu? Görüşlerinizi lütfen aşağıya belirtiniz.

9. Ala kelimesini Ses Temelli Cümle Yönteminde nasıl öğretiyorsunuz?

a) Kılavuz kitaptaki gibi al – a şeklinde öğretiyorum.

b) a – la şeklinde heceleri birleştirerek öğretiyorum.

c) Farklı bir şekilde öğretiyorum. (Eğer bu seçeneği işaretlediyseniz lütfen kelimeyi nasıl oluşturduğunuz aşağıya belirtiniz.)

10. Aşağıdaki kelimelerin oluşturulmasının doğruluğunu karşılıklarına değerlendiriniz. Eğer seçilen kelimenin doğru olduğunu düşünüyorsanız karşısına doğru yazınız, seçilen kelimenin oluşturulmasının doğru olmadığını düşünüyorsanız karşısına sebebini belirtiniz.

a) elle :

b) at :

c) et:

d) lale :

e) ilet :

f) ata :

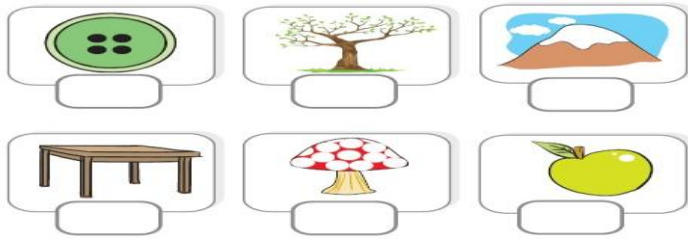
11. Yapboz parçalarındaki heceleri aşağıdaki gibi eşleştirerek kelime oluşturmak sizce doğru mudur? Nedenleriyle birlikte yazınız.



12. Sözcüklerden cümle oluşturmada nasıl bir yol izliyorsunuz? Kılavuz kitaptaki cümleyi alıp olduğu gibi yazdırıyor musunuz yoksa farklı bir uygulamaya yer veriyor musunuz?

Belirtiniz.

13.



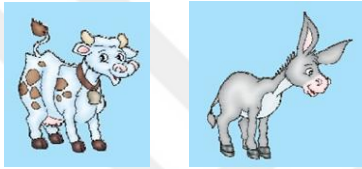
Yukarıda verilen görsellerin altına varlıkların isimlerinin yazılması istenmektedir. Bu etkinlik Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin hangi aşamasına yöneliktir?

14. Size göre bir metinde bulunması gereken en temel özellik nedir? Ders kitaplarındaki metinler bu özelliği yansıtmakta mıdır?

15. Dikte yapmaya hangi gruptan itibaren başlıyorsunuz?

Ek 2. Hizmetiçi Eğitime Katıldıktan Sonra 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılında 1. Sınıf Düzeyinde Derse Girerek Okuma-Yazma Öğreten 14 Öğretmene Uygulanan Anket

Aşağıda Ses Temelli Cümle Yöntemi kursunda almış olduğunuz eğitim sonrasında, okuma-yazma öğretimini uygulama şeklinizde meydana gelen değişiklikleri ölçmek amacıyla hazırlanmış, Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulama aşamalarının nasıl gerçekleştirildiğini açığa çıkaran 12 soru bulunmaktadır. Lütfen almış olduğunuz STCY ile ilkokuma-yazma öğretimi eğitimi sonrasında okuma-yazma öğretiminde nasıl uygulamada bulunduğunuzu belirtiniz.



1.Soru :

“i” sesinin hissedilmesinde yukarıdaki resimlerden inek görselini mi yoksa “i” sesini “a i” şeklinde ses çıkararak çağrıştıran eşeğin görselinden mi yararlanılması daha uygundur?

a) İnek Görseli

b) Eşek Görseli

2.Soru : Ses Temelli Cümle Yönteminde bir harfin yazılışını nasıl öğretiyorsunuz?

a) Kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız olarak yan yana yazdırarak öğretiyorum.

b)Farklı bir şekilde öğretiyorum.

3.Soru : $\begin{matrix} a \\ t \end{matrix} \rangle at$

Yukarıdaki şekildeki gibi öğrenciye önce a sonra t sesi verilip at hecesi oluşturulduğunda, hece öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor mu?

a) Evet, hece öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor.

b) Hayır, hece öğrenci tarafından oluşturulmuş olmuyor.

4.Soru : $\begin{matrix} tu \\ r \end{matrix} \rangle tur,$ $\begin{matrix} dör \\ t \end{matrix} \rangle dört,$ $\begin{matrix} Tür \\ k \end{matrix} \rangle Türk$

Yukarıda, kılavuz kitapta oluşturulma şekli verilen 3 ve 4 harften oluşan tek heceli sözcükler verilmiştir. Sizce 3 ve 4 harften oluşan tek heceli sözcükleri bu şekilde oluşturmak doğru mudur?


- a) Evet, doğrudur.
- b) Hayır, doğru değildir.

5.Soru $\begin{matrix} ol \\ ta \end{matrix} \rangle olta$

Yukarıda verilen şekildeki gibi sözcük oluşturulurken hecelerin farklı renkte yazılması doğru mudur?

- a) Evet, doğrudur.
- b) Hayır, doğru değildir.

6.Soru : Ela  i al.

Yukarıdaki cümlede öğrenciye kalem görselinin yanına ‘i’ harfi getirilerek kalemi,  i şeklinde oluşturulmak istenmiştir. Bu oluşumu doğru buluyor musunuz?

- a) Evet, doğrudur.
- b) Hayır, doğru değildir.

7.Soru: $\begin{matrix} at \\ la \end{matrix} \rangle atla$

Sizce yukarıdaki şekilde öğrenciye ‘at’ hecesi ile ‘la’ hecesi sunulduğunda atla sözcüğü öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor mu?

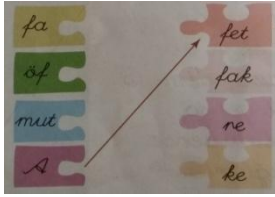
- a) Evet, sözcük öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor.
- b) Hayır, sözcük öğrenci tarafından oluşturulmuş olmuyor.

8."Ala" kelimesini Ses Temelli Cümle Yönteminde nasıl öğretiyorsunuz?

a) Kılavuz kitaptaki gibi al – a şeklinde öğretiyorum.

b) a – la şeklinde heceleri birleştirerek öğretiyorum.

9. Yapboz parçalarındaki heceleri aşağıdaki gibi eşleştirerek kelime oluşturmak sizce doğru mudur?



a) Evet, doğrudur.

b) Hayır, doğru değildir.

10. Sözcüklerden cümle oluşturmada nasıl bir yol izliyorsunuz?

a) Kılavuz kitaptaki gibi sözcükleri bir araya getiriyorum.

b) Farklı şekilde oluşturuyorum.

11. Size göre ders kitaplarındaki metinler bir metinde bulunması gereken en temel özellikleri yansıtmakta mıdır?

a) Evet b)Hayır

12.Dikte yapmaya hangi gruptan itibaren başlıyorsunuz?

a) 1.grup b)2.grup c)3.grup ve sonrası

Ek 3. Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni





T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125/605/507228 16/01/2015
Konu: Harun AYDIN Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Harun AYDIN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Hizmetiçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi" konulu tez çalışması isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü'nün 15/12/2014 tarihli ve 39099 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Harun AYDIN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Hizmetiçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi" konulu tez çalışması Inegöl ilçesinde görev yapan ilkokul 1. ve 4. sınıf öğretmenlerine uygulama isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili çalışmanın okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formları asıl okul müdürlüklerince görüldükçe, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KAHYA
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
16/01/2015

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Yeni Hükümet Konağı İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Web: <http://bursa.meb.gov.tr>
E-posta: bursamem@trcb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Ergin SEYMEN VHKİ
Tel: (0224) 256 70 00
Tel: (0224) 215 25 39

Bu evrak görevli elektronik imza ile onaylanmıştır. <http://evrakosgo.meb.gov.tr> adresinden. a19d-fc6e-3d6c-b0c6-a5d6 koda ile kayıt edilmiştir.

Ek 4. İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
İNEGÖL KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 14886089/605/5524987
Konu: Harun AYDIN' ın Hizmetiçi
Eğitim İzni

29.05.2015

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlg: 22/05/2015 tarih ve 774.01/197 sayılı yazı

Müdürlüğümüze bağlı TOKİ Mehmet Akif Ersoy İlkokulu sınıf öğretmeni Harun AYDIN' ın tez çalışmasını tamamlamak amacıyla, ekli listedeki ilçemizde görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik İnegöl Ticaret ve Sanayi Odası İlkokulu' nda Uludağ Üniversitesi öğretim görevlisi Doç. Dr. Hülya KARTAL eşliğinde 15-19 ve 22-26 Haziran 2015 tarihlerinde 09: 00 ile 13: 00 saatleri arasında iki uygulama grubu olarak düzenlenen "Okuma Yazma Öğreniminde Karşlaşılan Güçlüklerin Giderilmesine" yönelik etkinlik merkezi hizmetiçi eğitim uygulamak isteği Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızdaca da uygun görüldüğü takdirde Ofurlarınıza arz ederim.

Fatih BİLİCAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
29.05.2015

Ali AKÇA
İnegöl Kaymakamı

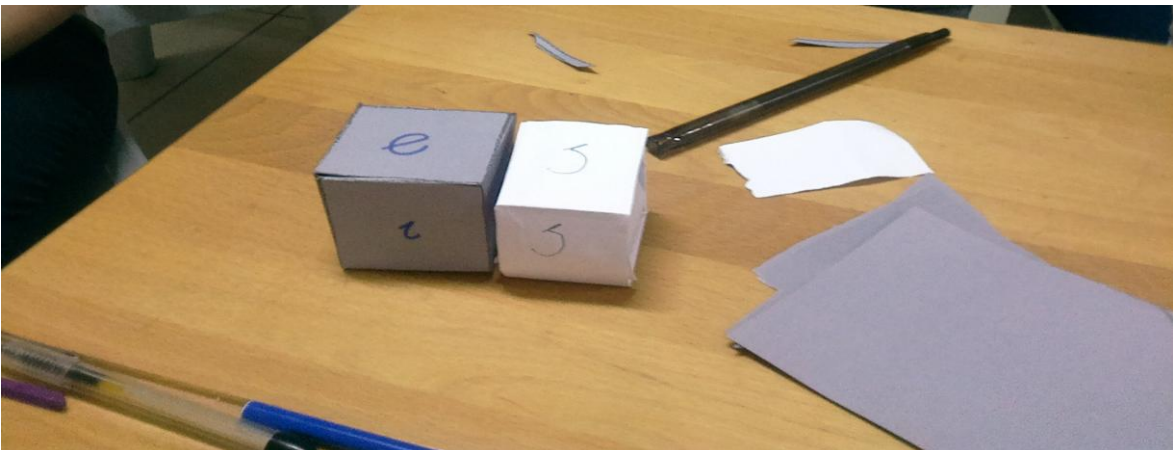
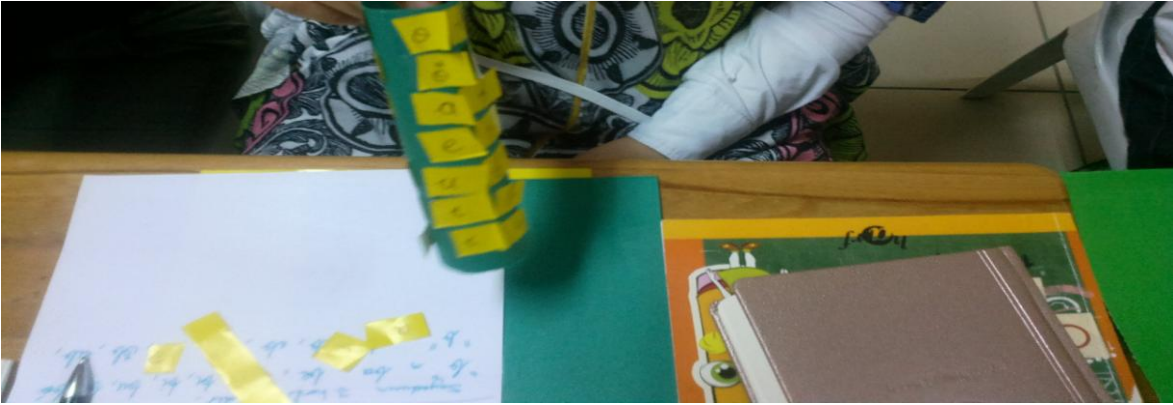
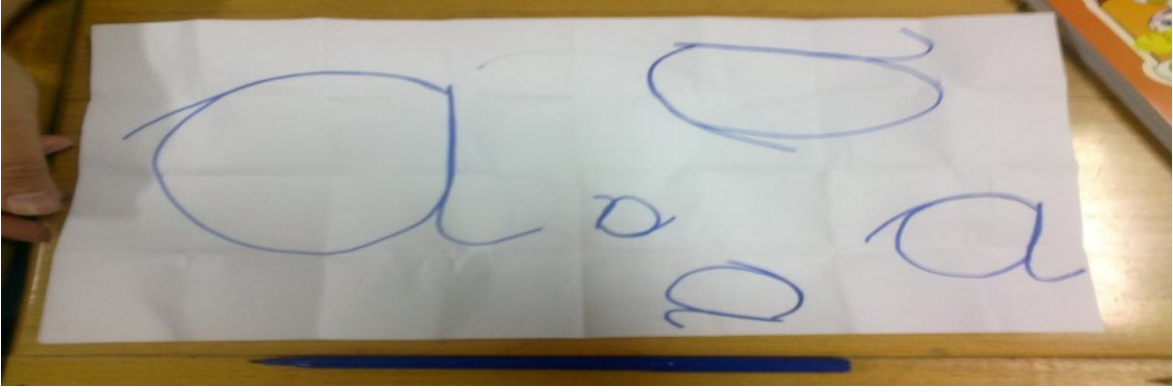
EKLER
1 - Dilekçe
2 - Uygulama Grubu Listesi (2 Sayfa)

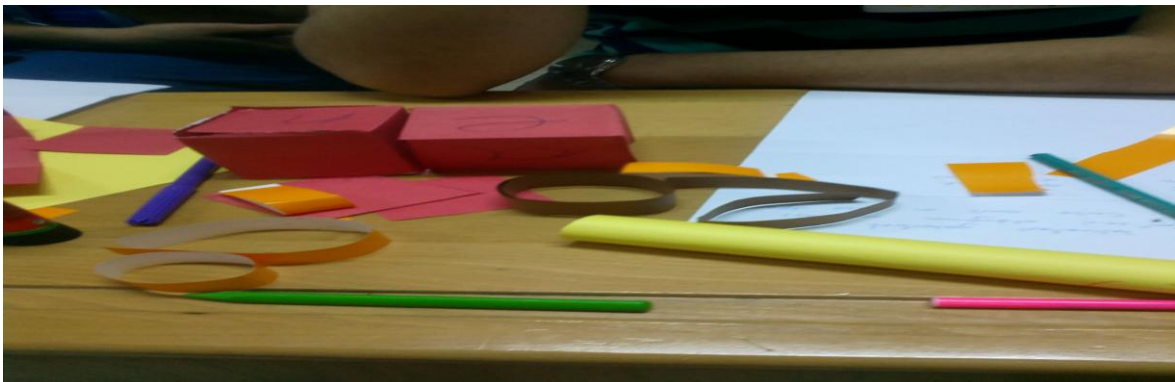
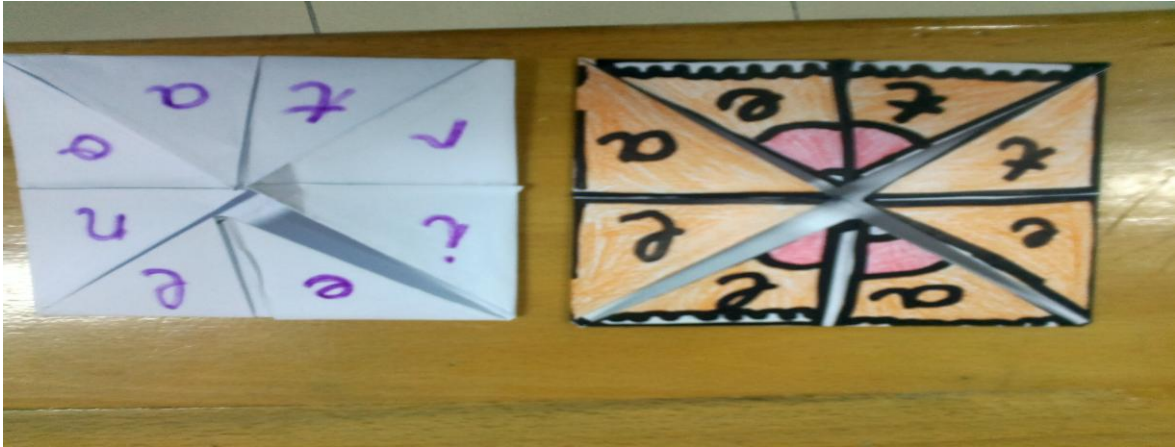
Hizmet Kuruluşu: 16400 İnegöl/BURSA
M.E. Elektronik Adı: www.inegol.meb.gov.tr
e-posta: inegol@inegol.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Fırat AKALTIUN ŞB.
Tel: (0 224) 715 10 60
Faks: (0 224) 715 78 37

Düzenek görevleri elektronik posta ile yapılacaktır. <http://www.meb.gov.tr> adresindeki 089a-c394-3789-940c-75ba kodu ile kayıt edilmiştir.

Ek 5. Hizmetiçi Eğitim Sürecine Ait Görüntüler





Ek 6. Öğretmenlerin Bulgular Bölümünde Yer Alan Tablolardaki Yanıtları

Tablo 7'ye ait öğretmen yanıtları:

İlçe genelindeki anket uygulanan öğretmenlerin Tablo 7'ye ait cevapları şu şekildedir:

G4: 'Bitişik eğik yazılarının genel itibarıyla zor öğrenilmesi, yazıların yeterince güzel olmaması, ders ve çalışma kitaplarının yetersizliği, velilerin STCY'ye yabancı olması.'

I2: 'Okuma-yazma çalışmaları bittikten sonra okuma hızlarında gerekli artış olmuyor. Seri okuma yerine heceleyerek okuma daha fazla oluyor.'

I3: 'Okuma-yazmaya daha çabuk geçilmesine rağmen akıcı okuma biraz daha geç oluyor. Okuduğunu anlamada zorlanılıyor. El yazısı ile başlanıp düz yazıya geçildiğinde zorluk yaşanıyor. Ders kitabındaki metinler uzun olduğundan anlam bütünlüğü sağlanamıyor. Velilerin evde harfleri 'be', 'te' olarak öğrettiklerinden çocuktaki bu yanlışlığı düzeltmede zorluk yaşanıyor.'

I6: 'El yazısında sorunlar yaşanıyor. Çocuklar 4. ya da 5. sınıftan sonra düz yazıya geçiyor. Bütün sıkıntıyı sınıf öğretmenleri çekiyor.'

E2: 'Sessiz harflerin hissettirilmesi, birbirine karışması, cümleyi bütün olarak oluşturmada güçlük (yani parçadan bütüne ulaşmak zor), noktalama işaretleri ve büyük harf kullanımında sürekli yanlışın olması, parçadan bütüne gittiğimiz için anlama gücünün ve okuma hızının düşük olması.'

E4: 'Öğrenciler harfi tanımada, çıkarmada, görsellerle birleştirmede zorlanmıyorlar. Harf, hece, kelime, cümle rahatlıkla kavranıyor. Ama okumaya geçiş kolay, okuma hızı ve anlama zor oluyor. Bu sorunu yaşayan çocuklar ileri sınıflarda da aynı sorunla devam ediyorlar. Okuduğunu anlama zayıf bu yöntemde.'

A3: 'Sesleri birleştirme süreci en zorlu süreç ve okuma-yazmaya geçtikten sonra dahi uzun bir süre heceleyerek ve sesleri birleştirmede zorlanarak okuyorlar. Akıcı okumada zorluklar yaşanıyor.'

A6: 'Eğik yazı kullanmak çok zor oldu . İnanılmaz derecede zorlandılar.'

D5: 'Önceden harflerin okunuşları 'de', 'le' gibiyken şimdi 'd, l' gibi ve bu durum velilerin öğrencilere destek olmaktan çok engel olmalarına yol açıyor.'

D8: 'Harf birleştirmeleri yavaş olduğu için seri okumada gerekli olan göz sıçramaları iyi olmuyor. Açık heceleri her öğrenci aynı düzeyde kavramıyor.'

D9: 'STCY'yi başarılı buluyorum. Karşılaştığım güçlük veliler tarafından seslerin yanlış öğretilmesi.'

C3: 'Eski yöntemle göre çok daha verimli buluyorum.'

B2: 'Çocuklar sesi doğru çıkarmaya çalışırken harfleri birleştirmede zorluk yaşayabiliyor ve bütünü görmek yerine sadece parçaya odaklanıyor ve hızlı okuma konusunda sıkıntı yaşıyor.'

B3: '1 defa öğrettim. Çocuklar çabuk okudular. Fakat maalesef okuduklarını anlamıyorlar. Bu yöntemin sorunlu olduğunu düşünüyorum. Anlamsız heceler okumak çocukları yavaşlatıyor.'

L3: 'STCY'yi etkili buluyorum. Fakat yazıya geçildikten sonra eğik yazıda problem yaşıyorum. Yazıları çok bozuluyor. Tam olarak eğik olmuyor. Aksine daha yavaş yazıyorlar, harflerin şekli bozuluyor.'

H4: 'El yazısı çok, çok, çok, çok, çok, çok gereksiz ve öğrencileri yoruyor, sıkıyor. Gereksiz zaman kaybı. Asla öğrencilerin yapılarına uygun değil.'

HİE'ye katılan öğretmenlerden, bu tabloda alınan yanıtlarından bazıları aşağıdaki şekildedir:

32: 'Yazıyı eğik yazmada sıkıntılar oluştu. Ayrıca öğrenciler seslendirmede daha hızlı fakat okuduğunu anlamada daha geç oldu. Kelimeleri önce hece hece daha sonra bütünü okudular.'

31: ‘Öğrencilerin okuma-yazmaya hazırlık aşamasında çok zorlandıklarını fark ettim. Hazırlık aşamasındaki sürenin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bazı öğrencilerin bazı harfleri söylemedeki eksiklerinden dolayı ses kavratma aşamasında zorlandıklarını gördüm.’

27: ‘Bazı çocukların okula başlamadan önce aile ortamında kısmen de olsa düz yazı ile okuma-yazma çalışmaları alması ve yanlış şekilde seslendirmeler edinmesi beni hem yazmayı hem okumayı öğretmem konusunda zorladı.’

19: ‘Aslında rahat ve sıkıntısız geçti. Ancak iki harfli bir hecenin yanına yeni bir ses eklediğimizde öğrencilerim ortadaki sesi hangisine bağlayarak okuyacakları konusunda biraz tereddüt yaşadılar. Ancak bu sorunu da heceleri farklı renklerde yazarak ortadan kaldırdık.’

4: ‘Öğrenciler okuduklarını anlamakta güçlük çekiyorlar.’

Tablo 8’e ait öğretmen yanıtları:

İlçe genelinde anket uygulanan öğretmenlerin Tablo 8’e ait yanıtlarından bazıları şu şekildedir:

D12: ‘STCY hakkında başlangıçta yeterli seviyede bilgi edinmedim. Zamanla yaparak yaşayarak bilgi edindim.’

B1: ‘STCY hakkında yeterli seviyede bilgi edinmedim. Çünkü üniversitede aldığım eğitim bununla ilgili değildi.’

B2: ‘Üniversitede eğitim aldığım dönemde bu sistem yürütülmekteydi. İlkokuma-yazma öğretimine yönelik almış aldığımız derste bu sistemle nasıl öğreteceğimizi, sistemin nasıl olduğunu öğrendim.’

B3: ‘Evet, yeterli bilgim var. Birincisi üniversitede bu sisteme göre eğitim aldım. Hocalarım oldukça yeterliydi. İkinci olarak kendim araştırma yaptım. Benden önce 1. sınıf okutan arkadaşlarımdan bilgi aldım.’

B4: ‘Bol uygulama yoluyla. Birleştirilmiş sınıf olduğu için her sene okuma-yazma öğrettim (4 sene boyunca). Köydeki yetişkinlere okuma-yazma kursu verdim.’

C1: 'Evet. Üniversite 2. sınıfta iken sistem değişti. Ben yeni sisteme göre mezun oldum.'

C7: 'Evet. Bir önceki grubu okutan meslektaşarımdan, hazırlanan yayınlardan ve okumaya geçiş için hazırlanmış dergilerden.'

A2: 'Evet. Üniversite + özel eğitim seminerleri + yaparak yaşayarak.'

A3: 'Evet. Öncelikli olarak internet üzerinden araştırmalar yaptım. Üniversitede bu konuda eğitim alamadığımızdan ötürü kişisel araştırmalar ve internette yapılan çalışmalarını örnek olarak uygulamalar gerçekleştirdim.'

E1: 'Üniversitede almış olduğum eğitimden bilgi edindim. Oradaki bilginin de yeterli olduğunu düşünmüyorum.'

E9: 'Evet. Defalarca 1. sınıf okutunca tecrübe edindim.'

F9: 'Tecrübeli öğretmen ağabeylerimiz ve arkadaşlarımız. Okuma-yazma hakkında yazılar yazan forumlardan.'

K3: 'Evet aldım. Seminerlerde ve 3 defa STCY ile okuma-yazma öğretmemden dolayı yeterli olduğuma inanıyorum. Okuma-yazma öğretimi ile ilgili kitaplardan da faydalandım.'

I1: 'Evet, kendi çaba ve gayretimle edindim.'

H4: 'Asla yeterli bilgi edinmedim. Tamamen kendi araştırmalarım sayesinde bilgi edindim.'

G2: 'Herhangi bir bilgi almadan göreve başladım.'

G9: 'Hayır. Kısa bir seminer çalışması gördük. Ama uygulamaya dönük bir çalışma görmedik. Yaşayarak öğrendim.'

G10: 'Bu konuda okuduğum üniversitenin yanında okuduğum kitaplardan ve internetten araştırmalar yaptım. Bu araştırmaların ışığında öğrencilerin hazır bulunuşluklarını göz önünde bulundurarak hareket ettim.'

G12: ‘STCY’yi anlatan kaynakları inceledim ve izledim. Tecrübeli sınıf öğretmeni arkadaşlardan destek ve fikir aldım.’

HİE’ye katılan öğretmenlerden bu tabloya ait yanıtlarından bazıları ise şu şekildedir:

8: ‘Yeterli seviyede bilgi edindiğimi düşünüyorum. Çünkü üniversitede eğitimimi bu yönde aldım. Ben okurken üniversitede yöntem bu yönde değişmişti.’

9: ‘Yeterli seviyede bilgi sahibi değilim. Sadece zümrelerimden aldığım desteklerle ilk aşamayı ilerletmeye çalıştım. Elimdeki materyaller en büyük desteğim oldu.’

12: ‘Kesinlikle hayır!’

16: ‘Benim mezun olduğum sene sistem değişti. Bize hiçbir eğitim verilmedi. Kılavuz kitaplardan öğrenmeye çalıştık.’

23: ‘Çok fazla bilgim olduğunu zannetmiyorum. Daha kendimi geliştireceğim. Öğreneceğim şeyler var. Çok fazla 1. sınıf tecrübem olmadı.’

24: ‘Hayır, sadece bir aylık bir seminere katıldım.’

Tablo 9’a ait öğretmen yanıtları:

İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerden Tablo 9’da alınan yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

G10: ‘Yaşayarak daha iyi öğrendiğimi, üniversitelerin bizi sınıf öğretmenliğine hazırlamada yetersiz kaldığımı düşünüyorum.’

H4: ‘Üniversiteler pratikte hiçbir şey öğretmiyor.’

I1: ‘Kesinlikle yetersiz. Yöntem değişti bu dersi alırken, hocamız bile yöntemden habersizdi.’

I2: ‘Ön lisans mezunu olduğum için zaten yetersizdi.’

I4: ‘Okullarda daha fazla uygulamalı eğitimlerin verilmesi gerekir.’

E9: ‘Kesinlikle hayır. 100 üzerinden sıfır.’

HİE'ye katılan öğretmenlerin bu tabloya ait verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

34: 'STCY ile ilgili lisansta aldığım eğitimi yeterli bulmuyorum. Dersler teorik olarak verildi, pratiğe dönüştürmede yeterli destek verilmedi.'

22: 'Kesinlikle hayır.'

20: 'Hayır, yeterli bulmuyorum. İlkokuma-yazma dersimiz yüz sayfalık bir fotokopiden ibaretti. Ayrıca hocamız çok yaşlı olduğu için yeterince faydalı olamıyordu.'

7: 'Uygulamada eksiklikler vardı.'

Tablo 11'e ait öğretmen yanıtları:

İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin Tablo 11'e ait yanıtlarından bazıları şu şekildedir:

G2: 'Bu yöntemin öncelikle ne olduğu, nasıl verildiği, harflerin hangi sıra ile verilmesi gerektiği hakkında olmalı. Ücretli öğretmenler maalesef bu bilgilerden uzak göreve başlıyor.'

G5: 'Açık hecelerde birleştirme güçlüğü ve harflerin yazılışı ile ilgili olmalı.'

G6: 'Ezberle değil mantığı kavratma ile ilgili bir seminer almak isterdim.'

G10: 'Yeterli örneklendirmeler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ele alan çalışmalar.'

H4: 'El yazısı olmasın, düz yazı olsun. Tecrübeli öğretmenler tecrübelerini paylaşsın, farklı yöntem metot kullanan öğretmenler seminer versin.'

I6: 'El yazısı üzerinde yeniden düşünülmesini isterim.'

F6: 'Hiç sınıfa girmemiş bir akademisyenin vermesini istemem.'

E2: 'Okumaya geçemeyen çocuklar için izlenecek yollar hakkında olabilir.'

E3: ‘Okuma nasıl seri hale getirilir? Okuduğunu anlamak için neler uygulanabilir? Özellikle satır sonuna sığmayan kelimeleri heceden ayıramıyorlar. Örneğin at-a= ata şeklinde at hecesine a eklenip ata’yı öğreniyor. Ama sonra a-ta şeklinde bölmesi isteniyor.’

D1: ‘Seminerlerin verimli olduğunu düşünmüyorum.’

D6: ‘Seminerler canımıza yetti. Artık seminer yerine gerçekçi uygulamalar bekliyoruz.’

Tablo 13’e ait öğretmen yanıtları:

Tablo 13’e ait yanıtların bazıları şu şekildedir:

H4: ‘İnek kelimesi hecelenerek vurgulanarak söylenirse ses daha iyi anlaşılır. Zaten sesler verilirken o sesi gösteren görsellerden yararlanılır.’

C3: ‘İnek görseli daha uygun. Çünkü öğrenci sesi biraz öğrendiğinde hatırlamak için görseline bakıyor. Bu sebeple eşek görseli yanıltıcı oluyor.’

C5: ‘İnek görseli hayvan isminin ilk harfi olduğu için daha uygun.’

C7: ‘İnek resmi uygundur. “i” sesini net ve açık olarak çıkartmak mümkündür.’

D2: ‘İnek görseli daha uygun. Eşegin çıkardığı “a-i” sesi iki sesli olduğu için karıştırılabilir.’

A1: ‘İnek görseli daha uygundur. Bir varlığın isminin başlangıç sesinin sesi hissettirirken daha etkili olduğunu düşünüyorum. Ayrıca “a-i” sesinde iki farklı ses var, karışıklığa neden olur.’

A7: ‘İnek görselinde i sesi daha belirgin olduğu için ve eşek görselindeki “a-i” sesi öğrencilerin kafasını karıştıracağı için “i” sesiyle başlamak daha uygun.’

G10: ‘Her iki yöntem de olabilir. Önemli olan çocuğun zihninde doğru şemayı oluşturmaktır.’

Tablo 14’e ait öğretmen yanıtları:

Tablo 14’e ait yanıtların bazıları şu şekildedir:

G4: ‘Öncelikle bilgisayar yazılımlarından faydalanıp harfin yapılış görselini gösteriyorum. Parmak ve kalemle öğrenci sesi havada takip ediyor. Daha sonra sesleri önce aralıklı sonra aralıksız yazdırıyorum.’

G6: ‘Harflerle ilgili aklımdan hikaye ve şarkı yazıyorum. Ayrıca çeşitli kitaplardaki hikayeleri okuyorum. Kılavuz kitap bana yarar sağlamıyor.’

G9: ‘Her harfi ayrı ayrı yazdırıyorum. Daha sonra üçlü ya da dördü gruplayarak yazdırıyorum.’

I5: ‘İlk etapta bir satır boyunca yazmakta zorlanan öğrenciler olduğu için tek tek, ikili, üçlü gruplar halinde yazdırıyorum.’

C3: ‘Aralıksız yazdırma yapmıyorum. Çünkü oldukça zor. Ben bile aralıksız yazarken zorlanıyorum. Önce tek tek yazdırıyorum. Sonra 2 ya da 3 ses birleştiriyorum. Satır boyunca birleştirilmiş yazdırıyorum.’

F8: ‘Ben tek tek yazarak öğretiyorum. Heceler, kelimeler ve cümleler oluşturduğumuzda birleşik yazdırıyorum.’

Tablo 15’e ait öğretmen yanıtları:

Tablo 15’te öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir:

E1: ‘Parmağıyla masaya yazdırıyorum. Havada yazdırıyorum. Önceki okulumda da bahçede toprağa yazdırıyordum.’

E2: ‘İlk önce ben tahtada yazıyorum. Daha sonra kart üzerinde gösteriyorum. Çocuklar havada, masa üstünde, koluyla, burnuyla yazdıktan sonra tek tek yanıma geliyor. İlk önce kartın üstünden parmakla yazıyorlar, daha sonra tebeşir ile tahtaya yazıyorlar, sonra kağıtta nokta üzerinden gidiyor ve en sonunda kılavuz çizgi aralıklarına kendisi yazıyor.’

E3: ‘Yöntemde projeksiyon desteği çok etkili. Projeksiyon’dan harfin yazılışını izlerken parmaklarıyla sırada, havada, defterde yapıyorlar. Sonra tahtada çizgilerin neresine

yazılacağını gösteriyorum. Defterlerinde tek tek gösteriyorum. Kitaptaki üç satır ASLA ASLA yeterli olmuyor.’

C1: ‘Öğrencilerin başıyla harfi yazmalarını sağlıyorum. Tahtada sürekli kendini yenileyen ses görselini projeksiyondan yansıtip parmaklarıyla takip etmelerini sağlıyorum. Küçük mıknatıslı tahtalardan aldırıp ilk yazı çalışmamızı orada yapıyoruz.’

B5: ‘İçinde o harfin geçtiği nesnenin adını tekrarlarken görsellikle pekiştiriyorum. Sınıftaki öğrencilerin adlarını ise çok kullandıkları nesnelere ilgilerini çekecek konularda konuşarak pekiştiriyorum (Araba markası, aile bireyleri, akrabalık ilişkileri vb.).’

B2: ‘Havada yazdırmak, içinde kum olan bir kapta yazdırmak, yanlarında oyun hamuru varsa bazen oyun hamuru ile o harfi yazdırmak yaptığım ön hazırlık çalışmalarındandır. Çocukların yaşları küçük ve küçük kasları çok gelişmemiş olan çocuklar mevcut. Kalem tutmada zorluk yaşıyorlar. Bu yüzden defterlerine yazamayabiliyorlar ve somut bir uygulama yapmadan harfi hatırlamakta zorlanıyorlar. Bu nedenlerden dolayı yazıya ön hazırlık çalışması yaptırıyorum.’

Tablo 16’ya ait öğretmen yanıtları:

Tablo 16’ya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

G4: ‘Her iki sesi ayrı ayrı öğrendiği için ikisini de yine kendi birleştirmiş olacak.’

G13: ‘Biz öğrenciye hazır vermiş oluyoruz. Öğrenci harfleri birleştirmiş oluyor.’

I3: ‘Farklı etkinlikler yaptırıyoruz. Harfleri çocukların boyunlarına takıp tahtada oyun şeklinde yaptırıyorum.’

D1: ‘Aynen bu şekilde oluşturuyoruz.’

B2: ‘Hece öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor.’

K5: ‘Bu durumda çocuk verdiğimiz tek seçeneği icra ediyor, bir harfi birkaç harf ile birleştireceği seçenekler içinden seçim yaparsa kendisi oluşturmuş olabilir.’

J2: ‘Tabi ki hece öğrenci tarafından oluşturulmuş oluyor.’

J5: ‘Hayır, hece öğrenci tarafından oluşturulmuyor. Öğrenci için sadece iki harfin yan yana gelmesidir.’

Tablo 17’ye ait öğretmen yanıtları:

Tablo 17’deki öğretmen yanıtlarından bazıları şu şekildedir:

L4: ‘Ben öğrencilerime bütün veriyorum. Bu şekilde ayırarak vermek öğrencide kafa karışıklığına neden olur.’

J1: ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanıldığı için bu şekilde vermek doğrudur. Verilen hecelerin hiçbir anlamları olmadıkları halde, verilen sesle anlam kazandıklarını basitçe anlatıp, yeni oluşturulan kelimeyi yazdırıyorum.’

J3: ‘Hece tamamen verilebilir.’

F2: ‘Herhangi bir anlam ifade etmediği için yanlıştır.’

F8: ‘Bence yanlış çünkü bu kelimeler zaten kendi hece olduğu için bütün olarak verilmeli.’

H2: ‘Tek heceli kelimeleri bu şekilde birleştirmek bence doğru değil. Çocuklar bu kelimeleri okurken ayrı ayrı okumaya çalışınca anlamlı olmuyor.’

K1: ‘Ses ekledikleri için kolay yapıyor çocuklar. Yalnız, konuşma bozukluğu olan, telaffuz güçlüğü çeken ve geç konuşan çocuklar sorun yaşıyorlar.’

B3: ‘Hayır, kesinlikle doğru bulmuyorum. Hece kavramı yanlış öğreniliyor. Çocuktan hecelere ayırması istendiğinde birleştirdiği gibi ayırıyor. Bence çocuklar haklı.’

C5: ‘Yanlıştır. Tek heceli sözcüklerde son harfe ekleme yaparak kavratmak tercih edilmese daha iyi olur’

D10: ‘Bu şekilde sözcük oluşturmak yanlıştır. Öğrenci daha sonraki süreçte yanlışlıklar yapmaktadır. İki harfli heceleri birleştiren çocuk daha sonra öğreneceği harfleri ağzından çıkardığında, iki harfli hecenin başına ya da sonuna getirdiğinde duyabilmektedir.’

A3: ‘Kitapta bu şekilde verilse de ben doğru bulmuyorum. Çünkü bu şekilde verildiğinde heceleme aşamasında problemler oluyor.’

E2: ‘Bu hecelerin böyle ayrılmadığını veya birleşmediğini biliyoruz. Ama çocuklara ilk önce böyle gösterdim. Doğru olmadığını düşünüyorum ama bu yöntem dışında bir yol aklıma gelmediği için ben de böyle gösteriyorum.’

Tablo 18’e ait öğretmen yanıtları:

Tablo 18’e ait öğretmen cevaplarından bazıları şu şekildedir:

E4: ‘Kesinlikle açık hece, kapalı hece ve tüm hecelerin geçişte mutlaka renkli olması lazım, öyle verilmeli, çok daha pratik.’

E8: ‘Doğru değil. Kelimeyi anlamlı bir bütün olarak vermek daha doğrudur.’

E11: ‘Çok doğru ve şahane hız veriyor okumaya.’

I7: ‘Evet doğrudur. Farklı renkte olması hem ilgilerini çekiyor hem de verilen renge kadar heceleyip diğer renge geçiyor.’

I9: ‘Hece kavrama aşamasında tabii ki daha uygundur.’

G1: ‘Kesinlikle evet, daha kavratıcı olur.’

G5: ‘Uygun değil. Okumanın yavaşlamasına ve renklendirilmemiş kelimelerde heceleme hatasına sebep oluyor.’

A5: ‘Bence yanlıştır. Ses Temelli Cümle Yönteminde çocuklar zaten bütünü göremiyor ve anlama zorlaşıyor. Biz bunu renklendirerek çocuğun kelimenin tamamını görmesini iyice engellemiş oluyoruz.’

J6: ‘Heceler farklı renkte yazıldığında daha kolay anlaşılır oluyor ve okuma hızı açısından faydalı oluyor, heceleme ortadan kaldırıyor.’

Tablo 19’a ait öğretmen yanıtları:

Bu soruya verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

F6: ‘Hayır, doğru bulmuyorum. Öğrenciler ses ile görseli birleştirmede zorlanırlar.’

H2: ‘Doğru bulmuyorum. Çünkü çocuklar okurken ‘kalem-i al’ şeklinde okuduğu için akıcı ve anlamlı okuma sağlanmamış oluyor.’

B1: ‘Yanlış, çünkü bu şekilde öğrenen çocuk ileride kalemi hecesini mi şeklinde değil de kalem-i şeklinde okuyor. Bu da ileriye dönük heceleme sorunları çıkarıyor.’


B5: ‘Yazıda görselliği kullanmak sadece Türkçe için değil, diğer derslerde de görsel okumaya yardımcı oluyor düşüncesindeyim. İsmi aldığı ekleri bu şekilde kullanmak doğrudur.’

B6: ‘Bu oluşumu doğru buluyorum. Her harf bir ses karşılığı olduğu için Türkçenin yapısına uygun.’

D7: ‘Hayır, hecelemede sorun oluyor. Örnekleri daha çok sadece resim olan, ek almamış kelimelerden seçiyorum.’

D10: ‘Doğru bulmuyorum. Çocuklarda bütünsel algı vardır. Örnekte sadece kalemi görür, ‘i’ onun için bir anlam ifade etmez.’

A1: ‘Hecelerine ayırırken problem olabilir.’

A3: ‘Doğru bulmuyorum. Bunun yerine ‘Ela  al.’ yazılsa daha doğru olur. Görsellere ek geldiğinde çocuk bütünlüğü sağlayamıyor ve yine ilerleyen zamanlarda kelimenin bütününe algılamada ve hecelerine ayırmada zorluk yaşıyor.’

E2: ‘Cümlelerde görsel kullandığım zaman eksiz olmasına dikkat ediyorum çünkü yanlış yerden hecelemlere sebep olur. Kalemi kelimesini okuyacaksa o kelime için gerekli tüm harfleri öğrendikten sonra kullanılsa daha iyi olur.’

Tablo 20’ye ait öğretmen yanıtları:

Tablo 20’ye ait yanıtların bazıları şu şekildedir:

E2: ‘Hayır, sözcüğü biz oluşturmuş oluyoruz, çocuk seslendiriyor.’

G2: ‘Bu, öğrenci tarafından oluşturulmuş olmaz. Ona belli bir kalıp verilerek her öğrencinin aynı şekilde öğrenmesi bekleniyor. Bu yanlış.’

C4: ‘Kendisinin oluşturmasına fırsat kalmıyor. Sesler 1. dönemde bitiyor. Biz yazıyoruz, onlar söylüyor.’

B3: ‘Öğrenci heceyi oluşturmuş oluyor, herhangi bir problem yok.’

F2: ‘Bizzat bu heceler öğrenciye hazır sunulduğu için sözcük öğretmen tarafından oluşturulmuş oluyor.’

Tablo 21’e ait öğretmen yanıtları:

Tablo 21’e ait yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

D10: ‘Heceleri kuralına uygun olarak “a-la” şeklinde birleştirerek oluşturuyorum.’

B1: ‘Önce “a-la” şeklinde hecenin doğru ayırımını görsün diye sonra da okuma hızı artsın diye de “al-a” şeklinde öğretiyorum.’

B6: ‘Önce “al-a” sonra “a-la” şeklinde öğretiyorum.’

K5: ‘Kılavuz kitaba uyuyoruz. Zira toplu eğitim yaptığımızdan kitabı devre dışı bırakmak çok mümkün olmuyor. Bire bir eğitim versem “a-la” şeklinde öğretmeyi tercih ederim.’

Tablo 23’e ait öğretmen yanıtları:

Bu soruya verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

I2: ‘Doğru buluyorum, işin içine görsel girdi mi her düzeydeki çocuk bu etkinliklerde başarılı oluyor.’

I6: ‘Doğrudur, öğrenciyi keşfetmeye yöneltir.’

I8: ‘Oyun yoluyla öğretmenin ilgi çekeceğini düşünüyorum, olumludur.’

G2: ‘Doğru bir yaklaşım. Çocuk iki heceyi birleştirerek anlamlı sözcük yapacak, bu da öğrenmeyi kolaylaştıracak.’

D2: ‘Dikkat dağıtıcı olabilir.’

C1: ‘İlerleyen grupta, örneğin 4. gruptan sonra kullanılabilir. Ama ilk 3 grup için bence zorlayıcı olur.’

Tablo 24'e ait öğretmen yanıtları:

Tablo 24'e ait yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

L1: 'Sözcüklerden cümle oluşturmada kelime kutularını kullanarak cümle oluşturuyorum. Ayrıca bilgisayardaki oyunları kullanıyorum.'

F5: 'Kılavuz kitaplar yeterli olmadığı için farklı uygulamalara yer veriyorum.'

H2: 'Öğrendikleri kelimeleri tahtaya yazıp bunlarla anlamlı cümleler oluşturmalarını istiyorum.'

B1: 'Çocuğun ilgi ve alakasından ya da evde ve çevresinde kullandığı tanıdık varlıklardan cümleler oluşturmasını sağlıyorum.'

C2: 'Kısa kısa, anlamlı cümleler yazdırıyorum. Kendim cümleler oluşturuyorum.'

C6: 'Kılavuz kitaba sadık kalıyorum.'

D3: 'Genellikle cümleleri kendim yazıyorum. Bazen kitaplardaki cümleler mantıksız olabiliyor. "Ali iki elle telle." gibi.'

A2: 'Karışık kelimeleri sıralayarak, boşluk doldurarak cümle oluşturma etkinliklerine de yer veriyorum. Resimleri cümleleştirme de etkili bir yöntemdir.'

E4: 'Bu aşama çok zevkli. Öğrenciler bu aşamada istekli. Öğrenci isimleriyle bağdaştırarak ve günlük hayatta kullanımı düşünülerek birçok cümle oluşturup yazıyoruz.'

Tablo 26'ya ait öğretmen yanıtları:

Tablo 26'ya ait cevaplardan bazıları şu şekildedir:

J1: 'Metinler kısa ve öz olmalı. Öğrenci okurken sıkılmamalı. Yaşadığı yere uygun olmalı. Bol resimli olmalı. Büyük puntolu olmalı. Okuyunca metnin ana fikrini anlayabilmeli.'

J2: 'Metinde kısa, açıklayıcı ve net cümleler olmalı. Ders kitaplarındaki metinler çok uzun ve kuralsız cümleler.'

F10: ‘Bence ders kitapları bu konuda yetersiz. Öğrencilerin seviyesine uygun, görsellerle desteklenmiş tarzda metinlerin olmasının daha iyi olacağını düşünüyorum.’

K5: ‘En çok bizi üzen ve işimizi zorlaştıran ders kitaplarındaki anlamsız, edebi değerden yoksun, seviyeye hiç uygun olmayan uzun metinlerdir. Ders kitaplarının acilen revize edilmesi gerekli!!!’

B3: ‘Metinlerde bulunması gereken en önemli özellik kısa ve öz olmasıdır. Ders kitaplarındaki metinlerin fazla uzun olduğunu düşünüyorum. 5 sayfalık metinler var.’

C3: ‘Türkçe kitabındaki metinleri de kitabı da asla kullanamıyoruz. Metinler kısa, öz ve resimleri sevimli olmalı.’

A3: ‘Ders kitaplarını, özellikle de okuma-yazma öğreniyoruz kitabını çok yetersiz buluyorum. Yeteri kadar etkinlik yok. Çalışma kağıtları ile desteklemezsek çok yetersiz kalıyor. Bir metinde bulunması gereken en temel özellik kısa, öz, görselle desteklenmiş ve seviyeye uygun olmasıdır.’

E9: ‘Ders kitapları berbat. Uygun punto yok. Yeterince alıştırmaya yok. Çok çok çok uzun metinler var. Metinde son verilen harfin ve bu harfle oluşturulan hecelerin ağırlıkta olması gerekir.’

Tablo 28’e ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 28’e ait öntest yanıtlarının bazıları şu şekildedir:

1: ‘İnek resmi daha uygun. Harfi unutan çocuğa inek resmini gösterdiğinizde harfi daha çabuk hatırlar.’

2: ‘“a-i” şeklinde ses çıkaran eşek görselini kullanmak daha doğrudur.’

3: ‘İnek görselinin kullanılmasının daha uygun olduğu kanaatindeyim. Çünkü ilk anda çocuk sesi resme bakarak hatırlıyor.’

11: ‘İnek görseli daha doğru. Daha anlamlı ve somut.’

26: ‘İnek görseli daha uygun çünkü ağzından çıkan ilk harfin aynı olması bağ kurmayı kolaylaştırıyor.’

27: ‘ “i” sesiyle başladığı için inek görselini kullanırım. Eşek görselini gösterdiğimizde ses ile bağ kuramayabilirler .’

32: ‘Eşek görseli daha etkili olur düşüncesindeyim. Sesi hissettirmek amacıyla çocuklara “Eşek nasıl ses çıkarır?” diye sorduğumuzda “i” sesini uzatarak bağırabiliriz. Hem daha eğlenceli olur.’

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 28’e ait sontest yanıtlarının bazıları şu şekildedir:

4: ‘İnek görseli kullanmak daha uygundur. Çok daha net bir şekilde somutlaştırır. Diğer ise görsel ve çıkardığı ses karmaşası taşıdığı için uygun değildir.’

9: ‘ “i”sesinin hissedilmesi için inek görselinin kullanılması daha uygundur. Çünkü çocuk eşek görseline mi yoksa çıkardığı sese mi odaklanması gerektiği konusunda sorun yaşar. Sesi hatırlamayabilir.’

28: ‘İnek görseli kullanılmalı. Eşek görseli kullanılması çocukta kafa karışıklığına neden olabilir. Eşeğin çıkardığı ses ile ilişkilendirmesi zor olur. “Ö”sesinde de ineği kullanmak doğru olmayacaktır.’

29: ‘Kesinlikle inek görselinin i sesini hissettirmede daha etkili olduğunu düşünüyorum. Eşek görselinin “i”sesini öğretmede anlam karmaşıklığına yol açabileceğini düşünüyorum.’

30: ‘İnek görselinin kullanılması daha uygundur. Çocuk ilk olarak görsele bakmakta ve görselin inek olduğunu söylemektedir. Diğer resim eşek görselidir. Çocuk resme eşek demektedir. O yüzden kullanılmamalıdır. İçinde “i”sesi yoktur.’

32: ‘ “i” sesinin hissettirilmesinde inek görselinin kullanılması daha doğru olur. Çünkü çocuklar görseli ilk gördüklerinde “inek” diyeceklerdir.’

Tablo 29’a ait öğretmen yanıtları:

HİE'ye katılan öğretmenlerin Tablo 29'a ait öntest yanıtlarının bazıları şu şekildedir:

16: 'Kesinlikle yan yana yazılmış şekilde öğretmiyorum. Çünkü hiçbir kelimedede harf o kadar çok yan yana gelmiyor, ayrı ayrı yazdırıyorum ki bir dahaki sefere yandakine bakıp yanlışını düzeltsin. Bir de daha önce öğrendiğimiz harfle birleştiriyorum.'

23: 'Güzel yazı defterine ayrı ayrı ve ikili şekilde yazdırıyorum.'

25: 'Harfin bir sayfa boyunca yazılması çocuklar tarafından çok sıkıcı oluyor. Materyal olarak fasulyelerden, çubuklardan, oyun hamurundan faydalanarak çocuklara öğretmek çocuklar için çok daha eğlencelidir.'

34: 'Önce nokta birleştirme çalışması yaparak harfin üzerinden geçmesini sağlıyorum. Daha sonra tek tek harfi kendisinin yapmasını istiyorum. En son tüm satırı bitişik eğik yazı ile tamamlamasını istiyorum.'

HİE'ye katılan öğretmenlerin Tablo 29'a ait sontest yanıtlarının bazıları şu şekildedir:

4: 'Satır boyunca yazdırmanın doğru olmadığını öğrendim. Farklı tekniklerle öğreteceğim. Bu HİE'de farklı teknikler öğrendim. Kağıdı katlayarak yazdırmak, çocuğun daha kolay, renkli yazmasını sağlamak vb.'

7: 'Aralık vererek yazdıracam, bir satır boyunca yazdırmayacağım.'

8: 'Kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız olarak yan yana yazdırıyordum fakat bu yöntemin son derece kullanışsız olduğunu öğrendim. Çocukların sevdiği bir çizgi film kahramanının resmi çizilerek harflerin bunun içine yazdırılması yöntemini çok beğendim. Bunu kullanmayı düşünüyorum.'

10: 'Artık birçok kez yazdırmayacağım. En fazla iki defa yazdıracam.'

13: 'Kılavuz kitabı sadece ve sadece adı üzerinde "kılavuz" olarak kullanıp, burada aldığım eğitime göre yapacağım.'

18: 'Önceden kılavuz kitabı örnek alıyordum. Ama artık farklı yöntemleri kullanacağım.'

19: ‘Bundan sonra çok daha farklı şekilde öğreteceğim. Çünkü yaptığım yanlışları ve kitaplardaki hataları tekrarlamayacağım.’

24: ‘En fazla iki harfi bağlayarak yazdırmalıyız. Harfi bir defa yazdırmak bile yeterli olabilir. Tahtaya büyük bir şekilde yazıldıktan sonra çocuklara tekrar ettirilir. Elde, sırtta, kolda yazdırırız. Defterlerine renkli yazmalarını sağlamalıyız.’

25: ‘Harfi önce havada, kumda, arkadaşlarının sırtında yazdırabiliriz. Sonra defterlerine istediği renkte ve boyutta yazmaları istenip satıra yazdıracağımızda en fazla iki tanesi yan yana yazdırılıp (farklı renklerde olabilir) bir satırda öğrenme bitirilebilir.’

Tablo 30’a ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 30’a ait öntest yanıtlarından bazıları şöyledir:

26: ‘Havada yazma, vücudumuzu kullanarak yazma, kum havuzunda yazma çalışmalarını ön hazırlık çalışması olarak yaptırıyorum. Bu çalışmaları hem eğlenmek, hem de harfimizi daha iyi hissedip kavrayabilmek için yaptırıyorum.’

30: ‘Evet var. Önce havada harfin yazılış yönüne doğru yazdırıyorum. Harfin şarkısı var ise şarkısını da söyletiyorum. Daha sonra sıranın üzerinde parmakları ile yazdırıyorum. Hava uygun ise bahçede toprağı kullanarak üzerine yazdırıyorum.’

31: ‘İlk olarak havada yazma çalışmaları, sonra sıra üzerinde yazma, arkadaşlarının sırtına yazma çalışmaları yaptırdıktan sonra kağıt üzerindeki çalışmalara geçiyorum.’

32: ‘Önce parmaklarıyla havada, sıra üzerine veya arkadaşının sırtına hayali olarak yazıyorlar. Daha sonra noktalı harflerin üzerinden geçiyorlar. Son olarak deftere önce harfi tek tek, daha sonra bitişik olarak yazdırıyorum.’

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 30’a ait sontest yanıtlarından bazıları şöyledir:

24: ‘Harfi hissettirme: Şarkılar, anlamlı dizeler kullanılabilir.

Harfi tanıma: Yakından uzağa ilkesiyle vücudundan, kıyafetinden, çantasından, arkadaşından, sınıfından örnekler buldurulur.

Harfi ayırt etme: Öğrenilen sesle ilgili olan ve olmayan görseller verilerek öğretilebilir.’

25: ‘Önce harfi havada yazma, vücutlarıyla oluşturma, ya da arkadaşlarıyla beraber birleşerek harfi oluşturma, kumda yazdırma, birbirlerinin sırtlarına elleriyle yazdırma, kağıtlara sığdırılabilecek şekilde harfi yazma, kağıtları katlayarak yazdırma. Bu sayede katlamayla satır büyüklüğüne biraz daha yaklaşma sağlanır.’

27: ‘Elime lazer alıp tahtadaki kocaman harfin üzerinden geçmelerini sağlarım. Materyaller kullanırım. Şarkılar dinletir ve söylerim. Hikayeleştirmeler yaparım. Bahçede oyunlar oynatırım.’

29: ‘Havada elimizle, başımızla, ayaklarımızla çocukların eğlenerek yapacağı şekilde bizim bu yaptıklarımızı taklit etmelerini sağlarız. Kesinlikle kum sınıfımda bulundurup çocuklara kumda o harfi yazdırarak ve arkadaşlarının sırtlarına yazdırarak o harfi deftere yazdırmadan önce bunları uygulayım.’

30: ‘Harf öncelikle tahtaya büyük bir şekilde yazdırılır. Çocuğun harfin yazılış yönüne dikkat çekmesi sağlanır. Sonra çocuklara parmakları ile havada yazdırılır. Tahtadaki harf silinir. Tekrar parmaklarıyla havada, sıra üzerinde, kum havuzunda, oyun hamuru ile ve birbirlerinin sırtına yazmaları sağlanır. Bu şekilde çocukların sesi hissetmeleri sağlanır.’

Tablo 31’e ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin öntest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

1: ‘Hece, öğrenci tarafından oluşturuluyor.’

16: ‘Biz heceyi oluşturup öğrenciye vermiş oluyoruz.’

20: ‘Hayır, öğrenci tarafından oluşturulmamış, öğrenciye hazır verilmiş. Ayrıca yukarıdan aşağı değil, yan yana yazılıp birleştirilmelidir.’

21: ‘Öğrenci tarafından oluşturulmuyor fakat ben de bu şekilde veriyorum.’

26: ‘İlk başlarda öğretmen baş rolde oluyor fakat ilerleyen zamanlarda öğrenci işin mantığını kavramaya başladığında hece öğrenci tarafından oluşturuluyor.’

HİE’ye katılan öğretmenlerin sonest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

2: ‘Bu şekilde hece öğrenci tarafından oluşturulmuş olmuyor. Öğrettiğim sesi tahtada ortaya yazıp etrafına o sesten önce öğretilen sesli harfleri yazarım. Oklarla çocuğun heceleri oluşturmasını sağlarım.’

4: ‘Hayır, öncelikle yan yana olması gerekiyor. Sesleri çocukların çıkartarak birleştirmesi gerekiyor. Küp vb. yöntemlerle sesleri birleştirerek yazmak gerekiyor. Ayrıca anlamlı heceler oluşturulması çok önemli. Çocuğun hayatından örnekler oluşturacak heceler oluşturulmalı.’

8: ‘Hayır, tamamen yapılandırıcılığa aykırı buluyorum. Hece keseleri, zarlar, rulolar kullanılarak hece çocuk tarafından oluşturulmalıdır.’

9: ‘Hece öğrenci tarafından oluşturulmuş olmuyor. Hazır önüne sunulmuş oluyor. Alt alta da yazılmamalı. En son öğrenilen harf verilmeli, yanına önceki harflerden hangisi gelmesi gerekiyorsa onları kendi yanına getirebilmelidir. Değişik oyun ve materyaller kullanılabilir.’

11: ‘Hayır, öncelikle yan yana olmalı. Anlamlı heceler olmalı. Hayatından örneklere yer verilmeli.’

18: ‘Doğru bulmuyorum. Çünkü çocuk yan yana yazarken neden alt alta okusun. Ayrıca bunlar çocuk tarafından oluşturulmuş olmuyor.’

20: ‘Hayır, hece öğrenciye hazır olarak verilmiş. Hece oluşturmada materyal kullanımı çok önemlidir. Hem çocuk oyun oynar hem de materyalleri kullandığı için heceleri oluşturmuş olur.’

22: ‘Hece öğrenci tarafından oluşturulmuş olmuyor. Gördüğünü yazmış oluyor. Kendisi sesi tanıyıp seçmiş olmuyor. Kursta öğrendiğim rulodan açık ve kapalı hece oluşturma yöntemini kullanmayı düşünüyorum..’

23: ‘Hayır, kendisi oluşturmuş olmuyor. Yaptığımız materyallerle çocuklardan kendisinin hece oluşturmasını sağlarıım. Mesela rulo etkinliğinde öğrendiğimiz sesin başına ya da sonuna sesleri getirerek hece oluşturması sağlanır.’

30: ‘Heceyi kendileri yazmış oluyorlar. Hece hazır veriliyor. Öğrencinin düşünmesine yönelik bir uygulama değildir. Ayrıca harfler yan yana yazılmalıdır. Ben öğrencilerin rulo, çiçek, kurbağa ile hece oluşturma etkinliklerini kullanarak öğrencilerime hece oluşturmak istiyorum.’

Tablo 32’ye ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 32’ye ait öntest yanıtlarından bazıları şu şekildedir:

2: ‘Kılavuz kitapta bu şekilde verildiğinden böyle öğretiyorum fakat dil bilgisi açısından yanlış olduğunu düşünüyorum.’

4: ‘Doğru bulmuyorum. Akıcı okumayı engellediğini düşünüyorum.’

6: ‘Doğru değildir fakat çıkış yolu yok gibi.’

7: ‘Bence yanlıştır. Çünkü öğrenciler anlamlandıramıyor. Nasıl verilmesi gerektiği hakkında bir fikrim yok.’

8: ‘Doğru bulmuyorum. Hece kavramına zarar verdiğini düşünüyorum.’

11: ‘Doğru değil ama ses sisteminin sığılığı ve sınırlı olması.’

14: ‘Doğru değil. Adı üstünde tek heceli tek başına, ayırmadan verilmeli.’

16: ‘Bence bu birleştirme şekli yanlıştır. Tek heceli kelimeleri böyle ayrı yazmamalıyız. Zaten bu kelimeler okuma-yazmanın sonlarına doğru verildiği için direkt verilebilir.’

18: ‘Bence doğru değil. Çünkü çocuk sonra hecelere ayırmada zorluk çekiyor.’

19: ‘Bu tür bir öğretim şekli yanlıştır. Çünkü anlamsız bir heceye bir ses getirilerek anlamlı bir sözcüğe ulaşmak çocuğun algısını karıştıracaktır.’

21: ‘Başka bir yolunu bilmediğim için bu şekilde veriyorum, umarım doğrudur.’

22: ‘Sanki kelimenin tamamını yazsak daha anlamlı olacak.’

23: ‘Hayır doğru değil. Çünkü zaten tek hece. Aynı anda birleştirilmeli.’

25: ‘Ben çok doğru olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bu kelimeler tek heceli.

Çocukların bunları tek heceli olarak algılamaları zor oluyor.’

27: ‘Bence doğru değil, bu şekilde kavratamam.’

28: ‘Kılavuz kitaplar yanlışlarla dolu. Bu da onlardan birisi.’

32: ‘Bu şekilde oluşturmada sözcük iki heceli gibi algılanabilir.’

33: ‘Doğrudur. Yöntemimiz Ses Temelli Cümle Yöntemi olduğu için hecelere eklenen yeni seslerle yeni heceler ve yeni sözcükler oluşturulabilir.’

34: ‘Farklı bir yöntem düşünüldüğünde çıkış yolu yok.’

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 32’ye ait sonest yanıtlarından bazıları şu şekildedir:

4: ‘Doğru bulmuyorum. Heceyi doğru şekilde ayırmak gerekiyor. Bu şekilde okuma hızı düşüyor ve okuduğunu anlama konusunda problem yaşıyor.’

9: ‘3 veya 4 harfli heceler oluşturmaya gerek yoktur. Bu şekilde vermek kelimelerin yanlış telaffuzuna da yol açar. Çocuk zamanla kendisi zihninde bu kelimeleri oluşturacaktır.’

19: ‘Çok yanlış bir uygulamadır. “Türk” sözcüğümüzün “tür” kullanılarak üretilmesi ve çocuklarımızın zihninde böyle yer etmesi yanlıştır.’

20: ‘Alt alta olması yanlış. Dört harften ve tek heceden oluşan sözcükler okuma-yazma sonrası toplu bir şekilde verilebilir. Çünkü çocuk hecelemede zorlanabilir.’

21: ‘Hayır, ilerleyen yıllarda hecelere doğru ayırmayı zorlaştırıyor.’

26: ‘Bunlar tek parça halinde öğretilmelidir.’

28: ‘Doğru değildir. Bu tür sözcükler oluşturulmaya çalışılmadan doğrudan verilebilir.’

29: ‘Kesinlikle hizmetiçi eğitimde öğrendiklerimden yola çıkarak bu şekilde öğretilmesi doğru değildir. 3 veya 4 harften oluşan tek heceli sözcükler olduğu gibi yazılır.’

31: ‘Doğru değil. Hecelemede problem yaşıyor.’

33: ‘Doğru değil. Bu kelimeleri direkt vermeliyiz.’

34: ‘Yanlıştır. Üç ve daha fazla harf ile oluşturulacak tek heceli kelimeler direkt verilmelidir. Bunun böyle verilmesi gerektiğini fark ettirdiğiniz için teşekkürler.’

Tablo 33’e ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 33’e ait öntest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

1: ‘Doğru bulmuyorum. Öğrencinin kelimeyi görmesini engelliyor.’

2: ‘Hecelerin daha iyi tanınması veya okurken hatırlanması için faydalı olduğunu düşünüyorum .’

3: ‘Doğru olduğunu düşünüyorum. Okuma-yazmanın ilk aşamalarında doğru. Sonra ise okuma hızını düşürdüğünü gözlemledim.’

4: ‘Doğru bulmuyorum. Öğrencinin akıcı okumasını engelliyor ve bu da anlamada güçlük çekmesine neden oluyor.’

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 33’e ait sontest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

1: ‘Doğru değil. Bütüne giderken tekrar geri dönüp hecelere öğrenciyi yönlendirmeye çalışmak yanlış bir uygulamadır.’

4: ‘Doğru bulmuyorum. Bütünü görmesini engelliyor.’

5: ‘Doğru değildir. Çocukların heceleri bütün olarak görmesini engeller, okuma hızını yavaşlatır.’

8: ‘Hayır, doğru değildir. Parçadan bütüne bir yaklaşım uygulanmamış oluyor. Tüm kelimenin aynı renkte olması gerekirdi.’

9: ‘Heceler farklı renkte yazılmamalıdır. Kelime bütünlüğü bozulur. Bütünden parçaya tekrar dönülmüş olur.’

13: ‘Farklı renkte yazılması doğru değildir. Renkli yazım çocuğun dikkatini heceye çeker, oluşturulan kelimeye değil.’

29: ‘Doğru değildir. Akıcı okumayı olumsuz etkiler. Çocuk heceleyerek okur. Bu nedenle tek renk kuralı uygulanmalıdır.’

30: ‘Yanlıştır. Aynı renkte yazılmalıdır. Farklı renkte yazıldığı zaman çocuk kelimeyi parçalamaktadır. Bizim amacımız bütüne ulaşmaktır. Çocuk bütünü görmelidir. Ayrıca heceler alt alta yazılmamalıdır.’

32: ‘Bu şekilde hecelerin farklı renkte yazılması doğru değildir. Öğrencilerin bütünü görmesini engeller. İlgisini heceye çeker.’

Tablo 34’e ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 34’e ait öntest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

2: ‘Dil bilgisi kurallarına göre yanlış buluyorum. Doğru heceleme “ka-le-mi” olması gerekirken çocuk bu görselle “ka-lem-i” olarak okuyor.’

19: ‘Bu durum çocuğun kafasında yanlış bir algıya neden olabilir. Ya da “kalem” sözcüğünü öğrendikten sonra “i” sesini ayrı yazma durumu olabilir. Ben resim kullandığım cümlelerde görselin yanına ek gelmeyecek türde cümleler yazıyorum.’

21: ‘Görselin yanına ek getirilmese daha iyi olur. Ekler çocuğun algılamasını güçleştiriyor ve yoruyor.’

22: ‘Çocuk okurken takılıyor ve bazı görseller anlaşılmıyor.’

24: ‘Farklı bir bakış açısı kazandırmak, “i” sesini vurgulamak için faydalı olur.’

28: ‘Hayır, üniversitede de bu kullanımın yanlış olduğunu öğrendim. Cümlenin içinde görsellerle harfler birbirine karışıyor. Tek başına görsel kullanılabilir.’

30: ‘Doğru buluyorum. Ekleri öğrenmesi açısından, eklerin sezdirilmesi açısından önemlidir.’

32: ‘Doğru bulmuyorum. Çünkü çocuklar okurken “kalem-i” şeklinde seslendiriyor. Akıcı okumaya engel oluyor.’

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 34’e ait sontest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

6: ‘Doğru bulmuyorum, çok kötü bir hata.’

8: ‘Hayır yanlıştır. Çünkü sözcük “kalem-i” şeklinde okunacaktır. Bu da hece kavramına zarar verir.’

9: ‘Doğru bulmuyorum. Hece kopukluğu yaşanır. Sadece kalem görseli kullanılabilirdi.’

10: ‘Doğru bulmuyorum. Ek aldığı zaman karışıklığa sebep oluyor.’

19: ‘Bu yanlış bir kullanım. Evet, bazen cümle oluştururken şekil ve görsel kullanıyoruz ancak yanına böyle ek getirilmemesi gereken görsel ve cümleleri seçiyorum.’

20: ‘Doğru bulmuyorum. Sadece resim olmalı. “i” sesini ayrı bir hece sanıp yine sözcük hecelemede hatalara neden olabilir.’

23: ‘Hayır. Çocuk kalemi yerine “kalem-i” şeklinde ayrı telaffuz edebilir. Görseli algılamayabilir.’

32: ‘Bu şekilde oluşum yanlıştır. Bu şekilde oluşturma “kalem-i” şeklinde yanlış okumaya sebep olabilir.’

Tablo 35’e ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 35’e ait öntest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

3: ‘Hayır, biz önce okuyup söylediğimiz için biz oluşturmuş oluyoruz.’

4: ‘Hayır, biz heceleri birleştirmesini istiyoruz ve öğrenci anlamadan birleştiriyor.’

8: ‘Hayır, hazır verdiğimizizi düşünüyorum.’

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 35’e ait sontest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

2: ‘Hayır olmuyor. Çocukların kendilerinin oluşturabilmesi için etkinlik düzenlerim. Başa gelecek heceleri bir tarafa, sona gelecekleri diğer tarafa yazıp kelimeleri kendilerinin birleştirmelerini sağlarım.’

3: ‘Oluşturulmuş olmuyor. Hazır hece vermiş oluyoruz.’

7: ‘Hayır, biz heceleri birleştirmesini istiyoruz ve öğrenci anlamadan birleştiriyor.’

8: ‘Hayır, biz oluşturuyoruz. Çocuk sadece ezbere yazıyor.’

9: ‘Oluşturulmuş olmuyor. Çünkü hazır heceleri biz verdik. Heceleri kendisinin yan yana getireceği ortamları sunmalıyız.’

16: ‘Kelimeyi hazır olarak çocuğa vermiş oluyoruz. Farklı bir etkinlik olarak verilebilir. Karışık heceler yerine ilk heceler bir tarafa, 2. heceler bir tarafa koyularak çocuk kelimeyi kendisi oluşturur.’

17: ‘Hayır, kelimeleri kendisinin oluşturabileceği etkinlikler hazırlanırsa çocuk kendisi oluşturur.’

19: ‘Hayır, bu kelime oluşumunda çocuğun hiçbir katılımı yok. Bu yüzden bu yanlışları artık yapmayacağım.’

20: ‘Hayır, öğrenciye hazır veriliyor. Ayrıca alt alta olmamalı. Yan yana olmalı. Öğrenciye hazır verilmemeli. Az sayıda karışık heceler verilerek öğrenci tarafından oluşturulması istenmeli.’

Tablo 37’ye ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 37’ye ait sontest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

2: ‘Elle sözcüğü anlamından dolayı doğru değil. At ve et sözcükleri eş sesli olduğu için anlam karmaşasına yol açabilir. Lale hem özel hem cins isim olduğundan dolayı çocuk karıştırabilir. İlet sözcüğü soyut, çocuğun dünyasına çok uzak bir kelime, uygun değil. Ata sözcüğü ise anlamlı olmadığı için kullanılmamalıdır.’

4: ‘Elle sözcüğünü doğru bulmuyorum, farklı anlamlar algılanıyor. At ve et eş sesli sözcükler, anlam karmaşası yaşanıyor. Lale ve ata sözcükleri özel isimle karışıyor, uygun değil. İlet sözcüğü çocuk için anlamsız, kullanılması doğru değil.’

Tablo 39’a ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 39’a ait öntest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

3: ‘Kılavuz kitap bu konuda yetersiz. Genelde bütün ses ve heceleri içeren yeni cümleleri kendim oluşturuyorum.’

4: ‘Karışık kelimeler seçip kendilerinin anlayabilecekleri cümleler oluşturmalarını sağlıyorum.’

8: ‘Kendi cümlelerimi kullanırım. Kılavuzu sadece harf aşamasında kullanırım. Sonra işim biter.’

19: ‘Cümleleri kendim oluşturmaya çalışıyorum çünkü kılavuz kitapta çok anlamsız cümleler olabiliyor.’

22: ‘Kılavuza uyuyorum genelde.’

32: ‘Cümle oluştururken öğrencinin mümkün olduğunca uygulamanın içinde olmasını sağlıyorum. ‘‘Ela adındaki kız çiçekçiden hangi çiçeği alsın?’’ diye sorup ‘‘lale’’ çiçeğini söyleyip cümleyi oluşturuyorum.’

34: ‘Sınıf içinden örnekler vererek cümle kurduruyorum.’

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 39’a ait sontest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

2: ‘Sözcüklerden cümle oluştururken bir hikaye anlatırım. Daha sonra onun merakını uyandıracak bir yerde durup kendi cümlelerini oluşturmasını sağlarım.’

16: ‘Bir hikaye oluşturulabilir. Çocuk da bu hikayeye dahil edilebilir. Cümle çocuğa oluşturulmuş olur.’

24: ‘Cümlemiz 5N1K sorularına cevap vermeli. 3. gruptan sonra başlamalıyız. Öğrettiğimiz ses bir kelimedede geçse bile yeterlidir. Cümle anlamlı ve 3 kelimededen oluşmalı. Diğer gruplarda kelime sayısı artabilir.’

25: ‘Cümleyi oluşturmada çocukların günlük yaşamlarından örnekler verip cümledeki “özne-nesne-eylem” kavramlarını buldurarak sırayla gitmek önemlidir. Bunları tek tek buldurmak için sorular sorulabilir.’

27: ‘Cümleler en fazla 3 sözcükten oluşmalı. Basit, anlamlı, çocuğun dünyasına uygun yani somut ve yakından uzağa olmalı.’

28: ‘Cümlelerde eksik sözcük bırakılarak 5N1K soruları ile eksik sözcüklerin tamamlanması sağlanabilir.’

29: ‘Kılavuz kitaptaki gibi değil. Artık burada öğrendiğim gibi uygulamam. Hazır cümleyi vermek yok. Çocuğa boşluğu tamamlatacağım.’

30: ‘“Ela.....al. Cem elma” gibi cümleler verilerek ve cümlelerle ilgili sorular sorularak çocuğun düşünmesi sağlanmalı ve istediği gibi tamamlaması sağlanmalıdır.’

Tablo 40’a ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 40’a ait sontest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

27: ‘Böyle bir uygulama doğru değildir. Böyle bir aşama yoktur.’

28: ‘Böyle bir etkinlik hiçbir aşamada yok.’

30: ‘Hiçbir aşamasına yönelik değildir.’

Tablo 41'e ait öğretmen yanıtları:

HİE'ye katılan öğretmenlerin Tablo 41'e ait öntest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

8: 'Kılavuz kitaplar berbat. 5 sayfalık metinler var. 1. ders başlasanız 6. ders biter.'

9: 'Ders kitaplarındaki metinler basit olaylar üzerine ve kısa, anlaşılır olmalıdır.

Kullandığımız ders kitapları gereksiz ayrıntılı ve karışık metinlerle dolu.'

10: 'Uzun metinlerden hem ben sıkılıyorum hem de çocuklar çok sıkılıyor.'

11: 'Metinlerde kullanılan kelimeler anlamlı, günlük hayatın içinden olmalıdır.'

13: 'Öncelikle öğretilen sesle ilgili olup öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde olmalıdır.

Kitaptaki metinler oldukça uzun ve ilgiyi azaltıyor.'

16: 'Ders kitabı çok yetersiz. Bunu her zümre toplantısında vurguluyoruz. Resimler dikkat çekici olmalı. Renkler iyi olmalı. Metnin konusu daha iyi seçilmeli.'

28: 'Metinler anlaşılır olmalıdır. Metin yazacağım diye "Talat teli el ile itele." gibi cümlelerin olmamasını umuyorum.'

HİE'ye katılan öğretmenlerin Tablo 41'e ait sontest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

4: 'Metinler kısa, net, anlaşılır olmalı. Cümleler somut olmalı. Yakından uzağa, anlam bütünlüğüne sahip, çocuğun yaşantısından olmalı. Ders kitapları bu özelliği yansıtmamakta.'

8: 'Sözcüğü yazma aşamasına yöneliktir.'

20: 'Metin ilginç, ilgi çekici ve anlamlı olmalı. Ders kitaplarında bir sesin çok geçmesini sağlamak için anlamsız cümleler kurulmuş.'

25: 'Anlam bütünlüğü önemli. Cümlelerin kendi içinde ve metin halinde anlamları çok önemlidir.'

29: 'Net, anlaşılır, eğlenceli, çocuğa hayal kurduracak metinler olmalı. Bütünlük olmalı, birbiriyle bağlantılı olmalı.'

34: ‘Ders kitaplarındaki metinler mantık bütünlüğü olmayan, tamamen yazılmış olsun diye yazılmış cümlelerdir. Metin çocuğa yakın, öyküsü ve kurgusu mantıklı olmalıdır.’

Tablo 42’ye ait öğretmen yanıtları:

HİE’ye katılan öğretmenlerin Tablo 42’ye ait sontest cevaplarından bazıları şu şekildedir:

3: ‘Dikteye hemen başlıyordum ama meğer çok yanlışmış.’

9: ‘Dikte yapmayacağız. Okuma, okuduğunu anlama çalışması yapmalıyız.’

10: ‘Bu eğitimden sonra dikte çalışmalarına ikinci sınıftan itibaren başlayacağım.’

11: ‘Dikte olmamalı!’

25: ‘Dikte yaptırmamalıyız. Eninde sonunda çocuk yazmayı öğrenecektir. Öncelik okuma ve kavrama olmalıdır.’

27: ‘Dikte yapmak çok uygun değildir. Olabildiğince yapmamalıyız.’

28: ‘Üçüncü gruptan sonra belki yapılabilir. Ben ikinci ve üçüncü sınıfta başlayacağım.’

29: ‘Son grupta biraz yapılabilir ama asıl ikinci sınıftan itibaren yapılmalı.’

32: ‘Birinci sınıfta dikte yaptırmaya gerek yoktur.’

Özgeçmiş

Adı Soyadı : Harun AYDIN

Doğum Yeri : İnegöl/BURSA

Doğum Tarihi : 1984

Medeni Hali : Evli

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

➤ **Lise** : İnegöl Turgut Alp Anadolu Lisesi (1995-2002)

➤ **Lisans** :Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (2002-2006)

Yüksek Lisans: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2011-2017)

İş Deneyimi

➤ (2006-2013) Sınıf Öğretmenliği, MEB, Kırşehir

➤ (2013-) Sınıf Öğretmenliği, MEB, Bursa

İletişim Bilgileri

harunaydin16@gmail.com harunaydin16@my.net h_aydin16@hotmail.com