

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### Giriş

Bir ülkenin teknolojik, bilimsel, ekonomik ve kültürel gelişimi, o ülkede bireylere verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan ilgilidir. Kendini tanıma, gizil güçlerinin farkında olma ve bunları açığa çıkarma, geliştirme, kendini ifade edebilme, kendine ve topluma faydalı bir birey olma ancak iyi bir eğitimle mümkündür.

Doğumla birlikte başlayan eğitim süreci, ilköğretimden itibaren sistemli ve planlı bir şekilde devam eder. İlköğretim, diğer eğitim sistemlerinin temeli olduğundan, bu dönemde öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumların alanında iyi yetişmiş öğretmenler tarafından verilmesi gerekmektedir.

İlköğretimin temeli olarak kabul edilen formal eğitilme sürecinde en kritik dönem birinci sınıftır (Uğurlu 2001). Birinci sınıfta öğrenilerek kazanılan ilk okuma yazma becerisi birçok öğrenme güçlüğünü kendi içinde barındıran, yaşam boyu süren, başka zihinlerde kişinin iletişim kurmasını sağlayan faydalı ve sürekli bir beceridir (Ferah 2001).

İlk okuma yazma etkinliği gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye faydalı olan, sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerdeki başarıyı da etkileyen önemli bir eğitim etkinliği (Göçer 2000) olduğundan, sınıf öğretmenin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler ve yapılan etkinliklerle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.

### İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları

İlkokuma yazma öğretiminin amaçları İlköğretim Programı'nda ayrıca belirtilmemiş olup Türkçe dersinin kapsamında ele alınmıştır. Bu durumda İlkokuma Yazma dersinin amaçlarını, Türkçe dersinin amaçları arasından belirlemek öğretmene kalmaktadır.

Kavcar (2004), ilkokuma ve yazmanın genel amacının, öğrenciye hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmak olduğunu belirtmektedir.

“Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu” adlı kitabında Yeleğen (1997; Akt:Yalçın 1999:6) İlkokuma yazma öğretiminin hedeflerini şöyle sıralamıştır.

- 1.Türkçe’de çocuk dilindeki kelimelerden yararlanılarak öğrenciye okuma ve yazmayı kavratmak,
- 2.Öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek,
- 3.Öğrendiği bildiği kelimeler yardımı ile okuduğu ya da dinlediği kısa, kolay metinleri, masalları, hikayeleri anlama ve anlatma becerisi kazandırmak,
- 4.Tabii bir tonla okuma becerisi kazanmak,
- 5.Araç ve gereçlerin ekonomik kullanımını sezdirmek,
- 6.Türkçe’yi sevdirmeye ve tekniğine uygun okuma yazma alışkanlığı kazandırmak,
- 7.Karmaşık olmayan resim ve olayları, öğrendiği kelimeler yardımı ile sözlü ve yazılı anlatabilme yeteneklerini geliştirmek,
- 8.Nokta, soru işareti, ünlem gibi noktalama işaretlerini ve büyük harfleri yerinde kullanmayı öğretmek,
- 9.29 harfin biçimlerine uygun yazılışlarını sağlayarak işlek bir yazıya kavuşmalarına yardımcı olmak,
10. Öğrenilen ve tanınan kelimelerin Türkçe yazım kurallarına uygun yazılmalarını sağlamak,
- 11.Okuma mekanizmasını kavratarak doğru, çabuk ve anlamlı okumayı sağlamak,
- 12.Okuma yazmanın temelini çocuklara davranış olarak kazandırmak,
13. Çocuklara okuma yazma alışkanlığı ve zevki vermek,
14. Dilini kullanmada, kelime ve kural bakımından kendine güven sağlamak.

Erzincanlı da (1979; Akt:Yalçın 1999:8), ilkokuma yazma öğretimi için amaçların ayrıca belirtilmesi gerekliliğini vurgulayarak, olabilecek hedefleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1.Bildiği, dilinde yer alan sözcüklerin yardımıyla okuduğu ya da dinlediği kısa, kolay metinleri, öyküleri, masalları anlama- anlatma becerisi edindirmek,
- 2.Kavranan sözcük sayısının artmasını sağlamak,
- 3.Yine, bilinen sözcükler yardımıyla okuduğu ya da dinlediği kısa, kolay metinleri, öyküleri, masalları anlama, anlatma becerisi edindirmek,
- 4.Okuma etkinliklerinde doğruluk, düzgünlük, çabukluk ve doğal sesle okuyuşa önemle eğilmek,

- 5.Yararlanılan defter, kalem, tebeşir gibi gereçlerin ekonomik kullanımlarını sağlamak,
- 6.Dil sevgisi ve tekniğine uygun okuma yazma alışkanlığı kazandırmak,
- 7.Öğrencinin; gözlediği ayrıntılı olmayan resimleri, yaşadığı çok karmaşık olmayan olayları, bildiği sözcüklerin aracılığı ile sözlü ve yazılı olarak anlatabilme yetisini geliştirmek,
- 8.Nokta, soru işareti gibi işaretleri ve büyük harfleri yerinde kullanmaya yöneltmek,
- 9.Alfabadeki harflerin yönlerine ve biçimlerine uygun yazılmalarını sağlamak.

Tekışık (1976, Akt:Yalçın 1999:7) ise ilkokuma yazma öğretiminin amaçlarını şu şekilde belirlemiştir:

Birinci sınıf öğrencilerini;

- a)Gözle tanıma (iyi görme),
- b)Kulakla tanıma (iyi işitme),
- c)Dinleme ve konuşma,
- d)Resim ve yazılardan mana çıkarma,
- e)Okuma materyalini soldan sağa doğru takip etme,
- f)Kalem, defter, tebeşir gibi yazı araçlarını kullanma,
- g)Harflerin esasını teşkil eden çizgileri çizme,

- 1)Okuma ve yazmaya hazırlama yönlerinden ilkokuma ve yazmaya hazırlamak,
2. Birinci sınıf çocuğunun diline giren kelime ve cümlelerin okunmasından başlamak suretiyle, kelime ve harflerin okunmasını öğretmek; okuma mekanizmasını kavratmak; doğru, düzgün, çabuk ve manalı okumayı öğretmek,
3. Birinci sınıf çocuğunun diline giren kelime ve cümlelerin doğru yazılmasını ve yazımını öğretmek, büyük harflerin, nokta ve soru işaretlerinin kullanıldığı yerleri öğretmek,
4. Temel büyük ve küçük harflerin yazılış şekli ve istikametlerini kavratmak, çocukların doğru ve güzel yazmalarını sağlamak ve bunun için gerekli temel alışkanlıkları kazandırmak,
5. Çocukların kelime hazinelerini zenginleştirmek, sözlü ifadelerini geliştirmek ve onları yazılı ifadeye alıştırmak,
6. Dilimizi sevdirmek,
7. Çocuklara okuma yazma alışkanlığı ve zevkini vermeye çalışmak.

Yukarıda yazılan amaçlarda da görüldüğü gibi ilkokuma yazma öğretiminin amacı sadece okuma yazmayı öğrenmek değil; doğru ve anlamlı okuyabilmek, okuduğunu anlamak ve kendi yorumuyla anlatabilmek, kitap sevgisini ve kendini geliştirmek amacıyla okuma alışkanlığı kazanabilmek, duygu, düşünce, istek ve bilgilerini yazabilmektir.

Çocukların okuma yazma becerisine sahip olmalarından çok; doğru, akıcı, anlayarak ve eleştirerek okumaları, işlek ve okunaklı yazmaları önemli olduğundan, birinci sınıf öğretmenliğinin, çocukların ilk deneyimi olması ve ilkokuma yazma öğretiminin önemi nedeniyle ayrı bir yeri vardır (Yılar 2004).

### **Birinci Sınıf Çocuğunun Özellikleri**

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 48. maddesi “Çocuğu bedensel, zihinsel, toplumsal ve duygusal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek asıldır” olarak belirtilmiştir (Akt: Nas 1999). Çocuğu tüm yönleriyle eğitebilmek, yetiştirebilmek onun gelişim özelliklerinin bilinmesiyle daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilir. O halde birinci sınıf çocuğunun gelişim özelliklerine genel hatlarıyla değinmek yararlı olacaktır.

### **Bedensel Gelişim**

Yaşamın ilk yıllarında hızla büyüyen çocuğun büyüme hızı okul öncesi ve ilköğretim dönemde oldukça yavaşlar. Yılda ortalama 2,5 kilo alır ve 5 cm uzar. Büyük kasları iyice gelişmiş olmasına karşın küçük kaslarının henüz gelişme halinde olması, yazı yazmada bazı sorunlara neden olur. Çocuk yazı yazarken çabuk yorulur ve sıkılır. Bu nedenle uzun süren yazı çalışmaları yapılmamalı, çocuğu yoracak yazı ödevleri verilmemelidir. Aksi halde çocuk yazı yazmaktan sıkılır ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirebilir.

El ve parmak hareketlerinin kontrolü en çok yazı dersinde gereklidir. İlköğretimin ilk üç yılında, harfler çocuklara yumuşak ve büyük bir kurşun kalemle ve iri harflerle yazdırılmalıdır (Yeşilyaprak 2002). Parmak kasları yeterince gelişmemiş çocukların kalem daha rahat tutabilmeleri için plastik kalem tutacakları kullanılabilir (Akyol 2002).

Çocuklar baskı olmadan da çabuk ve okunaklı yazmayı öğrenebilirler. Düzgün ve hızlı yazmaları için baskı yapıldıkça çocukların, harfleri şekillendirebilme

kabiliyetlerinin duraklamasına ve sonraki yıllarda yazılarının okunaksız olmasına sebebiyet verir. Oysa kaslarını denetleme kabiliyetleri geliştikçe yazıları düzgün olacak ve çabuklaşacaktır (Johnson 1969, Akt:Yeşilyaprak 2002).

Çocuklar çok düzgün yapamaları da el işlerinden, kesme, yapıştırma, resim yapmaktan çok hoşlanırlar. Küçük kaslarının gelişimi için bu tür etkinliklere önem vermek, daha çabuk ve okunaklı yazabilmeleri açısından yararlı olmaktadır.

Kalem tutma, yazı yazma çalışmalarında önemli bir husus ta öğrencinin hangi elini kullandığıdır. Çocukların çoğu sağ elini kullanırlar. Ancak sol elini kullanan öğrenciler de vardır. Bu durumda öğretmenin, öğrenciye sağ elini kullanması için zorlamaması gerekmektedir (Akyol 2002).

6-7 yaşlarında çocuklar uzağı yakından daha iyi görürler. Bu nedenle kullandıkları okuma kitaplarının ve küçük fişlerin harfleri 14 punto olmalıdır.

### **Zihinsel Gelişim**

İlkokuma yazma döneminde çocuklar Piaget'in sınıflandırmasına göre somut işlemler dönemindedir. Çocuk birebir gördüğü, yaşadığı, içinde bulunduğu olayları öğrenebilir. Bu nedenle öğretmenin çeşitli etkinlikler düzenleyerek öğrenciye öğrenme ortamı hazırlamalıdır.

Sayı kavramı tam anlamıyla gelişmemiştir. Çocuk sayı sayabilse bile bu ezberden ileriye gitmez. Ancak sayıların karşılık geldiği değerleri öğrendiğinde sayı kavramının oluştuğunu söyleyebiliriz. Sayı kavramının gelişmesini fasülye, çubuk, kalem v.b materyallerle etkinlikler düzenleyerek, oyunlar oynayarak, sınıflandırmalar, eşleştirmeler yaparak sağlanabilir.

İlkokuma yazma, çocuğun zihnini aktif tutan bir alan olsa da, yapılan etkinlikler onun zihnine ulaşmayan, zihin bağlantıları, zihin haritaları geliştirmeyen, ilgisinin dışında etkinlikler olursa, çocuğun ilkokuma yazma mekanizmasını kavraması güçleşir (Ferah 2003).

Çocuk derslerde dikkatini uzun süre toplayamaz, çabuk sıkılır. Öğretmen oyunlar, şarkılar, tekerlemeler, v.b. kısa süreli etkinliklerle çocukların dikkatini tekrar derse yöneltebilir.

## **Duygusal Gelişim**

İlköğretimin birinci kademesi, aileden farklı yeni bir çevreye açılan çocuğun bu çevrede arkadaşları ve öğretmeniyle kuracağı ilişkiler gelecek yaşamındaki kişilik yapısının temelini oluşturacaktır (Tuzcu 2002).

Birinci sınıf, çocuğun duygusal gelişimi açısından çok önemli bir dönemdir. Öğretmenin bu dönemde çocuğa nasıl yaklaşacağını bilmesi gerekmektedir. Yoksa çocukta okula, öğrenmeye ve bundan sonraki okul yaşantısında olumsuz tutum ve isteksizlik görülebilir.

Özellikle okulun ilk gününde farklı bir ortama girdiğinden çocuk kendisini çok yalnız hisseder. Çünkü ilk defa kendisiyle ilgilenen -anne, baba, kardeş, büyükanne veya bakıcı- o ana kadar bakımını üstlenen kişilerden ayrı olarak bir ortama girmiştir. Okula, öğretmene yönelik önceden kötü duyular edindiyse bu korkuya bir de yalnızlık duygusu eşlik eder. Yaşadığı panikte öğretmenin ona sevecen, anlayışlı davranması onun korkularını zamanla yok edecek ve olumlu yönde gelişim göstermesini sağlayacaktır.

Aydın (2003), öğrencinin okulu sevmesinde, çalışma alışkanlığı kazanmasında, değer yargıları ve tutumlarının oluşmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğunu, bu nedenle öğretmenin mesleğinde iyi yetişmiş, kendine güvenen, duygu ve hırslarını kontrol altında tutabilen, öğrencilere girişim özgürlüğü tanıyan, demokratik olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları her konuda yardım alabilecekleri, her durumda sevgi, anlayış ve kabul görecekları bir öğretmenin olması çocuğun ruh sağlığını ve gelecekteki yaşamını olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir.

Okuma yazma çabası içerisindeyken, çocuğun öğrenme inancı bir kez yıkılırsa, çocuk okuma yazma öğrenmede zorlanmakla kalmaz, bütün derslere yönelik başarısız olma inancı geliştirebilir (Yılar 2004).

## **İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler**

İlkokuma yazma öğretiminde hangi yöntemin kullanılması gerektiğine dair çeşitli tartışmalar mevcuttur. Kimi uzmanlar sentetik (bireşim) yöntemlerin, kimi uzmanlar da analitik (çözümleme) yöntemlerin kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Hangi yöntemi kullanırsak kullanalım, çocuk belirli bir süre sonra okumayı öğrenecektir. Fakat önemli olan, nitelikli bir okuma yazma eğitimi, yani; doğru, hızlı ve

anlayarak okuyup yazmayı sağlamaktır. Yöntemleri incelerken, her yöntemin olumlu ve olumsuz etkileri ayrıca ele alınacaktır.

Okuma öğretimi alanında sentez ve analiz yöntemlerinin sakıncalarını ortadan kaldırmak, öğrencilerin daha çabuk, daha kolay öğrenmelerini sağlamak amacıyla yöntemlerin uygulamalarında bazı değişiklikler yapılmış, iki veya üç yöntemin (ekletik yöntem) içiçe kullanılması bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Güneş 1997).

İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri şu şekilde sıralayabiliriz:

### **Sentetik (Bireşim) Yöntemler**

#### **Analitik (Çözümleme) Yöntemler**

#### **Ekletik (Çözümleme-Bireşim) Yöntem**

#### **A-Sentetik (Bireşim) Yöntemler**

##### **1. Harf Yöntemi**

Bu yöntemde çocuklara önce harflerin adları öğretiliyor. Daha sonra sesli harfler, sessiz harflerin önüne ya da arkasına getirilerek heceler, kelimeler ve cümleler oluşturuluyor.

Bu yöntem, uygulamada çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Birinci sınıf çocuğunun özelliklerinden bahsederken, çocuk için somut kavramların öğrenilmesinin daha kolay ve kalıcı olduğunu söylemiştik. Harflerin tek başlarına bir anlamı olmadığı için, harfler bir anlam ifade etmiyor ve çocuk harfleri ezberlemeye çalışıyor. Bu durum bir süre sonra ilginin azalmasına, bıkkınlığa, motivasyonun azalmasına ve öğrenme isteğinin yok olmasına neden oluyor. Ayrıca tüm dikkat harflere ve harflerin seslendirmelerine yoğunlaştığından, okuma sırasında bütünlük sağlanamıyor ve okuduğunu anlamada problemler çıkıyor. Bu yöntemle yapılan öğretimde, çocuğun düzgün, doğal, anlamlı ve hızlı okuması güçleşiyor.

Gray (1975), harf yöntemiyle öğretimin, çocuğun ilgisi, okulun diğer faaliyetlerin, özellikle dilin diğer öğeleriyle doğrudan bir bağlantısı olmayan ve uzmanlaşmayı gerektiren bir teknik olduğunu, öğretmenin, öğretimin içeriği ve metotlarını öğrenciye zorla kabul ettirdiğini, öğrencilerin zevk almadan, okuma merakı

ve zevki almadan okumaya başladıklarını son olarak da çocuğun, düzgün ve anlaşılır okumaya kolay kolay geçemediklerini belirtmiştir.

## **2. Ses Yöntemi**

Ses yöntemi, harf yöntemine benzemektedir. Bu kez harflerin adları değil, sesleri öğretilmeye çalışılıyor. Adları ve sesleri aynı olduğundan önce ünlü harfler gösteriliyor. Daha sonraki sıralama da hece yöntemininkine benzer bir şekilde devam ediyor.

Harf yönteminde var olan sakıncalar, ses yönteminde de karşımıza çıkar. Harflerin seslendirmesine odaklaştığından, çocuk okuduğu metni ya da cümleyi anlamakta güçlük çeker ve bir süre sonra sıkılır. Okuma yazma öğretiminin amaçlarından birinin de okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırmak olduğuna değinmiştik. O yüzden çocuğun daha kolay ve çabuk öğrenmesi için, onun gelişim özelliklerine göz önünde bulundurmak ve ona uygun yöntemleri tercih etmek daha faydalı olacaktır.

## **Hece Yöntemi**

Önce hecelerin öğretildiği bu yöntemde, hecelerden sözcükler , sözcüklerden de cümleler oluşturuluyor. Heceler mantıklı bir sıra ile verildiğinden, öğrenci yeni sözcükleri okuma tekniğini de öğrenir (Güneş 1997).

Diğer yöntemlerde olduğu gibi bu yönteminde olumsuz yanları vardır. Nas (1999), anlamsız hecelerin tekrarının çocuğu sıkıp yordüğünü, çoğu anlamsız hecelerden oluşan hece tablosunun okunmasının çocuğun okuma zevkini yok ettiğini belirtmektedir.

Gray (1975), hece metodu için yapılan eleştirileri şu şekilde sıralamaktadır: Başlangıçta heceler, kelime ve cümleler içinde öğretilmiyorsa, öğrenciye ezberlemesi açısından çok fazla yük biner.

Yine öğretimin başında, tamamıyla heceye dayalı tablolar çok kullanılırsa, öğrencilerin cümle ve küçük hikayelere geçmeden okuma isteği körelebilir. İlk okunan metinler zorsa ve öğrencinin yaşadığı güçlük artıyorsa, öğrenci anlamadan okumaya başlar.



## **Sözcük Yöntemi**

Bu yöntem, harf, ses ve hece yöntemine tepki olarak doğdu. Kelimelerin, “düşünce ve hafızanın temel birimi” (Jacobet, Horace Mann ve Decroly, Akt: Gray, 1975) mantığıyla uygulanmaya başlayan bu yöntemde, öğrencilerin dikkatinin en başından itibaren metnin anlamına yoğunlaşıyor ve böylece çocuk okumaktan zevk alıyor.

Sözcüklerin bir bütün olarak verildiği bu yöntemde, çocukların sözcükleri hatırlayabilmesi için sözcükler yüksek sesle tekrar edilmekte veya çağrışım yapması için resimlerle birlikte öğretilmektedir. Sözcükler sistemli bir şekilde verildiğinde, anlayarak okuma gerçekleşir. Sözcüğün tanınmasından sonra , hece, harf ve ses bölünmesine geçilir. Bundan sonra çocuk yardım almadan okumaya başlar (Güneş 1997).

## **B- Analitik (Çözümleme) Yöntemler**

### **1. Cümle Yöntemi**

En etkili yöntem olarak kabul edilen bir yöntemdir. Çünkü; cümle dilin, bir fikri, bir olayı tam olarak ifade eden ögesidir. Cümle, doğal dil birimi olarak kabul ediliyorsa, okuma ve konuşmanın da doğal dil birimi cümledir (Güneş 1997).

Günlük hayatta kullanılan, kısa cümleler çocuk için anlamlı olduğundan, bu cümleleri okumak ve yazmak zevkli hale gelir. Cümle yöntemi anlayarak okumayı sağlar, hecelemeyi önler ve böylece okuma sırasındaki sıçramalar uzun olur (Nas 1999).

Nas (1999), cümle evresinden hece evresine geçiş sürecine geç kalındığı takdirde verimin düşeceğini belirtmektedir. Cümle evresinin anlam ağırlık verdiğiinden kelimeleri yeterince tanıtamadığı yönünde eleştirilen yönleri vardır (Güneş 1997).

### **2. Metin (Hikaye) Yöntemi**

Metin yönteminde çocuğun seviyesine uygun, ilgisini çekecek, kısa bir öykü okutularak öğretime başlanıyor. Metindeki cümleler anlam açısından da bir bütün oluşturduğundan, çocuklar okuma zevki ve alışkanlığını da edinmiş oluyorlar.

Metin yönteminde önce öğrencinin dikkatini çekecek bir etkinlik yapılmakta sonra metin okunmaktadır. Okuma etkinliği, çocukların cümleleri tanımasını sağlayıncaya kadar devam eder. Cümlelerin tanınmasından sonra sıra sözcüklerin tanınmasına ve son olarak ta sözcüklerin hecelerine ayrılmasıyla tamamlanır. Yeni sözcükler, daha önce öğrenilen sözcüklerin öğeleri yardımıyla okunur.

Metin yönteminin olumsuz yönleri ise; çocukların kendilerini öyküye kaptırıp, öğrenmeden uzaklaşabilmeleridir. Hikayelerin uzun olmaları da, cümle, sözcük ve heceleri yeterince tanınamalarına ve okumaya geçmekte zorlanmalarına neden olabilmektedir.

Görüldüğü üzere ilkokuma yazmayı öğretmeye yönelik çeşitli yöntemler vardır. Bu yöntemlerin herhangi biriyle okuma yazma öğrenilebilir. Ancak yine de bir tercih yaparken öğretmen, öğrencilerin özelliklerinin göz önünde bulundurmalıdır. Bunun yanında öğretmenin, yöntemlerin olumsuzluklarını en aza indirmek için, çok sistemli ve planlı çalışması, sınıftaki kontrolü ve etkinlikleri iyi düzenlemesi gerekmektedir. Her yöntemin olumlu özellikleri olduğu gibi olumsuz özellikleri de mevcuttur. Ulaşılmak istenen hedef; hızlı, doğru, anlayarak okuma yazmayı öğretmek, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır.

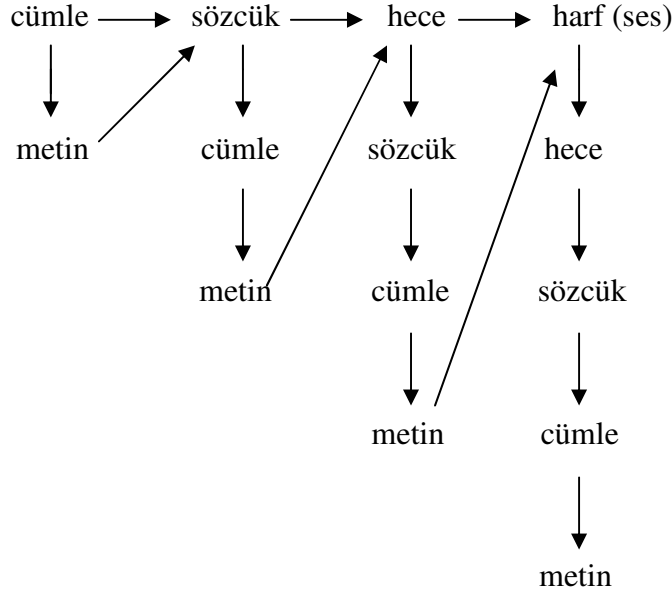
### **C- Ekletik (Çözümleme-Bireşim) Yöntem**

Analiz ve sentez yöntemlerinin bir karışımı olan bu yöntem, 1949'da Uluslar arası Eğitim Bürosu'nun Cenevre'de yayınladığı okuma ile ilgili bir raporda yer almıştır (Güneş 1997).

Ekletik metod, okuma yazma öğretiminde pedagojik özelliklere, diğer yöntemlerden daha çok değer vermekte, hem yetişkinlerin hem de çocukların eğitiminde gerekli tüm becerilerin kazanılmasını sağlamaktadır (Gray 1975).

Bu yöntemde, öğrencilere önce cümleler verilir. Daha sonra cümleler, kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere bölünür. Bu işlemin ardından ise; harflerle heceler, hecelerle kelimeler, kelimelerle de cümleler oluşturulur.

Nas (1999), çözümleme-bireşim metodundaki geçişleri aşağıdaki şekildeki gibi göstermiştir.



## İLKOKUMA YAZMANIN EVRELERİ

### Hazırlık Evresi:

Farklı ailelerden gelen, farklı fiziksel ve psikolojik özelliklere sahip, çeşitli alışkanlık ve davranışlar edinmiş çocukların okul yaşamına uyum sağlaması için, ders yılı başında onlara bir süre tanımak gerekmektedir (Yücel 2003).

Bu evre hem öğretmen hem de öğrenci için yıl boyunca yapılacak çalışmalara alışma, hazırlanma süresidir. Öğretmenin okuma yazma sürecini planlayabilmesi için sınıfındaki öğrencilerini tanıması, düzeylerini belirlemesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen için de bu evre önemlidir.

Öğrencilerin aldıkları okul öncesi eğitim, ilkokuma yazma öğretimi için oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuk, hem bedensel olarak hem de psikolojik olarak 1. sınıfa başladığında daha az sorun yaşar. Çünkü okul öncesi eğitimde, özellikle parmak kaslarını geliştirecek etkinlikleri fazlasıyla yapmıştır. En azından kalem tutma becerisi daha gelişmiştir. Bununla birlikte aile ortamından daha erken kopmuş olduğundan, farklı bir ortamda kendi başına gereksinimlerini

karşılatabilecek becerileri kazanmıştır. Arkadaşlarına, öğretmenine ve okuluna uyum aşamasını, okul öncesi kuruma gitmemiş arkadaşlarından daha rahat atlatır. Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş bir çocuğun parmak kaslarının gelişimi yanında; dil kurallarına uygun konuşabilmesi, yeni sözcükler öğrenmesi ve bu sözcükleri yerinde kullanabilmesi, kendini sözel olarak ifade edebilmesi beklenir (Sağır 2002).

Okul öncesi öğretim kurumuna gitmeyen çocuklar için bu dönem biraz sancılı geçebilir. Kağıt, kalem, kitapla ilk kez 1. sınıfta karşılaşan, okul ve öğretmen ile ilgili çeşitli olumsuz önyargılara sahip çocukların (Calp 2003) bu dönemi sağlıklı atlatabilmeleri öğretmenin, bilgi ve deneyimine bağlıdır.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde hazırlık evresine, ya hiç yer vermediklerini ya da farklı biçim, süre ve yöntemle yaklaştıklarını göstermektedir (Çelenk 2001).

Hazırlık evresinin süresi ortalama iki haftadır. Bu süre öğrencilerin hazır olma durumlarına göre kısaldır uzayabilir. Bu süre içinde öğretmenin, öncelikle öğrencilerine okulu ve kendini sevdirmesi gerekir. Çünkü çocuk ailesindeki ilgi, sevgi ve rahatlığı okulda da arayacaktır. Sevecen, hoşgörülü, mesleğini ve öğrencilerini seven tecrübeli bir öğretmen için bunu sağlamak zor olmayacaktır.

Nas (2004), hazırlık evresi için şu çalışmaları önermektedir:

1. Öğrencileri, çeşitli resimler üzerinde konuşurma,
2. Öğrencilere masal anlatma, öyküler, şiirler okuma,
3. Çocukların el becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenleme (örn:kağıt kesme, katlama, oyun hamurları ya da seramiklerle şekiller yapma, resim yapma, boyama vs).
4. Çocukların resimli kitapları incelemelerini, gözden geçirmelerini sağlama,
5. Kum üzerinde çizgi alıştırmaları yaptırma,
6. Çocuklara serbest resim yaptırma,
7. Gözlem yoluyla (sınıfta, bahçede, oyun oynarken) çocukları tanıma
8. Çizgi alıştırmaları yaptırma.

Okulun ilk günlerinde öğretmen, eğitim etkinliklerini, mümkün olduğunca çocukların okula gelmeden önceki yaşantılarına benzer hale getirmeli, çocukların sıkıldığında, onların hoşuna gidecek yeni faaliyetlere yönelmelidir (Calp 2003).

Hazırlık evresi, okuma yazma öğretiminin bireyselleştirilmiş bir öğretim olduğu unutulmadan, her çocuğun gelişim özelliği ve bireysel farklılıkları da dikkate alınarak, çocukların okuma yazma becerisi gelişene kadar sürdürülmelidir (Çelenk 2001).

Gray (1975), okuma yazma öğretiminin başarısızlıkla sonuçlanmaması için, çocuklara baskı kurulmaması ve onların düşünce ve deneyimleri bu öğrenmeye hazır olana kadar, okuma yazma öğretiminin ertelenmesi gerektiğini belirtmektedir.

### **Cümle Evresi:**

Cümle evresi, hazırlık evresinden sonra başlayan, sözcük ve hece evrelerini de içine alan bir dönemdir. Cümle evresinde verilecek fiş cümlelerinin, çocuğun düzeyine uygun olarak, kısa, çocuk için somut anlam ifade eden, günlük hayatında sıkça kullandığı cümleler olmasına özen gösterilmelidir. Çocuk için bir anlam ifade etmeyen cümleler, bir şekilden öteye gitmez. Bu nedenle çocuk öğrendiği cümleleri ezberlemeye çalışır. Anlamdan arındırılmış fiş cümlelerini çocuğun bakmadan yazmaya ve öğrenmeye çalışması, fiş cümleleri aynen aklında olsa, doğru telaffuz edip doğru söylese bile bu cümleler arasında anlam bağı kurulamadığından verim düşecektir (Ferah 2001).

Cümle evresinde verilecek cümlenin anlamı kadar yapısının nasıl olduğu da önemlidir. Uzun ve karmaşık cümlelerin sorularına öğrencilerin yanıt vermelerini, ilişki kurmalarını ve cümleyi kavramalarını zorlaştırmakta ve öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır (Güneş 2003).

Öğretmen cümle evresinde anlama-okuma-yazma çalışmalarını bir bütün olarak düşünmeli ve birlikte kavratmaya çalışmalıdır (Göçer 2000). Bunları bir arada yapmak güç olacağından; bu etkinliklerin uzun bir süre alması öğretmeni acele etmeye sevk etmemeli, verilen bir fiş cümlesi tüm öğrenciler tarafından kavranmadan yeni bir fiş cümlesine geçilmemelidir.

### **Sözcük Evresi:**

Cümle evresinde yeterince cümle öğrendikten ve öğrencilerin çoğunluğu öğrendikleri cümlelerde birbirine benzeyen sözcükleri tanımaya başladıktan sonra sözcük evresine geçilir (Ünüvar 1999). Bu aşamada öğrenciler, daha önce bütün halinde okudukları cümleleri sözcüklere ayırarak okumaya başlarlar ki bu durum öğretmenin sözcük evresine geçmesi gerektiğinin bir işareti sayılabilir (Calp 2003).

Sözcük evresine geçerken öğretmen genellikle cümle evresinde ilk öğrettiği cümleyi kullanır. Ancak ilk cümlenin kullanılması zorunluluğu yoktur. Cümledeki sözcükler vurgulanarak ve ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlere öğretilen çeşitli etkinlikler düzenlenerek okunur ve yazılır. Çözümlenen cümle sayısı arttıkça sözcüklerden öğrenciler yeni cümleler, hatta metinler üretmeye başlarlar.

### **Hece Evresi:**

İlkokuma yazma öğretiminde öğretilen sözcüklerin hecelere ayrılmasına (Kavcar 2004) hece evresi denir. Hece evresinde, sözcükler okunduğunda ağzın kaç defa hareket ettiğine öğrencilerin dikkat etmesi istenir. Böylece sözcük içinde kaç hece olduğu daha kolay belirlenir. Hece öğretimine geçmek için çocukların sözcükler içinde geçen ve tekrarlanan birkaç heceyi tanıması; bunun içinde öğretmenin sözcükleri tanıma sırasında sözcüklerdeki hecelere dikkat çekmesi gerekir (orgm.meb.gov.tr).

Hece evresinde öğretmenin dikkat etmesi gereken nokta, heceleri tanıtırken, okuma sırasında sözcükleri ya da cümleleri heceletmeden okutmaktır. Cümle ya da sözcüğü heceletmek, öğrencilerin kesik kesik, yavaş ve heceleme çabasıyla anlamadan okumasına neden olur. Bu durum ilkokuma yazmanın amacına aykırı olur.

### **Ses Evresi:**

Ses ve onun yazılı sembolü olan harf, okuma yazmanın temel taşıdır(Çelenk 1999). Ses evresi, öğrencilerin okudukları sözcüklerdeki hecelerde bulunan aynı harfleri tanımasıyla başlar. Ünlü harfleri öğrenci, hece evresindeyken öğrenmiştir. O yüzden bu evrede ünsüz harflerin kavratılmasına ağırlık verilir. Ses evresi öğrenci için biraz zor ve karmaşıktır. Çünkü harflerin tek başına bir anlamları yoktur. Bu nedenle somut düşünme düzeyinde olan çocuk, bir anlam ifade etmeyen harfleri öğrenmekte güçlük çeker. Okul öncesinde, anne-baba yada çocuğun çevresindeki diğer büyüklerin

harflerin adlarını öğretmeleri de işi daha zorlaştırır. Çünkü çocuk o zaman örneğin; “B-b” ünsüzünü “Be-be” diye okur ve yanına bir ünlü (“a” ünlüsü) getirdiğinde bu defa da “Bea-bea” şeklinde telaffuz eder. Doğal olarak çocuğun okuma yazma sürecinde aksamalar meydana gelir.

Daha öncede belirtildiği gibi çocuk, 8 ünlü harfli hece evresinde öğrenmişti. Geriye kalan 21 ünsüz harfin öğretilmesi için Nas (2004), iki ölçüt önermektedir. Bunlar:

- 1) Sesi kolay çıkan harflerden başlamak (s,r gibi),
- 2) Türkçede çok kullanılan harflere öncelik vermek,

Yukarıda bahsedilen yöntemler dışında, 2003-2004 eğitim öğretim yılında 6 ilde pilot uygulaması yapılan ve 2004-2005 öğretim yılında tüm Türkiye’de uygulamaya başlanan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nden de bahsetmek gerekir.

### **Ses Temelli Cümle Yöntemi**

Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanır, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılır. İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılabilecek şekilde düzenlenir.

Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmekte, okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. Ayrıca bu yöntemdeki başka bir değişiklik de, eski yöntemlerde kullanılan fişlerin artık kullanılmamasıdır.

Yörükoğlu (2002), ilköğretimin birinci kademesinde en etkili ögenin, öğretim araçları ya da uygulanan yöntemlerden çok öğretmen olduğunu vurgular. Öğretmenin kişiliğinin, öğrencileriyle kuracağı ilişkinin sevgi ve güvene dayalı olmasının başarılı bir öğretimde önemli olduğunu, çocuğun doğal merakıyla birlikte öğrenimini kamçılayan, hızlandıran itici gücün öğretmenden kaynaklandığını savunmaktadır.

Stahl ve Pagnucco (1996) (Akt: Yangın 2002); öğretmenlerin okuma- yazma öğretmedeki istekliliklerinin, okuma ve yazma öğretimindeki başarıyı önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedirler.

Cemiloğlu (2001), ilkokuma yazma ęretiminin, ilköğretim ęretmenliđinin uzmanlık isteyen, belirli bir programın planlı bir şekilde ve titizlikle uygulanmasını gerektiren ve de hataya tahammülü olmayan önemli çalışmalarından biri olduğunu vurgulamaktadır.

elenk'in de belirttiği gibi "Sınıf ęretmeni sınıf ęretmenliđi bölümlerinden yetişir prensibi titizlikle korunmalı, bu kaynağın dışında ilkokul ęretmenliđine kesinlikle ęretmen ataması yapılmamalıdır" (1994).

Ęretmenlerin alanlarına hakimiyetleri, alanın perspektifini kazanmaları, alandaki temel konular ve bunlar arasındaki ilişki bağlantıları iyi kavramaları mesleki başarı için şarttır (Eskicumalı 2002).

Ęretmenlerin alan bilgisi açısından kazanmaları gereken yeterlilikler, görev yapacakları ęretim kademesine göre belirlenir. Sınıf ęretmenleri ilköğretim müfredat programında yer alan okuma yazma, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik konularını çok iyi bilmeli, branş ęretmenleri ise alanlarında daha geniş ve ayrıntılı bir bilgi birikimine sahip olmalıdır (Eskicumalı 2002).

İlkokuma yazma ęretiminin yukarıda da belirtilen yöntemleri ve evrelerinin başarıyla atlatılabilmesi için ęretmenin bu konuda iyi bir eğitim almış olması gerekmektedir. Bu öneme rağmen ilköğretim sınıf ęretmenliđine başka bölüm veya fakültelerden ęretmen atanmasına ihtiyaç duyulmasının nedenleri, aşağıda cumhuriyet döneminden günümüze kadar incelenmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, ilkokul ęretmenliđine, Cumhuriyet öncesinde kurulan İlkęretmen Okulları mezunları getirilirdi. Eğitim süresi 3 yıl olan İlkęretmen Okullarının ęretim süreleri, 1970 yılından itibaren ilkokuldan sonra 7, ortaokuldan sonra da 4 yıla çıkarılmıştır. Alan ve meslek bilgilerinin verildiği bu okullar, mevcut ilkokul ęretmeni ihtiyacını karşılayamadığından, 1940 yılında köy ilkokullarında görev yapmak üzere ęretmen yetiştirmeye yönelik Köy Enstitüleri kurulmuştur. 1948 yılına kadar ülkede toplam 21 Köy Enstitüsü açılmış, bununla birlikte Köy Enstitülerine ęretmen, ilkokullara geçici baş ęretmen ve denetmen yetiştirmek maksadıyla Yüksek Köy Enstitüleri kurulmuştur (MEB 1992).

1953 yılına kadar ęretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum Köy Enstitüleri ve 3 yıllık İlkęretmen Okullarıdır. Fakat 1953' te Köy Enstitüleri



kapatılarak, 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile program bütünlüğü sağlanmış ve 6 yıllık İlköğretmen Okulu olarak yeniden düzenlenmiştir.

1960 yılında çıkartılan 7439 sayılı kanunla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde “Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü” adı altında yönetim birliği sağlanmıştır.

1973’ te çıkarılan 179 sayılı yasayla Milli Eğitim Temel Kanunu’ nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği yeniden tanımlanmıştır.Bu maddeye göre;

1. Öğretmenlik bir meslektir.
2. Öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterliliği gerektirir.
3. Öğretmenlik mesleğinde yetişenler eğitim, öğretim ve yönetim görevlerinden sorumludurlar.
4. Öğretmenler Türk Milli Eğitimi’ nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak görevlerini yerine getirmek zorundadırlar.
5. Hangi kademe için hazırlanırsa hazırlansın, öğretmen adaylarının lise üstü bir öğrenim (yüksek öğrenim) görmeleri esastır.

Bu gelişmeler sonucunda 24 Mart 1974 tarih ve 191 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile ilkokul öğretmenlerine 2 yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu olma şartı getirilmiştir. İlköğretmen okullarından bazıları Eğitim Enstitülerine, bazıları da öğretmen liselerine dönüştürülmüştür (Küçükahmet 2002).

1982’ de toplanan XI. Milli Eğitim Şurası çalışmaları sonucunda öğretmen yetiştiren tüm yüksekokul ve enstitüler 2547 sayılı YÖK ve kanuna dayanarak çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile 20 Temmuz 1982’ de üniversitelerin bünyesine alınmıştır. 1989-1990 öğretim yılında ise YÖK’ ün almış olduğu 23.5.1989 tarih ve 876 sayılı kararla ilkokul öğretmeni yetiştiren eğitim kurumları 2 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır (MEB 2002).

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile yürürlüğe giren “tüm öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi” ilkesini gerçekleştirmek amacıyla 1986 Nisan ayından itibaren daha önce orta öğrenim düzeyinde yetişmiş ilkokul öğretmenlerine Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından iki yıl süreli “Eğitim Önlisans Programı” başlatılmıştır (Dursunoğlu 2003).

1992 yılından itibaren ilköğretim öğretmenleri Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu düzenleme ile sınıf öğretmeni yetiştirme programı yeniden düzenlenmiş, alan dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine daha çok yer verilmiştir.

Bu gelişmeler öğretmenlik mesleğinin niteliğinin ve statüsünün artırılması açısından önemlidirler.

1996-1997 öğretim yılından itibaren YÖK, MEB 'in artan sınıf öğretmeni ihtiyacını kapatabilmek için Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin sayılarını ve kontenjanlarını arttırmak için çalışmalar yapmıştır (Dursunoğlu 2003).

Yapılan bu önemli gelişmeler bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Yüksekokullarda normalde 2 yılda mezun olması gereken öğretmenler 2 yıl daha okumak zorunda kalmış ve bu iki yıl içinde öğretmen ataması yapılamamıştır. Bununla beraber bölüm sayısının artırılıp kontenjanların ihtiyaç doğrultusunda arttırılmaması, öğretmen ihtiyacını arttırmış ve önemli bir soruna neden olmuştur. Bu durumda MEB mevcut ihtiyacı karşılayabilmek için , branş öğretmenleri ve diğer fakülte mezunlarını sınıf öğretmeni olarak atayarak, pedagojik bakımdan uygun olmayan bir uygulamaya gitmiştir(Dursunoğlu 2003).

**Tablo 1:** 24 Ekim-04 Kasım 2002 Tarihleri Arasında Sınıf Öğretmenliğine Başvuran Adaylardan 14/11/2002 Tarihinde Yapılan Atamaların Bilgileri

İL ADI	Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu		Eğitim Fakültesi Mezunu (Sertifikalı)		Fen Edebiyat Fakültesi Mezunu (Sertifikalı)		Toplam Atanan Aday Sayısı
	Atanan Aday Sayısı	Minimum Puan	Atanan Aday Sayısı	Minimum Puan	Atanan Aday Sayısı	Minimum Puan	
Adana	1	77,257			9	82,167	10
Afyon	11	70,190	1	85,083	78	77,419	90
Ağrı	2	73,222	20	73,669	145	72,089	167
Ardahan	2	70,155	5	73,918	43	72,081	50
Artvin	2	70,831	2	73,340	26	72,143	30
Aydın	3	76,416			17	80,737	20
Bartın	1	85,128			8	79,953	9
Batman	1	73,396	25	73,011	174	72,100	200
Bilecik			5	73,669	36	72,220	41
Bingöl			14	73,144	96	72,098	110
Bitlis			16	73,165	105	72,242	121
Bursa	13	72,276			86	78,910	99

Çankırı	2	75,531	3	77,830	35	74,740	40
Çorum	4	73,478			24	75,887	28
Diyarbakır			30	74,924	194	74,117	224
Düzce	3	74,237	4	77,244	48	74,003	55
Edirne			1	77,076	9	75,860	10
Elazığ			8	74,572	52	78,993	60
Erzincan	1	71,717			9	76,528	10
Erzurum	1	71,912	4	76,208	35	74,624	40
Eskişehir	3	70,236			22	80,327	25
Gaziantep	7	74,047			43	80,058	50
Giresun			7	73,251	43	72,121	50
Gümüşhane			1	75,841	5	77,723	6
Hakkari	1	74,901	38	73,004	262	72,078	301
Hatay	5	71,879			35	79,351	40
Iğdır			3	77,159	23	72,106	26
Isparta	3	73,275			17	77,727	20
İstanbul	78	70,002	42	77,425	800	74,859	920
Karaman	1	71,229			9	75,126	10
Kars			4	74,455	26	72,312	30
Kastamonu	1	75,635	1	77,702	13	75,540	15
Kayseri	9	70,060	6	79,259	100	78,896	115
Kırklareli	3	71,152			23	74,064	26
Kocaeli	9	71,599	7	77,215	104	75,686	120
Konya	20	70,259			130	78,300	150
Kütahya			3	76,733	22	76,776	25
Malatya	5	70,086	7	77,950	80	77,596	92
Manisa	4	76,581			26	81,081	30
Mardin	3	71,085	28	73,482	209	72,570	240
Mersin	2	73,068	2	78,145	26	81,224	30
Muş	1	71,882	18	73,167	124	72,077	143
Nevşehir	2	71,008	3	79,318	30	77,210	35
Niğde	2	72,270	1	83,728	17	76,804	20
Ordu	1	73,342	7	75,913	57	72,472	65
Osmaniye	1	79,222			9	81,396	10
Sakarya	2	70,478	7	76,097	61	74,428	70
Samsun	13	70,187	5	78,054	122	77,030	140
Siirt			10	73,065	66	72,118	76
Şanlıurfa	3	70,076	44	75,325	313	75,024	360
Şırnak			52	73,013	348	72,074	400
Tekirdağ	1	71,410			9	77,213	10
Tokat			5	76,439	35	76,411	40
Trabzon			8	73,956	52	73,032	60
Tunceli	1	74,516			5	77,720	6
Van	1	70,022	64	74,791	435	73,458	500
Yalova	6	70,016	3	77,320	61	74,246	70
Yozgat	1	74,354			9	77,557	10
<b>Genel Toplam</b>	<b>236</b>	<b>70,002</b>	<b>514</b>	<b>73,004</b>	<b>5000</b>	<b>72,074</b>	<b>5750</b>

Yukarıdaki tabloda M.E.B tarafından, 2002 yılında sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin, mezun oldukları branşlara ve atanma sayılarına göre dağılımı görülmektedir. Tablo incelendiğinde; pek çok ile sınıf öğretmeni olarak atanması yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni mezunu değil, Fen-Edebiyat Fakültesi ya da Eğitim Fakültesi mezunu olduğu görülür. Örneğin; İstanbul'a sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin 78'i sınıf öğretmenliği mezunu, 42'si eğitim fakültesi, 800'ü ise fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Ağrı'ya sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin 2'si sınıf öğretmenliği mezunu, 20'si eğitim fakültesi, 145'i ise fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Van'a atanan sınıf öğretmenlerinin 1'si sınıf öğretmenliği, 64'ü eğitim fakültesi, 435'i ise fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Tabloya bakıldığında buna bezer örneklerin çok olduğu görülür.

Türkiye'de ilköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin yerine branş öğretmenlerinin atanmasına, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların yeterli olmaması sonucu ortaya çıkan ihtiyaç nedeniyle başlandığı belirtilmişti. İlk bakışta olumlu bir uygulama gibi görünmesine rağmen, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlarla branş öğretmeni yetiştiren kurumlarda verilen eğitim farklı olduğundan, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenliğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenemez. Özellikle nerdeyse bir uzmanlık isteyen okuma yazmanın çocuğa nasıl öğretileceği, çocuğa kazandırılacak niteliksiz bir okuma yazma becerisinin, gelecekte çocuğun başarısını değil başarısızlığını hazırlayan bir etken olacağından bu konuya gereken önemin verilmesi şarttır. Bu gereklilikten yola çıkılarak bu çalışmada sınıf öğretmenliği ana bilim dalı çıkışlı olan sınıf öğretmenleri ile başka kaynaklardan gelen sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri alınarak, mevcut durumu tespit etmek ve var olan sorunlara olası çözümler önermek bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, başka kaynaklardan mezun olup sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerle, bir eğitim fakültesinin "Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı"ndan mezun olup sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin, "İlkokuma Yazma Öğretimi"ne yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Araştırmanın Önemi**

Öğretmen, bir ülkede kültürel, sosyal ve ekonomik kalkınmanın, ülkenin çağdaşlaşmasının, halkın refah ve huzur içinde yaşamasının temel unsuru olan insanın ve o insana verilen eğitimin temel faktörüdür (Tekışık 2005).

Okul, tüm faaliyetlerini ailesi ve çevresi ile yapan çocuğun, disiplinli bir topluluk içine girdiği ilk yerdir(Ünalın 2001).

Demirtaş (1992), ilköğretim öğretmeninin önemini arttıran nedenler arasında; ilköğretim birinci kademe öğretmeninin bir branş öğretmeni değil, neredeyse bütün dersleri okutabilecek nitelikte bir öğretmen olması gerekliliğini vurgulamıştır.

Bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve eğitim politikası açısından gelişmesinde ilköğretim birinci kademesinde görevli öğretmenin rolü ve görevi tartışılmaz (Baytekin 1992).

Eğitim kurumlarının belirlenen amaçlara ulaşmadaki başarısı, bu kurumların temel unsuru olan öğretmenin niteliği ile doğru orantılıdır (Atasoy 2004). Eğitimin geliştirilmesinde öğretmen çok önemli bir rol oynamaktadır. Bir toplumun kalkınması için iyi yetişmiş insan gücüne gereksinim vardır. Bu da alanında iyi yetişmiş öğretmenler tarafından verilecek kaliteli eğitimle mümkündür (Seferoğlu 2001).

İlköğretim, çocuğun gelecekteki eğitim hayatının temelini oluşturur. İlköğretimin ilk aşaması olan birinci sınıf, hem duygusal gelişim hem de zihinsel gelişimin yaşandığı önemli bir dönemdir. Okul öncesi eğitim almadıysa, birinci sınıf çocuğunu ve öğretmenini daha zor bir dönem bekler. Ailesinden koparak yeni bir çevreye giren çocuk, duygusal ve zihinsel bir karmaşa yaşar. Yörükoğlu (2002), eğitim ve öğretimde iyi bir başlangıcın, çocuğun gelecek yıllarını, olumlu yönde ve kalıcı olarak etkileyebildiğini belirtmektedir.

Okuma yazmayı öğrenmek, çocuğun sadece okul yaşamındaki değil, yaşamının geri kalanındaki başarısını da etkileyen kritik bir süreçtir (NAEYC 1995). Öğrencilerin okuma-yazmaya ve ileriki öğrenmelere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmenin rolü büyüktür. Bu nedenle; öğretmenlerin, etkili okuma yazma öğretimi

yöntemlerini iyi bilmeleri şarttır (Early Reading Strategy 2003). Bu da öğretmenlerin aldıkları eğitimle doğrudan ilgilidir.

Birinci sınıf, öğrencinin karşısına büyük bir pencerenin açıldığı, uygun koşullar sağlandığında çok uzun ve aydınlık bir yola adımların atıldığı kritik bir dönemdir. Bu yoldan geri dönmek ya da karanlık bir yola saplanmak öğretmenin tutumu, bilgi ve becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü anne ve babanın yerini öğretmen alır ve artık dünyanın merkezi öğretmendir.

Ülkemizde öğretmenlik mesleği, bireylerin, toplumun ve devletin en stratejik hizmetini üstlendiğinden, öğretmenlik mesleğinin önemi ve vazgeçilmezliği daha iyi anlaşılmakta ve yüksek nitelikli öğretmenlere duyulan ihtiyaç ve ilgi giderek daha çok artmaktadır (Uçan 2001).

İlköğretim okullarında sınıf öğretmeliği yapan branş öğretmenleri, hizmet öncesinde aldıkları eğitime bakılmadan, sınıf öğretmenleri ile aynı stajyerlik programına tabi tutulmakta, farklı eğitim alan bu öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin mesleki düzeylerine ulaşmalarının güç olduğu göz ardı edilmektedir (Şahin 1995).

### **Problem Cümlesi**

Bir eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalından mezun olmayıp, sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerle, bir eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalından mezun olan sınıf öğretmenlerinin, “İlkokuma- yazma öğretimi”ne yönelik görüşleri ve durumları nedir?

### **Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin mezun oldukları okul ve branş türleri nedir?
2. İlkokuma yazma öğretimine yönelik eğitim alan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mı?
3. Branş öğretmenlerinin “Sınıf öğretmenliği” yapma nedenleri nelerdir?
4. Birinci sınıf çocuğunun düzeyine inmekte güçlük çeken öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mı?

5. İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler açısından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. İlkokuma-yazma öğretiminde evreler arası geçişte karşılaşılan güçlükler açısından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, Bursa ili Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerinde bulunan 22 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 213 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır

2. Araştırmanın verileri, uygulamaya katılan öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların doğruluğu ile sınırlıdır.

3. Araştırma, 2003–2004 eğitim öğretim yılında yapıldığından, 2004–2005 eğitim öğretim yılında henüz pilot uygulamada olan ve 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulanacak olan yeni ilkokuma yazma programı ile ilgili bilgi içermemektedir.

### **Sayıtlar**

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Bu çalışmada, öğretmenlerin, anketi doğru yanıtladıkları kabul edilmiştir.

2. İlkokuma-yazma öğretimine yönelik hazırlanan anketin kapsam geçerliği için başvuru sınıf öğretmenleri ve eğitim fakültesinde alanlarında uzman olan öğretim görevlilerinin görüşleri yeterlidir.

### **İlgili Tanımlar**

**İlkokuma Yazma Öğretimi:** Doğru, hızlı, anlamlı okuma ve yazma, okuduğunu doğru anlama, anlatma, ifade edebilme becerisi ve okuma alışkanlığını kazandırma eğitimi

**Sınıf Öğretmenliği Mezunu Öğretmenler:** Eğitim yüksekokulu, eğitim enstitüsü ve bir eğitim fakültesinin 4 yıllık sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan ve sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler.

**Başka Kaynaklardan Mezun Öğretmenler:** Herhangi bir eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü dışında bir bölümden mezun olan yada farklı bir fakülteden mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapanlar.

## İlgili Araştırmalar

Eroğul (1999) tarafından yapılan “İlköğretimin I. Kademesinde Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olma Koşulunun Aranmaması” adlı çalışmada formasyon almadan sınıf öğretmenliğine atananların, öğretmenlik davranışlarının ne kadarını yerine getirdiklerini belirleyip, bu kişilerin eksikliklerini ortaya koymak ve çözüm önermek amaçlanmıştır. 1997-1998 eğitim öğretim yılında Ankara ili, Altındağ, Bala, Keçiören ve Mamak ilçelerindeki 25 devlet okulundan random yoluyla belirlenen 75 öğretmene sınıf içi etkinliklerini belirlemeye yönelik hazırlanan anket formu verilmiştir. Bu çalışmaya göre formasyon almadan öğretmenlik yapan öğretmenlerin, kıdemli öğretmenler, okul müdürleri, müfettişler ve uzmanlara göre sınıf içi etkinlikleri daha az göstermektedirler. Ayrıca formasyon almadan öğretmenlik yapan öğretmenlerin alan bilgileri, öğretme yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme konularında yetersiz oldukları görülmüştür. Kısaca çalışmada, formasyon almadan öğretmenlik yapanların sınıf öğretmenliği alanında yeterli görülmedikleri belirlenmiş, bu yetersizliklerin hizmet içi eğitim kurslarıyla giderilebileceği sonucuna varılmıştır.

Şahin (1995) “İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan ve Meslek Bilgilerinin Yeterlilik Düzeyleri” adlı araştırmasında, ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenliğinden mezun olan sınıf öğretmenlerini, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgileri bakımından bir test aracılığıyla karşılaştırmıştır. Araştırma 1993-1994 eğitim öğretim yılında Iğdır ili ilkokullarında sınıf öğretmeni olan branş öğretmenleri ve bir üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan sınıf öğretmenlerini içine almaktadır. Sonuç olarak sınıf öğretmeni olarak çalışan branş öğretmenlerinin, öğretmenlik meslek bilgilerinin, sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerinkinden farklı olmadığı, ancak alan bilgilerinin farklı olduğu görülmüştür.

Ünüvar’ ın 2002 yılında “Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı araştırmasında ulaşılan sonuçların bir kısmı şöyledir. :

1. Okulöncesi eğitim almamış çocukların ya da okulöncesi eğitim almış ancak eğitim aldığı kurumlarda harflerin yanlış yazımı gibi öğrenilen



hatalı davranışların ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli sorunlara neden olduğu saptanmıştır.

2. Velilerin, çocuklarına harflerin adını öğretmeleri, aile içi sorunları çocuklarına yansıtmaları ve çocuklarının başarılarını diğer çocuklarla kıyaslamaları ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli sorunlar neden olmaktadır.
3. Çevrenin okula karşı ilgisiz tavrı ve çevrede konuşulan yöresel ağız, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde güçlük yaşamasına sebep olmaktadır.
4. Öğretmenler, yazı programında meydana gelen değişikliklerin ilkokuma yazmadaki başarıyı olumsuz etkilediğini anketteki görüşleriyle belirtmişlerdir.
5. Öğretmenler, 72 ayını tamamlamayan öğrencilerin ilkokuma yazmada güçlük çektiklerini, bu durum nedeniyle de sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.
6. Araştırmaya göre meslekte 20 yılını tamamlayan öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretiminde kısmen de olsa sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Yalçın'ın 1999'da öğretmen özellikleri (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem gibi) ile ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan zorluklar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere, 17 merkez ilçe ilköğretim okullarında 256 öğretmenle anket yolu ile yaptığı çalışmada; ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarla, öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, hizmet ettikleri süre ve kullandıkları yöntem ile ilkokuma yazma öğretiminde yaşanan problemlerle arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çetin (1997) "Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlkokullara Ve ilköğretim Okulları Birinci Kademesine Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Branş Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Sorunları ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentileri" adlı çalışmasında; sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin, öğrenciler, okul yöneticileri, müfettişler ve öğretim etkinlikleriyle ilgili sorunlar yaşadığını belirlemiştir.

Ayrıca öğretmenler, yaşadıkların sorunların giderilmesine yönelik beklentilerinin sorulduğu soruya, kendi branşlarında çalışmak isteğinde olduklarını belirterek yanıt vermişlerdir.

Oral (2000), alan dışından mezun olup sınıf öğretmenliği yapan branş öğretmenlerinin durumunu değerlendirdiği araştırmasında; sınıf öğretmenliği yapan branş öğretmenlerinin büyük bir kısmının sınıf öğretmenliğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere, görev öncesinde yeterince sahip olmadıklarını belirtmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin beşte dördünün sınıf öğretmeni olarak çalışmaya istekli olmadıkları ve kısa dönemde kendi branşlarına geçmek istedikleri saptanmıştır.

Fen Bilimleri Bölümlerinden mezun sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim sınıf öğretmenliği sertifika programlarındaki profillerini çıkarmak, programla ilgili görüşlerini öğrenmek ve programdan ne ölçüde faydalandıklarını belirlemek amacıyla, Macaroğlu, Sağır ve Gürdal (2001) tarafından yapılan çalışmada; 1999-2000 öğretim yılında, Mühendislik Fakülteleri ile Fen Edebiyat, Fen ve Eğitim Fakültelerinin Fen Bölümlerinden ve Hemşirelik Yüksekokulundan mezun öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda verilen lisans eğitiminin, yapılacak sınıf öğretmenliğinde ne denli yeterli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre; Fen Bilimleri mezunları kendilerini başta Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi dersi olmak üzere sosyal derslerde yetersiz bulmakta ve sertifika programlarının, programdaki bu yetersizlikleri giderecek şekilde düzenlenmesi beklentisi taşımaktadırlar.

Olçum (1992), ilkokuma yazmada öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemek için yaptığı betimsel nitelikli çalışmasında, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin; program geliştirme, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarından ve denetimden kaynaklanan güçlükler olduğu sonucuna varmıştır.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin analizi ve bulguların yorumlanması üzerinde durulmuştur.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, betimsel yöntem türü bir araştırmadır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, Bursa ili sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evren öğretmenlerin mezun oldukları okula bağlı olarak; eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu ve ya Açıköğretim Önlisans Tamamlama kurumlarından mezun olan sınıf öğretmenleri, bir eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalından mezun sınıf öğretmenleri ve son olarak farklı bir fakülte ya da bir eğitim fakültesinin farklı bölümünden mezun olan sınıf öğretmenleri olarak iki alt evrende incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini ise Bursa İli Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçeleri Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 22 resmi ilköğretim okulunda görevli toplam 195 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

#### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda kullanılan anket formlarından da yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır.

Anket maddeleri, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde alanında uzman öğretim görevlileri tarafından incelenmiş ve bir grup öğretmenin de görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce Bursa İli Valiliğinden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Anket, rastlantısal olarak seçilen okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 195 sınıf öğretmenine uygulanan anketlerden elde edilen veriler, değerlendirmeye alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

195 sınıf öğretmenine uygulanan anketten elde edilen verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılarak, frekans ve yüzdeleri düzenlenerek tablolaştırılmış, ayrıca elde edilen verilerin beklenen verilerden farkının anlamlılığı “Kay- Kare Testi” ile incelenmiştir.

Kay Kare Testi; iki sınıflı değişkenin düzeylerine göre oluşan gözlemlenilen değerlerle, beklenen değerlerin birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. İki değer arasındaki fark arttıkça, değişkenler arasındaki farklılığın anlamlı çıkma olasılığı da artar (Büyüköztürk 2002).

### **Bulguların Yorumlanması**

Elde edilen bulguların frekansları tespit edildikten sonra yüzdeleri bulunmuştur. Elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplandıktan sonra, aralarındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Bu değerlerin hangi maddeye ait olduğu tablo ile belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan verilerin toplanması ve analizi ile elde edilen bulgular verilmekte ve yorumlanmaktadır.

#### 3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “Öğretmenlerin mezun oldukları okul ve branş türleri nedir?” şeklinde belirtilen alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2:** İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre frekans ve yüzde dağılımı

Mezun olunan okul	f	%
Başka kaynaklar	89	45,6
Sınıf Öğretmenliği Mezunu	106	54,4
<b>Toplam</b>	<b>195</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi anketi yanıtlayan öğretmenlerin %54,4’ü sınıf öğretmenliğinden, %45,6 farklı kaynaklardan mezunudur.

**Tablo 3:** İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımı

MEZUNİYET	Bayan		Bay		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	60	30,8	46	23,6	106	54,4
Başka kaynaklar	73	37,4	16	8,2	89	45,6
<b>Toplam</b>	<b>133</b>	<b>68,2</b>	<b>62</b>	<b>31,8</b>	<b>195</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 14,414 \quad sd = 1 \quad P = 0$$

İlköğretimde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde değerlerine baktığımızda; bayan öğretmenlerin %30,8’inin sınıf öğretmenliğinden, %37,4’ünün başka kaynaklardan mezun olan öğretmenler olduğunu görürüz. Erkek öğretmenlerin %23,6’sı sınıf öğretmenliği, %8,2’si de başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Cinsiyet faktörüne bağlı olarak bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [ $\chi^2_{(1)} = 14,414$  p<.05].

**Tablo 4:** Başka kaynaklardan gelen sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelere göre frekans ve yüzde dağılımı

Bölüm/Fakülteler	f	%
Eğitim Fakültesinin farklı bölümleri	33	37
Fen Edebiyat Fakültesi	26	29
İ.İ.B.F	8	9
Diğerleri	22	25
<b>Toplam</b>	<b>89</b>	<b>100</b>

Yukarıdaki tabloda başka kaynaklardan gelen sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalı dışındaki bölümlerden mezun olan ve sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin oranı başka kaynaklardan gelen diğer öğretmenlere göre daha fazladır. %37 ile eğitim fakültesi sıralamada ilk sırada, fen edebiyat fakültesi mezunları %29 ile ikinci, diğerleri % 25 ile üçüncü, İ.İ.B. fakültesi mezunları ise %9 ile en son sırada yer almaktadırlar.

**Tablo 5:** İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okullara ve hizmet sürelerine göre frekans ve yüzde dağılımı

SÜRE	1-4		5-9		10-15		15-19		20 ve üstü	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>MEZUNİYET</b>										
Sınıf öğretmenliği	11	5,6	21	10,8	18	9,2	15	7,7	41	21
Başka kaynaklar	13	6,7	65	33,3	9	4,6			2	1
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>12,3</b>	<b>86</b>	<b>44,1</b>	<b>27</b>	<b>13,8</b>	<b>15</b>	<b>7,7</b>	<b>43</b>	<b>22,1</b>

$$\chi^2 = 75,139 \quad sd = 4 \quad P = 0$$

Tablo 5'e baktığımızda öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet süresinin 5-9 yıl arasında olduğunu ve bu öğretmenlerin çoğunluğunun ise başka kaynaklardan mezun öğretmenler olduğunu görürüz. 1-4 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %5,6'sı sınıf öğretmenliğinden, %6,7'si başka kaynaklardan, 5-9 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %10,8'i sınıf öğretmenliği %33,3'ü başka kaynaklardan, 10-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %9,2'si sınıf öğretmenliği, %4,6'sı başka kaynaklardan, 15-19 yıl arası

çalışan öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmenliği, 20 yıl ve üstünde çalışan öğretmenlerin %21'i sınıf öğretmenliği, %1'i ise başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Hizmet süresi 15 ve üstü olan başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin olmaması, başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin, 1997 yılından sonra sınıf öğretmeni olarak atanmaya başlamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [ $\chi^2_{(4)} = 75,139$   $p < .05$ ].

**Tablo 6:** “1.sınıfı kaç kez okuttunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde olarak dağılımı.

MEZUNİYET	1-4		5-9		10-15		15 ve üstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği.	57	30	37	19,5	8	4,2	1	0,5	103	54,2
Başka kaynaklar	83	43,7	3	1,6	1	0,5			87	45,8
<b>Toplam</b>	<b>140</b>	<b>73,7</b>	<b>40</b>	<b>21,1</b>	<b>9</b>	<b>4,7</b>	<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>190</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 39,103 \quad sd = 3 \quad P = .0$$

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin %73,7'sinin birinci sınıfları 1-4 kez, %21'inin de 5-9 kez okuttuğu görülür. “Birinci sınıfı kaç kez okuttunuz?” sorusuna yanıtlayan öğretmenlerin %30'u birinci sınıfları 1-4 kez arası okutmuş ve sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerdir. Birinci sınıfları 1-4 kez arası okutan başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranı %43,7'dir. Birinci sınıfları 5-9 kez okutan öğretmenlerin %19,5'i sınıf öğretmenliği, %1,6'sı başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Birinci sınıfları 10-15 kez arası okutan öğretmenlerin oranı %4,2 sınıf öğretmenliği, %0,5'i başka kaynaklardan mezun öğretmenlerden, aynı sınıfı 15 kez ve üstünde okutan öğretmenlerin tamamı ise sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Mezuniyetlerine göre birinci sınıfları okutma sayısına bakıldığında; gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2_{(3)} = 39,103$   $p < .05$ ].

### 3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “İlkokuma yazma öğretimine yönelik eğitim alan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mı?” şeklinde belirtilen alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 7:** İlkokuma yazma öğretimine yönelik eğitim alan ve almayan öğretmenlerin frekans ve yüzde olarak dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	93	47,7	13	6,7	106	54,4
Başka kaynaklar	51	26,2	38	19,5	89	45,6
<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>73,8</b>	<b>51</b>	<b>26,2</b>	<b>195</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 23,199 \quad sd= 1 \quad P= .0$$

Tablo 7’de öğretmenlerin İlkokuma yazma öğretimine yönelik eğitim alıp almadıkları verilmiştir. Bu soruya “Evet” yanıtı veren öğretmenlerin %47,7’sini sınıf öğretmenliğinden ,%26,2’sini başka kaynaklardan mezun öğretmenler oluşturmaktadır. “Hayır” yanıtı veren öğretmenlerin %6,7’si başka kaynaklardan, %19,5’i ise sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerdir. Öğretmenlerin %73,8’i ilkokuma yazma öğretimine yönelik eğitim almış, %26,2’si de ilkokuma yazma öğretimine yönelik eğitim almamıştır. Tablo 7 incelendiğinde, mezun oldukları okul açısından, ilkokuma yazma eğitimi alan öğretmenler arasında sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [ $\chi^2_{(1)} = 23,199 \quad p < .05$ ].

**Tablo 8:** İlkokuma yazma öğretimine yönelik eğitim alan öğretmenlerin, bu eğitimi aldıkları kurumlara göre frekans ve yüzde dağılımı

MEZUNİYET	Lisans		Hizmet içi Eğitim		Bakanlık Sertifikası		Fakülte Sertifikası		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	59	42,1	25	17,9	8	5,7			92	65,7
Başka kaynaklar			14	10	12	8,6	22	15,7	48	34,3
<b>Toplam</b>	<b>59</b>	<b>42,1</b>	<b>39</b>	<b>27,9</b>	<b>20</b>	<b>14,3</b>	<b>22</b>	<b>15,7</b>	<b>139</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 78,864 \quad sd= 3 \quad P= .0$$

Tablo 8’e baktığımızda, ilkokuma yazma öğretimine yönelik eğitimini lisans döneminde aldığını belirten öğretmenlerin tamamının sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu oran %42,1’dir. Hizmet içi eğitimlerde ilkokuma yazma öğretimine yönelik eğitim alan öğretmenlerin %17,9’u sınıf öğretmenliği, %10’u başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. İlkokuma yazma öğretimine yönelik eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sertifika Programı”ndan alan öğretmenlerin %5,7’si sınıf



öğretmenliğinden, %8,6'sı başka kaynaklardan mezun, bu eğitimi bir eğitim fakültesi tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sertifika Programı”ndan alan öğretmenlerin tamamı yani %15,7'si de başka kaynaklardan mezun öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ilkokuma yazmaya yönelik eğitim aldıkları kurum açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmektedir [ $\chi^2_{(3)} = 78,864$  p<.05].

**Tablo 9:** İlkokuma yazma öğretimine yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	49	25,1	57	29,2	106	54,4
Başka kaynaklar	37	19	52	26,7	89	45,6
<b>Toplam</b>	<b>86</b>	<b>44,1</b>	<b>109</b>	<b>55,9</b>	<b>195</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = ,425 \quad sd= 1 \quad P= .514$$

Yukarıdaki tabloda, ilkokuma yazma öğretimine yönelik hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin oranları görülmektedir. Öğretmenlerin %44,1'i ilkokuma yazma öğretimine yönelik hizmet içi eğitimi aldığını, %55,9'u da bu konuyla ilgili bir hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir. İlkokuma yazma öğretimine yönelik hizmet içi eğitim aldığını belirten öğretmenlerin %25,1'i sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler iken, %19'u başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. İlkokuma yazma öğretimine yönelik hizmet içi eğitim almadığını belirten öğretmenlerin %29,2'si sınıf öğretmenliği mezunu, %26,7'si başka kaynaklardan mezun olmuş sınıf öğretmenlerdir. Gruplar karşılaştırıldığında, ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim almak açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(1)} = .425$ , p>.05].

**Tablo 10:** “İlk okuma Yazma Öğretimine yönelik katıldığınız Hizmet İçi Eğitimleri yeterli buluyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzde olarak dağılımı

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	11	12	28	30,4	14	15,2	53	57,6
Başka kaynaklar	10	10,9	15	16,3	14	15,2	39	42,4
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>22,8</b>	<b>43</b>	<b>46,7</b>	<b>28</b>	<b>30,4</b>	<b>92</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 1,89 \quad sd= 2 \quad P= .388$$

Tablo 10’da öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlerin yeterliliğiyle ilgili görüşleri görülmektedir. Öğretmenlerin %46,7’si ilkokuma yazmaya yönelik hizmet içi eğitimleri yetersiz bulurken, %30,4’ü bu eğitimleri kısmen yeterli bulmakta, %22,8’i de ilkokuma yazma öğretimine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimleri yeterli bulmaktadır. Bu eğitimlerin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin %12’si sınıf öğretmenliğinden, %10,9’u başka kaynaklardan mezundur. İlkokuma yazma eğitimine yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin ise %30,4’ü sınıf öğretmenliği, %16,3’ü başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Eğitimlerin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %15,2 olmak üzere eşittir. İki gruptaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin yeterliliğine ilişkin görüşlerine bağlı olarak karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(2)} = 1,89$   $p > .05$ ].

### 3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği yapma nedenleri nelerdir?” şeklinde belirtilen alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 11:** “Sınıf öğretmenliği yapma nedeniniz nedir?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımı.

MEZUNİYET	Sevdiğim için		Başarılı olduğum için		İşsiz olduğum için		Puanım bu kadardı		Bu bölümden mezunum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	59	30,3	18	9,2	1	0,5	8	4,1	20	10,3	106	54,4
Başka kaynaklar	34	17,4	21	10,8	34	17,4					89	45,6
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>47,7</b>	<b>39</b>	<b>20</b>	<b>35</b>	<b>17,9</b>	<b>8</b>	<b>4,1</b>	<b>20</b>	<b>10,3</b>	<b>195</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 61,499 \quad sd = 4 \quad P = .0$$

Tablo 11’de öğretmenlerin sınıf öğretmenliği yapma nedenleri görülmektedir. Sınıf öğretmenliğini sevdiği için yaptığını belirten öğretmenlerin %30,3’ünü sınıf öğretmenliği mezunu, %17,4’ünü başka kaynaklardan mezun öğretmenler, bu mesleği başarılı olduğunu düşündüğü için yapan öğretmenlerin %9,2’sini sınıf öğretmenliği mezunu, %10,8’ini başka kaynaklardan mezun öğretmenler, işsiz olduğu için yapan öğretmenlerin %17,4’ünü başka kaynaklardan mezun, % 0,5’ini sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenler oluşturmaktadır. Puanı bu bölüme girmeye yettiği için bu mesleği yapan öğretmenler ile bu bölümden mezun olduğu için bu mesleği yapan öğretmenlerin

tamamını sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenler oluşturmaktadır. Bu mesleği yapma nedenlerine bakıldığında, başka kaynaklardan mezun öğretmenler ile sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $\chi^2_{(4)} = 61,499$   $p < .05$ ]. Başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu mesleği işsizlik nedeniyle yaptığını belirtirken, bu mesleği severek yapan başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranı da, sınıf öğretmenliğini severek yapan sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerinin neredeyse yarısıdır. Ancak bu mesleği başarılı olduklarını düşündükleri için yaptığını belirten başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranı, bu mesleği aynı nedenle yaptığını belirten sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin oranından daha fazladır.

**Tablo 12:** “Sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktan memnun musunuz? sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde olarak dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	89	45,6	5	2,6	12	6,2	106	54,4
Başka kaynaklar	64	32,8	7	3,6	18	9,2	89	45,6
<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>78,5</b>	<b>12</b>	<b>6,2</b>	<b>30</b>	<b>15,4</b>	<b>195</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 4,16 \quad sd = 2 \quad P = .124$$

Tablo 12’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin %78,5’i sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktan memnun olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni olmaktan kısmen memnun olan öğretmenlerin oranı %15,4, memnun olmadığını belirten öğretmenlerin oranı ise %6,2’dir. sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktan memnun olan öğretmenlerin %45,6’sı sınıf öğretmenliği mezunu, %32,8’i başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktan memnun olmadığını belirten öğretmenlere bakıldığında; başka kaynaklardan mezun olan öğretmenlerin oranının %3,6 olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktan memnun olmadığını belirten öğretmenler arasında sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin oranı ise %2,6’dır. Bu görevi yapmaktan kısmen memnun olduğunu belirten öğretmenlerin %6,2’si sınıf öğretmenliği mezunu, %9,2’si ise başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Yaptıkları görevle ilgili memnuniyetleri bakımından karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(2)} = 4,168$   $p > .05$ ].

**Tablo 13:** Kendi branşına geçiş yapmaları mümkün olsa bile sınıf öğretmeni olarak kalmaya devam etmek isteyen öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımı

Başka kaynaklar	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Toplam</b>	46	51,2	28	31,5	11	12,5	85	95,5

Tablo 13'te sadece başka kaynaklardan mezun olup sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlere sorulan “Başka branştan atandıysanız; kendi branşınıza geçişiniz mümkün olsa, sınıf öğretmeni olarak kalmayı tercih eder misiniz?” sorusuna verilen yanıtların yüzdeleri görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi diğer bölüm veya fakülte mezunu sınıf öğretmenlerinin %51,2'si sınıf öğretmeni olarak görev yapmaya devam etmek, %31,5'i kendi alanında çalışmak, %12,5'i de sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam etmeyi kısmen istemektedir. Başka branştan mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin %4,5' i de bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

**Tablo 14a.** “Kendi branşınıza geçmeniz mümkün olsa sınıf öğretmeni olarak kalmayı tercih eder misiniz?” sorusuna “Evet” yanıtı veren öğretmenlerin nedenlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Başka kaynaklardan mezun öğretmenler		
Evet	f	%
Seviyorum	33	71,7
Alıştım	9	19,6
Başarılıyım	4	8,7
<b>Toplam</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

Tablo 14a'da “Kendi branşınıza geçmeniz mümkün olsa sınıf öğretmeni olarak kalmayı tercih eder misiniz?” sorusuna, başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin, %71,7'si bu mesleği sevdiğikleri için, %19,6'sı bu mesleğe alıştıkları için, %8,7'si de ise bu meslekte başarılı olduklarına inandıkları için “Evet” demişlerdir. Sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam etmek isteyen başka kaynaklardan mezun öğretmenler, “Uzun zamandır sınıf öğretmeni olarak çalıştığım için bu mesleği seviyorum”, “Bu mesleğe alıştım”, “Bu meslekte başarılıyım” gibi ifadelerde bulunarak, sınıf öğretmeni olarak neden çalışmaya devam etmek istediklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 14b:** “Kendi branşınıza geçmeniz mümkün olsa sınıf öğretmeni olarak kalmayı tercih eder misiniz?” sorusuna “Hayır” yanıtı veren öğretmenlerin nedenlerinin frekans ve yüzde dağılımı.

<b>Başka kaynaklardan mezun öğretmenler</b>		
<b>Hayır</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kendi branşında daha mutlu olurum	8	28,6
Kendi branşında daha başarılıyım	14	50
Kendi branşında çalışmak istiyorum	6	21,4
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 14b’de 23. soruya “Hayır” diyen başka kaynaklardan mezun öğretmenlerinin %50’si kendi branşında daha başarılı olduğundan, %21,4’ü kendi branşında çalışmak istediğinden ve %28,6’sı ise kendi branşında daha mutlu olacağından, kendi branşlarına geçişleri mümkün olduğunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam edemeyeceğini belirtmektedirler. Kendi branşına geçmek istediğini belirten başka kaynaklardan olup sınıf öğretmenliği yapanlar, 4 sene seçtikleri bölümü yada fakülteyi okuyup, onca emek harcadıktan sonra, kendi mesleklerine dönmekten mutlu olacaklarını yada kendi mesleklerinde daha başarılı olacaklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 14c:** “Kendi branşınıza geçmeniz mümkün olsa sınıf öğretmeni olarak kalmayı tercih eder misiniz?” sorusuna “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlerin nedenlerinin frekans ve yüzde dağılımı.

<b>Başka kaynaklar</b>		
<b>Kısmen</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sadece 4 ve 5.sınıfları okutursam sınıf öğretmeni olarak kalabilirim.	1	9
Bu mesleği seviyorum ama kendi mesleğimde daha başarılı olabilirim.	7	64
Maddi olanaklarından dolayı sınıf öğretmenliğini tercih ederim.	1	9
Fark etmez	2	18
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

“Kendi branşınıza geçmeniz mümkün olsa sınıf öğretmeni olarak kalmayı tercih eder misiniz?” sorusuna “Kısmen” diye yanıt veren diğer bölüm veya fakülte mezunu öğretmenlerin, %64’ü bu mesleği sevdiklerini ama kendi mesleklerinde daha başarılı olacaklarını, %18’i kendileri için fark etmediğini, %9’u sadece 4 ve 5. sınıfları okuturlarsa sınıf öğretmeni olarak çalışabileceklerini, yine %9’u maddi olanaklarından

dolayı sınıf öğretmenliğine devam edebileceklerini yazarak kararsızlıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruya “fark etmez” diyerek yanıt veren öğretmenlerden bir kısmı, üniversiteden mezun olduktan sonra istihdam sorunundan dolayı, devletin onları bu mesleğe yönlendirdiğini, bu süre içinde kendilerine çok yabancı olan bu mesleğe alışmak için çok güçlük çektiğini ve sonunda alıştıklarını belirtmişler, bundan sonra kendi mesleklerine dönme fırsatı verilirse, uzun zamandan beri kendi mesleğiyle ilgilenmeyip, sınıf öğretmenliğine yönlendiğinden, kendi mesleğine döndüğünde tekrar uyum sorunları yaşayacaklarını ve başarısız olabileceklerini ifade etmişlerdir.

### 3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “Birinci sınıf çocuğunun düzeyine inmekte güçlük çeken öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilen alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 15:** “Birinci sınıf çocuğunun özellikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip misiniz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımı

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	80	41	2	1	24	12,3	106	54,4
Başka kaynaklar	44	22,6	1	0,5	44	22,6	89	45,6
<b>Toplam</b>	<b>124</b>	<b>63,6</b>	<b>3</b>	<b>1,5</b>	<b>68</b>	<b>34,9</b>	<b>195</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 15,302 \quad sd = 2 \quad P = .0$$

Tablo 15’te öğretmenlerin, birinci sınıf çocuğunun özelliklerini ne oranda bildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %63,6’sı birinci sınıf çocuğu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu, %34,9’u da bu bilgiye kısmen sahip olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili bilgisi olmadığını söyleyen öğretmenlerin oranı ise %1,5’tir. Birinci sınıf çocuğunun özelliklerini bildiğini belirten öğretmenlerin %41’i sınıf öğretmenliğinden, %22,6’sı başka kaynaklardan mezundur. Birinci sınıf çocuğunun özelliklerini kısmen bildiğini ifade eden öğretmenlerin %12,3’ü sınıf öğretmenliği mezunu, %22,6’sı başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Bu konuyla ilgili bir bilgiye sahip olmadığını belirten öğretmenlerin %1’i sınıf öğretmenliği mezunu, %0,5’i başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Bu madde incelendiğinde sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler ile başka kaynaklardan mezun öğretmenler

arasında, sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [ $\chi^2_{(2)}= 15,302$   $p<.05$ ].

**Tablo 16:** Okul çağı (1. basamak;1.,2.,3. sınıf) çocuğunun düzeyine inmekte güçlükle karşılaşan öğretmenlerin frekans ve yüzde olarak dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	24	12,4	60	31,1	21	10,9	105	54,4
Başka kaynaklar	9	4,7	31	16,1	48	24,9	88	45,6
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>17,1</b>	<b>91</b>	<b>47,2</b>	<b>69</b>	<b>35,8</b>	<b>193</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 25,324 \quad sd= 2 \quad P= .0$$

Tablo 16'yı incelediğimizde; öğretmenlerin %47,2'sinin okul çağı çocuğunun düzeyine inmekte güçlük çekmediğini belirttiklerini, %35,8'inin bu konuda kısmen güçlük yaşadığını ifade ettiklerini görürüz. Öğretmenlerin %17,1'i ise okul çağı çocuğunun düzeyine inmekte güçlük yaşadığını belirtmiştir. Okul çağı çocuğunun düzeyine inmekte güçlük yaşamadığını belirten öğretmenlerin %31,1'i sınıf öğretmenliği mezunu, %16,1'i başka kaynaklardan mezun öğretmenlerden oluşmaktadır. Okul çağı (1. basamak;1.,2.,3. sınıf) çocuğunun düzeyine inmekte güçlükle karşılaştığını belirten öğretmenlerin %12,4'ü sınıf öğretmenliği mezunu, %4,7'si başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Bu konuda kısmen güçlük yaşayan öğretmenlerin %24,9'u başka kaynaklardan, %10,9'u sınıf öğretmenliğinden mezundur. Bu maddeye “evet” ve “hayır” yanıtı veren sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin oranı başka kaynaklardan mezun öğretmenlerden fazla iken, “kısmen” yanıtı veren sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin oranı, başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranından azdır. Okul çağı çocuğunun düzeyine inmekte güçlük çekiyor musunuz? Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, gruplar arasında sınıf öğretmenlerinin aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $\chi^2_{(2)}= 25,324$   $p<.05$ ]. Bu soruya verilen yanıtlara bakıldığında; başka kaynaklardan gelen sınıf öğretmenlerinin en çok, bu çağ çocuğunun düzeyine uygun ders anlatmakta güçlük çektiklerini belirttikleri görülmüştür.

### 3.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “İlkokuma- yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler açısından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilen alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 17:** “İlkokuma-yazma öğretiminde güçlükle karşılaşılıyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde olarak dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	17	9	54	28,6	31	16,4	102	54
Başka kaynaklar	9	4,8	33	17,5	45	23,8	87	46
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>13,8</b>	<b>87</b>	<b>46</b>	<b>76</b>	<b>40,2</b>	<b>189</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 8,976 \quad sd = 2 \quad P = .011$$

Tablo 17’de ilkokuma yazma öğretiminde güçlükle karşılaşan öğretmenlerin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Öğretmenlerin % 46’sı ilkokuma yazma öğretiminde güçlükle karşılaşmadığını, %40,2’si de kısmen güçlük yaşadığını belirtmiştir. İlkokuma yazma öğretiminde güçlükle karşılaştığını ifade eden öğretmenlerin oranı ise %13,8’dir. İlkokuma yazma öğretiminde güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin %9’u sınıf öğretmenliği mezunu, %4,8’i başka kaynaklardan mezun sınıf öğretmenleridir. İlkokuma yazma öğretiminde güçlük yaşamadığını belirten öğretmenlerin %28,6’sı sınıf öğretmenliği mezunu, %17,5’i başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. İlkokuma yazma öğretiminde kısmen güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin %16,4’ü sınıf öğretmenliği, %23,8’i ise başka kaynaklardan mezun olan öğretmenlerdir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [ $\chi^2_{(2)} = 8,976 \quad p < .05$ ].

**Tablo 18:** “İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini biliyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde olarak dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	57	29,4	11	5,7	38	19,6	106	54,6
Başka kaynaklar	36	18,6	11	5,7	41	21,1	88	45,4
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>47,9</b>	<b>22</b>	<b>11,3</b>	<b>79</b>	<b>40,7</b>	<b>194</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 3,213 \quad sd = 2 \quad P = .201$$



Tablo 18’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin %47,9’u ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini bildiğini, %40,7’si bu yöntemleri kısmen bildiğini, %11,3’ü ise ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini hiç bilmediğini belirtmiştir. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini bildiğini ifade eden öğretmenlerin %29,4’ü sınıf öğretmenliği mezunu, %18,6’sı başka kaynaklardan mezun öğretmenler iken, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini bilmediğini belirten öğretmenlerin oranı %5,7 olmak üzere eşittir. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini kısmen bildiğini ifade eden öğretmenlerin %19,6’sı sınıf öğretmenliği mezunu, %21,1 de başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. “Evet” yanıtı veren öğretmenlerden bu yöntemleri yazmaları istendiğinde, öğretmenleri çoğunlukla, çözümle, bireşim ya da bazı kaynaklarda çözümleme- bireşim tekniğinin yerine kullanılan tümdengelim-tümevarım yöntemini yazdıkları görülmüştür. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(2)}= 3,213$  p<.05].

**Tablo 19:** “İlkokuma yazma öğretiminde plan yapmakta güçlük çekiyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde olarak dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	6	3,1	84	43,5	15	7,8	105	54,4
Başka kaynaklar	7	3,6	55	28,5	26	13,5	88	45,6
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>6,7</b>	<b>139</b>	<b>72</b>	<b>41</b>	<b>21,2</b>	<b>193</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 7,640 \quad sd= 2 \quad P= .022$$

Tablo 19, ilkokuma yazma öğretimim dersi için plan yapmakta güçlük çeken öğretmenlerin frekans ve yüzdelerini vermektedir. Öğretmenlerin %72’si plan yapmakta güçlük çekmediğini, %21,2’si kısmen güçlük çektiğini, %6,7’si de ilkokuma yazma öğretimi dersi için plan yapmakta güçlük çektiğini belirtmişlerdir. İlkokuma yazma öğretiminde plan yapmakta güçlük çektiğini ifade eden öğretmenlerin %3,1’i sınıf öğretmenliğinden, %3,6’sı başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Plan yapmakta güçlük çekmediğini belirten öğretmenlerin %43,5’i sınıf öğretmenliğinden mezun, %28,5’i başka kaynaklardan mezun öğretmenler, son olarak plan yapmakta kısmen güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin %7,8’i sınıf öğretmenliği, %13,5’i

başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara bakılarak, plan yapmakta yaşadıkları güçlük bakımından karşılaştırıldığında, bu öğretmenler arasında sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [ $\chi^2_{(2)}= 7,64$   $p<.05$ ].

**Tablo 20:** “İlk okuma yazma öğretiminde program ve kaynaklarda yer alan yöntemleri yeterli buluyor musunuz? ” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde olarak dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	61	31,9	10	5,2	32	16,8	103	53,9
Başka kaynaklar	51	26,7	8	4,2	29	15,2	88	46,1
<b>Toplam</b>	<b>112</b>	<b>58,6</b>	<b>18</b>	<b>9,4</b>	<b>61</b>	<b>31,9</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 0,085 \quad sd= 2 \quad P= .958$$

Tablo 20’de öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde program ve kaynaklarda yer alan yöntemlerin yeterliliğiyle ilgili görüşleri görülmektedir. Öğretmenlerin %58,6’sı program ve kaynaklarda var olan yöntemlerin yeterli olduğunu, %31,9’u da var olan yöntemlerin kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Program ve kaynaklarda var olan yöntemlerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenleri oranı ise %9,4’tür. Var olan yöntemlerin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin %31,9’u sınıf öğretmenliği mezunu, %26,7’si başka kaynaklardan mezundurlar. İlkokuma yazma öğretimine yönelik program ve kaynaklarda yer alan yöntemlerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin ise %5,2’si sınıf öğretmenliği, %4,2’si başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Yöntemlerin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin %16,8’i sınıf öğretmenliği mezunu iken, %15,2’si başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Her iki grubun programda ve kaynaklarda yer alan yöntemlerin yeterliliğine ilişkin görüşlerine bakılarak karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(2)} = 0,08$   $p>.05$ ].

**Tablo 21:** “Sürekli tek bir sınıfı okutmanız istenseydi kaçınıcı sınıfı tercih ederiniz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımı.

MEZUNİYET	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		5.Sınıf		Fark etmez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	22	11,5			28	14,6	7	3,6	7	3,6	40	20,8	104	54,2
<b>Başka kaynaklar</b>	10	5,2	7	3,6	21	10,9	7	3,6	12	6,3	31	16,1	88	45,8
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>16,7</b>	<b>7</b>	<b>3,6</b>	<b>49</b>	<b>25,5</b>	<b>14</b>	<b>7,3</b>	<b>19</b>	<b>9,9</b>	<b>71</b>	<b>37</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 13,719 \quad sd = 5 \quad P = .017$$

Tablo 21’de öğretmenlere “Sürekli tek bir sınıfı okutmanız istenseydi kaçınıcı sınıfı tercih ederiniz?” sorusuna yanıt veren öğretmenlerin verdikleri yanıtlara baktığımızda; öğretmenlerin %37’sinin “fark etmez” yanıtı verdikleri, %25,5’inin 3. sınıfı, %16,7’sinin 1. sınıfı, %9,9’unun 5. sınıfı, %7,3’ünün 4. sınıfı, ve %3,6’sının da 2. sınıfı tercih ettiklerini görmekteyiz. “Sürekli tek bir sınıfı okutmanız istenseydi kaçınıcı sınıfı tercih ederiniz?” sorusuna “fark etmez” yanıtı veren öğretmenlerin %20,8’i sınıf öğretmenliği mezunu, %16,1’i başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Bu sorunun yanıtına birden fazla sınıfı gösteren öğretmenlerin yanıtları da “fark etmez” seçeneği olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler, verdikleri yanıtlarda, kendilerinin tecrübeli ve tüm sınıflarda başarılı olduklarını düşündüklerinden her sınıfı okutabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ikinci olarak 3. sınıfı okutmayı tercih etmektedirler. 3. sınıfı tercih eden öğretmenlerin oranı, %14,6 sınıf öğretmenliği, %10,9 başka kaynaklardan mezun öğretmenler olmak belirlenmiştir.. Sınıf öğretmenliği çıkışlı öğretmenler 3. sınıfı, dersleri yoğun olmadığı için, hem sınıf öğretmenliği hem de başka kaynaklardan mezun öğretmenler öğrencilerin artık okula alıştıkları ve sorun yaşamadıkları dönem olduğunu düşündükleri için tercih etmektedirler. Öğretmenler üçüncü olarak 1. sınıfı okutmak istediklerini belirtmektedirler. Bu gruptaki öğretmenlerin %11,5’ini sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler, %5,2’sini başka kaynaklardan mezun öğretmenler oluşturmaktadır. Birinci sınıf okutmayı tercih eden öğretmenler, birinci sınıf öğrencilerine ilk bilgi, beceriyi kendileri kazandıracakları için ve onlardaki değişimleri somut olarak fark edebildikleri için bu sınıf okutmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. 4. sınıfı okutmak isteyen öğretmenlerin %3,6’sı sınıf öğretmenliği mezunu, %3,6’sı başka kaynaklardan mezun öğretmenlerden oluşmaktadır. 5. sınıfı ise %3,6 sınıf öğretmenliği, %6,3 başka kaynaklardan mezun

öğretmenler tercih etmektedir. 4. ve 5. sınıf okutmak isteyen başka kaynaklardan mezun öğretmenler, gerekçe olarak 4. ve 5. sınıf derslerinin kendi alanlarına daha yakın olmasını göstermişlerdir. 2. sınıfı okutmak isteyen öğretmenlerin oranı %3,6'dır ve bu öğretmenler başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları göz önünde bulundurularak okutmak istedikleri sınıflar açısından değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [ $\chi^2_{(5)} = .13,719$ ,  $p < .05$ ].

**Tablo 22:** “Öğrenme gücünü olan öğrencilerinizi belirleyebiliyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımı. N=194

MEZUNİYET	Evet		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	82	42,3	23	11,9	105	54,1
Başka kaynaklar	66	34	23	11,9	89	45,9
<b>Toplam</b>	<b>148</b>	<b>76,3</b>	<b>46</b>	<b>23,7</b>	<b>194</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = ,413 \quad sd= 1 \quad P= .520$$

Tablo 22’de, öğretmenlerin %76’sının öğrenme gücünü çeken öğrencileri belirleyebildiklerini, %23,7’si öğrenme gücünü çeken öğrencileri kısmen belirleyebildiklerini belirttikleri görülmektedir. Öğrenme gücünü çeken öğrencilerini belirleyebildiğini ifade eden öğretmenlerin %42,3’ü sınıf öğretmenliği mezunu, %34’ü başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. “Öğrenme gücünü belirleyebiliyor musunuz?” sorusuna “hayır” yanıtı veren öğretmen olmamıştır. Öğrenme gücünü çeken öğrencilerinin kısmen belirleyebilen öğretmenlerin oranı ise %11,9 olmak üzere eşittir. Her iki grup, öğrenme gücünü çeken öğrencilerini belirleyebilme açısından değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(1)} = .413$ ,  $p > .05$ ].

**Tablo 23:** “İlkokuma yazma öğretimi ile ilgili yazılı kaynaklara ulaşabiliyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	71	37,2	7	3,7	27	14,1	105	55
Başka kaynaklar	49	25,7	3	1,6	34	17,8	86	45
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>62,8</b>	<b>10</b>	<b>5,2</b>	<b>61</b>	<b>31,9</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 4,59 \quad sd= 2 \quad P= .101$$

Öğretmenlerin %62,8'i ilkokuma yazma öğretimine yönelik kaynaklara ulaşabildiğini, %31,9'u bu kaynaklara kısmen ulaşabildiğini belirtirken, ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili yazılı kaynaklara ulaşamadığını belirten öğretmenlerin oranı ise %5,2'dir. İlkokuma yazma öğretimine yönelik kaynaklara ulaşabildiğini ifade eden öğretmenlerin %37,2'si sınıf öğretmenliği mezunu, %25,7'si başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. İlkokuma yazma ile ilgili yazılı kaynaklara ulaşamadığını belirten öğretmenlerin %3,7'si sınıf öğretmenliği mezunu, %1,6'sı da başka kaynaklardan mezun öğretmenler iken, bu kaynaklara kısmen ulaşabildiğini ifade eden öğretmenlerin %14,1'i sınıf öğretmenliğinden ve %17,8'i de başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. İlkokuma Yazma ile ilgili yazılı kaynaklara ulaşabilme bakımından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [ $\chi^2_{(2)} = 4,59$  p>.05].

Bu soruyu yanıtlayan öğretmenlerin cevapları irdelendiğinde, öğretmenlerin öncelikle MEB yayınlarını ve ilkokuma yazma programını kullandıkları, daha sonra ise piyasada ilkokuma yazma öğretimine yönelik satılan kitapları, yardımcı kitapları kullandıkları ortaya çıkmıştır.

**Tablo 24:** “İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan araç gereçleri yeterli buluyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	48	25	29	15,1	28	14,6	105	55
Başka kaynaklar	19	9,9	28	14,6	40	20,8	87	45
<b>Toplam</b>	<b>67</b>	<b>34,9</b>	<b>57</b>	<b>29,7</b>	<b>68</b>	<b>35,4</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 13,11 \quad sd = 2 \quad P = .001$$

Öğretmenlerin %35,4'ü ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin kısmen yeterli olduğunu, %34,9'u ise kullanılan araç- gereçlerin yeterli, %29,7'si ise yetersiz olduğunu düşünmektedir. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçleri yeterli bulduğunu belirten öğretmenlerin %25'i sınıf öğretmenliği mezunu, %9,9'u başka kaynaklardan mezun öğretmenler, bu derse yönelik araç-gereçleri yetersiz bulduğunu ifade eden öğretmenlerin %15,1'i sınıf öğretmenliğinden, %14,6'sı başka kaynaklardan mezun öğretmenlerden oluşturmaktadır. Kullanılan kaynakların

kısmen yeterli olduğuna yönelik görüşlerin %14,6'sı sınıf öğretmenliği mezunu, %20,8'i de başka kaynaklardan mezun öğretmenlere aittir. İlkokuma yazma öğretiminde araç-gereçlerin yeterliliğine yönelik madde bazında incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [ $\chi^2_{(2)} = 13,11$   $p < .05$ ]. Bu ders kapsamında kullanılan araç gereçleri yeterli bulmayan öğretmenler bu ders için kum havuzu, oyunlu araç gereçler ve cd, kaset gibi materyaller önermektedirler.

### 3.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “İlkokuma- yazma öğretiminde evreler arası geçişte karşılaşılan güçlükler açısından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilen alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 25:** “İlkokuma yazma öğretiminde evreler arası geçişte güçlük yaşıyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	15	7,9	52	27,4	37	19,5	104	54,7
Başka kaynaklar	13	6,8	37	19,5	36	18,9	86	45,3
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>14,7</b>	<b>89</b>	<b>46,8</b>	<b>73</b>	<b>38,4</b>	<b>190</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 0,98 \quad sd = 2 \quad P = .610$$

Tablo 25'te, “İlkokuma yazma öğretiminde evreler arası geçişte güçlük yaşıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtların oranları görülmektedir. Öğretmenlerin %46,8'i ilkokuma yazma öğretiminde evreler arası geçişte güçlük yaşamadığını, %38,4'ü kısmen güçlük yaşadığını, %14,7'si ise ilkokuma yazma öğretiminde evreler arası geçişte güçlük yaşadığını belirtmiştir. Evreler arası geçişte güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin %7,9'u sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenler iken, %6,8'i başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Güçlük yaşamadığını ifade eden öğretmenlerin %27,4'ü sınıf öğretmenliğinden, %19,5'i başka kaynaklardan, kısmen güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin %19,5'i sınıf öğretmenliğinden ve %18,9'u da başka kaynaklardan mezun olan öğretmenlerdir. Gruplar, ilkokuma yazma öğretiminde evreler arası geçişte yaşadıkları güçlüklerle göre karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(2)} = .098$ ,  $p > .05$ ].

Sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenler evreler arası geçişte yaşadıkları güçlüğü öncelikle öğrenciler arasındaki seviye farkından, ikinci olarak ta velinin ilgisizliğinden kaynaklandığını, başka kaynaklardan mezun öğretmenler ise yine ilk sırada öğrenciler arasındaki seviye farkından, ikinci olarak ta öğrencilerin okula alışma döneminden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 26:** “İlkokuma yazma öğretiminde evrelerin hangisinde günlük çekiyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımı.

MEZUNİYET	hazırlık		cümle		Hece		Harf		Metin, serbest okuma		birden çok evre		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	9	6,6	6	4,4	29	21,1	13	9,5	4	2,9	15	10,9	76	55,5
<b>Başka kaynaklar</b>	22	16,1	1	0,7	9	6,6	12	8,8	2	1,5	15	10,9	61	44,5
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>22,6</b>	<b>7</b>	<b>5,1</b>	<b>38</b>	<b>27,7</b>	<b>25</b>	<b>18,2</b>	<b>6</b>	<b>4,4</b>	<b>30</b>	<b>21,9</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 19,073 \quad sd = 6 \quad P = .004$$

Tablo 26, öğretmenlerin en çok hangi evrede güçlük çektiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin %27,7’si hece evresinde, %22,6’sı hazırlık evresinde, %21,9’u birden çok evrede ve %18,2’si de harf evresinde güçlük çektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %5,1 cümle evresinde güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin en az güçlük yaşadığı evre ise metin ve serbest okuma evresidir (%4,4). Hazırlık evresinde güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin %6,6’sı sınıf öğretmenliği, %16,1’i başka kaynaklardan mezun öğretmenler, cümle evresinde güçlük yaşadığını ifade eden öğretmenlerin %4,4’ü sınıf öğretmenliği, %0,7’si başka kaynaklardan mezun, hece evresinde güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin %21,1 sınıf öğretmenliği, %6,6’sı başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Harf evresinde güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin %9,5’i sınıf öğretmenliğinden, %8,8’i başka kaynaklardan mezundur. Metin ve serbest okuma evresinde güçlük yaşayan öğretmenlere bakıldığında %2,9 ile sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu, başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranının da %1,5 olduğu görülmüştür. Her iki öğretmen grubunun eşit oranda (%10,9) birden çok evrede güçlük yaşadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(6)} = 19,073, p > .05$ ].

Öğretmenlere evrelerde hangi konularda güçlük yaşadıkları sorulduğunda, sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin ilk sırada hece-ses evresinde, hece ve seslerin karışmasından doğan sıkıntılar yaşadıklarını, ikinci sırada hazırlık evresinde okul öncesi eğitim almış çocuklar ile almamış çocuklar arasındaki seviye, hazır bulunuşluk düzeyinin farkından kaynaklanan sorunlardan bahsetmişlerdir. Aynı soruya başka kaynaklardan mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler de öncelikle hece-ses evresinde hece ve seslerin karışmasından ve bu evrede öğrenciler arasında oluşan seviye farkından, hazırlık evresinde okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların seviye ve hazır bulunuşluk düzeyindeki farklılıktan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 27:** “Öğrencilerinin bir an önce okuma yazmaya geçmesi için acele ediyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımı.

MEZUNİYET	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	8	4,4	70	38,5	20	11	98	53,8
<b>Başka kaynaklar</b>	9	4,9	64	35,2	11	6	84	46,2
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>9,3</b>	<b>134</b>	<b>73,6</b>	<b>31</b>	<b>17</b>	<b>182</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 1,87 \quad sd = 2 \quad P = .392$$

Öğretmenlere, öğrencilerinin bir an önce okuma yazmaya geçmesi için acele edip etmedikleri sorulduğunda; öğretmenlerin %73,6’sının, bu konuda acele etmediğini belirttiği görülmektedir. Öğrencilerinin bir an önce okuma yazmaya geçmesi için kısmen acele ettiğini belirten öğretmenlerin oranı ise %17’dir. Öğretmenlerin %9,3’ü ise bu konuda acele ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerinin bir an önce okuma yazmaya geçmesi için acele ettiğini belirten öğretmenlerin %4,4’ünün sınıf öğretmenliğinden mezun, %4,9’unun başka kaynaklardan mezun oldukları, acele etmediğini belirten öğretmenlerin %38,5’inin sınıf öğretmenliği, %35,2’sinin başka kaynaklardan mezun olduğu görülmüştür. Bu soruya “kısmen” yanıtı veren öğretmenlerin %11’i sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerdir. Yine aynı yanıtı veren öğretmenlerin %6’sı da başka kaynaklardan mezundur. Her iki gruptaki öğretmenlerin, ilkokuma yazmaya geçişte acele edip etmedikleri karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(2)} = 1,87, p > .05$ ].



Öğrencilerinin bir an önce okuma yazmaya geçmesi için acele ettiğini ifade eden öğretmenler; bunun nedeninin; çevrenin uyguladığı baskıdan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durum her iki gruptan mezun olan öğretmenler için aynıdır. Öğrencilerin okuma yazmaya geçmesi için kısmen acele ettiğini belirten öğretmenlerde bunun nedeni öncelikle çevresel faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın öğrencilerinin okuma yazmaya geçmesi için acele etmediğini belirten öğretmenler öncelikle; okuma yazmanın iyice kavranması, ikinci olarak programa bağlı kalmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Okuma yazmaya geçişte acele etmeyen öğretmenler üçüncü neden olarak; çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak gerekliliğinde, dördüncü bir neden olarak anlamlı ve hızlı okumanın öneminden ve son olarak öğrenciyi sıkmamak gerektiğinden bahsetmişlerdir.

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve sorunlara yönelik öneriler sunulmuştur.

#### Sonuç

Araştırmadan elde edilen veriler göz önünde bulundurularak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,4'ü sınıf öğretmenliğinden, %45,6 farklı kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. İlkokuma yazma öğretiminin özel bir bilgi gerektirdiği göz önünde bulundurulduğunda, başka kaynaklardan mezun olup sınıf öğretmenliği yapan üniversite mezunlarının oranın oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Başka kaynaklardan mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin oranı, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden mezun olan ve sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin oranına göre daha fazladır. Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin oranı %37, fen edebiyat fakültesi mezunlarının oranı %29, İ.İ.B. fakültesi mezunlarının oranı %9 son olarak diğer fakültelerden mezun olanların oranı ise % 25'tir. Azar & Henden (2003)'in yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,5'i fen edebiyat fakültesi, % 14,7'si İ.İ.B.F , %24,5'i eğitim fakültesi, %33,3'ü de diğer fakültelerden mezundur. Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin %75,5'i eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezundur. Sınıf öğretmenliği yapan branş öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik ciddi bir eğitim almamaları, milli eğitimin geleceği açısından önemli bir sorun olarak görülmektedir (Azar&Henden 2003).

2. İlköğretimde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde değerlerine baktığımızda; bayan öğretmenlerin %30,8'inin sınıf öğretmenliğinden, %37,4'ünün başka kaynaklardan mezun olan öğretmenler olduğunu

görürüz. Erkek öğretmenlerin %23,6'sı sınıf öğretmenliği, %8,2'si de başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Başka kaynaklardan mezun olan bayan öğretmenlerin oranının, sınıf öğretmenliğinden mezun olan bayan öğretmenlerin oranından fazla, erkek öğretmenlerde ise sınıf öğretmenliğinden mezun erkek öğretmenlerin oranının, başka kaynaklardan mezun olan erkek öğretmenlerin oranından fazla olduğu görülmektedir. Başka kaynaklardan mezun olan erkek ve bayan öğretmenlere bakıldığında, öğretmenlerin %56,2'sinin bayan, %44,8'inin erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliği mesleğini daha çok bayanların tercih ettikleri dikkat çekicidir. Bu durumun da sınıf öğretmenliğinin, genel olarak "bayanlara uygun bir meslek" olarak nitelendirilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Azar ve Henden (2003)'in çalışması da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %82'si bayan, %18'i ise erkektir. Bu çalışmada bireysel faktörler etkeninde öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyet açısından farklılık gösterdiği; bayanların iş doyum puanlarının erkeklere göre yüksek çıktığı görülmüştür. Bu farklılığın; kadınların sınıf öğretmenliği mesleğini kendilerine daha yakın hissetmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

3.Öğretmenlerin hizmet sürelerine baktığımızda; 1-4 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %5,6'sının sınıf öğretmenliğinden, %6,7'sinin başka kaynaklardan, 5-9 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %10,8'inin sınıf öğretmenliğinden, %33,3'ünün başka kaynaklardan, 10-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %9,2'sinin sınıf öğretmenliğinden, %4,6'sının başka kaynaklardan, 15-19 yıl arası çalışan öğretmenlerin tamamının sınıf öğretmenliğinden, 20 yıl ve üstünde çalışan öğretmenlerin %21'inin sınıf öğretmenliğinden, %1'inin ise başka kaynaklardan mezun olan öğretmenler olduğunu görürüz. Sonuçlara baktığımızda; hizmet süresi az olan öğretmenlerin çoğunlukla başka kaynaklardan, hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin çoğunluğunun ise sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerden oluştuğunu görürüz. Bunun durum, başka kaynaklardan mezun olanların öğretmen olarak atanmalarına son 10 yılda başlanmasından kaynaklanmaktadır.

4. Öğretmenlerin %30'u birinci sınıfları 1-4 kez arası okutan sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerdir. Birinci sınıfları 1-4 kez arası okutan başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranı ise %43,7'dir. Birinci sınıfları 5-9 kez okutan öğretmenlerin

%19,5'i sınıf öğretmenliği, %1,6'sı başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Birinci sınıfları 10-15 kez arası okutan öğretmenlerin %4,2 sınıf öğretmenliği, %0,5 başka kaynaklardan mezun öğretmenler, aynı sınıfı 15 kez ve üstünde okutan öğretmenlerin tamamı ise sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Birinci sınıfları okutma sayıları bakımından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farkın da, yukarıdaki maddeyle ilişkili olarak, başka kaynaklardan mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin hizmet sürelerinin daha az olmasından dolayı, birinci sınıfları sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerden daha az sayıda okuttukları sonucuna varılabilir.

5. İlkokuma yazma öğretime yönelik eğitim aldığı ifade eden öğretmenlerin %47,7'si sınıf öğretmenliğinden, %26,2'si başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. İlkokuma yazma öğretime yönelik eğitim almadığını ifade eden öğretmenlerin %19,5'inin başka kaynaklardan, %6,7'sinin ise sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu eğitimi almayan öğretmenlerin oranının, bu eğitimi alan öğretmenlerin oranından oldukça düşük olsa bile, yine de azımsanamayacak çoğunlukta (%26,2) olması, ilkokuma yazma öğretiminin, çocuğun yaşamındaki önemi düşünüldüğünde, "İlkokuma Yazma Öğretimi"ne yönelik eğitim almadan yapılan ilkokuma yazma eğitiminin ne kadar sağlıklı olabileceği, konusunda endişeleri de beraberinde getirmektedir. Çünkü; alan dışından atanan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliğine yönelik bir eğitim almamaları özellikle mesleklerinin ilk yıllarında alan bilgisi eksikliği, meslek bilgisi eksikliği ve öğrencilere rehberlik konusunda çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına yol açmaktadır (Azar& Henden 2003).

6. İlkokuma yazma öğretime yönelik eğitimini lisans döneminde aldığını belirten öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmenliğinden mezundur. Hizmet içi eğitimlerde ilkokuma yazma öğretime yönelik eğitim alan öğretmenlerin %17,9'u sınıf öğretmenliği, %10'u başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sertifika Programı"ndan alan öğretmenlerin %5,7'si sınıf öğretmenliğinden, %8,6'sı başka kaynaklardan mezun öğretmenler iken, bir eğitim fakültesi tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sertifika Programı"ndan alan öğretmenlerin tamamı ise başka kaynaklardan mezun öğretmenlerden oluşmaktadır. Başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin

%53,9'si bu konudaki bilgiyi çeşitli kurumların düzenlediği kurslardan (hizmet içi eğitim, bakanlık sertifikası, fakülte sertifikası) edinmişlerdir.

Oral'ın (2001) çalışmasında ise; çalışmaya katılan ve alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin %20,8'i, sınıf öğretmenliği alanında gerekli olan bilgiyi, konuyla ilgili katıldıkları bir kurstan edindiklerini belirtmişlerdir. Çalışmalar arasındaki farklılık, örneklem farklılığından ya da bu çalışmada özel olarak ilkökuma yazma dersine ilişkin hizmet içi eğitim kurslarını da içermesinden kaynaklanmış olabilir.

7. Öğretmenlik mesleğini yapma nedenleri sorulduğunda; bu mesleği sevdiği için veya işsiz olduğu için yaptığını belirten başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranlarının eşit olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenliğinden mezunu öğretmenler ise bu mesleği sevdikleri için yaptıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle sınıf öğretmenliği ve ilkökuma yazma öğretimi söz konusu olduğunda, öğretmenin gerekli özveriye gösterebilmesi için mesleğini sevmesi önkoşul özelliği taşımaktadır. Başka kaynaklardan mezun olup bu mesleği işsizlik nedeniyle yaptığını belirten öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimi dersini ne ölçüde sağlıklı ve istekle yürüttüğü tartışılabilir.

8. "Birinci sınıf çocuğunun özellikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip misiniz?" sorusuna "Evet" yanıtı veren öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenliği mezunudur. Başka kaynaklardan mezun öğretmenler bu soruya eşit oranda "Evet" (%22,6) ve "Kısmen" (%22,6) yanıtı vermişlerdir. Bu durum, başka kaynaklardan mezun sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları süre içinde bu konuda deneyim kazandıkları ya da; başka kaynaklardan mezun sınıf öğretmenlerinin kendilerini bu konuda sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenler kadar yeterli algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

9. Okul çağı çocuğunun düzeyine inmekte güçlük yaşamadığını belirten öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenliği mezunu iken (%31,1), aynı sonuç bu konuda güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerde de karşımıza çıkmaktadır (%12,4). Bu konuda kısmen güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin çoğunluğu ise başka kaynaklardan (%24,9) mezun olan öğretmenlerdir. Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitim doğrultusunda okul çağı çocuğunun düzeyine inmekte güçlük yaşamayacağı beklenmektedir. Aynı şekilde sınıf öğretmenliği mezunu

öğretmenlerin küçük bir bölümü ya da hiç birinin okul çağı çocuğunun düzeyine inmekte güçlük yaşamayacağı, başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin bu konuda daha çok güçlük yaşayacağı beklentisi çıkmamış; aksine okul çağı çocuğunun düzeyine inmekte güçlük çektiğini belirten sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin oranı daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte bu soruya “hayır” yanıtı veren sınıf öğretmenlerinin oranı yine de başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranından yüksek çıkmıştır. Bu çalışmaya ek olarak öğretmenlerin bilgilerini ölçmeye yönelik yapılacak bir araştırmayla, öğretmenlerin algılarıyla, davranışları arasındaki tutarlılık test edilerek daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabilir.

Çetin (1997) tarafından yapılan “Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlkokulları ve İlköğretim Okulları Birinci Kademesinde Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Branş Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Sorunları ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentileri” adlı çalışmada örnekleme giren branş öğretmenlerinin dörtte üçü öğretim faaliyetlerini öğrencilerin düzeyine göre “kısmen” düzenleyebildiklerini, dörtte biri de “büyük ölçüde” düzenleyebildiklerini belirtmişlerdir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde her iki çalışmada ulaşılan sonuç birbirini destekler niteliktedir.

10. “İlkokuma yazma öğretiminde güçlüklerle karşılaşılıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında; hem “Hayır” hem de “Evet” yanıtı veren öğretmenler arasında sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin çoğunlukta olduğu, “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlerin içinde ise başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu maddede, “Hayır” yanıtı veren sınıf öğretmenlerinin oranının, başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranından yüksek olması beklenen bir değerken, “Evet” yanıtı veren sınıf öğretmenlerinin oranının aynı yanıtı veren başka kaynaklardan mezun öğretmenlerinin oranından yüksek olması beklenen bir değer değildir. Sınıf öğretmenliğinden mezun olsalar da; okuma-yazma öğretimi, öğrencilerin hem zihinsel hem bedensel hem de duygusal açıdan pek çok yeni uyaranla karşı karşıya kaldıkları bir süreçtir. Aynı zamanda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve okul öncesi eğitim alıp almadıkları da bu süreci etkileyen önemli bir etkidir.

Oysa; Macaroğlu, Sağırılı ve Gürdal (2001) tarafından yapılan çalışmada; 1999-2000 öğretim yılında, mühendislik fakülteleri ile fen-edebiyat, fen ve eğitim fakültelerinin fen bölümlerinden ve hemşirelik yüksekokulundan mezun öğretmen adayları, başta Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi dersi olmak üzere sosyal derslerde kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu iki araştırma birbirini desteklememektedir. Bu durumun; Macaroğlu, Sağırılı ve Gürdal 'ın yaptığı çalışmaya sadece mühendislik fakülteleri ile fen-edebiyat, fen ve eğitim fakültelerinin fen bölümlerinden ve hemşirelik yüksekokulundan mezun öğretmen adaylarının, bu çalışmaya ise hem sınıf öğretmenliği hem de başka branşlardan mezun öğretmenlerin katılmış olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

11. Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini bildiğini ifade ederken, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini bildiğini ifade eden başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranı düşüktür. Ancak; ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini bilmediğini belirten öğretmenlerin oranı da beklenen düzeyde çıkmamıştır. Başka kaynaklardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini bilmediğini belirtmesi beklenmekteyken, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin bu yöntemleri % 5,7'sinin bilmediğini belirtmesi beklenmemiştir. Çünkü sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler; lisans eğitimi sırasında bu dersi almışlardır. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini kısmen bildiğini ifade eden öğretmenlere bakıldığında sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin oranının, başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranından düşük olduğu görülmüştür. Yine bu durumda da başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin "kısmen" yanıtı vermesi beklenirken, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin daha düşük bir oranda "kısmen" yanıtı vermesi beklenmiş, ancak elde edilen bulgular beklenen yönde çıkmamıştır. Öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri yöntemler çoğunlukla çözümleme, bireşim ya da bazı kaynaklarda çözümleme- bireşim tekniğinin yerine kullanılan tümdengelim-tümevarım yöntemidir.

Şahin'in (1995) yılında yaptığı "İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan ve Meslek Bilgilerinin Yeterlilik Düzeyi"

adlı çalışmada örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin %80'inin alan bilgisi 50-59 ve 60- 69 puan aralığında toplanırken, branş öğretmenlerinin %58'inin alan bilgisi puanları 50-59 aralığında toplanmakta, her iki grupta da 80 ve üzerinde puan alan öğretmen bulunmamaktadır. Yapılan “t” testi ile ilkokullarda sınıf okutan sınıf ve branş öğretmenlerinin alan bilgilerinin arasında, sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İlkokuma yazma öğretimi dersinin de bir alan dersi olduğu düşünülünce, Şahin'in çalışmasında elde edilen bu sonucun, bu çalışmada varılan sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

12. Öğretmenler, ilkokuma yazma öğretiminde plan yapmakta günlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

13. Öğretmenlerin çoğu, ilkokuma yazma öğretiminde program ve kaynaklarda var olan yöntemleri yeterli bulmuştur. Program ve kaynaklarda var olan yöntemleri kısmen yeterli bulduğunu belirten öğretmenlerin oranı, var olan yöntemleri yeterli bulanların oranından sonra gelmektedir. Her gruplar arasında bu maddeye yönelik anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

14. Öğretmenlerin çoğunluğu, herhangi bir sınıfı sürekli okutabileceklerini belirtmişlerdir. Bir sınıf tercih eden öğretmenlere bakıldığında ise, bu öğretmenlerin en çok 3. sınıfı okutmayı istedikleri gözlenmiştir. Bunun nedeni de; 3. sınıf öğrencilerinin okula ve okul kurallarına artık alışmış olmalarını düşünmeleridir. 3. sınıf dışında öğretmenler 1. sınıfı, ilk bilgi ve becerileri kendileri verecekleri gerekçesiyle tercih etmektedirler. 4. sınıf tercih eden öğretmenlerin oranı iki grupta da eşitken, 5. sınıfı tercih eden öğretmenler içinde, başka kaynaklardan gelen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu gözlenmiştir. Başka kaynaklardan öğretmenlerin 4. ve 5. sınıfı tercih etmelerinin nedeni ise dikkat çekicidir. Bu öğretmenler; 4 ve 5. sınıfları kendi branşlarına daha yakın dersler işlendiği için, bu sınıfları okutmak istediklerini belirtmişlerdir.

15. Öğretmenlerin çoğu, sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Yine de sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktan memnun olduğunu belirten başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranı, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin oranından düşük, sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktan



memnun olamadığını belirten başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranı, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin oranından yüksektir. Sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktan kısmen memnun olduğunu belirten başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranı, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin oranından yüksektir.

16. Başka kaynaklardan mezun olup, kendi branşına geçme şansı olsa da sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam etmek isteyen başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin oranına baktığımız zaman, bu öğretmenlerin, %51,2 gibi bir oranla çoğunlukta olduğu gözlenmektedir. Bu soruya “Hayır” yanıtı veren başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin %31,5 olduğu belirlenmiştir. Başka kaynaklardan mezun öğretmenlere, bu maddeye verdikleri yanıtın nedenleri sorulduğunda, “Evet” yanıtı verenlerin çoğunlukla; artık sınıf öğretmenliği mesleğini sevdiklerini, bunun dışında alıştıklarını ve bu meslekte başarılı olduklarına inandıkları için sınıf öğretmenliğine devam etmek istediğini belirten öğretmenlerin yanında, kendi branşlarına geçerken güçlük yaşayacaklarını belirten öğretmenler de vardır. “Hayır” yanıtı veren öğretmenlerin çoğunluğu kendi branşlarında daha başarılı oldukları için, bunun dışında kendi branşlarında daha mutlu olacaklarını ya da kendi branşlarında yıllarca eğitim aldıkları ve bu nedenle kendi branşlarına geçmek istediklerini belirtmişlerdir. “Kısmen” (%12,5) yanıtı veren öğretmenlerin ise, sınıf öğretmenliğini sevdiklerini ama kendi branşlarına geçerse daha başarılı olacaklarını belirten öğretmenler çoğunlukta. “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlerin bir kısmı da onlar için fark etmediğini ifade etmişlerdir. Yine “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlerin bir kısmı da, 4. ya da 5. sınıfı okuturlarsa sınıf öğretmeni olarak kalabileceklerini, aynı çoğunlukta bir grup ta maddi olanaklarından dolayı sınıf öğretmeni olarak kalmak istediklerini belirtmişlerdir. “Kısmen” yanıtı veren öğretmenlerin bazıları da, kendi meslekleri ile ilgili bilgileri neredeyse unuttuklarından, branşlarına geçtiklerinde güçlük yaşamaktan çekindiklerini, bu yüzden kararsız kaldıklarını belirttikleri görülmüştür. Sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam etmek istediğini belirten branş öğretmenlerinin oranı yüksek olsa da, kendi branşına geçiş yapmak isteyen öğretmenlerin oranı da azımsanamayacak orandadır (%31,5).

Alan dışından mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalarda, branş öğretmenlerinin, kendilerine uygun bir meslekte iş bulduklarında

öğretmenlik mesleğinden ayrılma eğiliminde oldukları görülmüştür (Çelik 1998; Çetin&Çetin 2000; Akt:Azar&Henden 2003).

Ayrıca Çetin (1997) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin; öğretim faaliyetleriyle, öğrencileriyle, okul yöneticileriyle ve müfettişlerle genel olarak sorunlarının olduğu görülmüş, bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerinin ise kendi branşlarına geçmek olduğu belirlenmiştir.

Yine Oral (2001) tarafından yapılan araştırmada, çalışmaya katılan ve alan dışından mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin %39,6'sının “ileride mutlaka branşı ile ilgili bir mesleğe geçmek” istediği, %44,2'sinin “ branş öğretmenliğine veya branşıyla ilgili bir mesleğe geçmek istiyorum ancak sınıf öğretmeni olarak da çalışmaya devam edebilirim” şeklinde görüşleri olduğu tespit edilmiş ve bu sonuca bağlı olarak da; öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinde kalma ya da kendi branşlarına geçme konusunda kararsız kaldıkları yorumu yapılmıştır.

Bu çalışmada başka kaynaklardan mezun sınıf öğretmenlerin önemli (%31,5) bir kısmı kendi branşları ile ilgili alanlarda çalışmak istediklerini ifade etmiş, azımsanamayacak oranda bir grup (12,5%) ise kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular da yukarıdaki araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

17. Öğretmenler “Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerini belirleyebiliyor musunuz?” sorusuna çoğunlukla “Evet” yanıtı vermişlerdir. “Hayır” yanıtı veren öğretmen yoktur. Hem sınıf öğretmenliği mezunu hem de başka kaynaklardan mezun öğretmenler eşit oranda (%11,9) “Kısmen” yanıtı vermişlerdir.

Çetin (1997) tarafından yapılan çalışmada; sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme güçlükleriyle karşılaştıkları durumları tespit edebilmeye ilişkin görüşleri değerlendirilmiş ve branş öğretmenlerinin görüşlerinin “kısmen” şeklinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerini “büyük ölçüde” belirleyebildiğini belirten branş öğretmenlerinin oranı, “kısmen” belirleyebilen öğretmenlerin oranının yaklaşık olarak yarısıdır. Oysa bu çalışmada branş öğretmenlerinin çoğunluğu, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerini belirleyebildiğini ifade etmiştir. Bu madde açısından incelendiğinde Çetin'in (1997)

çalışması elde edilen bulgu, araştırmacı tarafından elde edilen bulguyu desteklememektedir.

18. İlkokuma yazma öğretimine yönelik hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin oranlarına baktığımızda; öğretmenlerin %44,1'inin ilkokuma yazma öğretimine yönelik hizmet içi eğitimi aldığını, %55,9'u da bu konuyla ilgili bir hizmet içi eğitim almadığını ifade etmediğini görürüz. Bu soruya “Evet” yanıtı veren öğretmenler ile “Hayır” yanıtı veren öğretmenlerin mezuniyete göre dağılımlarına baktığımızda, her iki grupta da sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin çoğunlukta olduğu tespit edilmişse de, gruplar arasında ilkokuma yazma öğretimine yönelik hizmet eğitimi alma açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

19. Katıldığı hizmet içi eğitimleri yeterli bulmayan öğretmenlerin oranı %46,7'dir. Öğretmenlerin %30,4'ü bu eğitimleri kısmen yeterli bulmakta, %22,8'i de ilkokuma yazma öğretimine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimleri yeterli bulmaktadır. İki gruptaki öğretmenler arasında, hizmet içi eğitimlerin yeterliliğine ilişkin görüşlerine yönelik anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ayrıca bu çalışmayla ilişkili olarak; Oral (2001)'in yaptığı çalışmada da, çalışmaya katılan alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin %58,8'inin sınıf öğretmenliğine yönelik olarak düzenlenecek herhangi bir kursa katılmak istedikleri belirtilmiştir. İki çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir.

20. Öğretmenlerin çoğunluğu ilkokuma yazma öğretimine yönelik yazılı kaynaklara ulaştığını belirtmiştir.

21. Öğretmenler, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin yeterliliğine ilişkin soruya; %35,4 “kısmen”, %34,9 “evet”, %29,7 “hayır” şeklinde yanıt vermişlerdir. “Evet” yanıtı veren öğretmenlerin %25'i sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerdir. “Hayır” yanıtı veren öğretmenlerin çoğunluğu (%15,1) sınıf öğretmenliği mezunu iken, “kısmen” yanıtı veren öğretmenlerin çoğunluğu (%20,8) başka kaynaklardan mezun öğretmenlerdir. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan araç- gereçlerin yeterliliğine ilişkin soruda, iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

22. Öğretmenlere, ilkokuma yazma öğretiminde evreler arası geçişte sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş; öğretmenlerin %46,8'inin ilkokuma yazma öğretiminde evreler arası geçişte güçlük yaşamadığını belirttiği, %38,4'ü kısmen güçlük yaşadığını belirttiği, %14,7'si ise ilkokuma yazma öğretiminde evreler arası geçişte güçlük yaşadığını belirttiği görülmüş, ancak gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

23. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilkokuma yazma öğretiminde en çok hangi evrede güçlük yaşadığı sorulmuş ve öğretmenlerin %27,7'sinin "hece evresi"nde güçlük yaşadığını, %22,6'sının hazırlık evresinde, %21,9'unun birden çok evrede ve %18,2'sinin harf evresinde, %5,1'inin cümle evresinde, %4,4'ünün metin ve serbest okuma evresinde güçlük yaşadığını ifade ettiği görülmüştür. Başka kaynaklardan gelen öğretmenlerin çoğunluğu hazırlık evresinde, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin çoğunluğu ise hece evresinde güçlük çektiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin en çok hece evresinde güçlük yaşamalarının nedeni olarak; sözcüklerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan bir çok hecenin çocuk için soyut ve anlamsız olması, bu nedenle çocuğun bu heceleri algılamakta güçlük çekmesi; ya da yine çocuk için soyut ve anlamsız seslerin birleştirilmesinde güçlük yaşanması ve yine ortaya çıkan hecelerin aynı nedenle algılanmasının zor olması gösterilebilir. Başka kaynaklardan mezun öğretmenler ise; lisans döneminde yetişkinlere yönelik eğitim almışlardır. Hazırlık evresi, okuma-yazmaya hazırlık evresi olmasının yanında çocukların duygusal ve psikolojik açıdan okula alıştırdığı bir evredir. Çocuğun okula alışması için öğretmen ilk günlerde şarkı, masal, tekerleme, çeşitli resim faaliyetleri ve oyun etkinlikleri düzenlerler. Sınıf öğretmenliği mezunları, bu etkinliklere yönelik eğitimleri lisans döneminde aldıklarından dolayı hazırlık evresinde değil, karmaşık becerileri içeren hece evresinde güçlük çektikleri yorumu yapılabilir. Oysa başka kaynaklardan mezun sınıf öğretmenleri, hem bu yaş çocuğunun gelişim özelliklerine yönelik yeterli eğitim almadıklarından hem de hazırlık evresinde çocuğu alıştırmaya yönelik yukarıda bahsedilen etkinliklere yönelik eğitim almadıklarından, daha ilk evre olan hazırlık evresinde daha yoğun sorunlar yaşayabilirler.

İlkokuma yazma öğretiminde en çok hangi evrede güçlük çekildiği açısından bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

24. Öğrencilerinin bir an önce okuma yazmaya geçmesi için acele edip etmedikleri sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu “hayır” yanıtı vermiş bu soru açısından karşılaştırıldığında öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

### **Öneriler**

Öneriler kısmında, bu araştırma sonucunda elde edilen veriler sonucunda tespit edilen sorunlara olası çözüm önerileri getirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,4’ünün sınıf öğretmenliğinden, %45,6’sının farklı kaynaklardan mezun öğretmenler olduğu daha önce açıklanmıştı. Ayrıca, başka kaynaklardan gelen öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmenliği yapmak istedikleri de araştırma sonunda elde edilen veriler sonucunda görülmüştür. Ancak yine de kendi alanında görev yapmak isteyen bu öğretmenlerin bir kısmının kendi alanına geçmek istediğini de belirtmiştik. Elde edilen diğer verilere bakıldığında genelde olumlu sonuçlara ulaşılsa da, ilkokuma yazma öğretiminde güçlük yaşayan öğretmenlerin var olduğu da açıkça görülmektedir.

Öncelikle, öğretmenlerin öğrencilerin gelişim düzeyleri ve okul çağı çocuğunun gereksinimleri ile ilgili sorunları, bu konularla ilgili düzenlenecek hizmet içi eğitimler ile kısmen de olsa giderilebilir.

Sınıf öğretmenliği mezunu olsalar da, ilkokuma yazma öğretiminde güçlük yaşayan öğretmenlerin olduğu da araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerin yanında, lisans döneminde eğitim almış olsalar da sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin de “İlkokuma Yazma Öğretimi” ne yönelik eksikliklerini gidermek amacıyla bir hizmet içi eğitim semineri düzenlenebilir.

Başka alanlardan mezun olan ve sınıf öğretmenliği yapan ancak kendi alanında çalışmak isteyenlere kendi alanlarında çalışma imkanı ya da çalıştıkları ilköğretim kurumlarında branşlarına yönelik derslere girmeleri sağlanabilir.

Ankette hazırlanan sorular, ankete katılan öğretmenlerin sadece konuyla ilgili algılarını belirlemeye yönelik sorulardır. Yapılacak başka bir çalışmada öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi düzeyleri de ölçülerek farklı sonuçlar elde edilebilir.

Bu araştırma daha öncede belirtildiği gibi 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında öğretmenlere uygulandığından, 2005-2006 yılında uygulamaya konulan yeni “İlkokuma Yazma Öğretimi Programı” ile ilgili bilgi ve veri içermemektedir. Bundan sonraki çalışmalarda yeni program ve işleyişi ile ilgili güçlüklerle yönelik öğretmen görüşlerini irdeleyen bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışmanın bir devamı niteliğinde, daha uzun süreli bir çalışma yapılabilir. Böylece sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler ile başka kaynaklardan mezun öğretmenlerin öğrencilerinin, üst sınıflardaki okuma yazma becerileri üzerine bir araştırma yapılarak, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılabilir

## KAYNAKLAR

- Akyol, Hayati  
2002 “Yazı Öğretimi” <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/akyol.htm>. 10. Aralık. 2002
- Alperen, Nusret  
1991 Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma, Yazma) Öğretim Rehberi, MEB Yayınları Öğretmen Kitapları Dizisi:173, İstanbul.
- Atasoy Ali  
2004 “Öğretmen Eğitiminde Nitelik ve Pedagojik Formasyon”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi Yıl: 5, Sayı:51: 6-7.
- Azar Ali.,-Henden Rıfki  
2003 “Alan Dışından Atanmanın İş Doyumuna Etkileri: Sınıf Öğretmenliği Örneği”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi Cilt:3, Sayı:2: 323-349, Kasım 2003, İstanbul.
- Baytekin, Çetin  
1992 “Açıköğretim Önlisans Programının İlkokul Öğretmenlerince Değerlendirilmesi”, Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon. MEB Yayınevi, Mayıs 1992, Ankara.
- Bilgin, Mehmet  
2002 “Bedensel ve Devinsel Gelişim” Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Editör: Binnur Yeşilyaprak, Pegem Yayınları, 3. Basım, Ankara
- Büyüköztürk, Şener  
2002 Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Yayıncılık, Birinci Basım, Ankara.
- Calp, Mehrali  
2003 İlkokuma Yazma Öğretimi. Eğitim Kitabevi, İkinci Basım, Konya
- Cemiloğlu, Mustafa  
2001 İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Alfa Kitabevi, Üçüncü Basım, Kasım 2001, Bursa.
- Çelenk, Süleyman  
1999 İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi. Artım Yayınları, Ankara.

- Çelenk, Süleyman  
2004 “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri”, <http://www.ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.htm>
- Çetin, Filiz  
1997 Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlkokullara ve İlköğretim Okulları Birinci Kademesine Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Branş Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Sorunları ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentileri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, Abdullah  
1992 “İlkokula Öğretmen Yetiştirme: Biçim ve Yaklaşımlar”, Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon. MEB Yayınevi, Mayıs 1992, Ankara.
- Dursunoğlu, Halit  
2003 “Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi”, Milli Eğitim 80. Yıl Özel Sayısı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2003, Ankara.
- Eskicumalı, Ahmet  
2002 “Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”, Öğretmelik Mesleğine Giriş, Edt: Yüksel Özden, Pegema Yayıncılık, 2.Basım, 2002, Ankara
- Eroğul, Gültekin  
1999 İlköğretimin I. Kademesinde Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olma Koşulunun Aranmaması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Ferah,Aysel  
2001 “Eylem Boyutuyla İlkokuma Yazma ve Ezberleme”. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:149.
- Güneş,Firdevs  
1990 “Niçin Okuma Yazma”. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi, Bildiriler III. MEB Basımevi, 1993 Ankara.
- Güneş, Firdevs  
2003 “Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi”, Türklük Bilimi Araştırmaları. TÜBAR-XIII, ISSN:1300-7874 Niğde.
- Göçer, Ali  
2000 “İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:148: 1-11.



- Gray, William S  
2000 Okuma Yazma Öğretimi, Çev :Nejat Yüzbaşıoğlu, MEB Yayınları, İstanbul.
- Hoşgörür,Vural.,-Dündar,Hakan.  
2003 “İnsan Kaynağını Geliştirme Bakımından M.E.B. Pedagojik Formasyon Kurslarının Değerlendirilmesi”. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:159.
- Kavcar, Cahit.,-Oğuzkan, Ferhan., Sever,Sedat.  
2004 Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Engin Yayınevi,Ankara
- Küçükahmet, Leyla.  
2002 Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Nobel Yayınevi, 4. Basım, Eylül 2002, Ankara
- Macaroğlu, Esra.,-Sağırılı, Muhittin.,-Gürdal, Ayla.  
2001 “Fen Bilimleri (Fizik-Kimya-Biyoloji) Bölüklerinden Mezun Sınıf Öğretmenliği Adaylarının İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programlarındaki Profilleri”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:10, Denizli.
- M.E.B  
1992 Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.
- MEB  
2003 “Sayısal Veriler”,www.meb.gov.tr, 06.06.2003, (çevirimci) [http://personel.meb.gov.tr/sayisal\\_veriler/2002\\_ilkata\\_minimum\\_sinif\\_5750.zip](http://personel.meb.gov.tr/sayisal_veriler/2002_ilkata_minimum_sinif_5750.zip), 21.06.2005.
- MEB  
2004 “İlköğretim Türkçe Programı”, www.meb.gov.tr , 12.03.2004, (çevirimci) <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program>, 26.08.2005.
- NAEYC  
1998 “Overview of Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children”, www.naeyc.org, 25.06.1998,(çevirimci)<http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSREAD98.PDF>, 17.02.2004.
- Nas, Recep  
2004 Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi. Ezgi Kitabevi, Üçüncü Basım, Bursa.

- Ramadan, Emine  
2001 “Okuma Öncesi Hazırlık”.  
<http://www.ogretmeninsesi.org/ogretmen.asp>, Kasım 2003.
- Olçum, Yurdağül.  
1992 İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmen Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ontario Ministry of Education  
2003 Early Reading Strategy - The Report of the Expert Panel on Early Reading in Ontario,  
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/reading/index.html> 17.11.2004,(çevirimci) 16.07.2005.
- Oral, Behçet  
2001 “Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi”. Mili Eğitim Dergisi. Sayı:148:37-41
- Sağır, Mukim  
2002 İlköğretim Okullarında Türkçe Dilbilgisi Öğretimi. Nobel Yayın Ekim 2002, Ankara
- Seferoğlu,S. Sadi  
2002 “Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri”. Mili Eğitim Dergisi. Sayı:149
- Şahin, Osman  
1995 İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan ve Meslek Bilgilerinin Yeterlilik Düzeyi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, Ali  
2001 “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış”. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, MEB Basımevi, Temmuz 2001, Ankara.
- Uğurlu, C. Teyyar  
2001 Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Yıl:2, Sayı:21
- Ünalın, Şükrü.  
2001 Türkçe Öğretimi, Nobel Yayın Dağıtım, Eylül 2001, Ankara

- Ünüvar, Perihan.,-Çelik, Kazım  
1999 İlkokuma-Yazma Öğretimi. Burdur.
- Ünüvar, Perihan  
2002 Burdur İli ilköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yalçın, Zeki  
1999 İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yeleğen, Mehmet.  
1997 İlkokuma Yazma Öğretimi. İz Yayın-Dağıtım A.Ş , 1997,İzmir.
- Yılar, Ömer  
2004 “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Yaşanan Temel Sorunlar”, Çocuk Çocuk Dergisi, KÖK Yayıncılık, Eylül 2004, Ankara.
- Yörükoğlu, Atalay  
1985 Çocuk Ruh Sağlığı. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi , Dokuzuncu Baskı, 1985, Ankara
- Yücel, Emine P.  
2003 Okuma Yazmaya İlk Adım. İleri Yayınevi,İkinci Baskı, Haziran 2003, İzmir

## EKLER

### Değerli Öğretmenler;

Bu anket “İlk Okuma Yazma Öğretimi’ne Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirlemek” amacıyla yapılacak bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilecek bulguların güvenilirliği, soruları yanıtlamaktaki samimiyetinize bağlıdır. Yanıtlarınız sadece bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır.

Çalışmaya ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve samimiyetinizden dolayı teşekkür ederim. Saygılarımla...

**Arş.Gör. Ömür KAMAR**  
**Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi**  
**İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.**

- 1) Cinsiyetiniz?      ( ) Bay      ( ) Bayan
- 2) En son mezun olduğunuz okul?  
( ) Eğitim Yüksek Okulu  
( ) Eğitim Enstitüsü  
( ) Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü  
( ) Diğer Bölümler  
( ) Diğer Fakülteler  
( ) Açıköğretim Eğitim Ön Lisans Programı
- 3) Sınıf öğretmeni olarak ne zamandır görev yapıyorsunuz?  
( ) 1-4 yıl      ( ) 5-9 yıl      ( ) 10-15 yıl      ( ) 15-19 yıl      ( ) 20 yıl ve üstü
- 4) Hizmet ettiğiniz süre içerisinde 1. sınıfları kaç kez okuttunuz?  
( ) 1-4      ( ) 5-9      ( ) 10-15      ( ) 15 ve üstü
- 5) İlk okuma Yazma Öğretimi’ne yönelik eğitim aldınız mı?  
( ) Evet      ( ) Hayır
- 6) Cevabınız evet ise bu eğitimi nerde aldınız?  
( ) Lisans döneminde ders olarak aldım  
( ) Hizmet İçi Eğitim programında aldım.  
( ) Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen Öğretmenlik Meslek Bilgisi sertifika programından aldım.  
( ) Bir eğitim fakültesince düzenlenen Öğretmenlik Meslek Bilgisi sertifika programından aldım.
- 7) Sınıf Öğretmenliği yapma nedeniniz nedir?  
( ) Bu mesleği sevdiğimden yapıyorum  
( ) Bu meslekte başarılı olduğuma inandığımdan yapıyorum.  
( ) Kendi alanımda iş bulamadığımdan bu mesleği yapıyorum.

( ) Üniversite sınavında bu bölüme girebilecek kadar puan aldığımdan bu mesleği yapıyorum.

( ) Bu bölümden mezun olduğum için bu mesleği yapıyorum.

8) Birinci sınıf çocuğunun özellikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip misiniz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen

9) Okul çağı (1. basamak;1.,2.,3. sınıf) çocuğunun düzeyine inmekte karşılaştığınız güçlükler var mı?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen

10) İlk okuma yazma öğretiminde güçlüklerle karşılaşılıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen

11) İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini biliyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen

12) Cevabınız evet ise hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Yazınız.

1.

2.

3.

13) İlk okuma yazma öğretiminde plan yapmakta güçlük çekiyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen

14) İlk okuma yazma öğretiminde program ve kaynaklarda yer alan yöntemleri yeterli buluyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen

15) Sürekli tek bir sınıfı okutmanız istenseydi, kaçınıcı sınıfı tercih ederiniz?

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) Fark etmez

16) 15. sorudaki tercihinizin nedenini belirtiniz.

17) Sınıf öğretmeni olmaktan memnun musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen

18) Başka branştan atandıysanız; kendi branşınıza geçişiniz mümkün olsa, sınıf öğretmeni olarak kalmayı tercih eder misiniz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen

19) 18. sorudaki tercihinizin nedenini belirtiniz.

20) Öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirleyebiliyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen

- 21) İlk okuma yazma öğretimine yönelik bir Hizmet İçi Programa katıldınız mı?  
( ) Evet ( ) Hayır
- 22) Cevabınız evet ise; İlk okuma Yazma Öğretimine yönelik katıldığınız Hizmet İçi Eğitimleri yeterli buluyor musunuz?  
( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen
- 23) İlk okuma Yazma Öğretimine yönelik yazılı kaynaklara ulaşabiliyor musunuz?  
( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen
- 24) İlk okuma Yazma Öğretiminde hangi yazılı kaynaklardan yararlanıyorsunuz?  
1.  
2.  
3.
- 25) İlk okuma Yazma Öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?  
( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen
- 26) Cevabınız hayır ise ne tür araç-gereçler önerirsiniz?  
1.  
2.  
3.
- 27) İlk okuma yazma öğretiminde evreler arası geçişte güçlük yaşıyor musunuz?  
( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen
- 28) Cevabınız evet ise ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Belirtiniz.  
1.  
2.  
3.
- 29) İlk okuma yazma öğretiminde evrelerden hangisinde güçlük çekiyorsunuz?  
( ) Hazırlık evresi  
( ) Cümle evresi  
( ) Sözcük evresi  
( ) Hece evresi  
( ) Harf (ses) evresi  
( ) Metin ve serbest okuma evresi
- 30) Yukarıdaki soruya verdiğiniz yanıtın nedenini açıkla mısınız?
- 31) Öğrencilerinizin bir an önce okuma yazmaya geçmesi için acele ediyor musunuz?  
( ) Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen
- 32) 31. soruya verdiğiniz yanıtın nedenini açıkla mısınız?

