

# Primary Teachers' Opinions about the Difficulties Encountered in the Application of the Basic Reading and Writing Curriculum<sup>1</sup>

Seher BAYAT<sup>2</sup>

**ABSTRACT:** The aim of the study is to investigate teachers' opinions regarding the difficulties they encountered in the application of the basic reading and writing curriculum. The research was carried out in 17 teachers who teach first grade level in Bolu city center in 2010-2011 educational year. The research is based on a qualitative data analysis. In the study open-ended survey scales were developed to determine the teachers' opinions about the basic reading and writing curriculum. It was concluded that the teachers encountered difficulties in terms of reaching the attainments, content, phonics based sentence method, evaluation methods, teaching cursive script, parents, training inspectors, school administrators during the application of the curriculum. It was recommended that more research needs to be conducted about application of attainments, content, evaluation methods, phonics based sentence method in order to minimize difficulties encountered. In addition, seminars about basic reading and writing curriculum and its instruction need to be organized with the inspectors, parents and teachers.

**Key Words:** Basic reading and writing curriculum, teaching basic reading and writing, program evaluation, teachers' opinions.

## SUMMARY

**Objective:** A number of innovation and changes have been made in the basic reading and writing curriculum with the new primary school program that was implemented in 2005 in our country. Determination of the difficulties faced by classroom teachers in implementation of the curriculum has been an important research topic as a result of this change. The aim of the study was to investigate teachers' opinions about the difficulties they confront about the basic reading and writing curriculum.

**Method:** The research was carried out among 17 teachers who work in Bolu City Center in 2010-2011 educational year. The research was based on a qualitative research methodology. In the study, an open-ended survey scale was developed for determining teachers' opinions. In the preparation of interview form, literature was reviewed, questions were determined, with some adaptations according to the ideas in the literature, the interview protocol was formed. The draft form was implemented on a group outside the scope of the research to test the clarity and functionality of the questions. The final form of the interview was conducted with the target participants.

### Results:

The teachers' opinions about the challenges in the curriculum are as follows;

- About the Attainments: excessive number of attainments is hard to assess and they are not appropriate for the level of the students,
- About Content: attainments are covered by content, disunity and inconsistency of content and attainments, the inadequacy of content and it's not being appropriate for the level of students,
- About Phonics Based Sentence Method: it is difficult to comprehend, causes problems in reading when paying attention to stress and intonation, reduces the reading speed, and causes misspelling,

<sup>1</sup>. This study is a part of the thesis study "Evaluation Of The Initial Reading and Writing Introduction According to Congruence-Contingency Model of Stake" realized by Seher BAYAT the surveillance of Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

<sup>2</sup>. Assist. Prof. Dr. Ordu Üniversitesi, [seherbayat@odu.edu.tr](mailto:seherbayat@odu.edu.tr)

- About Cursive Script: the difficulty of teaching handwriting to the students with undeveloped hand muscles, writing perpendicularly in time, students have difficulties in learning cursive script, the difficulty of teaching aesthetic and practical writing, parents ignorance about cursive script, the difficulties in writing education because of perpendicularly written text books
- About Evaluation Methods: redundant criteria, burden of paperwork, having difficulties in getting project works done, inappropriateness of evaluation methods for the crowded classrooms,
- About Students' Parents: Parents' disinterest, their ignorance about the curriculum,
- About the Supervisors/Education Auditors: evaluating the teachers through documents, having little time for teacher.

**Conclusions:** The findings of this research, when the literature is reviewed, seem to support other similar survey results in the literature other with findings of the similar survey results. Further studies Researches evaluating the program in terms of the potential adverse effects of the cursive writing method and sound based sentence method requires further investigation.

# Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri<sup>1</sup>

Seher BAYAT<sup>2</sup>

**ÖZ.** Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Bolu İli Merkez İlçesinde görev yapan 17 kişiden oluşan birinci sınıfı okutan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma nitel veri analizine dayalı bir çalışmadır. Araştırmada öğretmen görüşlerini almak için açık uçlu anket formu geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma programının uygulanmasında kazanımlar, içerik, ses temelli cümle yöntemi, değerlendirme yöntemleri, bitişik eğik yazı öğretimi, veliler, eğitim denetmenleri ve yöneticiler ile ilgili güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda programın; kazanım, içerik, değerlendirme yöntemleri, ses temelli cümle yöntemi, bitişik eğik yazı öğretimi ile ilgili öğeleri hakkında yaşanan güçlüklerin en aza indirilmesi için programın etkililiğini ortaya koyabilecek araştırmalar yapılması ve eğitim denetmeleri, veli ve sınıf öğretmenlerine ilkökuma yazma programı ve öğretimi ile ilgili seminerler düzenlenmesi önerileri getirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** ilkökuma yazma programı, ilkökuma yazma öğretim, program değerlendirme, öğretmen görüşleri

## GİRİŞ

Ülkemizde 2004 yılında pilot uygulaması yapılarak 2005 yılında tüm yurttan uygulanmaya konulan yeni ilköğretim programında bir takım yenilikler getirilmiştir. Yeni ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşım üzerine inşa edilmiştir. Bununla birlikte öğrenme, öğretmen nitelikleri, öğrenme ortamı unsurlarına da yeni anlayışlar getirilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin kendisine verilen görevle ilişki kurarak bilgiyi araştırmaya yönelik aktif bir öğrenme sürecini vurgular. Çevre şartları her koşulda geçerlidir ve bireyin çevre görevi ile şekillendirilmiş kendi yeteneklerini test eder. Öğrenme sosyal ve kültürel çevreyle oluşur ve çevreden etkilenir (Kirk-McDonalt, 1998). Yapılandırmacı öğrenme ilkeleri şöyle açıklanabilir:

1. Öğrenme pasif bir anlama süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.
3. Öğrenme öznelidir.
4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
5. Öğrenme sosyaldır.
6. Öğrenme duygusaldır.
7. Öğrenme gelişimseldir.
8. Öğrenme öğrenci merkezlidir.
9. Öğrenme süreklidir.
10. İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenirler.
11. Öğrenme için bilgi gereklidir.
12. Öğrenme zaman alır (Özden, 2005: 71-72).

Geleneksel sınıf ortamında öğretmen otoritedir. Özgür bir sınıf ortamının yerine denetim öğretmenidir. Öğretimi planlayan ve uygulayandır. Öğrenci bilginin kaynağı olan öğretmenden pasif olarak bilgiyi alan durumundadır. Yapılandırmacı öğretmen olmak için geleneksel bazı kalıpları yıkmak gerekir. Yapılandırmacı sınıf ortamı özgür, etkileşimli, hareketli ve gürültülüdür.

Eğitimde; öğrencinin aktif olması - öğretmenin rehber olması, bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına önem verilmesi, grupla çalışma vb. yapılandırmacı yaklaşımdan önce de üzerinde durulan konulardır ancak yapılandırmacı yaklaşım bu unsurları da içine alarak bilgiyi yapılandırma ve öznel gerçeklikten yola çıkarak öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlere yeni görevler yüklemiştir.

<sup>1</sup>. Bu çalışma Prof. Dr. Süleyman Çelenk'in danışmanlığında Seher BAYAT tarafından hazırlanan "Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi" adlı tezin bir bölümüdür.

<sup>2</sup>. Yrd. Doç. Dr. Ordu Üniversitesi, [seherbayat@odu.edu.tr](mailto:seherbayat@odu.edu.tr)

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecini etkin şekilde yönlendirmek için öğretmenin şu rolleri titizlikle yapması gerekir:

1. Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yönlendirmek,
2. Öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve dersin içeriğinin değiştirilmesine izin vermek,
3. Öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasına izin vermek,
4. Açık uçlu sorularla öğrencileri sorgulamaya yönlendirmek ve soru sormalarının yollarını açmak,
5. Öğrencilere kendi düşünceleri geliştirmeleri için fırsat vermek,
6. Öğrenciye kendi görüşü içindeki tutarsızlıkları ortaya çıkarabileceği deneyimler sunmak,
7. Soruları cevaplandırmaları için öğrencilere daha uzun süre tanımak,
8. Öğrendiklerini ötelemeleri, doğada benzerlikler kurmaları için öğrencilere fırsat vermek,
9. Öğrencilerin merakını canlı tutmak,
10. Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıkları güzellikleri yakalamalarını sağlamak,
11. Öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik etmek,
12. Öğrencinin düşünmeyi düşünmesini ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlamak,
13. Olayları yorumlarken basite indirgemek yerine, gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurmak,
14. Öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapmak
15. Hataları öğrencin anlaması üzerine dönüt sağlamak için bir fırsat olarak kullanmak (Özden,2005:72-73).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim faaliyetlerine katkı sağlamakla birlikte, bunun yanında, birçok hususta da eleştirilmektedir. Bu eleştirilerden biri, bu öğrenme yaklaşımının aşırı derecede hoşgörü göstermesidir. Bu eleştiriyi yapanlar, öğrencilere gösterilen aşırı hoşgörü sonucunda, öğretmenlerin öğrencileriyle uğraşmaktan öğrenme planlarını uygulayamadıklarını belirtmektedirler. Bir diğer eleştiri ise, bu öğrenme modelini uygulayan öğretmenlerin sertlik gereksinimini duymasıdır (Brooks&Brooks, 1999, Akt: Bulut, 2006: 67).

İlkokuma yazma öğretimi, ana dili öğretimi, Türkçe öğretimi iç içe geçmiş kavramlardır. Anadilinin “kasıtlı kültürlenme yoluyla” öğretiminin ilk basamağını ilkokuma yazma öğretimi oluşturmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi de Türkçe öğretiminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Türkçe öğretim programı ve bununla birlikte ilkokuma yazma öğretim programında getirilen diğer yenilikler şöyle özetlenebilir:

Eğitim programı öğeleri hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmedir“*Hedefler öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istenlik özelliklerdir. Diğer bir anlatımla yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istenlik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir*”(Demirel, 2004:105). Eğitim programlarında hedefler hedef davranışlar ile birlikte yazılır. Yeni ilköğretim programında hedefler yerine kazanımlar yer almaktadır. “Kazanım; öğrenme içerisinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” (MEB, 2005:30).

Programda yenilik adına vurgulanan diğer bir değişiklik ise eğitim durumlarında etkinliklere yer verilerek öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin aktif olmasıdır. Programda etkinlikler öneri, örnek niteliğinde sunulmuştur. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesi sağlayacak şekilde düzenlemiştir.

Programın genelinde olduğu gibi Türkçe Dersi programında da değerlendirme süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme olarak ele alınmış, farklı değerlendirme yöntemleri getirilmiştir. Bunlar akran değerlendirme, performans değerlendirme, proje çalışmaları, ürün dosyası hazırlama, gözlem formları ve benzerleridir.

Türkçe programında dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içine verilmiştir. “Dil bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir öge olarak düşünülmemelidir” (MEB, 2005: 30). Programda, 1-5 sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerine dikkate alınarak dile ilişkin kuralları aktarmak yerine dil becerileri geliştirilirken dilin kurallarının sezdirilmesi uygun görülmüştür.

İlkokuma yazma programı Türkçe dersinin ilk basamağıdır. Bu nedenle Türkçe Dersi programındaki bütün yenilik ve değişiklikleri kapsamaktadır. Bunun dışında programda okuma yazma

öğretme yöntemi konusunda değişiklik getirilmiştir. Eski ilköğretim programında okuma yazma öğretiminde “Cümle Yöntemi” kullanılırken yeni ilköğretim programında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” uygun görülmüştür. Ses temelli ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanır. Seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulur. Bu yöntemde birkaç ses verildikten hemen sonra anlamlı hece, kelime ve cümlelere geçilmesi önemlidir. Çocuk sesleri birleştirmeyi öğrenirken anlamsız hece tekrarları yapmaktan kurtulur ve cümle okumaya geçer.

Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretimi şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. İlkokuma yazmaya hazırlık
2. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme
3. Sesi hissetme ve tanıma
4. Sesi okuma ve yazma
5. Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
6. Metin oluşturma
7. Okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2005: 227).

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir (MEB, 2005:225-226):

1. Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk yalnızca okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

2. Bu yöntemle, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.

3. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

4. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

5. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmasını sağlamaktadır.

6. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerinin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

7. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

8. Okuma yazma öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

İlkokuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (Çelenk, 2007: 258):

İlkokuma yazma öğretiminde;

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.

2. Sentez yapılmalıdır.

3. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.

4. Oluşturulacak hecelerin kolay olması, dilde kullanım sıklığına sahip olması, anlamının açık ve somut olması, anlamı görselleştirebilir olması, işlek hece yapısına olması ölçütlerine dikkat edilmelidir.

5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.

6. İmkanlar ölçüsünde görselle başvurulmalıdır.

7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.

8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.

9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir.

a) Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme

b) Öğrenci defterlerine yazma.

c) Okuma ve yazıları sergileme.

d) Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

Ayrıca yeni programda bitişik eğik yazı kullanılmaya başlanmıştır. Yazma öğretiminde de bitişik eğik yazı öğretilmesi esastır. Bitişik eğik yazı:

1. Çocuk gelişmelerine uygundur.

2. Çocuklar anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.

3. Soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.

4. Yazarken geri dönüşüme izin vermezinden akıcılık kazanır.

5. Harflerin doğru yazımını desteklemektedir.
6. Yazıdaki süreklilik okuma becerisine de yansımaktadır.
7. Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmaktadır (MEB, 2005).

Bitişik eğik yazıda, yazı el hiç kaldırılmadan meydana getirilmektedir. Bu durum, yazarken geri dönüşleri engeller. Dik temel yazıda bu özellik yoktur. Bunu açıklayabilmek için bir piyanist örnek olarak gösterilebilir. Şöyle ki; piyanist bir parçayı icra ederken yanlış bir tuşa bastığında bu hatasını düzeltmek için bir fırsat bulamayacaktır. Benzer şekilde, öğrenci de bir yazım hatası yaptığında bunu düzeltemeyecek veya tüm kelimeyi silmek zorunda kalacaktır. Bu durumda öğretmen, öğrencinin yaptığı yazım yanlışını veya harfleri kullanma konusundaki kişisel problemleri kolayca tespit edecektir (Hofmeister, 1997: 79 Akt. Kanmaz, 2007: 37).

Bitişik eğik yazı, dik temel harflerden daha hızlı bir yazma metodudur. Bitişik eğik yazıyı kullanan bir öğrenci dik temel harfleri kullanan öğrenciye göre, yazma ödevlerini daha hızlı yapacaktır. Bu durum zamana karşı yapılan yazılı sınavlarda eğik el yazısı kullanan öğrencilere yarar sağlayacaktır (Akyol, 2000: 48).

Araştırmalara göre bitişik eğik yazı, sürekli ve hızlı yazılmaktadır. Dik temel yazıda her harften sonra durulduğu için yazı yazma süreci sık sık kesilmekte ve yavaşlamaktadır. Bu durum düşünme sürecini de etkilemektedir. Oysa bitişik eğik yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir. Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlanarak heceleri, heceler de birbirine bağlanarak kelimeleri oluşturur. Bu durumda öğrenci yazımın bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünecektir. Ayrıca yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesi öğrencinin dikkatini de geliştirmektedir (Güneş, 2007).

2005 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının yapılandırmacı yaklaşım üzerine inşa edilmesiyle; öğrenme, öğretmen nitelikleri, öğrenme ortamı unsurlarına yeni anlayışlar getirilmiştir. Bunun yanı sıra yeni ilkokuma yazma programında kazanımlar, içerik, değerlendirme yöntemleri yenilenmiştir ve ses temelli cümle yöntemi ile bitişik eğik yazı öğretimine geçilmiştir. Bu yeniliklerle birlikte ilkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi önemli bir araştırma konusu olmuştur. İlkokuma yazma öğretimi bireyin eğitim öğrenim hayatının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle ilkokuma yazma programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi bir bakıma üst sınıflardaki programları da etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesinin program geliştirme ve değerlendirme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Problem:** İlkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

**Alt problemler:**

İlkokuma yazma programının uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin;

- a) kazanımlarla
- b) içerikle
- c) ses temelli cümle yöntemi ile
- d) bitişik eğik el yazısı öğretimi ile
- e) velilerle
- f) eğitim denetmenleri ve okul yöneticileri ile ilgili karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Yapılan araştırma bir durum çalışması olarak nitelendirilebilecek nitel bir çalışmadır. Durum çalışmaları; olgu/olay ile içerik arasındaki sınırların açık bir şekilde belirlenmediği; ancak bir olgunun/olayın kendi gerçek yaşam ortamında araştırıldığı ve “Nasıl?” ya da “Niçin?” sorularının sorulduğu görgül bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2003: 1,13; Yıldırım ve Şimşek, 2000: 69-80).

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formundan yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin programda karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için “Öğretmen Görüşleri Formu” düzenlenmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında literatür incelenmiş sorular belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurulmuş, ifadeler üzerinde birçok değişimler yapılarak

düzenlenmiştir. Taslak form; araştırma kapsamı dışında yer alan bir grup üzerinde uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği ve işlerliği test edilerek kullanılabilir nitelikte bir görüşme formu elde edilmiştir. Bu durumun ölçeğin kapsam geçerliliğini arttırdığı düşünülmektedir. Güvenirliği sağlamak için alınan cevaplar bir başka uzman tarafından da incelenerek analiz edilmiştir. İki uzmanın analizlerinin tutarlı olduğu görülmüştür. Bu durumun güvenirliliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Görüşme sonuçlarının analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde izlenen aşamalar ve gerekli açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmiştir.

- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Oluşturulan çevreye göre görüşmeden elde edilen veriler işlenmiştir.

- Bulguların tanımlanması: Tematik çevreye uygun işlenen veriler sayısal değerlerle birlikte (frekans) tablolarda sunulmuştur. Ayrıca görüşme bulgularının sunumunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri tırnak işareti içinde sunulmuş ve sonunda parantez işareti içinde o öğretmenin kodu ile ifadenin hangi sorunun cevabı içerisinde olduğunu belirten rakam verilmiştir. “.....”(G:A,I) A öğretmeni 1. görüşme sorusu içinde bu ifadeyi kullanmıştır.

- Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

**Katılımcılar:** Araştırmanın örneklemini 2010-2011 yılında Bolu ili merkez ilçesine bağlı ilköğretim okullarında birinci sınıf okutan 89 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem ise bu 89 öğretmenden seçilen 17 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabirlik (convenient sampling) durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Görüşmeye katılan 17 öğretmen A-.R kadar verilen harflerle kodlanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veriler Tablo 1.'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Öğretmen Kodları	Cinsiyet		Mezun Olunan Okul/Bölüm	Mesleki Kıdem
	Bayan	Bay		
A -	X		Ziraat Mühendisliği	12
B -	X		Sınıf Öğretmenliği	12
C	X		Sınıf Öğretmenliği	13
D -	X		Sınıf Öğretmenliği	7
E-	X		Eğitim Enstitüsü/Lisans tamamlama	27
F	X		Eğitim Enstitüsü/Lisans tamamlama	31
G	X		Sınıf Öğretmenliği	10
H		X	Sınıf Öğretmenliği	15
I	X		Sınıf Öğretmenliği+ Yüksek Lisans	13
J		X	Sınıf Öğretmenliği	16
K		X	Sınıf Öğretmenliği	10
L	X		Sınıf Öğretmenliği	17
M	X		Sınıf Öğretmenliği + Yüksek Lisans	10
N		X	Eğitim Enstitüsü/Lisans tamamlama	32
O	X		Eğitim Enstitüsü/Lisans tamamlama	22
P		X	Eğitim Enstitüsü/Lisans tamamlama	26
R		X	Sınıf Öğretmenliği	15

Tablo 1.'den görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin 6'sı erkek, 11'i kadındır. Mezun oldukları okul/bölümler incelendiğinde 11'nin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğu, 5'inin Eğitim Enstitüsü mezunu, 2'sinin yüksek lisans mezunu, 1'inin Ziraat Mühendisliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 5'in 20 yıl ve üzerinde, 12'sinin 7 ila 17 yıl arasında değişen mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

## BULGULAR

Öğretmenlerin, “Program kazanımları ile ilgili karşılaştığımız güçlükler nelerdir? (kazanımlar açık ve anlaşılır ifade edilmemiş, kazanımlar öğrenci seviyesine uygun değil, kazanımlar eğitimle gerçekleştirilebilir nitelikte değil, kazanımlar ölçülebilir nitelikte değil vb.)” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin görüşlere Tablo 2.’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Kazanımlarla ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Kazanım sayısı fazladır.	A, B, I, O	4
Bazı kazanımlar öğrenci seviyesine uygun değildir.	A,B,P	3
Bazı kazanımları ölçmek çok zordur.	B,M,H	3
Kazanımlar kalabalık sınıflar için uygun değildir.	E, F, G	3
Bazı kazanımlar açık (anlaşılır) değildir.	E, H	2
Bazı kazanımlar uygulanabilir (eğitimle gerçekleştirilebilir nitelikte) değildir.	H, M	2
Kazanımlar bölgesel şartlara uygun değildir.	R	1
Kazanımların bazıları kolaydan zora doğru sıralanmamıştır.	J	1
Kazanımlar kendini tekrar eden niteliktedir.	N	1

Görüşmeye katılan 17 öğretmenden A, B, I ve O öğretmenleri kazanımların sayılarının fazla olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin I öğretmeni “*Kazanımların sayısı fazla, programın hafifletilmesi konusundaki görüşlere destek veriyorum. Programın yükü nedeniyle öğrenci ve veliler bu yükün altında oldukça strese giriyorlar.*” (G;I,1) şeklinde görüş belirtmiştir.

A, B ve P öğretmenleri bazı kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin B öğretmeni “*Bazı kazanımlar öğrenci seviyesine uygun değil, ya çok basit ya da çok zor.*” (G;B,1) ifadesini kullanmıştır.

E, F, G öğretmenleri kazanımların kalabalık sınıflar için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin F öğretmeni “*Kalabalık olan sınıflarda kazanımların verilmesi için zaman yeterli olmuyor. Bazen bir öğrencilerin bir kısmı kazanım ile ilgili etkinliği yaparken bir kısmı etkinliğe katılmıyor. Kontrol etmek için zaman kalmıyor.*” (G;F,1) şeklinde görüş belirtmiştir.

E ve H öğretmenleri kazanımların açık olmadığını dile getirmişlerdir. H ve M öğretmenleri bazı kazanımların uygulanabilir olmadığını dile getirmişlerdir. R öğretmeni “*Program okula hazır gelen öğrencileri düşünerek hazırlanmıştır. Ama doğu bölgelerinde bu hazır bulunuşluk olmadığı için yazı ile ilgili büyük sorunlar yaşanmaktadır. Bu açıdan bölge şartları dikkate alınmalıdır.*” (G;R,1) şeklindeki ifadesi ile kazanımların bölgesel şartlara uymadığını dile getirmiştir.

Görüşmeye katılan 17 öğretmenden C, D, L ve O öğretmenleri kazanımlarla ilgili bir güçlük yaşamadıklarını, kazanımların açık ve anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun ve uygulanabilir olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin C öğretmeni “*Kazanımlar açık bir şekilde ifade edilmiş. Öğrenci seviyesine uygundur. Kazanımlar eğitimle gerçekleştirilebilir ve ölçülebilir niteliktedir.*” ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde kazanımlarla ilgili yaşanan güçlüklerin kazanımların sayılarının fazla oluşu, ölçülmesi zor olan kazanımların varlığı ve öğrenci seviyesine uygun olmayışı görüşlerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, “Program içeriği ile ilgili karşılaştığımız güçlükler nelerdir? (içerik kazanımlarla tutarlı değil, öğrenci seviyesine uygun değil, kazanımları kapsamamakta vb.)” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 3.’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** İçerik ile ilgili görüşler



Görüşler	Öğretmenler	f
İçerik kazanımları kapsamamaktadır/yeterli değildir.	D, J, M, O,R	5
İçerik kazanımlardan kopuk ve tutarsızdır.	E, H, L,N	4
İçerik öğrenci seviyesine uygun değildir.	F, J, N, P, G	5
İçerikte zamanlama iyi değil.	H	1

Görüşmeye katılan 17 öğretmenden D, J, M, O, R öğretmenleri içeriğin kazanımları kapsamadığı ve içeriğin yeterli olmadığı görüşündedir. Buna ilişkin R ve M öğretmenleri “*En büyük sorun okuma-yazma öğretimi için verilen kitapların yetersizliğidir. Böyle olunca imkanı olmayan yerlerde fotokopi çekirmek çok zor olmakta, veli bunu karşılayamamaktadır. Bu yüzden bütün yük öğretmenlerin omzuna binmektedir.*” (G;R,2), “*Program içeriği kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte değildir.*” (G;M,2) şeklindeki ifadelerle görüşlerini belirtmişlerdir.

F, J, N, P, G öğretmenleri içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile görüşünderler. P ve N öğretmenleri görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir; “*Türkçe ders kitaplarındaki metinler, uzun ve öğrenci seviyesine uygun değil. Öğrencinin keyifle okuyacağı metinlerden oluşmamaktadır.*” (G;P,2), “*Kitaplarda metinler 3-4 sayfayı buluyor. Bu nedenle bütünlük sağlanamıyor. Anlatım ve hikaye unsurlarını bulma etkinlikleri kolaylıkla yapılamıyor.*” (G;N,2).

C, K ve I öğretmenleri ilkokuma yazma öğretiminde içerikle ilgili herhangi bir güçlkle karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin C öğretmeni “*İçerik, kazanımlarla tutarlı, öğrenci seviyesine uygun ve kazanımları kapsamaktadır.*” (G;C,2) şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde içerikle ilgili karşılaştıkları güçlklere bakıldığında içeriğin kazanımları kapsamadığı, içeriğin kazanımlardan kopuk olduğu, tutarsız olduğu, içeriğin yetersiz ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşlerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili karşılaştığınız güçlkl nelerdir? (Yöntem ile ilgili yeteri bilgiye sahip değilim. Yöntemin okuma hızını düşürdüğünü düşünüyorum. Yöntemin okuduğunu anlamada etkili olmadığını düşünüyorum vb)” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Yöntem ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Yöntem, okuduğunu anlamada güçlüğe neden olmaktadır.	B, C, E, F, G, J	5
Yöntem, okuma hızını düşürmektedir.	I, J, N, B	4
Yöntem anlamlı okumayı gerçekleştirmemekte /geciktirmektedir.	A, O,J,N	4
Yöntem, yanlış hecelemeye neden olmaktadır.	L,P	2
Yöntem, harflerin adını öğrenen çocuklara sesin kavratılması güçleştirmektedir	R	1
Yöntemle ilgili bir güçlük yaşamadım.	D, K, M	3

Görüşmeye katılan 17 öğretmenden B, C, E, F, G, J öğretmenleri yöntemin okuduğunu anlamada güçlüğe neden olduğu görüşündedirler. Buna ilişkin C ve G öğretmenleri görüşlerini “*Öğrencilerin bu yöntemle okuduklarını anlamada güçlük çektiklerini düşünüyorum.*” (G;C,3), “*Okuduklarını anlama ilk etapta zor oluyor. Parçadan bütüne gidildiği için birleştirmede yanlış birleştirip okuyanlar -ki bu öğrenciler zaten geç kavrayan öğrenciler- okuduklarını anlamada güçlük çekiyorlar.*” (G;E,3) şeklinde dile getirmişlerdir.

I, J, N, B öğretmenleri yöntemin okuma hızını düşürdüğü görüşündedir. Buna ilişkin “*Bu yöntemle öğrencilerin okuma hızlarının düştüğünü düşünüyorum.*” (G;I,3), “*Program yöntemi okuma hızını düşürmektedir.*” (G; J,3), “*Yöntem okuma hızını düşüyor.*” (G;N,3) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

A, J, N ve O öğretmenleri “*Hece, kelime, cümle kavramı oturmuyor. Anlamlı okuma gerçekleşmiyor.*” (G;A,3), “*Okuma hızı belli bir seviyeye ulaşırsa da anlamlı okumanın geç oturduğunu görüyorum.*” (G;O,3), “*Bu yöntem ayrıca çocukların okumada vurgu yapmalarında da güçlük*

çıkartmaktadır.”(G;J,3), “Vurgu ve tonlamaya uygun okuma çok zaman alıyor”(G;N, 3) şeklindeki ifadeleri ile yöntemin anlamlı okumayı geciktirdiği/ gerçekleştirmedeği görüşündedirler.

L ve P öğretmenleri “Öğrenciler ‘Ele’ hecesini (el+e) –el hecesine eklenen –e sesi ile öğrendikleri için hecelemede/hece bölmede sıkıntılar oluşmaktadır.”(G;P,3) , “Yöntem yanlış hecelemeye neden olmaktadır.” diyerek yöntemin yanlış hecelemeye neden olduğunu ifade etmişlerdir.

R öğretmeni “Okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerden biri çocukların alfabeyi öğrenmiş olarak gelmeleri. Sonra bunu ses olarak düzeltmek öğretmen ve öğrenci için çok zor oluyor.” diyerek sesin kavratılmasında harflerin adını öğrenen çocuklarda karşılaştığı güçlüğü dile getirmiştir.

Görüşmeye katılan D, K, M öğretmenleri ses temel cümle yöntemi ile ilgili herhangi bir güçlüğe ilişkin görüş belirtmezken bu yöntemle okumaya geçişin hızlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. M öğretmeni “Bu yöntemi ilk uygulayan öğretmenlerdim. Okumaya geçiş çok kısa sürede gerçekleşiyor. Okuma hızını da geliştirmek aslında öğretmenin elinde. Okumaya geçildiği anda, göz sıçraması ve bütünü görme egzersizlerinin yapılması ile hız arttırılabilir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin “Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 5.’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Yazı öğretimine ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
İlerleyen zamanlarda/ikinci dönem yazı bozulmaktadır.	A, B, C, D, E, F, G, K, L, M, H, P	12
El kas gelişimini tamamlamayan çocuklarda güçlük yaşanmaktadır.	A, H, J, O	4
Çocuklar bu yazıyı başlangıçta öğrenmekte zorlanmaktadır.	E, F, M, L,	4
Yazı zamanla dik yazıya dönüşmektedir.	F, I	2
Güzel ve işlek bir yazı olmamaktadır.	P, L	2
Velinin eğik yazı bilmemesi öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.	I	1
Kitaplarda dik temel harfler oluşu güçlük yaratmaktadır.	N, A	2

Görüşmeye katılan 17 öğretmenden A, B, C, D, E, F, G, H, K, M ve P öğretmenleri bitişik eğik yazının zamanla bozulduğunu, karmaşıklaştığını, kendi yazısını okumayan öğrenciler olduğu görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir; “Bu yöntemle kendi yazısını okumayan öğrencilerin sayısı diğerlerinden daha fazla.”(G;L,4), “İkinci dönem tamamıyla çizgili deftere geçildiğinde (güzel yazı defterinden) yazılar çok bozuluyor.”(G;E,4), “Bazı harflerin yazılışları birbirine yakın olduğu için, öğrenciler başlangıçta kuralına uygun yazsalar da zamanla yazılar bozuluyor. Örneğin I ve S zamanla aynı şekli alıyor. Bu yöntemi istemiyorum.”(G;C,4).

A, H, J, O öğretmenleri bitişik eğik yazın çocukların kas gelişimine uygun olmadığı görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir; “Kas gelişimleri bitişik eğik yazı için yeterli olmadığı için hem bizler hem çocuklar çok zorlanıyoruz.”(G,A,4), “Bitişik eğik yazıda çocuklar çok zorlanıyor. Özellikle el kasları gelişmemişse kıvraklığın olmadığı görülüyor.”, “bitişik eğik yazı öğretiminde hazırlık döneminin biraz daha uzun olması gerekmektedir. Bunun nedeni ise; her öğrenci okul öncesi eğitim görmemekte, birçok öğrenci el kasları gelişmeden okula gelmektedir.”(G;J,4).

E, F, M, L, öğretmenleri çocukların bu yazıyı başlangıçta öğrenmekte/yazmakta zorlandıkları görüşündedirler. “Bitişik yazı diğerine göre (öğrenilmesi) daha fazla zaman ve özen isteyen bir yazı.”(G,L,4) , “Bitişik eğik yazı yazmakta çocuklar zorlanıyor.”(G;M,4). “Başlangıçta –e sesinde çok zorlanıyorlar. 1. grup seslerde de aynı sorunlar yaşanıyor. Daha sonra alışıyorlar.”(G;E,4) ifadeleri görüşlerini belirtmişlerdir.

“İkinci dönem eğik el yazısının özelliği olan 45° eğik yazma özelliği kayboldu ve harfler ters yöne eğik yazılmaya başlandı.”(G;F,4) ve “Eğik yazmayı öğrenen, sesleri eğik yazan öğrencilerin bile ileride yazısını dik biçime dönüştürdü. Eğik yazma konusunda sıkıntılıyız.”(G;I,4) ifadeleri ile F ve I öğretmenleri yazının eğik yazılmadığı yönündeki güçlüğü dile getirmişlerdir.

“Öğrencilerin düzgün ve işlek bir yazı yazma alışkanlığı kazanmadıkları gözlenmektedir”(G;P,4) “Program yazı güzelliğini yok ediyor. Bitişik eğik yazı yazmaya zorlamak kendi yazısını okumayan öğrenciler yaratıyor.”(G;L,4) ifadeleri ile P ve L öğretmenleri bitişik eğik yazı öğretiminde yazı güzelliği konusundaki güçlüğü dile getirmiştir.

I öğretmeni velinin bitişik eğik yazıyı bilmemesinin yarattığı güçlükleri şu ifadelerle dile getirmiştir; “Çocukların eğik yazıda zorlanmalarında ailelerin bilinçsiz ve bilgisiz olmaları, el yazısını bilmemeleri etkili olmaktadır.”(G;I,4) .

Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin yazılarının ilerleyen zamanlarda bozulduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan diğer güçlüklerle ilişkin; el kasları gelişmeyen öğrencilerde yazı öğretiminin güçlüğü, yazının zamanla dik yazıldığı, öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenmekte zorlandıkları, estetik ve işlek bir yazı öğretiminin güç olduğu, velilerin yazı bitişik eğik yazı konusundaki bilgi eksikliği ve ders kitaplarında dik temel yazı olması nedeniyle yazı öğretiminde zorlandıkları görüşlerinde oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin “Programda sunulan değerlendirme yöntemleri ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Gereğinden fazla ölçüt olması öğretmene yük (evrak yükü) olmaktadır.	A, B, E, I, L, M, O, R	8
Performans ve proje görevlerini yaptırmak güç olmaktadır.	H, M,P,N	4
Değerlendirme yöntemleri kalabalık sınıflar için uygun değildir.	C, K, M,	3
Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar değerlendirmeyi güçleştirmektedir.	F,G	2
Öz değerlendirme ve Akran değerlendirme objektif olmuyor.	E	1
Değerlendirme formlarını nasıl değerlendireceğime dair bilgim yoktur.	L	1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin değerlendirme yöntemleri konusunda yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri incelediğinde A, B, E, I, L, M, O ve R öğretmenlerinin; gereğinden fazla değerlendirme formu olmasından dolayı buna zaman ayırmada güçlük çektikleri ve bu formları her öğrenci doldurmanın evrak yükü/zıyanlığı olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Buna ilişkin A, B, I, M ve O öğretmenleri görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir; “Değerlendirme formları tema sonlarında tüm dersleri kapsayacak şekilde verilebilir. Ayrı ayrı bu formları doldurmak kağıtziyanlığına neden oluyor.” (G;O,5), “Değerlendirme formları çok fazla. Sınıf mevcutlarının fazlalığı (güçlük yaratıyor) ve her konu ile ilgili form doldurmak zaman alıyor.”(G;M,5), “Gereğinden fazla ölçüt var.”(G,A,5), “Her öğrenci için tek tek sayfalarca gözlem formları doldurmak bazen sıkıcı ve çok vakit alıcı oluyor. Bu en azından bilgisayar ortamında olsa da her yer kağıtla dolmasa.”(G;I,5)

H, M, P ve N öğretmenleri performans ve proje görevleri konusunda yaşadıkları güçlükleri şu ifadeler dile getirmişlerdir; “Değerlendirme yöntemleri güzel ama zaman bu değerlendirmelere uygun değil. Özellikle 1. sınıflarda Proje görevi olmamalı.”(G;H,5), “Performans ve proje görevleri anlamını yitirdi. Performans görevlerini sınıfta yaptırdığımızda program konularını yetiştiremiyoruz. Evde yapıldığında ise veli tarafından yapılıyor. Proje görevleri de aynı şekilde çocuğun yaptığını anne, baba beğenmeyip kendisi yapıp getiriyor.”(G;M,5).

C, K ve M öğretmenleri değerlendirme yöntemlerini kalabalık sınıflarda uygulamanın güç olduğu görüşündedirler. Buna ilişkin C öğretmeni “Bu değerlendirme yöntemleri mevcutları az sınıflarda uygulanmalıdır mevcut kalabalık olunca zor oluyor.”(G;C,5) şeklinde, K öğretmeni “Kalabalık sınıflarda tam bir değerlendirme yapılamıyor”(G;K,5) şeklinde görüş belirtmiştir.

F ve G öğretmenleri öğrencilerdeki bireysel farklılıkların değerlendirmeyi güçleştirdiği yönünde görüşündedirler. Buna ilişkin G öğretmeni: “Bazı öğrenciler değerlendirme için yapılan etkinliklere olumlu bir şekilde katılırken, bazıları cevap vermede sessiz kalıyor. Yazılı materyalle çalışırken sorular

*rastgele cevaplıyorlar. Bir resim boyama etkinliğinde bazı öğrenciler boyamayı bitirdiğinde diğeri başlanamış olabiliyor. Yani öğrencideki bireysel farklılıklar kazanımların değerlendirilmesinde çok etkili oluyor.”(G;F,5), ifadeleri ile dile getirmiştir.*

E öğretmeni “*Kendi kendini değerlendirme ve akran değerlendirmeler objektif olmuyor*”(G;E,5) şeklindeki ifadesiyle öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini uygulamada yaşadığı güçlüğü dile getirmiştir. L öğretmeni ise “*Değerlendirme ile ilgili birçok form var. Fakat bu formların değerlendirmeye katılması ile ilgili çok bilgi yok*”(G;L,5) şeklindeki ifadesi ile formları/ölçeklerin değerlendirilmesi konusunda yaşadığı güçlüğü dile getirmiştir.

“*Değerlendirme yöntemleri konusunda herhangi bir güçlükle karşılaşmıyorum.*”(G;D,5), “*Programda değerlendirme ile ilgili bir güçlükle karşılaşılmamıştır.*”(G;J,5) şeklindeki ifadeleri ile D ve J öğretmenleri değerlendirme yöntemleri ile ilgili bir güçlükle karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin “*Programın uygulanması sırasında veli ile ilgili karşılaştığımız güçlükler nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar: Tablo 7.’ de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Veliler ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Bazı velilerin çocuğuna destek olamaması/ ilgisizliği nedeni ile güçlük yaşanmaktadır.	A, B, J, M, P, R	6
Velilerin çocuklarına ses yerine harfin adını öğretmelerinden dolayı güçlükler yaşanmaktadır.	H, I, J, K, L, M	6
Veliler ev alıştırmaları/ performans-proje görevleri için yapılan hazırlıklar/ araştırmaları görevleri için çocuklarına destek vermekte eksik kalmaktadır.	E, F, G, N, O	5
Velinin programı tanımamasından dolayı güçlük çekilmektedir.	C, D, F, G,	4

Görüşmeye katılan öğretmenlerden A, B, J, M, P ve R öğretmenleri programda veli desteğinin gerekli olduğu ve bazı velilerin ilgisiz oluşu ile ilgili güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin B, M, R ve P öğretmenleri görüşlerini şu ifadelerle belirtmişlerdir. “*Veli desteği olmadan bu sistem bir hiç. Biz okulda zoru başarıyoruz. Veli desteği sıfır.*”(G;B,6), “*Programda velinin ilgisi şart. Okuma alışkanlığı kazandırılmasında, öğrencinin araştırmaya, incelemeye sevk edilmesinde uygun ortamı hazırlayacak olan velidir.*”(G;M,6), “*Bu yöntemde öğretmen kadar veli de işin içinde olmak zorunda. Ama veli okur-yazar değil ya da eğitim düzeyi düşükse öğretmen büyük sorunlarla karşılaşılıyor*”(G;R,6), “*Öğrencinin ailesi ilgi ise; yani öğrencinin planlı ve düzenli bir şekilde her akşam yardımcı oluyor, ona evde destek veriyorsa öğrencinin okuması, anlaması daha kolay olmaktadır.*”(G;P,6)

H, I, J, K, L ve M öğretmenleri velilerin çocuklarına ses yerine harfin adını öğretmelerinden dolayı güçlükler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin H, I ve L öğretmenleri “*Programın uygulandığı sırada yaşadığım en zorlandığım nokta harfleri tanıyarak gelen öğrencilerle ve bu yöntemi bilmeyen velilerle olmakta. Sesin söylenişinden ziyade harfin adını söylemeleri harflerin birbirine vurdurulması sırasında sıkıntı yaratmaktadır. Dikte yaparken de özellikle sesli harflerin unutulmasıyla karşılaşmaktadır.*”(G;I,6), “*Veliler sisteme uymada zorlanıyor. Sesleri vermek yerine harfler, söylüyorlar. Beş toplantı yapıp anlattım. Anlamayan veliler çıktı.*”(G;H,6), “*Veliler yeni yöntemi bilmediklerinden çocuklarına ses öğretme yerine harfin adını öğretme yoluna gidiyorlar, bu da öğrenmeyi olumsuz etkiliyor.*”(G;L,6) şeklindeki ifadeleri ile görüşlerini belirtmişlerdir.

E, F, G, N ve O öğretmenleri velilerin ev alıştırmaları/ performans-proje görevleri için yapılan hazırlıklar/ araştırmaları görevleri için çocuklarına destek vermekte eksik kaldıkları görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini “*Veliler evde çocuklarına yardımcı olmak için uğraşıyorlar. Bu nedenle programın uygulandığı ilk yıllarda serzenişler vardır. Şimdi çok şikayet yok. Ancak öğrencilere verilen araştırma görevlerinde bilgisayarı(interneti) olmayan veliler zorlanıyorlar. Bu görevler her öğrenci tarafından yapılmıyor.*”(G;E,6), “*Bazı veliler proje-performans ödevleri için materyal toplamada çocuğuna yardımcı olmayı angarya olarak nitelendiriyor.*”(G;F,6), “*Özellikle çalışma kitaplarındaki etkinlikler velileri bıktırılmış durumdadır. Her etkinlikte bir şey isteniyor. Veliler bundan çok şikayetçi biz de bu konuda sıkıntı yaşıyoruz.*”(G;N,6 ifadeleri ile belirtmişlerdir.

“Velilerin çoğu programdan habersiz. Dün akşam verdiğim ödev için veli telefon açıp soruyor. Yılın sonu geldi hala anlamayanlar var.” (G;C,6), “Veli programı tanımadığı için öğrencilerle ilgilenme aşamasında yetersiz kalmaktadır.” (G;D,6), “Veli bu programa yabancı kaldığı için güçlükler yaşıyor. Çocuğu yanlış yönlendirebiliyor. Bunu düzeltmek çok güç oluyor.” (G;F,6), şeklindeki ifadeleri ile C, D, F, öğretmenleri velinin programı tanımamasından dolayı güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler bu programda veli desteğinin önemli olduğu ve bu desteğin alınmadığı durumlarda yaşadıkları güçlükleri dile getirmişlerdir. Velilerin programı tanımaması ve ilgisiz ya da yetersiz olup öğrencilerine destek vermemeleri konusunda yaşadıkları güçlükleri dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin “Programın uygulanması sırasında yönetici ve müfettişler ile ilgili karşılaştığımız güçlükler nelerdir?” nelerdir sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 8.’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Yöneticiler ve müfettişler ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Müfettişlerin öğretmeni hazırladığı yazılı dokümanlara göre değerlendirmesi,	B, C, M, N,	4
Müfettişlerin öğretmeni/sınıfı değerlendirmek ayrılan sürenin az oluşu,	A, B	2
Her sınıf/okulun aynı koşullara sahipmiş gibi değerlendirilmesi,	A, H	2
Kaynak/materyal sağlamada öğretmene destek verilmemesi,	M, O	2
Müfettişlerin aralarındaki görüş ayrılıkları,	F, G	2
Öğrencilerin bir an önce okuma-yazmaya geçmeleri için baskı yapılması,	I	1
Yönetici /müfettişlerin rehberlik etmemeleri kaynaklanan güçlükler yaşanmaktadır.	K, O	2

Görüşmeye katılan öğretmenlerden B, C, M ve N öğretmenleri müfettişlerin öğretmeni hazırladığı yazılı dokümanlara göre değerlendikleri ve bu değerlendirmenin uygun olmadığı görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini “Deneticilerin istediği kağıt işi. Asıl önemli olan her çocuğun kendi içinde olan değişim, (bu) kimseyi ilgilendirmiyor.”(G;B,7), “Yöneticilerimden çok çok memnum ancak müfettişler sınıfın eğitim öğretiminden çok evraklarla ilgilenir. Müfettişler noktasına virgüline kadar uygulama istiyor. Zaman yetişmesi mümkün değil.”(G;C,7), “Hazırladığın formlara, ölçeklere, tuttuğun defterlere göre değerlendiriliyorsun.”(G;M,7), “Müfettişler tamamen hazırladığımız ve bence çoğu gereksiz ve saçma formlardan başka bir şeye bakmıyor. Bir öğretmen ne kadar çok kırtasiye yapıyorsa o kadar başarılı sayılıyor. Örneğin, planlar ve formları bilgisayar ortamında hazırlıyorsun. Bir de çıktı isteniyor. Aynı zamanda bu formları verdiğim hiçbir öğretmen ve bazı müfettişlerden gerekli olduğuna dair bir bilgi almadım.”(G;N,7) ifadeleri ile belirtmişlerdir.

A ve B öğretmenleri müfettişlerin öğretmeni/sınıfı değerlendirmek için ayrılan sürenin yetersiz olduğu görüşündedirler. Buna ilişkin A öğretmeni görüşünü “Yılda bir kez bir ders saati süresinde öğrencilerin gelişimlerini ölçebilmeleri imkansız. Yanlış ve anlamsız bir uygulama.”(G;A,7) şeklinde dile getirirken B öğretmeni görüşünü “Senede bir saat yapılan denetimle ne ölçülebilir ki...”(G;B,7) şeklinde ifade etmiştir.

“Müfettişlerin ildeki tüm okulları eşit değerlendirmesi, tüm koşulların eşitmiş gibi muamele etmesi son derece yanlış.”(G;A,7), “Program serbest değil. Süre var. Bu bazen yönetici ve müfettişlerle problem oluyor. Her sınıf seviyesi farklı, aynı sürede bitmesi isteniyor. Bu mümkün olmuyor.” (G;B,7) şeklindeki ifadeleri ile A ve H öğretmenleri her sınıf/okulun aynı şartlara sahipmiş gibi değerlendirilmesinin hata olduğunu görüşündedirler.

M ve O öğretmenleri kaynak/materyal sağlamada öğretmene destek verilmemesinden kaynaklan güçlüklerle ilişkin görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir: “Program uygulanmasında yardımcı olan materyalleri öğretmen bir şekilde tedarik ediyor. Bu konuda idare ve müfettişlerin yardımcı olmadığı gibi, nereden bulduğunuz, neden bu materyali kullandığımız sorgulanıyor. Eğitim öğretime yardımcı olan her türlü kaynak, materyal kullanımı serbest olması gerekir. Çünkü her şey çocuklar için

yapılıyor.”(G;M,7), “Öğretmenlere her zaman güvenilmeli, müfettişler ve idare öğretmene yardımcı olmalı, her türlü desteği sağlayarak.”(G;M,8), “Gerekli olan materyalleri sağlamak hep öğretmene kalıyor. Okul idaresi bu konularda olayın içinde olmuyor.”(G,P,7).

F ve G öğretmenleri müfettişlerin aralarındaki görüş ayrılıklarından kaynaklanan güçlükler hakkındaki görüşlerini “Yöneticiler ve müfettişler genellikle yardımcı olmaya çalışıyorlar. Fakat onların aralarındaki görüş ve düşünce farklılıkları olduğu ve öğretmenleri farklı şekilde yönlendirmeye çalıştıkları görülüyor.”(G;F,7), “Yönetici ve müfettişler yardımcı olmaya çalışsalar da onların aralarında görüş ayrılıkları oluyor.”(G;G,7) ifadeleri ile dile getirmişlerdir.

I öğretmeni “Bir an önce okuma-yazmaya geçilmesi konusundaki istekleri öğretmeni sıkıntıya düşürmektedir. Bazı müfettişlerin de teftişe gelir gelmez kaç kişi okumaya geçti sorusu nahoş olmaktadır. Üstelik bu soru daha tüm harfler verilmeden, ikinci grup seslerde bile olabiliyor.”(G;I,7) şeklindeki ifadesi ile öğrencilerin bir an önce okuma-yazmaya geçmeleri için baskı yapıldığı görüşündedir.

K ve O öğretmenleri Yönetici /müfettişlerin rehberlik etmedikleri görüşündedirler. Buna ilişkin görüşlerini “Müfettişler denetleyici, bilgi verici değil.”(G;K,7), “Müfettişler bu olayın içinde olmalı. Onlara göre teftiş açık bulmak. Oysa olumlu yönde motive edip rehberlik etmek olmalı.”(G;O,8) şeklindeki ifadeleri dile belirmişlerdir.

D, E, J, L ve P öğretmenleri programın uygulanması sırasında yönetici ve müfettişler ile ilgili güçlüklerle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. E öğretmeni “Yönetici ve müfettişler ile ilgili karşılaştığımız sorun yok. Bizler programın uygulayıcıları konumundayız. Programı onlardan daha iyi biliyoruz.” (G;E,7) şeklindeki ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunlukla yöneticilere nazaran müfettişler ile ilgili yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Yöneticilerle ilgili materyal ve kaynak bulmada destek almadıklarından kaynaklanan sorunları dile getirmişlerdir. Müfettişlerin denetimlerde daha çok tutulan yazılı dokümanlara göre değerlendirme yapmaları görüşünde yoğunlaştıkları söylenebilir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, müfettişler ile ilgili karşılaşılan diğer güçlüklerin denetim için ayrılan sürenin yetersizliği, sınıf ya da okul koşullarının eşitmiş gibi değerlendirilmeye alınması, rehberlikten çok denetim yapmaları, aralarındaki görüş ayrılıklarının öğretmenleri farklı yönlendirmelere sevk etmesi ve okuma-yazmaya bir an önce geçilmesi yönünde baskı yapmaları olduğu görülmektedir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Literatür incelendiğinde yapılan benzer araştırmalardan elde edilen bulgular ile bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kazanımlar, içerik, ses temelli cümle yöntemi, değerlendirme yöntemleri, bitişik eğik yazı öğretimi, veliler, eğitim denetmenleri ve yöneticiler ile ilgili yaşadıkları güçlülüklerle ilişkin elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin; kazanımların sayılarının fazla oluşu, ölçülmesi zor olan kazanımların varlığı ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmayışı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elvan (2007), Türkçe Ders Programını (1-5) Öğretmen Görüşlerine Değerlendirilmesi adlı araştırmasında; devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması için genel olarak “katılıyorum kategorisinde yer almakla birlikte, bu ortalamalar “Kararsızım” kategorisine oldukça yakın olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak programın birinci sınıf kazanımları genel olarak değerlendirildiğinde, yeterli düzeyde olmadığı ve yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağını sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin içerikle ilgili karşılaştıkları güçlüklerle bakıldığında; içeriğin kazanımları kapsamadığı, içeriğin kazanımlardan kopuk olduğu, tutarsız olduğu, içeriğin yetersiz ve öğrenci seviyesine uygun olmayışı görüşlerinde oldukları belirlenmiştir. Gülbaş (2008) ve Sarı (2008)’nın çalışmaları da bu bulguları destekler niteliktedir. Gülbaş (2008:77) “İlkokuma Yazma Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin, ders kitaplarında dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu görüşünde birleşmekte oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin doğru ve işlek bir yazı yazma becerilerinin gelişmesi için bu tür etkinliklere ihtiyaç duydukları, ders kitaplarında bu tür etkinlikler yetersiz olunca, öğretmenler ek çalışmalarla ve ayrı bir zaman yaratarak bu çalışmalarını

yaptırmak zorunda oldukları yorumunu getirmiştir. Sarı (2008) sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin Türkçe dersi kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşünde oldukları bulgusunu elde etmiştir.

İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin; yöntemin okuduğunu anlamada güçlüğü neden olduğu, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumada sorunlara neden olduğu, okuma hızını düşürdüğü, yanlış heceleme yapmaya neden olduğu görüşünde oldukları ve harfleri öğrenen öğrencilere sesleri kavratmamada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Ortabağ Çevik (2006) öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında, birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem ile ilgili okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili olmadığını belirttikleri, yöntemin okuduğunu anlama, yorumlama becerisinin geç kazanılması, heceleyerek okudukları için okuduğunu anlamada sorun yaşanması, öğrencilerin bütün yerine parçaları gördükleri için okuduklarını geç anlamaları, göz sıçraması küçük olduğu için bütünü algılamalarının zorlaşması, heceleri yanlış bölüp okudukları için anlamada sorun yaşanması, göz-beyin arasındaki ilişkiyi yavaşlattığı için okuduklarını anlamalarının zorlaşması nedeni ile okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili görülmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Gülbaş (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin; ses temelli yöntemin okuma hızını düşürdüğü, heceleyerek okuma fazla olduğu için anlama güçlüğü arttığı görüşlerinde oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Karadağ (2005) yaptığı araştırmasında; öğretmenlerin bireşim yönteminin okuma yazmaya çabuk geçme bakımından daha etkili olduğu ancak okuma hızında ve kalitesinde azalma, heceleyerek okuma, bütünü algılamakta zorlanma, hece ve harf eksikliklerine neden olma, harf ve heceleri anlamadan, ezberleyerek öğrenmeye neden olma bakımlarından etkili olmadığı görüşlerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ses temelli cümle yöntemini hakkında öğretmen görüşlerine başvurulmuş araştırmalar, bu araştırma bulguları ile paraleldir.

Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin yazılarının ilerleyen zamanlarda bozulduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan diğer güçlüklerle ilişkin; el kasları gelişmeyen öğrencilerde yazı öğretiminin güçlüğü, yazının zamanla dik yazıldığı, öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenmekte zorlandıkları, estetik ve işlek bir yazı öğretiminin güç olduğu, velilerin yazı bitişik eğik yazı konusundaki bilgi eksikliği ve ders kitaplarında dik temel yazı olması nedeniyle yazı öğretiminde zorlandıkları görüşlerinde oldukları belirlenmiştir.

Ortabağ Çevik (2006) araştırmasında kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tümüne yakınının, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında sorun yaşadığı ve en fazla sorunun bitişik eğik yazının uygulanmasında yaşandığı bulgularını elde etmiştir. Durukan ve Alver (2008) araştırmalarında, öğretmenlerin birçoğu bitişik eğik yazı öğretiminin okuma ve yazmayı öğrenmede sıkıntı oluşturmadığını, öğrencilerin daha hızlı ve düzenli yazdığını belirtirken; bir kısmı da bitişik eğik yazı için 1. sınıfı erken bir dönem olarak görmekte oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Kanmaz (2007) öğretmenlere göre bitişik eğik yazı uygulaması ile ilgili problemin birinci sınıftaki ilkokuma yazma öğretimi dışındaki diğer ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesi olduğu bulgusunu elde etmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular bu araştırmada bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin değerlendirme yöntemleriyle ilgili; gereğinden fazla ölçüt olması, öğretmene evrak yükü olması, performans ve proje görevlerini yaptırmakta zorlandıkları, programda sunulan değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflar için uygun olmadığı görüşlerinde oldukları sonucu elde edilmiştir. Benzer bir çalışmada Gülbaş(2008) yeni programda ilkokuma yazma ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine başvurduğu araştırmasında öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili;

- Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.
- Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.
- Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır.

görüşlerinde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarından biri de öğretmenlerin programda veli desteğinin önemli olduğu ve bu desteğin alınmadığı durumlarda öğretmenlerin güçlük yaşadıkları, velilerin programı tanımaması ve ilgisiz ya da yetersiz olup öğrencilerine destek vermemeleri konusunda güçlük yaşadıklarıdır. Beyazıt (2007) ve Demirel (2006)'in çalışmaları da bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Beyazıt (2007), çalışmasında veli ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini şöyle aktarmaktadır: “Öğretmenlerin tamamına yakını yöntemin veli ayağında büyük sorunlarla karşılaşmışlardır. Velilerin öğrencileri yanlış yönlendirmeleri, destekleyici çalışmaları öğretmenlerin yönlendirmelerine aldırmandan bağımsız yürütmeleri öğrencilerin çalışmalarını etkilemiş ve öğretmenler veli desteğini istemez duruma gelmişlerdir.” Demirel (2006) İlkokuma yazma programındaki değişiklikler üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlere okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerden birinin de veli öğretmen çatışması olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre eğitim denetmenleri ile ilgili yaşanan güçlükler; denetimlerde daha çok tutulan yazılı dokümanlara göre değerlendirme yapmaları, denetim için ayrılan sürenin yetersizliği, sınıf ya da okul koşullarının eşitmiş gibi değerlendirilmeye alınması, rehberlikten çok denetim yapmaları, aralarındaki görüş ayrılıklarının öğretmenleri farklı yönlendirmelere sevk etmesi ve okuma-yazmaya bir an önce geçilmesi yönünde baskı yapmalarıdır. Eğitim denetmenleri ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğretmene rehberlik eden, öğretmenin gelişimine katkı sağlayan durumunda olmalıdır. Öğretmenlerin is basında geliştirilmelerinde, müfettişler, birer öğretim lideri işlevi görmek durumundadırlar (Pehlivan, 1998: 242). Öğretmeni işbasında yetiştirirken, onun morali göz önüne alınarak, şayet morali iyi değilse, önce moralinin düzeltilmesi yönünde çalışılmalı, motive edilmelidir (Gökten,1986:116). Bu noktada müfettiş, sadece hata arayan bir kişi görünümünü vermemeli, hataları gelişmenin bir parçası olarak görmelidir (Yalçınkaya,1992:37).

#### **Öneriler :**

1. Bitişik eğik el yazısı öğretiminin, eğik, okunaklı, estetik yazmadaki olası olumsuz yönleri araştırmalı ve yöntemden kaynaklanan olumsuzlukların en aza indirilmesi için çözüm yolları geliştirilmelidir.
2. Programın uygulanmasında güçlüklerin en aza indirilmesi için veli ve eğitim denetçileri program hakkında bilgilendirilecek seminerler düzenlenmelidir. Velilere programla ilgili kullanım kılavuzları hazırlanmalıdır.
3. Okuma yazma öğretiminde oyunlardan faydalanılması için içerik yenilenmeli, öğretmenlere CD ortamında okuma-yazma öğretimini oyunlaştıran etkinlikler, oyunlaştırıcı farklı okuma-yazma materyalleri sunulmalıdır.
4. Öğretmenlere;
  - Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi
  - Bitişik eğik el yazısı öğretimi
  - İlkokuma yazma öğretim ilkeleri konularında hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.
5. Program kazanımları ile ilgili öğrenci seviyesine uygunluk, ulaşılabilirlik, ölçülebilirlik vb. açılardan irdeleyecek bir araştırma yapılabilir.
6. İçerik ile ilgili öğrenci seviyesine uygunluk, kazanımlarla tutarlılık, içeriğin kazanımları kapsamı vb. açılardan irdeleyecek bir araştırma yapılabilir.

#### **KAYNAKÇA:**

- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*.146, 37-48.
- Beyazıt, N. (2007). *İlkokuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Brooks, M. G.&Brooks, G. J. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-27.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2007).*İlkokuma Yazma Programı Ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, M. (2006).*İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. The Journal of International Social Research*, 1 (5), 275-286



- Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gökten, R. (1986). *Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminde Teftiş*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülbaş (Çatak) Ç.(2008). *Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (2007) Bitişik Eğik Yazının Yararları. *Eğitim ve Denetim,Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayın Organı(TEM-SEN)*, 17 (5), 9-15
- Hofmeister, A. (1992). *Hand writing Resource Book*. Utah: University Publication Utah.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri Ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, R.(2005). *İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırık, D-Mc Donald, D. (1998) Stuated learning in physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 17.
- MEB. (2005). *Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*.Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Ortabağ Ç, S. (2006). *Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/durukan\\_erhan.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/durukan_erhan.pdf) Erişim:10/12/2010
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pehlivan, İ. (1998). Denetimde Stres ve Basa Çıkma Yolları. *İlköğretim Müfettişleri Semineri27 Temmuz–21 Ağustos 1998*. (ss.262-282). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yalçınkaya, M. (1992). *Ortaöğretimde Ders Denetimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım A. ve Şimşek H.(2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin R.K.(1984).*Case Study research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.