

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ALAN DIŞINDAN ATANAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ YETERLİLİKLERİ
VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra NARGÜL

Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Yrd. Doç.Dr.Ahmet ESKİCUMALI

MART-2006

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ALAN DIŞINDAN ATANAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ YETERLİLİKLERİ
VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra NARGÜL

**Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim**

Bu tez 17/03/2006 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.

**Ahmet ESKİCUMALI
Jüri BaŐkanı**

**Murat İSKENDER
Jüri Üyesi**

**Mehmet ÖZDEMİR
Jüri Üyesi**

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

İmza

Esra NARGÜL

17.03.2006

ÖNSÖZ

Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak için geçtiğimiz yıllarda birçok farklı fakülte mezununu formasyon alarak ya da almadan ilköğretim birinci kademeye sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Bu durum hem alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin mesleğe karşı olumsuz tutum ve tavır geliştirmesine hem de sınıf öğretmenliği için gerekli olan alan bilgisi ve öğretmenlik vasıflarına sahip olamadan bu görevi yapmalarına sebep olmaktadır. Bununla birlikte öğretmen, öğrenci, veli ve okuldaki diğer öğretmenler, vb. kaynaklı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, birçoğu halen görevde bulunan farklı fakülte mezunlarının, özellikle ilköğretim birinci kademede bütün derslerin öğretimine temel teşkil eden ilkokuma yazma öğretimindeki yeterliliklerini ve karşılaştıkları sorunları öğretmen ve müfettiş görüşleri doğrultusunda belirlemek ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda çözüm önerileri getirmek yoluyla eğitimin niteliğini arttırma çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar işlerinin çok yoğun olmasına rağmen yardımlarını hiçbir zaman eksik etmeyen değerli danışman hocam Yrd.Doç.Dr.Ahmet ESKİCUMALI'ya, istatistiki verilerin çözümlenmesinde yol gösteren değerli hocam Yrd.Doç.Dr.Hayrettin ZENGİN'e teşekkür ederim. Araştırmaya önerileriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Yrd.Doç.Dr. Murat İSKENDER ve Mehmet ÖZDEMİR'e, veri toplama aracını hazırlarken deneyimlerini benimle paylaşan ve her yönden desteğini eksik etmeyen Sakarya bölgesi müfettişlerinden İsmail KARAKULLUKÇU ve Canip YAVUZ'a, araştırma süresince her an önerilerinden faydalandığım değerli dostum Arş.Gör.Zeynep TÜTÜNCÜOĞLU'na ayrıca teşekkür ederim. Özellikle veri toplama aracının dağıtımında ve toplanmasında bana her türlü kolaylığı sağlayan araştırma dahilindeki okul idarecilerine ve soru sayısının fazlalığına rağmen değerli zamanlarını ayırarak, sabırla cevap veren müfettişlerimize ve öğretmenlerimize ve benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her daim yanımda olan babama ve tüm aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Sakarya, Mart 2006

Esra NARGÜL

İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ.....	iii
KISALTMALAR.....	viii
ÖZET.....	xi
SUMMARY.....	x

GİRİŞ.....	1
-------------------	----------

BÖLÜM 1 : KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
--	----------

1.1. İlkokuma Yazma Öğretimi.....	9
1.1.1. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	10
1.1.2. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri ve Programlarına Bir Bakış.....	14
1.1.2.1. İlkokuma Yazma Öğretim Programları.....	15
1.1.2.2. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	15
1.1.3. Değişen İlkokuma Yazma Öğretimi Programı.....	21
1.1.4. İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen Davranışları.....	23
1. 2. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	26
1.2.1. Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Ataması.....	29
1.2.2. Sınıf Öğretmenleri ve Hizmet İçi Eğitim.....	35
1.2.2.1. Sertifika Programı ve Pedagojik Formasyon Kursu.....	38
1.2.2.2. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Hizmet İçi Eğitim.....	38
1. 3. İlgili Araştırmalar.....	41
1.3.1. İlkokuma ve Yazma Öğretimi ile İlgili Araştırmalar.....	41
1.3.2. Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Araştırmalar.....	42

BÖLÜM 2 : ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	50
--	-----------

2.1. Araştırmanın Modeli.....	50
2.2. Evren ve Örneklem.....	50
2.2.1. Evren.....	50
2.2.2. Örneklem.....	50
2.3. İşlem Yolu	51
2.4. Veri Toplama Araçları.....	52
2.4.1. Görüşme Formu.....	52

2.4.2. Kişisel Bilgi Formu.....	52
2.4.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Anketi.....	52
2.4.4. Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Davranışları Anketi	53
2.5. Verilerin Toplanması.....	54
2.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	54
BÖLÜM 3:BULGULAR VE YORUM.....	56
3.1. Kişisel Bilgiler.....	56
3.2. Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Gruplar Arası Fark ve Bulgular.....	62
3.3. Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlarda Gösterdiği Davranış Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Fark ve Bulgular.....	67
3.4. Kişisel Özelliklere Göre Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Fark ve Bulgular.....	71
3.5. Kişisel Özelliklere Göre Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Fark ve Bulgular.....	91
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	105
KAYNAKÇA.....	111
EKLER.....	115
ÖZGEÇMİŞ.....	141

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1:	Araştırma Örneklemine Sayısal Durumu.....	51
Tablo 2:	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	57
Tablo 3:	Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Kurumlara Göre Dağılımları.....	57
Tablo 4:	Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	58
Tablo 5:	Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Deneyimleri.....	58
Tablo 6:	Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumu...	59
Tablo 7:	Kursa Katılan Öğretmenlerin Görüşleri.....	60
Tablo 8:	Pedagojik Formasyon Kursu Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	60
Tablo 9:	Branşlarına Geçmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	61
Tablo 10:	Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T-Testi Sonuçları).....	62
Tablo 11 :	Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T-Testi Sonuçları).....	63
Tablo 12:	Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T-Testi Sonuçları).....	63
Tablo 13:	Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T-Testi Sonuçları).....	64
Tablo 14:	Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T-Testi Sonuçları).....	65
Tablo 15:	Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T-Testi Sonuçları).....	65
Tablo 16:	Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T-Testi Sonuçları).....	66
Tablo 17:	Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar(T-Testi Sonuçları).....	67
Tablo 18:	Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar(T-Testi Sonuçları).....	68

Tablo 19:	Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemi İle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar(T-Testi Sonuçları).....	69
Tablo 20:	Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar(T-Testi Sonuçları).....	69
Tablo 21:	Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri İle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar(T-Testi Sonuçları).....	70
Tablo 22:	Öğretmenlerin Müfettişlerle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar(T-Testi Sonuçları).....	71
Tablo 23:	Kıdeme Göre Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi- Sonuçları	72
Tablo 24 :	Kıdeme Göre Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi- Sonuçları.....	73
Tablo 25 :	Kıdeme Göre Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi- Sonuçları	74
Tablo 26 :	Kıdeme Göre Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi- Sonuçları	75
Tablo 27 :	Kıdeme Göre Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi- Sonuçları	75
Tablo 28:	Kıdeme Göre Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi- Sonuçları	76
Tablo 29 :	Kıdeme Göre Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi- Sonuçları	77
Tablo 30 :	Kıdeme Göre Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi- Sonuçları.....	78
Tablo 31 :	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Okuma Yazmaya Hazırlık Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi- Sonuçları.....	79
Tablo 32:	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi- Sonuçları	80
Tablo 33:	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi-Sonuçları	81

Tablo 34:	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi-Sonuçları	82
Tablo 35:	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi-Sonuçları	83
Tablo 36:	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi-Sonuçları	84
Tablo 37 :	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi-Sonuçları.....	84
Tablo 38 :	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar- Scheffe Testi-Sonuçları.....	85
Tablo 39:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 40:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 41:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar T- Testi Sonuçları.....	88
Tablo 42:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 43:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 44:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları.....	89

Tablo 45:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları.....	90
Tablo 46:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları.....	91
Tablo 47 :	Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi Sonuçları.....	92
Tablo 48 :	Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemiyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi Sonuçları	92
Tablo 49 :	Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi Sonuçları.....	93
Tablo 50:	Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri İle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi Sonuçları.....	94
Tablo 51:	Kıdeme Göre Öğretmenlerin Müfettişlerle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar -Scheffe Testi Sonuçları.....	95
Tablo 52 :	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe-Testi Sonuçları.....	96
Tablo 53:	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemi ile İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar-Scheffe Testi Sonuçları.....	97
Tablo 54:	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar -Scheffe Testi- Sonuçları.....	98
Tablo 55:	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri İle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar -Scheffe Testi- Sonuçları.....	99
Tablo 56:	Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Müfettişleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar -Scheffe Testi- Sonuçları.....	100

Tablo 57:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T –Testi Sonuçları).....	101
Tablo 58:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yönteminde Karşılaştığı Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T –Testi Sonuçları).....	101
Tablo 59:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T –Testi Sonuçları).....	102
Tablo 60:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Gruplar Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar(T –Testi Sonuçları).....	103
Tablo 61:	İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Müfettişlere Yönelik Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar (T –Testi Sonuçları).....	104

KISALTMALAR LİSTESİ

DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
DMS	: Devlet Memurluğu Sınavı
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
MYO	: Meslek Yüksek Okulu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
P	: Anlamlılık düzeyi
N	: Sayı
Ss	: Standart sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
t	: T testi
F	: Frekans
\bar{X}	: Aritmetik ortalama

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda sadece okuryazar olmak gelişmiş toplumlar tarafından yeterli görülmemektedir. Herşeyin bilgi ve anlama üzerine kurulu olduğu bu çağda okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen okuyucuların yetiştirilmesi, okuma ve yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir. Gelişmiş ülkelerin karşılaştıkları okuma alışkanlığı sorununu, ciddî ve hızlı bir biçimde ele alarak çözümlenmiş olmaları okumanın özellikle toplumsal önemini ortaya koymaktadır.

Ekonomik gelişme için, bir ülke nüfusunun en az %40'ının okur-yazar olması gerektiği belirtilmektedir. Okuma, toplumsal yaşamın gerekliliklerinden biri durumundadır. Bireyin entellektüel gelişiminin temelini oluşturan okuma, bir anlamda toplumsal bir güç niteliğini almıştır. Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin de temel aracıdır. Okuma ile değişimin bilincine varabilen bireyin doğru seçim yapmasının bir ülkede demokratik yapının yaşatılmasında da önemli rolü vardır.

Okuma yazma, salt yazının anlaşılması ya da seslendirilmesi değil, okuyan ile yazan arasında kurulan bir köprü; insanlıkla ilgili tüm değerlerin korunması ve geliştirilmesi konusunda temel ve yaşamsal bir etkinlik olarak anlaşılmalıdır. Okuma yazma, bilginin toplumsal ve evrensel bir iletişim ve gelişim aracı olarak kullanılmasını gerçekleştiren ve bu yolla daha mutlu ve müreffeh bir dünyayı oluşturmaya yönelik düşünsel bir etkinliktir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından bugüne değin ilkokuma ve yazma programlarında yapılan değişiklikler, ilkokuma ve yazma öğretiminde en iyiyi yakalama çabasının bir sonucudur. Tarihsel süreç içerisinde uygulanan yöntemlere bakıldığında en uzun uygulama sürecinin çözümlenme yöntemiyle sağlandığını görmekteyiz. Çözümlenme yöntemi uzun sürede öğrencileri okuma ve yazmaya geçirme dezavantajının yanında; öğrenci psikolojisinde bütün olarak algılama ilkesiyle örtüşmekte olduğu düşüncesi araştırmacılar tarafından yoğunluk kazanmaktadır. Bu yöntemle öğrencinin süratli, doğru ve anlamlı bir okuma davranışı kazanmasının sağlandığı ifade edilmektedir.

1948 İlkokul Programından itibaren ilkokuma ve yazma öğretiminde çözümlene yöntemine yer verildiğini görmekteyiz. Fakat 2005-2006 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla tüm ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretim yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntemin gerekçesi; gelişen ve değişen teknoloji ve buna bağlı olarak hızlı bilgi alışverişiyle birlikte öğrencilere daha kısa sürede okuma ve yazma davranışı kazandıracak yeni bir yöntemin uygulanması gerekliliğidir. Bireydeki öğrenme psikolojisinde toptan algı yoluyla öğrenmeye dayalı çözümlene yöntemi yerini daha kısa sürede okuma ve yazmayı öğrenmeyi gerçekleştirdiği öne sürülen ses temelli cümle yöntemine bırakmıştır. Henüz yeni uygulamaya konulan bu yöntem zaman içerisinde savunulan gerekçelerini ortaya koyacaktır. Üzerinde durmamız gereken bir nokta var ki; o da ilkokuma ve yazma öğretimi gibi bireyin öğrenim hayatıyla birlikte tüm yaşamını yönlendiren önemli bir konu alanının en nitelikli öğretim yöntemleriyle, en nitelikli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi gerekliliğidir. Bunun için de nitelikli öğretmenlerce gerçekleştirilecek nitelikli bir ilkokuma ve yazma öğretimine ihtiyaç vardır. İlkokuma ve yazma öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi onu uygulayacak öğretmenlerin de nitelikli bir şekilde yetiştirilmesine bağlıdır. Aksi takdirde yanlış ve rasgele bilgilerle yapılmış bir ilkokuma ve yazma öğretimi gelecekte, öğrencilerin, telafisi mümkün olmayan olumsuz öğrenim yaşantılarına sahip olmasına sebep olacaktır Bu amaçtan yola çıkarak yaptığımız çalışmada ilk önceleri temel sorunumuz ilkokuma ve yazma öğretiminin alan dışından gelen sınıf öğretmenlerince uygulanmasının yol açtığı sorunları öğretmenler ve uygulamaya tabi olan öğrenciler, diğer sınıf öğretmenleri ve müfettiş kaynaklı sorunlar açısından irdelemek ve çözüm önerileri getirmek olmuştur. Fakat çalışmanın başlangıç sürecinde deneme aşamasında olan yeni ilkokuma ve yazma programının 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlüğe konulması sebebiyle çalışma çözümlene yöntemine göre yürütülmüş; ses temelli cümle öğretim yöntemi hakkında sadece bilgi vermekle yetinilmiştir. Bu amaçla uzun bir süredir var olan; “ilkokuma ve yazma öğretiminde çözümlene yöntemi mi yoksa ses temelli cümle öğretim yöntemi mi uygulanmalı?” tartışmasına da bir bakış açısı kazandırmak hedeflenmiştir.

Problem

İlköğretimin temel taşı olan ilkokuma yazma öğretimi konu alanı olarak özel bir öneme sahiptir. Çünkü çocuklar ilköğretimde temelini alacağı okuma, yazma, anlama ve anlatım becerilerini ileriki öğrenme yaşantılarında da kullanacaktır. Çocuklar yanlış öğrenim yaşantılarına sahip olursa bu durum onların ileriki öğrenim yaşantılarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu sebeple ilkokuma yazma öğretimi, konu alanında gerçekten hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerce gerçekleştirilmelidir. Bu açıdan bakıldığında ilkokuma yazma öğretiminde öncelikle önemli olan öğretmen davranışlarıdır. Çünkü öğrenme yaşantılarını oluşturmak, kılavuzlamak öğrencide anadil öğretiminin hedefleri doğrultusunda kalıcı izli, istendik davranış değişikliğini oluşturmak nitelikli öğretmen davranışları ile mümkündür. Öğretimde, öğrenci öncelikle öğretmen davranışlarını model alır.

Milli Eğitim'in mevcut öğretmen eksikliğini kapatmak amacıyla 1996 yılından 2003 yılına kadar muhtelif zamanlarda uyguladığı alan dışından sınıf öğretmeni ataması sonucu birçok farklı fakülte mezunu hizmet öncesinde sınıf öğretmenliği alan bilgisi konusunda yetiştirilmeden ilköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Söz konusu öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ile ilgili çeşitli düzeylerde öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve müfettiş boyutunda sorunlar yaşadığını yapılan araştırmalar sonucu biliyoruz. Fakat ilgili literatür incelendiğinde birinci sınıflarda ilkokuma yazma öğretiminde öğretmen davranışları ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığını görmekteyiz. Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve sınıf içi öğretmen davranışları konusu hizmet öncesinde gerekli eğitimi almadan birinci sınıflarda öğretim yapmaları ve doğurduğu sonuçlar bakımından bizce ayrıca bir önem arz etmektedir. Bu açıdan araştırmaya değer görülmektedir. Bu amaçla yapılan araştırmada alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlar, tespit edilmeye ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda çözüm önerileri getirilmeye çalışıldı.

Problem Cümlesi

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlar.

Alt Problemler

1- Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2-Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma hizmet içi eğitim kursu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın açmış olduğu pedagojik formasyon kursu ve branşlarına geçme düşünceleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

3-Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde (çözümleme yönteminde) sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşleri;

a. Öğretmen,

b. Müfettiş görüşlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4-Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri;

a. Öğretmen,

b. Müfettiş görüşlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5-Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterlilikleri bağımsız değişkenlere (kıdem, birinci sınıf okutma, ilkokuma yazma kursuna katılma) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

6-Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin yeterlilikleri bağımsız değişkenlere (kıdem, birinci sınıf okutma, ilkokuma yazma kursuna katılma) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

İlköğretim birinci sınıflara sınıf öğretmeni olarak atanan, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki yeterliliklerinin ve karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda çözüm önerilerinin getirilmesinin amaçlandığı bu araştırmadan elde edilen verilerin;

1. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde hizmet öncesinde aldıkları eğitimin ne derece yeterli olduğunun belirlenmesi açısından,
2. İlköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanan farklı bölüm mezunu sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ortaya koymak yoluyla bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin üretilmesine katkıda bulunulması,
3. İlköğretim birinci sınıflara sınıf öğretmeni olarak atanan alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı hizmet içi eğitim kurslarının yeterliliğinin tespit edilmesini sağlamak ve başka alternatif çalışmalar üretilebilmesi konusunda öğretmen görüşlerinden faydalanarak çözüm önerileri getirmek,
4. İlköğretim birinci sınıflarda görev yapan alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin araştırma yapılan sorun türlerinden farklı olarak ilkokuma ve yazma öğretimi ve sınıf öğretmenliği ile ilgili sorunlarının da tespit edilebilmesi,
5. İlkokuma ve yazma öğretiminde yeni uygulamaya konulan ses temelli cümle öğretim yöntemi ve çözümleme yöntemi ile ilgili uzun bir süredir var olan yöntem tartışmasına bir bakış açısı kazandırmak amacıyla eğitim bilimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Sınıf öğretmenliği alanındaki açığı kapatmak amacıyla farklı bölümlerden mezun olan, formasyonla ya da formasyonsuz sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin birinci sınıflarda ilkokuma yazma öğretimine girmesinin doğurmuş olduğu sorunlar ve bu

sorunlarla birlikte öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterliliklerinin tespit edilmesi, ortaya çıkan bulgular doğrultusunda öğretmen ve müfettiş görüşlerinden de yararlanarak, çözüm önerileri getirmek bu araştırmanın temel problemi olarak ele alınmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne Sakarya İli; Adapazarı merkez ilçesi ve ona bağlı köylere alan dışından atanan öğretmenlerin bulunduğu ilköğretim okulları ile;
2. Bu kurumlara alan dışından atanan sınıf öğretmenleri ile;
3. İlkokuma ve yazma öğretim faaliyetleri ile, öğrencilerle, okuldaki diğer sınıf öğretmenleri ve müfettişlerle ilgili sorun gruplarıyla;
4. Uygulanan anketlerden ve görüşmelerden sağlanan verilerle;
5. 2004-2005 öğretim yıllarına ilişkin bulgularla sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Denekler anketleri içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Veri toplama araçları amacına hizmet etmiştir.
3. Araştırmaya katılan okullar, öğretmenler ve müfettişler sayı bakımından yeterli olmuştur.

Tanımlar

Sınıf Öğretmenliği : İlköğretim okullarının ilk beş sınıfını okutan, üniversitelerin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü, eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerdir.

Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenleri : Üniversitelerin, Açık Öğretim dışında İletişim, Ziraat Fakültesi v.b. fakültelerinden mezun olup atananlardır.

İlkokuma ve Yazma Öğretimi : Anadilinin öğrenilmesine temel teşkil eden ilk beceriler olan okuma, okuduğunu anlama, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin öğretiminin yapıldığı ana dili öğretimi disiplininin bir alt disiplini (Erginer, 1996:29).

Çözümleme Yöntemi : İlkokuma ve yazma öğretiminde bütünden parçaya ilkesini hedef edinen; cümlenin parçalara ayrılarak öğretilmesini uygun bulan öğretim yöntemi.

Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi : İlkokuma yazma öğretiminde parçadan bütüne ilkesini hedef edinen; ilkokuma yazmanın sestten başlayarak cümle destekli öğretilmesini ön gören öğretim yöntemi.

İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen Davranışı : Öğretmenlerin çözümleme yöntemiyle ilkokuma yazma öğretirken gösterdikleri sınıf içi gözlenebilir, ölçülebilir eylem ve özellikleri.

Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışı : Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde öğrencileri okuma yazmaya hazırlamak için gösterdikleri ilk davranışlar.

Örnek Okuma Davranışı : Öğretmenlerin fiş cümlesinin öğretimi başında, fiş cümlesini konuşma sesiyle tonlayarak yaptıkları konuşma davranışları.

Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışı : Öğretmenlerin öğrencilerin fiş cümlesini seslendirmelerini sağlayıcı yardım davranışları.

Yazmayı Kılavuzlama Davranışları : Öğretmenlerin öğrencilerin fiş cümlelerini metin defterlerine yazmalarını sağlayıcı yardım davranışları.

Çözümleme Davranışları : Öğretmenlerin öğrencilerine fiş cümlelerini parçalarına ayırma davranışları.

Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışları : Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde oyuna yer verme davranışları.

Sınama Davranışları : Öğretmenlerin öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme derecelerini yoklayıcı değerlendirme davranışları.

Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışları : Öğretmenlerin öğrencilerin serbest okuyup yazmalarını sağlayıcı yardım davranışları.(Erginer, 1996: 29-30)

Hizmet İçi Eğitim : Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumlarını kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Kaygas,1999:33).

Öğretim Faaliyetleri : Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini düzenleme işleri.

Pedagojik Formasyon : Öğretmenlik meslek bilgisi.

Atama : Kanunla belirtilen nitelikleri taşıyanlara istekleri halinde okullarda görev verilmesi.

BÖLÜM 1 : KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilkokuma yazma öğretimi ve alan dışından gelen sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılmış yayın ve araştırmalar incelenmiştir.

1.1. İlkokuma Yazma Öğretimi

İlköğretim okulları birinci sınıfları, öğrenim hayatına yeni başlayan çocukların ilk bilgi ve becerileri kazandığı öğrenciliğe alıştığı bir çevre olması, ev, okul ve çevre arasında bir köprü kurması bakımından özel bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin birinci sınıfta kazanacakları güzel ve etkili okuma, dinleme ve izleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri, olumlu istendik yönde davranış değişiklikleri, gelecekteki öğrenim yaşantılarını etkilemekte ve başarılı olmalarını sağlamaktadır.

“İlkokuma ve yazma öğretimi, Anadil öğretimi disiplini içinde bir alt disiplinin öğretimidir. İlkokul birinci sınıfta okutulmakta olan Türkçe dersinde anadilini öğrenme becerileri(dört temel dil becerisi) ilkokuma ve yazma öğretimi ile kazandırılmaktadır” (Erginer,1996:12).

İlkokuma ve yazma öğretimi çocuğun birinci sınıftan itibaren edineceği öğrenme yaşantılarının temelini oluşturmaktadır. Bu yaşantılar ne kadar büyük bir hassasiyetle kazandırılırsa çocuklar hayat boyu o kadar başarılı olur. Çünkü çocuk okuma ile en büyük bilgi edinme yolunu, yazma ile de anlatım yolunu kazanacaktır. İlkokuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerilerini kazandırmaktır. İlköğretim okulu birinci sınıfları sadece okuma yazma mekanizmasının kavratılacağı sınıflar değildir. Birinci sınıf bedence ve ruhça gelişmekte olan çocuğun gelişimi için temel beceriler kazandığı ve bunlara kalıplar geliştirdiği bir dönemdir. Birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimi çalışmalarının merkeze alınması bu çalışmaların genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmekten başka, öğretme-öğrenme etkinliklerine ilişkin doğru beceriler kazandırma amacı da taşınmalıdır. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen önemli bir etkidir. Bu nedenle öğretmen bu çalışmalara iyi hazırlanmış olmalıdır. Bu dönemde yapılacak bir hata öğrencinin okuma yazma mekanizmasını geç ya da yanlış öğrenmesine yol açmakla kalmaz aynı zamanda yanlış bir öğretme öğrenme davranışı geliştirmesine de yol açabilir. Birinci sınıf öğretmeni çocukların öğrenciliğin gereklerini yeni

öğreneceklerini gözden kaçırmamalı, doğru öğrenme ve öğretme etkinlikleri için yol göstermelidir.

1.1.1. İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi

İlköğretim 6-14 yaş çocuklarının eğitim ve öğretimini kapsar. Değişen zamanla, gelişen teknoloji ile birlikte bireylerin yetiştirilmesi de buna uygun olarak değişmektedir ama ilköğretimin önemi ve temelini nitelikli okuma ve yazma öğretimi ile verilmesinin önemi yadsınamayacak bir gerçektir. Okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır. Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle, okuryazar olmanın önemi artmış, okuryazarlık oranları çağdaş gelişmenin bir ölçüsü olarak görülmeye başlanmıştır. Bu öneminden dolayı, ilkokuma yazma öğretimini, tek boyutlu, sadece okuma tekniğinin kazandırılacağı bir etkinlik olarak ele almamak gerekir. Böyle bir tutum ilkokuma yazma etkinliğini, diğer dil etkinliklerinden koparır.

İlkokuma yazma öğretiminde hedef, çocuğa sadece okuma yazma becerisini kazandırmak değil, hızlı, doğru, akıcı kısaca nitelikli bir okuma becerisi oluşturmak ve anlayarak okuma, okumaktan zevk alma, kurallarına uygun işlevsel yazma beceri yeteneğini kazandırma ve geliştirme olmalıdır.

Günümüz insanı, öğrenim, meslek ve günlük hayatında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak, eleştirerek, okuma; estetik okunaklı ve işlek yazma becerisine sahip olmak zorundadır. Bu da ancak kurallarına uygun bir dil öğretimi ile ilköğretimin birinci sınıfında başlar. Bu sınıfta okuma yazma öğretiminin amacı çocuğa her ne şekilde olursa olsun bir okuma yazma becerisi kazandırmak değil; çağdaş yöntem tekniklerle ve uygun, doğru, anlaşılır, sürekli, akıcı, anlamlı, pürüzsüz ve eleştirel bir okuma ve okunaklı, işlek ve güzel yazma becerilerini kazandırmaktır. Zira çocuğa kazandırılacak niteliksiz okuma yazma becerisi gelecekte onun başarısını değil başarısızlığını hazırlayacaktır.

Özetleyecek olursak; çocukların öğrencilik süresince ve yaşam boyu başarıları okulda geçen ilk yıllarına ve bu yılların öğretmenlerine bağlıdır.

“Okuma yazma, salt yazının anlaşılması ya da seslendirilmesi değil, okuyan ile yazan arasında kurulan bir köprü; insanlıkla ilgili tüm değerlerin korunması ve geliştirilmesi konusunda temel ve yaşamsal bir etkinlik olarak anlaşılmalıdır. Okuma yazma, bilginin toplumsal ve evrensel bir iletişim ve gelişim aracı olarak kullanılmasını gerçekleştiren ve bu yolla daha mutlu ve müreffeh bir dünyayı oluşturmaya yönelik düşünsel bir etkinliktir” (Gönen ve diğ.,2005:2) .

Günümüz bilgi toplumu teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişime rağmen, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Çünkü okuma sistemli bilgi edinmenin, farklı bakış açıları kazanmanın, doğru ve sağlam sonuçlara varabilmenin temelini oluşturur. Aynı şekilde günümüz toplumunun, bütün teknolojik gelişmelere rağmen, en önemli gereksinimlerinden biri; işlek, okunaklı bir yazı becerisidir. Bu sebeple ilköğretim birinci sınıftan itibaren hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okumanın, işlek ve estetik görünümlü bir yazı yazmanın temeli bu konu alanına hakim, nitelikli sınıf öğretmenlerince, ilkokuma ve yazma öğretimi ile atılır. Bunun için ilköğretim birinci sınıfta ilkokuma ve yazma öğretiminin alan bilgisi, kişilik özellikleri, yeniliklere açık ve tecrübeli sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.

“Eğitimin en önemli amaçlarından biri yetişmekte olan kuşakların topluma verimli ve sağlıklı bir şekilde uyumlarını sağlamaktır. Eğitim bir bütündür. Her kademesinde öğrencilerin seviyesine, ilgi ve isteklerine göre gereken bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekir. Çocuğa kalıcı alışkanlıkların kazandırıldığı dönem ilköğretimin birinci kademesidir. Bu dönemde sınıf öğretmeninin önemi büyüktür. Öğrencilerin birinci sınıfta kazanacakları güzel ve etkili okuma, dinleme ve izleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri, olumlu istendik yöndeki davranış değişiklikleri, gelecekteki öğrenim yaşantılarını etkilemekte ve başarılı olmalarını sağlamaktadır” (Cemaloğlu, 2000:2).

İlkokuma ve yazma öğretimi çocuğun gelecekteki öğrenim hayatını da etkilemesi bakımından oldukça önemlidir. İlkokuma ve yazma öğretiminin gerçekten bu konuda tecrübeli ve bilinçli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmemesi çocuk için gelecekte telafisi mümkün olmayan olumsuz öğrenme yaşantılarına sebep olmaktadır. Okuma ve yazma insanın kültürlenme sürecine girmesinde ilk basamaktır. Bu sebeple okuma ve yazma öğretimi oldukça önemlidir ve nitelikli sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmelidir. Çünkü insan, bildiklerinin büyük bir bölümünü okuma yoluyla edinmektedir. Okuma, bilgi edinmede şimdiye değin aşılamamış bir araç olma niteliğini korumaktadır. Bu nedenle okumanın önemi büyüktür.

Okuma becerisi örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Bir eğitim sisteminin üyeleri olan öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olur. Bu nedenle, eğitim sistemi, öğrencilere hızlı ve doğru okuma, okuduğunu anlama gibi becerileri nitelikli öğretmenler yoluyla kazandırmalıdır. Bu bağlamda, ilkokulda ilkokuma ve yazma öğretiminin asıl amacı, okuduğunu anlamayı çocuğa öğretmektir. Bu durum, bütün yaşantısı boyunca çocuğun kendi kendini yetiştirmesine ve olgunlaştırmasına da yardım edecektir. Bu amaca ulaşmak, anayasanın ve eğitim ve öğretimle ilgili kanunların emirlerini yerine getirmek ilkokullarda Türkçe grubu derslere önem vermekle mümkündür. Okuma yazma becerisi, gerek ilkokulda gerekse bütün öğrenim yaşantısı boyunca, öğrencilerin sadece Türkçe dersinde değil, öteki derslerde de başarılarını kuvvetle etkilemektedir. Doğru ve süratli okuyabilen, okuduğunu doğru anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, dilini sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin bütün derslerde başarı göstermeleri olasılığı yüksektir. Aslında birçok derslerde başarısızlığın temelinde okuma, anlama ve öğrenilenleri uygulama yetersizliği yatmaktadır (MEB,1981).

“MEB, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu’nda, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılması gerekli çalışmalara yer verilmekle birlikte, uygulamalar açısından bakıldığında, ciddi sorunların olduğu göze çarpmaktadır. Örgün ve yaygın eğitime devam eden öğrencilere, eğitimleri süresince çeşitli bilgiler verilmekte, ancak, anlama becerilerindeki eksiklikler nedeniyle bu bilgilerden yeterince yararlanamadıkları ve bu bilgileri hayata geçiremedikleri; bu olumsuz durumun ilkokuldan üniversiteye kadar, hatta lisansüstü eğitim düzeyinde bile yaygın bir şekilde var olduğu görülmektedir” (Güneş, 2000:35).

Öğrencilerin öğrenimlerinin ilk yıllarında karşılaştığı ve ileriki yıllarda birtakım olumsuz tutumlara sebep olabilecek durumların giderilebilmesi birinci sınıf öğretmenlerinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu sebeple birinci sınıf öğretmeni alan bilgisinin yeterliliğinin yanında bir öğretmende bulunması gereken olumlu kişilik özelliklerini de bünyesinde barındırmalıdır.

“İlkokul, öğrencilerin ailelerinden sonra öğrenme davranışlarıyla karşılaştıkları ilk kurumdur. Bu durumda ilkokul, nispeten kalıcı izli ve yaşantı ürünü olan öğrenmelerin formal yollarla öğrencilere kazandırıldığı ilk kurum olma özelliğini de taşımaktadır. İlkokulda kazandırılacak davranışlar sonraki okullardaki öğrenmelerin ön koşulu niteliğindedir. İlkokulda okuduğunu tam ve doğru anlama, anlatma becerisi, iletişim kurma gücü, çalışma alışkanlığı, yazılı kaynaklardan yararlanma, mantıksal düşünme gibi bilişsel giriş davranışları kazandırılırsa,

öğrenciler daha sonraki öğrenmelerinin bilişsel ve duyuşsal ürünleri bakımından daha olumlu gelişmeler gösterirler. Olumlu okul koşullarının yaratılmasıyla, öğrencilerin hem iyi öğrenmesi, hem de öğrenmelerden tatmin olması sağlanabilir” (Erginer, 1996:19).

Ergenç (1984)’e göre, “...okuma ve anlama becerileri, öğrenme için önemli ve fazlası ile gerekli beceriler olduğu için okuma ve anlama ile ilgili becerilerin okulda öğretilmesi gerekmektedir” (Şengül ve diğ., 2005:3). Kendilerine anlatılanların veya kitaptan okuduklarının aynen beklenmesi öğrencileri eleştirel olmaktan çok ezbere alıştıırır.

Kaya (1985), “...okuma ve anlama becerilerindeki eksiklikler ve buna bağılı olarak ortaya çıkan problemlerin temelinde çoğu zaman ilköğretim sıralarından eksik ve yetersiz bir şekilde alınan eğitime bağılı olarak temeli iyi atılmamış dil becerileriyle bir üst öğrenim kurumuna gelme görülmele birlikte; esas problem, programda yazılı olan hedeflerin uygulamaya geçirilememesi ve bireyde istenilen davranış değışikliklerin gerçekleştirilemeyişinden kaynaklanmaktadır” görüşündedir. Nitekim uygulamada var olan bu aksaklıklar yüksek öğretime kadar taşınmaktadır” (Şengül ve diğ., 2005:4).

Yıldıran (1982), “araştırmasında özellikle ilkokulda kazanılan başarının çocuğun ruh sağılığını etkilediğı sonucuna ulaşmıştır. Bloom’a göre ise on sekiz yaşına kadar gösterilen başarının %42’si ilkokulda kazanılan başarıyla açıklanmaktadır” (Erginer, 1996:19). Bu sebeple “öğretmen öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, çağdaş, bilimsel yöntemlere dayalı okuma ve yazma becerisi kazandırmalıdır. Çağdaş yaşam, hızlı, doğru, anlamlı ve eleştirel bir bakışla okuma becerisi kazanan bireyler istemektedir” (MEB,1993:6).

Çelenk (1999:18) ilkokuma ve yazma öğretimini amaçlarını şu şekilde ifade etmektedir:

- “1.Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme.
- 2.Okuduğunu ve dinlediğı düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme.
- 3.Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.
- 4.Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme.
- 5.Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme.
- 6.Tür dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme.”

Bu amaçları gerçekleştirebilmek, nitelikli bir hizmet öncesi eğitimi ve daha sonra da hizmet içinde uygulanacak takviye amaçlı, yenilikleri takip eden ve bolca uygulama imkanı sağlayan bir öğretmen eğitimini öngörmektedir.

1.1.2. İlkokuma Yazma Programları ve Öğretim Yöntemlerine Bir Bakış

İlkokuma yazma öğretiminde yöntem arayışları Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren görülmeye başlanmıştır.

Binbaşıoğlu (1994), “İstanbul Öğretmen Okulu öğretmenliği de yapmış olan Nüzhet Sabit ilk kez 1918’de “**Kelime usulü ile Elifba**” adlı bir eser yazmış ve o sırada bu konuda tartışmalar yapılmasını sağlamıştır. Daha sonra 1924 yılında o zamanki Milli Eğitim Müdürü Saffet Bey’in çağrısı üzerine bir kongre toplanmıştır. Bu kongrede İhsan Sungur, Ali Haydar Taner, Sadrettin Celal Antel ile birlikte ilköğretim müfettişlerinden Ahmet Halit, Sıtkı ve Salih Beyler de bulunmuştur. Bu kongrede her iki yöntem (tesmiye, savti) tartışılmıştır. Başlangıçta cümle yöntemine karşı eleştiriler yapılmış ve daha sonra bu yöntemi kuvvetle savunan taraftarlar çoğalmıştır. Bunun üzerine 1924’te çıkan “**İlk Mekteplerin Müfredat Programı**”nda iki yöntemden birini seçmek öğretmenlere bırakılmıştır” (Calp, 2003:108).

Özcan (1992) “Batı Avrupa ve Amerika’da 1945’li yıllara kadar tartışmasız doğru olarak kabul edilen, 1945 yılından 1960’lı yılların başına kadar olan dönemde cümle metodundan şüphelenilmeye başlanmış ve daha sonra ilkokuma-yazma öğretiminde başka metotlar uygulama alanına aktarılmıştır. 1965’ten sonra çözümlene metodu da denilen cümle metodu yerini başka metot veya metot varyanslarına bırakmıştır” (Keskinçelik, 2002:126).

Çelenk (1999), yaptığı araştırmada, ülkemize Batı’dan aktarılan çözümlene yönteminin batı ülkelerinde ilkokuma yazma öğretiminin tek yolu olarak ele alınmamakta olduğunu ve Almanya’da Almanca dersi programının, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin seçimini öğretmene bırakmış olduğunu; Fransa literatüründe farklı yöntemlere göre okuma yazma öğretimi materyallerine rastlanılmakta olduğunu açıklamıştır.

Diğer ülkelerin uygulamalarına göz gezdirdiğimizde çözümlene yönteminden farklı yöntemlerin de uygulandığı ve en önemlisi de yöntem seçiminde öğretmenlerin serbest bırakıldığı görülmektedir.

MEB İlkokul Programı’nda (1988), öğretmenlere çözümlene yöntemi dışında bir yöntem önerilmemektedir.

1.1.2.1. İlkokuma Yazma Öğretim Programları

1924'ten itibaren ilkokul programlarını genel olarak değerlendirdiğimizde; 1924 tarihli İlkokul Programından itibaren çözümlene yönteminin ilk defa resmi bir nitelik kazandığını görmekteyiz. 1936 ilkokul programında ilkokuma ve yazma öğretiminin birleştirme ve çözümlene yöntemiyle yapılması öngörülmektedir. Yani 1936 programında kısa, basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip sentez ve çözümlene ile öğretilmesi öngörülmüştür. Cümle yöntemi esas olmak üzere harf metodunun da uygulanabileceği ifade edilmiştir. 1948, 1968 ve 1981 ilkokul programlarında savunulan yöntemin de çözümlene yöntemi olduğunu görmekteyiz (Cemaloğlu, 2000). Ancak Güler yüz (2000:18)'e göre, "Çözümlene metodu Cumhuriyetin kuruluş yıllarında öngörülmekle birlikte buna uygun bir kitabın olmaması sebebiyle 1948'e kadar kullanılmamıştır. 1948 de uygulanmaya başlanmasıyla birlikte olumlu sonuçlar alınmıştır".

Okuma ve yazmaya ilişkin temel becerileri kazandırmak için de bu güne kadar pek çok yöntem ve teknik denenmiştir. 1948'den 2005-2006 eğitim ve öğretim yılına kadar ilkokuma ve yazma öğretiminde çözümlene yönteminin uygulandığı görülmektedir. 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren ses temelli cümle yöntemi uygulanmaya başlanmıştır.

1.1.2.2. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Cemaloğlu (2000:3)'na göre ilkokuma ve yazma öğretiminin amacı, "öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak olarak tanımlanabilir".

Bu güne kadar ilkokuma ve yazma öğretiminde yapılan araştırmalar sonucu pek çok yöntem kullanılmıştır. Calp (2003), ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri tüme varım ve tümünden gelim olmak üzere iki temel prensibe dayandırmaktadır.

"Tüme varım, zihnin özel olaylardan genel bir kanuna varmak için takip ettiği bir işlemdir. Özel durumlardan genel bir sonuca ulaşmak için başvurulmuş bir inceleme

ve tartışma yöntemidir. Tümnden gelim ise, zihnin işleyişinin genel bir gerçekten daha az genel veya özel gerçeklere; bir ilkedden sonuçlarına doğru hareket ettiği bir işlemdir” (Calp, 2003:99).

Tümnden gelim ve tüme varımın bütünleştirildiği karma yaklaşımda, zihin bazen genelden özele doğru, bazen de özelden genele doğru bir işleyiş gösterir. Her bir yöntemin fayda ve sınırlılıkları vardır. Aşağıda çeşitli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleri hakkında bilgi verilirken ses temelli cümle öğretim yöntemi, hece yöntemi, sözcük yöntemi, karma yöntem tüme varım yöntemleri içinde; öykü ve çözümleme yöntemleri ise tümnden gelim yöntemleri içinde ele alınmaktadır.

a. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi

Seslerin öğretilmesini esas alan bir yöntemdir. Ünlülerin hemen bütün dillerde kolay ve rahat çıkarılmasından dolayı önce ünlüler öğretilir, daha sonra bunların önüne ünsüzler getirilerek seslendirme yapılır. Öğretme sırasında önce harf gösterilir. Sonra da o harfle ilgili olan ses, ilkönce öğretmen tarafından sonra da çocuklar tarafından yüksek sesle söylenir. Daha sonra sessiz harflere geçilir. Öğretmen harfi tanıtabilmek için günlük hayatta o sesin doğal karşılığını taklit etmeye çalışır. Sesli harfin sessiz harflerle birleştirilmesiyle çeşitli heceler oluşturulur. Hecelerden kelimeler; kelimelerden de cümleler oluşturulup tekrar sese dönülüp aynı işlem tüm sesler verinceye kadar sürdürülür. Sesin unutulmasını engellemek için sürekli tekrar yapılır. Öğrenci harften heceye, heceden kelimeye doğru okuma sırası takip ettiği için bütünü anlamakta zaman zaman zorlanmaktadır. Okuduğunu anlayabilmesi için defalarca okuması gerekmektedir (Cemaloğlu, 2000; Keskinılıç, 2002; Calp, 2003).

Bu yöntemin pek çok sınırlılığı vardır. Bu bağlamda Alperen (1991)’e göre “Türkçe’de sessiz harflerin tek başına okuma özellikleri olmadığından ve harflerin teker teker öğretilmelerinden sonra birleştirme, çocuklar için zor olmakta, faydalı sonuçlar vermemektedir. Anlamalı söz grupları yerine sesler üzerinde odaklaşma okumada görme açısından daralmasına ve okuma hızının düşmesine neden olmaktadır” (Çelenk, 1999:27).

Bu konu ile ilgili olarak Calp (2003:100), “Böyle bir yaklaşımla çocuklar hece ve kelimeleri güya okuyormuş sayılırlar. Ancak bu bir okuma değil “seslendirme”dir. Halbuki okuma seslendirmeden farklıdır. Harflerin sesi üzerinde aşırı derecede

yoğunlaştığı için öğrenci okuduğu metni hızlı okuyamamakta ve yazamamaktadır. Okuma-yazma öğretiminde harf veya hece kullanmak, gözün görme kapasitesini harf veya hece okumakla sınırlandırmak demektir. Bu ise, hem gözün okuma verimliliğini sınırlandırır hem de okuma hızını düşürmeye yol açar” .

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

Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretimi; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, sesi hissettirme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve okuryazarlığa ulaşma evrelerinden oluşmaktadır (MEB, 2005).

MEB (2005), ses temelli cümle yönteminin yeni programda tercih edilmesinin gerekçelerini “ses temelli cümle yönteminde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmesi, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır, bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. Türkçe’de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe’nin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleşmesiyle yapıldığını anlamaktadır. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır. Bu yöntem ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır” görüşü ile açıklanmaktadır (MEB, 2005:3).

Ayrıca değişen müfredatla birlikte birinci sınıftan itibaren Bitişik Eğik Yazı uygulamasına da geçilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak; MEB Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu (2005)’na göre, “birinci sınıfa başlayan öğrencilerin kalemi ellerine ilk aldığı anda eğik ve dairesel çizgiler çizdiği, anatomik yapıları gereği kalemi eğik tutma eğiliminde oldukları” gösterilmektedir.

2005-2006 öğretim yılı sonunda bu yöntemin etkiliği hakkında yapılacak bir araştırma yöntem tartışmalarına bir yön verebilir. Bilindiği gibi tümüyle yetkin bir yöntem

yoktur. Her yöntemin üstünlükleri kadar sınırlılıkları da vardır. Öyleyse öğretmenler hizmet öncesinde ve hizmet içinde nitelikli bir şekilde eğitilirse, sınıf düzeyine ve çevre şartlarına göre bilinen yöntemlerin hepsini kullanmak konusunda serbest bırakılırsa ilkokuma yazma öğretimi konusunda daha etkili sonuçlar alınabilir. Bu yolla bir yöntemin sınırlılıkları da bir başkasının üstünlüğüyle giderilebilmiş olur. Bu konuda, Çınar (2005:2), “1948 İlkokul Programının yürürlükte olduğu yıllarda bireşim (sentez-harf) yöntemi ile okuma yazma öğretiliyordu. Kısacası öğrencilerimize birçok yolla okuma yazma öğretebiliriz ama onların dünyasına, psikolojik ve zihinsel gelişimlerine uyan bugünkü çözümlene (analiz-cümle) yöntemidir” görüşündedir.

b. Hece Yöntemi

Bu yöntemde, öğretilen heceler kelimeler içinde tekrar edilmediği durumlarda okuma ve yazma öğrenme süreci uzun zaman almaktadır. Hece tablosuna dayalı öğrenme, öğrencinin ilgisinin dağılmasına sebep olmaktadır (Cemaloğlu, 2000).

“Tek heceli dillere uygun olan bu yöntemde heceler, belli bir sırada ve resimlerle ilişkilendirilerek öğretilir. Öncelikle açık heceler sonra da dilin yapısına uygun bir sırada diğer heceler ezberletilerek öğretim yapılır” (Calp, 2003:101).

e. Sözcük Yöntemi

Anlamli sözcüklerin öğretimi ile başlanır. Daha önceden öğrenilen sözcüklerle yeni öğrenilen sözcükler bir araya getirilerek cümleler oluşturulur. Cümleler okunur, yazılır ve metin çalışmaları yapılır. Dilin bütün seslerini içerisine alan bir yöntem izlendiği için okuma yazma ve konuşma etkinliklerinde öğrenciler kısmen daha başarılı olmaktadır. Bunun yanı sıra sözcük üzerinde aşırı derecede yoğunlaşma cümlelerin anlaşılmasını engellemekte ve öğrenciler hızlı ve anlamlı okuma sağlayamamaktadır (Cemaloğlu, 2000).

d. Karma (Karışık) Yöntem

“Okuma ve yazma öğretimine öğrenciler için anlamlı cümle ve sözcüklerden başlanmakta, üç ya da beş cümle öğretiminden sonra sesli harfler, sözcükler, heceler ve ses tanıma devresine geçilmektedir. Karma yöntemde sesler, sözcükler, kısa ve öğrenci için önemli cümle ve metinler oluşturulmaktadır. Çoğu zaman hece tablosu takviye amaçlı öğrencilere dağıtılmaktadır” (Cemaloğlu, 2000:67).

Bu alandaki araştırmalar; bu yöntemle öğretim yapıldığında kısa sürede ilkokuma yazma öğretildiğini ancak süratli, doğru, sürekli ve anlamlı okumada çocuklara gerekli beceri ve alışkanlıkların kazandırılmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca çocuklar aynı anda birçok uyaran (cümle, kelime, hece ve harf) ile karşı karşıya kaldıklarından okuma-yazmayı kavramada bocalarlar. Öğretmenlerin karma yöntemi kullanmalarının sakıncaları pek çok olmakla birlikte, en büyük sebebinin öğretmenlerimizin sabırlı olmamaları, bir an önce çocuklarının okuma- yazma mekanizmalarını çözmelerini istemeleri, diğer şubelerle olan gizli yarış ve velilerin baskısı gibi temel nedenlerden kaynaklandığını söylenebilir. Aynı durum hizmet öncesinde ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili bir eğitim almamalarına rağmen alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinde de yaygın olarak görülmektedir.

e. Öykü Yöntemi

Bu yöntemde öğrencilerin dikkati günlük hayattan alınan ve genellikle olaya dayanan bir hikaye üzerine çekilir ve hikayenin içerisindeki olayların neden-sonuç ilişkisi soru-yanıt tekniğiyle kavratılır. Daha sonra da öykü dramatize ettirilir, sınıf seviyesine göre öğrencilere anlatılır, yazdırılır. Öğrenci ezbere yazma becerisine sahip olduktan sonra kısa cümlelerden başlanarak çözümlenir. Elde edilen sözcükler okutulur, yazdırılır, yeni cümleler oluşturulur. Hecelerden de yeni metinler ve sözcükler oluşturulur (Cemaloğlu, 2000).

f. Çözümleme Yöntemi

Öğrencilerin bütünü algılama özelliğinden dolayı bu yöntemde bütünden parçaya gidilir. Öğretime anlamlı cümlelerden başlanır. Daha sonra cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler ise harflere bölünür. Bu yöntem; hazırlık, cümle tanıma, sözcük tanıma, hece tanıma ve harf tanıma olmak üzere beş evreden oluşmaktadır. Bütün evreler birbirleri ile içi içe devam etmektedir. Çözümleme yönteminde okumanın göz sıçraması neticesinde oluştuğu gerçeğinden hareket edilerek öğretime cümleden başlanır. Gestalt psikologlarının görüşünde olan araştırmacılara göre çocukların nesnelere toptan algılama özelliği vardır. Ayrıntıları geç ve güç algılamaktadır. Bu sebeple öğrencilere önce bütün olarak cümle verilmekte daha sonra parçaya inilmektedir.

“Öğrencilere anlamsız heceler yerine anlamlı cümlelerin öğretilmesi, çözümleme yönteminin öğrencilerin eğitimsel yaşantılarına daha uygun bir yöntem olmasına neden olmaktadır” (Cemaloğlu, 2000:68).

“Harfler, heceler, kelimeler yerine anlamlı kısa cümleler kullanmak çocuklar için daha ilgi çekicidir. İlkokuma ve yazmaya harflerden başlamak, çocuk psikolojisine aykırı düşer. Bu sebepten ilkokuma ve yazma öğretiminde cümlelerden başlanır. Cümleler kalıp halinde verilir”(Calp, 2003:105).

“Okumanın önemli bir amacı da bilgi edinmektir. Bilgi edinmek için de okunan cümleleri anlamak gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencinin dikkati sürekli olarak okuduğunu anlamaya çekilmelidir. Bir başka anlatımla, anlayarak okuma öğretimi yapılmalıdır. Bu temelde ilk derslerden itibaren öğrenciye bütün bir anlam içeren cümleler verilmelidir. Çünkü, bir dili oluşturan temel unsur, ne kelime, ne hece, ne de harftir; cümledir. Buradan hareketle, okuma yazma öğretimi anlamlı cümlelerle gerçekleştirilmelidir” (Güneş, 2000:46).

“Okuyup anlama, harfleri sözcüklere, sözcükleri cümlelere bağlayarak gerçekleşmez. Sözcük sözcük okumanın anlamayı engellediği, Kollers (1973) tarafından yapılan ve okumanın birbirini takip eden sözcükleri tanımayla sınırlı olmadığı tespit edilen çalışmayla ortaya konmuştur” (Yalçın, 2001:54).

Göz, satır üzerinde belirli noktalara sıçramalar yaparak bu noktalarda belirli sürelerde duraklayarak ilerler ve sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Zihin, bu bütünlük içinde, yazıyla anlatılan mesajı anlamaya çalışır. Bu yüzden okumayı seslendirme ve anlamadan oluşan iki yönlü bir beceri olarak değerlendirmek gerekir. Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir. Sembollerin çözümlenmesi görsel ve işitsel algıyla ilgili bir beceridir. Öğrencinin yazılı ve basılı sembollerini seslendirilebilmesi için işitsel ve görsel olarak okumaya hazır olması gerekir. Anlamanın kazanılmasında ise dil önem kazanır. (Yangın, 1999).

Cümle öğretimi, hazır bulunuşluk düzeyini yükseltici çalışmaların tamamlanmasından sonra başlatılan bir etkinlik örüntüsüdür. Bu dönemin başat sayılıtsı, Gestalt psikologlarının görüşleri doğrultusunda olup; insanların nesnelere bir bütün olarak algıladığı inancıdır. Bu duruma yönelik olarak, Keskinlik (2002:45), “fiş cümlelerinin anlamlı bir bütünlük oluşu ve öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak bir mesaj

içermesi bu bütünlüğün algılanmasını kolaylaştıran ve görüşe haklılık kazandıran bir durum olmaktadır” şeklinde görüş beyan etmektedir.

Bazı yöntemlerin zamanın denemesiyle açıkça ayakta durmasına ve kabul görmesine rağmen, sunulan yöntemlerin hepsinin yeterli olduğunu iddia etmek doğru olmaz. Tanımladığımız yöntemler, başkalarının ferdi tecrübelerinin ürünüdür. Bu bağlamda öğretmenler programda önerilen yöntemi şahsi olarak araştırmadan, uygulamadan başarılı olamazlar. Eğitimin diğer unsurlarında olduğu gibi, yöntem alanında da değişme ve yeni gelişmelerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu araştırmada daha önce uygulanmış ve şu an uygulamada olan yöntemler ve uygulamada yaşanan sıkıntılar açısından öğretmenlere bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

1. 3. Değişen İlkokuma ve Yazma Öğretimi Programı

Bilindiği gibi 2563 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yer alan kararla Türkçe Dersi Öğretim Programı değişmiştir. Buna göre 1982 yılından bu yana uygulanmakta olan çözümleme yöntemi, yerini ses temelli cümle öğretim yöntemine bırakmıştır. Araştırmada ilkokuma ve yazma öğretimi programı değişen program açısından da ele alınmaktadır. Böylece günümüze değin ilkokuma ve yazma öğretiminde öğrenci psikolojisine en uygun olduğu savunulan; öğrencide anlamlı, kalıcı ve süratli okuma yazma davranışını gerçekleştirdiği öne sürülen çözümleme yöntemi ile bu yıl uygulanmaya başlanılan ses temelli cümle öğretim yöntemi hakkında alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları muhtemel sorunlar açısından da bir fikir oluşturulmaya çalışılacaktır.

Türkçe Programı’nın değişme sebebi tüm derslerin programlarındaki değişme anlayışıyla aynıdır. Yeni Türkçe Dersi müfredatında “Programın Temel Yaklaşımı” başlığı altında MEB Türkçe Öğretim Kılavuzu (2005), “Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı, içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır” açıklaması yer almaktadır. Değişen İlkokuma ve Yazma Programı’nı incelediğimizde Türkçe’nin öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma ve yazma iken yeni Türkçe Programı’nda bu alanlara görsel okuma ve görsel sunu eklendiğini görmekteyiz. Programda yer alan hedef, hedef-davranışlar, yeni programlarda kazanım olarak nitelendirilmiştir. Birinci

sınıfların kazanımları neredeyse bir iki değişiklik hariç aynıdır. Birinci sınıf kazanımlarında, öğrencinin okuma yazma bildiği düşünülerek verilmeye başlanması ve öğrencinin gelişim seviyesinin çok üzerinde olması araştırmaya katılan öğretmenlerin ortak kanısıdır. Aşağıda birinci sınıf için yazılmış kazanımlardan birkaç örnek verilmiştir.

“●Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel v.b.dinler/izler.

●Bir etkinliğin veya bir işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.

●Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili v.b. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.

●Hikaye yazar” (MEB,2005:5).

Yeni Türkçe programında yapılan değişikliklerden biri de; yazı öğretiminin bitişik eğik yazıyla başlaması zorunluluğudur. MEB Türkçe Öğretim Kılavuzu (2005) “Türkçe Öğretim Programının Özellikleri” başlığı altında; “Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır” açıklaması yer almaktadır. Bu konu ile ilgili olarak yapılan seminerlerde ve Türkçe Programı’nda bitişik eğik el yazısının birinci sınıf öğrencilerinin el-kas koordinasyonuna daha uygun olduğu açıklaması yapılmıştır. 2005-2006 yılı sonunda yapılacak bir araştırma ilkokuma yazma öğretiminde yeni öğretim yönteminin etkililiği hakkında bir fikir verebilir.

İlkokuma ve yazma öğretiminde amaç çocuğa sadece ilkokuma-yazma becerisini kazandırma değil, süratli, doğru ve anlamlı okumasını sağlamaktır.

“İlkokuma ve yazma algıya dayanır. İlkokuma ve yazma öğretiminde bu güne kadar kullanılan çözümlene yönteminin çıkış noktası olan algıda bütüncülük ilkesi yoluyla yapılan okuma ve yazma öğretimi çocukların doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini daha kolay kazanmasına olanak sağlar” görüşündedir (Calp, 2003:98)

Keskinkılıç (2002:128), ses temelli cümle öğretim yöntemi ile ilgili olarak, “Bu yöntemde okuma yazma öğretimine sesli harflerin kavratılmasıyla başlanır. Daha sonra sesli harflerin önüne ve arkalarına sessiz harf getirilerek seslendirmeye çalışılır. Bu şekilde çoğaltılan hecelerden kelimeler, kelimelerden de değişik cümleler oluşturulur. Oluşturulan her cümle yapılan etkinliklerle geriye doğru bir bakıma çözümlenmeye tabi tutularak kelime, hece ve harfe ayrıştırılır. Bir kaç yönden sakıncalı görülmektedir. Bu metotla okumayı öğrenenlerde okumada heceleme yi çabuk bırakamadıkları, sık sık tekrar yaptıkları görülmüştür. Yine

okuyucunun bütün dikkati harf ve heceye yöneldiği için anlama istenilen şekilde olmamaktadır. Bu yöntemle bireşim-sentez yöntemi de denir” görüşünü beyan etmektedir .

Araştırma boyunca konu ile ilgili literatürü incelediğimizde ilkökuma ve yazma konu alanı uzmanlarının “ses yöntemi, bireşim-sentez yöntemi” olarak da adlandırdıkları ses temelli cümle öğretim yöntemini kısa sürede okuma ve yazma davranışı kazandırmasının dışında çok fazla sınırlılığı olması nedeniyle önermediklerini görmekteyiz (Cemaloğlu, 2000; Calp, 2003). Yöntemin sınırlılıkları hakkında “Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi” başlığı altında bilgi verilmiştir.

Bu konuda Calp (2003:100), “Bireşim yönteminde dikkat anlama üzerinde değil harflere yönelmiştir. Okuyan kimse, önce harfleri bir araya getirerek heceleri, heceleri bir araya getirerek kelimeleri, kelimeleri bir araya getirerek cümleleri anlamaya çalışmaktadır. Böyle bir yöntemle “anlamaya” yönelik bir okuma gerçekleştirilemez. Bu, ancak çözümleme ve sentez yapma yeteneğinin geliştiği yetişkinlik çağında, güçlülük de olsa kısmen etkili olabilir. Bu da, göz hareketlerinin özelliğine ters düşer. Kişiyi, daha dar bir alanı görmeye zorlar. Bu kişide telafisi güç anlama bozukluklarına yol açar” görüşündedir.

1. 4. İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen Davranışları

Günümüz toplumlarında nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Toplumların nitelikli insan gücü ihtiyaçları ancak nitelikli eğitim kurumlarıyla sağlanabilir. Eğitimin niteliğini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Kuşkusuz bu faktörlerin en önemlilerinden biri de öğretmendir. Öğretmen eğitim sürecinde anahtar rol oynar (Erginer, 1996).

“Öğretmen, öğretime yön veren, öğrencinin yaşantılarının düzenlenmesine yardım edip, davranış değişikliğine, yol açan ve böylece, öğrenmeyi sağlayan önemli bir öğedir” görüşündedir (Binbaşoğlu, 1988:272). Bu nedenle öğretmenin nitelikleri, öğretimi belirli ölçüde etkiler.

Öğretmenin, okuldaki rollerinden en önemlisi bilgi yayıcılığıdır. Bu rolüyle öğretmen; öğrencisine istendik davranış değişikliklerini oluşturur, ona iyi ilişkiler kazandırır ve onu becerikli kılar. Ayrıca öğrencisine geçerli değer duygusu kazandırması, disiplinlilik, yargıçlık, sırdaşlık gibi roller de öğretmenden beklenir. Öğretmenlerin eğitim sürecinin hedeflerine ve genel prensiplerine inanmaları, bireysel girişim ve yaratıcılığın gelişmesi için hoşgörüyü sahip olmaları gerekir.

Öğretim, öğrenmeyi sağlayabilen davranış olasılıklarını istenen biçimde düzenleyebilme çabalarının bütünüdür. Baykal (1978)'a göre, “öğretmen, öğretim sisteminin toplumsal içeriğinin bir ögesidir. Ayrıca bir iletişim aracı ve bir öğretim donanımı olarak da görev yapmaktadır” (Erginer, 1996:15). Öğretmeni bu iki bileşenden ayırt eden özellik, onun öteki bileşenleri düzenleme yetkisi ve yeteneğidir.

Pehlivan, (1995:65) ise, “öğretimi etkili kılabilmek gücünde olan öğretmenin başarısı gerekli öğretmenlik davranışı kazanmış olmasına bağlıdır” görüşündedir (Erginer, 1996:18).

Günümüzün önemli sorunlarından biri de yapılan işlerin planlı ve verimli olarak yapılmasıdır. Planlayıcı ve uygulayıcı olarak öğretmenin verimli ve başarılı bir çalışma yapabilmesi için bazı temel davranışları gösterebilmesi gerekmektedir. Bu davranışlar Bilen (1996)'e göre şöyle belirtilmiştir:

- “1) Öğretmen okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi temel becerileri geliştirmelidir.
- 2) Öğretmenler sağlıklı ve yapıcı bir disiplin anlayışıyla öğrencileriyle iletişim kurmalıdır.
- 3) Öğretmen sosyal değerleri iyi bilmeli, toplumun beklentilerini, katkılarını, sorunlarını saptamalı; bulgularını öğrencinin yetiştirilmesinde kullanabilmelidir.
- 4) Öğretmen planlamaya önem vermeli, planlı denemecilik yoluyla mesleğinde en iyiye, en doğruya ulaşmaya çalışmalıdır.
- 5) İyi bir öğretmen, öğrencilerin geleceğe ilişkin gerçekçi ve umut dolu beklenti geliştirmelerine özen gösterir.
- 6) Meslektaşları, öğrencileri, veliler, yöneticilerle iyi bir iletişim kurmaya çaba harcamalıdır.
- 7) Öğretmen, öğretme yöntemini, kapsamı ve yöntemin öğeleri arasında yer alan teknikleri bilmeli ve bunları mesleğine uygulayabilmelidir.
- 8) Öğretmen okul ile ailenin işbirliği kurmalarına yardımcı olmalıdır.
- 9) Öğretmen çağdaş olmalıdır, eğitimin duyuşsal hedefleri de bulunduğunu unutmamalı, sağlıklı insanın sahip olması gereken, insana sevgi ve saygı duymayı gerek davranışlarıyla gerekse akademik uğraşısıyla vurgulamalıdır” (Oral, 1998:2).

Günümüzde öğretmen davranışları araştırmaları sürmektedir. “Öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde öğretmen davranışları belirlemektedir. Çünkü öğretmen davranışlarının öğrenci davranışlarına etkisi büyüktür” (Senemoğlu, 1987:50).

James Coleman tarafından 1966’da yapılan bir araştırma, “öğrenci başarısını, öğretmen niteliklerinin değil, öğretmenin sınıfta neler yaptığının etkilediği sonucunu bulmuştur” (Erginer,1996:18).

Bazı araştırmacılar öğretme davranışı kazandırma konusunda bu alanda uzmanlaşıp belli yetiler kazanmak için uzun bir zamanın gerektiği görüşündedirler. Son yıllarda yapılan öğretmen eğitimi araştırmalarıyla öğretmenin bir şeyi öğretmesinin sadece o şeyi bilmesiyle bağlantılı olmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Erginer (1994:20), ise “öğretmen, ne öğreteceğinden çok nasıl öğreteceğinin de bilincinde olmak zorundadır. Öğretmenlerin öğretim hizmetinde başarılı olmaları öğrenmeyi öğretmeyi uygulamaya dökmeleriyle mümkün görünmektedir” görüşündedir .

Pehlivan’a göre (1995:25) “öğretmenin öğrencilere verdiği değer, öğrencinin öğrenme-öğretme etkinliklerine daha etkin bir katılımına veya öğrenmekten vazgeçmesine neden olabildiğine” göre o halde ilkokulda öğretmen davranışlarının etkili bir analizinin yapılması bir zorunluluktur” (Erginer, 1996:20).

Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili yeterli öğretmen davranışlarını kazanmadan birinci sınıf okutmaya başlamaları ve dolayısıyla çeşitli sorunlar yaşamaları bizi öğretmen davranışlarını analiz etmeye yönelten temel sebeptir.

Woolfolk, (1990) ve Bilen, (1996), “Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir. Bu değişmenin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışların istendik nitelikte olmasına olanak hazırlar. İstendik davranışları, öğrencilere davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak kazandırabilmek için öncelikle eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, daha sonra hedefleri gerçekteşirici nitelikte öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi ve istendik davranışların ya da değişikliğin oluşturulması, son olarak da elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekmektedir. Tüm bunları işe koşacak olan da nitelikli bir öğretmendir” görüşündedir (Oral, 1998:2).

Son yıllarda düzenli sınıf ortamındaki öğretmen davranışları üzerinde yapılan araştırmalar yoluyla ilkelerine uygun bir şekilde örgütlenmiş içeriğin sunumu sırasında etkili öğretmenlerin genelde aşağıdaki davranışları gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Pehlivan (1995)'e göre, "Rosenshine ve Stevens bu davranışları şöyle sıralamaktadırlar: Derste, önceki öğrenmeleri kısaca gözden geçirerek ön şart öğrenmeleri incelemek, dersin başlangıcında öğrencileri hedeflerden haberdar etmek, yeni materyali küçük adımlar ilkesine göre sunmak ve her bir adımdan sonra öğrenciye alıştırmalar yaptırmak, açık ve detaylı yönergeler ve açıklamalar vermek, bütün öğrencilerin aktif düzeyde katılımını sağlamak, çok sayıda soru sorarak öğrencilerin anlama düzeyini kontrol etmek ve bütün öğrencilerden yanıtlar almak, çalışmaların başlangıcında öğrencilere rehberlik etmek, sistematik olarak dönüt (**feedback**) ve düzeltmeler (**correction**) sağlamak bağımsız sınıf egzersizleri için planlı öğretim ve alıştırma yapmak ve gerektiğinde monitor öğrenci kullanmak" (Oral, 1998:97). Bu durumda öğretmenlerin hizmet öncesinde gerekli olan öğretmenlik davranışını kazanmış olmaları önem kazanmaktadır. Çünkü öğretimi etkili kılabilmek, öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerine bağlıdır.

Sonuç olarak, öğretmenin davranışlarının eğitim sisteminin kalitesini de büyük oranda etkilediği söylenebilir. Bundan dolayı, eğitim-öğretim basamaklarının temelini oluşturan ilköğretim basamağında ve ilkokuma yazma öğretiminde öğretmene bağlı olarak ortaya çıkan problemlerin süratle çözümlenmesi ve kalitenin olabildiğince artırılması gerekir. Bu araştırma ile farklı alanlardan mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterliliklerinin ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve yetersizliğin belirlendiği durumlar için öğretmen ve müfettiş görüşleri doğrultusunda öneriler getirilmesi hedeflenmiştir.

1. 5. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Günümüzde teknolojideki hızlı değişme ve gelişmelerin bir sonucu olarak toplumun yapısı hızla değişmekte, buna bağlı olarak da eğitimin amaçlarında, yöntemlerinde ve öğretmenlerin rollerinde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Toplumu oluşturan fertlerin bu hızlı gelişme ve değişmelere kolay uyum sağlayabilmesi nitelikli bir eğitim ve çok iyi yetişmiş öğretmenlerle mümkün olabilir. Öğrencinin niteliklerinin öğretmenin nitelikleri ile doğru orantılı olduğu düşünülürse sistemin başarıya ulaşmasında öğretmenin rolü daha iyi anlaşılabilir.

"Bir ülkenin ve eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için en önemli faktör öğretmenlerdir. Nitelikli öğretmenler, eğitim sisteminin kalitesinin yükselmesine,

dolayısıyla ülkenin ileri ülkeler seviyesine erişmesine katkıda bulunur. Öğrenci davranışlarında değişiklik meydana getirmek amacı ile bir veya daha fazla öğrenciyle etkileşimde bulunan kişi olarak tanımlanan öğretmenin, belli hedefler doğrultusunda, öğretmenlik davranışı kazanmış, belli bir öğrenme durumunu biçimlendirebilen ve duruma uygun öğretme yaklaşımı seçebilen, sonuçları ve ürünleri hedeflere göre gözden geçirip değerlendirebilen ve hedeflerini bu doğrultuda yeniden oluşturabilen bir kişi olması gerekmektedir” (Eroğul, 1999:22).

Büyükkaragöz (1986), “Bir ülkenin kalkınması, o ülke halkının eğitim ve öğretimden geçme oranının artırılması ve kaliteli öğretmen yetiştirilmesi ile doğru orantılıdır” görüşündedir (Çetin, 1997:17).

Oğuzkan (1982)’a göre "Öğretmen yetiştirme, çok boyutlu ve geniş kapsamlı bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, bir dereceye kadar stajyerlik dönemi ve bu dönemdeki izleme ve değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi alt konular ve bunlarla ilgili özellikler tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girmektedir” (Şahin, 1995:21).

Alkan (1990)’a göre “Öğretmen eğitimi programları; genel kültür, öğretim alanı (alan bilgisi) ve mesleki formasyonu ile ilgili davranışların kazanıldığı birbirini izleyen etkinlikleri içermektedir. Bunlar; gözlem, öğretim faaliyetlerine katılma, öğretmenin denetiminde ders verme ve öğrenci-öğretmen (aday öğretmen) sıfatıyla ders verme etkinlikleridir (Çetin, 1997:2).

Öğretmenin yalnızca mesleki formasyona sahip olması yeterli olmamaktadır. Etkili bir öğretmen insan ilişkilerinde başarılı, yeniliklere açık, yeni bilgileri en uygun yöntemlerle anlatabilen, olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalıdır.

“İlköğretimin I.Kademesini içeren ilköğretmenliği; üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği bölümleri sağlamaktadır. Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan bireyler 4 yıllık bir eğitimin sonunda ilköğretmeni olarak mezun olmakta ve MEB tarafından ilköğretimin I.Kademesine öğretmen olarak atanmaktadır. Bu dört yıllık eğitim süresince bireylere Matematik öğretimi, Türkçe öğretimi, Sosyal Bilgiler öğretimi, İlkokuma ve Yazma öğretimi v.b. derslerin öğretimlerinin nasıl yapılacağı ve bu derslerle ilgili bilgiler verilmektedir. Sınıf öğretmenliğinden mezun olan bir kişi ilköğretimin I. Kademesinde gerekli olan bilgilerle birlikte bir öğretmenin göstermesi gereken davranışları en iyi şekilde öğrenmekte ve göstermektedir” (Eroğul, 1999:28).

Ülkelerin kalkınmasında öğretmenin önemi yadsınamaz. Ancak günümüzde nitelikli öğretmen yetiştirmek bir sorun haline gelmiştir. Ülkemizin ilerlemesinde görev alan

öğretmenlere verimli çalışma yöntemlerinin ve niteliği artırıcı tekniklerin öğretilmesinde, eğitim ve öğretim kuruluşlarına ve özellikle üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda eğitimin en önemli ögesi olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde; öğretmen yetiştiren kurumların olanakları, programları, öğretim elemanları, ders araç ve gereçleri, öğrenci seçimi gibi önemli unsurlar gündeme gelmektedir. Diğer yandan öğretmenin niteliğini ve başarısını etkileyen nedenlerin araştırılıp sonuca gidilmesi gerekmektedir.

Küçükahmet (1995) ise, “Herhangi bir meslekte söz edebilmek için o mesleğe ilişkin alan bilgisinin var olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinden söz ederken alan ve genel kültür bilgisine bir üçüncüsünün, yani "kim, niçin, nerede, nasıl öğretilmelidir?" sorularını cevaplayacak öğretmenlik meslek bilgisinin eklenmesi gerekmektedir. Demek ki, öğretmen yetiştirirken; (a) alan bilgisi, (b) genel kültür ve (c) öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere, öğretmenliğin bu üç boyutuna önem verilmelidir” görüşündedir (Oral, 1998:96).

Öğretmenin niteliği konusunda dikkat edilmesi gereken temel hususlardan biri, öğretmen olacak bireyin kendisidir. MEB (1993)'te, öğretmen adayında aranacak nitelikler şöyle sıralanmıştır:

- “1) Öğretmen olma isteği.
- 2) Öğretmenliğe yatkınlık.
- 3) Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeye uygun kişilik ve karakter özelliklerine sahip olabilmek.
- 4) Öğretmenliğe, öğrenciye, çevreye, sosyal değerlere yönelik olumlu tutuma sahip olmak,
- (5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, araştırma fikrine sahip olmak” olarak ifade edilmiştir” (MEB, 1993:2).

Sıralanan bu kişilik özellikleri, öğretmen adaylarının psikolojik ve sosyal yönleriyle mesleğe hazırlanmaları gerektiğini göstermektedir. Oysa alan dışı atamalarla gelen öğretmenler, kendilerini bu yönlerden mesleğe hazırlayacak yeterli bir eğitimden geçmemişlerdir.

Bir ülkenin eğitim reformunun başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerden işe başlamalıyız. Çünkü reformu gerçekleştirecekler öğretmenlerdir. Eğitim sistemimizle ilgili bazı eksikliklerin olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Eğitim sistemimizdeki

bu eksikliklerin giderilebilmesi için öncelikle halletmemiz gereken nitelikli öğretmen yetiştirme sorunudur. Öğretmen yetiştirme ve atama sürecinin oldukça iyi değerlendirilmesi gerekir. En ideali öğretmenin göreve başlamadan önce yetiştirilmesidir. Sınıf öğretmeni yetiştirme eğitim sürecinde yaşanan sorunları ve değişik kaynaklardan gelen sınıf öğretmenlerini meslek içinde yetiştirme sorunları en gerçekçi ve kalıcı şekilde çözümlenmeden istenen hedeflere ulaşamayız. Sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerde okuyan öğrenci sayısını ülke ihtiyaçlarına cevap verecek düzeye getirmeliyiz. Öğretmen olacak bireyler gerçekten bu mesleği gönülden isteyerek yapacak meslek ruhuyla yetiştirilmelidir.

1.5.1. Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Ataması

Ülkemizin çağdaş bir toplum olma yolundaki çalışmalarının temelini eğitimin teşkil ettiği görülür. Eğitim, toplumun yapısını değiştiren ve yaşam standartlarını yükseltmeyi sağlayan bir sosyal güç olarak kabul edilir. Bu nedenle öğretmenlerimizi en iyi şekilde yetiştirmek, ülkemizin geleceği ile ilgili önemli konular arasındadır.

“1739 Sayılı ve 24.03.1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43.maddesi öğretmenliği; “...devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlandıktan sonra bu mesleğe hazırlığın genel kültür, alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağını belirtmektedir. Aynı kanununun 145.maddesi öğretmenlerin yüksek öğretim kurumlarından veya bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar arasından Milli Eğitim Bakanlığı'na seçileceğini belirtmektedir. Yüksek öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon kazanmamış olanların ihtiyaç duyulan alanlarda, öğretmenliğe atanmaları halinde bu gibilerin adaylık dönemi içinde yetişmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı'na gerekli tedbirler alınır” (Efe, 1998:24).

Yasal çerçeve böyle olmasına karşın, Türkiye’de öteden beri öğretmen ihtiyacının önemli bir ölçüde öğretmen yetiştiren kurumlar dışından karşılandığı görülmektedir. Bu çözümlenmeden sürüp giden eğitim sorunlarımız arasında, her zaman güncel bir konu olmuştur.

“Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme konusunda, uzun süreli politikalara sahip olmadığı söylenebilir. Nitekim, 1926 yılında “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” adıyla iki farklı öğretmen okulu açılmıştır. Beklenen amaç sağlanamadığından bu okullar 4 yıl sonra kapatılmıştır. Köy öğretmeni yetiştirme işi, 1937’de yeniden gündeme gelmiş, bu amaçla” Eğitim Yurtları”, “Köy Eğitim Kursları” ve “Köy Öğretmen Okulları” açılmıştır.

1940 yılında açılan “Köy Enstitüleri”1948 yılında kapatılmıştır.1953 yılına kadar,köy ve şehir olmak üzere,iki tip ilkokul öğretmeni yetiştirilmiştir.Bütün bu öğretmen yetiştirme modellerinin hızlı değişimi,değişen koşullara uyum sağlama çabası olarak değerlendirilebilir.1960 yılında 7439 sayılı yasayla öğretmen yetiştirmeyi planlayıp yürütmek amacıyla kurulan “Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü”nün işlevlerine,1982 yılında son verilmiştir” (Şahin, 1995:3).

Bu yıldan itibaren öğretmen yetiştirme, üniversitelere bırakılmış, Milli Eğitim Bakanlığı sadece öğretmenlerin istihdamı işlevini üstlenmiştir. Bir ihtisas mesleği olarak nitelendirilen sınıf öğretmenliğine geçtiğimiz yıllarda politikacıların bazı yaklaşımları ve yönlendirmeleri doğrultusunda on binlerce üniversite mezunu müracaatta bulunmuş ve bunların hepsi sınıf öğretmeni olarak atanmıştır (Şahin, 1995). Milli Eğitim Bakanlığı bu sorunu, geçici önlemlerle aşmaya çalışmaktadır. Sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak amacıyla uygulanan er öğretmen, uzaktan öğretim ve kısa süreli kurslar yoluyla öğretmen yetiştirme bu duruma örnek olarak verilebilir (Efe, 1998).

“Nitekim, ülkemizde önceleri nicelik sorunları olarak algılanan ve kısa vadeli önlemlerle çözümlenmeye çalışılan sorunları arkasından nitelik sorunlarını da ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlik mesleğinin daha çok nicelik boyutunu geliştirmeye çalışan bu uygulamalarla bu mesleğe iyi yetişmemiş binlerce öğretmen katılmıştır. 1985-1986 öğretim yılında, üç yıllık eğitim enstitülerinden mezun olan sosyal ve fen bilgisi öğretmenleri sayısal fazlalıkları nedeniyle kendi branşlarına atanmamış , ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında, sınıf öğretmeni olarak görevlendirilmişlerdir. Sonrasında çıkan bir genelgeyle de bu öğretmenlerin diğer sınıf öğretmenleri gibi görevlendirileceği açıklanmıştır” (Efe, 1998:24).

Akyüz (1998)’ün yaptığı araştırmada, “öğretmen yetiştiren kurumların dışında yetişenlerin öğretmenliğe atanmalarının 1860’lara kadar dayandığı görülmektedir” (Efe, 1998:23).

Sınıf öğretmenliğinin Yükseköğretim Kurulu’nun 7-6-1989 tarih ve 1823 sayılı genelgesiyle 4 yıla çıkarılması sınıf öğretmenliğinde bir sıkıntı yaratmıştır. Bu nedenle 1991- 1992 öğretim yılında branş öğretmenleri sınıf öğretmeni olarak yeniden atanmaya başlamışlardır (Çetin, 1997).

Bu konuda Çetin (1997:7)’ in yaptığı araştırmada “1991- 1992 yılında tekrar başlatılan bu uygulamayla üniversitelerin aşağıda belirtilen bölümlerinden mezun olanlara sınıf öğretmenliğine başvuru hakkı verilmiştir. MEB’nın 31.01.1992 tarih ve 416/16222 Genelgesine göre ilgili bölümler şu şekilde belirtilmiştir:

1.Eğitim Yüksek Okulu,

- 2.Fakültelerin Almanca Öğretmenliği Bölümü,
- 3.Fakültelerin Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü,
- 4.Fakültelerin Fransızca Öğretmenliği Bölümü,
- 5.Fakültelerin Fransızca Dili ve Edebiyatı Bölümü,
- 6.Fakültelerin Dil Bilimi Bölümü,
- 7.Fakültelerin Tarih Öğretmenliği,
- 8.Fakültelerin Tarih Bölümü,
- 9.Fakültelerin Coğrafya Öğretmenliği Bölümü,
- 10.Fakültelerin Coğrafya Bölümü,
- 11.Fakültelerin Biyoloji Öğretmenliği Bölümü
- 12.Fakültelerin Biyoloji Bölümü,
- 13.Eğitim Bilimleri Fakültesi Bölümleri,
14. Fakültelerin Eğitim Bilimleri Bölümleri,
- 15.Fakültelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümleri,
- 16.Fakültelerin Özel Eğitim Bölümü veya Anabilim Dalı,
- 17.Fakültelerin Psikoloji Bölümü” açıklaması yer almaktadır”.

“Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 22.01.1992 tarih ve 458 sayılı mütalaasına göre branş öğretmenliği ile ilgili bölümlerden mezun olanların MEB’nca sınıf öğretmeni olarak atanması uygulamasına, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 29.12.1993 tarih ve 523 sayılı kararıyla bir sonraki yılında da devam ettiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 07.07.1994 tarih ve 1711/87927 sayılı Genelgesinde 1994 yılı atama döneminde öğretmen alımları ile ilgili olarak; tarih, coğrafya, biyoloji, fizik, kimya, matematik öğretmenliğine atanabilecek yurtiçi yükseköğretim kurumlarından mezun aday sayısı çok fazla olduğundan, kendilerine iki seçenektan birine tercih imkanı sağlandığı, Almanca ve Fransızca öğretmenliğinden mezun olanların istedikleri takdirde sadece sınıf öğretmeni olarak atanabilecekleri belirtilmektedir” (Çetin, 1997:8).

Bakanlığın 21.07.1994 tarih ve 1860/97090 sayılı Genelgesinde “sınıf öğretmeni olarak atanabilecek yüksek öğretim kurumlarına ek olarak; Eğitim Bilimleri Fakültesinin Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Eğitim Programları ve Öğretimi, Halk Eğitimi Bölümleri ve Eğitim Fakültesinin Eğitim Bilimleri Bölümü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü hariç) ile Eğitim Enstitü Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Bölümleri mezunlarının da istedikleri takdirde sınıf öğretmeni olarak atanabilecekleri” belirtilmektedir (Çetin, 1997:8).

Akyüz (1998)’de yaptığı araştırmada “Günümüzde, öğretmen ataması uygulamalarına son örneklerden biri, 1996 yılı ikinci atama döneminde görülür.10 bin sınıf öğretmeni kontenjanına karşılık, çoğu Ziraat Fakülteleri mezunları olmak üzere çeşitli fakülte mezunlarından 47.000 başvuru olmuştur. Bu kişiler öğretmen olarak atanırken “Pedagojik Formasyon” aranmamış, fakat illerde düzenlenen iki aydan kısa sürede Pedagojik Formasyon kurslarından geçirilmişlerdir” (Efe, 1998:24) sonucunu ortaya koymuştur.

Bir ihtisas mesleği olarak nitelendirilen sınıf öğretmenliğine son yıllarda politikacıların bazı yaklaşımları ve yönlendirmeleri doğrultusunda on binlerce üniversite mezunu müracaatta bulunmuş ve bunların hepsi sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. 1992'den, 2003 yılına kadar muhtelif zamanlarda yayımlanan genelgelerle alan dışından sınıf öğretmeni atamalarına devam edilmiştir. Günümüzde bu tür atamalara son verilmesine rağmen alan dışından gelen sınıf öğretmenleri eğitim sistemimizde halen görev yapmaktadır.

Sınıf öğretmenliği ön lisans diplomasının (dönem kaybedenler hariç) en son 1990 yılında verilmesi ve iki yıl süreyle herhangi bir yüksek okul veya fakültenin sınıf öğretmeni mezun vermemesi, ülkemizde sınıf öğretmeni açığına çok büyük boyutlara çıkmasına neden olmuştur. Ortaya çıkan bu açığı kapatmak için farklı fakültelerden (Ziraat, mühendislik vb.) lisans diploması olan ve öğretmen olma vasıflarını taşıyan her vatandaşımıza gerekli formasyonu aldıktan sonra sınıf öğretmeni olma hakkı tanınmıştır. Özellikle 2000 yılının birinci çeyreğine kadar eğitim fakülteleri dışındaki farklı fakültelerden mezun olan kişiler gerekli sınıf öğretmenliği formasyonu aldıktan sonra DMS'de de başarılı oldukları takdirde sınıf öğretmenliği yapmaya hak kazanmışlardır (Karabacak, 2001:68-69).

“2002/2 Öğretmen Atama Kılavuzunun 2. maddesinde, toplam 5750 kadroya sınıf öğretmeni atamasının yapılacağı belirtilmiş, anılan maddenin (a) fıkrasında, bu kadroların 5000'inin eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olanlar ile eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği dışındaki programlardan mezun olup, sınıf öğretmenliği sertifikası bulunanlar için kullanılacağı, (b) fıkrasında da, bu kadroların 5000'inin ise fen ve edebiyat fakültelerinin, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1.6.2000 günlü ve 340 sayılı kararında, herhangi bir alan öğretmenliğine kaynak gösterilen programlardan mezun olup sınıf öğretmenliği sertifikası bulunanlar için kullanılacağı öngörülmüştür. Anılan Kılavuzun Atanacaklarda Aranacak Koşullar başlığı altında düzenlenen 3.1. maddesinin j bendinde ise; DMS, DMS-Öğretmenlik 2000 KMS veya KPSS sınavlardan en az birisine girmiş ve en az 70 puan almış olmak koşuluna yer verilmiştir” (MEB, 2002:2).

Bu şekilde sınıf öğretmenliği alanındaki açığı kapatmak amacıyla alan dışından atananların ilköğretim okullarında görevlendirilmesi uygulamaları tam anlamıyla sınıf öğretmenliğinin gerektirdiği niteliklere sahip olmayan kişilerin eğitim sistemine öğretmenlik göreviyle atanmalarına neden olmuştur. Başlangıcıyla birlikte öğretmenlik mesleğiyle ilgili birtakım olumsuzlukları beraberinde getiren bu uygulamaların doğrudan etkisi altında olan alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin 1.sınıfta ve daha çok ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların ve öğretmen yeterliliklerinin tespit edilebilmesi bu araştırmanın temel problemi olarak ele alınmıştır.

Sınıf Öğretmenliği'ne sadece Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programından mezun olanlar atanabilmektedir. Buna ilişkin bir istisna 119 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararında yer almamaktadır. Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programı dışındaki programlardan mezun olup da sınıf öğretmenliği sertifikasına sahip olanların sınıf öğretmenliğine atanma uygulamasına son verilmiştir. Kimlerin öğretmen olabileceği daha önce 340 no'lu Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile belirlenmekteydi ancak bu karar, 12.7.2004 tarih ve [119 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı](#) ile kaldırılmış ve öğretmenliğe atanma şartları yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2004a).

Atınal (1994), "Milli Eğitim Bakanlığı, iş gücü olarak doğrudan ve tümüyle kendi çıktılarını kullanan tek bakanlıktır. Gelecekteki iş gören ihtiyacının önceden bilinmesi ve istenilen zamanda hazır bulundurulması zorunluluğu, Milli Eğitim Bakanlığı'nda insan gücü planlamasını zorunlu kılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın insan gücü çalışmalarında, kalkınma planları Milli Eğitim Şuraları ve Talim Terbiye Kurulu kararları yol gösterici niteliğindedir. Bu kararların uygulamaya dönüştürülmesinde yetersiz kalındığı, hatta farklı uygulamalara gidildiği görülmektedir" görüşünü beyan etmektedir (Efe, 1998:26).

Bakanlığın kuruluşundan beri gereksinim duyulacak iş görenin sağlanmasına yönelik çalışmaların yetersiz kalması, iyi bir insan gücü planlamasının yapılmaması, öğretmen açığı sorununu ortaya çıkarmıştır. Alan dışından sınıf öğretmenliği ataması yapılmasının sebebi ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamak, nitelikli öğretmen yetiştirme politikasının olmayışı ve yetiştirilen öğretmenlerin ülke geneline dağılımında yaşanan olumsuzluklardır. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin bu mesleği seçmelerindeki sebep ise; bu mesleği iş kapısı olarak görmeleri ve çalıştıkları iş yerinden ve mesleklerinden memnun olmadıkları için sınıf öğretmenliğini seçmiş olmalarıdır (Eroğul, 1999; Arı, 2001). Bu sebeple alan dışından atanan sınıf öğretmenleri öğrenim gördükleri alanla uzaktan yakından ilişkisi bulunmayan sınıf öğretmenliği mesleğinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine birinci sınıf verildiğinde var olan mesleki sorunlara daha önemli boyutta, ilkokuma ve yazma öğretimi gibi öğrenci başarısını, dil gelişimini hayat boyu etkileyen önemli bir konu alanı ile ilgili bir sorun daha eklenmektedir. Böylece bu sorunlar öğretmen, öğrenci ve veli boyutunda daha da çeşitlenmektedir.

"Türk Eğitim Sistemine 1996 yılından itibaren giren, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine önce Milli Eğitim Müdürlükleri'nce düzenlenen üç aylık hızlandırılmış pedagojik formasyon kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca diğer aday öğretmenlerle birlikte adaylık eğitiminden geçirilmişlerdir. Adaylık eğitimleri; hazırlayıcı, tamamlayıcı ve uygulamalı olarak üç aşamada verilmiştir. Bu

öğretmenler yaklaşık on yıldır uygulamanın içindedir ve öğretmenlik yanında tek öğretmenli ilköğretim okullarında (Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları) yöneticilik de yapmaktadırlar” (Arı, 2001:11). Bu durum alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine var olan sorunlarının yanında bir de yöneticilik görevinin getireceği sorunları da beraberinde getirmektedir .

Alan dışından atananların okullarda karşılaştıkları problemler her zaman önemli bir yer oluşturmaktadır. Bu sadece ilkokuma yazma öğretimi ve diğer derslerin öğretiminde karşılaştıkları sorunlarla sınırlı kalmayıp, değişik açılardan çocukların gelişimine olumlu katkı bulunamamaları ile de ilgilidir (Eroğul, 1999).

Akyüz (1998)’e göre “Dışarıdan atananların okullarda karşılaştıkları problemlerin başında, öğretim ilke ve yöntemlerini bilmemeleri gelmektedir. Bunu, eğitim-öğretim planlarını hazırlama güçlüğü, Pedagoji ve Psikoloji bilmemeleri yüzünden çocukların gelişme ve öğrenme süreçlerini algılayıp değerlendirememesi, onlara rehberlik yapamama ve eğitim teknolojilerini kullanamama vs. gibi sorunlar izlenmektedir” (Efe, 1998:25).

Köseoğlu (1994)’na göre “Eğitim ve öğretimde, hedefler çok iyi belirlenmiş, ders konuları fonksiyonel olarak seçilip organize edilmiş olabilir, ancak öğretmenler iyi yetiştirilmemişse beklenen sonucun gerçekleştirilmesi mümkün değildir”. (Çetin, 1997:1) .Bu nedenle öğretmenlerimizi geçmişte olduğu gibi bu gün de en iyi biçimde yetiştirmek ülkemizin geleceği açısından son derece önemlidir.

Bugün eğitim sistemimizde 16.1 milyon öğrenci öğrenim görmekte, 578.8 bin öğretmen görev yapmakta, okulların yüzde 88’i, öğrencilerin yüzde 80’i, öğretmenlerin yüzde 91’i örgün eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Örgün eğitimde okulların yüzde 68’i ilköğretim, öğretmenlerin yüzde 71’i ilköğretimde yer aldığı düşünülürse ilköğretimin yeri ve önemi daha net bir şekilde anlaşılabilir (MEB, 2004b).

İlkokuma yazma öğretiminin eğitim öğretim hayatıyla ilk kez tanışan öğrencinin okulu sevmesinde, okumaya karşı istek duymasında, başarılı olmasında ve gelecekteki eğitim yaşantısında gerekli olacak okuma yazma temelini iyi bir şekilde almasında ne kadar önemli olduğu hepimiz tarafından iyi bilinmektedir. İlköğretimin bireyin hayatında büyük bir önemi vardır; dolayısıyla ilkokul öğretmenleri büyük bir sorumluluk taşımaktadır. Sınıf öğretmenliğinin özellikleri ve alan bilgisi yönünden bu sorumluluğu taşıyabilecek bireyler tarafından yapılması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenliği formasyonuna sahip, KPSS' de yeterli puan alan farklı fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atanması uygulamaları en son 2002 yılına kadar devam etmiş, 2003 yılında alınan bir kararla bu uygulamaya son verilmiştir.

Alkan (1990) ise, bu durum ile ilgili olarak; “Son yıllarda, sınıf öğretmenliği alanında meydana gelen açığın kapatılması amacıyla, farklı alanlardan mezun olanlar sınıf öğretmeni olarak atanmaktadır. Bu tür atamaların sınıf öğretmenliği alanındaki açığın kapanmasına kadar da devam etmesi beklenmektedir. Ancak, bu şekilde atanan öğretmenlerin, çalışma alanlarıyla ilgili özel bir eğitim almadıkları bu nedenle de gerekli ön bilgi ve beceriye sahip olmadıkları bilinen bir gerçektir. Bu durumun, sınıf öğretmenliği alanındaki eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilemesi de söz konusudur. Oysa öğretmen eğitim sektöründe eğitim ve öğretim hizmetini yürüten uzman bir işgörendir” görüşünü ifade etmektedir. Çetin, (1997) 'in de belirttiği gibi, “öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili sosyal kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır” (Çetin, 1997:3)

Bu araştırmayla alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde yeterli derecede yetiştirilememelerinden kaynaklanan ve ilköğretim ve yazma öğretimi gibi ilköğretimin temel taşı olan bir konu alanında bu durumun sebep olduğu sorunları, öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak, ortaya çıkan bulgular ışığında bu sorunlara çözüm önerileri getirebilmek amaçlanmaktadır.

Eğitim bir ülkenin kalkınmasında, diğer ülkelerle rekabet edebilecek konuma gelebilmesinde, toplum için huzurlu, sağlıklı düşünebilen ve yaptıkları meslekten doyum sağlayabilen bireyler yetişmesinde önemli bir faktördür. Eğitimin amacına ulaşabilmesindeki en önemli faktör alan bilgisi ve becerisiyle birlikte öğretmenlik için gerekli vasıfları taşıyan bireylerce topluma faydalı, kendini ve ne istediğini bilen bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Ancak bu şekilde eğitim amacına ulaşır.

1. 5. 2. Sınıf Öğretmenleri ve Hizmet İçi Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaç duyulan personelin sağlanmasına yönelik çalışmalarının yetersiz kalması, iyi bir insan gücü planlamasının yapılmaması, öğretmen açığı sorununu ortaya çıkarmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı aldığı geçici önlemlerle farklı alanlardan mezun olanları sınıf öğretmeni olarak atayarak kapatmaya çalıştıysa da bu geçici önlem eğitim açısından niteliği karşılayamamaktadır. Bu durumun olumsuz getirisi olarak alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin hizmet

öncesinde aldıkları eğitim programlarının sınıf öğretmenliği programından farklı olması sonucu uygulamada bu durum öğretmenlik rollerini, iş doyumunu, okul yöneticileri, velilerle ve diğer sınıf öğretmenleri ile olan ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz sorunların çözümü, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin nitelikli hizmet içi eğitim programlarına katılmaları ile sağlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenliğin verimliliğini stajyerlik programı ve hizmet içi eğitim programlarıyla arttırmaya çalışmaktadır (Tanyel,1999).

Eğitimin ilk basamağı olan ve taşıdığı öneminden dolayı temel eğitim olarak da nitelenen ilköğretime sınıf öğretmeni olarak çeşitli kaynaklardan öğretmen alınması kuşkusuz meslek çevrelerinde ve kamuoyunda eleştirilere neden olmaktadır. Çünkü, bu kişiler öğretmen olarak atanırken “pedagojik formasyon” aranmamıştır. Oysa sınıf öğretmenliği kendine özgü programı olan bir alandır. Bu alanda; genel kültür, alan ve öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Ayrıca hizmet öncesinde, öğretmen adaylarına, çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla öğretmenlik uygulaması çalışmaları da yapılmaktadır (Kaygas,1998).

“Nitekim Eğitim Enstitüsü programında, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde; görev alacakları okullarda ders konularına, bilgi ve beceri bakımından hakim olmaları, gerektiğinde bu bilgi ve becerileri edinme, derinleştirme ve kullanma yollarını öğrenmeleri, okutacakları öğrencilere en uygun yöntemlerle bilgi ve beceri kazandırma tekniğini elde etmeleri ve öğretim etkinliklerini, öğrencilerin bedensel, fikrî, iradî ve sosyal eğitimlerine hizmet edecek şekilde yürütme yeterliği kazanmaları yoluna gidildiği belirtilmektedir.” (Kaygas, 1998:41).

Öğretmenlerin sürekli değişen ve gelişen bilimsel bilgilere uyum sağlayabilmeleri sürekli ve nitelikli bir hizmet içi eğitim programından geçmeleri ile olanaklıdır. Bu durum öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmamıştır, Milli Eğitim Bakanlığı’na bu konuda yasal sorumluluklar yüklenmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 48.maddesinde; “Öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içinde yetiştirilmeleri amacıyla kurslar ve seminerler düzenlenir” (METK, 1982), denilmektedir.

Sınıf Öğretmeni olarak göreve başlayan farklı fakülte mezunları göreve yeni başlayan diğer sınıf öğretmenleri gibi, il merkezi dışında, genellikle birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görevlendirilmektedir. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin hizmet

öncesi eğitimleri süresince, kırsal yaşamda görev yapmaya kendilerini hazırlamaları, görevlerinin gereklerine karşı kendilerini yetersiz hissetmeleri, uyumsuzluk sorununu güçlü olarak yaşamalarına sebep olmaktadır. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları alan ve meslek bilgilerinin sınıf öğretmenliğinden farklılığı, uygulamada gerçekleştirdikleri öğretmenlik rollerini olumsuz etkilemektedir. Bunun sonucu olarak alan dışından gelen sınıf öğretmenleri okul yöneticileri, diğer sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve veliler tarafından çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin göreve atanmadan önce kendi durumlarına uygun stajyerlik programı ile yetiştirilmesi göreve başladıktan sonra da hizmet içi eğitim kurslarıyla sınıf öğretmenliği meslek bilgilerinin yeterli düzeye ulaştırma çabaları sürdürülmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan İlkokuma ve Yazma Öğretimi Kursu'nun araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dayanılarak nitelik ve süre açısından yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Kişisel görüşme, 2005).

Sözer (1991), "Türkiye'de 1980'li yıllara kadar, öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamalarda izlenen politikalar, amaçlar ve programlarda sık sık değişiklikler olmuştur. Öğretmen ihtiyacını sayısal olarak karşılamak öncelik taşımış, öğretmenin niteliği konusu ikinci plana itilmiştir" (Kaygas, 1998:19).

"Milli Eğitim Bakanlığı'nın 31.01.1992 tarih ve 416/16222 sayılı genelgesine göre, üniversitelerin 4 yıl eğitim veren çeşitli programlarından mezun olanların sınıf öğretmeni olarak atanmaları kabul edilmiştir. Bu atamalar 1998 yılı Kasım ayına kadar, sınıf öğretmenliğine atanacakların, mezun oldukları programların türleri arttırılarak devam etmiştir. Bu açıdan, yetişmiş oldukları eğitim programlarının çeşitliliği dolayısıyla farklı kaynaklardan gelen sınıf öğretmenlerinin, hizmet içinde eğitimlerinin önemi artmaktadır" (Aktaş, 1992:5).

Bu amaçla Binbaşoğlu, (1988:282) "...bütün dünyada, yüzlerce yıldan beri, öğretmeni hizmet içinde yetiştirmek ve geliştirmek için önlemler alınmıştır. Bu önlemler, seminerler, akşam okulları, yaz kursları gibi etkinlikleri kapsar." görüşünü ifade etmektedir.

1.5.2.1. Sertifika Programı ve Pedagojik Formasyon Kursu

Öğretmenlik, genel kültür, alan bilgisi, meslek bilgisi (pedagojik formasyon) becerileri gerektiren, herkesin başaramayacağı, kendine özgü nitelikleri olan profesyonel bir meslektir.

“O nedenle mesleğin önemine uygun bir biçimde, öğretmenliğe karşı güçlü bir inanç ve içten bağlılık duygusu geliştirilerek bunun devam ettirilebilmesi için; öğretmen yetiştiren (hizmet öncesi) ve mevcut öğretmenleri geliştiren (hizmet içi) eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi gerekir. Çünkü, günümüzde öğretmen yeterlikleri ile öğretmenden beklenen davranışlar hızla değişmektedir. Eğitim bilimindeki gelişmelere paralel olarak öğretmenlerin: Çoklu Zeka, Öğrenme Stilleri (tarzı), Öğrenmeyi Öğrenme/Öğretme, Etkin Öğrenme, Öğrenci Merkezli Eğitim, Çoklu Değerlendirme vb., eğitim yaklaşımlarının gerektirdiği becerilere sahip olmaları beklenmektedir” (Çınar, 2005:3).

Sertifika programı, 1997 - 1998 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş ve 1998-1999 öğretim yılında ise, 34 eğitim fakültesinde sertifika programı açılmıştır. 2000 yılı Mayıs ayında yapılan değerlendirmeler sonucu, 01/ 06/ 2000 tarihinden itibaren 25 kredilik sınıf öğretmenliği sertifika programının kapsamı daraltılarak eğitim fakültelerinin 16 bölümü ile sınırlandırılmıştır. İlköğretim (Sınıf) Öğretmenliği Sertifika Programı 33 kredi / saattir (MEB, 2004c).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 26.11.2004 tarihli, 155 sayılı kararında, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün 30.09.2004 tarih ve 4663 sayılı teklif yazıları üzerine “Pedagojik Formasyonu Olmayan Öğretmenler İçin Pedagojik Formasyon Kursu Programı”nın ekli örneğine göre kabulü kararlaştırılmıştır.(MEB, 2004c:88).

Pedagojik formasyon kursunun ders içerikleri Ek-4'te yer almaktadır. Ek-4'te yer alan tablo incelendiğinde öğretmenlere pedagojik formasyonda verilen derslerin süre ve nitelik açısından ne kadar yeterli olacağı hakkında bir kaniya varılabilir.

1.5.2.2. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Hizmet İçi Eğitim

Araştırmacının Sakarya İli, Merkez İlçe'de, ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili olarak ilköğretim müfettişleri ve alan dışından atanan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, belirlenen sorunlar şunlardır:

1.İlkokuma ve yazma öğretim yöntemleri ve 6-14 yaş çocuğunun gelişim özellikleri ile ilgili bilgiler konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadırlar.

2.İlkokuma ve yazma öğretiminin planlama safhasında birtakım sıkıntılar yaşamaktadırlar.

3.Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili eğitsel etkinlikleri ve basit araç ve gereçleri hazırlamada sıkıntı çektiklerini ifade etmektedirler.

4.Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili değişiklikleri ve yönetsel metinleri, bilimsel çalışmaları, yazılı kaynakları yeterince takip edemediği tespit edilmiştir.

5.Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi hakkında bilinçli uygulama becerisine sahip olamadıklarından, kendilerine özgü farklı uygulama yöntemlerine başvurmaktadır.

6. Sınıf öğretmenleri ilkokuma ve yazma öğretiminde çözümlene yöntemini gereklerine uygun bir şekilde planlamamalarından ve diğer sınıf öğretmenleriyle erken okuma yazmaya geçirme yarışına girmelerinden kaynaklı, okuma yazma süresini zamanından önce veya geç tutma şeklinde yanlış uygulamalara gitmektedirler.

7. İlkokuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminde uygulanan devrelerin olması gereken süreden önce geçilmeye çalışılması sıklıkça karşılaşılan sorunlardandır.

8. İlkokuma yazma öğretiminde en çok sorun yaşadıkları konular; çözümlene yönteminin ses ve hece devresi, öğretim faaliyetlerini düzenleme, öğrenci düzeyine inememe, öğrenciyi derse güdüleme, müfettişlerle sorunlarını rahatlıkla paylaşamama, gibi konularda sıklıkla sorun yaşamakta ve bilinçli ya da bilinçsizce bu davranışları yapmakta olduklarını ifade etmektedirler.

9. Okul yöneticileri ve diğer sınıf öğretmenleri ile yeterli iletişim kuramamaktadırlar.

10. Velilerle iletişimde sorunlar yaşadıklarından sürekli olarak okuma yazma öğretiminde bilinçsiz veli müdahalesi ve öğrenci devamsızlığı konularını olumluya kanalize edebilecek etkiyi gösteremediklerinden yakınmaktadırlar.

11. İlkokuma ve yazma öğretiminde yaşadıkları sıkıntıyı okul yöneticileri, diğer sınıf öğretmenleri ve ilköğretim müfettişleri ile rahatça paylaşamadıklarını ifade etmektedirler.

12. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin çoğu kendi branşlarına geçmek için bekleyiş içindedir.

13. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine hizmet içinde verilen ilkokuma yazma öğretimi öğretmenler için nitelikli ve yeterli olamamaktadır.

14. Ses temelli cümle yöntemine geçiş konusunda ciddi rehberliğe gereksinim duymakta ve bu konuda aşırı kaygı duyduklarını ifade etmektedirler (Kişisel görüşme:2005).

Başar (1998), “Günümüzde öğretmen yetiştirmenin hizmet içi eğitim boyutu daha çok önem kazanmıştır. Buradaki hizmet içi eğitim kavramı, öğretmen için düzenlenen kurs ve seminerlerle birlikte, bunların çok ötesinde olan yaşam boyu eğitimidir. Öğretmen kendini her gün yenileyebilmelidir. Bu anlamda eğiticilik, sürekli, özenli, özverili çabalar isteyen güç bir iştir (Kaygas, 1998:20).

Hizmet içi eğitim kursları öğretmenlerin belirli konu alanlarındaki eksiklikleri doğrultusunda kendi taleplerinin İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Kültür ve Hizmet İçi Eğitim Birimi tarafından değerlendirilmesi ve çoğunluk ilkesi güdülerek belirli dönemlerde ve belirli sürelerde açılması ile gerçekleştirilir. Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2003 yılında açmış olduğu ilkokuma yazma kursu 5 günlük bir süreyi kapsamış ve 20 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanı ile ilgili sıkıntılar yaşandığından; öğretim müfettişlerce gerçekleştirilmiştir (Kişisel görüşme:2004).

Araştırma boyunca yapılan görüşmelerde öğretmenler, ilkokuma ve yazma hizmet içi eğitim kursunun pek faydasını göremediğinden yakınmış, bir kısmı katılmamış az bir kesim de faydasını gördüğünü dile getirmiştir. Fakat Hizmet İçi Eğitim Birimi öğretmenlerin bu tür kurslara pek katılmadığını ve dolayısıyla amaçlanan sayıya ulaşamadığından birçok kurs gibi ilkokuma ve yazma öğretimi kursunun düzenli olarak açılmadığını dile getirmektedir (Kişisel görüşme:2005).

Bu konu ile ilgili olarak hizmet içi eğitim kurslarının ivedi bir şekilde bünyesinde barındırdığı öğretim elemanı sıkıntısı ve içeriğin yeniden düzenlenmesi şeklindeki önlemlerin alınması ve öğretmenlerin bu kurslara katılımının sağlanması için çeşitli düzenlemelere gidilmesi, bu kursların tüm sınıf öğretmenlerine ulaşması açısından bir fayda sağlayabilir.

1.6. İlgili Araştırmalar

İlgili literatür taranmış ve ilgili araştırmalar araştırma problemindeki kronolojik sıraya uyularak aşağıda belirtilmiştir.

1.6.1. İlkokuma ve Yazma Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Güteryüz (1989) Hatay İli ilkokullarında yaptığı “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Başarısızlık Nedenleri Araştırması”nda, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetlerinin ilk okuma ve yazma öğretimini gerçekleştirebilecek yeterlikte olmadığı, ilk okuma ve yazma öğretimi programlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu sonuçlarını bulunmuştur (Erginer, 1996).

Erginer (1996) Ankara İli ilköğretim okullarında yaptığı “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları” isimli araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi davranışları, örnek okuma ve seslendirmeyi kılavuzlama davranışları dışında yeterli düzeyde göstermedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin diğer davranışları ve özellikle oyun çocuğu olan ilkokul çocuğuna okuma ve yazma öğretilirken, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışları ve öğrenmede davranış değişikliğinin kontrolü olan sınıma davranışlarına hemen hemen hiç yer verilmediği ortaya çıkarılmış, ayrıca sınıf öğretmenliği eğitimindeki niteliği analiz etme hedefiyle başlatılan araştırma sonucunda geçmişten bugüne sınıf öğretmenliği eğitiminde ilkokuma ve yazma öğretimi formasyonu kazandırımının yeterli düzeyde olmadığı vurgulanmıştır.

Çelenk (2002)'in “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında, öğretmenler büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümleme yönteminin ilkokuma yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmının da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, hazırlık aşamasında öğretimin, öğrencinin okul öncesi çevreden kazandığı niteliklere uygun olarak bireyselleştirilmesinin uygun olacağı görüşü öne çıkmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu da, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıkları, denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu'nun bu eksikliği giderici bir çalışmasının bulunmadığı, üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmelerinin uygun olacağı görüşlerinde birleşmektedirler.

Şenel (2004)'in “Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettiği Yöntemler” adlı araştırmasında; cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin sadece %67'sinin bu yöntemi tek ve doğru yöntem olarak belirttiğini, %33'ünün bu yöntemi kullandığı halde bir takım sakıncaları olduğunu belirttiğini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %91'inin ilkokuma yazma öğretiminde cümle yöntemini kullandığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada saptanan diğer bulgu da bu yöntemin her grup için uygun olmadığıdır. Cümle yöntemini uyguladığı belirtilen öğretmenlerin bu yöntemi nasıl uyguladıkları incelendiğinde, yöntemin uygulanması gerektiğinden farklı şekillerde uygulandığı ortaya çıkarılmıştır.

1.6.2. Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Araştırmalar

Sözer (1989), “Eğitim Fakültelerinde Okuyan Öğretmen Adayları ile Başka Fakültelerden Sertifika Alan Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin, Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Konusundaki Etkinliğini Belirleme” konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmada her iki programda da öğretmenlik meslek eğitiminde gerekli olan temel ve ortak bilişsel davranışların yeterince kazanılmadığı sonucuna varmıştır. Ancak eğitim fakültelerinde okuyan adayların sertifika programındaki adaylara göre öğretmenlik meslek bilgisi bakımından daha başarılı olduğu ortaya

çıkarılmıştır. Öğretim hizmetinin her iki programda da yetersiz olduğu belirtilmiştir (Efe, 1998).

Dilaver'in (1994), "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları" adlı yaptığı araştırmada ulaştığı sorunlardan bazıları şöyledir:

- "Öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci kaynağı öğretmen liseleri olmalıdır,
- Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi ile ilgili mevcut uygulama yeterli görülmemekte, kişilik ve mesleğe yatkınlık testi, mülakat gibi bazı ek kriterlerin de getirilmesi istenmektedir,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri yetersiz görülmektedir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ile ilgili mesleki bir dergi çıkarılmasına gereksinim vardır,
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın alacağı öğretmenlerin kaynağının öğretmen yetiştiren kurumlar olması gereklidir,
- Stajyer öğretmenlerin ilk atama yerleri merkezi ve gelişmiş okullar olmalı ve stajyerlik kalktıktan sonra görev yerleri değiştirilmelidir,
- Toplum öğretmenlik mesleğine az değer vermekte ve mesleğe olan istek giderek azalmaktadır" (Eroğul,1999).

Ünal'ın (1993) "Türkiye'de Öğretmenlik Eğitimi" üzerine yaptığı araştırmada; Öğretmenlik eğitimi ve mesleğindeki mevcut sorunları asgariye indirmek için lisans eğitiminden sonra, bir sene daha eğitim görülmesinin ve iki aşamalı bir sınav sistemi uygulanarak, bu kişiler arasından en yeterlilerinin seçilmesi önerilerinde bulunmuştur (Eroğul, 1999).

Ataunal (1994), "Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994)" isimli araştırmasında; Milli Eğitim Şuralarında sınıf öğretmeni yetiştirmeyle ilgili kararları ve Türkiye ile İngiltere, Fransa, Almanya ve ABD'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerini, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında zaman akışı içinde

görülen başlıca yönelmeleri karşılaştırmalı olarak analiz etmiş ve Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların uygulamada yerini politik görüşlere bıraktığı, her nitelik ve yeterlikte kişinin sınıf öğretmeni olarak atanmasında hiçbir dönemde sakınca görülmediği, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların öğrenim sürelerinin zamanla artmış olmakla birlikte bu olumlu gelişmenin yetiştirme programlarına yansımadağı, ABD ve değişik Avrupa ülkelerinde sınıf öğretmeni yetiştirme işinin lisansüstü bir eğitimle ve seçme yöntemiyle yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Erginer, 1996).

Şahin (1995), Ankara İlkokullarında yapmış olduğu “İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan ve Meslek Bilgilerinin Yeterlik Düzeyi” adlı araştırmasında; ilkokullarda sınıf okutan branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği alan bilgilerinin, sınıf öğretmenliği programlarından mezun, ilkokul öğretmenlerinden daha az olduğu; branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği görevini yerine getirirken karşılaştıkları mesleki sorunların, çözümlenemeyecek boyutta köklü sorunlar olmadığı fakat bu durumun sınıf öğretmenliğinin bir öğretmenlik dalı olarak gelişimini engeleyebileceği; sınıf ve branş öğretmenlerinin yetiştirilme programlarının bu iki grubu uzmanlaştırmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Küçükahmet (1996)'in “Öğretmen Yetiştirme” üzerine yapmış olduğu bir araştırmada; öğretmen ihtiyacını gidermek için açılan pedagojik formasyon programlarının uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar tartışılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda MEB'lığının öğretmen ihtiyacını eğitim fakültesi mezunlarınca karşılayamadığı alanlarda öğretmenlik meslek bilgisi programlarıyla 4 yıllık lisans mezunlarına belge verme yolunun kapatılması mümkün olmadığı, bu durumda önemli olanın bu tür programlarda ortaya çıkacak problemleri çözerek programların niteliğini arttırmak ve özellikle de suni programlar yaratarak programları karmaşalı hale getirmemek olduğu önerilerinde bulunulmuştur (Eroğul, 1999).

Çetin (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” adlı araştırmasında; sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin “öğretim faaliyetleriyle” ,

“öğrencilerle”, “okul yöneticileriyle” ve “müfettişlerle” genel olarak sorunlarının olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sorun gruplarındaki sorulara ilişkin görüşleri genel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyetlerine göre “öğrencilerle” ve “müfettişlerle” ilgili sorunlarına ilişkin görüşlerinde bayanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Meslekteki kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olanlara oranla daha az sorun yaşadıkları veya meslekteki kıdem arttıkça öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların azaldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Efe (1998), “Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri”ni araştırmış ve şu sonuçları elde etmiştir:

Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler “eğitim etkinliklerinin planlaması”na ait davranışları müfettiş, yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre “ara sıra” gerçekleştirmektedirler. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler, kendilerini “eğitim etkinliklerinin planlanması” yönünden “çoğunlukla” başarılı bulmaktadırlar. Bu öğretmenlerin “eğitim etkinliklerinin planlaması”na ilişkin yeterlikleri hakkında müfettiş, yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu üç grup aynı görüşlere sahiptir; eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler ile müfettiş, yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Eroğul (1999), Formasyon almadan öğretmenlik yapanların eksikliklerini belirlemek ve öğretmen yetiştirme programına yön vermek amacıyla yaptığı araştırmada, formasyon almadan öğretmenlik yapanların kıdemli öğretmenlere göre alan bilgileri, öğrenciyi tanıma ve öğretme-öğrenme yöntem teknikleri konusunda yetersiz olduğu, kıdemli öğretmenlere göre; formasyon almadan öğretmenlik yapan kişilerin, öğretmenlik davranışlarını ara sıra göstermekte olduğu, formasyon almadan öğretmenlik yapan kişilerin alan bilgilerinin sınıf öğretmenliği yapmak için yeterli olmadığı, bu öğretmenlerin öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri konusunda bilgilerinin yeterli olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Kara (1999)'nın, "İlköğretim Denetçileri ile Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenleri Arasında Yaşanan İletişim" konulu çalışmasında vardığı sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri bu mesleği seçmelerindeki nedenlerin öncelik sıralamasını şöyle yapmaktadırlar:

- Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için,
- Öğretmenlik mesleği rahat olduğu için,
- Eşimin tercihi olduğu için,
- Alanımda iş bulamadığım için,

2. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin eğitim aldıkları kaynaklar sırası ile, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (%25), Ziraat Fakültesi (%22.1), Mühendislik Fakültesi (%10.6) ve diğer fakültelerdir. 11 kişi yüksek lisans öğrenimi görmüştür.

3. İlköğretim denetçileri ile rahat iletişim kurabilmeleri için, ilköğretim denetçilerinin göstermeleri gerekli davranışların öğretmen görüşlerine göre öncelik sıralaması şöyle yapılmıştır:

- Mesleki yönden yeterli olan, rehberliğe önem veren, bilgi taşıyan,
- Sabırlı, güleryüzlü, güven ve moral verici olan,
- Sorunların çözümünde yardımcı olabilen,
- Değerlendirmelerinde objektif ve açık olabilen,
- Bilimsel araştırma yapıp, bunları alana aktarabilen,
- Yönetimle öğretmenler arasında köprü olabilen,
- İletişim dilini iyi kullanabilen,

4. İlköğretim denetçilerinin rehberliğe ayırdıkları zaman yeterli bulunmamıştır.

Kaygas (1998), "Sınıf Öğretmenliğine Atanan Branş Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliğine Uyum Sağlama Sorunları" isimli çalışmada, hizmet içi eğitim almış öğretmenler ile almamış öğretmenlerin, alan ve meslek bilgilerinin düzeyleri arasında

pek bir farkın olmadığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim kurslarında bu öğretmenlere, sınıf öğretmenliğin gerektirdiği alan ve meslek bilgilerini artırıcı derslerin yeterince verilmediği sonucu çıkarılmıştır. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça, öğretmen ve velilerle iletişim ve işbirliği düzeylerinin de genel olarak arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre doyum sağlama düzeyleri incelendiğinde; öğretmenlerin meslekteki kıdemleri artsa bile sınıf öğretmenliğinden doyum sağlama düzeylerinin değişmediği görülmüştür. Sınıf öğretmenliğinden beklentilerini gerçekleştirme düzeyi konusunda, hizmet içi eğitim almış öğretmenler beklentilerini biraz olsun gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenliği yapan branş öğretmenlerine uyum sağlamaları konusunda en fazla kendi meslektaşları olan öğretmenlerin yardımcı olduğu görülmüştür. En az yardımcı olanların ise müfettişler olduğu belirtilmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin orta düzeyde yardımcı oldukları, müfettişlerin ise en az düzeyde yardımcı oldukları belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenliği yapan branş öğretmenlerinin, okul idarecilerinden, kendilerine birinci sınıfların verilmemesini birinci derecede istemektedirler. İkinci olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılmalarını sağlamak için gerekli çalışmalarını yapmalarını istemektedirler. Üçüncü olarak da idarecilerin sınıfa gelip örnek ders anlatmalarının istediklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenliği yapan branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliğine uyum sağlamada karşılaştıkları diğer sorunların başında, dersin anlatılmasında öğrencilerin seviyesine inememek gelmektedir. Öğretmenler en yoğun yaşadıkları sorunun bu olduklarını belirtmişlerdir. İkinci olarak, ilköğretim 1.kademe çocukları ile iletişim kurmadaki sorunlar gelmektedir. Üçüncü olarak da bu öğretmenler, okuma yazma öğretimi konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tanyel (1999), ilköğretim okulu birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi boyutunun hangi konularında, ne derece hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlik meslek bilgisi boyutunun içerdiği alanlar çerçevesinde en yüksek ihtiyaç

ölçme ve değerlendirme alanında bulunmuş, bunu sırasıyla özel öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi, insan ilişkileri, genel öğretim yöntem ve teknikleri, bireysel ve toplu etkinlikler ile eğitim programı alanları izlenmiştir. Öğretmenlerin tüm alanlardaki hizmet içi eğitim ihtiyacının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları alanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla beraber, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma değişkeni ile öğretmenlik meslek bilgisi alanları arasında analiz yapılmış; ölçme ve değerlendirme, eğitim programı, özel öğretim yöntem ve teknikleri alanlarında, daha önce HİE kursuna katılmış olan öğretmenlerin katılmayanlarına göre daha düşük ihtiyaç belirttikleri görülmüştür.

Demirtaş (2000), “Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü”nü araştırmasında, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin %60’ı bayan ve %40’ı erkek; % 50.5’i 26-30 yaşları arasında, %26.7’si 31-35 yaşları arasında, % 21.9’u 25 ve daha aşağı yaşlarda, %1’i de 36 yaşın üstünde; %57.2’si 1 yıl ve daha az, %31.4’ü 2-4 yıl arasında ve %11.4’ü de 5 yıl ve daha fazla hizmete sahip; %26.7’si mühendislik, %24.8’i Fen-Edebiyat, % 15.2’si Veteriner, %10.5’ Su Ürünleri, % 7.6’sı İktisat ve İşletme ve %15.2’si de başka fakültelerden mezun; % 50.5’i il merkezinde, % 49.5’i de merkeze bağlı köylerde çalışmaktadır.

Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin meslek içinde yetiştirilmesine yönelik olarak alan dışından gelen sınıf öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Her iki gruba yöneltilen on soruda da alan dışından gelen sınıf öğretmenleri yeterli yardımı görmediklerini, ilköğretim müfettişleri de yeterli yardımı yaptıklarını düşünmektedirler.

Anketlerdeki 36 sorudan iki grubun görüşleri arasındaki en büyük fark, ilköğretim müfettişleri tarafından ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda alan dışından gelen sınıf öğretmenlerine yapılan yardım ile ilgilidir. İlköğretim müfettişlerinin, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisindeki gelişmeleri izlemeleri ve demokratik bir sınıf anlayışına sahip olmaları konularında yaptıkları yardımlar konusunda da iki grubun görüşleri arasında büyük farklılıklar bulunmuştur.

Arı (2001) Balıkesir İli ilköğretim okullarında öğretmenlerin ders gözlemleri, yönetici, müfettiş görüşleri doğrultusunda yapmış olduğu “Alandan ve Alandan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimde Bulunması Gereken Özellikler Açısından Karşılaştırılması” isimli araştırmasında; ”Mesleği ile ilgili mevzuatı izleme” yönünden alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin %26.’ü yeterli görülürken, alandan gelen sınıf öğretmenlerinin % 68.4’ü yeterli görülmüşlerdir. Aralarında alandan gelen öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. ”Öğrenci velisi ile ilişki kurma” yönünden alandan gelen sınıf öğretmenlerinin %63.2’si, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin %15.8’i yeterli görülmüşlerdir. Aralarında alandan gelen öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. “Planları hazırlarken öğrencinin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma” yönünden, alandan gelen sınıf öğretmenlerinin % 47.4’ü yeterli görülürken, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin %73.4’ü yetersiz görülmüşlerdir. Alandan gelen öğretmenler lehine aralarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinden düşük düzeyde tatmin oldukları belirtilirken, alandan gelen sınıf öğretmenlerinin üst düzeyde tatmin oldukları belirlenmiştir.

BÖLÜM 2 : ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, işlem yolu, verilerin toplanması ve verilerin çözümü ve yorumlanması yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Araştırma konusu, içinde bulunduğu durumla tanımlanmaya çalışılmıştır. Taramaya, konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar dahil edilmiştir.

İlkokuma ve yazma öğretiminde; öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığı, öğretim faaliyetleri, öğrenciler, okuldaki diğer sınıf öğretmenleri, ilkokuma yazma öğretiminden ve müfettişlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin davranışların görülme sıklığı, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin kendi görüşleri ve müfettiş görüşleri, alınarak toplanan veriler analiz edilmiştir.

Araştırmayla ilköğretim okullarına alan dışından atanan ve ilköğretim birinci sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin konu alanı ile ilgili davranışları gösterme düzeyi, konu alanının öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

2.2.1. Evren

Örnekleme ilişkin bilgiler tablolar halinde verilmiştir. Araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında Sakarya İli ilköğretim okullarında görevli, alan dışından atanan sınıf öğretmenleri ile teftiş kurulunda görevli ilköğretim müfettişlerinin tamamı oluşturmaktadır.

2.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise Sakarya İli merkez ilçede bulunan 121 ilköğretim okulundan 60 tanesi ve bu okullarda görevli 120 alan dışından atanmış sınıf öğretmeni ile Teftiş Kurulu'nda görevli 31 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır.

Araştırmaya veri toplanan müfettiş ve öğretmenlerin Sakarya'daki sayısı ve araştırma anketinin dönme oranına ilişkin bilgiler aşağıda tablolaştırılmıştır. Tablo I'de araştırma örnekleminin sayısal durumu verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örnekleminin Sayısal Durumu

Araştırmaya Katılanların		Dönen Veri		Değerlendirilen Veri		Değerlendirilmeyen Veri	
Meslek Grupları	Sakaryadaki Sayısı	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Öğretmen	120	115	95.83	103	89.56	12	11.65
Müfettiş	31	31	100.00	31	100.00	-	-
Toplam	151	149	98.67	134	89.93	12	11.65

Tablo I'de görüldüğü gibi araştırmada, 103 alan dışından gelen sınıf öğretmeni ve 31 ilköğretim müfettişinden veriler anket ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bu sayılar öğretmenlerin %89.56'sını , ilköğretim müfettişlerinin %100'ünü oluşturmaktadır.

2.3. İşlem Yolu

Araştırmanın başlangıcında, araştırmayı temellendirme ve bulguların yorumunda karşılaştırmalar yapabilme amacıyla yapılan benzer araştırmalar taranmıştır. Araştırma konusuyla ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar YÖK Dökümantasyon Merkezi ve ilgili üniversitelerin kütüphanelerinden ve MEB Talim ve Terbiye Kütüphanesi bilgileri taranmıştır. Ayrıca ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili kaynaklar, makaleler yayınevleri ve internet yoluyla da elde edilmiştir.

Bu araştırmada bilgi toplama aracı olarak Erginer'in (1996) "İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Anketi", araştırmacı tarafından hazırlanan "Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Davranışları" anket formu ve tek soruluk görüşme formu kullanılmıştır.

Önce konuyla ilgili literatür taranmış aynı zamanda da sözü edilen öğretmenlerle görüşülerek sorunları belirlenmiş ve sorun grupları oluşturulmuş, sorun gruplarına

yönelik öğretmen davranışları belirlenmiştir. Daha sonra da anket uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Anketler 01/03/2005 tarihinden itibaren bir aylık bir süre zarfında Sakarya İli, Merkez İlçedeki ilköğretim okullarında görevli birinci sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimi dersine girmiş 120 öğretmene ve 31 ilköğretim müfettişine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda bazı anketler değerlendirme dışı bırakılmış araştırma konusuna kaynaklık edecek veriler değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın verileri toplanırken iki ölçme aracından yararlanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Görüşme Formu

Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerine anket formunun geliştirilmesi aşamasında “İlkokuma yazma öğretiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” açık uçlu sorusu sorularak 30 öğretmenden yazılı yanıtları alınmıştır. İlkokuma yazma ile yakından ilgilenen ilköğretim müfettişleriyle yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

2.4.2. Kişisel Bilgi Formu

Bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları okul türü, meslekteki kıdemleri, birinci sınıf okutma deneyimi, ilkokuma yazma öğretimi kursuna katılma durumu, ilkokuma yazma öğretimi kursu hakkındaki öğretmen görüşleri, pedagojik formasyon kursu hakkında öğretmen görüşleri ve olanak sağlandığı takdirde bransa geçme düşüncelerini belirlemek üzere hazırlanmış çoktan seçmeli soru maddeleri yer almaktadır.

2.4.3. İlkokuma Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Anketi

Öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi davranışlarını tanımlayan “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Anketi” Ergin Erginer tarafından 1996 yılında “İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları” adlı yüksek lisans tezine veri toplama amacıyla geliştirilmiştir. Alan dışından gelen sınıf

öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterliliklerini belirlemek açısından söz konusu anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Anketi” formunda, çözümlene yöntemi ile ilgili öğretmen davranışlarını içeren 50 soru maddesi bulunmaktadır. Formun sol bölümünde öğretmen davranışları, formun sağında öğretmen davranışlarının yapılma sıklığı yer almaktadır. Öğretmen davranışlarının yapılma sıklığı; “(4) Her zaman” , “(3) Çoğu zaman”, “(2) Ara sıra” ,“(1) Hiçbir zaman”, biçiminde dördümlü skalada tanımlanmıştır.

2.4.4. Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Davranışları Anketi

Bu form öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları; öğretim faaliyetleri, ilkokuma ve yazma öğretimi, öğrenciler, diğer sınıf öğretmenleri ve müfettişler açısından irdeleyerek bu sorunlarla ilgili öğretmen yeterliliklerini ölçen 58 soruluk ankettir.

Görüşme formunda yer alan öğretmen yanıtları ve ilgili literatür tarandıktan sonra tespit edilen sorunlar gruplandırılmış ve bu sorun gruplarına yönelik öğretmen davranışları belirlenmiş ve 58 sorudan oluşan bir anket formu geliştirilmiştir. Bu form konu ile ilgili uzmanlara gösterilerek, uzman görüşü alınmış ve ankete son şekli verilmiştir. “İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri” kısmı uzman görüşü sonucu forma eklenmiştir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları tanımlayan “Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Davranışları” anket formu 58 maddeden oluşmakta ve son kısımda öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları daha farklı sorunları ortaya çıkarmaya ve çözüm önerileri getirmeye yönelik 2 açık uçlu yorum sorusu yer almaktadır. Formun sol bölümünde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen davranışları, formun sağ bölümünde ise öğretmen davranışlarının yapılma sıklığı yer almaktadır. Öğretmen davranışlarının yapılma sıklığı; “(4) Her Zaman” , “(3) Çoğu Zaman”, “(2) Ara Sıra”, “(1) Hiçbir Zaman” biçiminde dördümlü skalada tanımlanmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması

Anketler hazırlandıktan sonra araştırmacı tarafından Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼'nden alınan resmi izin yazısı ile ¼rneklem olarak se¼ilen okullarda ¼đretmenlere ve ilköğretim m¼fettiřlerine g¼rev yaptıkları yerlerde bizzat uygulanmıştır. ¼đretmenlerin bir baskı hissetmemelerini sağlamak amacıyla anketleri doldurmaları i¼in s¼re verilmiş, anketleri toplu olarak ulaştırmaları sağlanmış ve ¼đretmenlerin kimlikleri ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Bu yolla bilgilerin ge¼erliđi ve g¼venirliđi y¼kseltilmeye ¼alıřılmıřtır. Ayrıca bu grup ¼đretmen ve m¼fettiřlerin soruları cevaplayabilmeleri ve ilkokuma ve yazma ¼đretimi ile ilgili sorunların tespit edilebilmesi i¼in Nisan ayına kadar beklenmiş ve ders yılı bitmeden toplanmıştır.

Anketler Mart ve Nisan ayları i¼inde uygulanmıştır. Araştırma grubunda yer alan sınıf ¼đretmenlerinin ¼eřitli sebeplerle anket uygulanırken g¼rev yerlerinde olmamasından dolayı (doğum, askerlik, yer değiştirme, branşa ge¼me v.b.) 120 kişiye anket uygulanmış, 115 anket geri d¼nm¼ř, 103 anket değerlendirilmiş, 12 anket ise değerlendirme dışı bırakılmıştır. Araştırma 31 ilköğretim m¼fettiři ile y¼r¼t¼lm¼řtir.

2.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizi ve yorumlanmasında aşağıdaki sıra izlenmiştir.

1. ¼đretmenlere ve m¼fettiřlere verilen anket formları SPSS 12.0 for Windows paket programı kullanılarak araştırmacı tarafından bir uzmanın da yardımıyla bilgisayara girilmiştir.
2. ¼nce ¼đretmenlerden toplanan anket formundaki veriler, daha sonra m¼fettiřlerden toplanan veriler, bilgisayara girilmiştir.
3. ¼đretmenlerin kişisel ¼zelliklerine ilişkin veriler frekans, y¼zdelik değerleri, standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları hesaplanarak tablolandırılmıştır.
4. "İlkokuma Yazma ¼đretiminde Sınıf İ¼i ¼đretmen Davranışları Anketi" formundaki maddeler gruplandırılmış, okuma yazmaya hazırlama, ¼rnek okuma, seslendirmeye

kılavuzlama, çözümlleme, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama, sınavla, okuyup yazmayı kılavuzlama davranış grupları oluşturulmuş ve verilerin analizine geçilmiştir.

5. “Alan Dışından Gelen Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Davranışları Anketi” formundaki maddeler gruplandırılmış, öğretim faaliyetlerinden, çözümlleme yöntemini uygularken yaşanan, öğrencilerden okuldaki diğer sınıf öğretmenlerinden, müfettişlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin davranış grupları oluşturulmuş verilerin analizine geçilmiştir.

6. Öğretmen ve müfettişlerden toplanan verilerde, ilkokuma yazma öğretiminde sınıf içi öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerdeki gruplar arası farklara t-test (Independent-Samples T-Test) ile bakılmış ve bulgular 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

7. Öğretmen ve müfettişlerden toplanan verilerde, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlara gösterdiği davranış sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası farklara t-test (Independent - Samples T-Test) ile bakılmış ve bulgular 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

8. Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası farklara bağımsız değişkenlere göre (kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, ilkokuma yazma kursuna katılma) bakılmış, farklar değişkenin özelliğine göre t-test ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) bulguları 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

9. Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara gösterdikleri davranış sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası farklara bağımsız değişkenlere göre (kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, ilkokuma yazma kursuna katılma) bakılmış, farklar değişkenin özelliğine göre t-test ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) bulguları 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Gruplar arasındaki farkın nereden kaynaklandığını anlamak için Scheffe testinden faydalanılmış ve farklar tablolarda aritmetik ortalama verilerek işaretlenmiştir.

BÖLÜM 3 : BULGULAR VE YORUM

Yöntem kısmında açıklanan veri toplama araçları ile toplanan veriler bu bölümde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların analizinde kişisel bilgiler ve araştırmanın amaçlarındaki sistematik sıra izlenmiştir. Aşağıda bu sıra verilmektedir:

1. Kişisel Bilgiler

2. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde sınıf içi davranışlarının değerlendirilmesi.

2.1. Öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası farklar.

3. Öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin davranışların değerlendirilmesi.

3.1. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara gösterdiği davranış sıklığına ilişkin gruplar arası farklar.

4. İlkokuma yazma öğretiminde, öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığına ilişkin görüşlerde, öğretmenlerin kişisel özelliklerine (kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, ilkokuma yazma kursuna katılma) göre görülen farklar.

5. İlkokuma yazma öğretiminde, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara gösterdiği davranış sıklığına ilişkin görüşlerde, öğretmenlerin kişisel özelliklerine (kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, ilkokuma yazma kursuna katılma) göre görülen farklar.

3.1. Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılanlarla ilgili kişisel bilgiler, cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılma durumları, ilkokuma ve yazma öğretimi hizmet içi eğitim kursu katkı derecesi, pedagojik formasyon kursu katkı derecesi, olanak sağlandığı takdirde branşa geçme düşüncesi olarak gruplandırılmıştır.

3.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 : Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	(f)	(%)
Kadın	54	52.4
Erkek	49	47.6
TOPLAM	103	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma anketini yanıtlayan öğretmenlerin %52.4’ ünü kadınlar, %47.6’sını de erkekler oluşturmaktadır.

3.1.2. En Son Bitirilen Kurum

Öğretmenlerin en son bitirdikleri kurumlara göre dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 :Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Kurumlara Göre Dağılımları

En Son Bitirilen Kurum	(f)	(%)
Fen Edebiyat Fakültesi	42	40.8
Eğitim Fakültesi	27	26.2
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	18	17.5
Ziraat Fakültesi	7	6.8
Mühendislik Fakültesi	3	2.9
Su Ürünleri Fakültesi	5	4.9
Turizm ve Otelcilik MYO	1	1.0
TOPLAM	103	100.0

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin % 40.8’ini Fen Edebiyat Fakültesi mezunları, %26.2’sini Eğitim Fakültesi mezunları, % 17.5’ini İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi mezunları, %6.8’ini Ziraat Fakültesi

mezunları, %2.9'unu Mühendislik Fakültesi mezunları, %4.9'unu Su Ürünleri Fakültesi mezunları, %1.0'ını Turizm ve Otelcilik MYO mezunları oluşturmaktadır.

3.1.3. Kıdem

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4 : Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	(f)	(%)
01-05 yıl	23	22.3
06-10 yıl	48	46.6
11-15 yıl	32	31.1
TOPLAM	103	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenler araştırma grubunun %22.3'ünü oluştururken, kıdemi 06-10 yıl olan öğretmenler araştırma grubunun %46.6'sını, 11-15 yıl kıdemli öğretmenler ise araştırma grubunun 31.1'ini oluşturmaktadır.

3.1.4. Birinci Sınıf Okutma Deneyimi

Öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 : Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Deneyimleri

Birinci Sınıf Okutma Deneyimi	(f)	(%)
Bir kez okuttum	19	18.4
İki kez okuttum	53	51.5
Üç kez veya daha fazla okuttum	31	30.1
TOPLAM	103	100.0

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %18.4'ü bir kez birinci sınıf okutmuş, %51.5'i iki kez birinci sınıf okutmuş, %30.1'i ise üç kez veya daha fazla birinci sınıf okutmuştur. Bu da alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutma deneyimlerinin çok fazla olmadığına bir göstergesidir. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine atandıkları gibi birinci sınıf verilmemesi ve hizmet öncesinde bu konuda her hangi bir eğitim alamamış olmaları, onları birinci sınıf okutmaya karşı kendilerine alan bilgisi açısından güvenmemelerine ve mesleki yaşantıları boyunca birinci sınıf okutma taleplerinin az olmasına, hatta birinci sınıfları okutma durumundan kaçınma gibi davranışlara itmiştir.

3.1.5. Öğretmenlerin İlkokuma ve Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumları

Öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretimi kursuna katılma durumları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 : Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumları

Kursa Katılma	(f)	(%)
Hiç Katılmadım	34	33.0
Bir kez Katıldım	69	67.0
TOPLAM	103	100.0

Tablo 6'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %33.0'i MEB'in açmış olduğu "İlkokuma Yazma Öğretimi Kursu"na hiç katılmamış, öğretmenlerin %67.0'i ise bu kursa bir kez katılmış olduğunu ifade etmektedir.

3.1.5.1. İlkokuma ve Yazma Öğretimi Kursuna Katılan Öğretmenlerin Görüşleri

İlkokuma ve yazma kursuna katılan öğretmenlerin bu kursun mesleki yaşantılarına katkı derecesi hakkındaki düşünceleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 : Kursa Katılan Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	(f)	(%)
Faydasını hiçbir zaman görmedim	-	-
Faydasını ara sıra görüyorum	33	49.25
Faydasını çoğu zaman gördüm	18	26.86
Faydasını her zaman gördüm	16	23.88
TOPLAM	67	100.0

Öğretmenlerin %35.0'i ilkokuma ve yazma öğretimi kursuna hiç katılmamışlardır. Katılan öğretmenlerin %49.25'i kursun mesleki yaşantısına ara sıra katkı sağladığını, öğretmenlerin %26.86'sı çoğu zaman katkı sağladığını, öğretmenlerin %23.88'i her zaman katkı sağladığını ifade etmiştir. Ortaya çıkan bulgular ilkokuma ve yazma öğretim kursunun eksikliklerini ortaya koymuştur.

3.1.6. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerine Verdiği Pedagojik Formasyon Kursu Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tablo 8'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın atanmalarından sonra alan dışından sınıf öğretmenlerine vermiş olduğu pedagojik formasyon kursunun mesleki yaşantılarına katkı derecesi hakkındaki öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 8 : Pedagojik Formasyon Kursu Hakkında Öğretmen Görüşleri

Pedagojik Formasyon Kursu	(f)	(%)
Hiçbir zaman katkısı olmadı	3	2.9
Ara sıra katkısı oldu	46	44.7
Çoğu zaman katkısı oldu	40	38.8
Her zaman katkısı oldu	14	13.6
TOPLAM	103	100.00

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %2.9’u Milli Eğitim Bakanlığı’nın atanmalarından sonra vermiş olduğu pedagojik formasyonun kendilerine hiçbir zaman katkısı olmadığını ifade ederken; öğretmenlerin % 44.7’si formasyon kursunun ara sıra katkısı olduğunu,%38,8’i çoğu zaman, öğretmenlerin % 13,6’sı ise formasyon kursunun mesleki yaşantılarına her zaman katkı sağladığını ifade etmiştir.

3.1.7. Olanak Sağlandığı Taktirde Branşlarına Geçmeye İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin olanak sağlandığı taktirde kendi branşlarına geçme hakkındaki görüşleri Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9 : Öğretmenlerin Branşlarına Geçmeye İlişkin Görüşleri

Görüşler	(f)	(%)
Hiçbir zaman düşünmüyorum	25	24.3
Ara sıra düşünüyorum	17	16.5
Çoğu zaman düşünüyorum	29	28.2
Her zaman düşünüyorum	32	31.1
TOPLAM	103	100.0

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin %24.3’ü branşlarına geçmeyi hiçbir zaman düşünmemekte, öğretmenlerin %16.5’i branşına geçmeyi ara sıra düşünmekte, %28.2’i branşına geçmeyi çoğu zaman düşünmekte, %31.1’i her zaman düşündüğünü ifade etmektedir. Bulgulara dayanarak ve konu ile ilgili diğer araştırmalardan yola çıkarak öğretmenlerin çeşitli nedenlerle sınıf öğretmenliğini seçmelerine rağmen olanak sağlandığı taktirde kendi branşlarına geçme düşüncelerinin, çeşitli ölçülerde daima var olduğunu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmenliğini geçici bir meslek olarak gördüğünü söylenebilir. Olanak sağlandığı taktirde branşına geçme düşüncesiyle bu mesleği sürdüren kişilerin sınıf öğretmenliğinde ne kadar verimli olacağı ayrıca tartışılabilir.

3.2. Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Gruplar arası Fark Ve Bulgular

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme sıklığı; öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmiş, gruplar arası farklara t-Testi ile bakılmış, bulgular 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

3.2.1. Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığı öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmiş gruplar arası farklar (t test sonuçları) Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10 : Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	2.88	0.486	132	4.25	.000
Müfettiş	31	2.63	0.200			

Tablo 10'da görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde $p = .000$, $p < 0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark önemlidir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası fark öğretmenlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğretmenler okuma yazmaya hazırlama davranışlarını ($\bar{x} = 2.88$) “çoğu zaman” yaptıklarını ifade ederken müfettişler öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını ($\bar{x} = 2.63$) “ ara sıra” yaptıklarını ifade etmektedirler.

3.2.2. Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 : Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	3.35	0.582	132	4.638	.000
Müfettiş	31	2.86	0.167			

Tablo 11’de görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde $p=.000$, $p<0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark önemlidir. Öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası fark öğretmenlerin aleyhine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını “çoğu zaman”, ($\bar{x} = 2.86$) yaptıklarını ifade ederken, öğretmenler ($\bar{x} = 3.35$) “her zaman” yaptıklarını ifade etmektedir.

3.2.3. Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranış Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	3.26	0.551	132	10.080	.000
Müfettiş	31	2.26	0.083			

Tablo 12’de görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde $p=.000$, $p < 0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark önemlidir. Öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası fark öğretmenlerin aleyhine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler

Öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını ($\bar{x} = 2.26$) “ara sıra” Öğretmenler ($\bar{x} = 3.26$) “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.2.4. Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13 : Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	2.82	0.498	132	5.062	.000
Müfettiş	31	2.37	0.000			

Tablo 13’te görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde $p=.000$, $p < 0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark önemlidir. Öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası fark öğretmenlerin aleyhine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler, öğretmenlerin yazmayı

kılavuzlama davranışlarını ($\bar{x} = 2.37$) “ara sıra”, öğretmenler ($\bar{x} = 2.82$) “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.2.5. Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin çözümleme davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14 : Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	2.91	0.555	132	10.282	.000
Müfettiş	31	1.88	0.100			

Tablo 14’te görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde $p=.000$, $p < 0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark önemlidir. Öğretmenlerin çözümleme davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası fark öğretmenlerin aleyhine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler öğretmenlerin çözümleme davranışlarını ($\bar{x}= 1.88$) “ara sıra” gösterdiklerini ifade ederken, öğretmenler ($\bar{x}= 2.91$) “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.2.6. Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15 : Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	2.51	0.584	132	7.586	.372
Müfettiş	31	1.66	0.401			

Tablo 15'te görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde $p=.372$, $p> 0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası fark müfettişlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını ($\bar{x} = 1.66$) “hiçbir zaman” göstermediğini ifade ederken, öğretmenler bu davranışları ($\bar{x} = 2.51$) “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.2.7. Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16 : Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	2.49	0.700	132	6.790	.244
Müfettiş	31	1.58	0.501			

Tablo 16'da görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde $p=.244$, $p>0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası fark müfettişlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler, öğretmenlerin sınama davranışlarını ($\bar{x} = 1.58$) “hiç bir zaman” göstermediğini ifade ederken, öğretmenler bu davranışları ($\bar{x} = 2.49$) “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.2.8. Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı ve Gruplar Arası Farklar T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17 : Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Farklar

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	3.36	0.509	132	6.093	.000
Müfettiş	31	2.79	0.250			

Tablo 17’de görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde $p = .000$, $p < 0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerde gruplar arası fark öğretmenlerin aleyhine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını ($\bar{x} = 2.79$) “çoğu zaman”, gösterdiklerini ifade ederken, öğretmenler ($\bar{x} = 3.36$) “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.3. Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlarda Gösterdiği Davranış Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Fark ve Bulgular

Öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi yapılırken, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde en çok karşılaştıkları sorunlarla ilgili davranış gösterme sıklığı; öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmiş, gruplar arası farklara t-Testi (Independent Samples t-Test) ile bakılmış, 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

3.3.1. Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleri İle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde öğretim faaliyetleri ile ilgili sorunlara ilişkin davranış sıklığı; öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmiş gruplar arası farklar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18 : Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	3.16	0.403	132	8.166	.009
Müfettiş	31	2.52	0.234			

Tablo 18’de görüldüğü gibi .005 anlamlılık düzeyinde $p=.009$, $p<0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili sorunlara ilişkin davranış gösterme sıklığında gruplar arası fark öğretmenlerin aleyhine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili sorunlara ilişkin davranışları ($\bar{x} = 2.52$) “ara sıra”, gösterdiklerini ifade ederken, öğretmenler bu davranışları ($\bar{x} = 3.16$) “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.3.2. Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemi ile İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi ile ilgili sorunlara gösterdiği davranış sıklığı; öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmiş gruplar arası farklar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19 : Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemi ile İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	2.95	0.461	132	9.529	.194
Müfettiş	31	2.05	0.461			

Tablo 19’da görüldüğü gibi .005 anlamlılık düzeyinde $p=.194$, $p>0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Öğretmenlerin çözümleme yöntemi ile ilgili sorunlara ilişkin davranış gösterme sıklığında gruplar arası fark müfettişlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler öğretmenlerin çözümleme yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik davranışları ($\bar{x} = 2.05$) “ara sıra” gösterdiklerini ifade ederken, öğretmenler bu davranışları ($\bar{x} = 2.95$) “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.3.3. Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde öğrenciler ile ilgili sorunlara gösterdiği davranış sıklığı; öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmiş gruplar arası farklar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20 : Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	3.19	0.332	132	13.430	.009
Müfettiş	31	2.18	0.376			

Tablo 20’de görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde $p=.009$, $p< 0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin

davranış gösterme sıklığında gruplar arası fark öğretmenlerin aleyhine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerle ilgili sorunlara yönelik davranışları ($\bar{x} = 2.18$) “ara sıra” gösterdiklerini ifade ederken, öğretmenler söz konusu davranışları ($\bar{x} = 3.19$) “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.3.4. Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde okuldaki diğer sınıf öğretmenleri ile ilgili sorunlara gösterdiği davranış sıklığı; öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmiş gruplar arası farklar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21 : Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Öğretmen	103	2.82	0.670	132	9.552	.360
Müfettiş	31	1.58	0.501			

Tablo 21’de görüldüğü gibi .005 anlamlılık düzeyinde $p=.360$, $p>0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark önemlidir. Öğretmenlerin okuldaki diğer sınıf öğretmenleri ile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark müfettişlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretiminde okuldaki diğer sınıf öğretmenleri ile ilgili sorunlarına yönelik davranışları ($\bar{x} = 1.58$) “hiçbir zaman” göstermediklerini ifade ederken, öğretmenler bu davranışları ($\bar{x} = 2.82$) “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.3.5. Öğretmenlerin Müfettişlerle İle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde müfettişlerle ilgili sorunlara gösterdiği davranış sıklığı; öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmiş gruplar arası farklar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22 : Öğretmenlerin Müfettişlerle İlgili Sorunlarına İlişkin Gruplar Arası Farklar

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	P
Öğretmen	103	2.37	0.801	132	1.995	.000*
Müfettiş	31	2.66	0.000			

Tablo 22’de görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde $p=.360$, $p> 0.05$ olduğundan gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Öğretmenlerin müfettişlerle ilgili sorunlarına ilişkin görüşlerde gruplar arası fark müfettişlerin aleyhine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında müfettişler öğretmenlerin, ilkokuma yazma

öğretiminde müfettişlerle ilgili sorunlarına yönelik davranışları ($\bar{x} = 2.66$) “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade ederken, öğretmenler bu davranışları ($\bar{x} = 2.37$) “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, müfettişlerin öğretmenlere rehberlik konusunda yeterli yardımı sağladığını, öğretmenlerin ise müfettişlerden rehberlik konusunda yeterince yardım alamadığını düşündüğü şeklinde yorumlanabilir.

3.4. Kişisel Özelliklere Göre, Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Gruplar Arası Fark ve Bulgular

Bu kısımda öğretmen davranışları sekiz ayrı kategoride; toplanmıştır. Öğretmen davranışları değerlendirilirken alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme sıklığı ile bağımsız

değişkenler; kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılma durumları olarak belirlenmiş gruplar arası farklara bakılmış ve ortaya çıkan farklara göre 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

3.4.1. Kıdeme Göre Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Kıdeme göre, öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark (One-Way Anova sonuçları) aşağıda tablolaştırılmıştır.

3.4.1.1. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Kıdeme göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası farklar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23 : Kıdeme Göre Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
01-05 Yıl	23	2.42*	0.842	Gruplar arası	3.430	2	1.715	8.284	.000*
06-10 Yıl	48	2.85	0.641		20.704	100	.207		
11-15 Yıl	32	3.12	0.737						
Toplam	103	2.09	0.729	Toplam	24.134	102			

Tablo 23'te görüldüğü gibi, kıdem açısından okuma yazmaya hazırlama davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.000) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, 01-05 yıl kıdemi olan öğretmenlerle tüm öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kıdemi 01-

05 yıl olan öğretmenler, okuma yazmaya hazırlama davranışlarını “ara sıra”, kıdemi 06-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum kıdem arttıkça okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığı da artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

3.4.1.2. Kıdeme Göre Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Kıdeme göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24 : Kıdeme Göre Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
01-05 Yıl	23	2.82*	0.787	Gruplar arası	8.992	2	4.496	17.53	.000*
06-10 Yıl	48	3.42	0.668		25.635		100		
11-15 Yıl	32	3.62	0.667	Gruplar İçi	34.628	102			
Toplam	103	2.09	0.729					Toplam	

Tablo 24’te görüldüğü gibi, kıdem açısından örnek okuma davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.000) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, 01-05 yıl kıdemi olan öğretmenlerle tüm öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenler, örnek okuma davranışlarını “çoğu zaman”, kıdemi 06-10 yıl ve daha yukarı olan öğretmenler “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenler söz konusu davranışları daha az sıklıkta gerçekleştirmektedir.

3.4.1.3. Kıdeme Göre Öğretmenlerinin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Kıdeme göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25 : Kıdeme Göre Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
01-05 Yıl	23	3.00	0.866	Gruplar arası	3.695	2	1.848	6.750	.002*
06-10 Yıl	48	3.22	0.738		27.373	100	.274		
11-15 Yıl	32	3.52*	0.957	Toplam	31.069	102			
Toplam	103	2.09	0.729						

Tablo 25’te görüldüğü gibi gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.002) $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerle kıdemi 06-10 yıl ve daha az olan öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kıdemi 06-10 yıl ve daha az olan öğretmenler, seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını çoğu zaman, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle kıdemi daha az olan öğretmenler söz konusu davranışları daha az sıklıkta gerçekleştirmektedir.

3.4.1.4. Kıdeme Göre Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Kıdeme göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26 : Kıdeme Göre Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
01-05 Yıl	23	2.49*	0.408	Gruplar arası	4.195	2	2.098	9.917	.000*
06-10 Yıl	48	2.84	0.617	Gruplar İçi	21.154	100	.212		
11-15 Yıl	32	3.04	0.739	Toplam	25.349	102			
Toplam	103	2.09	0.729						

Tablo 26’da görüldüğü gibi, kıdeme göre yazmayı kılavuzlama davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.000) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, 01-05 yıl kıdemi olan öğretmenlerle kıdemi 06-10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenler, yazmayı kılavuzlama davranışlarını “ara sıra”, kıdemi 06-10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenler söz konusu davranışları daha az sıklıkta gerçekleştirmektedir.

3.4.1.5. Kıdeme Göre Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Kıdeme göre, öğretmenlerin çözümleme davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27 : Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
01-05 Yıl	23	2.57	0.707	Gruplar arası	5.377	2	2.688	10.290	.000*
06-10 Yıl	48	2.88	0.816	Gruplar İçi	26.127	100	.261		
11-15 Yıl	32	3.25*	0.500						

Tablo 27 : Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
Toplam	103	2.09	0.729	Toplam	25.349	102	31.504		

Tablo 27’de görüldüğü gibi, kıdem açısından çözümleme davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.000) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerle kıdemi 06-10 yıl ve daha az olan öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kıdemi 06-10 yıl ve daha az olan öğretmenler, çözümleme davranışlarını “çoğu zaman”, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler söz konusu davranışları daha çok sıklıkta gerçekleştirmektedir.

3.4.1.6. Kıdeme Göre Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Kıdeme göre, öğretmenlerin öğrenmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28 : Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı (KT)	S.d.	Kareler Ort. (KO)	F	P
01-05 Yıl	23	2.26*	0.726	Gruplar arası	2.408	2	1.204	3.712	.028*
06-10 Yıl	48	2.51	0.653		Gruplar İçi	32.434	100		
11-15 Yıl	32	2.69	0.707	Toplam		34.842	102		
Toplam	103	2.09	0.729						

Tablo 28’de görüldüğü gibi, kıdem açısından gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.028) $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenlerle, kıdemi 06-10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenler, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını “ara sıra”, kıdemi 06-10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum kıdem arttıkça öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığı da artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

3.4.1.7. Kıdeme Göre Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Kıdeme göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29 : Kıdeme Göre Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P	
					(KT)		(KO)			
01-05 Yıl	23	2.13*	0.669	Gruplar arası	3.990	2	1.995	4.337	.016*	
06-10 Yıl	48	2.56	0.633		46.000		100			.460
11-15 Yıl	32	2.65	0.632							
Toplam	103	2.09	0.729	Toplam	49.990	102				

Tablo 29’da görüldüğü gibi, kıdem açısından sınama davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.016) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenlerle, kıdemi 06-10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenler, sınama davranışlarını “ara sıra”, kıdemi 06-10 yıl ve daha fazla olan

öğretmenler çoğu zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenler sınama davranışlarını daha az sıklıkta gerçekleştirmektedir. Ayrıca bu durum, kıdem arttıkça öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışları artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

3.4.1.8. Kıdeme Göre Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Kıdeme göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30 : Kıdeme Göre Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P	
					(KT)		(KO)			
01-05 Yıl	23	3.13*	0.688	Gruplar arası	2.518	2	1.259	5.253	.007*	
06-10 Yıl	48	3.35	0.786		Gruplar İçi	23.963	100			.240
11-15 Yıl	32	3.56	0.614							
Toplam	103	2.09	0.729	Toplam	26.481	102				

Tablo 30’da görüldüğü gibi, kıdem açısından okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.007) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenlerle, kıdemi 06-10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenler, okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını “çoğu zaman”, kıdemi 06-10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle kıdemi 01-05 yıl olan öğretmenler okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını daha az sıklıkta gerçekleştirmektedir.

3.4.2. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark (One-Way Anova) sonuçları aşağıda tablolandırılmıştır.

3.4.2.1. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Birinci sınıf okuma deneyimine göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler	S.d.	Kareler	F	P
					Toplamı		Ort.		
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	2.67	0.707	Gruplar arası	4.169	2	2.084	10.440	.000*
İki kez okuttum	53	2.78	0.277		Gruplar İçi	19.965	100		
Üç kez okuttum	31	3.28*	0.799	Toplam		24.134	102		

Tablo 31’de görüldüğü gibi, birinci sınıf okutma deneyimi açısından okuma yazmaya hazırlama davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.000) $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, iki kez ve daha az birinci sınıf okutan öğretmenlerle, üç kez ve daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Mesleki yaşantısı boyunca iki kez ve daha az birinci sınıf okutan öğretmenler okuma yazmaya hazırlama davranışlarını “çoğu zaman” gösterdiğini ifade ederken, mesleki yaşantıları boyunca üç kez ve daha fazla

birinci sınıf okutan öğretmenler “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Tablodan görüldüğü gibi birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça örnek okuma davranışlarını yapma sıklığı da artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

3.4.2.2. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Birinci sınıf okuma deneyimine göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P	
					(KT)		(KO)			
Bir kez okuttum	19	2.91*	0.672	Gruplar arası	6.346	2	3.173	11.219	.000*	
İki kez okuttum	53	3.33	0.674		Gruplar İçi	28.282	100			.283
Üç kez okuttum	31	3.64	0.568							
Toplam	103	2.12	0.690	Toplam	34.628	102				

Tablo 32’de görüldüğü gibi, birinci sınıf okutma deneyimi açısından örnek okuma davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.000) $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, bir kez birinci sınıf okutan öğretmenlerle, iki kez veya daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Mesleki yaşantısı boyunca bir kez birinci sınıf okutan öğretmenler örnek okuma davranışlarını “çoğu zaman” gösterdiğini ifade ederken, mesleki yaşantıları boyunca iki kez veya daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Tablodan görüldüğü gibi birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça örnek okuma davranışlarını yapma sıklığı da artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

3.4.2.3. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Bulguları

Birinci sınıf okuma deneyimine göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	3.02	0.674	Gruplar arası	2.633	2	1.316	4.629	.012*
İki kez okuttum	53	3.22	0.672		Gruplar İçi	28.436	100		
Üç kez okuttum	31	3.48*	0.672	Toplam		34.628	102		

Tablo 33'te görüldüğü gibi, birinci sınıf okutma deneyimi açısından seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.012) $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, üç kez veya daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenlerle, iki kez veya daha az birinci sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Mesleki yaşantısı boyunca iki kez veya daha az birinci sınıf okutan öğretmenler yazmayı kılavuzlama davranışlarını “çoğu zaman” gösterdiğini ifade ederken, mesleki yaşantıları boyunca üç kez veya daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Tablodan görüldüğü gibi birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını yapma sıklığı da artmaktadır.

3.4.2.4. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Sonuçları

Birinci sınıf okuma deneyimine göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	2.45	0.447	Gruplar arası	4.010	2	2.005	9.396	.000*
İki kez okuttum	53	2.83	0.672		Gruplar İçi	21.339	100		
Üç kez okuttum	31	3.34*	0.672						
Toplam	103	2.12	0.690	Toplam	34.628	102			

Tablo 34’te görüldüğü gibi, birinci sınıf okutma deneyimi açısından yazmayı kılavuzlama davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.000) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, iki kez ve daha az birinci sınıf okutan öğretmenlerle, üç kez veya daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Mesleki yaşantısı boyunca iki kez ve daha az birinci sınıf okutan öğretmenler yazmayı kılavuzlama davranışlarını “çoğu zaman” gösterdiğini ifade ederken, mesleki yaşantıları boyunca iki kez veya daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Tablodan görüldüğü gibi birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça yazmayı kılavuzlama davranışlarını yapma sıklığı da artmaktadır.

3.4.2.5. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı Sıklığına İlişkin One Way Anova Sonuçları

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin çözümleme davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	2.57	0.447	Gruplar arası	4.129	2	2.064	7.541	.000*
İki kez okuttum	53	2.89	0.672	Gruplar İçi	27.375	100	.274		
Üç kez okuttum	31	3.26*	0.674						
Toplam	103	2.12	0.690	Toplam	31.504	102			

Tablo 35’te görüldüğü gibi, birinci sınıf okutma deneyimi açısından çözümleme davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.000) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, üç kez veya daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenlerle, iki kez ve daha az birinci sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Mesleki yaşantısı boyunca iki kez ve daha az birinci sınıf okutan öğretmenler çözümleme davranışlarını “çoğu zaman” gösterdiğini ifade ederken, mesleki yaşantıları boyunca üç kez veya daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler “her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça çözümleme davranışlarını yapma sıklığı da artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

3.4.2.6. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı Sıklığına İlişkin One Way Anova Sonuçları

Birinci sınıf okuma deneyimine göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	2.27	0.816	Gruplar arası	1.374	2	.687	2.053	.134
İki kez okuttum	53	2.56	0.641	Gruplar İçi	33.468	100	.335		
Üç kez okuttum	31	2.57	0.641						
Toplam	103	2.12	0.690	Toplam	31.504	102			

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.134) $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Tablodan da görüldüğü gibi birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin çözümleme davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

3.4.2.7. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way Anova Sonuçları

Birinci sınıf okuma deneyimine göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	2.02*	0.782	Gruplar arası	5.372	2	2.686	6.019	.003*
İki kez okuttum	53	2.58	0.646	Gruplar İçi	44.618	100	.486		
Üç kez okuttum	31	2.63	0.577						
Toplam	103	2.12	0.690	Toplam	49.990	102			

Tablo 37’de görüldüğü gibi, birinci sınıf okutma deneyimine göre sınav davranışlarında gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.003) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, bir kez birinci sınıf okutan öğretmenlerle, iki kez ve daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Mesleki yaşantısı boyunca bir kez birinci sınıf okutan öğretmenler çözümlenme davranışlarını “ara sıra” gösterdiğini ifade ederken, mesleki yaşantıları boyunca iki kez ve daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Tablodan görüldüğü gibi birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça sınav davranışlarını yapma sıklığı da artmaktadır.

3.4.2.8. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Birinci sınıf okuma deneyimine göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	3.13	0.722	Gruplar arası	1.413	2	.706	2.817	0.65
İki kez okuttum	53	3.39	0.675		Gruplar İçi		25.068		
Üç kez okuttum	31	3.46	0.604	Toplam		26.481	102		
Toplam	103	2.12	0.690						

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (0.65) $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Tablodan da görüldüğü gibi birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

3.4.3. İlkokuma Yazma Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşleri ile ilgili analiz sonuçları (t-test sonuçları) tabloda yer almaktadır.

3.4.3.1. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39 : İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	2.71	0.451	101	2.61	.302
Bir kez katıldım	69	2.97	0.484			

Tablo 39’da görüldüğü gibi, 0.05 anlamlılık düzeyinde gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır. Tüm öğretmenler okuma yazmaya hazırlama davranışlarını “çoğu zaman” gösterdiği kanısındadır.

3.4.3.2. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğretmenlerinin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40 : İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	3.18	0.620	101	1.98	.316
Bir kez katıldım	69	3.43	0.549			

Tablo 40'ta görüldüğü gibi, 0.05 düzeyinde gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

3.4.3.3. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğretmenlerinin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41 : İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	3.07	0.622	101	2.58	0.11*
Bir kez katıldım	69	3.36*	0.485			

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark kursa bir kez katılanların lehine anlamlı bulunmuştur.

3.4.3.4. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğretmenlerinin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42 : İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	2.68	0.548	101	2.16	0.089
Bir kez katıldım	69	2.90	0.438			

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

3.4.3.5. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin çözümleme davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43 : İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	2.70	0.581	101	2.64	.364
Bir kez katıldım	69	3.02	0.516			

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre öğretmenlerin çözümleme davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

3.4.3.6 İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44 : İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	P
Hiç katılmadım	34	2.45	0.589	101	.699	.596
Bir kez katıldım	69	2.54	0.583			

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

3.4.3.7. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45 : İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	2.48	0.767	101	.104	.129
Bir kez katıldım	69	2.50	0.670			

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

3.4.3.8. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Öğretmenlerinin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46 : İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Deneyimine Göre Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	3.30	0.536	101	.817	.431
Bir kez katıldım	69	3.39	0.496			

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

3.5. Kişisel Özelliklere Göre Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Yeterlilikleri

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri, kişisel özelliklere göre analiz edilirken, bağımsız değişkenler; kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, hizmet içi eğitim kursuna katılma deneyimi olarak belirlenmiş, gruplar arası farklılara bakılmıştır.

3.5.1. Kıdeme Göre Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Yeterlilikleri

Kıdeme göre, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası farklar (One Way Anova) sonuçları aşağıda tablolatırılmıştır.

3.5.1.1. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Kıdeme göre öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47 : Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
01-05 Yıl	23	2.99	0.919	Gruplar arası	.861	2	.430	2.728	.070
06-10 Yıl	48	3.18	0.547	Gruplar içi	15.777	100	.158		
11-15 Yıl	32	3.23	0.500						
Toplam	103	2.09	0.729	Toplam	16.638	102			

Tablo 47’de görüldüğü gibi, kıdem açısından öğretmenlerin öğretim faaliyetleriyle ilgili sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.070) $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Tüm öğretmenler bu davranışları “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.5.1.2. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemiyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Kıdeme göre öğretmenlerin çözümleme yöntemini uygulama aşamasında karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48 : Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemiyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
01-05 Yıl	23	2.48*	0.577	Gruplar arası	1.278	2	.639	3.119	.049*
06-10 Yıl	48	2.94	0.816	Gruplar içi	20.488	100	.205		
11-15 Yıl	32	3.09	0.707						

Tablo 48 : Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemiyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Toplam	103	2.09	0.729	Toplam	16.638	102			

Tablo 48’de görüldüğü gibi, kıdem açısından öğretmenlerin çözümleme yöntemiyle ilgili sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.049) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, 01-05 yıl kıdemli olan öğretmenlerle, kıdemi 06-10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Kıdemi az olan öğretmenler çözümleme yöntemini uygulama davranışlarını “ara sıra” gösterdiğini ifade ederken, kıdemi 06-10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler bu davranışları “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Tabloya göre bu durum kıdemleri daha fazla olan öğretmenlerin çözümleme yöntemini uygularken daha az sorun yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

3.5.1.3. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Kıdeme göre öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin davranış gösterme sıklığı ile ilgili görüşlerinde gruplar arası fark Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49 : Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
01-05 Yıl	23	3.15	0.707	Gruplar arası	.100	2	.050	.445	.642
06-10 Yıl	48	3.18	0.707		11.204		100		
11-15 Yıl	32	3.23	0.799						

Tablo 49 : Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Toplam	103	2.09	0.729	Toplam	11.304	102			

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.642) $P>0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklanan sorunlara yönelik davranış görüşlerinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm öğretmenler bu davranışları “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.5.1.4. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Kıdeme göre öğretmenlerin okuldaki diğer sınıf öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50 : Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P	
					(KT)		(KO)			
01-05 Yıl	23	2.54	0.705	Gruplar arası	2.364	2	1.182	2.718	.071	
06-10 Yıl	48	2.89	0.667		43.490		100			.435
11-15 Yıl	32	2.92	0.667							
Toplam	103	2.09	0.729	Toplam	45.854	102				

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.071) $P>0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre öğretmenlerin okuldaki diğer sınıf öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlara yönelik

yeterliliklerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Tüm öğretmenler bu davranışları “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.5.1.5. Kıdeme Göre Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişleri ile İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Kıdeme göre öğretmenlerin müfettişler ile ilgili sorunlarına ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51 : Kıdeme Göre Öğretmenlerin Müfettişlerle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
01-05Yıl	23	1.81	0.664	Gruplar arası	12.323	2	6.161	11.572	.000
06-10Yıl	48	2.38	0.837		Gruplar içi	53.244	100		
11-15Yıl	32	2.77*	0.516	Toplam		65.566	102		

Tablo 51’de görüldüğü gibi, kıdeme göre öğretmenlerin müfettişlerle ilgili sorunlarına ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.000) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, 11-15 yıl kıdemli olan öğretmenlerle, kıdemi 06-10 yıl ve daha az olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Kıdemi az olan öğretmenler, müfettişlerle ilgili davranışları “ara sıra” gösterdiğini ifade ederken, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler bu davranışları “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.5.2. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin, öğretim faaliyetlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin davranış gösterme sıklığı ile ilgili görüşlerinde gruplar arası fark (One-Way Anova sonuçları) aşağıda tablolandırılmıştır .

3.5.2.1. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	2.97	0.816	Gruplar arası	1.023	2	.512	3.276	.042*
İki kez okuttum	53	3.15	0.548		15.614		100		
Üç kez okuttum	31	3.27*	0.577			Toplam			

Tablo 52’de görüldüğü gibi, birinci sınıf okutma deneyimi açısından öğretmenlerin öğretim faaliyetleriyle ilgili sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.042) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, üç kez birinci sınıf okutan öğretmenlerle, iki kez ve daha az birinci sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Mesleki yaşantısı boyunca üç kez veya daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler öğretim

faaliyetlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin davranışları “her zaman” gösterdiğini ifade ederken, mesleki yaşantıları boyunca iki kez ve daha az birinci sınıf okutan öğretmenler “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça öğretim faaliyetlerine ilişkin yeterlilik düzeyi de artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

3.5.2.2. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemiyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Birinci sınıf okutma göre öğretmenlerin çözümleme yöntemiyle ilgili sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemi ile İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	2.74	0.577	Gruplar arası	2.368	2	1.184	6.104	.003*
İki kez okuttum	53	2.90	0.837		19.398		100		
Üç kez okuttum	31	3.26*	0.899			İç			
Toplam	103	2.12	0.690	Toplam	21.766	102			

Tablo 53’e göre, birinci sınıf okutma deneyimi açısından öğretmenlerin çözümleme yöntemine ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.003) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, üç kez ve daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenlerle, iki kez ve daha az birinci sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Mesleki yaşantısı boyunca iki kez ve daha az birinci sınıf okutan öğretmenler çözümleme yöntemine ilişkin yeterlilikleri “çoğu zaman” gösterdiğini ifade ederken, mesleki yaşantıları boyunca üç kez veya daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler “her zaman”

gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça öğretmenlerin çözümlene yöntemine ilişkin yeterlilik düzeyi de artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

3.5.2.3. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	3.14	0.782	Gruplar arası	.155	2	.077	.694	.502
İki kez okuttum	53	3.17	0.782	Gruplar içi	11.149	100	.111		
Üç kez okuttum	31	3.25	0.743						
Toplam	103	2.12	0.690	Toplam	11.304	102			

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.502) $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin tümü bu davranışları “çoğu zaman” gösterdiğini ifade etmişlerdir.

3.5.2.4. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri İle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde okuldaki diğer sınıf öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri İle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P		
					(KT)		(KO)				
Bir kez okuttum	19	2.55	0.621	Gruplar arası	2.360	2	1.180	2.713	.071		
İki kez okuttum	53	2.82	0.683		Gruplar içi		43.495			100	.435
Üç kez okuttum	31	3.00	0.683								
Toplam	103	2.12	0.690	Toplam	45.854	102					

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.071) $P > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin okuldaki diğer sınıf öğretmenlerine ilişkin yeterliliklerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin tümü bu davranışları “çoğu zaman” gösterdiğini ifade etmişlerdir.

3.5.2.5. Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin müfettişlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56 : Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Müfettişleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	P
					(KT)		(KO)		
Bir kez okuttum	19	1.71*	0.775	Gruplar arası	12.161	2	6.081	11.386	.000*
İki kez okuttum	53	2.40*	0.488		Gruplar içi	53.405	100		
Üç kez okuttum	31	2.73*	0.506						
Toplam	103	2.12	0.690	Toplam	65.566	102			

Tablo 56’da görüldüğü gibi, birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin müfettişlerle ilgili sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.000) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Scheffe testi sonucu, tüm öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimi açısından müfettişlerle ilgili sorunlara ilişkin yeterliliklerinde anlamlı farklar vardır. Mesleki yaşantısı boyunca bir kez birinci sınıf okutan öğretmenler müfettişlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin davranışları “hiçbir zaman” göstermediğini ifade ederken, mesleki yaşantıları boyunca iki kez birinci sınıf okutan öğretmenler “ara sıra” gösterdiklerini, üç kez ve daha fazla birinci sınıf okutmuş öğretmenler “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça müfettişlerle ilgili sorunlara ilişkin yeterlilik düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

3.5.3. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma durumuna göre, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası farklar (t testi sonuçları) aşağıda tabloleştirilmiştir.

3.5.3.1. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılma durumuna göre öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57 : İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetleriyle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	3.12	0.543	101	.662	0.01*
Bir kez katıldım	69	3.27	0.347			

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P>0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

3.5.3.2. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yöntemi ile İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma durumuna göre öğretmenlerin çözümleme yöntemine ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58 : İlkokuma Yazma Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yönteminde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	2.91	0.510	.101	.625	337

Tablo 58 : İlkokuma Yazma Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Çözümleme Yönteminde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Bir kez katıldım	69	2.97	0.438			

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P>0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre öğretmenlerin, çözümleme yöntemine ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

3.5.3.3. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T- Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma durumuna göre öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59 : İlkokuma Yazma Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	3.19	0.386	101	0.93	.023
Bir kez katıldım	69	3.19	0.305			

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Öğretmenlerin ilkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre, öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

3.5.3.4. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri İle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma durumuna göre öğretmenlerin okuldaki diğer sınıf öğretmenleri ile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark Tablo 60'ta verilmiştir.

Tablo 60 : İlkokuma Yazma Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri İle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	(\bar{X})	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	2.50	0.805	101	2.41	.004*
Bir kez katıldım	69	2.93	0.568			

Tablo 60'da görüldüğü gibi, 0.05 anlamlılık düzeyinde $P < 0.05$ olduğundan gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değeri anlamlı bir farkı göstermektedir. Öğretmenlerin ilkokuma yazma kursuna katılma deneyimine göre, okuldaki diğer sınıf öğretmenleri ile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark kursa bir kez katılanların lehine anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, kursa bir kez katılan öğretmenler, okuldaki diğer sınıf öğretmenleriyle

ilgili davranışları ($\bar{x} = 2.93$) "çoğu zaman" yaptıklarını ifade ederken, kursa hiç katılmayan öğretmenler bu davranışları ($\bar{x} = 2.50$) "ara sıra" yaptığını ifade etmiştir.

3.5.3.5. İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Müfettişler İle İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

İlkokuma yazma öğretimi kursuna katılma durumuna göre öğretmenlerin müfettişler ile ilgili sorunlara ilişkin yeterliliklerinde gruplar arası fark Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61 : İlkokuma Yazma Öğretimi Kursuna Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Müfettişler ile İlgili Sorunlara İlişkin Gruplar Arası Farklar ve T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S.	S.d.	t	p
Hiç katılmadım	34	2.10	0.815	101	2.46	.676
Bir kez katıldım	69	2.61	0.766			

Tablo 61’de görüldüğü gibi, 0.05 anlamlılık düzeyinde $P > 0.05$ olduğundan gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değeri anlamlı bir farkı göstermektedir. İlkokuma yazma kursuna katılma durumuna göre, öğretmenlerin müfettişler ile ilgili sorunlara ilişkin yeterliliklerinde, gruplar arası fark kursa bir kez katılan öğretmenlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Kursa bir kez katılan öğretmenler,

müfettişler ile ilgili sorunlara ilişkin yeterlilikleri ($\bar{x} = 2.61$) “çoğu zaman” yaptıklarını ifade ederken, kursa hiç katılmamış öğretmenler bu davranışları ($\bar{x} = 2.10$) “ara sıra” yaptıklarını ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunların kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, ilkokuma yazma kursuna katılma durumu ve öğretmen ile müfettiş görüşleri gibi değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusundaki önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Alan dışından gelen öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimindeki sınıf içi öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyinde öğretmen ve müfettiş görüşleri açısından anlamlı bir farklılık vardır. Alan dışından gelen öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin yeterliliklerinde öğretmen ve müfettiş görüşleri açısından anlamlı bir farklılık vardır.

Alan dışından gelen öğretmenlerin kıdeme göre ilkokuma yazma öğretimi sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. İllkokuma yazma kursuna katılma durumuna göre alan dışından gelenlerin, sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme düzeyleri bazı gruplar tarafından farklı algılanmaktadır.

Alan dışından gelen öğretmenlerin kıdeme göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır. Alan dışından gelen öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır. Alan dışından gelenlerin karşılaştıkları sorunlar, ilkokuma yazma kursuna katılma değişkenine göre, bazı gruplar tarafından farklı algılanmaktadır.

Araştırmanın sonuçları ayrıntılı ve kategorik olarak aşağıda verilmektedir.

Öğretmenler, ilkokuma yazma öğretimindeki sınıf içi öğretmen davranış kategorilerine göre, örnek okuma ve okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını “her zaman”, okuma yazmaya hazırlama, seslendirmeyi kılavuzlama, yazmayı kılavuzlama, çözümlene ve öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını “çoğu zaman”, sınama davranışlarını “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Müfettişler, öğretmenlerin örnek okuma ve okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını “çoğu zaman”, okuma yazmaya hazırlama, seslendirmeyi ve yazmayı kılavuzlama, çözümlene davranışlarını “ara sıra”, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama ve sınama davranışlarını “hiçbir zaman” göstermedikleri görüşündedir.

Öğretmenler, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin davranış kategorilerine göre, tüm davranışları “çoğu zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Müfettişler, öğretmenlerin, diğer sınıf öğretmenlerine ilişkin davranışları “hiçbir zaman” göstermedikleri, diğer bütün davranışları “ara sıra” gösterdikleri görüşündedir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sınıf içi öğretmen davranışlarına ilişkin yeterliliklerinde;

Kıdeme göre, tüm davranış kategorilerinde, 01-05 yıl kıdemi olan grupla 06-10 ve 11-15 yıl kıdemi olan gruplar arasında, 01-05 yıl kıdemi olan grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur. 01-05 yıl kıdemi olan grup örnek okuma, seslendirmeyi kılavuzlama, çözümlene ve okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını “çoğu zaman” gösterdikleri görüşünderken; okuma yazmaya hazırlama, yazmayı kılavuzlama, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama ve sınama davranışlarını “ara sıra” gösterdikleri görüşündedir.

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, okuma yazmaya hazırlama, örnek okuma, seslendirmeyi kılavuzlama, yazmayı kılavuzlama, çözümlene ve sınama davranışlarında mesleki yaşantısı boyunca bir kez birinci sınıf okutan grupla iki kez ve daha fazla okutan gruplar arasında bir kez birinci sınıf okutan grup aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir kez birinci sınıf okutan grup okuma yazmaya hazırlama, örnek okuma ve seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını “çoğu zaman” yaptıkları görüşünderken; yazmayı kılavuzlama, çözümlene ve sınama davranışlarını “ara sıra” gösterdikleri görüşünderler. Öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışına ilişkin

öğretmen yeterliliklerinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenler söz konusu davranışları “ara sıra” gösterdikleri görüşündedirler. Okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır; tüm öğretmenler söz konusu davranışları “her zaman” gösterdikleri görüşündedirler.

İlkokuma yazma kursuna katılma durumuna göre, sadece seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarında, kursa bir kez katılan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer davranışlarda grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin davranış gösterme sıklığında;

Kıdeme göre, çözümlene yöntemi ve müfettişlerden kaynaklanan sorunlarda 01-05 yıl kıdemli grupla, 06-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olan gruplar arasında 01-05 yıl kıdemi olan grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur. 01-05 yıl kıdemi olan grup çözümlene yöntemi ve müfettişler ile ilgili sorunlara ilişkin yeterlilikleri “çoğu zaman”, diğer gruplar ise “her zaman” gösterdikleri görüşündedirler. Öğretim faaliyetleri, öğrenciler ve okuldaki diğer sınıf öğretmenleri ile ilgili sorunlarda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tüm öğretmenler bu sorun gruplarına ilişkin davranışları “çoğu zaman” gösterdikleri görüşündedirler.

Birinci sınıf okutma deneyimine göre; öğretim faaliyetleri, çözümlene yöntemi ve müfettişler ile ilgili sorunlarda mesleki yaşantısı boyunca bir kez birinci sınıf okutmuş grupla iki kez ve üç kez birinci sınıf okutmuş gruplar arasında bir kez birinci sınıf okutmuş olan grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretim faaliyetleri, çözümlene yöntemi ve müfettişlerle ilgili sorunlarda mesleki yaşantısı boyunca bir kez birinci sınıf okutmuş grup, öğretim faaliyetlerine ve çözümlene yöntemine ilişkin yeterlilikleri “çoğu zaman” gösterdiği, müfettişlere ilişkin davranışları ise “hiçbir zaman” göstermediği görüşündedir. Diğer gruplar ise bu yeterlilikleri “her zaman” gösterdikleri görüşündedirler. Öğrencilerden ve okuldaki diğer sınıf öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tümü söz konusu yeterlilikleri “her zaman” gösterdikleri görüşündedir.

Kursa katılma durumuna göre, sadece okuldaki diğer sınıf öğretmenleri ile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerde kursa bir kez katılanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kursa bir kez katılanlar, okuldaki diğer sınıf öğretmenlerine ilişkin yeterlilikleri “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşündedir. Diğer gruplar bu davranışları “ara sıra” gösterdikleri görüşündedir. Kursa katılma durumuna göre diğer sorunlara ilişkin görüşlerde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu araştırma alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde ve hizmet içinde ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili eğitimindeki niteliği, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve karşılaştığı sorunlara ilişkin yeterliliklerini analiz etme hedefiyle başlatılmıştır. Veriler örneklem grubunun özelliğine göre analiz edildiğinde ve geçmişten bugüne alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin eğitiminde ilkokuma yazma öğretimi formasyonu kazandırımının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen ve müfettişlerin açık uçlu görüşme sorusuna verdikleri yanıtlara dayanarak karşılaştıkları sorunların daha çok öğretim faaliyetlerini yeterli derecede düzenleyemeden, çözümlene yöntemini uygulama problemlerinden, okuldaki sınıf öğretmenlerinin tecrübelerinden yeterince faydalanamamaktan ve belirlenen süreden önce öğrencileri okuma yazmaya geçirme yarışına girmelerinden, müfettişlerle olan iletişim eksikliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Alan dışından gelenlerin bu sorunları çözmede daha çok kulaktan dolma bilgilerle hareket ettikleri, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkan bulgulardandır. Öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıkları, hizmet içi eğitimdeki eksikliğin halen süregeldiği görüşlerinde birleşmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme yoluyla ortaya çıkan bir başka durum da öğretimde öğretmen-veli işbirliğidir. Öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğu, öğrenciyi veli-öğretmen çelişkisi arasında bırakmamak için, velilerin eğitilmesi gerektiği düşüncelerinde birleşmektedirler.

Bu gün alan dışından sınıf öğretmeni ataması durdurulmuş olsa da halen eğitim sistemimizde görev almaları sebebiyle, branşlarına geçmedikleri sürece birinci sınıf okutma durumları her zaman var olacaktır. Aynı zamanda değişen ilkokuma yazma programıyla birlikte benzer sorunları ses temelli cümle öğretim yöntemi uygulamalarında da yaşamaları muhtemeldir. Bu gerçeklere dayanarak araştırma bulguları ile öğretmen ve müfettiş görüşlerinin ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

Öneriler

1. İlkokuma-yazma öğretiminde program geliştirme çalışmalarına hız verilmeli, okuma yazma öğretiminde alternatif öğretim yaklaşım ve süreçlerinin etkililiği üzerinde deneme çalışmaları yapılmalıdır.
2. Milli Eğitim Bakanlığı-üniversite işbirliği çerçevesinde işbaşındaki öğretmeni eğitime çabaları gözden geçirilerek, bu konuda daha etkin ve planlı çalışmalara yer verilmelidir.
3. Okullarda öğretmen-veli dayanışmasını geliştirici çabalar, öğretmenlerin özel gayretleriyle rastlantıyla geliştirilecek işbirliğinin ötesine götürülerek, sistematik ve programlı ilişkilere dönüştürülmelidir.
4. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine daha nitelikli hizmet içi eğitim verilmeli ve öğretmenler katılıma özendirilmelidir.
5. İlkokuma yazma öğretimi kursu süre, içerik ve öğretim elemanı sıkıntısı açısından ele alınmalı ve öğretmenlerin tamamına ulaşacak şekilde bir düzenlemeye gidilmelidir. Ayrıca ilkokuma yazma öğretiminde oyuna yer verme ve başarıyı değerlendirme davranışlarını geliştirmeye yönelik daha iyi bir eğitim verilmesine özen gösterilmelidir.
6. Pedagojik formasyon kursları süre ve içerik bakımından tekrar ele alınmalı, öğretmenlere uygulama ortamları oluşturulmalı özellikle ilkokuma yazma öğretiminde gözlem imkanı sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.

7. İlkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili sempozyum, konferans ve paneller düzenlenmeli ve öğretmenlerin katılımını teşvik edecek kolaylıklar sağlanmalıdır.
8. İlkokuma yazma öğretimi hakkındaki yayınlar okullarda daha yaygın olarak bulundurulmalı, çağın gereklerine uygun araç gereç desteği sağlanmalıdır.
9. Çözümleme, ses temelli cümle öğretim yöntemi ve diğer ilkokuma yazma öğretim yöntemleri ile ilgili karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır.
10. Ses temelli cümle öğretim yöntemi hakkında öğretmenlere gözlem ve uygulama imkanı sağlayacak nitelikli bir hizmet içi eğitim semineri düzenlenmelidir.
11. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlere, etkili ilkokuma yazma öğretimi hakkında, durumlarına uygun bir program geliştirilmelidir.
12. Birleştirilmiş sınıflı okullarda ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar alan dışı ve alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmenler açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır.
13. Alanı sınıf öğretmeni olan ve olmayan öğretmenlerin çözümleme ve ses temelli cümle öğretim yöntemindeki yeterlilikleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- AKTAŞ, Şerif, (1992), “Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu”, Çağdaş Eğitim, Yıl 17, Sayı 183, Aralık, 1992. <http://www.cagdasegitim.org/?set=01.08.2005>
- ARI, Cemal, (2001), *Alandan ve Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimde Bulunması Gereken Özellikler Açısından Karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit, (1988), *Genel Öğretim Bilgisi*, (5.basım), Kendi yayını, Ankara, s.280-283.
- CALP, Mehrali, (2003), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, (2.baskı).Eğitim Kitabevi, Ankara, s.2-10,97-110
- CEMALOĞLU, Necati, (2001), *İlkokuma Yazma Öğretimi* (2.baskı).Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.7-11.
- ÇELENK, Süleyman, (1999), *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi* Artım Yayınları, Ankara.
- ÇELENK, Süleyman, (2002), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” İlköğretim–Online1(2) <http://ilkogretim-online.org.tr/18.09.2005>
- ÇETİN, Filiz, (1997), *Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlkokullara ve İlköğretim Birinci Kademesine Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Branş Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Sorunları ve Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentiler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇINAR, İkrım, (2004), “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma”, <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/cinar.htm>, [18.09.2005](http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/cinar.htm)

- DEMİRTAŞ, Zülfü, (2000), *Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- EFE, Faruk, (1998), *Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- ERGİNER, Ergin, (1996), *İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERGİNER, Ergin, (1994), "Öğrenmeyi Öğretme Disiplini Geliştirme" Eğitim ve Bilim Dergisi, 94:15-21, [2&topic=http://www.ted.org.tr/modules.php?op.,11.10.2004](http://www.ted.org.tr/modules.php?op.,11.10.2004)
- EROĞUL, Gültekin, (1999), *İlköğretim Birinci Kademesinde Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olma Koşulunun Aranmaması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÖNEN, Mübeccel ve Sonnur Işıtan, (2005), "İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi", <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/index-arşiv1.htm>, 25.10.2005
- GÜLERYÜZ, Hasan, (2000), *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi, Kuram ve Uygulamaları*, Pegem+A Yayıncılık (4. baskı), Ankara.
- GÜNEŞ, Firdevs, (2000), *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- KARA, Sevilay, (1999), *İlköğretim Denetçileri ile Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenleri Arasındaki İletişim* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- KARABACAK, Kerim, (2001), *İlköğretimde Seviye Gruplaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

KAYGAS, Yahya, (1998), *Sınıf Öğretmenliğine Atanan Branş Öğretmenlerinin, Sınıf Öğretmenliğine Uyum Sağlama Sorunları, (Yayımlanmamış, Yüksek Lisans Tezi)*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KESKİNKILIÇ, Kadir, (2002), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayınları, s.123-129.

MEB, (2005), “Türkçe Öğretim Kılavuzu (Taslak)” <http://ilkokuma.com./mevzuat-files/dosya/160.htm.24.01.2006>

MEB, (2004a), Talim Terbiye Kurulu Kararı, 12.07.2004/119, <http://memurlar.net/haber/8707,23.12.2005>

MEB, (2004b), 2567 Sayılı Tebliğler Dergisi. “Pedagojik Formasyonu Olmayan Öğretmenler İçin Pedagojik Formasyon Kursu Programı”. s.1130, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/index-arsiv1.htm,05.02.2005>

MEB, (2004c), 2563 Sayılı Tebliğler Dergisi, “İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı”, s.706 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/index-arsiv3.htm,05.02.2005>

MEB, (2003), Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/12.02.2006>

MEB, (1993), Talim Terbiye Kurulu Kararı, 523 sayılı karar, <http://www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/aramalisteleme.asp,23.12.2004>

MEB, (1988), *İlkokul Programı*, .Ankara, s.209.

MEB, (1982), 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (Madde 48), MEB Yayınları <http://meb.gov.tr/mevzuat, 25.11.2004>

- ŞAHİN, Osman, (1995), *İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin, Sınıf Öğretmenliği Alan ve Meslek Bilgilerinin Yeterli Düzeyi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ŞENEL, Hatice G., (2004), “Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettiği Yöntemler”, *İlköğretim- Online*, 3(2), 48-53, (Online): <http://ilkogretimonline.org.tr/22.12.2005>
- ŞENGÜL, Murat ve Süleyman Kaan Yalçın, (2004), “Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi”, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/index-arsiv1.htm,24.01.2006>
- ORAL, Behçet, (1998), “Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliğine İlişkin Müfettiş ve Öğretmen Algıları”, Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu, Başkent Öğretmen Evi, Ankara: 27-28 Kasım 1998 (95-108).
- SENEMOĞLU, Nuray, (1987), “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir İnceleme, Eğitim ve Bilim Dergisi” = [2& topic =http :// www.ted.org.tr/modules.php?op.,11.10.2004](http://www.ted.org.tr/modules.php?op.,11.10.2004)
- TANYEL, Asiye, (1999), *İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YALÇIN, Güler Ülkü, (2001), “ Bilişsel Model Çerçevesinde Okuma Becerileri”, Gazi Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 9(1):53-58.
- YANGIN, Banu, (1999), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)*, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

EKLER
EK-1

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ
SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ANKETİ

YÖNERGE:

Bu anketin amacı Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı için hazırlanmakta olan “Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlar ve Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi” konulu Yüksek Lisans tezine veri toplamaktır.

Aşağıda “İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı”nın öngördüğü “Çözümleme Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışları”nın bir listesi verilmiştir. Lütfen listedeki her maddeyi önce dikkatle okuyunuz. Daha sonra **OKUDUĞUNUZ HER MADDE İÇİN SAĞ TARAFTA AYRILMIŞ BÖLMEDE TANIMLANMIŞ ÖĞRETMEN DAVRANIŞINI YAPMA SIKLIĞINIZI UYGUN OLAN YERE İŞARETLEYİNİZ. HER MADDE İÇİN SADECE BİR YERİ İŞARETLEMeye VE HİÇ BİR MADDEYİ ATLAMAMAYA ÖZEN GÖSTERİNİZ. YANITLARINIZI KURŞUN KALEMLE İŞARETLEYİNİZ. EĞER FİKİR DEĞİŞTİRİRSENİZ İLK YANITINIZI SİLİNİZ.**

Anketle toplanan veriler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek görülmemiştir. Fikirlerinizi işaretlerken samimi ve objektif olmaya özen gösteriniz.

Anket formlarını en geç / /2005 tarihine kadar doldurmanızı diler, araştırma için getirdiğiniz katkıya ve ayırdığınız zamana şimdiden teşekkür ederim.

Enstitüsü
Öğretimi
Öğrencisi

Esra NARGÜL
S.A.Ü.Sosyal Bilimler
Eğitim Programları ve
Yüksek Lisans

Çeviriniz.

ANKETİ DOLDURMANIZ İÇİN YARDIM:LÜTFEN ADIM ADIM İZLEYİNİZ!..

Aşağıda maddeler halinde verilmiş “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları”listesini;

SAĞ TARAFTA AYRILAN YUVARLAĞIN İÇİNİ DOLDURARAK İŞARETLEYİNİZ.

İŞTE BİR ÖRNEK:

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI		HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HIÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
1	Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme araçlarını kullanma yeteneğini geliştirme (Kalem tutma,silgi,defter,kitap ve çantalarını kullanmalarını kılavuzlama).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Serbest düz,kırık çizgileri ve motifleri,plastik çubuklar ve fasulye taneleri kullanmak suretiyle ev,masa,değnek,ip,merdiven,taarak,çadır resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ŞİMDİ KİŞİSEL BİLGİLERLE İLGİLİ SORULARI YANITLAMAYA

GEÇEBİLİRSİNİZ.

GELSİN!...

KOLAY

Lütfen Sayfayı Çeviriniz

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

2.En son mezun olduğunuz okul:

Fen-Edebiyat Fakültesi

Eğitim Fakültesi

Diğer

3.Mesleğinizdeki kıdeminiz:

01 - 05 Yıl

06 – 10 Yıl

11 - 15 Yıl

4.Mesleki yaşantınızda kaç kez birinci sınıf okuttunuz?

Bir kez okuttum

İki kez okuttum

Üç kez veya daha

fazla

okuttum

5.İlkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili bir hizmet içi

eğitim kursuna katıldınız mı?

- Hiç katılmadım
- Bir kez katıldım

6.İlkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim

kursunun mesleki yaşantınıza katkısı hakkındaki düşünceniz nedir?

oldu

oldu

olmadı

- Katılmadım
- Her zaman faydası
- Çoğu zaman faydası
- Ara sıra faydası oldu
- Hiçbir zaman faydası

7.Milli Eğitim Bakanlığı'nın atanmanızdan sonra verdiği pedagojik formasyonun mesleki yaşantınıza katkı derecesi nedir?

oldu

oldu

- Her zaman katkısı
- Çoğu zaman katkısı
- Ara sıra katkısı oldu
- Hiçbir zaman katkısı
olmadı

8.Olanak sağlandığı taktirde branşınıza geçmeyi düşünüyor musunuz?

düşünüyorum

düşünüyorum

düşünüyorum

- Her zaman
- Çoğu zaman
- Ara sıra
- Hiç bir zaman düşünmüyorum

**ŞİMDİ DE İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN SORULARI YANITLAMAYA
GEÇEBİLİRSİNİZ!..**

Lütfen Sayfayı

Çeviriniz.

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI		HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HIÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
OKUMA VE YAZMAYA HAZIRLIK EVRESİ'NDE					
1	Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme araçlarını kullanma yeteneğini geliştirme(Kalem tutma,silgi,defter,kitap ve çantalarını kullanmalarını kılavuzlama).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Serbest,düz,kırık çizgileri ve motifleri,plastik çubuklar ve fasulye taneleri kullanmak suretiyle ev,masa,değnek,ip,merdiven,tarak,çadır resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Serbest ,yuvarlak,eğri çizgileri ve motifleri,fasulye taneleri kullanmak,suretiyle simit,çember,tekerlek,yılan,gözlük,şapka,ay,bisiklet,baston,bardak,kova resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Öğrencilerin Türkçe alfabedeki harflere benzeyen kurallı çizgileri ve motifleri metin defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Öğrencilerin kendi adlarını ve bazı sınıf eşyalarının üzerinde yazılı olan adlarını öğrenmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CÜMLE TANITMA EVRESİ'NDE					
6	Verilecek cümleyle ilgili resimli bir öykü,şir,fıkra ya da masalı oyunlaştırarak sınıfa okuyup,öğrencileri cümleyle ilgili konuşurma.	0	0	0	0
7	Öğrencilerin düzeylerine uygun tahtaya asılan iki sözcüklü bir cümleyi konuşma sesiyle öğrencilere birkaç kez okuma.	0	0	0	0
8	Öğrencilerin tahtaya asılan cümleyi hem tek tek,hem de gruplar halinde konuşma sesiyle seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
9	Cümleyi elinin hareketlerini sayarak yazma ve öğrencilerin izlemelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
10	Cümleyi elinin hareketlerini sayarak havada ve sırada yazma.	0	0	0	0
11	Cümleyi konuşma vurgusuyla tekrar okuma ve öğrencilerin hem tek tek,hem gruplar halinde seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
12	Öğrencilerin tahtaya ve küçük fişlerine bakmak suretiyle,harflerin yazılış yönlerine ve büyüklüklerine dikkat ederek cümleyi metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
13	Cümlelerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	0	0	0	0
14	Öğrencilerden cümlelerden metinler oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirdiklerini kılavuzlama.	0	0	0	0
15	Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
16	Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sına.	0	0	0	0

Lütfen Sayfayı

Çeviriniz

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI		HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HIÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
--	--	-------------------------	--------------------------	------------------------	-------------------------------

SÖZCÜK TANITMA EVRESİ'NDE

17	Tahtaya yazılmış ve asılı olan iki sözcüklü bir fiş cümlesin sözcüklerini ağır ağır ve duyurarak,konuşma sesiyle öğrencilere birkaç kez okuma.	0	0	0	0
18	Öğrencilerin aynı cümleyi hem tek tek,hem gruplar halinde konuşma sesiyle seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
19	Öğrencilerin daha önce öğrendikleri cümleler içinde geçen benzer sözcükleri bulup göstermelerini ve seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
20	Öğrencilerin cümledeki sözcüklerin altlarını çizerek konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve cümleyi metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0

21	Öğrencilerin cümledeki sözcükleri birbirinden ayırdıktan sonra sözcüklerin yerlerini değiştirerek cümleyi konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
22	Öğrencilerin sınıf eşyalarından masa,sıra,kapı,çanta vb.sözcük fişlerinden söylenen sözcüğü bulup göstermelerini ve buldukları sözcükleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
23	Öğrencilerin buldukları sözcükleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
24	Sözcüklerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	0	0	0	0
25	Öğrencilerin sözcüklerden yeni cümleler oluşturmalarını ve oluşturdukları cümleleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
26	Öğrencilerin oluşturdukları cümlelerden yeni metinler (öykü)oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
27	Öğrencilerin oluşturdukları metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
28	Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sinama.	0	0	0	0

HECE TANIMA EVRESİ'NDE

29	Tahtaya yazılmış ve asılı olan tek heceli sözcüklerden oluşmuş iki sözcüklü bir fiş cümlesindeki sözcüklerin hecelerini ağır ağır ve duyurarak, konuşma sesiyle öğrencilere birkaç kez okuma.	0	0	0	0
30	Öğrencilerin sözcükleri hem tek tek,hem gruplar halinde sözcüklerin ağızdan çıkış biçimini ve vurgusunu seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
31	Öğrencilerin iki heceli bir sözcükteki her hecenin altını çizerek sözcükleri konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
32	Öğrencilerin en iyi bildikleri hecelerin yerlerini değiştirerek konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve heceleri metin defterlerini yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
33	Hecelerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	0	0	0	0

Lütfen Sayfayı

Çeviriniz

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI		HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HIÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
34	Öğrencilerin benzer heceleri gruplandırarak hecelerden yeni sözcükler,cümleler ve metinler oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
35	Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0

36	Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sına.	0	0	0	0
----	---	---	---	---	---

SES TANITMA EVRESİ'NDE

37	Öğrencilerin adlarını bilmedikleri Türkçe alfabedeki harflerin seslerini doğadaki herhangi bir canlının sesine benzeterek (Yılan sesi "s s s", motor sesi "r r r" gibi) seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
38	Öğrencilerin fiş cümlesindeki bir harfin hece içindeki sesini fiş cümlesi üzerinde bulup göstermelerini ve seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
39	Öğrencilerin verilen bir dizi harf arasından ünlü sesleri ayırmalarını ve konuşma vurgusuyla seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
40	Aynı sessiz harflerden oluşmuş hece ve sözcüklerdeki ünsüz harflerin seslerine öğrencilerin dikkatlerini çekme ve ünsüz harfleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
41	Öğrencilerin ünsüz sesleri ünlü seslerle birlikte seslendirebilmelerini(Heceleyebilme) kılavuzlama.	0	0	0	0
42	Öğrencilerin sembolü gösterilen ünlü ve ünsüz sesleri doğru seslendirmelerini ve seslendirdikleri seslerin sembollerini metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
43	Seslerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	0	0	0	0
44	Öğrencilerden seslerden anlamlı yapılar(Hece,sözcük,cümle ve metinler) oluşturmalarını ve bu anlamlı yapıları konuşma sesiyle okumalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
45	Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
46	Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sına.	0	0	0	0

SERBEST OKUMA VE YAZMA EVRESİ'NDE

47	Öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmış bir okuma metnini kurallarına uygun olarak (Dik,düzgün ve rahat oturarak,kitabı gözden uygun uzaklıkta tutarak,parmakla ve kalemlle izlemeden,konuşma vurgular ve rahat bir nefesle,kesmeden,hecelemeden) sesli okumalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
48	Öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmış bir okuma metnini kurallarına uygun olarak sessiz okumalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
49	Öğrencilerin okudukları bir metni tam ve doğru olarak öğrenip öğrenmediklerini sına.	0	0	0	0
50	Öğrencilerin okudukları ve dinledikleri bir metinle ilgili yazım kurallarını tam ve doğru olarak uygulayıp uygulamadıklarını sına.	0	0	0	0

Çeviriniz.

Lütfen Sayfayı

**İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ
SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ANKETİ
(Müfettişler için)**

YÖNERGE:

Bu anketin amacı Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı için hazırlanmakta olan “Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlar ve Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi” konulu Yüksek Lisans tezine veri toplamaktır.

Aşağıda “İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı”nın öngördüğü “Çözümleme Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışları”nın bir listesi verilmiştir. Lütfen listedeki her maddeyi önce dikkatle okuyunuz. Daha sonra **OKUDUĞUNUZ HER MADDE İÇİN SAĞ TARAFTA AYRILMIŞ BÖLMEDE TANIMLANMIŞ ÖĞRETMEN DAVRANIŞININ YAPILMA SIKLIĞINI UYGUN OLAN YERE İŞARETLEYİNİZ. HER MADDE İÇİN SADECE BİR YERİ İŞARETLEMeye VE HİÇ BİR MADDEYİ ATLAMAMAYA ÖZEN GÖSTERİNİZ. YANITLARINIZI KURŞUN KALEMLE İŞARETLEYİNİZ. EĞER FİKİR DEĞİŞTİRİRSENİZ İLK YANITINIZI SİLİNİZ.**

Anketle toplanan veriler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek görülmemiştir. Fikirlerinizi işaretlerken samimi ve objektif olmaya özen gösteriniz.

Anket formlarını en geç / /2005 tarihine kadar doldurmanızı diler, araştırma için getirdiğiniz katkıya ve ayırdığınız zamana şimdiden teşekkür ederim.

Enstitüsü
Öğretimi
Öğrencisi

Esra NARGÜL
S.A.Ü.Sosyal Bilimler
Eğitim Programları ve
Yüksek Lisans

Çeviriniz.

ANKETİ DOLDURMANIZ İÇİN YARDIM:LÜTFEN ADIM ADIM İZLEYİNİZ!..

Aşağıda maddeler halinde verilmiş “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları”listesini;

SAĞ TARAFTA AYRILAN YUVARLAĞIN İÇİNİ DOLDURARAK İŞARETLEYİNİZ.

İŞTE BİR ÖRNEK:

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI		HER ZAMAN YAPTILAR	ÇOĞU ZAMAN YAPTILAR	ARA SIRA YAPTILAR	HİÇ BİR ZAMAN
1	Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme araçlarını kullanma yeteneğini geliştirme (Kalem tutma,silgi,defter,kitap ve çantalarını kullanmalarını kılavuzlama).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Serbest düz,kırık çizgileri ve motifleri,plastik çubuklar ve fasulye taneleri kullanmak suretiyle ev,masa,değnek,ip,merdiven,tarak,çadır resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI		HER ZAMAN YAPILAR	ÇOĞU ZAMAN YAPILAR	ARA SIRA YAPILAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADILAR
OKUMA VE YAZMAYA HAZIRLIK EVRESİ'NDE					
1	Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme araçlarını kullanma yeteneğini geliştirme(Kalem tutma,silgi,defter,kitap ve çantalarını kullanmalarını kılavuzlama).	0	0	0	0
2	Serbest,düz,kırık çizgileri ve motifleri,plastik çubuklar ve fasulye taneleri kullanmak suretiyle ev,masa,değnek,ip,merdiven,tarak,çadır resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
3	Serbest ,yuvarlak,eğri çizgileri ve motifleri,fasulye taneleri kullanmak,suretiyle simit,çember,tekerlek,yılan,gözlük,şapka,ay,bisiklet,baston,bardak,kova resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
4	Öğrencilerin Türkçe alfabedeki harflere benzeyen kurallı çizgileri ve motifleri metin defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
5	Öğrencilerin kendi adlarını ve bazı sınıf eşyalarının üzerinde yazılı olan adlarını öğrenmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
CÜMLE TANITMA EVRESİ'NDE					
6	Verilecek cümleyle ilgili resimli bir öykü,şiir,fıkra ya da masalı oyunlaştırarak sınıfa okuyup,öğrencileri cümleyle ilgili konuşurma.	0	0	0	0
7	Öğrencilerin düzeylerine uygun tahtaya asılan iki sözcüklü bir cümleyi konuşma sesiyle öğrencilere birkaç kez okuma.	0	0	0	0
8	Öğrencilerin tahtaya asılan cümleyi hem tek tek,hem de gruplar halinde konuşma sesiyle seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
9	Cümleyi elinin hareketlerini sayarak yazma ve öğrencilerin izlemelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
10	Cümleyi elinin hareketlerini sayarak havada ve sırada yazma.	0	0	0	0
11	Cümleyi konuşma vurgusuyla tekrar okuma ve öğrencilerin hem tek tek,hem gruplar halinde seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
12	Öğrencilerin tahtaya ve küçük fişlerine bakmak suretiyle,harflerin yazılış yönlerine ve büyüklüklerine dikkat ederek cümleyi metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
13	Cümlelerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	0	0	0	0
14	Öğrencilerden cümlelerden metinler oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirdiklerini kılavuzlama.	0	0	0	0
15	Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını	0	0	0	0

	kılavuzlama.				
16	Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sına.	0	0	0	0

Lütfen Sayfayı

Çeviriniz

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	HER ZAMAN YAPILIR	ÇOĞU ZAMAN YAPILIR	ARA SIRA YAPILIR	HIÇ BİR ZAMAN YAPILIR

SÖZCÜK TANITMA EVRESİ'NDE

17	Tahtaya yazılmış ve asılı olan iki sözcüklü bir fiş cümlesin sözcüklerini ağır ağır ve duyurarak,konuşma sesiyle öğrencilere birkaç kez okuma.	0	0	0	0
18	Öğrencilerin aynı cümleyi hem tek tek,hem gruplar halinde konuşma sesiyle seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
19	Öğrencilerin daha önce öğrendikleri cümleler içinde geçen benzer sözcükleri bulup göstermelerini ve seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
20	Öğrencilerin cümledeki sözcüklerin altlarını çizerek konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve cümleyi metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
21	Öğrencilerin cümledeki sözcükleri birbirinden ayırdıktan sonra sözcüklerin yerlerini değiştirerek cümleyi konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
22	Öğrencilerin sınıf eşyalarından masa,sıra,kapı,çanta vb.sözcük fişlerinden söylenen sözcüğü bulup göstermelerini ve buldukları sözcükleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
23	Öğrencilerin buldukları sözcükleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
24	Sözcüklerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	0	0	0	0
25	Öğrencilerin sözcüklerden yeni cümleler oluşturmalarını ve oluşturdukları cümleleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
26	Öğrencilerin oluşturdukları cümlelerden yeni metinler (öykü)oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
27	Öğrencilerin oluşturdukları metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
28	Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sına.	0	0	0	0

HECE TANIMA EVRESİ'NDE

29	Tahtaya yazılmış ve asılı olan tek heceli sözcüklerden oluşmuş iki sözcüklü bir fiş cümlesindeki sözcüklerin hecelerini ağır ağır ve duyurarak, konuşma sesiyle öğrencilere birkaç kez okuma.	0	0	0	0
----	---	---	---	---	---

30	Öğrencilerin sözcükleri hem tek tek,hem gruplar halinde sözcüklerin ağızdan çıkış biçimini ve vurgusunu seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
31	Öğrencilerin iki heceli bir sözcükteki her hecenin altını çizerek sözcükleri konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
32	Öğrencilerin en iyi bildikleri hecelerin yerlerini değiştirerek konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve heceleri metin defterlerini yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
33	Hecelerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	0	0	0	0

Lütfen Sayfayı

Çeviriniz

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI		HER ZAMAN YAPTILAR	ÇOĞU ZAMAN YAPTILAR	ARA SIRA YAPTILAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADILAR
34	Öğrencilerin benzer heceleri gruplandırarak hecelerden yeni sözcükler,cümleler ve metinler oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
35	Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
36	Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sına.	0	0	0	0

SES TANITMA EVRESİ'NDE

37	Öğrencilerin adlarını bilmedikleri Türkçe alfabedeki harflerin seslerini doğadaki herhangi bir canlının sesine benzeterek (Yılan sesi "s s s",motor sesi "r r r" gibi) seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
38	Öğrencilerin fiş cümlesindeki bir harfin hece içindeki sesini fiş cümlesi üzerinde bulup göstermelerini ve seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
39	Öğrencilerin verilen bir dizi harf arasından ünlü sesleri ayırmalarını ve konuşma vurgusuyla seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
40	Aynı sessiz harflerden oluşmuş hece ve sözcüklerdeki ünsüz harflerin seslerine öğrencilerin dikkatlerini çekme ve ünsüz harfleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
41	Öğrencilerin ünsüz sesleri ünlü seslerle birlikte seslendirebilmelerini(Heceleyebilme) kılavuzlama.	0	0	0	0
42	Öğrencilerin sembolü gösterilen ünlü ve ünsüz sesleri doğru seslendirmelerini ve seslendirdikleri seslerin sembollerini metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
43	Seslerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	0	0	0	0
44	Öğrencilerden seslerden anlamlı yapılar(Hece,sözcük,cümle ve metinler) oluşturmalarını ve bu anlamlı yapıları konuşma sesiyle	0	0	0	0

	okumalarını kılavuzlama.				
45	Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
46	Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sına.	0	0	0	0

SERBEST OKUMA VE YAZMA EVRESİ'NDE

47	Öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmış bir okuma metnini kurallarına uygun olarak (Dik,düzgün ve rahat oturarak,kitabı gözden uygun uzaklıkta tutarak,parmakla ve kalemle izlemeden,konuşma vurgular ve rahat bir nefesle,kesmeden,hecelemeden) sesli okumalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
48	Öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmış bir okuma metnini kurallarına uygun olarak sessiz okumalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
49	Öğrencilerin okudukları bir metni tam ve doğru olarak öğrenip öğrenmediklerini sına.	0	0	0	0
50	Öğrencilerin okudukları ve dinledikleri bir metinle ilgili yazım kurallarını tam ve doğru olarak uygulayıp uygulamadıklarını sına.	0	0	0	0

ANKETİ DOLDURMANIZ İÇİN YARDIM:LÜTFEN ADIM ADIM İZLEYİNİZ!..

Aşağıdaki listedeki maddeler halinde verilmiş “İlkokuma ve Yazma Öğretimi İle İlgili, Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin; Öğretim Faaliyetleri,Öğrenciler,Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri ve Müfettişlerden Kaynaklanan Sorunları İle İlgili Davranışlar”listesinde;

AYRILAN YUVARLAĞIN İÇİNİ DOLDURARAK İŞARETLEYİNİZ.

İŞTE BİR ÖRNEK:

ÖĞRETİM FAALİYETLERİNİN DÜZENLENMESİ İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
1	Öğretim faaliyetlerini planlamadan önce birinci sınıflarla ilgili yeterince kaynak okuma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Öğretim faaliyetlerini planlamadan önce okulun bulunduğu çevre şartlarını değerlendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GELSİN!

KOLAY

Çeviriniz.

Lütfen Sayfayı

ÖĞRETİM FAALİYETLERİNİN DÜZENLENMESİ İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
1	Öğretim faaliyetlerini planlamadan önce birinci sınıflarla ilgili yeterince kaynak okuma.	0	0	0	0
2	Öğretim faaliyetlerini planlamadan önce okulun bulunduğu çevre şartlarını değerlendirme.	0	0	0	0
3	Öğretim faaliyetlerini öğrenci seviyesine uygun olarak düzenleme.	0	0	0	0
4	İlkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili hedefleri oluşturma.	0	0	0	0
5	Oluşturulan hedeflere ilişkin hedef davranışları oluşturma.	0	0	0	0
6	Eğitim durumunu,hedeflere ulaştıracak şekilde planlama.	0	0	0	0
7	Öğretim faaliyetlerini öğrencinin mevcut ve gelecekteki gereksinimlerini karşılayacak şekilde ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı şeklinde düzenleme.	0	0	0	0
8	İlkokuma ve yazma öğretiminde çözümlene yöntemini kullanma.	0	0	0	0
9	İlkokuma ve yazma öğretiminin her bir devresi ile ilgili olarak öğrencileri ve aileleri bilgilendirme.	0	0	0	0
10	Öğrencileri ilkokuma ve yazma öğretiminin hedeflerinden haberdar etme.	0	0	0	0
11	Öğrencileri ilkokuma ve yazma öğretimine güdüleyici materyal sunma.	0	0	0	0
12	Bir önceki derste öğrenilenleri özetleyip yeni derse transfer etme.	0	0	0	0
13	Öğrencilere pekiştireç sunarak öğrenme sürecine katılımlarını sağlama.	0	0	0	0
14	Dersin işlenişi ile ilgili nitelikli sorular sorma.	0	0	0	0
15	İlkokuma ve yazma öğretiminin her bir devresi için gereken ölçme araçlarını hazırlama.	0	0	0	0
16	Öğrencilerin başarılarını tarafsız olarak değerlendirme.	0	0	0	0
17	Değerlendirme sonuçlarından öğrencileri ve ailelerini haberdar etme.	0	0	0	0
18	Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan durumlara göre öğrencilere yönelik ek çalışmalar yapma.	0	0	0	0

ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
19	İlkokuma ve yazma öğretimi hakkında yazılan kitapları,makaleleri,mevzuat değişikliklerini takip etme.	0	0	0	0
20	İlkokuma ve yazma öğretim yöntemleri hakkındaki bilgilerini yenileme.	0	0	0	0
ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
21	Değişen ilkokuma ve yazma programı ile ilgili bilgi edinme.	0	0	0	0
22	Birinci sınıf okutmadan önce altı-yedi yaş çocuğunun gelişimsel özellikleri hakkındaki bilgilerini yenileme.	0	0	0	0
23	Öğrencileri yavaş okumasına sebep olan faktörler hakkında yeterli bilgiye sahip olma, önlemlerini alma.	0	0	0	0
24	İlkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili iş günü takvimi hazırlama.	0	0	0	0
25	İlkokuma ve yazma ile ilgili iş günü takvimine uygun olarak öğretim yapma.	0	0	0	0
26	İlkokuma ve yazma öğretimine geçmeden önce çevre şartlarına uygun olarak hazırlık evresine gereken süreyi ayırma.	0	0	0	0
27	Hazırlık evresinde el ve parmak koordinasyonunu sağlayamayan çocuklar için ek çalışmalar yapma..	0	0	0	0
28	Cümle öğretiminde belirlenen süreye uyma.	0	0	0	0
29	Cümle döneminde öğrenilen fişlerin unutulmasını önlemek için ek çalışmalar yapma.	0	0	0	0
30	Sözcük evresine geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma.	0	0	0	0
31	Sözcük evresinde öğrenilmesinde güçlük çekilen sözcükler için ek çalışmalar yapma.	0	0	0	0
32	Hece evresine geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma.	0	0	0	0
33	Hece evresinde hece tablosunu kullanma.	0	0	0	0
34	Hece evresinde öğrenilmesinde güçlük çekilen sözcükler için ek çalışmalar yapma.	0	0	0	0
35	Ses evresine geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma.	0	0	0	0
36	Ses döneminde seslerin doğadaki karşılıkları ile sesleri kavrottuktan sonra tablolar yardımıyla pekiştirme çalışmalarına yer verme.	0	0	0	0
37	İlkokuma ve yazmanın her evresinde öğrenci düzeyine uygun çalışma yaprakları hazırlama.	0	0	0	0
38	Serbest okuma dönemine geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma.	0	0	0	0

39	Serbest okuma döneminde öğrenci seviyesine uygun basit metinler üzerinde okuma,anlama,anlatım çalışmalarına yer verme.	0	0	0	0
40	Serbest okuma döneminde sessiz okuma çalışmalarına yeterli ölçüde zaman ayırma.	0	0	0	0
41	Okuma metinlerini seçerken Hayat Bilgisi konuları ile aynı doğrultuda olmasına özen gösterme.	0	0	0	0
42	Öğrencileri okumaya teşvik edici masal,hikaye dinleme,vcd izleme ve drama çalışmaları gibi etkinliklere yer verme.	0	0	0	0
43	Serbest okuma döneminde öğrencileri okumaya teşvik edici okuma kaynakları hazırlama.	0	0	0	0

ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
44	Sene başında öğrencilerle birlikte sınıf ve okul kurallarını oluşturma.	0	0	0	0
45	Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sağlama.	0	0	0	0
46	Öğrencileri derse karşı yeterince güdüleme.	0	0	0	0
47	İlkokuma ve yazma hedeflerinin gerçekleşebilmesi için okuldaki zamanı verimli kullanma.	0	0	0	0
48	İlkokuma ve yazmanın her bir devresi için ev ödevi verme.	0	0	0	0
49	İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma.	0	0	0	0
50	İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere uygun öğretim yapma.	0	0	0	0
51	İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin dil gelişimine katkısı olduğu konusunda aileleri bilinçlendirme ve gerekeni yapmaları konusunda aileleri yönlendirme.	0	0	0	0

OKULDAKİ DİĞER SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR

52	Okuldaki sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili tecrübelerinden faydalanma.	0	0	0	0
53	Öğrencileri,ilkokuma ve yazma takviminde belirlenen süreden önce okuma ve yazmaya geçirme.	0	0	0	0
MÜFETTİŞLER İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR					
54	Rehberlikleri sırasında,müfettişlere,ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştığı sorunları rahatça dile getirme.	0	0	0	0
55	Değişen ilkokuma ve yazma müfredatı ile ilgili bilgileri müfettişlerden talep etme.	0	0	0	0
56	İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik fikirlerini rahatlıkla müfettişlerle paylaşma.	0	0	0	0

57.Ankette yer alan sorunların dışında sizin ilkokuma ve Yazma öğretiminde tespit ettiğiniz daha farklı sorunlar var mı? Yazınız.

58. Alan dışından gelen bir sınıf öğretmeni olarak, İlkokuma ve Yazma öğretiminde karşılaştığınız

sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir? Yazınız.

ANKETİ DOLDURMANIZ İÇİN YARDIM:LÜTFEN ADIM ADIM İZLEYİNİZ!..

Aşağıdaki listedeki maddeler halinde verilmiş “İlkokuma ve Yazma Öğretimi İle İlgili, Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin; Öğretim Faaliyetleri, Öğrenciler, Okuldaki Diğer Sınıf Öğretmenleri ve Müfettişlerden Kaynaklanan Sorunları İle İlgili Davranışlar”listesinde;

AYRILAN YUVARLAĞIN İÇİNİ DOLDURARAK İŞARETLEYİNİZ.

İŞTE BİR ÖRNEK:

ÖĞRETİM FAALİYETLERİNİN DÜZENLENMESİ İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN YAPTILAR	ÇOĞU ZAMAN YAPTILAR	ARA SIRA YAPTILAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADILAR
1	Öğretim faaliyetlerini planlamadan önce birinci sınıflarla ilgili yeterince kaynak okuma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2	Öğretim faaliyetlerini planlamadan önce okulun bulunduğu çevre şartlarını değerlendirme.	○	○	○	○
---	--	---	---	---	---

GELSİN!

KOLAY

Çeviriniz.

Lütfen Sayfayı

ÖĞRETİM FAALİYETLERİNİN DÜZENLENMESİ İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN YAPTILAR	ÇOĞU ZAMAN YAPTILAR	ARA SIRA YAPTILAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADILAR
1	Öğretim faaliyetlerini planlamadan önce birinci sınıflarla ilgili yeterince kaynak okuma.	○	○	○	○
2	Öğretim faaliyetlerini planlamadan önce okulun bulunduğu çevre şartlarını değerlendirme.	○	○	○	○
3	Öğretim faaliyetlerini öğrenci seviyesine uygun olarak düzenleme.	○	○	○	○
4	İlkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili hedefleri oluşturma.	○	○	○	○
5	Oluşturulan hedeflere ilişkin hedef davranışları oluşturma.	○	○	○	○
6	Eğitim durumunu,hedeflere ulaştıracak şekilde planlama.	○	○	○	○
7	Öğretim faaliyetlerini öğrencinin mevcut ve gelecekteki gereksinimlerini karşılayacak şekilde ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı şeklinde düzenleme.	○	○	○	○
8	İlkokuma ve yazma öğretiminde çözümlenme yöntemini kullanma.	○	○	○	○
9	İlkokuma ve yazma öğretiminin her bir devresi ile ilgili olarak öğrencileri ve aileleri bilgilendirme.	○	○	○	○
10	Öğrencileri ilkokuma ve yazma öğretiminin hedeflerinden haberdar etme.	○	○	○	○
11	Öğrencileri ilkokuma ve yazma öğretimine güdüleyici materyal sunma.	○	○	○	○

12	Bir önceki derste öğrenilenleri özetleyip yeni derse transfer etme.	0	0	0	0
13	Öğrencilere pekiştireç sunarak öğrenme sürecine katılımlarını sağlama.	0	0	0	0
14	Dersin işlenişi ile ilgili nitelikli sorular sorma.	0	0	0	0
15	İlkokuma ve yazma öğretiminin her bir devresi için gereken ölçme araçlarını hazırlama.	0	0	0	0
16	Öğrencilerin başarılarını tarafsız olarak değerlendirme.	0	0	0	0
17	Değerlendirme sonuçlarından öğrencileri ve ailelerini haberdar etme.	0	0	0	0
18	Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan durumlara göre öğrencilere yönelik ek çalışmalar yapma.	0	0	0	0

ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN YAPTILAR	ÇOĞU ZAMAN YAPTILAR	ARA SIRA YAPTILAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADILAR
19	İlkokuma ve yazma öğretimi hakkında yazılan kitapları,makaleleri,mevzuat değişikliklerini takip etme.	0	0	0	0
20	İlkokuma ve yazma öğretim yöntemleri hakkındaki bilgilerini yenileme.	0	0	0	0
ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN YAPTILAR	ÇOĞU ZAMAN YAPTILAR	ARA SIRA YAPTILAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADILAR
21	Değişen ilkokuma ve yazma programı ile ilgili bilgi edinme.	0	0	0	0
22	Birinci sınıf okutmadan önce altı-yedi yaş çocuğunun gelişimsel özellikleri hakkındaki bilgilerini yenileme.	0	0	0	0
23	Öğrencileri yavaş okumasına sebep olan faktörler hakkında yeterli bilgiye sahip olma, önlemlerini alma.	0	0	0	0
24	İlkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili iş günü takvimi hazırlama.	0	0	0	0
25	İlkokuma ve yazma ile ilgili iş günü takvimine uygun olarak öğretim yapma.	0	0	0	0
26	İlkokuma ve yazma öğretimine geçmeden önce çevre şartlarına uygun olarak hazırlık evresine gereken süreyi ayırma.	0	0	0	0
27	Hazırlık evresinde el ve parmak koordinasyonunu sağlayamayan çocuklar için ek çalışmalar yapma..	0	0	0	0
28	Cümle öğretiminde belirlenen süreye uyma.	0	0	0	0
29	Cümle döneminde öğrenilen fişlerin unutulmasını önlemek için ek çalışmalar yapma.	0	0	0	0
30	Sözcük evresine geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma.	0	0	0	0

31	Sözcük evresinde öğrenilmesinde güçlük çekilen sözcükler için ek çalışmalar yapma.	0	0	0	0
32	Hece evresine geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma.	0	0	0	0
33	Hece evresinde hece tablosunu kullanma.	0	0	0	0
34	Hece evresinde öğrenilmesinde güçlük çekilen sözcükler için ek çalışmalar yapma.	0	0	0	0
35	Ses evresine geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma.	0	0	0	0
36	Ses döneminde seslerin doğadaki karşılıkları ile sesleri kavrottuktan sonra tablolar yardımıyla pekiştirme çalışmalarına yer verme.	0	0	0	0
37	İlkokuma ve yazmanın her evresinde öğrenci düzeyine uygun çalışma yaprakları hazırlama.	0	0	0	0
38	Serbest okuma dönemine geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma.	0	0	0	0
39	Serbest okuma döneminde öğrenci seviyesine uygun basit metinler üzerinde okuma,anlama,anlatım çalışmalarına yer verme.	0	0	0	0
40	Serbest okuma döneminde sessiz okuma çalışmalarına yeterli ölçüde zaman ayırma.	0	0	0	0
41	Okuma metinlerini seçerken Hayat Bilgisi konuları ile aynı doğrultuda olmasına özen gösterme.	0	0	0	0
42	Öğrencileri okumaya teşvik edici masal,hikaye dinleme,vcd izleme ve drama çalışmaları gibi etkinliklere yer verme.	0	0	0	0
43	Serbest okuma döneminde öğrencileri okumaya teşvik edici okuma kaynakları hazırlama.	0	0	0	0

ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN YAPTILAR	ÇOĞU ZAMAN YAPTILAR	ARA SIRA YAPTILAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADILAR
44	Sene başında öğrencilerle birlikte sınıf ve okul kurallarını oluşturma.	0	0	0	0
45	Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sağlama.	0	0	0	0
46	Öğrencileri derse karşı yeterince güdüleme.	0	0	0	0
47	İlkokuma ve yazma hedeflerinin gerçekleşebilmesi için okuldaki zamanı verimli kullanma.	0	0	0	0
48	İlkokuma ve yazmanın her bir devresi için ev ödevi verme.	0	0	0	0
49	İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma.	0	0	0	0
50	İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere uygun öğretim yapma.	0	0	0	0
51	İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin dil gelişimine katkısı olduğu konusunda aileleri bilinçlendirme ve gerekeni yapmaları konusunda aileleri yönlendirme.	0	0	0	0

OKULDAKİ DİĞER SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR

52	Okuldaki sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili tecrübelerinden faydalanma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53	Öğrencileri, ilkokuma ve yazma takviminde belirlenen süreden önce okuma ve yazmaya geçirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MÜFETTİŞLER İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK DAVRANIŞLAR					
54	Rehberlikleri sırasında, müfettişlere, ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştığı sorunları rahatça dile getirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55	Değişen ilkokuma ve yazma müfredatı ile ilgili bilgileri müfettişlerden talep etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56	İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik fikirlerini rahatlıkla müfettişlerle paylaşma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. Ankette yer alan sorunların dışında sizin ilkokuma ve Yazma öğretiminde tespit ettiğiniz daha farklı sorunlar var mı? Yazınız.

58. İlkokuma ve Yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir? Yazınız.

EK-2

ANAHTAR

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ DAVRANIŞ KATEGORİLERİ*

- **Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışları;**1, 2, 3, 4 ve 5. soru maddeleri.
- **Örnek Okuma Davranışları;**7, 17 ve 29.soru maddeleri.
- **Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışları;**8, 11, 18, 22, 30 ve 37.soru maddeleri.
- **Yazmayı Kılavuzlama Davranışları;**9, 10, 12, 15, 23, 27, 35 ve 45.soru maddeleri.
- **Çözümleme Davranışları;**14, 19, 20, 21, 25, 26, 31, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 42 ve 44.soru maddeleri.
- **Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışları;**6, 13, 24, 33 ve 43.soru maddeleri.
- **Sinama Davranışları;**16, 28, 36, 46, 49 ve 50.soru maddeleri.
- **Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışları;**47. ve 48.soru maddeleri.

*ERGİNER'in "İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf İçi Öğretmen Davranışları ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları"adlı Yüksek Lisans Tezi'nden alınmıştır.

EK-3**Sakarya İli Merkez İlçede Bulunan Öğretmen ve Müfettiş Sayıları**

Sıra No	Araştırmaya Katılan Kurumlar	Öğretmen Sayıları	Müfettiş Sayıları
1	Abalı Yenimahalle İ.Ö.O.	2	
2	Adapazarı Cengiz Topel İ.Ö.O.	1	
3	Adliye Köyü İ.Ö.O.	1	
4	Ahmet Akkoç İ.Ö.O.	1	
5	Alancuma Prefabrik İ.Ö.O.	2	
6	Alandüzü Şehit A.Arslan İ.Ö.O.	1	
7	Ali Dilmen İ.Ö.O.	1	
8	Arifiye Açmalar İ.Ö.O.	3	
9	Arifiye B.Sıtkı Durgun İ.Ö.O.	2	
10	Arifiye Kazım Karabekir İ.Ö.O.	2	
11	Arifiye Neviye İ.Ö.O.	1	
12	Üzeyir Garip Dostluk İ.Ö.O.	2	
13	Aşağı Kirazca İ.Ö.O.	1	
14	Aşağıdere İ.Ö.O.	1	
15	Aşırlar İ.Ö.O.	1	
16	Atatürk İ.Ö.O.	1	
17	Bahçeli Evler Gazi İ.Ö.O.	3	
18	Beşevler İ.Ö.O.	3	
19	Beşköprü Prefabrik İ.Ö.O.	1	
20	Bileciler Solaklar İ.Ö.O.	1	
21	Budaklar İ.Ö.O.	1	
22	Büyük Esence İ.Ö.O.	2	
23	Büyükgazi İ.Ö.O.	2	
24	Çaykışla İ.Ö.O.	1	
25	ÇökeklerŞ.F.KemalYarar İ.Ö.O.	6	
26	Değirmendere Köyü İ.Ö.O.	1	
27	Dernekkırı İ.Ö.O.	4	
28	Dernekkırı Mehmetçik İ.Ö.O.	3	
29	Dr.Nuri Bayar İ.Ö.O.	1	
30	Emirdağ Tekeler İ.Ö.O.	2	
31	Eser İ.Ö.O.	3	
32	Evrenköy İ.Ö.O.	2	
33	Fatih İ.Ö.O.	3	
34	Fatma Hanım İ.Ö.O.	1	
35	Güneşler Köprübaşı	4	
36	Hacıköy İ.Ö.O.	1	
37	Hacılar İ.Ö.O.	2	
38	İsmet İnönü İ.Ö.O.	2	
39	Karaman İ.Ö.O.	1	
40	Karaosman İ.Ö.O.	4	

EK-3

Sakarya İli Merkez İlçede Bulunan Öğretmen ve Müfettiş Sayıları

Sıra No	Araştırmaya Katılan Kurumlar	Öğretmen Sayıları	Müfettiş Sayıları
41	Kazımpaşa İ.Ö.O	1	
42	Kurtuluş İ.Ö.O.	3	
43	Mehmet Akif Ersoy	2	
44	Mehmet Nuri İ.Ö.O.	1	
45	Merkez Atatürk İ.Ö.O.	2	
46	Mithatpaşa Ş.A.Akyol İ.Ö.O.	2	
47	Mustafa Kemalpaşa İ.Ö.O.	1	
48	Namık Kemal İ.Ö.O.	3	
49	Necdet İslar İ.Ö.O.	3	
50	Orhan Gazi İ.Ö.O.	2	
51	OzanlarŞ.M.Özen İ.Ö.O.	3	
52	Sabiha Hanım İ.Ö.O.	3	
53	Sakarya Arifiye İ.Ö.O.	2	
54	Sakarya İ.Ö.O.	2	
55	Şeker İ.Ö.O.	2	
56	Vali Mustafa Uygur İ.Ö.O.	4	
57	Yazlık Yunus Emre İ.Ö.O.	2	
58	Yukarı Kirazca İ.Ö.O.	2	
59	Zübeyde Hanım İ.Ö.O.	3	31
59	TOPLAM	120	31

EK-4

PEDAGOJİK FORMASYONU OLMAYAN ÖĞRETMENLER İÇİN PEDAGOJİK FORMASYON KURSU PROGRAMI

Sıra No	DERSİN ADI	KREDİSİ	TOPLAM DERS SAATİ SAYISI
1.	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	2	28
2.	Gelişim ve Öğrenme	3	42
3.	Öğretimde Plânlama	3	42
4.	Ölçme ve Değerlendirme	2	28
5.	Özel Öğretim Yöntemleri	3	42
6.	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	28
7.	Sınıf Yönetimi	2	28
8.	Rehberlik	3	42
TOPLAM		20	280

AÇIKLAMALAR:

1. Belirtilen Dersler; Eğitim Fakülteleri Öğretmenlik Programlarında okutulan Pedagojik Formasyon dersleri olup, aynı zamanda YÖK tarafından Öğretmen Yetiştirme Programlarında uygulanan derslerdir.

Bu program okullara ataması yapılan aday öğretmenlere uygulanacağından, Okul Deneyimi-I, Okul Deneyimi-II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile belirtilen derslerin uygulama saatlerine yer verilmemiştir.

2. Program yaz (tatil) aylarında belirli merkezlerde toplanacak aday öğretmenlere en az iki aylık bir süreyle uygulanabilir. Ancak bu program öğretmenlerin branşları esas alınarak adaylık dönemi içerisinde sonuçlandırılır.

3. Kurslarda görev yapacak öğretim elemanları; üniversiteler ile Bakanlığımıza bağlı kurumlarda görev yapan ve bu alanda yeterliliğe sahip yönetici, müfettiş ve öğretmenlerden temin edilebilir.(Tebliğler Dergisi Sayı:2567 ,cilt:67,Aralık 2004)

EK-5

ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

ÖZGEÇMİŞ

17.09.1981 yılında Sakarya İli Adapazarı İlçesi'nde doğdu. İlkokulu aynı ilin Arifiye Beldesi'nde bitirdi. Orta öğrenimini Adapazarı İlçesi Atatürk Ortaokulu'nda, lise öğrenimini ise Arifiye Lisesi'nde 1998 yılında tamamladı.1999 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nı kazandı. 2003 yılında bu okuldan iyi bir derece ile mezun oldu. Aynı yıl Sakarya İli, Kaynarca İlçesi'ne sınıf öğretmeni olarak atandı. Bir süre sonra Sakarya Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'ndaki lisansüstü öğrenimine başlaması sebebiyle merkez ilçeye bağlı Abalı İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. Halen aynı okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.