

KKTC'deki İlk Okuma-Yazma Öğretimi ile İlgili Uygulamalar ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüş ve Değerlendirmeleri

**[Teacher Views and Evaluations Related to the
Elementary Reading Instruction Practices in the
Turkish Republic of Northern Cyprus]**

Dr. Selma Babayiğit

University of the West of England, UK

Yard. Doç. Dr. Güner Konedralı

Atatürk Öğretmen Akademisi, TRNC

© Eylül 2009 Yayın Hakkı Dr. Selma Babayiğit'e aittir.

Her hakkı saklıdır. Bu raporun aynen veya özet olarak hiçbir bölümü, Dr. Selma Babayiğit'in izni alınmadan kullanılamaz.



Önsöz ve Teşekkür

İlk okuma-yazma öğretimi, kuşkusuz eğitim sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Bu konudaki tartışmaların bilimsel bir zeminde yapılabilmesi için öncelikle mevcut uygulamaların belirlenip değerlendirilmesi gereklidir. Bu araştırmanın temel amacı, KKTC’deki mevcut ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili uygulamaların detaylı bir profilini çıkarmak ve bu uygulamalar hakkında öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerini saptamaktır. Öğretmenler okuma-yazma uygulamalarının etkilerini bizzat gören ve yaşayan kişilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri faydalanılması gereken çok önemli bir bilgi kaynağıdır.

İlk okuma-yazma öğretimi ile ilgili uygulamaların kapsamlı bir analizinin yapıldığı bu çalışmada çok geniş bir öğretmen kitlesinin görüşleri alınmıştır. Elde edilen sonuçların ve verilen önerilerin bu konuda eksikliği büyük ölçüde hissedilen bilgi boşluğunu doldurmaya hizmet etmesini ve ilk okuma-yazma öğretimi hakkında yapılacak düzenlemelere ışık tutmasını dileriz.

Öncelikle ön çalışmaların yapıldığı 23 Nisan İlkokulu, Karaoğlanoğlu İlkokulu ve Şehit Tuncer İlkokulu müdürlerine (Osman Fırat, Süleyman Sertel, İzzet Aydınöz) çok teşekkür ederiz. Bu çalışmaya çeşitli şekilde katkı koyan bizimle görüşlerini paylaşan ve anketin geliştirilmesine yardımcı olan herkese ayrıca en içten teşekkürlerimizi sunarız (Rahmeli Acarkan, Cemaliye Baflıgil, Arzu Cankoy, Ülfet Canseç, Tülen Çağra, Özlem H. Engür, Bingül Fırat, Utku Gürdal, Gülbül Karacaoğlu, Arife Karamanoğlu, Binnaz Kaya, Gönül Kendir, Deniz Özçaylı, Gökçen Özyalçın, Ayşe Pastırmacıoğlu, Naime Sarsılmaz, Bengül Şanlıtürk, Dilek Tekyıl, Çiğdem Yüksek).

Sayın Dr. Hasan Alicik nezninde Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü’ne bu çalışmaya destek verip anketlerin basılıp dağıtılmasına olanak sağladıkları için çok teşekkür ederiz. Raporun düzenlenmesinde bizlere yardımcı olan Sn. Meryem Şanlıdağ'a da ayrıca teşekkürlerimiz sunmak isteriz. Son olarak anketlere cevap veren tüm öğretmenlere ve anketlerin ülke çapında geniş bir kitleye dağıtılıp toplanmasında ve verilerin de kodlanmasında bizlere yardımcı

olan Atatürk Öğretmen Akademisi öğrencilerinden Fatma Adıgüzel, Emine Aktunç, Orçun Ayda, Nedime Karasel, Fatoş Seven, ve Gizem Olgun’a da gönül borcumuzu sunmak isteriz.

Dr. Selma Babayiğit

Department of Psychology
School of Life Sciences
University of the West of England
Frenchay Campus, Coldharbour Lane
Bristol, BS16 1QY, United Kingdom.

Tel: 00 441173282186
Email: selma.babayigit@uwe.ac.uk

Yard. Doç Dr. Güner Konedralı

Atatürk Öğretmen Akademisi
Lefkoşa, KKTC.

Tel: 00 90392 228 5636/126
Email: guner.konedrali@aoa.edu.tr

Kısaltmalar

ABD = Amerika Birleşik Devletleri

AÖA = Atatürk Öğretmen Akademisi

Bkz. = bakınız

KKTC = Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

TC = Türkiye Cumhuriyeti

krş. = karşılaştırınız

MEB = Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye Cumhuriyeti)

MEKB = Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (şimdiki Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, KKTC)

N = Gözlemlenen örneklem sayısı

Örn., = Örneğın

S = sayfa

SS = Standart sapma

vd. = ve diğeri/ ve başkaları

vb.= ve benzerleri, ve bunun gibi

et al. = ve arkadaşları

Temel Kavramlar

Cümle Çözümleme Yöntemi = Okuma-yazma öğretimine Gestalt Kuramı'na uygun şekilde kısa cümleleri öğrenciye ezberletmekle başlayan yöntemdir. Sonra bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ve heceler de harflere bölünür. Bu yöntemin en son basamağında ise 'serbest metin okuma ve yazma dönemi' yer almaktadır. Bu yöntemde okuma-yazma öğretimi anlamlı bir bütünden anlamsız parçalara doğru gelişir ve ses/hece (fonetik) çalışmaları ileriki aşamalarda yapılır.

Fonetik Yöntem = Fonetik yöntemler çok farklılık gösterebiliyor. Ancak bunlar arasında günümüzde en etkili bulunan ve en yaygın şekilde uygulanan sentetik fonetik (synthetic phonics) yöntemde ses/hece ve harf ilişkileri en başta öğretilir (NICHD, 2000; Stahl, Duffy-Hester, & Stahl, 1998). Bu öğrenilen ses/hece ve harfleri içeren basit kelimelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılır. Öğrenilen kelimelerle de kısa cümleler okunur ve yazılır. Böylelikle ses-harf bilgisi anlamlı okuma-yazma çalışmaları ile pekiştirilir. Son olarak sentetik fonetik yöntemde ses/hece-harf ilişkileri kolaydan zora doğru gelişen sistemli bir program çerçevesinde öğretilir (Rose, 2006). Başka bir deyişle okuma-yazma öğretimine algılanması kolay olan ses ve harflerden başlanır ve daha zor olanlar ileriki aşamalarda öğretilir. Bu tanımlardan da görüleceği üzere sentetik fonetik yöntemde ses/hece- harf bilgisi (parçalar) ile okuma-yazma öğretimine başlanır ancak bunlar anlamlı kelimeler (bütünler) içerisinde öğretilir.

Karma Yöntem = Öğretmenin cümle ve fonetik yöntemlerini kendine göre harmanlayarak oluşturduğu yönteme 'karma yöntem' denir. Bu nedenle uygulamada çok farklılıklar gösterir. Genel olarak karma yöntemde okuma-yazma öğretimine tıpkı cümle çözümleme yöntemindeki gibi kısa cümleler ile başlanır ancak ses/hece (fonetik) çalışmalarına cümle yöntemine göre çok daha erken aşamada geçilir. Karma yöntemde sentetik fonetik yöntemde olduğu gibi cümle ve kelime çalışmaları fonetik çalışmalar ile birlikte yürütülür.

Ses/ Sesbirim/ Fonem = Bir konuşma dilinde kelimelerin anlamını değiştirebilen en küçük öğeye 'sesbirim' veya 'fonem' denir (bkz., Aksan, 2007; Demircan, 2001). Bu raporda ses ve *fonem* kavramları yazılı ifadeyi kolaylaştırmak için 'sesbirim' kavramı ile eş anlamlı kelimeler olarak kullanılmıştır.

Türkçede genelde her sesbirimine karşılık gelen tek bir harf vardır (örn., /t/ sesi her zaman <T> harfi ile yazılır). Ancak birçok yazı dilinde bu böyle değildir ve bir sesbirim bazen birden fazla farklı harfle yazılı dilde ifade edilir. Örneğin, İngilizcede /k/ sesi, <k>, <ck> veya <ch> gibi en az üç farklı şekilde yazılabilir.

Fonolojik Farkındalık / Sesbirim Farkındalığı = Konuşma seslerini (örn., sesbirimleri) ayırt ve analiz edebilme yeteneğine denir. Doğru okuyup yazabilmek için çocuğun kelimeleri oluşturan sesleri tek tek ayırt edebilmesi gerekir. Bu konuda sorun yaşayan çocuklar genelde birbirine benzer sesleri karıştırabilirler (örn., b ve d ; g ve k sesleri). Fonolojik farkındalık işitsel algıdan farklı bir olgudur ve sesbirimlerinin zihinsel olarak ifade ve analiz edebilmeyi içerir.

Disleksi = Özel/ özgül öğrenme güçlüğü ya da bozukluğu olarak da ifade edilen bu durumda kişi genel zekası normal olmasına, normal bir eğitim almasına, nörolojik, işitme veya görme gibi sorunları olmamasına rağmen okuma-yazma kazanımında sorun yaşar. Başka bir deyişle disleksi eğitim eksikliği, düşük zeka veya herhangi bir duyuşsal veya nörolojik bir etmenle açıklanamayan okuma-yazma sorunudur. Bunun altında yatan nedenlerin başında sesbirimlerini ayırt edebilme (fonolojik farkındalık) ve bunun benzeri dil ile ilgili sorunlar olduğu bulunmuştur (Snowling, 2000). Uygun özel eğitim ile disleksisi olan bireyler eğitilebilir (Uluslararası Disleksi Birliğı/ The International Dyslexia Association. <http://www.interdys.org/FAQ.htm>). **Ancak okuma-yazma öğrenme zorluğu genel zeka seviyesi farketmeksizin herkeste görülebileceğı için son zamanlarda 'zeka seviyesi normal veya üstü' tabiri disleksi tanısından çıkarılmıştır (bkz., Rose, 2009).**

Mod (tepe değer) = En fazla gözlemlenen değer veya en fazla tekrarlanan değere mod denir. Örneğin, 2,3,3,4,4,4,5,5,6,7,8, ölçüm setinde mod 4'tür.

Standart Sapma (SS) = SS (standard deviation) gözlemlenen değerlerin ortalamaya göre yayılmalarının ölçüsünü verir. Şayet SS büyük bir rakamsa gözlemlenen verilerin ortalamadan büyük uzaklıkta olduğunu gösterir ve bu da dağılımı yayvanlaştırır. Bunun aksine SS değeri küçükse dağılım sivrileşir. Bu da gözlemlenen değerlerin ortalamaya yakın olduğu dağılımlarda görülür.

Özet

Bu anket çalışmasındaki temel amaçlar şu şekilde özetlenebilir: (a) KKTC'deki ilk okuma-yazma ile ilgili uygulamaları kapsamlı ve sistemli bir şekilde tespit etmek; (b) öğretmenlerin bu uygulamalar hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini saptamak; (c) birinci sınıfta okuma ve yazmayı sökemeyen öğrenci sayısını ilgili dönem için belirlemek; (d) ve son olarak da öğretmen açısından okuma-yazma kazanımında yaşanan sorunların altında yatan nedenlerin neler olduğunu belirlemek.

Anket 2007-2008 Öğretim Yılı'nda birinci sınıfta öğretmenlik yapan veya en az beş yıl ilkokul birinci sınıf öğretmenliği yapmış olan öğretmenleri hedef almıştır. Çalışmaya 78 ilkokuldan toplam 225 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 143'ü çalışma yapılan dönemde birinci sınıfları okutan sınıf öğretmenleriydi. Böylelikle ilkokulların %87'sini ve birinci sınıf öğretmenlerinin de %84'ünü temsil eden kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri aşağıda verilen yedi ana başlık altında toplanmıştır.

1. İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler;
2. Yeni Türkçe kitapları;
3. Bileşik el yazısının¹ öğretimi;
4. Hizmet içi eğitim etkinlikleri (konferans, kurs, seminer vb.);
5. Denetleme uygulamaları;
6. Okuma bayramı, elma kızartma, kurdele takma ve benzeri uygulamalar;
7. Okuma-yazma sorunları olan öğrenciler.

¹ Bu raporda, 'bileşik el yazısı', 'eğik yazı', ve 'bileşik yazı' terimleri '*bitişik el yazısı*' terimini ifade eden jenerik terimler olarak kullanılmaktadır.

1. İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler

Öğretmenlerin %64'ü karma yöntemini ve %25'i de cümle çözümleme yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemin en etkili yöntem olduğu konusunda ise öğretmenler arasında ciddi görüş ayrılıkları olduğu gözlemlenmiştir. Ancak büyük bir çoğunluğun (%94) hece/ses çalışmalarının (fonetik çalışmaların) okuma-yazma eğitiminde temel olduğu konusunda görüş birliği içinde olduğu tespit edilmiştir.

Genel hatları ile öğretmenlerin kullandıkları mevcut yöntemlerle sınıfın yaklaşık %94'ünü okutmakta başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Bu da uygulanan okuma-yazma yöntemlerinin sınıfın büyük bir oranını okutmakta başarılı olduğunu göstermektedir. Ancak yöntem konusunda gözlemlenen çelişkili görüşler ve uygulamalar eğitimi olumsuz yönde etkileyebileceği için bu durum kaygı vericidir. Hangi yöntemin daha etkili olduğu sorusuna açıklık getirilebilmesi için karma, cümle ve fonetik yöntemlerinin sistemli bir şekilde karşılaştırıldığı bilimsel çalışmaların yapılması gereklidir. Bu karşılaştırılmalı araştırmalar farklı yöntemlerin olumlu ve olası olumsuz etkilerinin objektif olarak incelenmesine olanak sağlayacaktır. Böylelikle mevcut kavram karmaşasını ortadan kaldırmak ve farklı yöntemler konusunda da öğretmenlerin bilinçli bir şekilde aydınlandırılıp yönlendirilmesi mümkün olacaktır.

Son olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okul öncesi eğitimde yapılan dil çalışmalarının okuma-yazma gelişimi için çok önemli olduğu görüşünü ifade etmiştir. Dil çalışmalarının okuma-yazma gelişimini birebir etkileyebileceğine dair çok güçlü bulgular mevcuttur (bkz., NICHHD, 2000; Rose, 2006). Dolayısı ile öğretmenlerin bu görüşü bilimsel raporlar tarafından da desteklenmektedir. Bu nedenle okul öncesi ve sonrasında yapılacak olan dil çalışmaları daha kapsamlı ve sistemli bir şekilde uygulanmalı ve ses/hece çalışmalarını da içermelidir. Bunun da etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve birinci sınıf programını aksatmaması için okul öncesi (anaokul) ve ilkokul birinci sınıf müfredatlarının birlikte ele alınıp düzenlenmesi gereklidir.

2. Yeni Türkçe kitapları

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%89) MEKB tarafından yayımlanan yeni Türkçe kitaplarından memnun olduğunu belirtmiştir. Kitapların özellikle Kıbrıs kültürünü yansıtması en olumlu özellik olarak nitelendirilmiştir. Ancak, bu kitapların kullanımının daha etkili olabilmesi için bazı değişikliklerin yapılmasının şart olduğu konusunda da görüş birliği olduğu tespit edilmiştir. Önerilen değişiklikler şu şekilde özetlenebilir: a) Türkçe kitaplarının işleyiş takvimi hızlandırılmalı ve hece/ses çalışmalarına daha erken aşamada geçilmelidir. b) Kitaplardaki uzun ve zor kelime, cümle, ve parçalar kısaltılıp basitleştirilmelidir. c) Yazılar daha büyük harflerle ve daha geniş satır aralıkları ile yazılmalıdır. d) Ek hece çalışma kitapları basılmalıdır. e) Kitap mevcut şekli ile sayfa sayısı fazla olduğu için ağır ve kullanımı zordur. Bu nedenle, iki kitap halinde basılmalı ve bu yaş çocuğunun güvenle kullanabileceği ve kolayca dağılmayacak sağlamlıkta olmalıdır.

3. Bileşik el yazısının öğretimi

Mevcut uygulamada bileşik yazı çalışmalarına genelde (iyi seviyedeki) ikinci sınıfların son döneminde başlanmaktadır. Üçüncü sınıflarda bu bilgi pekiştirilir. Daha sonraki aşamalarda ise kullanılıp kullanılmaması genelde öğretmenin şahsi kararına bağlıdır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bileşik yazıya geçişin, yazı gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle de bileşik yazının temel dik yazı bilgisi iyice pekiştikten sonra, üçüncü veya üstü sınıflarda öğretilmesi konusunda görüş birliği olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bu çalışmada dile getirdikleri görüşler, bu konudaki bilimsel çalışmalardan çıkan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Günümüzde, okuması ve öğrenmesi bileşik yazıya göre daha kolay olduğu için dik temel yazı ile okuma-yazma öğretimine başlamak ve bileşik yazıyı ilkokulun ileriki aşamalarında öğretmek en doğru seçenek olarak kabul edilmektedir (Schlagal, 2007).

Son olarak öğretmenler bileşik el yazısı öğretilirken "güzel yazı olarak öğretilmeli" ve "kullanımı da öğrencinin seçeneğine bırakılmalıdır", görüşlerini dile getirmiştir. Başka bir deyişle bileşik yazının derslerde kullanılması zorunlu olan bir yazı şekli olmaması konusunda görüş birliği olduğu saptanmıştır.

4. Hizmet içi eğitim etkinlikleri (konferans, kurs, seminer vb.)

MEKB'nin düzenlediği hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen temel kaynak olduğu ve bu etkinliklere katılımın da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, bu etkinliklerin büyük oranda yetersiz olduğu (%63) ve mevcut konferans türü eğitim yerine uygulamaya yönelik pratik bilgilerin ağırlıkta olduğu atölye türü çalışmalara ihtiyaç olduğu (%92) güçlü bir çoğunluk tarafından dile getirilmiştir.

5. Denetim uygulamaları

Genel hatları ile denetleme sistemi olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ancak mevcut denetleme uygulamalarının öğretmene rehberlik etmede yetersiz olduğu ve daha etkili olabilmesi için denetleyenin sınıf öğretmenliği yapmış tecrübeli kişiler olması ve denetimin de yılda en az iki kez² yapılmasının gerektiği görüşleri büyük bir çoğunluk tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler, denetleme kriterlerinin şeffaf olması ve herkese eşit bir şekilde uygulanması gerektiğini de ayrıca ifade etmişlerdir.

6. Okuma bayramı, elma kızartma, kurdele takma ve benzeri uygulamalar

Okuma bayramının özellikle okuma-yazma gelişimi yavaş olan öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi olabileceği büyük bir çoğunluk tarafından dile getirilmiştir. Bu oldukça kaygı verici bir durumdur ve özellikle bu kesim öğrenciyi motive etmek amacıyla uygulanan bu etkinliklerin sanılanın aksine olumsuz

² Mevcut uygulamada denetleme genelde yılda bir kez yapılmaktadır.

etkisi olabileceğini göstermektedir. Yirmi üç ilkokulun okuma bayramını uygulamadan kaldırmasının başında gelen nedenlerden birinin de bu olduğu tespit edilmiştir. Hiçbir öğrenciyi rencide etmeyecek olumsuz yönde etkileme riski olmayan motive edici çalışmaları sınıfın özel ihtiyaçlarına uyarlayarak uygulaması için öğretmen desteklenmeli ve yönlendirilmelidir.

Bu çalışmada elma kızartma gibi sınıf içi etkinliklerinin genelde olumlu değerlendirildiği gözlemlenmiştir. Ancak bu konuda kesin bir sonuca varmadan önce daha derin araştırmaların yapılması gereklidir. Öğretmen ve öğrenci üzerinde gereksiz yere baskı yaratan ve/veya öğrencinin özgüvenini (psikolojik sağlığını) olumsuz yönde etkileme riski olan uygulamaların MEKB tarafından gözden geçirilmesi ve uygulamadan kaldırılması gereklidir.

7. Okuma-yazma sorunları olan öğrenciler

Çalışmanın yapıldığı 2007-2008 Eğitim-Öğretim döneminde, birinci sınıfa giden öğrencilerin %5.8'inin okuma-yazma kazanımında sorun yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin % 45'si bu durumdaki öğrencilerin sağaltımı konusunda uzman desteği aldığını ifade ederken, %38'si hiçbir destek almadığını dile getirmiştir. Öğretmenler birinci sınıfta okuma-yazma sorunu olan öğrencilerin büyük bir oranının düşük zeka ve motivasyon eksikliğinden dolayı öğrenme sorunu olduğunu ve bu çocuklarla birebir çalışabilecek uzman desteğine en fazla ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği görüşlerin objektif veri toplama araçları ile teyit edilmesi ve detaylı olarak araştırılması ileride etkili sağaltım programlarının geliştirilebilmesi açısından çok önemlidir. Son olarak, bu konu özel eğitim uygulamaları ile birebir bağlantılı olup özel eğitim konusunda uzman sayısının ve desteğinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiğinin bir kez daha altını çizmektedir.

Teacher Views and Evaluations related to the Elementary Reading Instruction Practices in the Turkish Republic of Northern Cyprus

Abstract³

The primary aims of this survey study can be summarised as follows: (a) to undertake a comprehensive and systematic investigation of the elementary reading instruction and related practices in the Turkish Republic of Northern Cyprus; (b) to establish the teacher views and evaluations of these practices; (c) to establish the number of students who fail to acquire reading skills at Grade 1; (d) and finally to examine the teachers' views on the possible reasons underlying reading failure.

The study targeted Grade 1 teachers and primary school teachers who had at least five years of teaching experience at Grade 1 (in the academic year of 2007-2008)⁴. A total of 225 teachers from 78 primary schools participated in the study. Among the participants, 143 teachers were Grade 1 teachers. Hence, this was a comprehensive study that represented 87% of the primary schools and 84% of Grade 1 teachers. Teachers' views and evaluations were analysed under the following seven titles:

1. The elementary reading instruction methods
2. Recently published Turkish reading instruction books for Grade 1
3. Cursive handwriting
4. In-service training activities (conferences, courses, seminars etc)
5. Inspection practices

³ Note that this translation is not strictly a literal English translation of the abstract in Turkish. We have included a few additional statements and changed some of the terms in order to improve the clarity of the text for those who might not be familiar with the educational system of Northern Cyprus or the Turkish language,

⁴ Note that reading instruction starts at Grade 1 in Northern Cyprus.

6. Reading bairam⁵, giving red ribbon, apple painting⁶, and similar practices
7. Students with reading problems

1. The methods of reading instruction used at primary grade levels

Sixty four percent of the teachers reported to be using the eclectic method of reading instruction and 25% the whole language method of reading instruction. It was found that there was a great deal of variety in the way in which the eclectic method of reading instruction was implemented in practice, and there seems to be a great deal of conflicting views about the effectiveness of different reading instruction methods/practices. However, there was a consensus (94%) that practices that involve phonetic exercises are central for effective reading instruction.

Broadly, it was found that the teachers were able to teach reading skills to 94% of students at Grade 1. This suggests that the currently used methods of reading instruction are relatively successful at teaching a majority of the students to read. However, the observed conflicting views and practices as regards to the different reading instruction methods are certainly a matter of concern, as this can have a negative impact on effective teaching. In order to clarify the question of 'which method of reading instruction is the most effective?', there is need to conduct empirical studies in which eclectic, phonetic and whole language methods of reading instruction are systematically compared. These comparative studies will enable to identify objectively the strengths and possible weaknesses of the different methods of reading

⁵ Reading bairam refers to school-wide special events whereby students sing, dance or read poetry and receive a certificate and/or red ribbon for learning to read. Note that normally students who cannot learn to read also participate in these special celebrations and they also receive a certificate and/or red ribbon.

⁶ In this classroom practice, every student is given an apple to paint with red. As their reading skills develop, they are allowed to paint their apple more and more. Hence, there is a competition in the class as regards to *whose apple is more completely painted and/or painted with darker red*. These practices are believed to increase the motivation of students to learn to read.

instruction. In this way, it will be possible to eliminate the current conceptual confusion and provide unbiased and evidence based guidance to teachers.

Finally, the majority of the teachers have expressed the view that preschool language practices are very important for literacy development. This view certainly resonates with the reports that the practices, which are designed to support the language development of children at preschool can have direct effect on later literacy development (NICHD, 2000; Rose, 2006). For this reason, these practices should be more comprehensive and systematic, and should also include phonetic exercises. In order to be able to implement this effectively and ensure that these phonetic practices will not interfere with the current Grade 1 curriculum, it is essential that preschool (kindergarten) and Grade 1 teaching programmes are integrated and revised accordingly.

2. Recently published Turkish reading instruction books for Grade 1

A large majority of the participants (89%) stated that they are satisfied with the new reading instruction books published by the Ministry of Education and Culture. Specifically, the suitability of the content of these books to Cypriot culture was rated as the most positive attribute of these books. However, there was also consensus that a revision of these books is essential in order to improve the effectiveness of their use. The suggested changes can be summarised as follows: a) The timetable of the work programme needs to be speeded up and phonetic exercises should be introduced at an earlier stage. b) The long and complicated words, sentences, and passages should be simplified and shortened. c) The writings should be printed with larger fonts and the spaces between the lines should be wider. d) Additional books for phonetic exercises should be published. e) The current book is far too thick, therefore heavy and difficult to use. For this reason, the book should be published as two books and the binding should be strong enough to ensure that the pages do not come out of the book easily and can be used confidently by this age group of children.

3. Cursive handwriting

In the current practice, cursive handwriting is introduced in the Spring term of Grade 2 (in the classrooms with more able students) and further consolidated at Grade 3. During the later stages of the primary school, it is left to teachers to decide whether they would ask children to use cursive handwriting or not. A large majority of the teachers stated that the introduction of cursive handwriting can have negative effect on writing development. For this reason, there was a consensus that the cursive handwriting should be taught to children at or after Grade 3 when the knowledge of manuscript handwriting is well-consolidated. Teachers’ views on this issue are in parallel to those of empirical studies in this area of research. As manuscript handwriting is easier to learn and easier to read, it is currently recommended that reading instruction should start with teaching children manuscript handwriting and cursive handwriting should be taught during the latter stages of primary school (Schlagal, 2007).

Finally, the teachers have expressed the view that cursive handwriting should be taught under the title of “fine handwriting skills” and “its use should be optional”. In other words, there was consensus that the use of cursive handwriting in other lessons should not be obligatory.

4. In-service training

It was found that the in-service training provided by the Ministry of Education and Culture is central for teachers’ professional development and that the level of participation at these sessions is very high. However, a strong majority of teachers have expressed the view that these training sessions are inadequate (63%), and rather than conference type of training, there is need for workshops type of training sessions where the practical knowledge is emphasised (92%).

5. Inspection practices

Broadly, the teachers have evaluated the inspection procedures positively. However, a large majority expressed the view that the current practices are inadequate at providing guidance to teachers (or supporting their professional development) and for these practices to be more effective, there should be at least two inspections⁷ in an academic year and these inspections should be conducted by individuals who have classroom teaching experience. Furthermore, the teachers stated that the inspection criteria should be made more transparent and implemented fairly across all the teachers.

6. Reading bairam, giving red ribbon, apple painting, and similar practices

A large majority has expressed the view that reading bairam can have a negative effect on students who have reading problems. This is a matter of grave concern and in contrast to the widely held assumption, suggests that rather than motivating, these practices can have negative effect on slow learners. It was established that 23 primary schools have abolished reading bairam due to this possible negative effects. Clearly, the teachers should be provided with guidance and support to implement motivation-supporting practices, which will meet the specific needs of their classrooms, and do not have any potential negative effect on any students.

In this study, it was observed that classroom based activities, such as the apple painting are generally evaluated positively. However, before it is possible to make any conclusive statements, it is important to conduct more detailed studies on these practices as well. Those practices which have the potential to cause needless stress on teachers and students and/or undermine the self-esteem (general psychological well-being) of the students should be reviewed by the Ministry of Education and Culture, and abolished.

⁷ Currently, the teachers are inspected once in a given academic year.

7. Students with reading problems

It was established that in the academic year of 2007-2008, 5.8% of students had problems with reading acquisition at Grade 1. While 45% of the teachers reported to receive some specialist support, 38% reported that they do not receive any support in order to help students with reading problems. The teachers stated that most of the students with reading problems have general learning difficulties (low IQ) and motivational problems, and that for these students specialist one-to-one support is needed the most. In order to develop more effective remedial programmes for these children, it is clearly important to verify the views of the teachers on this issue by conducting further research with objective assessment tools. Finally, this issue is directly linked with the Special Educational Needs provisions, and further underscores the need for work to increase professional support for Special Educational Needs.

İçindekiler

	Sayfa no.
Önsöz ve Teşekkür	1
Kısaltmalar	3
Temel Kavramlar	4
Özet	7
İngilizce Özet (Abstract)	12
Tablolar Listesi	22
1. Giriş	24
2. Konu ile İlgili Çalışmalar	25
2.1 Okuma-yazma öğretiminde yöntem tartışmaları: Global bir bakış	25
2.1.1 En etkili okuma-yazma yöntemi hangisidir?	27
2.2 TC'de kullanılan ilk okuma-yazma yöntemleri	30
2.3 KKTC'de kullanılan ilk okuma-yazma yöntemleri	34
2.4 Bileşik el yazısı ile ilgili bulgular	35
2.5 Okuma bayramı ve kurdele takma gibi uygulamalar	37
2.6 Hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve denetleme	37
2.7 Okuma-yazmayı öğrenmede zorlanan öğrenciler	37
3. Yöntem	40
3.1 Anketin geliştirilmesi ve uygulanması	40
3.2 Örneklem ve Katılımcılar	41
4. Bulgular: İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşler	46
4.1 İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler Nelerdir?	46
4.2 Karma Yöntemi Nedir ve Nasıl Uygulanır?	47
4.3 Sessiz Harflerin Öğretildiği Sıra	51
4.4 Okuma ve Yazma Kazanımında En Önemli Dönemler	52
4.5 Yöntemlerle İlgili Genel Görüş ve Değerlendirmeler	53
4.6 Çalışma Takvimi ile İlgili Görüşler	56
4.7 Okuma-Yazma Sorununun Altında Yatan Temel Nedenler ve En Etkili Sağıltım Yöntemi ile İlgili Görüşler	58
4.8 Bulguların Özeti: İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşler	60

	Sayfa no.
5. Bulgular: İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yeni Türkçe Kitaplara İlişkin Görüş ve Değerlendirmeler	62
5.1 Yeni Türkçe Kitaplarının Genel Değerlendirmesi	62
5.2 Yeni Türkçe Kitaplarının Kullanımı	63
5.3 Yeni Türkçe Kitapları ile İlgili Görüşler ve Öneriler	65
5.4 Bulguların Özeti: İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yeni Türkçe Kitapları Hakkındaki Görüş ve Değerlendirmeler	68
6. Bulgular: Bileşik El Yazısı ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler	69
6.1 Bileşik El Yazısı ile İlgili Uygulamalar Hakkındaki Görüş, Değerlendirme, ve Öneriler	69
6.2 Bulguların Özeti: Bileşik El Yazısı ile İlgili Uygulamalar Hakkındaki Görüş, Değerlendirme, ve Öneriler	72
7. Bulgular: Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri (Konferans, Kurs, Seminer vb.) ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler	73
7.1 Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Genel Görüş ve Değerlendirmeler	73
7.2 Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarında Üzerinde Durulması Gereken Konular	74
7.3 Bulguların Özeti: Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler	75
8. Bulgular: Denetim Uygulamaları ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler	76
8.1 Denetim Süreci ve Denetleyiciler ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler	76
8.2 Denetleme Uygulamalarını Daha Etkili Kılmak İçin Neler Yapılmalıdır?	77
8.3 Bulguların Özeti: Denetim Uygulamaları ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler	78
9. Bulgular: Okuma Bayramı, Kurdele Takma ve Bunun Gibi Uygulamalara İlişkin Görüş ve Değerlendirmeler	78
9.1 Okuma Bayramı ve Benzeri Uygulamalar Hakkındaki Görüş ve Değerlendirmeler	78
9.2 İlkokulların % 56'sı neden okuma bayramı yapmıyor?	81

	Sayfa no.
9.3 Bulguların Özeti: Okuma Bayramı, Kurdele Takma ve Bunun Gibi Uygulamalara İlişkin Görüş ve Değerlendirmeler	84
10. Bulgular: Okuma-Yazmayı Öğrenmekte Zorlanan Öğrenciler	85
10.1 Birinci Sınıflardaki Öğrencilerin Özellikleri ve Okuma-Yazmayı Öğrenmekte Zorlanan Öğrenciler	85
10.1.1 Birinci Sınıf Sayısı ve Öğrencilerin Özellikleri	85
10.1.2 Birinci sınıflarda okuma-yazma gelişiminde sorun yaşayan öğrencilerin oranı	86
10.2 Okuma Yazmayı Öğrenmede Zorlanan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar	88
10.3 Okuma Yazmayı Sökememenin Altında Yatan Nedenler	90
10.4 Bulguların özeti: Okuma yazmayı öğrenmekte zorlanan öğrenciler	91
11. Sonuçların Genel Değerlendirilmesi ve Öneriler	93
11.1 İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ile İlgili Değerlendirmeler ve Öneriler	93
11.1.1 Okul öncesi eğitimde dil ve ses farkındalığını geliştiren çalışmaların yapılması	95
11.2 Yeni Türkçe Kitapları İlgili Değerlendirmeler ve Öneriler	96
11.3 Bileşik El Yazısının Öğretimi ile İlgili Değerlendirme ve Öneriler	97
11.4 Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Değerlendirme ve Öneriler	98
11.5 Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi ve Öneriler	98
11.6 Okuma Bayramı ve Benzeri Uygulamalar ile İlgili Değerlendirme ve Öneriler	99
11.7 Okuma-Yazmayı Öğrenmekte Zorlanan Öğrenciler	101
Son Söz	103
Kaynakça	104
EK A Anket	108
EK B Karma Yöntem: Eklenen Çalışmalar	124
EK C Okuma-Yazma Sonun Altında Yatan Temel Nedenler	125
EK D Yeni Türkçe Kitapları Hakkındaki Görüş ve Öneriler	126

	Sayfa no.
EK E Bileşik El Yazısının Öğretimi Hakkındaki Görüş ve Öneriler	127
EK F Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerini Daha Verimli Kılmak İçin Sizce Neler Yapılabilir?	129
EK G Denetleme Uygulamalarını Daha Etkili Kılmak İçin Neler Yapılmalıdır?	131
EK H Okuma-Yazmayı Öğrenmede Zorlanan Öğrenciler İçin Alınan Destek	133
EK I Öğretmen Okuma-Yazmayı Sökemeyen Öğrencileri Desteklemek İçin Neye (Nelere) İhtiyaç Duyuyor ?	134
EK J Okuma Yazmayı Sökememenin Altında Yatan Nedenler	135

Tablolar Listesi

	Sayfa no.	
Tablo 1	Bölgelere Göre Çalışmaya Katılan İlkokul Sayısı	41
Tablo 2	Bölgelere Göre Çalışmaya Katılan Öğretmen Sayısı	42
Tablo 3	Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı	42
Tablo 4	Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Seviyeleri	43
Tablo 5	Öğretmenlerin Birinci Sınıf Öğretmenliği Yapma Süresine Göre Dağılımı	44
Tablo 6	Öğretmenlerin Yapılan Toplam Öğretmenlik Süresine Göre Dağılımı	45
Tablo 7	İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	46
Tablo 8	Karma Yöntem: Tabloda Verilen Çalışmaları Uygulayan Öğretmen Sayısı ve Uygulanan Çalışmaların En Sıklıkla (Mod) Uygulandığı Sıra	49
Tablo 9	Karma Yöntem: Uygulanan Çalışmalara En Sıklıkla Ayrılan (Mod) Süre	50
Tablo 10	Sessiz Harflerin Öğretilme Sırası	51
Tablo 11	Okuma ve Yazma Kazanımında En Önemli İki Dönem	52
Tablo 12	Yöntem ve Uygulamalarla İlgili Görüşler	53
Tablo 13	Hece Çalışmalarına Ne Zaman Başlanmalıdır?	57
Tablo 14	29 Harfin Tümünün Öğretilmesi Ne Zaman Sonuçlanmalıdır ?	58
Tablo 15	Okuma ve Yazma Sorununun Altında Yatan Temel Nedenler	59
Tablo 16	Okuma ve Yazmayı Yavaş Öğrenen Öğrenciler İçin En Etkili Sağıltım Yöntemi	60
Tablo 17	MEKB Tarafından Yayımlanan Yeni Türkçe Kitaplarının, TC'den 2005 Yılında Gelen Eski Kitaplarla Karşılaştırılması	62
Tablo 18	Yeni Türkçe okuma ve yazma kitaplarının olumlu özellikleri	63
Tablo 19	Yeni Türkçe Kitaplarında Öngörülen Okuma ve Yazma Yöntemini ve Takvimini Tam Anlamıyla Uygulamamanın Nedenleri	64
Tablo 20	Yeni Türkçe Kitapları ile İlgili Görüşler ve Öneriler	65
Tablo 21	Bileşik el yazısı eğer bütün derslerde kullanılan yazı olacaksa hangi aşamada öğrenciye öğretilmesi uygundur?	69

Sayfa no.	
Tablo 22	Bileşik el yazısı eğer sadece bir güzel yazı dersi altında verilecek ise ve diğer derslerde de kullanılan yazı olmayacaksa hangi aşamada öğrenciye öğretilmesi sizce uygundur? 70
Tablo 23	Bileşik El Yazısı ile İlgili Genel Görüş ve Öneriler 71
Tablo 24	Hizmet İçi Eğitim Programlarının İçermesi Gereken Eğitsel Çalışmalar 75
Tablo 25	Mevcut Denetleme Uygulamalarını Daha Etkili Kılmak İçin Yapılması Gereken Düzenlemeler 77
Tablo 26	Okuma Bayramı ve Benzeri Uygulamalar Hakkındaki Görüş ve Değerlendirmeler 79
Tablo 27	Okuma Bayramının Yapılma Zamanı 81
Tablo 28	İlkokulların %56'sı Neden Okuma Bayramı Yapmıyor ? 83
Tablo 29	Mayıs 2008 Döneminde Okumayı Sökemeyen Öğrenci Sayısı 87
Tablo 30	Okuma ve Yazma Bilmediği İçin Üst Sınıflardan Gelen Büyük Yaşlarda Öğrenci Sayısı 88
Tablo 31	Okuma-yazmayı öğrenmede zorlanan öğrenciler için destek alan öğretmen sayısı 88
Tablo 32	Sınıfında Okumayı Sökemeyen Öğrencileri Desteklemek İçin Öğretmene MEKB Tarafından Sunulan Destek 89
Tablo 33	Öğretmen Okuma-Yazmayı Sökemeyen Öğrencileri Desteklemek İçin Neye (Nelere) İhtiyaç Duyuyor ? 90
Tablo 34	Öğretmene Göre Okuma Yazmayı Sökememenin Altında Yatan Nedenler 91

1. Giriş

2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılı'nda TC'de okuma-yazma öğretimine yönelik uygulama ve yöntemlerde köklü değişiklikler yapıldı. 1968 ve 1981 İlköğretim Programları'nın esaslarına bağlı olarak geliştirilen ve 1981'den bu yana kadar da resmen uygulanmakta olan *cümle çözümlene yöntemi* yerine *ses temelli cümle yöntemi* ile ilk okuma-yazma eğitimi verilmesi için düzenlemeler yapılmıştır (Şahin, İnci, Turan, & Apak, 2006; Şenel, 2004). 2005-2006 Öğretim Yılı'nda resmen uygulanmaya konulan bu yeni okuma programı ayrıca çocuklara en baştan bitişik eğik yazı ile yazmalarını öğretmeyi öngörüyor (Akyol, 2007). TC'de birçok tartışmaya neden olan bu düzenlemelerin ne derece eğitimi daha etkili kıldığı konusunda çok az bilimsel çalışma bulunmaktadır (Karadağ & Gültekin, 2007; Şahin et al., 2006). Mevcut çalışmalardan çıkan çelişkili sonuçlar da bu konuda kesin bir yargıya varmayı zorlaştırmaktadır (Çelenk, 2002; Karadağ & Gültekin, 2007; Şahin et al., 2006).

2005-2006 Öğretim Yılı'na kadar KKTC'deki okuma-yazma öğretimi TC'de MEB tarafından basılan kitaplarla yapılıyordu. TC'deki program ve kitaplardaki değişimi takiben KKTC'deki ilkokul programı ve kitapları da MEKB tarafından gözden geçirilerek tekrardan yapılandırma çalışmalarına başlanmıştır. Bu çalışma sonucunda büyük eksikliği hissedilen içeriği Kıbrıs kültürü ile uyumlu yeni Türkçe kitapları basılmıştır. Bu kitaplar 2006-2007 Öğretim Yılı'nda uygulamaya konulmuştur. KKTC'de bitişik eğik yazının en başta öğretilmesi benimsenmediğinden dik temel yazı ile okuma-yazma öğretimine başlanmasına devam edilmiştir.

Bu anket çalışmasının üç temel amacı bulunmaktadır. Birincisi KKTC'deki okuma-yazma ile ilgili uygulamaların ve özellikle kullanılan okuma-yazma yöntemlerinin kapsamlı ve sistemli bir şekilde tespit etmektir. TC'de de olduğu gibi (bkz., Şahin ve diğ. 2006), KKTC'de çok farklı ilk okuma-yazma yöntemlerinin uygulandığı biliniyor. Pratikte uygulanan farklı yöntemler hakkında daha önce sistemli bir çalışma yapılmadığından, bu konuda önemli bir bilgi boşluğu bulunmaktadır. Bu durum, okuma-yazma öğretimi ile ilgili farklı yöntemlerin (örn., karma, cümle veya fonetik yöntemlerinin) karşılaştırılıp ne

derece etkili olduklarının değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu çalışma mevcut uygulamaların detaylı bir profilini ortaya çıkarmakla bu konudaki bilgi eksikliğini giderme yönünde önemli bir adım atılmasına olanak sağlayacaktır. Böylece yöntem tartışmalarının bilimsel bir zeminde yapılmasının yolu da açılmış olacaktır.

Çalışmanın ikinci temel amacı ise KKTC'deki mevcut okuma-yazma uygulamaları ile ilgili öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerini saptamaktır. Şüphesiz okuma-yazma programlarını uygulayan öğretmen, bu uygulamaların etkililiği konusunda en bilgili kesimdir. Öğretmenlerin özellikle yöntem ve kitaplarla ilgili yeni gelişmeler konusundaki şahsi tecrübe ve görüşlerinin sistemli bir şekilde saptanması bu konuda gelecekte yapılacak olan eğitim politikalarına ve araştırmalara ışık tutacağı kanaatindeyiz. Bu çalışmada yöntem konularının yanında öğretmenlerin *hizmet içi eğitim, denetleme, okuma bayramı, ve el yazısı* uygulamaları hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri de alınmıştır.

Son olarak okuma-yazmayı birinci sınıfta sökemeyen toplam öğrenci sayısını belirlemek ve öğretmen açısından okuma-yazma sorunlarının altında yatan temel nedenlerin neler olduğunu saptamak amaçlanmıştır. Bu durumdaki çocukların tespit edilmesi ve sağaltımı ile ilgili sistemli eğitim politikalarının geliştirilebilmesi için şüphesiz bu bilgiler bir başlangıç noktası oluşturacaktır.

2. Konu ile İlgili Çalışmalar

2.1 Okuma-Yazma Öğretiminde Yöntem Tartışmaları: Global Bir Bakış

KKTC'de ve TC'de olduğu gibi ABD ve İngiltere'de de okuma-yazma öğretiminde hangi yöntem daha etkilidir sorusu eğitimler ve araştırmacılar tarafından hâlâ daha hararetli tartışmalara neden olan bir sorudur (Snow & Juel, 2005). Yöntem tartışmalarının odaklandığı iki temel yaklaşım vardır. Bunlar *bütünden parçaya* (bütüncül dil/ whole language) ve *parçadan bütüne* (phonics)

yaklaşımlarıdır.⁸ TC'de bütünden parçaya yaklaşımını baz alan yöntemlere *cümle yöntemi* veya *analitik yöntem*, parçadan bütüne yaklaşımının ilkelerini baz alan yöntemlere ise *fonetik yöntem*, *sese dayalı yöntem* veya *bireşim yöntemi* de deniliyor (Çelenk, 2002).

Analitik yöntem bütüncül bir yaklaşımı savunur ve okuma-yazma öğretimine de anlamlı cümle ve kelimeler ile (anlamlı bütünler) ile başlamayı öngörür⁹. Öğrencinin ses/hece-harf ilişkisini, kelimeleri bütün olarak ezberlerken doğal bir süreç içerisinde öğrenmesi beklenir (Goodman, 1986; NICHD, 2000). Bu yaklaşımda sistemli bir program çerçevesinde ses/hece-harf ilişkilerinin öğretimi genelde yapılaz veya çok az yapılır.

Bunun aksine parçadan bütüne yaklaşımının ilkelerine dayanan fonetik yöntem (phonics), ses/hece-harf ilişkilerinin sistemli bir şekilde ve en başta öğretilmesi gerektiğini savunur. Öğrenilen ses/harf veya heceler birleştirilir ve anlamlı kelimeler oluşturulur; sonra öğrenilen ses/heceleri içeren kelimelerin olduğu kısa cümleler veya parçalar okunarak bu bilgi pekiştirilir. Sentetik fonetik yöntemde ses-harf bilgisinin temel olduğu ve bu bilginin anlamlı kelime ve cümle çalışmalarına entegre edilerek sistemli bir program çerçevesinde öğretilmesi gerektiği görüşü hakimdir (NICHD, 2000; Rose, 2006).

Bu noktada altını çizmek gerekir ki *alfabe yöntemi* de bir çeşit *bireşim yöntemi* olarak kabul edilir (bkz. Çelenk, 2002). Ancak günümüzde harflerin isimleri ile okuma-yazma öğretimine başlamanın sakıncalı olduğu herkes tarafından kabul edildiğinden *alfabe yöntemi* artık yöntem tartışmalarının dışında kalmıştır (örn., harfini /be/ olarak öğretmek gibi). Bu nedenle bireşim kavramı İngilizcede yalnızca fonetik/ sese dayalı yöntemleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır. Bu Türkçede bazen kavram karmaşası yaratabiliyor. *Bireşim* denince akla hemen alfabe yöntemi geldiğinden, fonetik çalışmaları uygulayan öğretmen bile bireşimin sakıncalı olduğunu söyleyebiliyor (bu görüş yapılan mülakatlarda gözlemlenmiştir).

⁸ Bunlara Türkçede ayrıca bireşim (parçadan bütüne) ve analiz (bütünden parçaya) yöntemleri de deniliyor (Çelenk, 2002).

⁹ Bütüncül dil (whole language) yaklaşımının tarihçesi ve uygulamaların farklılıkları hakkında daha detaylı bilgiler NICHD (2000) ve Stahl (1999)'da verilmiştir.

Günümüzde cümle yöntemini savunanların bile fonetik çalışmaları uyguladığı ve sistemli ses çalışmalarının bu programlara bir şekilde entegre edildiği görülüyor (Snow & Juel, 2005). Aynı şekilde günümüzde uygulanan fonetik yöntemde (örn., sentetik fonetik yöntemde) de öğrenilen ses/heceler hem tek başlarına, hem de anlamlı kelime ve cümleler içerisinde öğretiliyor. Bu nedenden dolayı uygulamada parça-bütün (analitik-bireşim), iki yöntemde de birbirine entegre edilerek yürütülüyor. Sonuç olarak bu iki yaklaşım arasında eskisi kadar kesin ayrılıklar olmadığı, aksine uygulamaların büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir (bkz., Snow & Juel, 2005). Bütün bu bulgulara rağmen ABD ve İngiltere'de *okuma savaşları* (reading wars) olarak ifade edilen yöntem konusundaki kutuplaşmış tartışmaların devam etmesinin yapıcı olmadığı düşünülmektedir (Snow & Juel, 2005).

2.1.1 En etkili okuma-yazma yöntemi hangisidir?

En etkili okuma-yazma yöntemini belirlemek ve yöntem konusundaki tartışmalara açıklık getirmek için ABD'de (National Institute of Child Health and Development, 2000) ve İngiltere'de (Independent review of the teaching of early reading: Final report, Rose, 2006) yapılan kapsamlı çalışmalarda *sesi temel alan yöntemlerin* ve özellikle de *sentetik fonetik yönteminin* cümle veya karma yöntemlere göre daha etkili bir yöntem olduğu bulunmuştur. Bu nedenle İngiltere'de Jim Rose (CBE) tarafından kaleme alınan ve bu konuda bağımsız bir komite tarafından yapılan araştırmalar sonucunda yayımlanan raporda *sentetik fonetik yöntem* ile eğitim verilmesi önerilmektedir (Rose, 2006). ABD'de Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Milli Enstitüsü (NICHD) tarafından hazırlanan benzeri bir raporda yine aynı sonuçlara varılmış ve fonetik yöntemin okuma-yazma eğitiminde en etkili yöntem olduğu ve bu nedenle de tercih edilmesi gerektiği belirtilmişti (NICHD, 2000). Bir biri ile tamamiyle paralellik gösteren bu iki rapordaki öneriler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenciye ses/hece¹⁰ ve harf ilişkisini sistemli bir program çerçevesinde öğretildiği fonetik yöntemler (örn., sentetik fonetik yöntem) en etkili

¹⁰ İngilizcenin hece yapısı çok karmaşık ve zor olduğundan, yapılan fonetik eğitimde hece yerine ses (fonem) üzerinde durulmaktadır. Bunu aksine Türkçenin hece yapısı basittir ve heceleri öğrenmek sesleri öğrenmekten daha kolay olduğu için Türkçede fonetik eğitimde hece temel

okuma-yazma yöntemleridir. Ses/hece ve harf bilgisi okuma-yazma becerisinin temel taşıdır ve bu bilgi okuma-yazma eğitiminin en başında verilmelidir.

- Ses/hece çalışmaları, anlamlı okuma/yazma çalışmaları ile entegre edilmelidir. Bunun için öğrenilen ses/harfler içeren basit kelime ve cümleler okunmalı ve yazılmalıdır.
- Okuma ve yazma çalışmaları paralel olarak yürütülmelidir. Öğrencinin hem kelimeyi ses ve hecelere bölüp yazma, hem de harf ve heceleri birleştirerek seslendirme/okuma çalışmalarını birlikte yapması gerekir. Başka bir deyişle analiz ve sentez çalışmaları birlikte yapılmalıdır.
- Sanılanın aksine okul öncesinde, 4 veya 5 yaşındaki çocukların, hece/ses farkındalığını geliştirmek mümkündür. Okuma-yazma öğretimine başlamadan önce (anaokulda) ses/hece harf çalışmaları yapmak çocuğu okuma-yazmaya hazırlar. Okul öncesinde yapılan fonetik çalışmalar okuma-yazma gelişimini önemli ölçüde destekler ve okuma-yazma kazanımını hızlandırır. Böylece ilkokulda verilen okuma-yazma öğretiminin daha verimli ve etkili olmasına olanak sağlar (NICHD, 2000).
- Okul öncesinde yapılacak fonetik ve daha basit seviyelerdeki ses/hece-harf çalışmaları dil gelişimini destekleyen zengin ve kapsamlı bir program çerçevesinde sunulmalıdır (Örn., dinleme, kavram bilgisini geliştirme ve konuşma).
- Konuşma ve dil gelişimi okuma-yazma gelişiminde temeldir. Bu nedenle gerek okul öncesinde gerekse ilkokula başladıktan sonra yapılacak dil çalışmaları fonetik farkındalığı geliştirme yanında dinlediğini anlama, sözel anlatımı/ konuşma ve kelime haznesini (kavram bilgisini)

alınır ve ses bilgisi de hece bilgisiyle birlikte geliştirilir. Zaten Türkçede 'a, e, o, ö,' gibi sesler aynı zamanda birer hecedirler ve bunları çocuğun algılaması daha kolay olduğundan okuma-yazma öğretiminde önce sesliler sonra da sessizler öğretilir. İngilizcede ise sesliler çok zor olduğundan en önce sessizler en son da sessizler öğretilir. Ses/hece bağlantısını vurgulamak ve Türkçedeki sese dayalı yöntemlerle bu önerilerin uyumluluğunun altını çizmek için bu raporda 'ses/hece' tabiri kullanılmıştır.

geliştirecek çalışmaları içermelidir. Bu çalışmalar sistemli bir program çerçevesinde birbirini destekleyecek şekilde yapılmalıdır. (Örneğin, öğrenilen kavramları içeren bir konudaki resimlere bakıp resimlerde geçen olayları anlatma, bu kavramları içeren hikaye veya masallar dinleme ve konu ile ilgili basit okuma/yazı çalışmaları yapmak vb).

1970'lerden beri yapılan çalışmalarda ses farkındalığının çocuğun okuma-yazma gelişiminde merkezi rol oynadığı bulunmuştur (Bradley & Bryant, 1983; Liberman, Rubin, Duques, & Carlisle, 1985; Liberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974; Muter, 1998; Muter & Diethelm, 2001). Örneğin, Wagner ve diğerleri (Wagner et al., 1997) yaptığı çok kapsamlı bir çalışmada, 216 öğrencinin okuma gelişimi anaokuldan ilkököl dördüncü sınıfa kadar takip edildi ve öğrencilerin harf bilgisi, hafızası, kelime haznesi, ve fonolojik farkındalığı ölçüldü. Yapılan analizlerde fonolojik farkındalığın öğrencinin okuma gelişimini doğrudan etkileyen en önemli etken olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar daha birçok araştırma tarafından da desteklenmiştir (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Stanovich, Cunningham, & Freeman, 1984; Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess, & Hecht, 1997).

Türkçede bu konuda çok az çalışma bulunmaktadır (Babayiğit, 2006; Babayiğit & Stainthorp, 2010; Durgunoğlu & Öney, 1999; Öney & Durgunoğlu, 1997). Babayiğit'in (2006) bu konuda yaptığı doktora çalışmasında, anaokul öğrencilerinin genel zeka, hafıza, dil gelişimi, ve fonolojik farkındalığı ölçülmüş ve sonra da bu öğrencilerin iki yıl boyunca okuma-yazma gelişimleri incelenmiştir. Yapılan analizde anaokulda fonolojik farkındalığı yaşlılarına göre daha zayıf olan öğrencilerin iki yıl sonra test edildiğinde, yazmış oldukları imlalarında da yaşlılarına göre daha fazla hata yaptıkları tespit edilmiştir (Babayiğit, 2006; Babayiğit & Stainthorp, 2007) Kelime haznesi anaokulda yaşlılarına göre daha zayıf olan öğrencilerin de iki yıl sonra test edildiklerinde özellikle okuduğunu anlamada zorlandığı bulunmuştur (Babayiğit & Hulme, 2008). İlkokul ikinci ve beşinci sınıfları içeren başka bir çalışmada da fonolojik farkındalık ve yazı gelişimi arasında güçlü ilişki olduğu saptanmıştır (Babayiğit, 2006; Babayiğit & Stainthorp, 2005).

Bütün bu bulgular daha önce İngilizcede yapılan çalışmalarda çıkan bulgularla büyük oranda örtüşmektedir (Catts, 1991; Catts, Fey, Zhang, & Tomlin, 1999; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; Scarborough, 1990, 1991) ve hem Rose hem de NICHD raporlarının sonuç ve önerilerini destekler niteliktedir.

2.2 TC’de Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri

1928 harf devriminden sonra TC’de çeşitli okuma-yazma yöntemleri kullanılmıştır (Güleryüz, 2002). 1968 ‘İlkokul Programı’ ilk okuma-yazma öğretimine kısa cümleler ile başlanmasını öngörüyordu. 1981 ‘Temel Eğitim Türkçe Programı’ da 1968 programının esaslarına göre geliştirilmiştir. MEB’nin resmi olarak uygulanmasını öngördüğü *cümle yönteminin* esasları kısaca şöyle özetlenmiştir:

“İlkokuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümleler ile başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere bölünmelidir. Daha sonra hecelerin içindeki harflerin ‘sesleri’ sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen sözcük, hece ve verilen harflerle yeni yeni cümle ve sözcükler kurulmalıdır” (MEB, 1968, s. 128; 1982, s.11)

(alıntı yapılan kaynak, Güleryüz, 2002, s. 55).

Bu tanım incelendiğinde, genel hatları ile TC’de resmi olarak uygulanan cümle yönteminin bütüncül dil yaklaşımını yansıttığı ve analizden senteze (bireşime) doğru geliştiği söylenebilir. Fonetik çalışmaların ise ileriki aşamalarda bu programa entegre edildiği görülüyor. Ancak TC’de cümle yöntemi yanında daha farklı yöntemlerin kullanıldığı da biliniyor (Çelenk, 2002; Tok, 2001). Bunlar arasında en yaygın olarak *karma yönteminin* kullanıldığı görülmüştür (Çelenk, 2002; Şenel, 2004; Tok, 2001). TC’de uygulanan karma yönteminin neler içerdiği sorusuna açıklık getirecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, genel hatları ile karma yöntemin öğretmenlerin kendilerine göre geliştirdiği, analitik ile çözümlenme yöntemlerinin harmanlandığı, ve ses-harf çalışmalarına

daha kısa sürede geçmeyi öngördüğü için de bir bakıma cümle yönteminin hızlandırılmış bir şekli olduğu söylenmektedir (Çelenk, 2002).

Tok'un (2001) 42 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin ağırlıklı olarak anlamlı ve hızlı okumayı sağladığı için cümle çözümlene yöntemini kullanmayı tercih ettiği saptanmıştır. Ancak, bu çalışmada öğretmenlerin %60'ının yavaş öğrenen öğrenciler ve yetişkinlerin eğitiminde karma yöntemini daha etkili bulduğu da saptanmıştır. Çelenk'in toplam 102 öğretmenle yaptığı çalışmasında ise öğretmenlerin %57'si cümle %22'si de karma yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İlginçtir, sakıncalı olduğu genel olarak kabul edilen ve artık Avrupa ve ABD'deki yöntem tartışmalarında yer bile almayan alfabe yöntemini bu çalışmada bir kişinin (%1) kullandığı bulunmuştur. Şenel'in (2004) 106 birinci sınıf öğretmeni arasında yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %91'inin cümle, %8'inin karma yöntemini kullandığı saptanmıştır. Şenel (2004) ayrıca öğretmenlerin %33'ünün cümle yönteminin sakıncaları olduğuna inandığını saptamış; ancak, bu çalışmada öğretmenlerin cümle yöntemi başlığı altında karma yöntemini andıran farklı yöntemler kullandığı da tespit edilmiştir (Şenel, 2004). Bu nedenle farklı yöntemlerin kullanım oranları ile ilgili elde edilen bu verilerin ne derece gerçeği yansıttığı bilinmemektedir (Şenel, 2004).

2004-2005 Öğretim Yılı'nda TC'deki Türkçe ders öğretim programlarında yeniden yapılanmaya gidilmiş ve okuma-yazma öğretiminde bazı köklü değişiklikler yapılmıştır. Fonetik yöntemin diğer yöntemlere göre daha etkili olduğuna dair rapor ve bulgular ışığında TC'de *ses temelli cümle yöntemi* adı altında sesin vurgulandığı bir çeşit fonetik yöntem 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya konulmuştur (Akyol, 2007). Bu yöntemin özellikleri şu şekilde özetlenmektedir (bkz. Akyol, 2007, s. 87-89):

- İlk okuma-yazma öğretiminde, dinleme, konuşma gibi dil becerileri okuma-yazma eğitimi ile birlikte yürütülür;
- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanır, seslerin birleştirilerek anlamlı hecelere, hecelerden kelimelere ve sonra da cümlelere ulaşılır;
- Türkçede her harf bir sese karşılık geldiği için fonetik yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur;

- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlar (*fonetik farkındalığı geliştirir*)¹¹. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunur.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, kelimeleri doğru yazmalarını da destekler;
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırır.

Bu tanımlardan da açıkça görüleceği üzere *ses temelli cümle yöntemi* aslında daha önce NICHHD (2000) ve Rose (2006) raporlarında belirtilen etkili 'sentetik fonetik' yöntemin temel ilkelerini yansıtmaktadır. Bu nedenle bu yöntem fonetik yöntem veya ses yöntemi demek daha doğru olurdu. Neden bu yöntem *ses temelli cümle yöntemi* dendiği anlaşılmamaktadır. Ancak, vurgulamak gerekir ki **pratikte programın işleyişinin detayları tam olarak bilinmemektedir**. Bu konuda yazılan kitaplardaki örnekler incelendiğinde sesleri hissettirmekte kullanılan kelimelerin seçimi gibi konularda karmaşa olduğu görünüyor (örn., Akyol, 2007). Bu da bu konuda daha sistemli çalışmalar yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Örneğin, kelime başındaki ve sonundaki sesleri çocuğa hissettirmek daha kolaydır (Ehri & Wilce, 1985; Stuart & Coltheart, 1988). Bu nedenle çocuğa sesler tanıtılırken öncelikle öğretilecek sesin kelime başında olması gerekir. Ancak verilen örneklerde *hedef ses* kelimenin ortasında (örn., KALEM kelimesindeki /e/ sesi) ve bazen de kelimenin iki ayrı yerinde birden (örn., ECE ve EMEL kelimelerindeki /e/ sesi) olduğu görülüyor (bkz., Akyol, 2007, s.103). Bu uygulama karmaşa yarattığından çocuğun sesleri öğrenmesini zorlaştırabilir. Bu aşamada verilecek örneklerin çok dikkatle seçilmesi gereklidir. Bunlar da TC'de uygulamaya konan fonetik yöntemin içeriğinin ve yapılan çalışmaların uygunluğunun daha yakından incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

TC'de *ses temelli cümle yönteminin* mevcut yöntemlere göre ne derece daha etkili olduğu konusunda yapılmış çok az çalışma bulunmaktadır. Şahin ve arkadaşlarının (Şahin et al., 2006) yapmış olduğu bir çalışmada, öğretmenlerin yaklaşık %86'sı *ses temelli cümle yönteminin* tercih ettiğini belirtmiştir. Bunun başında gelen nedenin ise "okuma kazanımının daha hızlı olması" ve "sınıfın

¹¹ Parentez içindeki bilgi yazarın notudur.

daha büyük bir oranının topluca okumaya geçmesi" olduğu bulunmuştur. Şahin ve arkadaşları bu çalışmada ayrıca öğrencilerin okuma hızını ve okuduğunu anlama gelişimini de test etmiştir. Sonuçlar, 'ses temelli cümle yönteminin' cümle çözümlene yöntemine göre "erken okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmekte" daha etkili olduğunu göstermiştir. Sadece okuma hızında 'ses temelli cümle yöntemi' ile eğitim alan gurubun 'cümle yöntemi' ile eğitim alan guruba göre daha yavaş olduğu görülmüştür. Ancak, Şahin ve arkadaşlarının da vurguladığı gibi ilkokul birinci ve ikinci sınıflarda hız değil, doğru okuma ve okuduğunu anlama üzerinde durulmalıdır ve temel hedef bunlar olmalıdır. Hızlı ve akıcı okuma, okuduğunu anlamak için tek başına yeterli değildir; bunun aksine yavaş ve dikkatli okuyan öğrenciler okuduğunu anlamada daha başarılıdır (Paris, Carpenter, Paris, & Hamilton, 2005). Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili benzer olumlu sonuçlar Akyol ve Temur'un (2008) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. (Ancak, bu araştırmada ailenin ve sosyoekonomik etmenlerin de okuma- yazma gelişiminde önemli rol oynadığı vurgulanmıştır).

Ses temelli cümle, karma ve cümle çözümlene yöntemlerinin sistemli bir şekilde karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin de bu yöntemler hakkında *çelişkili* görüşler bildirdiği görülmektedir (örn., Akyol & Temur, 2008; Karadağ & Gültekin, 2007). Hiçbir yöntem tek başına mükemmel değildir ve her yöntemin kendine özgü artıları ve eksileri olduğu genel olarak kabul edilen bir görüştür (Şenel, 2004). **Eğitimde önemli olan kullanılacak yöntemin çoğunluk için en verimli yöntem olması ve bu yöntemi kullananların da yöntemin ilkelerini, güçlü yanlarını ve olası sınırlılıklarını bilerek kullanmasıdır. Ancak bu şekilde, öğretmen kullanacağı yöntemi güvenle kullanabilir ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre de program içinde bilinçli bir şekilde düzenlemeler yapabilir.** Bu konularda objektif ve bilimsel çalışmalar yapılması, TC'deki yöntem tartışmalarının İngiltere ve ABD'de gözlemlenen *okuma savaşlarına* (reading wars) dolayısı ile kısır bir döngüye dönüşmesini engellemek açısından çok önemlidir.

Günümüzde eğitim politikalarının bilimsel bulgular ışığında şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Slavin, 2002). Eğitimde alınacak kararlar ve yapılacak düzenlemeler bilimsel çalışmalarda etkililiği kabul görmüş

ve bulgularla desteklenmiş uygulamaları yansıtmalıdır. Eğitimdeki düzenleme ve uygulamaların *moda gibi gelip giden görüşler veya felsefik ilkelere veya bireysel görüşlere* göre düzenlenmesinin ne kadar sakıncalı olduğu iyi bilinmektedir ve bundan kaçınılması gerekmektedir.

2.3 KKTC'de Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri

TC'deki 1928'de yapılan harf devriminden bir iki yıl sonra Kıbrıs'ta da gerekli düzenlemeler yapılarak 1929-1930 ders yılında yeni Türk alfabesi ile okuma-yazma öğretimine geçilmiştir (Fedai, 2002). Kıbrıs'ta kullanılan yöntemlerin tarihçesi hakkında yazılı bir kaynak bulunamamıştır. Yapılan araştırmada Kıbrıs'ta kullanılan yöntemlerin genel hatları ile TC'deki tarihsel gelişimi takip ettiği söylenebilir. Ancak, TC'de 1968'den beri resmi olarak kabul edilen cümle yönteminin tam olarak Kıbrıs'ta uygulanmadığı görülmektedir. Atatürk Öğretmen Akademisi'nde (AÖA, eski adı ile Öğretmen Koleji'nde) hece, kelime ve cümlenin nasıl öğretilmesi gerektiği hakkında bilgi veriliyordu ve yapılan çalışmalar üniter bir yapıdaydı. Bunları öğretmen kendine göre harmanlayıp bir program oluşturuyordu. Bu nedenle Kıbrıs'ta uzun zamandır kullanılan yöntemin genel olarak *karma yöntem* olduğu sonucu çıkarılabilir. Materyal olarak okuma-yazma öğretiminde MEB'nin yayımladığı TC'den gelen Türkçe ders kitaplarının yanında öğretmenin kendi hazırladığı hece kitaplarını da kullandığı bilinmektedir.

Resmi olarak cümle çözümlene yöntemi, AÖA'da 2000 yılında öğretilmeye başlandı. TC'den gelen Türkçe kitapların içeriği Kıbrıs kültürüne uygun olmadığı için bu konuda yıllardır sıkıntı çekilmekte idi. TC'de 2004-2005 döneminde yapılan program değişimi bir anlamda KKTC'de de bu konuda artık bir şeyler yapılması gerektiği konusunda MEKB ve ilgili birimleri harekete geçirmiştir. Dr. Güner Konedralı başkanlığında bir komisyon kurulup yerelliğin vurgulandığı yeni Türkçe kitapları hazırlanmıştır. AÖA'da eğitimi verilen cümle çözümlene yöntemi ilkelerine göre düzenlenen bu kitaplar, 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan kullanıma sunulmuştur.

Şüphesiz bu yöntemleri uygulayan ve kitapları kullanan öğretmenler bu düzenlemelerin ne derece etkili olduğu, varsa iyileştirilmesi gereken yönlerinin neler olması gerektiği konularında en önemli bilgi kaynağıdır. Ancak, bilindiği kadarı ile bu konuda KKTC’de bağımsız ve sistemli bir çalışma henüz yapılmamıştır. Özellikle, TC’deki ve dünyadaki gelişmeler ve sentetik fonetik yöntemin en etkili yöntem olarak kabul edildiği günümüzde, KKTC’deki yöntem tartışmalarının bilimsel bir zeminde yapılabilmesi için mevcut uygulamaların tespit edilmesi ve bu uygulamalar hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması önemli bir başlangıç olacaktır.

2.4 Bileşik El Yazısı ile İlgili Bulgular

Okuma-yazma öğretiminde en fazla tartışılan bir konu da bileşik el yazısıdır. KKTC’deki mevcut uygulamalarda bileşik el yazısının öğretimine genelde ikinci sınıfın ikinci döneminde geçiliyor. Dik temel yazıdan bileşik el yazısına geçişte genelde öğrencinin zorlandığı ve yazılarının da okunaklılığının azaldığı birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir (Graham & Weintraub, 1996). Bunu gerekçe göstererek bazıları bileşik el yazısı ile okuma-yazma öğretimine başlamanın bu sorunu ortadan kaldıracağı düşüncesini ortaya atmıştır (bkz., Sheffield, 1996). Buna ek olarak özellikle TC’de bileşik el yazısının ‘yazıların estetik görünümünü geliştirdiği, öğrencilerin sanatsal gelişimlerine katkıda bulunduğu’ gibi daha birçok görüşün ileri sürüldüğü görülmektedir (bkz., Akyol, 2007, s. 55; Durukan & Alver, 2008). Bileşik el yazısı ile eğitime başlamayı savunanların bu iddialarını destekleyecek hiçbir bulgunun bulunmadığı bu konunun uzmanları tarafından yayımlanan birçok raporda dile getirilmiştir (Graham, Weintraub, & Berninger, 1998; Schlagal, 2007). Bileşik el yazısı sadece yazma bozukluğu olan çocukların (örn., disleksisi olan öğrencilerin) bazı yazım hatalarını (örn., ayna yazısı diye de adlandırılan yazım hatalarında çocuk ‘b’ ve ‘d’ harflerini ters yazar ‘bak’ yerine ‘dak’ yazar) azalttığı konusunda destekleyici veriler vardır (Sheffield, 1996). Ancak küçük bir azınlık ve geneli yansıtmayan bu gruba göre yazı eğitimi vermenin ne derece doğru olduğu sorgulanmaktadır (Schlagal, 2007). Kolay ve okunaklı oluşu nedeni ile dik temel yazı ile yazı yazmaya başlamak ve ilkokulun ileriki aşamalarında

bileşik el yazısını öğretmek günümüzde en fazla tercih edilmesi gereken uygulama olarak kabul edilmektedir (bkz.,. Schlagal, 2007).

TC'de 2005-2006 Öğretim Yılı'nda ses temelli cümle yöntemiyle birlikte okuma-yazma öğretimine bileşik eğik yazı ile başlanmıştır. Ancak, bu düzenlemenin çocukların yazı gelişimine olan etkisi araştırılmadan yapıldığı görülmektedir. Bu konuya değinen bazı küçük çalışmalarda birçok çelişkili bulgular ortaya çıkmıştır. Örneğin, Durukan ve Alver'in (2008) araştırmasında bazı öğretmenler eğik yazıda sorun yaşanmadığını ifade ederken diğerleri yazı gelişimini yavaşlattığını belirtmiştir. Şahin ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada ise bazı öğretmenler, "kitap ve benzeri materyallerin temel harfle yazılı olması" eğik el yazısı ile eğitimi verilen okuma-yazma öğretimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir (Şahin et al., 2006, s. 126).

KKTC'de ise bu konuda yayımlanmış bir çalışma bulunamamıştır. Öğrencilerin yazı gelişimine bu denli etkisi olan bir uygulama hakkında öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerini almak, bu konuya açıklık getirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

2.5 Okuma Bayramı ve Kurdele Takma Gibi Uygulamalar

Bilindiği kadarı ile okuma bayramı, kurdele takma ve benzeri uygulamalar en azından bu başlıklar altında sadece TC ve KKTC’de uygulanmaktadır. Bu uygulamalar okulların seçeneğine bırakılmıştır ve ilköğretim programlarında resmi olarak yer almaz. Çok tartışılan bu uygulamaların öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. KKTC’de bu etkinliklerin ne denli yaygın olduğunu saptamak ve öğretmenlerin bu uygulamalar hakkındaki değerlendirmelerini almak bu konuyla ilgili tartışmalara açıklık getirmek açısından büyük önem taşımaktadır.

2.6 Hizmet İçi Eğitim, Mesleki Gelişim ve Denetleme

KKTC’deki öğretmenlerin hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve denetleme konularında görüş ve değerlendirmelerinin alındığı yayımlanmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Şüphesiz, hizmet içi eğitim ve denetleme süreci öğretmenin mesleki gelişiminde merkezi rol oynamaktadır. Ancak, bu konudaki uygulamaların ne kadar etkili olduğu ve iyileştirilmesi gereken noktaların neler olduğu bilinmiyor. Öğretmenin kendini geliştirebilmesi eğitim sürecinin daha etkili olması ile birebir bağlantılıdır. Bu da bu konularda yapılacak olan çalışmaların öneminin bir kez daha altını çizmektedir.

2. 7 Okuma Yazmayı Öğrenmede Zorlanan Öğrenciler

Okuma-yazma kazanımı geniş bir yelpazeye yayılan beceriler (örn., bilişsel, dil, ve motor koordinasyon) gerektiren oldukça karmaşık bir öğrenme sürecidir (Adams, 1990; Berninger et al., 1992; Perfetti, 1985, 1997). Bu da demektir ki okuma-yazma sorunu birçok farklı nedenlerden dolayı ortaya çıkabilir. Okuma-yazmada sorun yaşayan çocukları iki ana başlık altında toplamak mümkündür (Perfetti, 1985, 1997; Snowling, 2000).

a) Genel olarak her yönde yavaş gelişen ve zeka seviyesi yaşlılarına göre düşük olan çocuklar. Buna *genel okuma zorluğu* (general reading difficulty/garden variety poor readers) da deniliyor (Stanovich, 1988). Bu çocuklar okula gittikleri ve normal eğitim sürecinde yer aldıkları halde okuma-yazmada ve diğer derslerdeki gelişimleri yavaştır.

b) Disleksi (dyslexia) ya da özel/özüml okuma bozukluğu (specific reading disorder) olarak tanımlanan bu gruptaki çocukların genel zeka seviyesi yaşlılarına göre normal (ya da normalin üstünde) olmasına ve eğitimlerinde aksaklık olmamasına veya herhangi bir nörolojik veya duyuşal (örn., işitme veya görme) problemleri olmamasına rağmen okuma-yazmada belirgin zorluklar yaşarlar. Disleksi olan çocukların diğer derslerdeki başarısı, yaşlılarına göre normal veya normalin üstünde olabilir. Öğrenme sorunları özellikle okuma-yazmada görülür (Snowling, 2000; Stanovich, 1988). **Ancak vurgulanması gerekir ki genel zeka seviyesini temel alan bu tanı kriteri çok eleştirilmektedir ve son zamanlarda resmi kaynaklar disleksi tanısı zeka seviyesi her ne olursa olsun okuma-yazmada sorun yaşayan bütün bireyleri kapsayacak şekilde kullanılmaktadır (bkz. Rose. 2009).**

İngilizcede *genel okuma zorluğunun* görülme oranı çalışmalarda kullanılan farklı kriterlerden dolayı büyük farklılık gösterebiliyor, ancak 7 yaş gurubunda bunun %15 olduğu belirtilmiştir (Rose, 2006). Babayiğit'in (2006) ilkökul seviyesindeki 214 çocukla yaptığı çalışmadaki veriler tekrar analiz edildiğinde Türkçede genel okuma bozukluğunun görülme oranının yaklaşık %5 olduğu bulunmuştur. Bu oranlar ses-harf ilişkisi Türkçe gibi basit ve tutarlı olan Fince'de yapılan çalışmalarda görülen oranlarla örtüşmektedir. Örneğin, Fince'de okuma- yazma sorununun görülme oranı %5.6 olarak verilmiştir (Virtanen, 2001, anan Nopola-Hemmi, 2002, s.14).

İngilizce öğrenilmesi zor bir yazı dili olduğu için bu dilde okuma-yazma sorunları daha fazla görülmektedir. Örneğin, İngilizcede <C> harfi en az dört farklı şekilde telaffuz edilebilir (Chair'da Ç olarak, Cake'de K olarak, Champagne'de Ş olarak ve City'de S olarak telaffuz edilir). Oysa Türkçede her harfin bir tek telaffuz şekli vardır ve bir ses bir harfe karşılık gelmektedir. Bu gibi

harf-ses ilişkisi daha basit olan yazı dillerinde okuma-yazma kazanımı daha kolay ve hızlı gelişmektedir. Örneğin, Türkçe, İspanyolca, Fince, ve Almanca ses-harf ilişkisi oldukça basit olan yazı dilleri olarak kabul edilmektedirler ve bu dillerde yapılan çalışmalar bir yıllık okuma-yazma eğitiminden sonra öğrencilerin okuma doğruluk oranının yaklaşık %90-%95 olduğunu göstermektedir (bkz., Babayiğit & Stainthorp, 2007; Öney & Durgunoğlu, 1997; Seymour, Aro, & Erskine, 2003). İngilizce okuma-yazma öğrenen öğrenciler bu doğruluk seviyesine yaklaşık 2.5 yıllık bir okuma-yazma eğitiminden sonra ancak ulaşabiliyorlar (Seymour et al., 2003).

Disleksinin İngilizce konuşulan ülkelerde (örn., ABD ve İngiltere'de) görülme sıklığının %15 ve %3 arasında değiştiği saptanmıştır (Shaywitz, Shaywitz, Fletcher, & Escobar, 1990). Babayiğit'in (2006) bu konuda yaptığı çalışmalarda verilerin tekrar bir analizi yapıldığında, Türkçede okuma-yazma sorunu olan çocukların büyük bir oranında genel öğrenme bozukluğu (düşük zeka) olduğu ve disleksinin görülme oranının yaklaşık %1 olduğu bulunmuştur. Türkçede disleksisi olan çocukların özellikle yazılarında sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Türkçe gibi ses-harf ilişkisi daha basit olan yazı dillerinde disleksisi olan çocuklar genelde doğru okuyabiliyorlar; ancak, yaşlarına göre daha yavaş okuyorlar ve yazı yazarken de daha fazla imla hataları yapıyorlar (Babayiğit & Stainthorp, 2007; Wimmer, Mayringer, & Landerl, 2000). Türkçede okuma-yazma sorunu yaşayan çocuklar üzerinde çok az çalışma olduğundan bu konuda büyük bir bilgi boşluğu bulunmaktadır ve bu da Türkçede okuma-yazma sorunlarının etkili tanısını ve sağaltımını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bu konuyla ilgili daha fazla araştırmalar yapılmasına büyük ihtiyaç bulunmaktadır.

İlkokul birinci sınıfta olup da okuma-yazma kazanımında yaşlarına göre zayıf olan çocukların oranını ve okuma-yazmanın normal gelişmemesinin altına yatan nedenleri öğretmen açısından değerlendirmek, bu konunun bir derece açıklığa kavuşturulmasına katkıda bulunacaktır. Bir de okullarımızda bu durumdaki öğrencileri desteklemek için 'ne gibi düzenlemeler var?', ve 'varsa, ne gibi ihtiyaçlar var?', bunları da saptamak konuyla ilgili eğitim politikalarına şüphesiz önemli bir kaynak olacaktır.

3. Yöntem

3.1 Anketin geliştirilmesi ve uygulanması

Geliştirilen anket aşağıda verilen yedi konu başlığı altında derlenmiş seksen dört ana maddeden oluşmaktadır.

1. İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yönteme ilişkin görüşler;
2. İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yeni kitaplara ilişkin görüşler;
3. Bileşik el yazısı ile ilgili görüşler;
4. Hizmet içi eğitim etkinlikleri (konferans, kurs, seminer vb.) ve mesleki gelişim;
5. Denetleme uygulamaları;
6. Okuma bayramı, kurdele takma ve bunun gibi uygulamalara ilişkin görüşler;
7. Okuma-yazma sorunları olan öğrenciler.

Ankette yer alan sorular ve görüşler üç ayrı ilkokulda on yedi ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile yaptığımız mülakat çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlar ışığında oluşturulmuştur. Bu mülakatlar sonrasında geliştirilen anket on öğretmeni kapsayan bir ön çalışmaya tabi tutulmuş ve elde edilen geribildirim ve veriler ışığında anket son şeklini almıştır. Anketin bir örneği Ek A' verilmiştir¹².

Anketler rakamlar ile kodlanmıştır ve katılımcıların isimleri alınmamıştır. Her okul için de bir künye numarası verilmiştir ve veriler buna göre kodlanmıştır. Böylelikle cevap verenlerin kimliği tamamıyla gizli tutulmuştur. Bu hem etik nedenlerden dolayı, hem de öğretmenlerin daha serbestçe anket sorularına cevap vermesini kolaylaştırmak için yapılmıştır. Anketler birinci sınıf şubesi olduğu belirlenen 90 ilkokula 2008 Mayıs ayında dağıtılmıştır. Anketler dağıtıldıktan yaklaşık bir ya da üç hafta sonra da toplanmıştır. Bazı anketler ise Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne gönderilmiş ve oradaki yetkililer tarafından araştırmacılara ulaştırılmıştır.

¹²Orijinal ankette toplam seksen yedi madde bulunmaktaydı. Üç soru kodlama hatasından dolayı analize dahil edilmedikleri için anketten çıkarıldı. Bu nedenle toplam madde sayısı seksen dörde düşmüştür.

3.2 Örneklem ve Katılımcılar

2007-2008 öğretim yılında KKTC'de altısı özel olmak üzere toplam ilkokul sayısı doksan iki olarak belirlenmiştir (MEKB, 2008). Bu dönemde 90 ilkokulun birinci sınıf şubesi olduğu, birinci sınıfa giden öğrenci sayısının 3824 ve toplam ilkokul birinci sınıf öğretmen sayısının ise 171 olduğu rapor edilmiştir (MEKB, 2008). Anketler bu dönemde birinci sınıfta öğretmenlik yapan veya en az beş yıl ilkokul birinci sınıf öğretmenliği yapmış olan öğretmenleri hedef almıştır. Toplam 470 anket ilkokul birinci sınıf şubesi olduğu belirlenen 90 ilkokula Mayıs 2008 tarihinde dağıtılmış ve bir ya da üç hafta sonra Mayıs-Haziran ayları içerisinde toplanmıştır. 78 ilkokuldan toplam 225 öğretmen araştırmaya cevap vermiştir. Bu öğretmenlerin 143'ü (%64) çalışmanın yapıldığı dönemde ilkokul birinci sınıf öğretmeliği yapan öğretmenlerdir. Sonuç olarak KKTC'deki ilkokulların %87'si ve birinci sınıf öğretmenlerinin ise %84'ü bu çalışmaya katılmıştır. Bu katılım oranı bir anket çalışması için çok yüksek olup (Shih & Fan, 2009), geniş bir kitleden kapsamlı veriler toplanmasına ve böylece bulguların genellenebilirliğine olanak sağlamıştır. Tablo 1 ve 2' de çalışmaya katılan ilkokulların ve öğretmenlerin bölgelere göre dağılımı verilmektedir. Bu oranlar, tüm ülke genelindeki dağılım oranlarını aynen yansıtmaktadır (bkz., MEKB, 2008).

Tablo 1. Bölgelere Göre Çalışmaya Katılan İlkokul Sayısı

Bölge adı	Birinci sınıf şubesi olan toplam ilkokul sayısı (MEKB 2007-08)	Çalışmaya katılan ilkokul sayısı	Yüzde
Lefkoşa	19	19	100
Güzelyurt	12	11	91.7
Gazimağusa	27	19	70.4
İskele	13	12	92.3
Girne	13	12	92.3
Özel okullar	6	5	83.3
Toplam	90	78	86.7

Not. Özel eğitim okulları bu toplamın dışında tutulmuştur.

Tablo 2. Bölgelere Göre Çalışmaya Katılan Öğretmen Sayısı

Bölge	Çalışmaya katılan öğretmen sayısı	Yüzde
Lefkoşa	82	36.0
Güzelyurt	31	13.8
Gazimağusa	55	24.4
Iskele	29	12.9
Girne	28	12.4
Toplam	225	100.0

Tablo 3'te ise örneklemin cinsiyete göre gruplanmış yaşları ve Tablo 4'te de eğitim seviyeleri verilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kadındır (MEKB, 2008) ve örneklem de bu genel cinsiyet dağılımını yansıtmaktadır.

Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Ortalama yaş (SS)	Yaş aralığı
Erkek	6	2.7	33.7 Yıl (12.5)	23 – 52 Yıl
Kadın	206	97.3	36.1 Yıl (8.4)	22 - 61 Yıl
Toplam	212	100.0	36.1 Yıl (8.4)	22 - 61 Yıl

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%76'sı) KKTC'deki Öğretmen Koleji'nden (yeni adıyla AÖA'dan) mezun olduğu görülmektedir. 38 (%17) öğretmenin lisans seviyesinde ve 12 (%5.4) öğretmenin ise yüksek lisans seviyesinde eğitim aldığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Seviyeleri

Eğitim seviyesi	Frekans	Yüzde
a) KKTC'de Öğretmen Koleji (AÖA)	169	75.8
b) KKTC'de Üniversite - Lisans	12	5.4
c) KKTC'de Üniversite - Yüksek lisans	11	4.9
d) KKTC'de Üniversite - Doktora	0	0.0
e) TC'de Üniversite - Lisans	26	11.7
f) TC'de Üniversite- Yüksek lisans	1	0.4
g) TC'de Üniversite - Doktora	0	0.0
h) Diğer	2	0.9
Toplam	223	100

Tablo 5, katılımcıların içinde bulunduğumuz yıl ile birlikte toplam kaç yıl ilkokul birinci sınıf öğretmenliği yapmış olduğunu göstermektedir. Tablo 6' da ise katılımcıların yapmış olduğu toplam öğretmenlik süresinin dağılımı verilmiştir. Bu iki tablodan da açıkça görüleceği üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin tecrübe seviyesi geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Katılımcıların birinci sınıf öğretmenliği yapma süresinin 1 ile 27 yıl arasında değiştiği (Ortalama= 5.96 yıl, SS= 4.48), toplam öğretmenlik yapma süresinin ise 1 ile 42 yıl arasında değiştiği (Ortalama= 13.79 yıl, SS= 7.88) gözlemlenmiştir (bkz., Tablo 5 ve 6).¹³

¹³ Yaşı 55'in üstünde olan ve 28 yılın üzerinde eğitim vermiş olan 6 öğretmen de emekli olan ve şu an özel ilkokullarda eğitim veren öğretmenlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Öğretmenliği Yapma Süresine Göre Dağılımı

Toplam Birinci Sınıf Öğretmenliği (yıl)	Öğretmen sayısı (Frekans)	Yüzde
1-5	126	56.0
6-10	64	28.4
11-15	20	8.9
16-20	7	3.1
21-27	2	0.9
Cevap vermeyen	6	2.7
Toplam	225	100.0

Tablo 6. Öğretmenlerin Yapılan Toplam Öğretmenlik Süresine Göre Dağılımı

Toplam Öğretmenlik süresi (yıl)	Öğretmen sayısı (Frekans)	Yüzde
1-5	35	15.6
6-10	47	20.9
11-15	43	19.1
16-20	53	23.6
21-25	26	11.6
26-30	12	5.3
31-ve üstü	3	1.3
Cevap vermeyen	6	2.7
Toplam	225	100.0

4. Bulgular: İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşler

4.1 İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler Nelerdir?

Öğretmenlerin %64'ü genelde karma yöntemini, %25'i ise cümle çözümlene yöntemini kullandığını belirtmiştir. TC'de uygulanan ses temelli cümle yöntemini ise sadece iki kişi uyguladığını belirtmiştir.

Tablo 7. İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

	Frekans	Yüzde
a) Cümle çözümlene	57	25.3
b) Ses temelli cümle	2	0.9
c) Karma	145	64.4
d) Diğer	0	0.0
Cevap vermeyen	21	9.3
Toplam	225	100.0

AÖA'da cümle çözümlene yöntemi hakkındaki eğitim sistemli olarak 2000 yılında verilmeye başlandığı için cümle çözümlene yöntemi üzerine eğitim alan ve yaşları 29 veya daha küçük olan katılımcılar arasında (toplam 44 kişi) yaptığımız hesaplamalarda, cümle çözümlene yöntemini kullandığını belirten öğretmen oranının %23 (10 kişi), karma yöntemi kullandığını belirtenlerin oranının ise %77 (34 kişi) olduğu bulunmuştur. Bu da gösteriyor ki AÖA'da son 8 yılda resmi olarak eğitimi verilen cümle çözümlene yöntemini öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi kullanmıyor. (Not: AÖA'da eğitim görenler arasında hiçbiri ses temelli cümle metodunu kullandığını belirtmemiştir. Ses temelli cümle metodunu kullandığını belirten iki öğretmen de TC'de lisans eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir.)

Yöntem tercihinin öğretmenlik yapma süresine göre dağılımı incelendiğinde ise 10 yılın üzerinde öğretmenlik yapmış olup da cümle çözümlene yöntemini kullanan 37 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Bu da cümle çözümlene yönteminin sadece 2000 yılı sonrasında ve AÖA'dan mezun

olanlar tarafından kullanılmadığını, daha uzun süre öğretmenlik yapmış olanların da kullandığını göstermektedir¹⁴.

4.2 Karma Yöntem Nedir ve Nasıl Uygulanır?

'Karma yöntem' diye adlandırılan yöntemin yapılan ön çalışmalarda birçok farklı aşama ve çalışmalardan oluştuğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlar ışığında karma yöntemin temel aşamaları derlenmiş ve bunların özeti Tablo 8'de verilmiştir. Öğretmenlerden kullandıkları yöntemi yansıtan maddeleri seçip uygulama sırasına göre sayılarla numaralandırmaları, ayrıca her aşamaya ne kadar süre ayırdıklarını da hafta olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu sorunun altında gerekirse öğretmenin kendi çalışmalarını yazabileceği boş yerler de bırakılmıştır (bkz. Ek A ve B) . Bu sorunun sadece karma yöntemi kullanan öğretmenler tarafından cevaplandırılması istendiğinden toplam örneklem sayısı azalmıştır.

Karma yöntem başlığı altında dile getirilen çalışmaların uygulama sıralarında ve sürelerinde büyük farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 8'de uygulanan çalışmaların *en fazla hangi sırada yapıldığı* (mod) ve verilen çalışmaları uygulayan öğretmen sayısı verilmiştir. Genel hatları ile karma yöntemde en başta yapılan çalışmaların a, b ve g maddelerinde verilen çalışmalar olduğu bulunmuştur (öznesi sesli harfle başlayan kısa cümleler öğretilir; daha sonra cümleler sözcüklere bölünür ve 8 sesli harfin öğretimi yapılır). Bunları takiben öğrenilen sözcüklerle başka cümleler kurulduğu ve öğrenilen kelimelerdeki sessiz harfleri içeren hecelerin verildiği görülmektedir. Yoğunluklu hece ve ses çalışmaları ise bu programın daha ileriki aşamalarında verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin %64'ü parça okuma çalışmalarına bütün hece ve harflerin öğretilmesini beklemeden, öğretilmiş heceleri içeren parçalar ile başladıklarını belirtmişlerdir. %50'i ise bütün hece ve harfler öğretildikten sonra metin çalışmalarına başladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 9'da her çalışmaya ayrılan süre hafta olarak verilmiştir. En fazla sürenin (mod = 10 hafta) hece/harf çalışmalarına ayrıldığı görülmektedir. Fakat

¹⁴ Ancak, öğretmenlerin yöntemleri tanımla şekli resmi tanımlardan farklı olabileceği için bu veriler tam olarak gerçeği yansıtmıyor olabilir. Örneğin cümle yöntemini kullandığını ifade eden öğretmen aslında bir çeşit karma yöntem kullanıyor olabilir.

veriler daha yakından incelendiğinde önemli sayıda öğretmenin (%50, n = 32) hece veya harf çalışmalarına bir ile üç hafta arasında zaman ayırdığı görülmektedir. Sonuç olarak, verilen cevapların çeşitliliği göz önünde bulundurulursa karma yöntemin bu çizilen genel profili yanında önemli denebilecek derecede farklı uygulamaları olduğu da açıkça görülmektedir (bkz., Tablo 8 ve 9).

Tablo 8. Karma Yöntem: Tabloda Verilen Çalışmaları Uygulayan Öğretmen Sayısı ve Uygulanan Çalışmaların En Sıklıkla (Mod) Uygulandığı Sıra

Etkinlik ve Etkinliğe Bağlı Örnekler	Frekans (%)	Uygulama sırası (aralık)
a) Ünlü harflerin sırasına göre öznesi ünlü harfle başlayan 8 tane kısa cümle öğretilir.	110 (76)	1 (1-8)
b) "Ali bak." veya benzeri bir cümle öğretilir. Önce bu cümlenin başındaki sesli harf, sonra da sondaki sessiz harf öğretilir.	69 (48)	1 (1-6)
c) Öğrenilmiş olan cümleler, sözcüklere bölünür.	103 (71)	2 (1-5)
d) Kavratılmış olan sözcüklerle yeni cümleler kurulur.	109 (75)	3 (2-6)
e) Sekiz sesli harf, anlamlı ve tek heceli bir sözcük içinde öğretilir.	42 (29)	5 (2-10)
f) Öğrenilmiş sözcükler içindeki sessiz harflerle başlayan heceler öğretilir.	67 (46)	6 (2-11)
g) 8 sesli harf sırasıyla öğretilir.	93 (64)	2 (1-8)
h) Bir süre, sözcükleri hecelerine bölme ve birleştirme çalışmalarına devam edilir.	56 (39)	8 (1-11)
i) Dört harfli ve tek heceli sözcükler öğretilir, cümle içinde kullanılır.	67 (46)	7 (4-14)
j) Birkaç heceyi iyice öğrettikten sonra bunların içindeki sessiz harfler öğretilmeye başlanır.	30 (21)	8 (2-12)
k) Hece çalışması ile birlikte eşzamanlı olarak sessiz harfler de öğretilir.	112 (77)	6 (2-12)
l) Tüm hece çalışmalarından sonra sessiz harfler öğretilir.	32 (2)	11 (5-14)
m) Bütün hece ve harfler öğretildikten sonra basit parçalar verilir.	73 (50)	10 (4-14)
n) Belli sayıda hece ve harfler öğretildikten sonra basit parçalar verilir.	93 (64)	7 (3-14)

N =145.

Not. 'l, h, i ve e' maddelerinde birden fazla mod gözlemlenmiştir. Tablodaki sunumu basitleştirmek için sadece en düşük mod değerleri verilmiştir.

Tablo 9. Karma Yöntem: Uygulanan Çalışmalara En Sıklıkla (Mod) Ayrılan Süre

Etkinlik ve Etkinliğe Bağlı Örnekler	Mod (aralık)^a
a) Ünlü harflerin sırasına göre öznesi ünlü harfle başlayan 8 tane kısa cümle öğretilir.	4 (2-9)
b) "Ali bak." veya benzeri bir cümle öğretilir. Önce bu cümlenin başındaki sesli harf, sonra da sondaki sessiz harf öğretilir.	4 (1-15)
c) Öğrenilmiş olan cümleler, sözcüklere bölünür.	4 (1-13)
d) Kavratılmış olan sözcüklerle yeni cümleler kurulur.	4 (1-12)
e) Sekiz sesli harf, anlamlı ve tek heceli bir sözcük içinde öğretilir.	4 (1-4)
f) Öğrenilmiş sözcükler içindeki sessiz harflerle başlayan heceler öğretilir.	10 (1-12)
g) 8 sesli harf sırasıyla öğretilir.	4 (1-10)
h) Bir süre, sözcükleri hecelerine bölme ve birleştirme çalışmalarına devam edilir.	3 (1-12)
i) Dört harfli ve tek heceli sözcükler öğretilir, cümle içinde kullanılır.	2 (1-8)
j) Birkaç heceyi iyice öğrettikten sonra bunların içindeki sessiz harfler öğretilmeye başlanır.	2 (1-12)
k) Hece çalışması ile birlikte eşzamanlı olarak sessiz harfler de öğretilir.	8 (1-12)
l) Tüm hece çalışmalarından sonra sessiz harfler öğretilir.	8 (1-20)
m) Bütün hece ve harfler öğretildikten sonra basit parçalar verilir.	4 (1-12)
n) Belli sayıda hece ve harfler öğretildikten sonra basit parçalar verilir.	8 (1-12)

N=145. Not. ^a = Hafta olarak belirtilmiştir.

4.3 Sessiz Harflerin Öğretildiği Sıra

Sessiz harflerin öğretildiği sırayı belirlemek Türkçe kitap ve materyallerin bu sıra doğrultusunda geliştirilmesine olanak sağlayacak ve öğretmen için de uygulamayı kolaylaştıracaktır. Ancak, sessiz harflerin öğretilme sırasında şaşırtıcı derecede değişkenlik olduğu gözlemlenmiştir (bkz., Tablo 10). Sesler öğrenciye hissettirilen algılaması kolay olan seslerle öğretime başlanır ve en son da zor olanlar öğretilir. Bu sıra birçok okuma-yazma öğretimi kitaplarında verilmiştir ve genelde algılanması daha kolay olan S (yılan sesi: ssss), Z (arı sesi: zzzz) ve K (kağıt kesiyoruz: kırt kırt vb.) sessiz harfleri en başta verilir (örn., Köksal, 2003). Bu genel profili öğretmenlerin bu çalışmada verdikleri cevaplarda görmek mümkündür (Tablo 10). Ancak Ğ ve J gibi zor olan ve en son aşamalarda verilmesi gereken sessizlerin en başlarda öğrettiğini belirten öğretmenler olduğu da görülmektedir (bkz., Tablo 10). Bu da bu konularda öğretmenin bilinçlendirilip yönlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 10. Sessiz Harflerin Öğretilme Sırası

Harf	En Sıklıkla Öğretilme Sırası (Mod)	Öğretilen Aralığı	Sıra
K	1	1-18	
L	2	1-18	
Ç	3	2-20	
T	4	1-20	
Ş	5	1-20	
R	6	3-20	
M	7	1-18	
N	7	1-21	
S	8	1-19	
Z	10	4-21	
P	11	2-20	
V	12	3-20	
Y	12	2-20	
B	15	1-21	
D	16	1-21	
C	17	2-21	
F	17	1-22	
G	18	1-21	
H	18	2-21	
J	20	1-21	
Ğ	21	7-21	

N = 205

4.4 Okuma ve Yazma Kazanımında En Önemli Dönemler

Okuma ve yazma kazanımında en önemli iki dönemin hece ve ses (harf) dönemleri olduğu belirtilmiştir (bkz., Tablo 11). Bu veriler daha önceki verileri bir anlamda destekleyici niteliktedir. Çünkü hece ve/veya ses çalışmalarına ayrılan zaman dilimi diğer çalışmalara göre daha uzun yaklaşık 8 hafta olarak belirtilmişti (bkz., Tablo 9). Hece algılaması tek ses/harften daha kolay olan bir birim olduğu için ve Türkçenin de hece yapısı basit olduğundan okuma-yazma öğretiminde temel alınır. Türkçede hece çocuğun sesleri algılamasını sağlamakta önemli rol oynar. (Not: Daha önce de belirtildiği gibi hece yapısı karmaşık olan İngilizcede, hece çalışması yaparak öğrenciye sesleri hissettirmek mümkün değildir. Bu nedenle fonetik çalışmalarda 'ses/harf' temel birim olarak alınır).

Yapılan mülakatlarda birçok öğretmen heceler öğretildikten sonra ses çalışmasına çoğu zaman gerek kalmadığını bunları heceleri öğrenirken öğrencinin zaten kavradığını belirtmişlerdir. Bu da neden katılımcıların hece döneminin ses döneminden daha önemli olduğunu açıklayıcı niteliktedir. Bu arada, cümle yönteminin temel taşları olan 'cümle ve kelime dönemlerini' öğretmenlerin sadece %25'i önemli bulduğunu belirtmiştir.

Tablo 11 Okuma ve Yazma Kazanımında En Önemli İki Dönem

	% Evet	Dönemlerin Önemlerine Göre Sıralanışı
a) Hece Dönemi	93.5	1
b) Ses (harf) Dönemi	33.3	2
c) Hazırlık Dönemi	24.0	3
d) Cümle Dönemi	17.3	4
e) Serbest Okuma-Yazma Dönemi	13.8	5
f) Kelime Dönemi	7.6	6

N= 215

4.5 Yöntemlerle İlgili Genel Görüş ve Değerlendirmeler

Aşağıda yöntem ve uygulamalarla ilgili birtakım görüşler sunulmuş ve katılımcıların bu konulardaki görüşleri 1-5 Likert tipi ölçek (Tamamen Katılıyorum - Hiç Katılmıyorum) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 12 Yöntem ve Uygulamalarla İlgili Görüşler

Maddeler	Frekans (Yüzde)				
	TK	E	K	H	HK
1. Okuma-yazma öğretimine ünlü sesleri anlamlı tek heceli kelimeler içinde öğretmekle başlamak (ör., 'aç', 'el' vb.) çocuğun ilerde heceleyerek ve/veya yavaş okumasına neden olabilir. (N=217)	19 (%9)	64 (%30)	33 (%15)	94 (%43)	7 (%3)
2. Cümle aşaması ile okuma-yazma öğretimine başlamak ileride çocuğun kelimelere bakıp kelimeleri analiz etmeden tahmin etme ve sonuçta da hatalı okumasına neden olabilir (Ör. 'Aziz' yerine 'Ali' okur).(N=217)	14 (%7)	56 (%26)	20 (%9)	104 (%48)	23 (%11)
3. Okuma ve yazma öğretimine ünlü sesleri, anlamlı tek heceli kelimeler içinde hissettirmek/öğretmek ile başlamak gerekir. En başta cümle (Ör. 'Ali bak.') ezberletmek gereksizdir. (N=214)	17 (%8)	51 (%23)	13 (%6)	115 (%53)	18 (%8)
4. Cümle çözümlene yöntemi karma yöntemden daha etkilidir. (N=218)	18 (%8)	41 (%19)	41 (%19)	93 (%43)	25 (%12)
5. Okuma ve yazma öğretimi başladıktan belli bir süre sonra gelişim seviyelerine göre öğrencilerin gruplanması ve buna göre bireyselleştirilmiş çalışmalar yapılması eğitimi daha etkili kılar. (N=221)	52 (%24)	126 (%57)	14 (%6)	26 (%12)	3 (%1)
6. Ana sınıfta yapılan konuşma dili ve/veya ses farkındalığını geliştiren çalışmalar (örn., sesli harflerden başlayan basit kelimeler bulmak), öğrenciyi birinci sınıftaki okuma ve yazma öğrenimine hazırlamaya yardım eder/ okuma-yazma gelişimini destekler. (N=218)	101 (%46)	102 (%47)	8 (%4)	6 (%3)	1 (%1)

Not: TK =Tamamen Katılıyorum; E= Katılıyorum; K= Kararsızım; H = Katılmıyorum; HK= Hiç Katılmıyorum.

'Okuma-yazma öğretimine ünlü sesleri anlamlı tek heceli kelimeler içinde öğretmekle başlamak (örn., 'aç', 'el' vb.) çocuğun ilerde heceleyerek ve/veya yavaş okumasına neden olabilir', görüşü fonetik yöntem ile okuma-yazma öğretimine başlamanın başlıca sakıncası olarak öğretmenler ve bazı eğitimciler tarafından sık sık dile getirilen bir görüştür (bkz., Karadağ & Gültekin, 2007; Köksal, 2003). Sonuçlar bu konuda öğretmenler arasında ciddi bir bölünme olduğunu göstermiştir. 101 (%46) öğretmen ses yöntemi ile okuma-yazma öğretimine başlamanın böyle bir sakıncası olmadığını, 83'ü (%39) ise bunun okurken hecelemeyle neden olduğu düşüncesini bildirmiştir. Geriye kalan 33 (%15) kişi ise karasız olduğunu dile getirmiştir.

İngilizcede yapılan çalışmalarda fonetik yöntemin böyle bir olumsuz etkisi tespit edilmemiştir (NICHD, 2000). Bu konuda kesin kanaate varılmasına olanak sağlayacak sistemli çalışmalar Türkçede maalesef çok az. TC'de Akyol ve Temur'un (2008) yaptığı küçük bir çalışmada hecelemenin en sık görülen okuma hatası olduğu ancak bu oranın ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemleri ile eğitim alan iki grupta eşit orada görüldüğü bulunmuştur. Başka bir deyişle, Akyol ve Temur'un (2008) çalışmasında sese dayalı bir eğitimin daha fazla hecelemeyle neden olduğunu destekleyecek bir bulguya rastlanılmamıştır.

TC'de dolayısı ile KKTC'de uzun yıllar bütünsel yaklaşımın en doğru yaklaşım olduğu inancı hakim olmuştur ve bu nedenle de sese dayalı yöntemler hiçbir bilimsel bulguya dayandırılmadan reddedilmiş hatta karalanmıştır. 2005 öncesine kadar TC'de okuma-yazma yöntemi konusunda yayımlanan birçok kitapta bu yaklaşımı görmek mümkündür (örn., Köksal, 2003). Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin fonetik yöntem hakkında eğitim almadıkları ve bu konudaki bilgilerinin çok kısıtlı olduğu göz önünde bulundurulursa, fonetik yöntem hakkındaki olumsuz yargıların ne derece kendi tecrübelerine veya bu konudaki olumsuz önyargılara bağlı olarak verdikleri bilinmemektedir. Ancak her halukarda, bu sonuçlar fonetik yöntem hakkında öğretmenler arasındaki bilgi eksikliği ve güçlü önyargılar olduğuna işaret etmektedir.

Bütünden parçaya doğru gelişen bir öğretim yönteminin sık sık dile getirilen sakıncalarından biri de öğrenciyi kelimeye bakıp tahmin etme stratejisine yönlendirdiği ve bu nedenle kelimeyi dikkatle okumadan genelde kelimenin başındaki harflere bakarak tahmin etme hatalarının daha fazla yapılmasına neden olduğudur (bkz. Karadağ & Gültekin, 2007; Şahin et al. 2006). Buna ekleme hataları da deniliyor (bkz. Akyol & Temur. 2008; Şahin et al. 2006). Örneğin çocuk 'kayalık' kelimesi yerine 'karanlık' diye okur. Kelimelerin içindeki harfleri daha tanımadan ve analiz etmeden kelimeye bakıp onu görsel bir bütün olarak tanımak ve okumak daha önce de belirtildiği gibi cümle ve karma yöntemlerinde uygulanan temel çalışmalardan biridir. 127 kişi (%59) bütünden parçaya doğru gitmenin bu gibi tahmin hatalarına neden olmadığına inandığını belirtmiştir. Ancak katılımcıların azımsanamayacak bir oranı, üçte biri (70 öğretmen, %32) bu yöntemin bu tür okuma hatalarına neden olduğuna inandığını belirtmiş ve 20 (%9) öğretmen de bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Akyol ve Temur'un (2008) çalışmasında ekleme hata oranı ses ve cümle yöntemleri ile öğretim yapılan iki farklı grupta eşit olduğu bulunmuştur. Bunun aksine Şahin ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışmada ses yöntemi ile eğitim veren pilot okullardaki öğrencilerin daha fazla ekleme hatası yaptığı görülmüştür. Ancak Şahin ve diğerlerinin yaptığı çalışmadaki sonuçlar değerlendirilirken kullanılan okuma-yazma yöntemlerin objektif bir değerlendirilmesi yapılmadığının altını çizmek gerekiyor. Bu çalışmada cümle yöntemi altında öğretmenlerin farklı yöntemler kullandığı tespit edilmiştir (Şahin et al., 2006). Uygulamalardaki bu olası farklılık, yöntemlerin dolayısı ile hata oranlarının sistemli olarak karşılaştırılmasını zorlaştırmaktadır.

Ancak kesin olan şu ki bu ve benzeri bulgular karma ve cümle çözümle yöntemlerinin de sakıncaları olabileceği inancının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir ve Şenel'in (2004) bulguları ile örtüşmektedir. Şenel'in (2004) çalışmasında da katılımcıların %33'ü cümle yöntemini sakıncaları olduğu halde kullandıklarını belirtmişlerdi. Ancak bu sakıncaların neler olabileceği konusu, bu çalışmada irdelenmemiş ve bu konuda yapılan başka bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Bu konuyla yakından ilgili olan ve çok tartışılan bir diğer soru da okuma ve yazma öğretiminin başında cümle ezberletmenin ne derece gerekli olduğudur. 68 (%31) öğretmen cümle ezberletmenin gereksiz olduğu görüşünü belirtirken, 13 (%6) öğretmen kararsız olduğunu ve geriye kalan 133 (%61) öğretmen ise bu görüşe katılmadıklarını belirttiler. Ancak cümle ezberletmenin gereksiz olduğu görüşünü belirten kişilerin kullandığı yöntemler yakından incelendiğinde 68 kişiden 37'sinin (%50) Tablo 8'de verilen cümle çalışmaları ile okuma-yazmayı öğretmeğe başladıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, bu konuda uygulama ile görüşler arasında ciddi boyutta çelişkiler olduğunu göstermektedir. Bunun altında yatan nedenlerin araştırılması gerekmektedir.

Karma ve cümle yöntemleri karşılaştırıldığında 118 (%55) öğretmen karma yöntemini tercih ettiklerini belirtmiştir. Ancak azımsanamayacak kadar bir öğretmen gurubu da (41 kişi, %19) bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Bütün bu bulgular yöntemlerle ilgili temel konularda öğretmenlerin büyük çelişkiler ve güvensizlikler yaşadıklarının bir kez daha altını çizmektedir.

Son iki maddede katılımcıların görüş birliği içinde olduğu gözlemlenmiştir. 178 kişi (%81) kabiliyete (seviyeye) göre gruplandırmanın yararlı olacağına inandığını belirtmiş ve 203 kişi ise (%93) ise okul öncesi eğitimde konuşma dili ve ses farkındalığını geliştiren çalışmaların yapılmasının öğrenciyi okuma-yazma öğretimine hazırlamak açısından çok önemli olduğuna inandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde konuşma, ses, ve dil çalışmalarının önemi konusundaki görüşleri, bu konuda yapılmış bilimsel çalışmalarda çıkan sonuçlarla tamamen uyumludur (Babayiğit & Hulme, 2008; Babayiğit & Stainthorp, 2007; NICHD, 2000).

4.6 Çalışma Takvimi ile İlgili Görüşler

Okuma-yazma öğretiminde en fazla tartışılan konulardan biri olan çalışma takvimi konusuna da değinildi ve öğretmenlere 'hece çalışmalarına ne zaman başlanmalı' ve '29 harfin tümünün öğretilmesi ne zaman sonuçlandırılmalıdır' diye soruldu. Hece çalışmalarına öğretmenlerin %31'i (65

kişi) Ekim ortasında, %22'si Ekim sonu, %12'si ise Ekim başı başlanması gerektiğini belirtmiştir. Ekim ortası en fazla tercih edilen dönem olarak görünmektedir (bkz., Tablo 13). Bu sonuçlar önceki bulguları (bkz. Tablo 8 ve 9) destekler niteliktedir ve öğretmenin genelde hece/ses çalışmalarına öncelik verdiğini göstermektedir.

Tablo 13. Hece Çalışmalarına Ne Zaman Başlanmalıdır?

Hece çalışmalarına başlanması gereken zaman	Frekans
1) Eylül ortası	1 (% 0.5)
2) Eylül sonu	2 (% 1)
3) Ekim başı	25 (%12)
4) Ekim ortası	65 (% 31)
5) Ekim sonu	45 (% 22)
6) Kasım başı	41 (% 20)
7) Kasım ortası	18 (% 9)
8) Kasım sonu	5 (% 2)
9) Aralık başı	3 (% 1)
10) Aralık ortası	2 (% 1)
11) Aralık sonu	1 (% 0.5)
12) Ocak başı	1 (% 0.5)
Toplam	209 (%100)

'29 harfin tümünün öğretilmesinin ne zaman sonuçlanması gerektiği', konusunda ise oldukça farklı görüşler olduğu gözlemlenmiştir. Bu soruya cevap verenlerin %23'ü (47 kişi) *Aralık sonu* olarak bunu belirtmiştir. Ancak bunu *Kasım sonu* ve *Ocak sonu* olarak da cevaplayan önemli sayıda öğretmen olduğu gözlemlenmiştir (bkz., Tablo 14). **Bu da demektir ki okuma-yazma eğitiminde kaygı verecek derecede hızlandırılmış bir program uygulanması gerektiğine inanan önemli sayıda öğretmen bulunmaktadır.** Bu derece hızlandırılmış bir okuma-yazma programının ciddi sakıncaları olabileceğinden bu konunun MEKB tarafından araştırılması gerektiği açıktır. Bu

görüşlerin ne derece uygulandığı ve olası sakıncaları belirlenmeli ve bu bulgular ışığında da öğretmenler yönlendirilmelidir.

Tablo 14. 29 Harfin Tümünün Öğretilmesi Ne Zaman Sonuçlandırılmalıdır?

29 Harfin Tümünün Öğretilmesi Ne Zaman Sonuçlandırılmalıdır?	Frekans
1) Ekim başı	1 (% 0.5)
2) Ekim sonu	1 (% 0.5)
3) Kasım başı	2 (% 1)
4) Kasım ortası	1 (% 0.5)
5) Kasım sonu	19 (% 9)
6) Aralık başı	15 (% 7)
7) Aralık ortası	32 (% 16)
8) Aralık sonu	47 (% 23)
9) Ocak başı	16 (% 8)
10) Ocak ortası	22 (% 11)
11) Ocak sonu	30 (% 15)
12) Şubat başı	3 (% 1)
13) Şubat ortası	1 (% 0.5)
14) Mart başı	5 (% 2)
15) Mart ortası	7 (% 3)
16) Mart sonu	2 (% 1)
17) Nisan başı	2 (% 1)
18) Nisan ortası	1 (% 0.5)
Toplam	207(%100)

4.7 Okuma-Yazma Sorunun Altında Yatan Temel Nedenler ve En Etkili Sağaltım Yöntemi ile İlgili Görüşler

Öğretmenlerin okuma-yazma sorunun altında yatan başlıca nedenlerin 'ailenin ilgisizliği' ve 'genel algılama sorunu/zeka zayıflığı' olduğuna inandığı görülmektedir. 'Ailevi sorunlar' ve 'okul öncesi eğitimin eksikliği' ile 'konuşma ve dil bozuklukları' da en fazla işaretlenen maddelerdendi (bkz., Tablo 15).

Tablo 15. Okuma ve Yazma Sorununun Altında Yatan Temel Nedenler

Okuma ve Yazma Sorununun Altında Yatan Temel Nedenler	Frekans
a) Ailenin ilgisizliği ve/veya aile desteğinin yetersizliği	196 (%88)
b) Genel algılama sorunu/zeka zayıflığı	177 (%78)
c) Ailevi sorunlar (örn., boşanma, ekonomik vb.)	136 (%61)
d) Okul öncesi eğitimin eksikliği	115 (%52)
e) Konuşma ve dil bozukluğu	108 (%49)
f) Anadilinin yabancı bir dil olması	77 (%35)
g) Diğer	28 (%13)

N= 222

Bu sorunun altında 'Diğer' başlığı altında verilen açık uçlu soruya yazılan 28 cevabın içerik analizinde, 'öğretmenin ve/veya uygulanan yöntemlerin yetersizliği' (10 kişi) ve 'motivasyon eksikliği' (4 kişi) en sıklıkla dile getirilen nedenler olduğu bulunmuştur (bkz. Ek C).

Son olarak okuma-yazmayı yavaş öğrenen veya zorlanan öğrenciler için uygulanan en etkili sağaltım yönteminin ne olduğu sorulmuştur. Tablo 16'dan da görülebileceği gibi öğretmenlerin 'hece-harf VE/VEYA sesi hissettirme' çalışmalarının en etkili yöntem olduğu konusunda fikir birliği içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar hece/ses çalışmalarının önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin bu saptamaları İngilizce literatürdeki bulgularla tamamıyla örtüşmektedir. Sistemli fonetik çalışmaların, özellikle okuma-yazma kazanımı yavaş gelişen öğrenciler için en etkili okuma-yazma yöntemi olduğu bulunmuştur (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider, & Mehta, 1998; Hatcher, Hulme, & Snowling, 2004; NICHD, 2000; Rose, 2006). Zaten fonetik yöntem daha büyük bir öğrenci kitlesine hitap ettiği için ABD ve İngiltere'de uygulanması önerilmektedir. TC'de ses temelli cümle yöntemi ile eğitim veren

öğretmenler de benzeri görüşleri dile getirmişler ve cümle yöntemi ile karşılaştırıldığında, sese dayalı yöntemin sınıfın 'topluca' okumaya geçmesini daha iyi sağladığını belirtmişlerdir (bkz., Şahin et al., 2006, s. 119).

Tablo 16. Okuma ve Yazmayı Yavaş Öğrenen Öğrenciler İçin En Etkili Sağaltım Yöntemi

Okuma ve Yazmayı Yavaş Öğrenen Öğrenciler İçin En Etkili Sağaltım Yöntemi	Frekans
a) Hece-harf çalışmaları VE/VEYA sesi hissettirme	192 (%88)
b) Cümleyi bir bütün olarak görsel anlamda tanıma / ezberletme	13 (%6)
c) Kelimeyi bir bütün olarak görsel anlamda tanıma / ezberletme	2 (%0.9)
d) Hiçbiri. Ekleme istediğiniz başka görüşünüz varsa lütfen belirtiniz:.....	11 (%5)
Toplam	218

4.8 Bulguların Özeti: İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşler

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%64'ü) karma yöntemi kullandığı ortaya çıkmıştır. Yeni Türkçe kitaplarının baz aldığı cümle çözümleme yöntemini ise sadece öğretmenlerin üçte biri kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, 2000 yılından sonra AÖA'dan mezun olup da cümle çözümleme yöntemi üzerine eğitim almış öğretmenlerin %77'sinin de karma yöntemini kullanmayı tercih ettiği tespit edilmiştir.

Karma yöntemin uygulama aşamaları ve yapılan çalışmalar genel hatları ile benziyor; ancak uygulama sırası ve süresi büyük oranda değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin yöntemlerin etkililiği ve okuma-yazma öğretiminde takip edilmesi gereken takvim konularındaki görüşlerinde ciddi bölünmeler gözlemlenmiş, uygulama ve görüşler arasında ciddi çelişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle son derece hızlandırılmış bir çalışma takvimi takip

edilmesini azımsanamayacak sayıda öğretmen belirtmiş olması oldukça kaygı vericidir. Bütün bunlar da etkili yöntem ve okuma-yazma programları konularına açıklık getirecek bilimsel çalışmalara olan acil ihtiyacın bir kez daha altını çizmektedir.

Öğretmenlerin güçlü olarak görüş birliği içinde olduğu konular ise ‘seviyeye göre gruplamanın’ ve ‘ana sınıflarda yapılan dil gelişimi/ve ses farkındalığını destekleyen çalışmaların’ okuma-yazmayı destekleyen önemli uygulamalar olduğudur.

Okuma-yazma sorunun altında yatan başlıca nedenlerin aile ile ilgili sorunlar (örn., aile desteğinin yetersizliği), genel öğrenme bozukluğu, okul öncesi eğitimin yetersizliği ve dil gelişimi ile ilgili yetersizlikler olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmen ve/veya yöntemlerin yetersizliğinin de okuma-yazma sorununa neden olabileceği belirtilmiştir. Son olarak öğretmenlerin %88’si okuma-yazmada zorlanan öğrencilerin sağaltımında kullanılan en etkili yöntemin hece/ses çalışmaları olduğunu belirtmişlerdir.

Bütün bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde genel hatları ile yöntemle ilgili görüş ayrılıkları olmasına rağmen, ses/hece ve dil gelişiminin ve bu konularda yapılan çalışmaların okuma-yazma gelişiminde çok önemli rol oynadığı konularında görüş birliği olduğu açıktır. Daha önce de belirtildiği gibi bu görüş, İngiltere ve ABD’deki uzmanlar tarafından da kabul edilen ve önemli sayıda bilimsel çalışma tarafından da desteklenen bir görüşdür (bkz., Catts et al., 1999; Foorman et al., 1998; Hatcher et al., 2006; Hatcher, Hulme, & Ellis, 1994; Hatcher et al., 2004; NICHD, 2000, 2005).

5. Bulgular: İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yeni Türkçe Kitaplara İlişkin Görüş ve Değerlendirmeler

5.1 Yeni Türkçe Kitaplarının Genel Değerlendirmesi

Bu bölümde ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yeni Türkçe kitaplara ilişkin sorular soruldu. Öncelikle, 212 öğretmenden %74'ünün (156 kişi) yeni Türkçe ders kitaplarını kullandığı saptanmıştır. Daha sonra, öğretmenlerin yeni kitaplar hakkındaki genel görüşleri sorulmuştur. Sonuçlar öğretmenlerin büyük oranın yeni Türkçe kitaplarından memnun olduğunu göstermektedir. Bu soruya cevap verenlerin %89'u (65 kişi) MEKB tarafından yayımlanan yeni kitapların, TC'den 2005 yılında gelen eski kitaplara göre daha iyi olduğunu belirtmiş, sadece 6 kişi (%9) yeni Türkçe kitaplarını daha kötü bulduğunu ifade etmiştir (Tablo 17).

Tablo 17. MEKB Tarafından Yayımlanan Yeni Türkçe Kitaplarının, TC'den 2005 Yılında Gelen Eski Kitaplarla Karşılaştırılması

Yeni Türkçe Kitapları TC'den 2005 Yılında Gelen Eski Kitaplara Göre...	Frekans
a) Çok daha iyidir	27 (%37)
b) Daha iyidir	38 (%52)
c) Hiçbir fark yoktur	2 (%3)
d) Daha kötüdür	4 (% 6)
e) Çok daha kötüdür	2 (%3)
Toplam	73 ¹⁵

Yeni kitapların olumlu bulunan özellikleri arasında Kıbrıs kültürüne uygun olmasının (yerellik), birinci sırada geldiği gözlemlenmiştir. Diğer unsurlar konusunda öğretmenlerin görüşleri çelişki göstermektedir (Tablo 18).

¹⁵ Bu bölümü sadece yeni Türkçe kitaplarını kullandığı ifade eden öğretmenlerin cevaplandırması istenmiştir bu nedenle gözlemlenen örneklem sayısı azalmıştır.

Tablo 18. Yeni Türkçe Okuma ve Yazma Kitaplarının Olumlu Özellikleri

Maddeler	Evet diyenler (Frekans)	Yüzde
1. İçeriğin Kıbrıs kültürüne (yerelliğe) uygun olması (N= 161)	132	82
2. Kitabın içeriğiyle, Hayat Bilgisi ünitelerinin uygun olması (N= 162)	94	58
3. Dil becerileri kitaplarının oldukça kullanışlı olması (N= 162)	85	53
4. Hazırlık, cümle, kelime, hece, vb. aşamalarının daha uzun bir sürece dağılmış olması ve buna bağlı olarak öğretimin daha rahat bir süreçte ilerlemesi (N= 162)	70	43
5. Bu kitapların hiçbir olumlu özelliği yoktur. (N= 162)	1	0.5
6. Diğer. (N= 162)	12	7

5.2 Yeni Türkçe Kitaplarının Kullanımı

Yeni kitapların kullanımı ve bu kitaplarda öngörülen takvimin ne derece takip edildiği araştırıldığında, sadece 51 (%32) öğretmenin yeni kitapları ve öngörülen takvimi tam anlamıyla takip ettiği bulunmuştur. 108 öğretmen (%68) bu kitapları ve öngörülen programı tam anlamıyla takip etmediğini belirtmiştir. Cümle çözümlene metodunu kullanan öğretmenlerin verdiği cevaplar daha yakından incelendiğinde, sadece 24 öğretmen (%57) bu metodu ve kitapların öngördüğü takvimi tam anlamıyla uyguladığını belirtmiş, geri kalan 18 öğretmen (%43) bu soruya "hayır" cevabını vermiştir. Bu sonuçlar, kitapları cümle çözümlene yöntemini kullanan öğretmenler dahil çoğu öğretmenin tam anlamıyla takip etmediğini ve kısmen kendi metodlarına entegre ederek kullandıklarını göstermektedir. Bunun altında yatan nedenlerin başında ise kitapların işleyiş takviminin çoğu öğretmenin çalışma takvimine uymaması olduğu bulunmuştur (bkz., Tablo 19).

Tablo 19. Yeni Türkçe Kitaplarında Öngörülen Okuma ve Yazma Yöntemini ve Takvimini Tam Anlamıyla Uygulamamanın Nedenleri

Maddeler	Evet diyenler (Frekans)	Yüzde
1. Cümle aşaması çok uzun sürüyor ve hece-ses çalışmalarına yeteri kadar zaman kalmıyor	74	66
2. Kitabın işleyiş takviminde sorun var. Hece çalışmaları Mart ayında bitiyor ancak bu dönemde işlenmesi öngörülen parçalar uzun ve zor.	64	57
3. Bugüne kadar kendi başıma belirlemiş olduğum yöntem bana her zaman iyi sonuçlar vermiştir. Bu nedenle bu kitaplardaki çalışmaları kısmen kullanıyorum.	62	55
4. Bu kitap takip edilirse çocuklar okuma ve yazmayı geç çözeceklerdir. Veli ve denetim baskısından dolayı bu olasılığı göze almak mümkün değildir.	49	43
5. Diğer.	11	10

Tablo 18 ve 19'daki 'Diğer' şıklarının yanında verilen boşluklara toplam 22 kişi yazdı. Tablo 18'de olumlu özellikler yazın denmesine rağmen bir kişi dışında herkesin yeni kitaplarla ilgili olumsuz özellikler yazdığı için bu iki soruya yazılan cevapların Tablo 19'daki soruya yazılan cevaplarla birlikte değerlendirilmesi daha uygun bulunmuştur. Yazılan görüşlerde yeni kitapları tam anlamı ile kullanamamanın nedenleri şu şekilde özetlenebilir: Kendi hece kitaplarını kullanmayı tercih etmek (6 kişi), parçaların ağır oluşu (4 kişi), kitapların cümle çözümlene yöntemine göre hazırlanmış olmaları (3 kişi), kitapların hazırlık aşamasına yer vermemesi (2 kişi) ve son olarak da öğrencilerin yazıları için yeteri kadar boşluk olmaması (2 kişi) (bkz., Ek D). Öğretmenlerin verdiği cevaplar bir kez daha gösteriyor ki bu kitapları bir şekilde kendi kullandıkları yöntemle entegre etmeye çalışıyorlar ve kitapları tamamıyla kullanma arzusu olduğu halde belirtilen nedenlerden dolayı tam anlamı ile kullanamıyorlar.

Son olarak dil becerileri çalışma kitapları ile okuma kitabının ne kadar uyumlu olduğu soruldu. Bu soruya 113 kişi (%72) tamamıyla uyumlu, 49 kişi (%28) kısmen uyumludur cevaplarını vermişlerdir. Bu kitapların uyumsuz olduğu görüşünü kimse belirtmemiştir.

5.3 Yeni Türkçe Kitapları ile İlgili Görüşler ve Öneriler

Tablo 20'de yeni Türkçe kitapları ile ilgili daha detaylı görüş ve öneriler verilmiştir. Bu maddeler ile ilgili görüşler 1-5 Likert tipi ölçek (Tamamen Katılıyorum -Hiç Katılmıyorum) ile değerlendirilmiştir.

Tablo 20. Yeni Türkçe Kitapları ile İlgili Görüşler ve Öneriler

Maddeler	TK	E	K	H	HK
1. Okuma kitabı içindeki ilk iki ünitedeki cümlelere ait sözcükler, en fazla 2-3 heceli ve somutlanabilir özellikle olmalıdır. (N= 156)	75 (% 48)	76 (%49)	3 (% 2)	2 (%1)	0 (%0)
2. Okuma kitabı içindeki ünlü harflerin öğretimini hedef alan parça sayısı çoğaltılmalıdır. (N=159)	22 (% 14)	68 (% 43)	30 (%19)	39 (%25)	0 (% 0)
3. Okuma kitabına bağlı olarak işlenen dil becerileri çalışma kitaplarındaki cümleler, daha erken bir aşamada kelimelere bölünmelidir. (N= 157)	22 (% 14)	104 (%66)	14 (%9)	17 (%11)	0 (%0)
4. Okuma kitabına bağlı olarak işlenen dil becerileri kitaplarındaki kelimeler, daha erken bir aşamada hecelere bölünmelidir. (N= 153)	19 (% 12)	106 (% 69)	8 (% 5)	20 (%13)	0 (% 0)
5. Okuma kitabına bağlı olarak işlenen dil becerileri kitaplarındaki heceler, daha erken bir aşamada harflere bölünmelidir. (N= 158)	24 (%15)	94 (%60)	10 (%6)	28 (%18)	2 (%1)
6. Dil becerileri kitaplarındaki hece ve ses çalışmaları ile ilgili alıştırmalar ve etkinlikler daha fazla olmalıdır. (N= 156)	36 (%23)	82 (%53)	9 (%6)	29 (%19)	0 (% 0)
7. Kitaplardaki resimler güncel ve çocukların ilgisini çekecek niteliktedir. (N= 162)	26 (%16)	100 (%62)	16 (%10)	17 (%11)	3 (%2)
8. Kitaplar, öğrencilerin güvenle kullanabileceği sağlamlıktadır. (N= 162)	23 (%14)	57 (%35)	15 (%9)	44 (%27)	23 (%14)

Maddeler	TK	E	K	H	HK
9. Birinci ve ikinci çalışma kitapları, hece ve harfi de içine alacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. (N= 157)	39 (%25)	94 (%60)	10 (%6)	14 (%9)	0 (%0)
10. "Türkçe Okuma Kitabı", mevcut şekliyle fiziksel olarak ağırdır. Bu yüzden birinci ve ikinci dönem olmak üzere iki kitap halinde basılmalıdır. (N= 160)	40 (%25)	49 (%31)	15 (%9)	40 (%25)	16 (%10)
11. Türkçe okuma kitabındaki dilbilgisi kuralları verilen parçalarda işlenirken, 4. alıştırma kitabında bu konulara oldukça geç geçilmiştir. Bu konulara geçiş, daha önceki aşamalarda olmalıdır. (N= 157)	23 (%15)	84 (%54)	11 (%7)	36 (%23)	3 (%2)
12. Okuma kitabında 7. üniteden itibaren verilen parçalar, uzun olduğu için kısaltılmaları gerekmektedir. (N= 159)	51 (%32)	66 (%42)	12 (%8)	28 (%18)	2 (%1)
13. Okuma kitabında 7. üniteden itibaren verilen parçalarda geçen bazı kelime ve cümleler okumayı henüz yeni öğrenen çocuklar için zordur. Bu nedenle bu parçaların içeriği basitleştirilmelidir. (N= 159)	56 (%35)	73 (%46)	11 (%7)	19 (%12)	0 (%0)
14. Okuma kitabında 7. üniteden sonraki parçalarda kullanılan harfler daha büyük ve satırlar daha geniş aralıklı olmalıdır. (N= 159)	53 (%33)	63 (%40)	12 (%8)	29 (%18)	2 (%1)
15. Kitaplardaki hece çalışmaları yetersiz olduğundan basılmış ek bir hece kitabına ihtiyaç duyulmaktadır. (N= 161)	50 (%31)	79 (%49)	6 (%4)	24 (%15)	2 (%1)
16. Okuma kitabına ek olarak başka okuma kitaplarına ihtiyaç vardır. (N= 158)	37 (%23)	46 (%29)	15 (%10)	47 (%30)	13 (%8)

Not. TK =Tamamen Katılıyorum; E= Katılıyorum; K= Kararsızım; H =Katılmıyorum; HK= Hiç Katılmıyorum.

Yeni kitapları kullandığını ifade eden 158 öğretmenden 151'i (%96) okuma kitabı içindeki ilk iki ünitadaki cümlelere ait sözcükler, en fazla 2-3 heceli ve somutlanabilir özellikte olması gerektiğini belirtmiştir. Mevcut kitaplarda uzun ve soyut kelimeler oluşu ve bunun sakıncaları mülakat ve pilot çalışmalarda sıkça dile getirilmiştir (örn., 'cumhuriyet' kelimesi, Türkçe Okuma Kitabı, s.25). Daha önce ifade edilen yeni kitaplardaki parçaların uzun ve zor oluşu ifadeleri

ile bu cevaplar örtüşmektedir. Bu da yeni kitaplarda geçen zor ve uzun kelime, cümle ve parçaların öğrencilerin seviyelerine göre basitleştirilmesi gerektiği konusunda görüş birliği olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu parçaların daha büyük harflerle ve daha geniş satır aralıkları ile basılması gerektiği konusunda da görüş birliği olduğu görülmektedir (%73).

Okuma kitabına bağlı olarak işlenen dil becerileri çalışma kitaplarındaki cümlelerin kelimelere ve kelimelerin de hecelere bölünme aşamalarının daha kısa tutulması ve hece aşamasına daha hızlı geçilmesi gerektiği görüşünde de fikir birliği olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 20). Bu aşamaların hızlandırılması gerektiği, ortalama %87'lik bir çoğunluk tarafından dile getirilmiştir. Yeni kitapların uygulama takvimi ile ilgili bu çekinceler daha önceki cevaplarla paralellik gösterip bu bulguların güvenilirliğini desteklemektedir.

Çift renkli hecelerden oluşan parçaların da hece döneminde yapılan çalışmaları desteklediği konusunda tartışmasız herkesin hemfikir olduğu görülmüştür. Bu görüşe katılım oranı %99 olarak bulunmuştur. 129 (%80) kişi de ek hece kitabına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu cevaplardan öğretmenlerin kendi hece kitaplarını kullanmalarının altında yatan nedenlerden birinin de mevcut kitaplardaki hece çalışmalarının yetersizliği olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Bunun yanında karma yöntemin uygulamada büyük farklılıklar göstermesi (örn., ses/harf ve hecelerin öğretiminde çok farklı sıralar takip edilmesi) ve yeni kitaplardaki hece çalışmalarının öğretmenin bireysel programına uymaması, yeni kitaplardaki hece çalışmalarının yetersiz olmasının altında yatan başlıca nedenler olduğu söylenebilir. Ek okuma kitabı konusuna gelince, cevaplarda bölünme olduğu görülmüştür: 83 öğretmen (%52) ek okuma kitabına ihtiyaç olduğunu belirtirken, 60 kişi (%38) buna ihtiyaç olmadığını belirtmiştir.

Kitapların sağlamlığı konusunda görüş ayrılığı olduğu görülüyor. 67 kişi (%41) kitapların çocukların güvenle kullanabileceği sağlamlıkta olmadığını belirtirken 80 kişi (% 49) de bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir. Kitapların fiziksel olarak ağır olduğu görüşünün önemli bir çoğunluk tarafından paylaşıldığı görülmüştür. 89 öğretmen (%57) kitabın fiziksel olarak ağır olduğunu ve bu

nedenle birinci ve ikinci dönem olmak üzere iki kitap halinde basılması gerektiğini belirtmiştir. Son olarak da kitaplardaki resimlerin genelde (%78) olumlu değerlendirildiği gözlemlenmiştir (bkz., Tablo 20).

5.4 Bulguların Özeti: İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yeni Türkçe Kitapları Hakkındaki Görüş ve Değerlendirmeler

Öğretmenlerin çoğunun kullandığı karma yonteme göre düzenlenmemiş olmasına rağmen yeni kitapları bir şekilde kendi yöntemlerine entegre ederek kullanmaya çalıştığı görülmektedir. Yeni kitapların özellikle Kıbrıs kültürüne uygun olmasının en fazla olumlu bulunan özellik olduğu gözlemlenmiştir. Bu da bu kitapların yerellik konusundaki ihtiyaçlara büyük oranda karşılık verebildiğine işaret etmektedir. Ancak uygulama takviminin özellikle de hazırlık aşamasının olmaması, cümlelerin kelimelere ve kelimelerin de hecelere bölme aşamalarının uzun sürmesi bu kitapların tam anlamı ile takip edilmesinde ve etkili bir şekilde kullanılmasında temel engel olduğu görüşünün oldukça yaygın olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle okuma-yazma öğretim aşamalarından en etkili olduğu ve öğretmenlerin en fazla üzerinde zaman harcamak istedikleri hece /ses aşamasına mevcut çalışma takviminin uymadığı görülmektedir. Sınıftaki hece çalışmalarını destekleyecek hece çalışma kitaplarının geliştirilip çoğaltılması ihtiyacı da büyük bir çoğunluk tarafından dile getirilmiştir. Kitaplardaki zor ve uzun kelime, cümle ve parçaların kısaltılıp basitleştirilmesi ve bu parçaların büyük harflerle ve geniş satır aralıkları ile yazılması gerektiği konusunda da görüş birliği olduğu bulunmuştur. Son olarak kitapların fiziksel olarak ağır olduğu ve iki kitap şeklinde ve kolayca dağılmayacak sağlamlıkta basılması gerektiği görüşleri de önemli sayıda öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

6. Bulgular: Bileşik El Yazısı ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler

6.1 Bileşik El Yazısı ile İlgili Uygulamalar Hakkındaki Görüş, Değerlendirme, ve Öneriler

Mevcut uygulamada bileşik yazı çalışmalarına genelde (iyi seviyedeki) ikinci sınıfların son döneminde başlanmaktadır. Üçüncü sınıflarda bu bilgi pekiştirilir. Daha sonraki aşamalarda ise kullanılıp kullanılmaması genelde öğretmenin şahsi kararına bağlıdır. Bu konuda resmi bir düzenlemeye rastlanılmamıştır. Bileşik yazıya ikinci sınıfta geçmenin ne kadar uygun olup olmadığı sorulduğunda, 122 (%56) kişi bu uygulamadan memnun olduklarını, 81 kişi (%37) bu uygulamadan memnun olmadıklarını, 16 kişi ise (%7) kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlere açıklık getirmek için iki soru daha soruldu: 'bileşik yazı eğer bütün derslerde kullanılan yazı olacaksa hangi aşamada öğrenciye öğretilmesi sizce uygundur?' ve 'bileşik yazı eğer sadece bir güzel yazı dersi altında verilecek ise ve diğer derslerde de kullanılan yazı olmayacaksa hangi aşamada öğrenciye öğretilmesi sizce uygundur?'. Bulgular bileşik yazının bütün derslerde kullanılsın ya da kullanılsın (sadece güzel yazı olarak bu ders başlığı altında kullanılacaksa bile) üçüncü veya üstü sınıflarda verilmesi gerektiği görüşünün hakim olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sadece üçte biri, ikinci veya birinci sınıflarda bu yazı şeklinin verilmesi gerektiği görüşünü belirtmiştir (bkz., Tablo 21 ve 22).

Tablo 21. Bileşik El Yazısı Eğer Bütün Derslerde Kullanılan Yazı Olacaksa Hangi Aşamada Öğrenciye Öğretilmesi Uygundur?

Sınıf	Frekans
1. Sınıf	14 (%7)
2. Sınıf	55 (%26)
3. Sınıf	84 (%40)
4. Sınıf	49 (%23)
5. Sınıf	2 (%1)
Ortaokul	7 (%3)
Lise	1 (%0.5)
Toplam	212 (%100)

Tablo 22. Bileşik El Yazısı Eğer Sadece Bir Güzel Yazı Dersi Altında Verilecek İse ve Diğer Derlerde De Kullanılan Yazı Olmayacaksa Hangi Aşamada Öğrenciye Öğretilmesi Sizce Uygundur?

Sınıf	Frekans
1. Sınıf	1 (%0.5)
2. Sınıf	55 (%26)
3. Sınıf	124 (%58)
4. Sınıf	30 (%14)
5. Sınıf	3 (%1)
Ortaokul	2 (%1)
Toplam	215(%100)

Tablo 23, 1-5 Likert tipi ölçek ile değerlendirilen diğer görüşlerin bir listesini vermektedir. 133 (%62) öğretmen bileşik yazının öğretilmesinin gerekli olduğunu savunurken, 56 öğretmen (%26) buna katılmadığını belirtmiştir. 147 (%69) öğretmen de bileşik yazının sadece güzel yazı olarak öğretilmesi (bunun derslerde kullanılması zorunlu olan yazı olmaması) gerektiğine inandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğu (159,%73), bileşik yazının harfleri öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşüne katılmadığını ve aksine yazının okunabilirliğini azalttığına (142,%65) inandığını belirtmişlerdir. **Son olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70) bileşik yazının akıcı okumayı sağladığına inanmadığını belirtmiştir.**

Yazının estetik yönünü geliştirmesi konusunda ise görüşlerde bölünme olduğu gözlemlenmiştir. 117 (%54) kişi bileşik yazının, yazının estetik yönünü geliştirdiğini belirtirken, 51 (%23) kişi buna katılmadığını ve 49 kişi (%23) de bu konuda karasız olduğunu ifade etmiştir. Benzer bölünme 'bileşik yazının yazı hızını arttırdığı' görüşünde de gözlemlenmiştir. Buna 98 kişi (%45) katıldığını belirtirken 95 kişi (%44) katılmadığını belirtmiştir (Tablo, 23).

Tablo 23. Bileşik El Yazısı ile İlgili Genel Görüş ve Öneriler

Maddeler	TK	E	K	H	HK
1) Bileşik yazı öğrenciye öğretilmelidir (N = 215)	29 (%14)	104 (%48)	26 (%12)	41 (%19)	15 (%7)
2) Bileşik yazı yalnızca güzel yazı dersi olarak verilmelidir. Derslerde kullanılan yazı olmamalıdır. (N=214)	72 (%34)	75 (%35)	17 (%8)	40 (%19)	10 (%5)
3) Bileşik yazı alfabedeki harfleri yazmayı öğrenme konusunda kolaylık sağlar. (N= 218)	6 (%3)	33 (%15)	20 (%9)	104 (%48)	55 (%25)
4) Bileşik yazı, yazım hızını artırır. (N= 217)	22 (%10)	76 (%35)	24 (%11)	71 (%33)	24 (%11)
5) Bileşik yazı, yazının okunabilirliğini azaltır. (N= 217)	49 (%23)	93 (%43)	26 (%12)	42 (%19)	7 (%3)
6) Bileşik yazı, yazının estetik yönünü geliştirir. (N= 217)	19 (%9)	98 (%45)	49 (%23)	42 (%19)	9 (%4)
7) Bileşik yazı, akıcı bir okuma sağlar. (N= 218)	7 (%3)	32 (%15)	26 (%12)	126 (%58)	27 (%12)

Not. TK =Tamamen Katılıyorum; E= Katılıyorum; K= Kararsızım; H = Katılmıyorum; HK= Hiç Katılmıyorum .

Bu konuda verilen açık uçlu soruya 46 kişi cevap vermiştir (bkz., Ek E). Bu cevapların içerik analizinden çıkan bulgular şu şekilde özetlenebilir: 13 kişi eğik yazının yazmayı olumsuz yönde etkilediğini belirtti ('çocukların yorulmasına ve zorlanmasına hatta yazı yazmaktan sıkılmasına neden olur'; 'erken sınıflarda başladığında çocukların yazı karakterleri tam oturmadığından, yazıları bozuluyor'). Sadece 2 kişi bileşik yazının okuma-yazma gelişimine olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir ('Bileşik yazı güzel ve süratli yazmayı öğretir'; ' anlamlı ve hızlı okuma sağlar'). 7 kişi eğik yazıyı öğrenmekte öğrencinin zorlandığını belirtti ('Çocuklar bileşik yazıda zorlanıyor, öğretmenler de okumakta zorlanıyor'). Son olarak da birçok öğretmen ortaokulda kullanma zorunluluğu olmadığından bu yazının hangi amaca hitap ettiğini sorguladı (5 kişi) ('ortaokulda kullanılacaksa ilkokulda verilmelidir'; 'gereksizdir, öğrenci zaten bu yazıyı ileriki dönemlerde kullanmıyor') ve bu durumda güzel yazı olarak öğretilip kullanılmasının öğrencinin seçeneğine bırakmanın daha doğru olduğunu belirtti

(8 kişi) ('sadece güzel yazı dersi altında öğretilmelidir'; öğretilmeli ama kullanımı zorunlu olmamalıdır').

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bileşik yazının birinci sınıflarda verilmesine karşı olduğu anketin bu bölümünde de ortaya çıkmıştır (8 kişi) ('üçüncü sınıfın ikinci döneminde geçilip dikkatle takip edilmelidir'). Sadece 1 kişi eğer her derste kullanılacak ise birinci sınıfta eğik yazının öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

6.2 Bulguların Özeti: Bileşik El Yazısı ile İlgili Uygulamalar Hakkındaki Görüş, Değerlendirme, ve Öneriler

Bulgular, dik temel yazıdan eğik yazıya geçişin yazı gelişimini olumsuz yönde etkilediği görüşünün ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Bu olumsuz etkiyi en aza indirmek için bileşik yazının mevcut uygulamanın aksine üçüncü veya üstü sınıflarda öğretilmesi gerektiği büyük bir çoğunluk tarafından dile getirilmiştir. Bileşik yazının güzel yazı altında öğretilmesi ve kullanımı da öğrencinin seçeneğine bırakılması gerektiği konularında da genel bir görüş birliği olduğu bulunmuştur.

Açık uçlu soruya hiçbir öğretmen eğik yazı ile okuma-yazma öğretimine başlanması gerektiğini ifade eden bir görüş yazmamıştır. Aksine, bu yazı şeklinin dik temel yazıdan daha zor olduğu ifadesi sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri bu konudaki uzmanların görüşleri ile tamamıyla örtüştüğü kesindir (Graham & Weintraub, 1996; Schlagal, 2007). Daha önce de belirtildiği gibi *temel dik yazının yazıların okunaklılığını artırdığı ve daha kolay olduğu için en başta öğretilmesi gereken yazı şekli olması gerektiği, ve bileşik yazının ilkokulun ileriki aşamalarında öğretilmesi gerektiği* görüşleri bu konudaki uzmanlar tarafından da en fazla kabul gören ve bilimsel çalışmalar tarafından da desteklenmiş görüşlerdir (bkz., Schlagal, 2007).

Bu çalışmada bileşik eğik yazının okuma-yazma gelişimine olumlu etki yaptığı ve dik temel yazıdan daha kolay olduğu iddialarını destekleyici hiçbir bulgu bulunmamıştır (krş., Akyol, 2007). Bunlar da bir kez daha bileşik yazı ile okuma-yazma öğretimine başlamayı savunanların ortaya attığı gerekçelerin

bilimsel çalışmalarda çıkan bulgularla çeliştiğinin altını çizmektedir. Öğrencinin okuma-yazma gelişimine son derece etkisi olan bu uygulamanın büyük bir dikkatle incelenmesi ve yapılacak düzenlemelerin de bilimsel çalışmalardan çıkan bulgular ışığında ve öğretmenlerin de görüşleri alınarak yapılması gerektiği ortadadır.

7. Bulgular: Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri (Konferans, Kurs, Seminer vb.) ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler

7.1 Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Genel Görüş ve Değerlendirmeler

Bu bölümde öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri ve mesleki gelişim ile ilgili görüşleri alınmıştır. MEKB'nin düzenlediği hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımın oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. 'İlk okuma ve yazma konusunda MEKB'nin belirlemiş olduğu takvime göre düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine ne kadar sıklıkla katılıyorsunuz?', sorusuna 129 (%61) öğretmen her zaman, 44 (% 21) sık sık, ve 29'u (%14) da bazen diye cevap vermiştir. Sadece 9 öğretmen nadiren veya hiçbir zaman katılmadıklarını belirtmişlerdir (%4).

158 öğretmen (%80) bu etkinlikler dışında başka eğitsel etkinliklere katılmadıklarını belirttiler. MEKB'nin düzenlediği etkinlikler dışında başka eğitsel etkinliklere katıldığını belirten 40 kişi (%20) ise son üç yılda ortalama iki etkinliğe katıldıklarını belirttiler. Bütün bunlar da MEKB'nin düzenlediği eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde çok önemli ve merkezi bir rol oynadığının altını çizmektedir.

Ancak bu etkinliklerin ne derece faydalı olduğu sorusuna sadece 65 (%31) kişi 'faydalıdır' görüşünü bildirmiştir. 107 (%51) kişi biraz faydalı ve 38 (%18) kişi de faydasız bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu etkinliklerin kitap, yöntem ve kaynaklar konusunda bilgi vermede, 94 (%44) kişi az yeterli ve 79 (%34) kişi de yetersiz olduğu görüşlerini belirtmişlerdir. Sadece 37 (%17) kişi bu

etkinliklerin kitap, yöntem ve kaynaklarla ilgili bilgi vermede yeterli olduğu görüşünü belirtmiştir.

195 (%92) öğretmen düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerin teorik bilgi ile sınırlı olduğunu ve bunun yanında pratik ve uygulamalı eğitim de verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sadece 7 kişi (%3) bu görüşe katılmadıklarını belirttiler. Bu soruyu takiben 'bu eğitsel etkinlikleri daha verimli kılmak için sizce neler yapılabilir?', diye açık uçlu bir de soru sorulmuştur. Bu soruya 66 kişinin verdiği cevaplar içerik analizi edildiğinde (bkz Ek F) en fazla sıklıkla dile getirilen üç ana görüş olduğu belirlenmiştir.

Birincisi, bu etkinliklerin 'küçük gruplar halinde, uygulamalı, somut örnekler ve pratik bilgilerin verilebileceği atölye türü çalışmalar şeklinde yapılmasının daha yararlı olduğu' görüşüdür. Bu görüşü 39 öğretmen (%59) dile getirmiştir. Bu görüş daha önce verilen cevaplarla örtüşmektedir ve bu konuda gerçekten büyük bir ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

İkinci görüş, bu etkinliklerin, *konusunda uzman olan ve/veya tecrübeli öğretmenler* tarafından verilmesi gerektiğidir. Bu görüşü 14 (% 21) kişi ifade etmiştir.

Son olarak 9 (%14) kişi hizmet içi eğitim çalışmalarının bölgesel olarak düzenlenmesi ve içeriğin o bölgenin sosyoekonomik yapısı ve özel şartları göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiştir.

7.2 Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarında Üzerinde Durulması Gereken Konular

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının hangi konulara eğilmesi gerektiği konusundaki görüşleri de alınmıştır. Verilen konu başlıkları arasında en fazla işaretlenen maddenin 'okuma-yazma becerilerinin nasıl desteklenip geliştirilebileceğini konu alan uygulamalı atölye çalışmaları' olduğu bulunmuştur. Bunu yöntem ve seviyeye göre gruplandırma konularını içeren uygulamalı atölye çalışmaları takip etmiştir. Bu cevaplardan da görüleceği üzere

öğretmenin kuramdan çok pratiğe yönelik çalışmalar ve bilgilere ihtiyaç duyduğu görülmektedir (bkz., Tablo 24).

Tablo 24. Hizmet İçi Eğitim Programlarının İçermesi Gereken Eğitsel Çalışmalar

Yapılması İhtiyacı Hissedilen Eğitsel Çalışmalar	Evet	Hayır
1) Okuma, okuma hızı, imla, okuduğunu anlama veya serbest yazı becerileri nasıl geliştirilebilir/desteklenebilir?" konularında uygulamalı atölye çalışmalarına. (N= 207)	170 (%82)	37 (%18)
2) Yeni yöntem ve programlar konusunda pratik ve uygulamalı çalışmaların küçük gruplar halinde yapılabileceği atölye çalışmalarına. (N= 207)	153 (%74)	54 (%26)
3) Sınıf içinde farklı seviye gruplarının oluşturulması ve sınıf içi çalışmalarının bu gruplara göre düzenlenmesi ile ilgili uygulamalı çalışmalara; (N= 207)	143 (%69)	64 (%31)
4) Yeni çıkan kaynak ve eğitim teknolojileri konusunda seminerlere. (N= 207)	113 (%55)	94 (%45)
5) Yöntem ve eğitim programlarının hangilerinin daha etkili ve verimli olduğunu saptayan bilimsel çalışmaları konu alan konferanslara. (N= 207)	100 (%48)	107 (%52)
6) Farklı dil ve kültürden gelen öğrenciler ile çalışırken dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir? Bu çocukların yabancı bir dilde okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve etkili eğitsel yaklaşımlar nelerdir?" konularıyla ilgili konferans ve atölye çalışmalarına. (N= 207)	85 (%41)	122 (%56)

7.3 Bulguların Özeti: Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler

Bulgular MEKB'nin düzenlediği hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımın yüksek olduğunu ve bu etkinliklerin öğretmenin mesleki gelişiminde temel olduğunu göstermektedir. Ancak bu etkinlikleri öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Bu etkinliklerin daha verimli olabilmesi için uygulamalı küçük atölye çalışmaları yapılması konusunda ise büyük bir görüş birliği olduğu saptanmıştır. Son olarak da okuma-yazma

gelişiminin farklı yönlerini konu alan pratik bilgilerin vurgulandığı atölye türü eğitsel çalışmalara en çok ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

8. Bulgular: Denetim Uygulamaları ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler

8.1 Denetim Süreci ve Denetleyiciler ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler

Denetim ve müfettişlik uygulamasının temel amaçlarından birisi öğretmene mesleki gelişimini olumlu yönde destekleyecek bireysel destek ve geribildirim vermektir. Bu bölümde öğretmenlerin mevcut denetleme uygulamaları ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Ankete cevap veren öğretmenlerden 207 (%97) kişi en az bir kez müfettişler tarafından denetlendiğini bildirmiştir. Bu da ankete katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün denetim konusunda tecrübesi olduğunu teyit etmektedir.

171 öğretmen (%82) genel olarak müfettişlerin yaklaşımını olumlu ve yapıcı bulduğunu bildirdi. Sadece 14 kişi (%7) olumsuz tecrübeler yaşadıklarını ifade ettiler. 85 kişi (%40) mevcut denetleme sisteminin, öğretmene mesleki gelişimini olumlu yönde destekleyecek bireysel destek ve geribildirim vermekte 'yeterli' bulunduğunu belirtti. 73 (% 34) kişi ise denetleme sistemini bu konuda 'biraz yeterli' bulunduğunu ve 56 (%27) kişi de 'yetersiz' bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar da mevcut müfettişlerin ve denetleme sisteminin öğretmenin mesleki gelişimini olumlu yönde desteklemek açısından genel olarak yetersiz olduğu kanaatinin ağırlıkta olduğunu göstermektedir (toplam %61).

Mevcut uygulamada, denetleme genelde yılda bir kez yapılıyor; ancak öğretmenlerin %91'i (187 kişi) bunun yetersiz olduğunu, etkili bir değerlendirme veya yönlendirme yapılabilmesi için birden fazla denetim yapılması gerektiğini belirtmiştir. Sadece 14 kişi (%7) daha fazla denetime gerek olmadığını ifade etti.

8.2 Denetleme Uygulamalarını Daha Etkili Kılmak İçin Neler Yapılmalıdır?

Son olarak öğretmenlere 'mevcut denetleme uygulamalarını daha etkili kılmak için neler yapılabilir' diye açık uçlu bir soru verilmiştir. Bu soruyu 59 öğretmen cevaplandırmıştır (bkz Ek G). Yapılan içerik analizinde öğretmenlerin görüşleri 4 ana tema altında toplandığı görülmüştür (bkz. Tablo 25). Bu görüşler daha önce verilen cevapları destekleyici niteliktedir. Öğretmenler kesinlikle denetlenmeyi istiyor ve hatta bunun daha sık olmasının gerektiğini dile getirmiştir (18 kişi). Yılda en az iki kez denetlenmenin sınıfın yıl boyunca gelişimini izleme fırsatı vereceği ve öğretmenin de verilen rehberlik ve önerilerle daha etkili bir şekilde desteklenmesine olanak sağlayacağı görüşünün yaygın olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle daha fazla denetleyiciye ihtiyaç olduğu da belirtilmiştir (4 kişi). Denetleyicilerin iyi eğitilmiş, konusunda uzman kişiler tarafından seçilmesi (17 kişi) ve bu kişilerin öğretmene rehber ve destek olması gerektiği de en fazla dile getirilen görüşler olduğu bulunmuştur (17 kişi). Ayrıca bunlara ek olarak denetleme kriterlerinin daha şeffaf olması ve herkese eşit şekilde uygulanması gerektiği görüşü de dile getirilmiştir (6 kişi).

Tablo 25. Mevcut Denetleme Uygulamalarını Daha Etkili Kılmak İçin Yapılması Gereken Düzenlemeler

Temalar	Frekans
1) Daha sık değerlendirme yapılmalıdır. En az iki kez dönem başı ve dönem sonunda.	18 (%31)
2) Müfettişler yapıcı öneriler sunup öğretmene rehber olmalıdır.	17 (%29)
3) Müfettişler denetleyecekleri sınıflarda ve konu alanlarında uzman ve tecrübeli olmalıdır.	17 (%29)
4) Denetlemede kullanılan kriterler şeffaf olmalı ve öğretmenler denetlenecekleri konular hakkında bilgilendirilmelidir.	6 (%10)

N= 59

8.3 Bulguların Özeti: Denetim Uygulamaları ile İlgili Görüş ve Değerlendirmeler

Öğretmenler denetim uygulamaları hakkında genel olarak olumlu görüşler belirttiler. Ancak öğretmeni destekleme ve rehberlik konusunda mevcut uygulamanın büyük bir çoğunluk tarafından da yetersiz bulunduğu ortaya çıkmıştır. Denetleme sürecinin daha etkili olması için en sıklıklar dile getirilen görüşler şunlardır:

- Denetleyenlerin iyi eğitim almış ve tecrübeli kişiler tarafından seçilmesi gerekir;
- Denetleme yılda en az iki kez yapılmalıdır;
- Denetim yapıcı ve yönlendirici olmalıdır;
- Denetleme kriterleri şeffaf olmalı ve herkese eşit olarak uygulanmalıdır.

9. Bulgular: Okuma Bayramı, Kurdele Takma ve Bunun Gibi Uygulamalara İlişkin Görüş ve Değerlendirmeler

9.1 Okuma Bayramı ve Benzeri Uygulamalar Hakkındaki Görüş ve Değerlendirmeler

Bu bölümde öğretmenin okuma bayramı ve benzeri uygulamalar hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bunun için daha önceki bölümlerdeki gibi 1-5 Likert tipi ölçek kullanılmıştır (bkz., Tablo 26).

Tablo 26. Okuma Bayramı ve Benzeri Uygulamalar Hakkındaki Görüş ve Değerlendirmeler

Maddeler	TK	E	K	H	HK
1) Okuma bayramı ve/veya kurdele takmanın genel olarak olumlu etkisi vardır. Bunun için de bu uygulamaların devam etmesi gerekir. (N=216)	30 (%14)	114 (%53)	15 (%7)	42 (%19)	15 (%7)
2) Sakıncaları olduğu için bunların uygulamadan kaldırılması gereklidir. (N=213)	10 (%5)	44 (%21)	31 (%15)	106 (%50)	22 (%10)
3) Bu uygulamaların okuyamayan/ yavaş öğrenen öğrenciler üzerindeki olası olumsuz etkisi öğretmenin hassas yaklaşımı ile (ör. sertifika vermesi vb.) önlenabilir. Bu hassasiyetle yaklaşıldığı sürece söz konusu uygulamalarda bir sakınca görmüyorum. (N=214)	56 (%26)	115 (%54)	14 (%7)	27 (%13)	2 (%1)
4) Okuma bayramı yapılacaksa mümkün olduğu kadar geciktirilmelidir ki daha yavaş okumayı çözen öğrenciler üzerindeki olası olumsuz etkisi önlensin. (N=217)	82 (%38)	118 (%54)	6 (%3)	8 (%4)	3 (%1)
5) Bu uygulamalar okuma ve yazma öğreniminde yavaş gelişen öğrenciyi olumsuz yönde etkiler. (N=209)	11 (%5)	66 (%32)	28 (%13)	96 (%46)	8 (%4)
6) Okuma bayramı, öğretmenin çalışma programının yükünü artırır. (N=214)	39 (%18)	92 (%43)	15 (%7)	60 (%28)	8 (%4)
7) Okuma bayramı, öğretmenin üzerinde baskı ve stres yaratır. (N=215)	31 (%14)	83 (%39)	23 (%11)	69 (%32)	9 (%4)
8) Bu uygulamalar veli üzerinde baskı ve stres yaratır. (N=214)	13 (%6)	71 (%33)	28 (%13)	76 (%36)	26 (%12)

Not. TK =Tamamen Katılıyorum; E= Katılıyorum; K= Kararsızım; H = Katılmıyorum; HK= Hiç Katılmıyorum .

144 (%67) öğretmen okuma bayramı ve/veya kurdele takmanın genel olarak olumlu etkisi olduğunu ve bu nedenle de bu uygulamaların devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak, 57 (%26) öğretmen buna katılmadığını ve 14 kişi de bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Azımsanamayacak sayıda öğretmen de (54 kişi, %26) bu uygulamanın ciddi sakıncaları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu uygulamaların '*olası olumsuzluğu öğretmenin hassas yaklaşımı ile önlenabilir ve bu şekilde uygulanırsa sakıncalı olmaz*' diye ifade değiştirilip sunulduğunda ise öğretmenlerin çok büyük bir oranı buna katıldığını belirtmiştir (171, % 80) ve buna rağmen bu uygulamanın sakıncalı olduğunu düşünenlerin sayısı 29'a (%14) düşmüştür.

Bu konudaki bölünmüşlük uygulamanın '*yavaş öğrenen öğrencileri olumsuz yönde etkileyip etkilemediği*' sorusunda da gözlemlenmiştir. 77 (%37) öğretmen bu uygulamaların yavaş öğrenen öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi olduğunu dile getirirken 104 (%50) öğretmen olumsuz etkisi olmadığını dile getirmiştir. 28 kişi de kararsızlık belirtmiştir. Fakat, 'okuma bayramı uygulanacaksa bunun mümkün olduğunca geciktirilip okumayı geç çözen öğrencileri rencide etmeyecek şekilde yapılması gerekir', görüşüne hemen hemen bütün öğretmenlerin (200, %92) katıldığı tespit edilmiştir.

Bu uygulamanın öğretmen ve veli üzerindeki etkisi konusundaki görüşlerde kutuplaşma olduğu görülmüştür. 131 öğretmen (%61) bu uygulamanın öğretmenin yükünü artırdığına inandığını belirtmiş ve 114 kişi de (% 43) öğretmen üzerinde baskı ve stres yarattığını ifade etmiştir. 'Veli üzerinde stres yapar', ifadesine ise 84 (%39) öğretmen katıldığını belirtmiştir.

Bu soruların sonrasında birinci sınıfı okutan öğretmenlere bu yıl okullarında okuma bayramı yapılıp yapılmadığı soruldu. 59 öğretmen (%42) yapıldığını ve 81 kişi (%58) de yapılmadığını belirtti. Bunlar okul bazında incelendiğinde 72 ilkokuldan 32'sinde (%44) okuma bayramı yapıldığı 40'ında (%56) ise yapılmadığı bulunmuştur.

En son olarak da bu etkinlikler yapılmışsa ne zaman yapıldığı soruldu. Okuma bayramının yapıldığı tarihlerin Ocak başından (16 Ocak 2008) Haziran ortasına kadar (11 Haziran 2008) değiştiği görüldü. Ancak bu soruya cevap veren 29 okuldan çoğunluğunun (%62'sinin) Mart ayında okuma bayramı yaptığı tespit edildi. Okuma bayramını, sadece 4 okulun (%14) Mayıs ve Haziran aylarında yaptıkları görülmektedir (bkz. Tablo 27) .

Tablo 27. Okuma Bayramının Yapılma Zamanı

Okuma Bayramının Yapıldığı Zaman (Ay)	Frekans
1. Ocak	3 (%10)
2. Şubat	1 (%3)
3. Mart	18 (%62)
4. Nisan	3 (%10)
5. Mayıs	2 (% 7)
6. Haziran	2 (%7)
Toplam	29

9.2 İlkokulların % 56'sı neden okuma bayramı yapmıyor?

Okuma bayramının 40 okulda neden yapılmadığını açıklığa kavuşturmak için bu rapor hazırlanırken ek bir çalışma daha yapma ihtiyacı hissedildi. Bu nedenle 18 -29 Mayıs 2009 tarihinde bu okullar telefonla tek tek arandı ve müdürler/idarecilerle ve öğretmenlerle görüşüldü. 40 okuldan 39'u ile görüşme yapıldı; sadece bir okula ulaşılamadı. Bunlar arasında bir okul da görüş vermekte çekince belirtti. Sonuç olarak 38 okuldan görüş alındı. Bu görüşmeler sonucunda çıkan bulgular Tablo 28'de özetlenmiştir. Bu okullardan sadece 5 tanesi gelende okuma bayramı yaptıklarını sadece anketin yapıldığı öğretim yılında farklı nedenlerden dolayı okuma bayramı yapmadıklarını belirttiler. Geriye kalan 35 ilkokul okuma bayramını hiçbir zaman yapmadıklarını belirtti.

Telefon ile yapılan mülakatta okul idaresinin okuma bayramını yapıp yapmama ile ilgili kararı genelde birinci sınıf öğretmenleri ile birlikte aldığı görülmüştür.

Yapılan mülakatlarda okuma bayramı ve elma kızartma gibi uygulamalar arasında ayırım yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Okuma bayramı yapılmayan okullarda *belge verme*, *elma kızartma* ve *kurdele takma* gibi ödül sistemlerinin sınıf içerisinde yapılmaya devam edildiği saptanmıştır. Bu da gösteriyor ki elma kızartma gibi sınıf içerisinde yapılan uygulamalar okul genelinde yapılan okuma bayramı etkinliklerinden ayrı tutularak değerlendirilmelidir. Bu da Tablo 26'da birinci, beşinci ve sekizinci maddelerde gözlemlenen bölünmenin verilen maddelerde bu ayırımın yapılmamasından da kısmen kaynaklanmış olabileceğine işaret etmektedir.

Genel olarak okuma bayramını sakıncalı bulan idarecilerin sınıf içerisinde yapılan elma kızartma ve kurdele takma gibi etkinlikleri sakıncalı bulmadığı gözlemlenmiştir. Sınıf içi etkinliklerinin sakıncalı olduğunu hiçbir idareci dile getirmemiştir. Okullarda yaptığımız görüşmelerde yavaş gelişen öğrencilerin de bir şekilde ödüllendirildiği ve belge aldığı, bazı öğretmenler tarafından dile getirilmişti. Verilen cevaplardan bu hassas konuda idarenin inisiyatifin tamamen öğretmene bırakılmasını daha uygun bulduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Ancak bu konunun daha detaylı bir şekilde araştırılması gerektiği de ortadadır.

Son olarak verilen cevaplardan okuma bayramının genelde öğretmen için külfet olduğu ve hiçbir amaca hitap etmediği ('şov amaçlı') de sık sık dile getirilen görüşlerdendi. Bunlar da daha önce ankete verilen cevaplarla örtüşmektedir. Öğretmenlerin %61'i bu tür etkinliklerin çalışma yükünü arttırdığını belirtmiştir (bkz., Tablo 26).

Tablo 28. İlkokulların %56'sı Neden Okuma Bayramı Yapmıyor ?

'Neden okulunuzda okuma bayramı yapmadınız?', sorusuna verilen cevapların listesi
1. Öğrenme zamanlarının farklılığından dolayı okuma bayramı yapamıyoruz. Öğrenciler Aralık – Haziran arası okurlar. Biz karneyle okuma belgesini birlikte veririz.
2. Gerçek anlamda motive edici bulmadığımızdan dolayı yapmıyoruz. Çocukların bir kısmı TC'den geldiği için farklı zamanlarda okumayı sökerler.
3. Diğer okullar yapmıyor, biz de yapmıyoruz. Sınıfta kurdele takma ve elma kızartma yapılıyor.
4. Öğrenciyi psikolojik bakımdan rencide edemeyiz, çünkü farklı öğrenme kapasitesinde öğrenciler var, özellikle Türkiye'den gelen işçi çocukları.
5. Biz yıllardır şubat tatiline girerken sınıfta okuma belgesi veririz. Bayram şov amaçlıdır.
6. Tamamıyla karşıyım, çünkü psikolojik bir yıkım olarak görüyorum.
7. Şubat tatili öncesi sabahleyin sırada okuma belgesi verildi. Ailelere bir bayram hazırlamadık. Kurdele takarız.
8. Yalnızca geçen yıl yapılmadı. Bu yıl yaptık. Motive edici buluyorum.
9. Çok az öğrencim var, yapamam. (4 öğrenci) Hem burası birleştirilmiş sınıftır.
10. Psikolojik olumsuzlukları var. Yıkıcıdır. Zaten bunlar birer şovdur. Diğer okullar da yapmaz.
11. Öğretmen istemez, külfetli bulur. Sınıfta kurdele takıp belge verdikleri için yapmak istemezler.
12. Kurdele ve elma kızartarak çocuğu onurlandırırız. Bayrama gerek yok. Kime bayram yapacağız??? Ailelere mi??? Gerek yok!!!
13. Çok etkinlik var, bayrama gerek yok. Sınıfta biz belgelerle hallediyoruz.
14. Okuma belgelerini sınıflarda veririz. Zaten öğretmen de isteksizdir.
15. Çok etkinliğimiz var. Bir de buna gerek yok. Zaten sınıfta belge veririz. Onun yerine kitap fuarı yaparız. Bir sene yaparsak her sene yapılması gerekir.
16. Pek çok etkinlik yapılır. Bu durum bayramı yapılacak bir şey değil ki... Okumak, öğrencinin görevidir.
17. Zaten yapmazdık da bu iş tamamen şovdur. Sınıfta belge de verilir, kurdele de takılır.
18. Yalnız geçen sene yapmadık. Bu sene yaptık.
19. Öğretmen tembellik yapar, istemez. Onun yerine sınıfta belge verilir.
20. Az öğrenci var, yapamayız. (9 öğrenci) Yıl sonundaki müsamere içinde veririz.
21. Faaliyet fazlalığı nedeniyle sınıflarda yapılır. Kurdele ve elma kızartma yapılır. Bu bayramlar psikolojik olarak yıpratıcıdır.
22. Telefonda cevap veremem. İsterseniz yüz yüze görüşelim. Ne yani bakanlık bize hesap mı soruyor?
23. Külfetli (maddi, manevi) olduğundan yapılmaz. Sınıflarda kurdele takarız.
24. Her zaman yapardık. Geçen yıl faaliyet fazlalığından yapamadık.
25. Bakanlık bu konuda vurdumduymazdır. Veli ile öğretmen de ilgi duymaz, beklentisi yok.
26. Birleştirilmiş sınıf vardır. Süre olarak sınırlıdır. Yapamayız.
27. Bu yıl yapmayı unuttuk.
28. Tarihimizde yapılmadı. Nasıl olacak bilemiyoruz.
29. Denk getiremedik. Yoğun olduğumuz için yapamadık. Bu yıl yaptık.
30. Farklı okuma süreçleri olduğundan yapamıyoruz. Çok faaliyet yapıyoruz takvime koyamadık.
31. Çok faaliyet var. Okuma değişik zamanlarda söküldüğü için yapılmaz. Zaten pek de yararına inanmıyoruz.
32. Kendi içimizde yaptık. Şov amaçlıdır, gerek yok.

'Neden okulunuzda okuma bayramı yapmadınız?', sorusuna verilen cevapların listesi

33. Öğretmenin inisiyatifindedir. Geçen yıllar yapmadı, bu yıllar yaptı.
 34. Öğrencilerin okumayı kavrama süreçleri farklıdır. Psikolojik olarak yıpratıcıdır.
 35. Şov amaçlıdır. Belgeleri sınıflarda verilir. Zaten bu da öğretmenlerin kararıdır. Herkes ona saygı duyar.
 36. Önceden yapılırdı ama şimdi yapılmaz, çünkü diğer okullar da yapmaz. Kendi sınıflarımızda belge verilir.
 37. Faaliyet fazlalığından ve psikolojik yıpratıcılığından. Bizler bunu kendi sınıflarımızda belgelerle hallediyoruz.
 38. Çoğunluk İngiliz çocuklarıdır. Kime yapalım? Olan Türklere de sınıflarında belge verilir.
-

Bu genel soruya ek olarak 'Okuma bayramı okuma-yazma gelişimi yavaş olan öğrenciler için SAKINCALI olduğu için mi uygulanmıyor?' diye de bir soru soruldu. Bu soruya 23 kişi EVET (%70), 9 kişi HAYIR (%27) ve 6 kişi de (%18) KARARSIZIM cevaplarını vermişlerdir. Bu da okuma bayramını uygulamadan kaldıran okulların büyük bir çoğunluğunun bu uygulamanın zayıf öğrenciler açısından sakıncaları olduğu için kaldırdığını teyit etmektedir.

9.3 Bulguların Özeti: Okuma Bayramı, Kurdele Takma ve Bunun Gibi Uygulamalara İlişkin Görüş ve Değerlendirmeler

Okuma bayramı ve benzeri uygulamaların olumlu olduğu ve bunların yapılması gerektiği görüşü yanında bu konuda açık çekincelerin de olduğu saptanmıştır. 77 kişi bu uygulamaların özellikle okuma-yazmada yavaş gelişen öğrencileri olumsuz yönde etkileyebileceğine inandığını belirtmiştir. Ancak, bu çalışmayı takiben uygulanan mülakatta okuma bayramı ve kurdele takma gibi sınıf içi uygulamalarının ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği de ortaya çıkmıştır. Sınıf içi etkinliklerinin genelde daha olumlu değerlendirildiği görülmüştür. Cevaplarda görülen bölünme anketteki bazı maddelerin bu ayrımı açıkça yapmamasından kaynaklanmış olabileceğinin bu noktada altı çizilmelidir.

Okuma bayramını tamamen uygulamadan kaldırdığını belirten 33 ilkokul idaresinin büyük çoğunluğu (%70'i) okuma-yazmada yavaş gelişen öğrencileri olumsuz yönde etkileyebileceği için bu kararı aldıklarını belirtmişlerdir. Son olarak öğretmenlerin %92'si okuma bayramının yavaş okumayı söken öğrenciler için sakıncalarından dolayı olabildiğince geç yapılmasını

savunmasına rağmen sadece dört okulun bunu uyguladığı tespit edilmiştir. Bütün bu bulgular düşündürücü ve kaygı vericidir. Bu nedenle MEKB okuma bayramı konusuna ivedilikle eğilmesi ve öğrenci üzerinde olumsuz etkileri olabilecek uygulamalar konusunda düzenlemeler ve öneriler yapması gereklidir.

10. Bulgular: Okuma-Yazmayı Öğrenmekte Zorlanan Öğrenciler

Bu bölümü sadece anket yapıldığı dönemde birinci sınıfları okutan öğretmenlerin cevaplama istenmiştir ve temel amaç okuma-yazmayı öğrenmekte yavaş olan veya zorlanan öğrenciler hakkında bilgi toplamak ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini tespit etmektir.

10.1 Birinci Sınıflardaki Öğrencilerin Özellikleri ve Okuma-Yazmayı Öğrenmekte Zorlanan Öğrenciler

10.1.1 Birinci sınıf sayısı ve öğrencilerin özellikleri

Öncelikle öğretmenlere sınıflarında kaç öğrenci olduğu soruldu. Ortalama sınıf sayısının 21.5 (SS = 5.5) olduğu bulunmuştur. Ancak sınıf sayılarının 4 ile 33 arasında değiştiği ve en fazla gözlemlenen sınıf sayısının da 26 ve 27 (çifte mod) olduğu görülmüştür. Bu rakamlar MEKB'nin yayınladığı ülke genelindeki rakamlarla tamamıyla örtüşmektedir (MEKB, 2008).

58 (%41) öğretmen sınıfında 'evinde Türkçeden başka dil konuşan öğrenci olduğunu' belirtmiştir. Her sınıfta ana dili Türkçe olmayan öğrenci sayısının 1 ile 14 arasında değiştiği ancak genelde bunların 1 ya da 2 öğrenciyi geçmediği bulunmuştur. En fazla yabancı dil konuşan öğrencisi olan okul (8 ve 14 öğrenci) İngilizce eğitim veren özel bir okul olduğu için bu rakamlar bu okul için şaşırtıcı değildir. Buna ek olarak sınıfında beş öğrencisi olan okulların, yurt dışından gelen yabancı işçilerin yoğun olduğu bölgelerdeki okullar olduğu belirlenmiştir.

Birinci sınıflarda 'evinde Türkçeden başka dil konuşan' toplam öğrenci sayısının Mayıs 2008'de 148 olduğu tespit edilmiştir. Bu bölüme cevap veren öğretmenlerin toplam sınıf sayısı olan 3081'e bu rakam bölündüğünde birinci sınıfta ana dili Türkçe olmayan öğrenci oranının %4.8 olduğu bulunmuştur.

10.1.2 Birinci sınıflarda okuma-yazma gelişiminde sorun yaşayan öğrencilerin oranı

93 öğretmen (%66) anketin yapıldığı dönemde (Mayıs 2008) sınıfında okuma yazmayı sökemeyen öğrencisi olduğunu belirtmiştir. 47 (%34) öğretmen ise bu durumda öğrencisi olmadığını belirtmiştir. Bu durumda olan öğrenci sayısının her sınıf içinde 1 ile 8 arasında değiştiği ancak genelde bunun 1 öğrenci ile sınırlı olduğu görülmüştür. Böylelikle bu dönemde (Mayıs 2008) toplam 179 öğrencinin (%5.8) okuma yazmayı sökemediği belirlenmiştir (Tablo 29). Okumayı sökeme cümle çözümleme ve karma yöntemle eğitim alan gruplarda benzer oranlarda olduğu gözlemlenmiştir. Bu oranın cümle çözümleme ile eğitim alan grup için %6.0 ve karma grup için de % 6.4 olduğu belirlenmiştir.

Bu oranlar Babayiğit'in (2006) daha önceki çalışmalarda gözlemlendiği %5 oranına çok yakındır ve bu da verilerin güvenilirliğini desteklemektedir. Finlandiya'da fonetik yöntemle ilk okuma-yazma eğitimi veriliyor ve daha önce de bahsedildiği gibi Türkçe ile çok ortak yanları olan Fince'de okuma-yazma sorununun görülme sıklığı %5.6 olarak verilmiştir (Virtanen, 2001, anan Nopola-Hemmi, 2002, s.14). Şahin ve diğr., (2006) yaptığı çalışmada Mayıs ayında okuma-yazma becerisi kazanamama oranı cümle yöntemi kullanılan okullarda %10, ses temelli cümle yöntemi kullanılan okullarda ise %4 olarak belirlenmişti. Bu da gösteriyor ki KKTC'de uygulanan cümle ve karma yöntemleri TC'de uygulanan cümle yönteminden daha olumlu sonuçlar vermektedir ve hatta ses temelli cümle yöntemi kadar başarılıdır.

Bu bulgulardan yola çıkarak genelde karma yöntemin kullanıldığı KKTC'deki okuma oranının fonetik yöntemde gözlemlenen yüksek okuma oranına hemen hemen eşit olduğu söylenebilir. Bu sevindirici bir bulgudur ve karma yöntemin bazı kesimlerin (örn., Köksal, 2003, s. 38) iddia ettiğinin aksine etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin büyük bir oranının hece/ses çalışmalarını vurgulaması ve bu çalışmaları sistemli olarak yapması KKTC'de kullanılan cümle ve karma yöntemlerinin başarısının altında yatan temel nedenlerden biri olduğu söylenebilir.

Ancak bu yorumun geneli ifade ettiği unutulmamalıdır. Bazı öğretmenlerin ses/hece çalışmaları üzerinde fazla durmadığı bu araştırmada ortaya çıkmıştır. Bunun ses farkındalığı yavaş gelişen öğrenciler üzerinde olası olumsuz etkisi düşünüldüğünde, uygulamalardaki farklılıkların belli bir kesim öğrenciyi dezavantajlı duruma soktuğu gerçeği yadsınılamaz. Daha önce de belirtildiği gibi bu çok kaygı verici bir durumdur ve bir kez daha yöntem konularının ivedilikle araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tablo 29. Mayıs 2008 Döneminde Okumayı Sökemeyen Öğrenci Sayısı

Okumayı sökemeyen öğrenci sayısı (sınıf bazında)	Evet diyen öğretmen sayısı	Toplam okumayı sökemeyen öğrenci sayısı
1	47 (%51.6)	47
2	22 (%24.2)	44
3	13 (%14.3)	39
4	2 (%2.2)	8
5	5 (%5.5)	25
8	2 (%2.2)	16
Genel Toplam	91	179

Okumayı sökemeyen ve daha büyük yaşlarda olan bazı öğrenciler bazen birinci sınıf şubelerine kayıt edilir. 34 öğretmen (%24) bu durumda öğrencisi olduğunu bildirmiştir. 107 (%76) öğretmen bu soruya hayır cevabını vermiştir. Her sınıfta bu durumda olan öğrenci sayısının 1 ile 3 arasında

değiştirdiği ve genelde 1 öğrenci ile sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durumda olan toplam öğrenci sayısının ise Mayıs 2008'de 45 (%1.5) olduğu belirlenmiştir (Tablo 30).

Tablo 30. Okuma ve Yazma Bilmediği İçin Üst Sınıflardan Gelen Büyük Yaşlarda Öğrenci Sayısı

Üst sınıftan gelen öğrenci sayısı (Sınıf bazında)	Evet diyen öğretmen sayısı	Toplam üst sınıftan gelen öğrenci sayısı
1	26 (%78.8)	26
2	2 (% 6.1)	4
3	5 (%15.2)	15
Toplam	33	45

10.2 Okuma Yazmayı Öğrenmede Zorlanan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar

Okuma-yazmayı öğrenmede zorlanan öğrencileri desteklemek için MEKB'den yardım alıp alınmadığı araştırılmıştır. 73 (%59) öğretmen okumayı sökemeyen öğrencilere yardım edebilmek için MEKB'den hiçbir destek almadığını belirtmiştir. Ancak, bunun yanında, 6 öğretmen her zaman destek aldığını ve 4 öğretmen de sık sık destek aldığını belirtmiştir. Tablo 31, bu konudaki soruya verilen cevapların dağılımını vermektedir.

Tablo 31. Okuma-Yazmayı Öğrenmede Zorlanan Öğrenciler İçin Destek Alan Öğretmen Sayısı

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Bu durumdaki öğrenciler için MEKB'den destek alıyor musunuz? (N =124)	6 (%5)	4 (%3)	26 (%21)	15 (%12)	73 (%59)

Bu desteğin ne şekilde olduğunu belirlemek için bir dizi madde verilip öğretmenin bunlardan uygun olanları işaretlemesi istenmiştir. Verilen cevapların maddelere göre dağılımı Tablo 32'de verilmiştir. MEKB'nin bu durumdaki öğretmenlere sağladığı desteğin genelde rehber öğretmen desteği şeklinde olduğu görülüyor. Ancak Tablo 32'den de açıkça görüleceği üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu rehber desteği almadığını belirtmişlerdir. Bu sorunun altındaki açık uçlu soruya görüşlerini yazan 31 öğretmenden 27'si bu konuda hiçbir destek almadıklarını yazmışlardır (bkz. Ek H).

Tablo 32. Sınıfında Okumayı Sökemeyen Öğrencileri Desteklemek İçin Öğretmene MEKB Tarafından Sunulan Destek

	Evet Frekans	Hayır Frekans
a) Özel eğitim konusunda uzman destek (rehber öğretmen/ özel eğitim öğretmeni / çocuk psikoloğu)	49 (% 45)	61 (%56)
b) Hazırlanmış yazılı ve basılı ek materyaller	18 (%16)	92 (%84)
c) Çalışma saatlerinizin bu çocukların desteklenmesi amacıyla düzenlenmesi	13 (%12)	97 (%88)
d) Yardımcı öğretmen desteği	7 (% 6)	103 (%94)
e) Hiçbir destek almıyorum	42 (% 38)	68 (%62)

N= 110

Tablo 33'deki şıklarda verilen destek türlerinden hangilerine en fazla ihtiyaç duyulduğu sorulduğunda ise en fazla *özel eğitim konusunda uzmanlara* ihtiyaç vardır sonucu çıkmıştır. Bu şıkkı öğretmenlerin %78'si işaretlemiştir (Tablo 33). 'Diğer' şıkkının altındaki boşluğa 13 öğretmenin yazdığı cevaplarda en fazla *aille desteğine* ihtiyaç olduğu ifadesi yer almıştır (3 kişi) (bkz. EK I). İlginçtir, öğretmenlerin sadece %30'u yardımcı öğretmene ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bir bakıma bu cevaplar daha önceki cevapları destekler niteliktedir ve öğretmenin bu konuda eğitim almış uzmanlar tarafından sağlanacak olan desteğin daha yararlı olacağını düşündüğünü göstermektedir.

Tablo 33. Öğretmen Okuma-Yazmayı Sökemeyen Öğrencileri Desteklemek İçin Neye (Nelere) İhtiyaç Duyuyor ?

	Evet Frekans	Hayır Frekans
a) Özel eğitim konusunda uzman destek (rehber öğretmen/ özel eğitim öğretmeni / çocuk psikoloğu)	107 (%78)	30 (%22)
b) Çalışma saatlerinizin bu çocukların desteklenmesi amacıyla düzenlenmesi	67 (%49)	70 (%51)
c) Hazırlanmış yazılı ve basılı ek materyaller	60 (%44)	77 (%56)
d) Yardımcı öğretmen desteği	41 (% 30)	96 (%70)
e) Diğer	14 (% 10)	123 (%90)

N= 137

10.3 Öğretmene Göre Okuma-Yazmayı Sökememenin Altında Yatan Nedenler

Anketin yapıldığı dönemde okuma-yazmayı sökemeyen öğrencilerin neden okuma-yazma kazanımında sorun yaşadığına dair öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. En çok işaretlenen maddeler sırasıyla motivasyon düşüklüğü, genel zeka seviyesinin düşüklüğü, ailevi sorunlar (ilgisiz, devamsızlık), ve hafıza sorunudur. Ancak bunlarda da tam anlamıyla görüş birliği sağlandığı söylenemez çünkü yaklaşık öğretmenlerin %50'si bu maddeleri işaretlememiştir. Sadece 14 öğretmen disleksiye olası bir neden olarak vermiştir (Tablo 34). Disleksinin Türkçe gibi basit yazı dillerinde görülme oranının daha düşük (yaklaşık %1) olduğu düşünülürse, öğretmenlerin bu maddeyi daha az işaretlemesi doğaldır. Bu sorunun altındaki açık uçlu soruya cevap yazan 14 kişiden 8'i ailenin ilgisizliği ve devamsızlık nedenlerinden dolayı çocukların okuma-yazmada zorlandığını da eklemiştir (bkz., Ek J).

Bu cevaplar daha önce benzeri bir soruya verilen cevaplarla tamamıyla örtüşmektedir (bkz., Tablo 15, s.59). Bu da verilerin güvenilirliğini destekler niteliktedir. Bu noktada tespit edilmesi gereken konu öğretmenlerin ifade ettiği

nedenlerin ne derece gerçeği yansıttığıdır. Bunu yapabilmek için de objektif veri araçları ile öğrencilerin zeka, hafıza, motivasyon, ve aile durumları ile ilgili detaylı bilgilerin uygun şekilde toplanıp analiz edilmesi gereklidir.

Tablo 34. Öğretmene Göre Okuma Yazmayı Sökememenin Altında Yatan Nedenler

	Evet	Hayır
	Frekans	Frekans
a) Genel zeka düşüklüğü	51	49
b) Hafıza sorunu (unutkanlık, hatırlama güçlüğü vb.)	48	52
c) Disleksi (Özgül öğrenme güçlüğü)	14	86
d) Motivasyon düşüklüğü	53	47
e) Ailevi sorunlar (boşanma, vb.)	46	54
f) Yurt dışından göç	36	64
g) Ekonomik sorunlar	27	73
h) Konuşma bozukluğu (kekeleme, telaffuz bozukluğu, gecikmiş konuşma vb.)	33	67
i) Gelişimsel bozukluklar (otizm, Down sendrom, dikkat eksikliği/hiperaktivite vb.)	24	76
j) Nörolojik bozukluklar (epilepsi, beyin tümörü vb.)	8	92
k) Görme bozukluğu	7	93
l) İşitme bozukluğu	5	95
m) Bilmiyorum	3	97

N= 100. **Not.** Frekans ve yüzde aynı olduğundan sadece frekans verilmiştir.

10.4 Bulguların özeti: Okuma yazmayı öğrenmekte zorlanan öğrenciler

Birinci sınıf öğrencilerinin %4.8'nin ana dili Türkçe olmayan öğrenciler olduğu ve birinci sınıfta okuma yazmayı sökemeyenlerin oranının ise yaklaşık %5.8 olduğu tespit edilmiştir. Bu oran okumayı desteklemede en etkili yöntem olarak kabul edilen fonetik yöntemde gözlemlenen yüksek okuma oranlarına çok yakın olup bir anlamda KKTC'de kullanılan karma yöntemin genelde oldukça olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Öğretmenlere göre okuma-yazmayı sökmemenin altında yatan başlıca nedenler genel öğrenme güçlüğü ve motivasyon eksikliğidir. Ailenin de bu konuda önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Ancak, bu konuda Türkçede yapılmış çalışma çok sınırlı olduğu için öğretmenlerin bu görüşlerini objektif bulgularla teyit etmek en azından şu an için mümkün değildir.

Okuma kazanımında yavaş gelişen öğrenciler için MEKB'den rehber öğretmen desteği alındığı; ancak genel olarak bu desteğin sadece kısıtlı bir kesim öğretmenin alabildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler okuma-yazmayı sökemeyen öğrencileri desteklemek için genelde kendi imkanlarını kullandıklarını ve MEKB'nin bu konuda yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda en fazla ihtiyacı hissedilen desteğin ise uzman *desteği* (örn., psikolog, özel eğitimci, rehber öğretmen) olduğu belirtilmiştir.

11. Sonuçların Genel Değerlendirilmesi ve Öneriler

KKTC'deki ilkokulların %87'si ve birinci sınıf öğretmenlerinin ise %84'ü bu çalışmaya katılmıştır. Yüksek katılım oranı, bu çalışmada çıkan bulguların hedef kitlenin görüşlerini güvenilir ve geçerli bir şekilde yansıtmasına olanak sağlamıştır. Bu bölümde her konu başlığı altındaki bulguların genel bir değerlendirmesi ve bu bulgular ışığında da atılması gerek adımlar hakkında bir dizi öneriler sunulmuştur.

11.1 İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler İle İlgili Değerlendirmeler ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin üçte ikisinin karma yöntemi ve üçte birinin ise cümle çözümlene yöntemini kullanmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Karma yöntemin uygulamada çok farklılıklar gösterdiği de tespit edilmiştir. Ancak karma yöntemine şekil veren ve en yaygın şekilde kullanılan çalışmaları ve bunların öğretilme sırası ve süresi hakkında toplanan detaylı bilgiler ileride yöntem konularının bilimsel bir zeminde tartışılmasına ve karşılaştırmaların yapılmasına olanak sağlayacak önemli bir kaynak oluşturmuştur.

Özellikle bulgular genel hatları ile karma yöntemin aslında başında birkaç hafta cümle ve kelime çalışması yapılan ancak ağırlıklı olarak ses/hece çalışmaları içeren bir yöntem olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular bir kez daha uygulamada fonetik ve bütüncül yaklaşımların entegre edildiği ve sanılanın aksine büyük oranda örtüştüğünün altını çizmektedir. Bu nedenle kutuplaşmış yöntem tartışmalarının sınıfta yaşanan gerçekleri yansıtmaktan uzak olduğu gerçeği bir kez daha bu çalışmada da karşımıza çıkmaktadır (bkz., Snow & Juel, 2005).

Farklı yöntemlerin ne derece etkili olduğu ile ilgili konularda öğretmenler arasında büyük fikir ayrılığı olduğu kesindir. Buna ek olarak çalışma takviminin işleyiş hızı ve öğrenilecek hece/seslerin kolaydan zora nasıl sıralanması gerektiği konularında da bazı çelişkili uygulama ve görüşler olduğu saptanmıştır. Görülen görüş ayrılıkları ve çelişkili bulgular büyük oranda bu

konudaki bilgi boşluğundan kaynaklanmaktadır. Gözlemlenen kavram karmaşası öğretmen eğitiminin yetersiz olduğunu da ortaya çıkarmıştır. Öğretmen eğitiminde kullanılan kitapların büyük oranda yetersiz olduğu ve çelişkili bilgiler yanında yanlış bilgilerle dolu olduğu açıkça görülmektedir. Bu durumun ciddi sakıncalar yarattığı kesindir. Yapılan çalışmalar okuma-yazma eğitimi hakkında bilgi seviyesi zayıf/yanlış olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencinin okuma-yazma gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Piasta, Connor, Fishman, & Morrison, 2009). Güncel bilimsel çalışmalar ışığında öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması gerektiği kesindir.

Farklı yöntemlerin bilimsel bir zeminde ve objektif olarak değerlendirilebilmesi için Türkçenin ses ve yapısal özelliklerine göre geliştirilmiş bilimsel karşılaştırmalı araştırmalar yapılması ivedilikle gereklidir. Fonetik yöntemin üstünlüğünü gösteren bulgular göz ardı edilemez (bkz., NICHD, 2000; Rose, 2006; Snow & Juel, 2005). Bu nedenle karma, cümle ve fonetik yöntemleri içeren karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalı ve bulgular ışığında da yöntem konusunda kararlar alınmalıdır.

Öğretmenlerin bilimsel çalışmaların sonuçları ışığında yöntem seçiminde bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmen kullandığı yöntemi güvenle ve hangi amaca hitap ettiğini, *artılarını* ve *eksilerini* bilerek kullanmalıdır. Mevcut uygulamalardaki çelişkili görüşler özellikle yeni öğretmenler için büyük sıkıntı yaratmaktadır. Bu çelişkili görüş ve uygulamalar öğrencinin okuma-yazmayı öğrenme sürecine de olumsuz yönde etkisi olabileceğinden, yöntem konularına açıklık getirmek merkezi önem taşımaktadır.

Ancak bu noktada vurgulamak gerekir ki cümle ve karma yöntemlerini kullanan öğretmenlerimiz genelde sınıfın büyük bir çoğunluğunu (%94) kısa sürede okutmayı başarıyor. *Bu nedenle karşılaştırmalı bilimsel çalışmalar yapıp hangi yöntemin daha verimli olduğu sorusu cevaplanana kadar bu yöntemlerin kullanılmasında bir sakınca olmadığı görülmektedir.* Özellikle öğretmenin benimsmediği ve etkililiği konusunda da henüz kesin bilginiz

olmayan yöntemlerin kullanılması üzerinde ısrar edilmesinin yapıcı bir yaklaşım olmayacağı da kesindir.

11.1.1 Okul öncesi eğitimde dil ve ses farkındalığını geliştiren çalışmaların yapılması

Okul öncesi eğitimde dil ve ses farkındalığını geliştiren çalışmaların sistemli olarak uygulanması okuma-yazma gelişimini destekler görüşü öğretmenlerin güçlü bir çoğunluğu tarafından dile getirilmiştir. Bu görüş artık günümüzde tartışmasız kabul edilmiştir. Hatta okul öncesi ses çalışmalarının okuma sorununu *önleyici* etkisi olabileceğini gösteren güçlü bulgular mevcuttur (Blachman, Ball, Black, & Tangel, 1994; Blachman, Tangel, Ball, Black, & McGraw, 1999; Bryne & Fielding-Barnsley, 1993, 1995; Hatcher et al., 1994; Hatcher et al., 2004; NICHD, 2000). Daha önce de belirtildiği gibi Babayiğit'in Türkçede yaptığı çalışmalarda okul öncesinde ses farkındalığı zayıf olduğu belirlenen çocukların ilkokul ikinci sınıfa geldiklerinde özellikle imla yazarken yaşlarına göre daha fazla hata yaptığı ve zorlandığı bulunmuştur (Babayiğit, 2006; Babayiğit & Stainthorp, 2007). Ancak ülkemizde 2004 yılından itibaren ana sınıflarda yapılan ses farkındalığını geliştiren çalışmalar uygulamadan kaldırılmıştır. Bunun nedeni de bazı öğrencilerin harfleri ve heceleri bilerek ilkokul birinci sınıfa başlaması ve sonuç olarak da birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasında büyük seviye farkı yaratması olduğu yaptığımız mülakatlarda dile getirilmiştir (Sn. Fergün Kırılı, AÖA, Mayıs 2009, bireysel görüşme).

Ses farkındalığını geliştirecek dil çalışmalarını uygulamadan kaldırmanın sakıncalı olduğu kesindir. Bu soruna alternatif bir çözüm de aslında bu çalışmaların belli sınırlar içerisinde, sistemli olarak bütün öğretmenler tarafından yapılmasını sağlamaktır. Birinci sınıf okuma-yazma programının da buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Birinci sınıfa ses-harf veya biraz hece bilgisi ile öğrencinin başlamasında bir sakınca yoktur. Hatta bu ön hazırlık yoğun ve stresli birinci sınıf okuma-yazma programının yükünü azaltmaya yardımcı olacaktır. Okul öncesi ve birinci sınıf müfredatları birlikte düzenlendiği sürece sorun yaşanması önlenebilir hatta okuma-yazma eğitimi bir anlamda iki yıla dağıldığından çok daha etkili de olabilir.

Yaptığımız mülakatlarda bazı öğretmenlerin bunu uyguladığı saptanmıştır. Bu öğretmenler öğrencilerini ana sınıftan alıp birinci sınıfta da okutmayı tercih ettiklerini çünkü bunu yaptıklarında bahsedilen hece/ses çalışmaları ile öğrencileri daha ana okulda iken okumaya hazırlamış olduklarını belirttiler. Bunun da birinci sınıfta okuma-yazmaya geçmeyi kolaylaştırdığını ayrıca ifade ettiler.

Okuma-yazma sürecinin daha uzun bir zaman dilimine yayılması başarısızlığı bir anlamda önleme yolunda da olumlu bir adım atılmasına olanak sağlayacaktır. Sorunu önlemek, düzeltmekten daha kolaydır. Okuma-yazmada yavaş gelişen öğrenciler düşük özgüven ve motivasyon eksikliği gibi birçok psikolojik sorunlara da maruz kalabiliyor ve okuma-yazma sorunu çok daha karmaşık ve zor hale gelebiliyor. İşte bu nedenlerden dolayı mümkün olduğunca başarısızlığı önleyici düzenlemeleri uygulamaya koymak, okuma-yazma uygulamalarının okul öncesini de içine alacak şekilde sistemli bir şekilde düzenlemek ve yöntem konusuna açıklık getirmek bu konudaki eğitim politikalarının temel ve en acil amacı olmalıdır.

11.2 Yeni Türkçe Kitapları İlgili Değerlendirmeler ve Öneriler

Öğretmenlerin %74'ü MEKB tarafından yayımlanan yeni Türkçe kitaplarını kullandığını belirtmiştir. Genel olarak yeni kitapların olumlu değerlendirildiği gözlemlenmiştir ancak kullanımı daha etkili kılmak için bazı değişikliklerin de yapılması gerektiği konusunda görüş birliği olduğu da kesindir. Bunları şöyle özetleyebiliriz:

- a) Kitaplardaki uzun ve zor olan kelime, cümle, ve parçalar basitleştirilmeli;
- b) Yazılar daha büyük harflerle ve daha geniş satır aralıkları ile basılmalı;
- c) Kitapların işleyiş takvimi tekrar düzenlenmeli ve hazırlık aşamasına yer verilmeli;
- d) Cümlelerin kelimelere ve kelimelerin hecelere bölünme aşamaları hızlandırılmalı;
- e) Hece/ ses çalışmaları daha kapsamlı olmalı;
- f) Hece/ ses çalışmaları için ek çalışma kitapları basılmalı;
- g) Kitaplarda algılamayı destekleyen çift renkli hecelerden oluşan parçalar olmalı;

- h) Kitaplar bu yaş çocuğunun güvenle kullanabileceği sağlamlıkta olmalı (kolay kolay dağılmamalı);
- i) Mevcut Türkçe kitabı birinci ve ikinci dönemi kapsayacak şekilde iki kitap halinde basılmalı ki taşınması daha hafif ve kullanımı da daha kolay olsun.

Sonuç olarak yeni kitaplarda yukarıda belirtilen küçük değişiklikleri yapmakla öğretmenin hazır materyal ihtiyacı karşılanmış olacak ve kitapların daha etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlanmış olacaktır. Bütün bunların da okuma-yazma öğretimini daha etkili ve verimli kılacağı kesindir.

11.3 Bileşik El Yazısının Öğretimi İle İlgili Değerlendirme ve Öneriler

Bileşik yazının daha zor olduğu ve temel dik yazıdan bu yazıya geçişte öğrencinin zorlanabildiği konularında görüş birliği olduğu saptanmıştır. Bu nedenden dolayı öğretmenler eğik yazıyı, temel dik yazı bilgisini iyice pekiştirdikten sonra ve üçüncü veya üstü sınıflarda verilmesi gerektiğini bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri bu konuda uzmanların dile getirdiği görüşlerle tamamıyla örtüşmektedir (bkz. Schlagal, 2007).

Normal gelişen öğrencilerde eğik yazının okumayı veya yazmayı kolaylaştırdığı iddialarını destekleyici hiçbir bilimsel veri yoktur (bkz. Schlagal, 2007). Hatta eğik yazı ile eğitime başlamanın yazının daha yavaş gelişmesine neden olabildiğine dair bulgular mevcuttur (Durukan & Alver, 2008; Schlagal, 2007). Bütün bunlar gerekli araştırmalar yapılmadan TC'de bileşik eğik yazı ile okuma-yazma öğretimine başlamanın ne kadar bilimsel olduğunu sorgulamaktadır. Bazı uzmanların da çelişkili ve yanıltıcı raporları (örn., Akyol, 2007) bu konunun açıklıkla ele alınıp değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.

Sonuç olarak eğik yazının üçüncü ve/ veya daha sonraki aşamalarda öğretilmesi ve bunu kullanılmasının da öğrencinin seçeneğine bırakılması (derslerde kullanılan yazı olmaması) yönünde düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

11. 4 Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Değerlendirme ve Öneriler

Kesin olan şu ki MEKB'nin düzenlediği hizmet içi eğitim etkinlikleri öğretmenin mesleki gelişimini desteklemede merkezi rol oynamaktadır. Bu etkinlikler dışında öğretmenin kendini geliştirebileceği olanaklar çok kısıtlıdır. Bu etkinliklerle ilgili en başta dile getirilen konu teorik değil de uygulamalı atölye türünde çalışmaların yapılmasıdır. Bu gibi çalışma ortamında öğretmen sorular sorabilir ve uygulamada çıkabilecek sorunlar hakkında da görüş alışverişinde bulunabilir. Bu da tabii ki daha verimli bir eğitim ortamı sağladığından atölye çalışmaları hakkındaki talebin mantıklı ve yerinde olduğu da ortadadır. Katılımın bu kadar yüksek olduğu ve talebin de bu kadar yoğun olduğu konuya MEKB ivedilikle eğilmeli ve küçük gruplar halinde uygulamalı atölye türü çalışmalarını hizmet içi eğitim programlarına katmalıdır. Ankette özellikle altı çizilen ve ihtiyaç duyulan eğitsel faaliyetlerin konu başlıkları şu şekilde özetlenebilir:

- a) Okuma ve yazma gelişimini destekleyecek yöntemler hakkında uygulamalı çalışmalar;
- b) Yeni yöntem, kaynak, eğitim programları ve eğitim teknolojileri hakkında uygulamalı atölye çalışmaları ;
- c) Sınıfta farklı seviye gruplarının oluşturulması ve bireyselleştirilmiş eğitim ile ilgili pratik bilgiler ve uygulamalı çalışmalar;
- d) Yöntem ve eğitim programlarının etkililiğinin tartışıldığı bilimsel araştırmaları konu alan konferanslar;
- e) Ana dili Türkçe olmayan ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitimi konusunda dikkat edilmesi gereken hususlar.

11.5 Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi ve Öneriler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu en az bir kez denetlendiğini bildirdi. Genelde bu denetlemeleri öğretmenin olumlu bulmasına rağmen mesleki gelişimini destekleme ve yapıcı geribildirim konusunda yetersiz bulunduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak mevcut denetleme sisteminin iyileştirilip daha etkili kılınması için yapılması gereken düzenlemeler şu şekilde özetlenebilir:

- Denetimler alanında uzman ve tecrübeli kişiler tarafından yapılmalıdır.
- Denetimler akademik yılın başında ve daha sonrasında olmak üzere en az iki kez yapılmalıdır.
- Denetleyen sınıfın şartları ve okulun genel durumu hakkında bilgili olmalıdır.
- Denetleyen öğretmene objektif ve yapıcı geribildirim vermeli ve varsa karşılaşılan sorunlara çözümler üretmede rehber olmalıdır.
- Denetleme kıstasları daha şeffaf olmalıdır ve bu kıstasların herkese eşit şekilde uygulanması sağlanmalıdır.

11.6 Okuma Bayramı ve Benzeri Uygulamalar ile İlgili Değerlendirme ve Öneriler

Öncelikle bu konudaki bulgular değerlendirilirken *okuma bayramının* sınıf içinde yapılan *elma kızartma gibi etkinliklerden* ayrı tutulması gerekmektedir. Okuma bayramı konusunda bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde azımsanamayacak bir çoğunluk okuma bayramının özellikle okuma-yazma gelişimi daha yavaş olan öğrenciler için sakıncalı olduğunu belirtmiştir. 23 ilkokul da bu sakıncalardan dolayı okuma bayramı yapmadıklarını belirtmiştir.

Verilen cevaplardan elma kızartma ve kurdele takma gibi sınıf içerisinde ve öğretmenin kendi inisiyatifine göre uyguladığı ödül sistemlerinin genelde daha olumlu değerlendirildiği sonucu çıkarılabilir. Ancak bu uygulamaların da daha detaylı araştırılması gerektiği kesindir. Daha önce de vurgulandığı gibi '*bu uygulamaların (okuma bayramı, kurdele takma, elma kızartma) okuyamayan/ yavaş öğrenen öğrenciler üzerindeki olası olumsuz etkisi öğretmenin hassas yaklaşımı ile (ör. sertifika vermesi vb.) önlenabilir. Bu hassasiyetle yaklaşıldığı sürece söz konusu uygulamalarda bir sakınca görmüyorum.*' görüşüne öğretmenlerin %80'i katıldığını belirtmişti. Ancak 'bu hassas yaklaşım nedir?', 'öğretmen olumsuzlukları önleyebildiğinden nasıl emin olabilir?' veya 'her öğretmenin bu hassas yaklaşımı uygulayabileceğinden nasıl emin olabiliriz?' gibi ciddi sorular ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler okuma bayramının olabildiğince geç yapılmasını salık verdikleri halde uygulamada bunun böyle olmadığı da ortaya çıkmıştır. Okulların genellikle Mart ayında okuma bayramı düzenlediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okumayı öğrenmede yavaş gelişen öğrencileri olumsuz yönde etkilememesi için bu etkinliklerin dönem sonuna doğru yapılması gerektiğine inanmasına karşın bunun uygulanmaması düşündürücü ve endişe vericidir.

Okuma bayramının motivasyonu ne derece desteklediği konusunda elimizde objektif veriler yok. Bunun aksine motivasyonu etkilemediği olumsuzluklar yarattığı konusunda azımsanamayacak sayıda öğretmen görüş bildirmiştir. Son olarak bu erken yaşlarda, 6 yaşında, bir çocuğun okumayı geç veya yavaş öğrenmesinden dolayı olumsuzluk yaşaması onun motivasyonunu, özgüven, ve bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. 'Bu risk küçük olsa bile alınmaya değer bir risk midir?' sorusuna MEKB'nin açıklık getirmesi gerekmektedir.

Okuma sorunlarının altında öğretmen ve velinin anlayamayacağı birçok farklı nedenler olabilir (Snowling, 2000). Bundan dolayı sorumluluğu tamamıyla öğrenciye, aileye veya öğretmene yüklemek yanlış ve sakıncalıdır. Motivasyon eksikliğinin altında çok karmaşık nedenler olabilir. Örneğin, öğrenci okuma-yazma çalışmalarında çok zorlandığı için ve yapamadığı için düşük motivasyon sergiliyor olabilir. Hiçbir öğrenciyi rencide etmeyecek olumsuz yönde etkileme riski olmayan motive edici çalışmaları sınıfın özel ihtiyaçlarına uyarlayarak uygulaması için öğretmen desteklenmeli ve yönlendirilmelidir.

Öğrencinin akademik ve psikolojik gelişimini bu denli derinden etkileyecek potansiyeli olan bir konudaki uygulamaların bilinçli yapılması gereklidir. Bakanlığın bu konuyu etraflı bir şekilde incelemesi ve hem okuma bayramının hem de sınıf içinde yapılan elma kızartma gibi uygulamaların artılarının ve eksilerinin objektif bir şekilde değerlendirmesi gerektiği ortadadır. Özellikle de sakıncaları olduğu yönünde güçlü bulgular olan okuma bayramının uygulamadan kaldırılması yönünde düzenlemeler yapılmalıdır. Yapılan mülakatlarda bazı öğretmenler veli baskısı ve beklentileri nedeni ile okuma bayramı düzenlemek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. MEKB tarafından bu

konuda alınacak kararlar bir bakıma okul idaresi üzerindeki bu baskıyı da kaldırmış olacaktır.

11.7 Okuma Yazmayı Öğrenmekte Zorlanan Öğrenciler

Birinci sınıfta okuma-yazmayı sökemeyen öğrenci oranının yaklaşık %5.8 olduğu tespit edilmiştir. KKTC’nin nüfusu küçük olduğu için okuma-yazma kazanımda desteğe ihtiyacı olan kesim de küçük bir orandır. Bu da fazla kaynağa ihtiyaç olmadan bu sorunların kısa zamanda ve tümünden halledilmesinin kolay ve mümkün olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler okuma-yazmayı sökmemenin altında yatan başlıca nedenlerin genel öğrenme bozukluğu, motivasyon eksikliği ve aileden kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmiştir. Bu cevaplar daha önce Babayiğit’in bu konuda objektif veri toplama araçları ile yaptığı çalışmalardaki bulgularla kısmen örtüşmektedir (Babayiğit, 2006). Ancak bu konuda ciddi bilgi boşluğu mevcut olduğundan, okuma-yazma sorunlarının altında yatan nedenlerin daha detaylı bir şekilde inlenmesi gerektiği ortadadır.

Bu noktada altının çizilmesi gerekir ki düşük zekası olan öğrenciler de okuma-yazmayı öğrenebilir. Bu çocukların genelde daha fazla birebir çalışmaya ve bol tekrara ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında büyük bir oranı normal hızda ve akıcılıkta okumayı ve doğru imla yazmayı öğrenebilir. Sadece okuduğunu anlamada sorunlar yaşamaya devam edebilirler.

Genel olarak görülüyor ki öğretmenler bu birebir özel eğitimi kendileri zaman yaratarak yapıyorlar ve yavaş gelişen öğrencileri destekliyorlar. Ancak sınıfın şartlarına göre bu her zaman mümkün olmayabiliyor ve işte bu nedenden dolayı öğretmenlerin özellikle öğrenci ile birebir çalışabilecek özel eğitimciye ihtiyaç duydukları görünüyor. Sonuç olarak bu konuda yapılması gerekenler şunlardır:

- Özel eğitimcilerin ve rehber öğretmenlerin okuma-yazma kazanımında ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin sağaltımı ile ilgili yöntemler konusunda hizmet içi eğitim kursları ile (ki bunlar tecrübeli öğretmenler de tarafından da düzenlenebilir) pratik açıdan bilgilendirilmelidir. Ancak bu şekilde öğretmeni etkili bir şekilde destekleyebilirler. Bu konuda gerekirse Bakanlık tarafından daha fazla yazılı materyal de hazırlanmalıdır.
- Okuma-yazma kazanımında yavaş gelişen öğrencilerin etkili bir şekilde sağaltımı için bir gelişim/çocuk psikoloğu tarafından değerlendirilmesi öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenip uygun bir 'bireysel eğitim programının' hazırlanması gerekir. Sonra bu program belli dönemlerde gözden geçirilmeli, öğrencinin gelişimi yakından takip edilmelidir. Bu bireysel eğitim programları bazı rehber veya özel eğitimci öğretmenler tarafında ülkemizde uygulanmaktadır ancak bir uzman tarafından öğrencinin genel zekası, hafıza ve dil becerilerinin değerlendirilmesi bilgi boşluğu ve uzman eksikliğinden dolayı henüz sistemli olarak yapılamamaktadır. Unutulmaması gerekir ki bazı teşhis edilmeyen işitme, görme, ve dil sorunları bu nöropsikolojik testlerde tespit edilebilir ve sorunlar büyümeden aile uygun şekilde yönlendirilebilir. Bu nedenle öğrenmede sorun yaşayan öğrencilerin en erken zamanda uzmanlar tarafından görülmesi çok önemlidir.
 - Bu konudaki mevcut uygulamaların yetersiz olduğu kesindir. MEKB'nin bu testleri profesyonelce uygulayabilecek, aile ve okul için gerekli raporları ve bireysel eğitim programlarını yazabilecek çocuk psikolojisi üzerine eğitim almış uzmanlara ihtiyacı vardır. Bu uzmanların özel eğitimci, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri ile diyalog kurması birlikte çalışması gereklidir. Okuma-yazma kazanımında sorun yaşayan öğrencilerin güvenilir bir şekilde tespit edilmesi ve sağaltımı, özel eğitimde yaşanan sorunları yansıtmaktadır ve bu konuların birlikte ele alınması şarttır. Özellikle ilkokulun bu en önemli aşamasında bu uygulamaların titizce yapılması çocuğun bilişsel ve psikososyal gelişimini çok derinden etkileyebileceğinden Bakanlık ve okul idarecilerine büyük sorumluluk düşmektedir.

Son Söz

Eğitim politikalarının güvenilir bilimsel veriler ışığında geliştirilmesi gerektiği görüşünden hareketle ilk okuma-yazma uygulamaları hakkında çok kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada KKTC'deki uygulamaların detaylı bir profili çıkarılmış ve öğretmenlerin de bu konulardaki görüşleri ve değerlendirmeleri alınmıştır. Bu görüş ve değerlendirmeler de bu konuda yapılan uluslararası araştırmalardan çıkan bulgular ile karşılaştırılmış ve bütün bunların ışığında da birtakım öneriler sunulmuştur. Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da şüphesiz kendine özgü sınırlılıkları vardır ve yeri geldiğinde bunlar rapor içerisinde belirtilmiştir. Bu çalışmanın ülkemizdeki eğitim politikalarının bilimsel veriler ışığında geliştirilmesinde bir başlangıç teşkil etmesi ve ortaya çıkan soruları açıklayacak başka araştırmalara da kaynak olmasını dileriz.

Dr. Selma Babayiğit

Yard. Doç Dr. Güner Konedralı

Kaynakça

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read-thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (4th ed.). Ankara, Turkey Türk Dil Kurumu Yayınları
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi [Turkish elementary reading-writing instruction]* Ankara, Turkey: Pegem A. Yayıncılık.
- Babayiğit, S. (2006). *The longitudinal and concurrent predictive roles of phonological awareness in literacy development: Evidence from Turkish*. Unpublished PhD Thesis, Institute of Education, University of London, London, UK.
- Babayiğit, S., & Hulme, C. (2008). *Longitudinal predictors of reading comprehension skills in Turkish*. Paper presented at the 15th Annual Conference of the Society for the Scientific Study of Reading, (9th-12th July), Nashville, North Carolina, USA. .
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2005). *The role of phonological awareness in reading and spelling skills in a highly transparent orthography*. Paper presented at the Paper presented at the 11th Biennial Conference of The European Association for Research on Learning and Instruction (22-27 August), Nicosia, Cyprus.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30, 394-413.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 539-568. doi:10.1007/s11145-009-9173-y
- Berninger, V. W., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.
- Blachman, B. A., Ball, W. E., Black, R., & Tangel, D. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 1-18.
- Blachman, B. A., Tangel, D., Ball, W. E., Black, R., & McGraw, C. K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 239-273.
- Bradley, L., & Bryant, E. P. (1983). Categorising sounds and learning to read- a causal connection. *Nature*, 301, 419-521.
- Bryne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.
- Bryne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3- year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Catts, H. W. (1991). Early identification of reading disabilities. *Topics in Language Disorders*, 12, 1-16.
- Catts, H. W., Fey, M., Zhang, X., & Tomlin, B. J. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.

- Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri [teacher's views on the problems that arise in elementary reading instruction]. *İlkoğretim-Online 1*, 40-47.
- Demircan, Ö. (2001). *Türkçenin ses dizimi [the Turkish phonology]* (2nd ed.). İstanbul, Türkiye: Der Yayınları.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 11*, 281-299.
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [evaluation of sound-based sentence method according to teachers' views]. *The Journal of International Social Research, 1/5*, 274-288.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly, 20*, 163-179.
- Fedai, H. (2002). *Kıbrıs türk kültürü, bildiriler i. (the Turkish Cypriot culture i.)*. Ankara, Türkiye: Özyurt Matbaası.
- Foorman, B. R., Francis, D., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read : Preventing reading failure in at risk children. *Journal of Educational Psychology, 90*, 37-55.
- Goodman, S. K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review, 8*, 7- 87.
- Graham, S., Weintraub, N., & Berninger, V. (1998). The relationships between handwriting style and legibility and speed. *The Journal of Educational Research, 91*, 290-296.
- Gülyüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma yazma öğretimi [Turkish elementary reading-writing instruction]* (6th ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hatcher, J., Goetz, K., Snowling, M., Hulme, C., Gibbs, S., & Smith, G. (2006). Evidence for the effectiveness of the early literacy support programme. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 351-367.
- Hatcher, J., Hulme, C., & Ellis, A. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development, 65*, 41-57.
- Hatcher, J., Hulme, C., & Snowling, M. (2004). Explicit phonological training combined with reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 338-358.
- Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve birleşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri (teachers' perceptions about the efficiency of analysis and synthesis methods in teaching reading and writing of first graders). *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*, 102-121.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi [the instruction of reading-writing]* (3rd ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Liberman, A. M., Rubin, H., Duques, S., & Carlisle, J. F. (1985). Linguistic abilities and spelling proficiency in kindergarten and adult poor spellers. In D. B. Gray & J. F. Kavanagh (Eds.), *Biobehavioural measures of dyslexia* (pp. 163-176). Parkton, MD: New York Press.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D. P., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology, 18*, 201-212.

- Lonigan, C. J., Burgess, S. T., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596-613.
- MEKB (2008). Milli eğitim ve kültür bakanlığı, İlköğretim dairesi müdürlüğü 2007-2008 eğitim ve öğretim yılı (national ministry of education and culture, department of primary education 2007-2008). Retrieved 13.01.2008, from MEKB: <http://www.mebnet.net/>
- Muter, V. (1998). Phonological awareness: Its nature and its influence over early literacy development. In C. Hulme & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders* (Vol. 6, pp. 113-125). London: Erlbaum.
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning, 51*, 187-219.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*, 665-681.
- NICHHD (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read (national institute of child health and development). Retrieved 23.09.2008, from NICHHD: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>
- NICHHD (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading (national institute of child health and development). *Developmental Psychology, 41*, 428-442.
- Nopola-Hemmi, J. (2002). Familial dyslexia. Retrieved 10.12.2007, from University of Helsinki: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/laa/haart/vk/nopola-hemmi/familial.pdf>
- Öney, B., & Durgunoğlu, A. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics, 18*, 1-15.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (Vol. 6, pp. 131- 160). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. In C. A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 21-38). London: LEA.
- Piasta, S., Connor, C. M., Fishman, B., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices and student reading growth. *Scientific Studies of Reading, 13*, 224-248.
- Rose, J. (2006). Independent review of the teaching of early reading: Final report. Retrieved 23.03.2007, from Department for Education and Skills. : <http://www.standards.dcsf.gov.uk/phonics/rosereview>
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties* Department of children, schools and families, UK. <http://www.dcsf.gov.uk/jimroseanddyslexia/>.
- Şahin, I., İnci, S., Turan, H., & Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması [the comparison of the phonics based sentence method with sentence analysis method in elementary reading instruction]. *Milli Eğitim 171*, 109-129.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development, 61*, 1728-1743.

- Scarborough, H. S. (1991). Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia, 41*, 207-219.
- Schlagal, B. (2007). Best practices in spelling and handwriting. In S. Graham, C. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 179-201). New York: Guilford Publishers.
- Şenel, H., G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler [teachers' preferences of the methods of elementary reading-writing instruction]. *İlköğretim-online, 3*, 48-53.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in european orthographies. *British Journal of Psychology, 94*, 143-174.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Escobar, M. D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls. Results of the connecticut longitudinal study. *Journal of American Medical Association, 264*, 998-1002.
- Sheffield, B. (1996). Handwriting: A neglected cornerstone of literacy. *Annals of Dyslexia, 46*, 21-35
- Shih, T., & Fan, X. (2009). Comparing response rates in e-mail and paper surveys: A meta-analysis. *Educational Research Review, 4*, 26-40.
- Slavin, R. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*, 15-21.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (Vol. 26, pp. 501-537). Oxford: Blackwell Publishers.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Stahl, S. A. (1999). Why innovations come and go (and mostly go): The case of whole language. *Educational Researcher, 28*, 13-22.
- Stahl, S. A., Duffy-Hester, A., & Stahl, K. (1998). Everything you wanted to know about phonics (but were afraid to ask). *Reading Research Quarterly, 33*, 338-355.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Freeman, D. J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly, 19*, 278-303.
- Stanovich, K. S. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor readers: The phonological -core variable -difference model. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 590-604.
- Stuart, M., & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in sequence of stages? *Cognition, 30*, 139-181.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi [the evaluation of the methods of elementary reading-writing instruction]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7*, 257-275.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S. R., & Hecht, S. A. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading, 1*, 161-185.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 33*, 468-479.
- Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology, 92*, 668-680.

EK A Anket

No:

TALİM VE TERBİYE DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

İlk Okuma - Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüş ve Değerlendirme Anketi

Değerli Öğretmenler,

İlk okuma-yazma öğretimi, kuşkusuz eğitim sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Bu konudaki tartışmaların bilimsel bir zeminde yapılabilmesi için öncelikle mevcut uygulamaların detaylı değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, KKTC'deki mevcut okuma-yazma öğretimi ile ilgili uygulamalar hakkında öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerini saptamaktır. Bu nedenle, elinizdeki bu anket tüm KKTC ilkokullarına gönderilmiş durumdadır. **Anket sorularının hedef kitlesi şu anda ilkokul birinci sınıf öğretmenliği yapanlar ve geçmiş yıllarda en az beş yıl ilkokul birinci sınıf öğretmenliği yapmış olanlardır.** Bu iki kriter dışındaki öğretmenlerin anket sorularını yanıtlamaması rica olunur. Anketteki sorular birçok öğretmenlerle yaptığımız görüşmeler ışığında geliştirilmiştir. Bu sürece katkı koyan bütün öğretmenlere çok teşekkür ederiz. **Bu anketteki soruları lütfen kendi tecrübeleriniz ışığında cevaplandırınız.** Ankete vereceğiniz yanıtlar, Türkçe öğretim programları ve ders kitaplarının geliştirilmesi çalışmalarına ışık tutacak ve şüphesiz olumlu katkı sağlayacaktır.

Katkılarınız için çok teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Ayrıntılı bilgi ve sorularınız için: 228 17 91

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz: a) Erkek b) Kadın

2- Yaşınız : _____

3- Lise üstü eğitiminiz hakkında bilgi:

KKTC'de:

- a) Öğretmen Koleji (Akademisi)
- b) Üniversite - Lisans
- c) Üniversite - Yüksek lisans
- d) Üniversite - Doktora

TC'de:

- e) Üniversite - Lisans
- f) Üniversite- Yüksek lisans
- g) Üniversite - Doktora
- h) Diğer (Ülke - Kurum - Bölüm - Anabilim Dalı vb.

belirtiniz.)

4- **İçinde bulunduğunuz yılla birlikte toplam kaç yıl ilkokul I.**

sınıf öğretmenliği yaptınız? _____

5- **Şu anda hangi sınıf/sınıflarda öğretmenlik yapıyorsunuz? _____**

6- Toplam kaç yıl öğretmenlik yaptınız?

- a. İlkokul seviyesinde:_____
- b. Ortaokul seviyesinde:_____
- c. Lise seviyesinde:_____

İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEME İLİŞKİN GÖRÜŞLER

7- Aşağıdakilerden hangi yöntemi GENELLİKLE uygularsınız?

- a) **Cümle çözümleme yöntemini** ve bu yöntemi esas alan yürürlükteki ders kitaplarını uyguladım.
- b) **Ses temelli cümle yöntemini** ve TC'den gelen kitaplardaki uygulamaları (eğik el yazısını temel alan) uyguladım.
- c) **Karma yöntem** denen bir yöntem uyguladım.
- d) Diğer_____

Eğer "KARMA YÖNTEMİ" seçmişseniz lütfen 8. soruyu cevaplandırınız.

8- "KARMA YÖNTEM" diye adlandırılan uygulama ile ilgili birtakım temel aşamalar, aşağıda verilmiştir. **Bunlardan sizin kullandığınız yöntemi yansıtan maddeleri seçip uygulama sıranıza göre soldaki sütuna SAYILARLA numaralandırınız.** En sağdaki sütuna ise bu uygulamalarınızın hafta olarak sürelerini belirtiniz. (Ekleme istedikleriniz için en alttaki boşlukları kullanınız.)

UYGULAMA SIRASI	ETKİNLİK VE ETKİNLİĞE BAĞLI ÖRNEKLER	UYGULAMA SÜRESİ (kaç hafta)
	a) Ünlü harflerin sırasına göre öznesi ünlü harfle başlayan 8 tane kısa cümle öğretilir.	
	b) "Ali bak." veya benzeri bir cümle öğretilir ve önce bu cümlenin başındaki sesli harf, sonra da sondaki sessiz harf öğretilir.	
	c) Öğrenilmiş olan cümleler, sözcüklere bölünür.	
	d) Kavratılmış olan sözcüklerle yeni cümleler kurulur.	
	e) Sekiz sesli harf, anlamlı ve tek heceli bir sözcük içinde öğretilir.	
	f) Öğrenilmiş sözcükler içindeki sessiz harflerle başlayan heceler öğretilir.	
	g) 8 sesli harf sırasıyla öğretilir.	
	h) Bir süre, sözcükleri hecelerine bölme ve birleştirme çalışmalarına devam edilir.	
	i) Dört harfli ve tek heceli sözcükler öğretilir, cümle içinde kullanılır.	

	j) Birkaç heceyi iyice öğrettikten sonra bunların içindeki sessiz harfler öğretilmeye başlanır.	
	k) Hece çalışması ile birlikte eşzamanlı olarak sessiz harfler de öğretilir.	
	l) Tüm hece çalışmalarından sonra sessiz harfler öğretilir.	
	m) Bütün hece ve harfler öğretildikten sonra basit parçalar verilir.	
	n) Belli sayıda hece ve harfler öğretildikten sonra basit parçalar verilir.	
	o)	
	p)	
	q)	

9- Aşağıda verilmiş olan SESSİZ HARFLERİ öğrettiğiniz sıraya göre numaralandırınız (ör. 'K' ilk önce öğrettiğiniz harf ise bunun altına 1 yazınız).

B	C	Ç	D	F	G	Ğ	H	J	K	L	M	N	P	R	S	Ş	T	V	Y	Z

10-Okuma ve yazma kazanımında aşağıdaki dönemlerden sizce en önemli iki tanesi hangileridir?

- a) Hazırlık Dönemi
- b) Cümle Dönemi
- c) Kelime Dönemi
- d) Hece Dönemi
- e) Ses (harf) Dönemi
- f) Serbest Okuma-Yazma Dönemi

11- Okuma-yazma öğretimine ünlü sesleri anlamlı tek heceli kelimeler içinde öğretmekle başlamak (ör., 'aç', 'el' vb.) çocuğun ilerde heceleyerek ve/veya yavaş okumasına neden olabilir.

- a) Tamamen Katılıyorum
- b) Katılıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılmıyorum
- e) Hiç katılmıyorum

12- Cümle aşaması ile okuma-yazma öğretimine başlamak ileride çocuğun kelimelere bakıp kelimeleri analiz etmeden tahmin etme ve sonuçta da hatalı okumasına neden olabilir (Ör. 'Aziz' yerine 'Ali' okur).

- a) Tamamen Katılıyorum
- b) Katılıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılmıyorum
- e) Hiç katılmıyorum

13- Okuma ve yazma öğretimine ünlü sesleri, anlamlı tek heceli kelimeler içinde hissettirmek/öğretmek ile başlamak gerekir. En başta cümle (Ör. 'Ali bak.') ezberletmek gereksizdir.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

14- Cümle çözümleme yöntemi karma yöntemden daha etkilidir

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

15- Okuma ve yazma öğretimi başladıktan belli bir süre sonra gelişim seviyelerine göre öğrencilerin gruplanması ve buna göre bireyselleştirilmiş çalışmalar yapılması eğitimi daha etkili kılar.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

16- Sizce okuma ve yazma sorununun altında yatan temel nedenler nelerdir? Uygun olan şık(ı/ları) lütfen işaretleyiniz.

- a) Ailenin ilgisizliği ve / veya aile desteğinin yetersizliği
b) Genel algılama sorunu / zeka zayıflığı
c) Konuşma ve dil bozukluğu
d) Okul öncesi eğitimin eksikliği
e) Anadilinin yabancı bir dil olması
f) Ailevi sorunlar (ör. boşanma, ekonomik vb.)
g) Diğer. Eklemek istediğiniz başka maddeler varsa lütfen belirtiniz.

17- Okuma ve yazmayı yavaş öğrenen öğrenciler için en etkili sağaltım yöntemi sizce aşağıdakilerden hangisini içermelidir? Uygun olan şık(ları) lütfen işaretleyiniz.

- a) Hece - harf çalışmaları VE / VEYA sesi hissettirme
b) Cümleyi bir bütün olarak görsel anlamda tanıma / ezberletme
c) Kelimeyi bir bütün olarak görsel anlamda tanıma / ezberletme
d) Hiçbiri. Eklemek istediğiniz başka görüşünüz varsa lütfen belirtiniz. _____

18- Ana sınıfta yapılan konuşma dili ve/veya ses farkındalığını geliştiren çalışmalar (ör. sesli harflerden başlayan basit kelimeler

bulmak), öğrenciyi birinci sınıftaki okuma ve yazma öğrenimine hazırlamaya yardım eder/ okuma yazma gelişimini destekler.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

19- Sizce hece çalışmaları ne zaman BAŞLAMALIDIR?

Ayın adı:_____ ; uygun olanı lütfen daire için alınız (Başı / Ortası / Sonu)

20- Sizce 29 harfin tümüyle öğretilmesi ne zaman sonuçlanmalıdır?

Ayın adı:_____ ; uygun olanı lütfen daire için alınız (Başı / Ortası / Sonu)

<p style="text-align: center;">İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YENİ KİTAPLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLER</p>

21- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB)'nin yayımladığı 1. sınıflar için yeni Türkçe kitaplarını kullandınız mı?

a) Evet b) Hayır Cevabınız HAYIR ise lütfen 45. soruya geçiniz.

22- TC'den 2005 yılında gelen eski 1. sınıf okuma kitaplarını kullandınız mı?

a) Evet b) Hayır Cevabınız HAYIR ise lütfen 24. soruya geçiniz.

23- KKTC MEKB tarafından yayımlanan yeni kitaplar, TC'den 2005 yılında gelen eski kitaplara göre.....

a) Çok daha iyidir b) Daha iyidir c) Hiçbir fark yoktur d) Daha kötüdür e) Çok daha kötüdür

24- Yeni okuma ve yazma kitaplarının olumlu özelliği/özellikleri nelerdir?

- a) İçeriğin Kıbrıs kültürüne (yerelliğe) uygun olması
- b) Kitabın içeriğiyle, Hayat Bilgisi ünitelerinin uygun olması
- c) Hazırlık, cümle, kelime, hece, vb. aşamalarının daha uzun bir sürece dağılmış olması ve buna bağlı olarak öğretimin daha rahat bir süreçte ilerlemesi
- d) Dil becerileri kitaplarının oldukça kullanışlı olması
- e) Hiçbiri/ bu kitapların hiçbir olumlu özelliği yoktur.

f) Diğer. Lütfen

belirtiniz:_____

25- Bu kitaplarda öngörülen okuma ve yazma yöntemini ve takvimini tam anlamıyla uyguluyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

26-Eğer cevabınız "HAYIR" ise bunun neden(i/leri) aşağıdakilerden hangi(leridir)sidir?

- a) Cümle aşaması çok uzun sürüyor ve hece - ses çalışmalarına yeteri kadar zaman kalmıyor.
- b) Kitabın işleyiş takviminde sorun var. Hece çalışmaları Mart ayında bitiyor ancak bu dönemde işlenmesi öngörülen parçalar uzun ve zor.
- c) Bu kitap takip edilirse çocuklar okuma ve yazmayı geç çezeceklerdir. Veli ve denetim baskısından dolayı bu olasılığı göze almak mümkün değildir.
- d) Bugüne kadar kendi başıma belirlemiş olduğum yöntem bana her zaman iyi sonuçlar vermiştir. Bu nedenle bu kitaplardaki çalışmaları kısmen kullanıyorum.
- e) Diğer. Lütfen

belirtiniz:_____

27-Okuma kitabı içindeki ilk iki ünitadaki cümlelere ait sözcükler, en fazla 2-3 heceli ve somutlanabilir özellikte olmalıdır .

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

28-Okuma kitabı içindeki ünlü harflerin öğretimini hedef alan parça sayısı çoğaltılmalıdır.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

29-Okuma kitabına bağlı olarak işlenen dil becerileri çalışma kitaplarındaki cümleler, daha erken bir aşamada kelimelere bölünmelidir.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

30-Okuma kitabına bağlı olarak işlenen dil becerileri kitaplarındaki kelimeler, daha erken bir aşamada hecelere bölünmelidir.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

31- Okuma kitabına bağlı olarak işlenen dil becerileri kitaplarındaki heceler, daha erken bir aşamada harflere bölünmelidir.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

32- Dil becerileri kitaplarındaki hece ve ses çalışmaları ile ilgili alıştırmalar ve etkinlikler daha fazla olmalıdır.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

33- Hece aşamasında işlenen parçalardaki sözcüklerin çift renkli hecelerden oluşması öğrenimi olumlu yönde destekler.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

34- Kitaplardaki resimler güncel ve çocukların ilgisini çekecek niteliktedir.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

35- Kitaplar, öğrencilerin güvenle kullanabileceği sağlamlıktadır.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

36- Dil becerileri çalışma kitapları ile okuma kitabı...

- a) Tamamen uyumludur. b) Kısmen uyumludur. c) Tamamen uyumsuzdur.

37-Birinci ve ikinci çalışma kitapları, hece ve harfi de içine alacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

38- "Türkçe Okuma Kitabı", mevcut şekliyle fiziksel olarak ağırdır. Bu yüzden birinci ve ikinci dönem olmak üzere iki kitap halinde basılmalıdır.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

39- Türkçe okuma kitabındaki dilbilgisi kuralları verilen parçalarda işlenirken, 4. alıştırma kitabında bu konulara oldukça geç geçilmiştir. Bu konulara geçiş, daha önceki aşamalarda olmalıdır.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

40- Okuma kitabında 7. üniteden itibaren verilen parçalar, uzun olduğu için kısaltılmaları gerekmektedir.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

41- Okuma kitabında 7. üniteden itibaren verilen parçalarda geçen bazı kelime ve cümleler okumayı henüz yeni öğrenen çocuklar için zordur. Bu nedenle bu parçaların içeriği basitleştirilmelidir.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

42- Okuma kitabında 7. üniteden sonraki parçalarda kullanılan harfler daha büyük ve satırlar daha geniş aralıklı olmalıdır.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

43-Kitaplardaki hece çalışmaları yetersiz olduğundan basılmış ek bir hece kitabına ihtiyaç duyulmaktadır.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

44- Okuma kitabına ek olarak başka okuma kitaplarına ihtiyaç vardır.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

BİLEŞİK YAZI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER

45- Mevcut uygulamada bileşik yazı çalışmalarına (iyi seviyedeki) ikinci sınıfların son döneminde başlanmaktadır. Bu uygulama için ne düşünüyorsunuz?

- a) Uygun b) Kararsızım c) Uygun değildir

46- Bileşik yazı öğrenciye öğretilmelidir.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

47- Bileşik yazı yalnızca güzel yazı dersi olarak verilmelidir. Derslerde kullanılan yazı olmamalıdır.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

48- Bileşik yazı eğer bütün derslerde kullanılan yazı olacaksa hangi aşamada öğrenciye öğretilmesi sizce uygundur?

- a) 1. Sınıf b) 2. Sınıf c) 3. Sınıf d) 4. Sınıf e) 5. Sınıf f) Ortaokul g) Lise

49- Bileşik yazı eğer sadece bir güzel yazı dersi altında verilecek ise ve diğer derslerde de kullanılan yazı olmayacaksa hangi aşamada öğrenciye öğretilmesi sizce uygundur?

- a) 1. Sınıf b) 2. Sınıf c) 3. Sınıf d) 4. Sınıf e) 5. Sınıf f) Ortaokul g) Lise

50- BİLEŞİK YAZI alfabedeki harfleri yazmayı öğrenme konusunda kolaylık sağlar.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

51- BİLEŞİK YAZI, yazım hızını artırır.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

52- BİLEŞİK YAZI, yazının okunabilirliğini azaltır.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

53- BİLEŞİK YAZI, yazının estetik yönünü geliştirir.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

54- BİLEŞİK YAZI, akıcı bir okuma sağlar.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

55- BİLEŞİK YAZI ile ilgili eklemek istediğiniz görüşler varsa

lütfen

belirtiniz._____

HİZMET İÇİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİ (KONFERANS, KURS, SEMİNER vb.) VE MESLEKİ GELİŞİM

56- İlk okuma ve yazma konusunda MEKB'nin BELİRLEMİŞ OLDUĞU TAKVİME GÖRE düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine ne kadar sıklıkla katılıyorsunuz?

- a) Her zaman b) Sık sık c) Bazen d) Nadiren (çok az) e) Hiçbir zaman

57- Genel olarak bu eğitsel etkinlikleri ne derece faydalı buluyorsunuz?

- a) Çok faydalı b) Faydalı c) Biraz faydalı d) Faydasız e) Hiç faydasız

58- Genel olarak bu etkinlikler, kitap, yöntem, ve kaynaklar ile ilgili yeni gelişmeler hakkında bilgi verme konusunda sizce ne derece yeterlidir?

- a) Çok yeterlidir b) Yeterlidir c) Biraz yeterlidir d) Yetersizdir e) Çok yetersizdir

59-Düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri teorik bilgi ile sınırlıdır. Bunun yanında pratik ve uygulamalı eğitim de verilmelidir.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

60-Bu eğitsel etkinlikleri daha verimli kılmak için sizce neler yapılabilir? Lütfen belirtiniz.

61-MEKB'nin düzenlediği okuma - yazma üzerine olan hizmet içi eğitim etkinlikleri dışında bu konudaki başka etkinliklere katıldınız mı?

a) Evet b) Hayır

Cevabınız "EVET" ise, **son 3 yılda bu gibi kaç tane etkinliğe katıldınız:_____**

Bunlardan **en son katıldığınız üç eğitsel etkinliğin konu başlıklarını** ve **kimler tarafından organize** edildiğini lütfen kısaca

Konu başlığı	Tarih (ay/yıl)	Organize eden kurum
1.		
2.		
3.		

yazınız:

62- Aşağıda bazı konu başlıkları verilmiştir. Sizce, bunlardan hangilerinde hizmet içi eğitim, konferans, kurs, seminer veya atölye çalışmalarına ihtiyaç vardır? Uygun olan(ı/ları) lütfen işaretleyiniz.

- Yeni çıkan kaynak ve eğitim teknolojileri konusunda seminerlere;
- Yöntem ve eğitim programlarının hangilerinin daha etkili ve verimli olduğunu saptayan bilimsel çalışmaları konu alan konferanslara;**
- Yeni yöntem ve programlar konusunda pratik ve uygulamalı çalışmaların küçük gruplar halinde yapılabileceği atölye çalışmalarına;
- "Okuma, okuma hızı, imla, okuduğunu anlama veya serbest yazı becerileri nasıl geliştirilebilir/desteklenebilir?"** konularında uygulamalı atölye çalışmalarına;
- "Farklı dil ve kültürden gelen öğrenciler ile çalışırken dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir? Bu çocukların yabancı bir dilde okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve etkili eğitsel yaklaşımlar nelerdir?"** konularıyla ilgili konferans ve atölye çalışmalarına;

- f) Sınıf içinde farklı **seviye gruplarının oluşturulması** ve sınıf içi çalışmalarının bu gruplara göre düzenlenmesi **ile ilgili uygulamalı** çalışmalara;
- *** g) **Yukarıdaki listede olmayan ancak sizin eklemek istediğiniz konular varsa lütfen aşağıda belirtiniz.**
-
-

63- Bakanlığa bağlı müfettişler tarafından hiç denetlendiniz mi?

- a) Evet b) Hayır Cevabınız **EVET** ise, kaç defa? _____
Cevabınız **HAYIR** ise lütfen **65. soruya geçiniz.**

64- Müfettişlerin yaklaşımını genel olarak olumlu/yapıcı buluyorum.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

65- Denetim ve müfettişlik uygulamasının temel amacı, öğretmene mesleki gelişimini olumlu yönde destekleyecek bireysel destek ve geribildirim vermektir. Mevcut denetleme sistemi, sizce bu amaç ve hedeflere ne derece ulaşabiliyor?

- a) Çok yeterlidir b) Yeterlidir c) Biraz yeterlidir d) Yetersizdir e) Çok yetersizdir

66- Güvenilir değerlendirmeler yapılabilmesi için yıl boyunca birden fazla denetimin yapılması gereklidir.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

67- Mevcut denetleme uygulamalarını daha etkili kılmak için neler yapılabilir?

Lütfen belirtiniz._____

**OKUMA BAYRAMI, KURDELE TAKMA VE BUNUN GİBİ
UYGULAMALARA İLİŞKİN GÖRÜŞLER**

68- Okuma bayramı ve/veya kurdele takmanın genel olarak olumlu etkisi vardır. Bunun için de bu uygulamaların devam etmesi gerekir.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

69- Sakıncaları olduğu için bunların uygulamadan kaldırılması gereklidir.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

70- Bu uygulamaların okuyamayan/ yavaş öğrenen öğrenciler üzerindeki olası olumsuz etkisi öğretmenin hassas yaklaşımı ile (ör. sertifika vermesi vb.) önlenebilir. Bu hassasiyetle yaklaşıldığı sürece söz konusu uygulamalarda bir sakınca görmüyorum.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

71- Okuma bayramı yapılacaksa mümkün olduğu kadar geciktirilmelidir ki daha yavaş okumayı çözen öğrenciler üzerindeki olası olumsuz etkisi önlensin.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

72- Bu uygulamalar okuma ve yazma öğreniminde yavaş gelişen öğrenciyi olumsuz yönde etkiler.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

73- Okuma bayramı, öğretmenin çalışma programının yükünü artırır.

a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

74- Okuma bayramı, öğretmenin üzerinde baskı ve stres yaratır.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

75- Bu uygulamalar veli üzerinde baskı ve stres yaratır.

- a) Tamamen Katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

**AŞAĞIDAKİ SORULAR ŞU ANDA BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
YAPANLAR İÇİNDİR**

76- Sınıfınızda kaç öğrenci var?_____

77- Sınıfınızdaki öğrencilerinden kaç tanesi evde yabancı bir dil konuşuyor (ör. anne ve/veya baba Kürtçe, Arapça, Rusça vb. konuşuyor)?_____

78- Bu yıl okulunuzda OKUMA BAYRAMI yapıldı mı?

- a) Evet b) Hayır Cevabınız "EVET" ise, ne zaman?_____ (gün.ay.yıl)

79- Bu durumdaki öğrenciler için MEKB'den destek alıyorsunuz?

- a) Her zaman b) Sık sık c) Bazen d) Nadiren e) Hiçbir zaman

80- Okuma ve yazmayı öğrenmede zorlanan öğrencileri desteklemek için aşağıdakilerden hangi(si/ leri) okulunuz ve / veya MEKB tarafından size sunuluyor?

- a) Hazırlanmış yazılı ve basılı ek materyaller
b) Çalışma saatlerinizin bu çocukların desteklenmesi amacıyla düzenlenmesi
c) Özel eğitim konusunda uzman destek (özel eğitim öğretmeni / çocuk psikoloğu)
d) Yardımcı öğretmen desteği
e) _____ Diğer _____ (lütfen belirtiniz)_____

81- Okuma ve yazmayı öğrenmede zorlanan öğrencileri desteklemek için aşağıdakilerden hangi(sine/ lerine) ihtiyaç duyuyorsunuz?

- a) Hazırlanmış yazılı ve basılı ek materyallere
b) Çalışma saatlerinizin bu çocukların desteklenmesi amacıyla düzenlenmesine
c) Özel eğitim konusunda uzman destek (özel eğitim öğretmeni / çocuk psikoloğu)
d) Yardımcı öğretmen desteğine
e) Diğer (lütfen belirtiniz)_____

82- Bu yıl sınıfınıza okuma ve yazma bilmediği için üst sınıflardan gelen büyük yaşlarda öğrenci var mı?

- a) Evet b) Hayır Cevabınız "EVET" ise kaç öğrenci:_____

83- Bu yıl sınıfınızda birinci sınıfı tekrarlayan öğrenciniz var mı?

- a) Evet b) Hayır Cevabınız "EVET" ise kaç öğrenci:_____

84- Şu anda sınıfınızda okuma ve/veya yazmayı öğrenemeyen öğrenci var mı?

a) Evet b) Hayır Cevabınız "EVET" ise:

i) Bu durumda kaç tane öğrenciniz var:_____

ii) Sizce, bunun altında yatan neden(ler) nedir? Uygun olan şık / şıkları lütfen işaretleyiniz.

- a. Genel zeka düşüklüğü
- b. Hafıza sorunu (unutkanlık, hatırlama güçlüğü vb.)
- c. Disleksi (Özgül öğrenme güçlüğü)
- d. Motivasyon düşüklüğü
- e. Ailevi sorunlar (boşanma, vb.)
- f. Yurt dışından göç
- g. Ekonomik sorunlar
- h. Konuşma bozukluğu (kekeleme, telaffuz bozukluğu, gecikmiş konuşma vb.)
- i. Gelişimsel bozukluklar (otizm, Down sendrom, dikkat eksikliği/hiperaktivite vb.)
- j. Nörolojik bozukluklar (epilepsi, beyin tümörü vb.)
- k. Görme bozukluğu
- l. İşitme bozukluğu
- m. Bilmiyorum.
- n. Diğer (Lütfen belirtiniz):_____

EK B Karma Yöntem: Eklenen Çalışmalar

1. "Ali bak." veya benzeri bir cümle öğretilir ve bu cümlenin başındaki harf cümle ile eş zamanlı olarak öğretilir.
2. Bu çalışmaları kesildiği belli bir süre yoktur. Bir taraftan yeni cümleler öğretilir diğer taraftan eski öğrenilen cümleler bölünür kelimelerine ayrılır bunun yanında hece ve harf çalışmaları da tamamlanana kadar devam eder. Öğrenilen sözcüklerden yeni cümleler oluşturulur. Öğrenilen hecelerden de yeni kelimeler oluşturulur.
3. Bütün hece ve harfler öğretildikten sonra metin çalışması yapılır.
4. Cümle çalışmaları devam ederken cümle geçen sesli harf öğretilir.
5. Cümleler ve sesli harfler verilir.
6. Düzeyine uygun alınan okuma kitaplarını ile ilgili çalışmalar yapılır.
7. Heceler verilir.
8. Kelime sonundaki sessiz harfler ve buna bağlı heceler öğretilir.
9. Metin çalışması yapılır.
10. Morpa okuma serisi okutulur.
11. Öğrenilen heceler birleştirilerek okunur ve yazılır.
12. Öğrenilen heceler birleştirilip yeni sözcükler okunur ve yazılır.
13. Öğrenilen heceler pekişince yeni sözcükler verilir.
14. Öğrenilen hecelerle yeni sözcükler oluşturulur.
15. Öğrenilen seslerin yoğun olduğu parçalar çalıştırılır.
16. Öğrenilen yeni sözcükler pekişince yeni sözcükler verilir.
17. Öğrettiğim 8 sesli harfle ilgili cümlelerde en çok bulunan sessiz harfler ve heceleri öğretilir.
18. Okuma ve imla çalışmaları beraber olur.
19. Parçalardaki kelimeleri cümlede kullanma veya resmini çizme, kelime oluşturma çalışmaları yapılır.
20. Serbest okuma çalışmaları.
21. Çocuklar okuduğunu imla ettikçe yenisi verilir.
22. Daha sonra da geriye kalan sessiz harfler ve heceleri öğretilir.
23. Hece çalışması belli bir yere gelince ters hece verilir.
24. Morpa ile birlikte Türkçe kitabı da dönem sonuna kadar beraber ilerler.
25. Öğrenilen sözcüklerden kısa cümleler oluşur.
26. Öğrenilen sözcüklerle kısa cümleler oluşturulur.
27. Öğrenilen sözcülerle cümle oluşturulur.
28. Öğrenilen hecelerden kelimeler oluşturulur.
29. Okuma yazma hazırlığı
30. bilinen heceler kullanılarak kelimeler oluşturulur.
31. Bilinen sözcüklerle kısa basit parçalar verilir.
32. Bilinen sözcüklerle kısa, basit parçalar verilir.
33. Hece ve harflerden sonra serbest metin çalışmasına geçilir.
34. Her öğrettiğim sessiz harf ve heceleriyle ilgili parçalar verilir ve heceleterek okutulur(her hecesi ayrı renkte yazılır)

EK C Okuma Yazma Sorunun Altında Yatan Temel Nedenler

1. Ailelerin, bilgisizlikten dolayı yanlış bir yol izlemesi
2. Ailenin, çocuğu okuma-yazma çalışmalarında yanlış yönlendirmesi ve öğretmenin farklı bir yöntem denememesi
3. Ailenin çocuğu yanlış yönlendirmesi. Örnek "b" harfini "be" diye öğretmek ve öğretmenden farklı bir yöntem denemesi
4. Ailenin çocuđundaki sorunu kabullenmemesi
5. Ailenin toplum içindeki sosyo- ekonomik durumu
6. Bence ses temelli cümle metodu ile okumaya başlaması çocukların okula başlaması çocukların okumada zorluklarla karşılaşp isteksizlik göstermesi Manasız hecelerle uğraşıp ezberlemeye çalışması onlarda bıkkınlık yarattığına inanıyorum.
7. Çocuğun her açıdan 1. sınıfa hazır olması gerekir bu yukarıdaki şıkların hepsinden daha önemlidir.
8. Çocukların başarıyı önemsememeleri ve ailelerin de çocukları güdülememeleri
9. Çocukların ilgisinin farklı yerlere kaymış olması.
10. Çocukların ilgisizliği
11. Devamsızlık
12. Dikkat eksikliği ve derse odaklanmama
13. Dikkat eksikliği kendini derse vermeme. Birinci sınıf okuttuğum yıllarda direk okul öncesine katılmadan 1. sınıftan başlayarak çok başarılı olan öğrenciler vardı. Anadili yabancı dil olan çocuklar da kolayca okuma yazma öğrenebilirdi.
14. Disleksi
15. Ekonomik durum
16. Görme işitme sorunları olabilir.
17. Öğrenci sayıları da önemli bir etkidir.
18. Öğrencilerin okuma-yazma ile ilgili sınıf ortamına uygun olmaması.
19. Öğrencinin hazır olup olmaması
20. Öğrencinin özel bir durumu yoksa okuma ve yazma öğretimi yanlış ve metot eksikliğinden kaynaklandığı düşünölmelidir.
21. Öğrenme istek ve hevesinin gelişmemesi, farkındalık yaratmamak
22. Okuma ve yazma aile, öğret. ve öğrenci işbirliği ile olmalıdır.
23. Okuma yaşının gelmemesi
24. Okuma yazma öğretimi için hedef davranışların öğretim yönteminin öğretmen tarafından tam olarak uygulanması
25. Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem
26. Okuma yazmada sorun var ise bu her öğrenci de farklı olabilir. çocuğun sorununu belirleyip, çözüm yoluna gidilmeli.
27. Sınıf sayısı, ilkokul öğretmeni olmayan öğretmenler, yeterli araç-gereç
28. Sınıf sayısı, ilkokul öğrt. yeterli araç-gereç

EK D Yeni Türkçe Kitapları Hakkındaki Görüş ve Öneriler

1. Çift çizgili olmalı. Verilen bazı cümleler kitapta verilen boş yerlere sığmıyor.
2. Kitap 7. üniteden sonra parçalar 1. sınıfa göre ağırdır. Seviyelerine uygun değildir.
3. Alıştırma kitapları konuları güzel işler. Yalnız dilbilgisi konuları daha düzenli olmalıdır. Parça sorularının cevap yerleri çocukların yazmaları için yeterli değildir. Sorular 1. sınıf için fazla uzundur. Parçalar güzel. Yalnız bazı konular fazla parçalarla işlenmiştir. Hayvanlarla canlılarla ilgili daha fazla parça olabilir. 23 Nisan ile ilgili fazla parça var. İşleyecek süre yok. Eğlenceli öğüt verici parçaların da olması gerekir.
4. Aralık ayından sonra kullanılabilir özellikleri taşıyor.
5. Birçok etkinliği içinde bulundurması.
6. Cümle çözümlene yöntemine uygun olmalı.
7. Cümle çözümlene yöntemine uygun olması.
8. Cümle metoduna göre hazırlandı fakat cümle-kelime-hece dönemlerine ait çalışmalara yeterince kılavuz olacak şekilde hazırlanmamıştır. Hayat bilgisi dersi ile uyumlu değildir.
9. Hazırlık aşamasına yer verilmedi.
10. Hazırlık döneminde seçilmiş cümleler verilmesi gereken sesleri net bir şekilde vermeli kısa ve az olmalı idi.
11. Parçalar 1. sınıflara göre çok ağır.
12. Parçalar daha kısa olmalıdır.
13. 1. ve 2. kitapta sorun yaşadım. Ancak kendi yöntemim yanında kitapları da kullandım.
14. Ben bu kitabı tamamen kullandım ancak sesleri tanıma sıram ve zamanımı hiç bozmadım. Ayrı bir hece defteri kullandım öğrenciler kitabı takip ederekten başka bir kitap ve cümle kullanmadan çok erken okudular.
15. Kelimelerin hecelere ayrılması döneminde kitap yetersiz kaldı. Fiş cümlelerinde bulunmayan kelimelerle ilgili hece çalışmaları vardı.
16. Kendi hazırladığımız hece çalışma kitabını kullanıyorum.
17. Kendi hazırladığımız hece kitabını kullanıyorum.
18. Kendi yöntemimi kullandım. Ancak uygulamalarımda bu kitapları fazla kullandım.
19. Kendi yöntemlerimi de uyguladım ama bu kitapları çalışmalarımda oldukça fazla kullandım.
20. Parçalar daha kısa olmalı ve daha büyük yazılarla yazılmalıdır. soru ve etkinlikler parçanın altında olmalıdır. Ayrı kitaba gerek yok tek kitapta toplanmalıdır.
21. Tamamen uyguluyorum.
22. Tüm bu aksaklıklara rağmen okumayı öğrettikten sonra kitapları tamamen kullandım.

EK E Bileşik El Yazısının Öğretimi Hakkındaki Görüş ve Öneriler

1. 1. sınıfta bileşik yazı uygulamasına karşıyım.
2. 1. sınıfta her derste kullanılacak şekilde hemen başlanmalıdır.
3. 1. sınıfta okumayı öğrenmeye başlayan çocuk için. Bileşik yazı zordur. Çocuk harfleri tanıyıp yazmada zorlanır. İleriki yıllarda öğrenmesi çocuğu mutlu eder. Farklı bir yazı öğrendiği için mutlu olur. Yazmaktan yeniden zevk almaya başlar.
4. 2. sınıfta öğretilmeli ve 3. 4. ve 5. sınıflarda da yalnızca güzel yazı dersinde kullanılmalı.
5. 2. sınıfta tanıtılmalı daha sonra belli derslerde kullanılmalı ve ortaokulda, lisede de devam ettirilmelidir.
6. 2. sınıfın son döneminde çalışmalar yapılmalı, 3. sınıfta güzel yazı dersinde kullanılmalı.
7. 2. ve 3. sınıflarda öğretilen el yazısının 4. ve 5. sınıflarda bırakılmaması gerekiyor.
8. 3. sınıfta güzel yazıya kareli defterde başlanmalı, 4. sınıfta güzel yazı defterine geçilmeli.
9. 3. sınıfın ikinci döneminde geçilip dikkatle takip edilmeli.
10. Anlamli ve hızlı okuma sağlar.
11. Bileşik yazı güzel ve süratli yazmayı öğretir.
12. Bileşik yazı ilkokulda yazının okunabilirliğini azaltır. Ortaokulda da kullanılacaksa bu yazı verilmelidir.
13. Bileşik yazı sadece güzel yazı dersinde değil tüm derslerde kullanılacaksa ilkokuldan başlayıp üniversiteye kadar bir bütün olarak yürütülmelidir. Sadece ilkokulla sınırlı kalırsa anlamsız olur.
14. Bileşik yazının okuma yazma ile aynı anda öğretilmesi gerekir, sonrasında öğretilmesi istenilen verimin alınmasında engeldir.
15. Bilinmeli ama kullanılmamalıdır.
16. Birleşik yazı sadece ilkokulda kullanıldığı için orta okula geçerken düz yazı ile ilgili problemler oluşuyor.
17. Çocuğun kas gelişimine uygun olmadığından ilkokulda kullanılmamalıdır
18. Çocuk birleşik yazıda çok zorlanıyor, öğretmenler de okumakta zorlanıyoruz.
19. Çocuk hazır olmadan birleşik yazı tüm derslerde kullanılmamalıdır.
20. Çocukların kas gelişimine uygun değildir.
21. Çocukların yorulmasına ve zorlanmasına hatta yazı yazmaktan sıkılmasına neden olur.
22. Daha sonra kullanılmadığı için üzerinde fazla durulmamalı.
23. Diğer bütün kaynaklar düz yazı olduğu için okumada çelişki yaratabilir. Dolayısıyla okumayı güçleştirebilir.
24. Erken sınıflarda başladığında çocukların yazı karakterleri tam oturmadığından, yazıları bozuluyor.
25. Gereksizdir.

-
26. Gereksizdir. Öğrenci zaten bu yazıyı ilerde kullanmamaktadır.
-
27. İlkokulda öğretilen bileşik yazının ortaokulda öğrencinin isteğine bırakılıyor. Birçok öğrenci de bu yazıyı kullanmayı tercih etmiyor. Bu nedenle ortaokulda kullanılacaksa çocuklar ilkokulda yazmaları için zorunlu tutulmalıdır.
-
28. İlkokulda öğretiliyor ama çocuk ileriki dönemlerde kullanmıyor (ihtiyaç duymuyor.)
-
29. Kareli defterde başlanmalı ve birleştirme yerlerine dikkat edilmelidir.
-
30. Kareli defterde çalışmalara başlanmalıdır. Bol çalışma yapılarak cümlelere geçilmelidir.
-
31. Kötü yazılmışsa okunabilirliğini azaltır.
-
32. Kullanışlı değil.
-
33. Mutlaka öğretilip kullanılmalıdır.
-
34. Öğrencinin en çok hangi yazı türüyle karşılaşıyorsa o yazı türünü destekliyorum.
-
35. Öğrenciyi olumsuz etkilediğine inanıyorum. Okuma ve yazma hızını etkiler.
-
36. Öğrenmesi güç olduğundan çocuklarda yazı yazma zevkini azaltır.
-
37. Öğretilmeli ama kullanımı zorunlu olmamalı.
-
38. Öğretim tamamlandıktan sonra tüm derslerde kullanılıp pekiştirilmeli.
-
39. Ortaokulda da kullanılacaksa ilkokulda verilmelidir.
-
40. Sadece görsel bir yazı şeklidir.
-
41. Sadece güzel yazı dersinde yazı çeşidi olarak öğretilmelidir.
-
42. Sadece güzel yazı dersinde öğretilmelidir.
-
43. Temel yazısı iyi olmayan çocuklar bileşik yazıda da zorlanırlar. Bu yazı zorunlu olmamalı sadece güzel yazı dersinde kullanılmalıdır.
-
44. Üçüncü sınıftan sonra bileşik yazıyı öğrenme ve yazıyı kullanabilen çocukların bileşik yazıyı kullanması uygundur.
-
45. Yazı karakterdir. Bilgi yazının cinsine göre verilir alınmaz.
-
46. Yazı karakteri.
-

EK F Hizmet içi eğitim etkinliklerini daha verimli kılmak için sizce neler yapılabilir?

1. Atölye çalışmaları yapılabilir.
2. Atölye çalışmaları yapılmalıdır.
3. Atölye çalışması şeklinde uzmanlar tarafından yürütülmeli
4. Bizim ülkemizin öğretmenlerinin veya denetmenlerinin kullanılacak yöntemler ile ilgili bilgi vermesi gerekir.
5. Bölgelerde atölye şeklinde olmalıdır.
6. Bölgesel olmalıdır. Bunun yanında pratik ve uygulamalı eğitim de verilmelidir.
7. Bu etkinlikleri daha verimli kılmak için öğretmenlerin birebir derslerinde kullanabilecekleri örneklerle desteklenmeleri uygun olur.
8. Bu yıl öğretmenlikteki ilk yılımdır. Bu süreç içinde ilk okuma ve yazmayla ilgili hizmet içi eğitim etkinliği yapılmamıştır.
9. Deneyimli kişilere başvurulmalıdır.
10. Deneyimli kişilerin görüşleri alınmalı.
11. Eski öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanılmalıdır.
12. Etkinlik bilgi deneyimi yüksek kişiler tarafından dünyadan faydalı örnekler verilerek yapılmalı.
13. Etkinlikler bölgesel olmalıdır.
14. Etkinlikte konunun içeriği ile ilgili ve uygulanabilirliği hakkında araştırmalar ortak yürütülmelidir.
15. Herkesi kendi bölgesinde uygulamalı olarak kursa çağırılmaları daha verimli olacağına inanıyorum.
16. Hizmet içi eğitim etkinlikleri uygulanmalıdır.
17. Hizmet içi eğitimlerde sadece teorik bilgi verilmemeli uygulamaya da verilmelidir.
18. Hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir
19. Hizmet içi eğitim etkinlikleri eskiye göre daha ciddi düzenli ve verimlidir. Öğretmeni biçimlendirip aydınlatmaya yöneliktir.
20. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere yol gösterilmelidir.
21. İnternet çağında olduğumuz için örnek çalışmalar CD'ler okullarda gösterilip bu hız yakalanabilir. Araç gereç yapımı da olmalı.
22. Kişi sayısı çok olduğu için düşünceleri açıklayacak vakit yok.
23. Klasik yöntemler dışında uygulamaya önem verilmeli. Yöntemlerin uygulamaları yapılabilir.
24. Konularla ilgili açıklayıcı bol bol örnek verilmeli, anlatımlar uygulamaya dönüştürülmeli.
25. Konusunda uzman 8 ilkokul öğretmenliği yapmış kişilerin etkinlikleri vermesi gerekmektedir.
26. Kurslar öğrenciler ve ailelerin düzeyleri ilgileri de göz önüne alınarak verilmelidir.
27. Kurslar sınıflarda uygulanabilir nitelikte etkinliklere yer verilmeli.
28. Müfettişlerin öğretmenlerle bire bir sorunları konuşması gerekir.
29. Öğretmen el kitabı yapılabilir.
30. Öğretmenlerin tecrübeleri veya karşılaştıkları güçlükleri, buldukları çözümleri paylaşmak gerekir.
31. Öğretmenler daha küçük gruplara bölünerek bu etkinliklere katılmalıdır.

32. Öğretmenlere yönelik atölye çalışmaları yapılması teorik bilgi vermekten daha yararlıdır.
33. Öğretmenlikte ilk yılım olduğu için herhangi bir hizmet içi eğitim kursu olmamıştır.
34. Öğretmenler, eğitimin vasıflı deneticileridir. Herkes kendi branşında denetmen öğretmen sorunlarının tespit eden toplantılar. Sonunda hizmet içi eğitim yapmalıdır
35. Okullar bazında o konuda tecrübeli ve uzman kişilerce yapılmalıdır.
36. Okulumuza böyle bir kurs düzenlediği konusunda şimdiye dek herhangi bir bilgi gelmemiştir.
37. Okulumuza bu etkinliklerle ilgili hiçbir çağrı gelmediği için katılmıyoruz.
38. Örnek videolar verimli olabilir.
39. Örneklerle izleyenleri olaya katarak semineri canlı tutmak gerekir.
40. Pratiğe dönük uygulamalar yapılmalı.
41. Pratik ve uygulamalı eğitimi çok tecrübeli (eski) öğretmenler vermelidir.
42. Pratik ve uygulamalı olmalı.
43. Pratik ve uygulamalı yapılmalıdır öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda olmalıdır.
44. Sadece yeni öğretmenlere kurs düzenlenmeli.
45. Semineri veren konuşmanın teksirleri okuyarak dinleyenlere aktarması yanlıştır. Örnekler vererek uygulama yaparak seminer gerçekleştirilmelidir.
46. Sınıf öğretmenimin yaptıklarından haberdar kişiler tarafından verilmeli ve uygulamaya dönük yeni etkinlikler içermelidir.
47. Sınıflarda kullanılacak somut örnekler verilmeli.
48. Tecrübeli öğretmenlerden faydalanılabilir.
49. Tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılmalı.
50. Tecrübeli öğretmenlerden yararlanılmalı ve onların fikirleri alınmalıdır.
51. Teorik bilgi yanında uygulamaya da yer verilmelidir.
52. Teorik değil, pratik uygulama seminerde olmaz birebir sınıfta olmalıdır.
53. Uygulamalar artırılmalı.
54. Uygulamalara daha fazla yer verilmeli, gerçekçi yaklaşımlar sunulmalıdır.
55. Uygulamalı işlem yaprakları yapılmalıdır. Örnek uygulamalar verilmelidir.
56. Uygulamalı olarak yapılmalı.
57. Uygulamalı ve araç-gereçle eğitsel etkinlikler yapılmalıdır.
58. Uygulamalı ve araç-gereçle kurslar düzenlenmelidir.
59. Uygulamalı ve sorunları giderici olmalıdır.
60. Uygulamalı ve sorunları giderici olmalıdır.
61. Uygulamalı yapılmalı.
62. Uygulamaya yönelik atölye çalışmaları yapılmalıdır.
63. Uygulamaya yönelik etkinlikler artırılmalıdır.
64. Verilecek konular uzman kişiler tarafından verilmelidir.
65. Verilecek olan konularda teoriğin yanında pratiğinde olmasını ve uzman kişiler tarafından verilmelidir.
66. Zaman kısıtlaması yapılmamalı geniş tutulmalı. Tartışma ortamı yaratılmalı. Atölye çalışmalarına yer verilmelidir.

EK G Denetleme Uygulamalarını Daha Etkili Kılmak İçin Neler Yapılmalıdır?

1. Bence yeterlidir.
2. Bir yılda en az 2 kez denetleme yapılmalıdır.
3. Daha sık denetleme yapılabilir.
4. Daha sık okullar denetlenmeli ve her seferinde aynı müfettiş tarafından bir öğretmen denetlenmelidir. (Öğretmen ve uyguladığı eğitimin ne derece etkili ve geliştirilmiş olduğu anlaşılabilmesi açısından)
5. Denetçilerin alanlarında bilgili olması hem branş hem de sınıf öğret. denetlemeleri gerekir.
6. Denetleme kriterleri belirleyici olmalı.
7. Denetleme kriterleri daha belirli hale getirilebilir.
8. Denetleme öncesi öğretmene haber verilmesi bazen de olumsuzluklar yaratabilir. Hiç hazırlığı olmayan öğretmen denetmen haberi gelince suni bir ders sunumu yapabilir.
9. Denetleme rehberlik hizmeti olmalıdır.
10. Denetleme yapacak olan müfettişlerin 1. devreyi ayrı 2. devreyi ayrı müfettişlerin denetlemesi gereklidir. Müfettişlerin seçilirken sınıf öğretmenliği yapmış ve tecrübeli olanların seçilmesi dikkat edilmelidir.
11. Denetleyecek olan müfettişin o sınıfla ilgili tecrübesinin olması gerekir.
12. Denetleyicinin daha önceden sınıf öğretmenliği yapmış olması gerekir.
13. Denetmen her sınıfta görev almalı, ayrıca her branştan da görev almalı.
14. Denetmen müfredata uygun olarak işlenen konulara ilişkin denetleme yapmalıdır.
15. denetmen öğretmene yapıcı eleştirilerde bulunabilir. Motive edici sözler söyleyebilir.
16. Denetmen önceden sınıfın durumunu bilerek sınıfa girmelidir.
17. Denetmen sayısı artırılmalıdır.
18. Denetmen sayısının artırılıp onlara daha fazla denetleme imkanı sağlanmalıdır.
19. Denetmenin denetleyeceği sınıf düzeyi hakkında bilgi sahibi olması gerekir.
20. Denetmenin denetleyeceği sınıf hakkında bilgi sahibi olması.
21. Denetmenler kendi alanlarında bilgili olmalıdırlar.
22. Denetmenlerin girecekleri sınıfın müfredatını iyi bilmeleri gerekir.
23. Denetmenlerin işlenen konulara hakim olması gerekir.
24. Denetmenlerin uzmanlık alanlarına göre denetleme yapmaları öğretmene daha yararlı olacaktır. görüşümdedir.
25. Denetmenlerin yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olması gerekir.
26. Devreleri denetleyen müfettişlerin ayrı olması gerekir. müfettiş olacakların tecrübeli ve sınıf öğretmenliğinden gelmesi gerekir.
27. Dönem başı ve sonunda denetleme yapılmalıdır.
28. Dostça örnek ve yardıma açık yaklaşımlar.
29. Düzenli ve yol gösterici olmalıdır.
30. Öğretim yılı başında ve sonunda denetim yapılmalıdır.
31. Eleştiriler yapıcı olmalıdır.

-
32. Eleştiriler yapıcı olmalıdır.
-
33. En azından senede 2 kez olmalı.
-
34. Farklı okullara giden farklı denetmenler olsa bile hepsi aynı kıstasları aramalı her okulda farklı konuların işlenmesinin önüne geçilmeli.
-
35. Farklı yöntem ve öneriler verilmeli.
-
36. İlk denetlemenin eğitim yılının başında olmasına dikkat edilmelidir.
-
37. Kaç yılın boşluğu şimdiki denetmenler tarafından en etkili bir şekilde doldurulmaya çalışılıyor.
-
38. Müdür muavinlerinin sorumlu oldukları sınıfları denemeleri gerekir.
-
39. Öğretim yılının başında ve sonunda denetim olmalı ve gelişme izlenmelidir.
-
40. Öğretmen önceden bilmeli. Müfettişin neye önem verdiğini.
-
41. Öğretmene bir dönüt raporu hazırlanmalı.
-
42. Öğretmene olumlu yaklaşım uygulamaları etkili kılacaktır.
-
43. Öğretmenle sürekli iletişim halinde olunmalı ve bulunan okulun öğrenci potansiyelini bilme ve ona göre sık sık denetlenmelidir
-
44. Öğretmen bireysel doğruları doğrultusunda çalışmalar yaptıklarına inanıyorum. Denetmenler MEKB ile öğretmen arasında köprü olmalıdır.
-
45. Öğretmene ışık tutmalıdır.
-
46. Okul müdürleri ile bilgi alışverişi yapıp öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili sorunlarını öğrenip onlara yardımcı olmak amacıyla denetmen denetleme yapabilir.
-
47. Okullara daha sık ve haber vermeden aniden gelinmelidir.
-
48. Okuma yazma dönemi üzerinde uzman kişiler tarafından denetleme yapılmalıdır.
-
49. Sadece stratejiler öğret. değil, bütün öğretmenler senede en az 2 defa denetlenmelidir.
-
50. Sık denetim yeterlidir.
-
51. Tarafsız olarak denetlenmelidir.
-
52. Aynı zümreden olanların da denetlenmesi gerekir. Böylece sınıflar ve öğretim farklılıklarının yapıcı yönde geribildirim vermesi.
-
53. Uygulanabilir yöntem önerileri verilmeli.
-
54. yapılan değerlendirmelerde sadece planlar denetlenmektedir. Bu da etkisiz bir uygulamadır; çünkü planlar diğer sınıf öğretmenleriyle ortak yapılır bu nedenle sadece planları denetlemek ve değerlendirmek doğru değildir.
-
55. Yaşanan sıkıntılar için daha fazla alternatif sunulmalı.
-
56. Yol gösterici olmalıdır.
-
57. Yıl içerisindeki gelişme ilerleme denetlenmeli.
-
58. Yılda en az 2 kez denetim şarttır.
-
59. Yılda birkaç kez denetlenebilir.
-

EK H Okuma-Yazmayı Öğrenmede Zorlanan Öğrenciler İçin Alınan Destek

1. Aile desteği gereklidir.
2. Ailenin yardımı gerekir.
3. Ben kendim böyle durumlarda müzik beden eğitimi resim gibi derslerde veya öğleden sonra (pazartesi) okula çağırıp destek veriyordu.
4. Boş derslerimde kendim ilgileniyorum.
5. Böyle bir çalışmadan haberim yok.
6. Böyle bir desteğe henüz ihtiyaç duymadım. Kendi yöntemlerim yeterli geldi.
7. Destek alınmıyor.
8. Diğer diye bir şey yok.
9. Ek çalışma ve ek materyaller kullanıyorum.
10. Gönüllü bir öğretmen çalıştırması.
11. Herhangi bir destek sunulmamıştır.
12. Hiçbir destek alınmıyor.
13. Hiçbir destek almadım. Kendi ek çabamla boş derslerimi bu iş için harcadım.
14. Hiçbir destek verilmiyor.
15. Hiçbir yardım almadım kendi gayretimle çocuklara yardımcı oluyorum
16. Hiçbiri.
17. Hiçbiri.
18. Hiçbiri sunulmuyor.
19. Hiçbiri uygulanmıyor.
20. Hiçbiri yapılmıyor.
21. Hiçbir şey.
22. Hiçbir şey yapılmıyor.
23. Kendim uğraşıyorum.
24. Kendi imkanlarımla çalıştırıyorum.
25. Kendi materyallerim.
26. MEKB hiç destek vermedi.
27. Okul rehberlik hizmetlerinden
28. Özel eğitim öğretmeni sunulmalıdır.
29. Özel eğitim öğretmenleri çok yetersiz.
30. Pazartesi öğleden sonra bu gibi öğrencilere ders vererek (parasız) onlara okumayı söktürdüm. Şu an normal düzeydeler.
31. Rehber öğretmenden yardım alıyorum.

EK I Öğretmen Okuma-Yazmayı Sökemeyen Öğrencileri Desteklemek İçin Neye (Nelere) İhtiyaç Duyuyor ?

1. Aile desteği.
2. Aile desteğine.
3. Ailelerin bilinçlendirilmesi için seminerler düzenlenmesi.
4. Bu öğrenciler sınıfta inanılmaz engeller yaratıyor. O yüzden yardımcı öğretmen ve özel eğitim öğretmenleri gerekir.
5. Çocuklar gözlenerek sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenler bilgilendirilmeli.
6. Ek bilgiler verilmelidir.
7. Hepsi.
8. Hepsine ihtiyaç var.
9. Okul ortamında bu tip öğrenciler ile bireysel çalışacak zaman yaratıyorum. Beden eğitimi, müzik resim derslerinden bu öğrencileri alıyorum.
10. Onlarla daha fazla ilgilenmek için zamana ihtiyacım olur. Diğer öğrencilerin zamanından kısım bu öğrencilerle ilgilenirim. Zaten yıllardır bu süre 2-3 haftadır. Bu nedenle fazla zorlanmıyorum.
11. Sınıf kalabalık olunca 15'e kadar düşürülmeli.
12. Sınıf mevcudunun azaltılması ile okuma-yazma problemini çözeceğimi biliyorum.
13. Uzman sayısının artırılması

EK J Okuma Yazmayı Sökememenin Altında Yatan Nedenler

1. Aile ilgisizliği.
Ailelerin ilgisiz ve bilinçsizliđi.
2. Ailenin çocukla işbirliği yapması.
3. Algılama ve hareket etme yavaşlığı.
4. Çocuk devamsız bir öğrencidir. Yaşam koşulları olumsuzdur. Evde kendinden başka 3 kardeşi var, kendisi en büyüktür. Devamsızlığı 1. dönemde aşırı boyutta idi. Öğrenme zorluğu da yaşıyordu. Bireysel çalışsak da öğretilenler unutuluyordu.
5. Devamsızlık.
6. İki tanesi ana sınıfa gitmeden birinci sınıfa başladı. Aile ilgisiz motivasyon ve evde çalışma yok.
7. Öğrencilerden bir tanesi nisan ayı sonunda diğeri de mayıs ayı başında okula kayıt yaptırmıştır. Dolayısıyla yeni yeni alışmaya başlıyor ama zayıftır.
8. Özel eğitim alması gereken bir öğrencidir.
9. Özel eğitime gitmesi gereken bir öğrencim var.
10. Psikolojik bozukluk.
11. Sene sonu doğumlu olmaları sınıf arkadaşlarından çok küçük olmaları
12. Sınıf mevcudu fazla olduğundan bireysel çalışmalara vakit bulamadım.
13. İki tanesi ana sınıfa gitmeden birinci sınıfa başladı. Aile ilgisiz motivasyon ve evde çalışma yok.