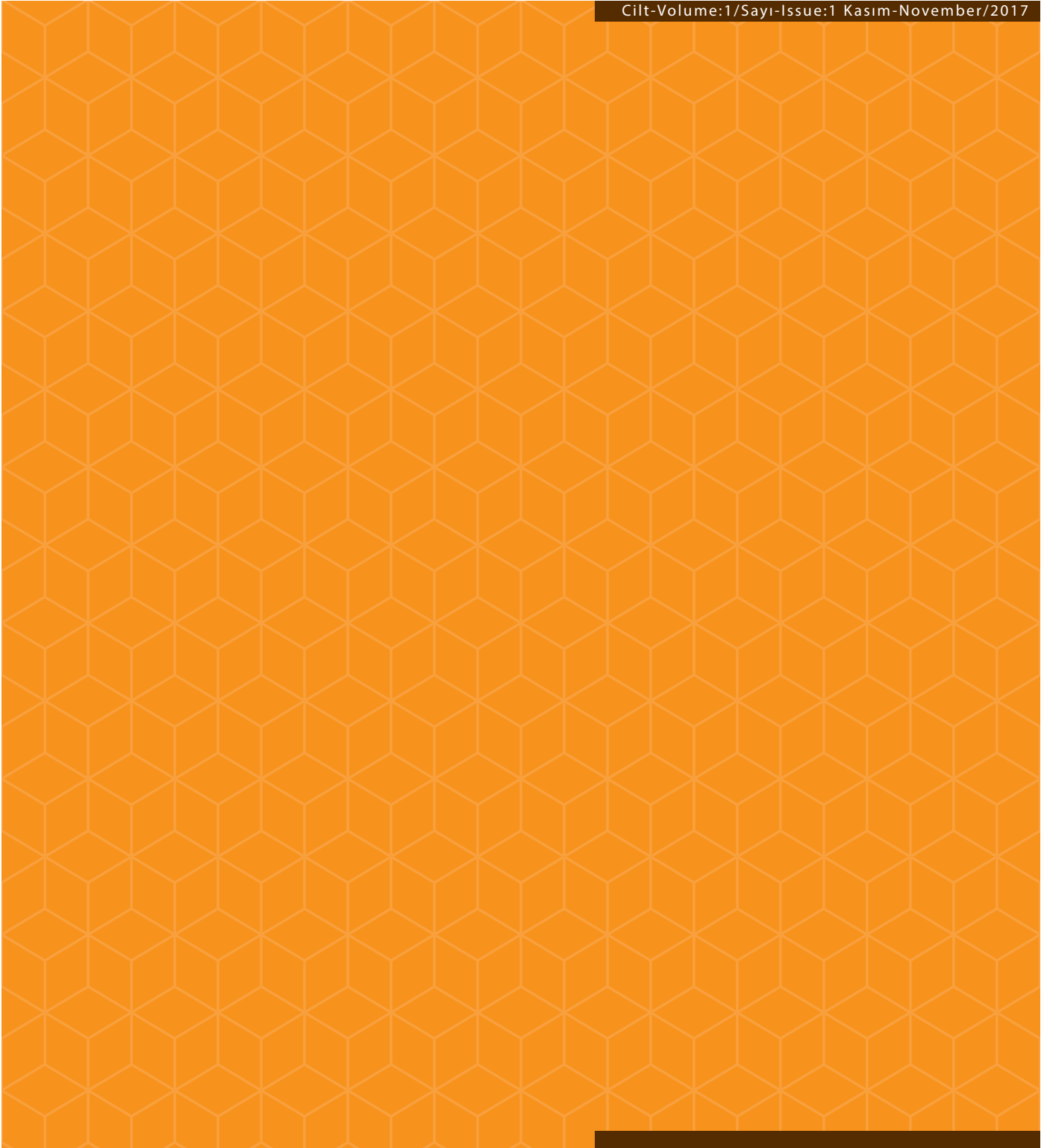


ACJES

Academy Journal of Educational Sciences

Cilt-Volume:1/Sayı-Issue:1 Kasım-November/2017



ACADEMY JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES ULUSLARARASI HAKEMLİ E-DERGİ

E-ISSN: 2602-3342

Yayın Sıklığı
Yılda İki Kez

Yayın Türü
Yaygın Süreli

Yayın Dili
Türkçe, İngilizce

Editör
Dr. Sedat Turgut

© Academy Journal of Educational Sciences
Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Editörler ve Danışmanlar Kurulu

Prof. Dr. Asude Bilgin - Uludağ Üniversitesi - Türkiye
Prof. Dr. Aynur Oksal - Uludağ Üniversitesi - Türkiye
Prof. Dr. Chi Kin John Lee - The Education University of Hong Kong - Hong Kong
Prof. Dr. Elize C. du Plessis - University of South Africa - Güney Afrika Cumhuriyeti
Prof. Dr. Fionnuala Waldron - Dublin City University - İrlanda
Prof. Dr. Jasmina Frey Škrinjar - University of Zagreb - Hırvatistan
Prof. Dr. Ladislav Kvasz - Univerzita Karlova - Çek Cumhuriyeti
Prof. Dr. Linda Serra Hagedorn - Iowa State University - ABD
Prof. Dr. Louise Hayward - University of Glasgow - İskoçya
Prof. Dr. Murat Altun - Uludağ Üniversitesi - Türkiye
Prof. Dr. Raymond N. Leblanc - University of Ottawa - Kanada
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ - Uludağ Üniversitesi - Türkiye
Prof. Dr. Saouma BouJaoude - American University of Beirut - Lübnan
Prof. Dr. Thomas Johansson- University of Gothenburg - İsveç
Prof. Dr. Tien-Hui Chiang - Beijing Normal University - Çin Halk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Timothy Rasinski - Kent State University - ABD
Dr. Raúl R. Quevedo Blasco - Universidad de Granada – İspanya

Grafik Tasarım
Öğr. Gör. Erdoğın Dizdar

Web Tasarım
Öğr. Gör. Vedat Şeker

Sekreteryaya
Arş. Gör. Abdullah Kaldırım
Arş. Gör. Ömer Faruk Tavşanlı

İletişim
editor@acjes.com

ACADEMY JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL PEER REVIEWED E-JOURNAL

E-ISSN: 2602-3342

Publication Frequency

Biannually

Publication Type

Periodical

Publication Languages

Turkish and English

Editor

Dr. Sedat Turgut

© Academy Journal of Educational Sciences
All rights reserved. The ultimate responsibility for all the papers lies with the authors.

Editorial and Advisory Board

Prof. Dr. Asude Bilgin - Uludag University - Turkey
Prof. Dr. Aynur Oksal - Uludag University - Turkey
Prof. Dr. Chi Kin John Lee - The Education University of Hong Kong - Hong Kong
Prof. Dr. Elize C. du Plessis - University of South Africa - Republik of South Africa
Prof. Dr. Fionnuala Waldron - Dublin City University - Ireland
Prof. Dr. Jasmina Frey Škrinjar - University of Zagreb - Croatia
Prof. Dr. Ladislav Kvasz - Univerzita Karlova - Czech Republic
Prof. Dr. Linda Serra Hagedorn - Iowa State University - USA
Prof. Dr. Louise Hayward - University of Glasgow - Scotland
Prof. Dr. Murat Altun - Uludag University - Turkey
Prof. Dr. Raymond N. Leblanc - University of Ottawa - Canada
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ - Uludag University - Turkey
Prof. Dr. Saouma BouJaoude - American University of Beirut - Lebanon
Prof. Dr. Thomas Johansson- University of Gothenburg - Sweden
Prof. Dr. Tien-Hui Chiang - Beijing Normal University - People's Republic of China
Prof. Dr. Timothy Rasinski - Kent State University - USA
Dr. Raúl R. Quevedo Blasco - Universidad de Granada – Spain

Graphic Design

Lec. Erdoğan Dizdar

Web Design

Lec. Vedat Şeker

Secretary

Res. Assist. Abdullah Kaldırım
Res. Assist. Ömer Faruk Tavşanlı

Contact

editor@acjes.com

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH PAPERS

6 YAŞ ÇOCUKLARINA ÖYKÜLEŞTİRME YÖNTEMİ İLE VERİLEN MATEMATİK EĞİTİMİNİN ÇOCUKLARIN MATEMATİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ Aylin Sertsöz / Özlem Doğan Temur	01 01
INVESTIGATION OF THE EFFECT OF MATHEMATICS EDUCATION THROUGH STORYTELLING METHOD ON SIX-AGED CHILDREN'S MATHEMATICAL ACHIEVEMENT Aylin Sertsöz / Özlem Doğan Temur	02 02
8. SINIF ÖĞRENCİLERİNE PİSAGOR BAĞINTISININ ADİDAKTİK BİR ORTAMDA ÖĞRETİMİ Kardelen Güneş / Menekşe Seden Tapan Broutin	11 11
TEACHING PYTHAGORAS THEOREM TO EIGHTH GRADE STUDENTS IN AN ADIDACTIC ENVIRONMENT Kardelen Güneş / Menekşe Seden Tapan Broutin	12 12
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİ ALAN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SINIFTA KULLANDIKLARI MATERYAL TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ Gönül Onur Sezer	23 23
ANALYZING THE MATERIAL CHOICES OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES DURING TEACHING PRACTICE Gönül Onur Sezer	24 24
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM YOLUYLA GİDERİLMESİ Harun Aydın / Hülya Kartal	34 34
SOLVING DIFFICULTIES FACED BY CLASSROOM TEACHERS IN TEACHING LITERACY THROUGH IN-SERVICE TRAINING Harun Aydın / Hülya Kartal	35 35
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRİNCİ SINIF YAZMA ÖĞRETİMİ SINIF İÇİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ Kemal Özdemir	55 55
OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ON THE PRACTICES OF TEACHING WRITING AT FIRST GRADE Kemal Özdemir	56 56

EDİTÖRDEN / EDITORIAL

Değerli araştırmacılar,
Academy Journal of Educational Sciences (ACJES) dergisinin ilk sayısını sizlerle paylaşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. ACJES olarak eğitim bilimleri ile ilgili özgün çalışmalar yayınlamayı ve alana katkı sağlamayı umuyoruz. İlerleyen sayılarda ACJES'i daha fazla çalışma ile sizlere sunmayı ve en kısa zamanda ulusal ve uluslararası indekslere taşımayı hedefliyoruz. ACJES'in yayınlanmasına katkı sağlayan yayın kurulu üyelerine, editörler ve danışmanlar kurulu üyelerine, yazarlara ve hakemlere teşekkür ederiz. Gelecek sayılarda buluşmak dileğiyle...

ACJES Adına
Editör
Dr. Sedat TURGUT

Dear researchers,
We are proud of sharing the first issue of the Academy Journal of Educational Sciences (ACJES) with you. As ACJES, we hope to publish original studies on educational sciences and contribute to the field. In the upcoming issues, we aim to present ACJES to you with more studies and to carry it to national and international indexes as soon as possible. We would like to thank the members of the editorial board, advisors, writers and referees who have contributed to the publication of ACJES. Hope to see you again in the next issues...

On behalf of ACJES
Editor
Dr. Sedat TURGUT



ARAŞTIRMA MAKALESİ

6 YAŞ ÇOCUKLARINA ÖYKÜLEŞTİRME YÖNTEMİ İLE VERİLEN MATEMATİK EĞİTİMİNİN ÇOCUKLARIN MATEMATİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Aylin Sertsöz^{a*}, Özlem Doğan Temur^b

ÖZET

Bu çalışmada 6 yaş (48-66 ay arası) çocuklarına öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitiminin çocukların matematik başarılarına etkisi incelenmiştir. Öyküleştirme yöntemi çocukların yeni bilgilerini kullanarak eski bilgilerini ve tecrübelerini işe koştığı, bunların yanı sıra yeni bilgiler edinerek bu bilgilerle süreçte aktif olarak yer aldığı, problemlere çözümler ürettiği ve deneyimler kazandığı bir ortam yaratmaktadır. Araştırma, nitel ve nicel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu Piaget Sayı Korunum Testi, Geometrik Şekilleri Tanıma Testi ve Örüntü Testinden elde edilen verilerin analizi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu ise gözlemlerin analizini içermektedir. Çalışma toplam 27 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri mevcut programla eğitim alırken deney grubu öğrencileri 8 hafta boyunca haftada bir gün öyküleştirme yöntemi ile hazırlanan matematik eğitimini almıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının başarılarını karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma bulguları öyküleştirme yöntemi ile yapılan matematik eğitiminin çocukların matematik başarısını artırmada olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

01

Anahtar Kelimeler: Matematik, Okul öncesi eğitim, Öyküleştirme yöntemi

* Bu makale birinci yazarın "6 Yaş Çocuklarına Öyküleştirme Yöntemi İle Verilen Matematik Eğitiminin Çocukların Matematik Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 28 Eylül 2017

Revize Tarihi: 3 Ekim 2017

Kabul Tarihi: 26 Ekim 2017

DOI: 10.31805/acjes.340376

***Sorumlu Yazar: **Aylin Sertsöz**, Milli Eğitim Bakanlığı, Arifiye Anaokulu, 54580, Arifiye, Sakarya/Türkiye
E-Posta: aylincakirr@gmail.com

^bDumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, 43100, Kütahya/Türkiye,
E-Posta: ozlemctemur@gmail.com

E-ISSN: 2602-3342

Copyright © ACJES

RESEARCH ARTICLE**INVESTIGATION OF THE EFFECT OF MATHEMATICS
EDUCATION THROUGH STORYTELLING
METHOD ON SIX-AGED CHILDREN'S
MATHEMATICAL ACHIEVEMENT**

Aylin Sertsöz^{a}, Özlem Doğan Temur^b*

ABSTRACT

In this study, the effect of mathematics education through storytelling method on six-aged (between 48-66 months) children's mathematical achievement was investigated. The storytelling method creates an environment in which the children utilize their existing knowledge and experiences by using their new learnings, additionally acquire new knowledge and actively participate in the process, find solutions to the problems and become experienced. The study was designed as a mixed method in which qualitative and quantitative techniques are used together. The quantitative dimension of the study was the analysis of the data obtained from the Piaget Number Conservation Test, Geometric Shape Recognition Test, and Pattern Test. The qualitative dimension of the study was included analysis of the observations. The study was conducted with total 27 students. When the control group students were trained with the current mathematics program, the experimental group students were trained through storytelling method during 8 weeks (one day in a week). In the analysis of the quantitative data obtained in the study, the Mann-Whitney U test was used to compare the achievement of the experimental and control groups. The qualitative data was solved through descriptive analysis. The findings show that mathematics education through storytelling method has a positive effect on the achievements of the children.

02

Keywords: Mathematics, Pre-School Education, Storytelling Method

* This article was derived from first author master thesis entitled "Investigation of The Effect of Mathematics Education Through Storytelling Method on Six-Aged Children's Mathematical Achievement"

ARTICLE INFO

Received: **28 September 2017**
Revised: **03 October 2017**
Accepted: **26 October 2017**

DOI: **10.31805/acjes.340376**

Corresponding Author: **Aylin Sertsöz, Ministry of National Education, Arifiye
Pre-School, 54580, Arifiye, Sakarya/Turkey
E-Posta: aylincakir@gmail.com

^bDumlupınar University, Faculty of Education, Department of Elementary Education,
43100, Kütahya/Turkey,
E-Posta: ozlemtemur@gmail.com

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES



Giriş

Öyküler çocukların günlük yaşamı birebir tanıyarak anlayacakları fırsatlar sunmaktadır. Öykü insanları anlamamızda ve insanların gerek kültürel gerekse tarihi yaşam biçimlerini çözmemizde bize yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla eğitim ve öğretimde kullanılması yararlıdır (Coşkun, 2013). Öyküleştirme yönteminin temelinde, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırarak bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak amacı ile yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin üzerinde durulmuştur. Bu yöntem öğrenme sürecinin genel olarak bir öykü ile başlatılarak zaman, mekân ve karakter bağlantılarıyla güçlendirilmesinin ardından aşamalı konular bütünü içerisinde işlenmesini içermektedir. Öyküleştirme yöntemi ile öğrenciler deneyimlerini kullanarak eski bilgilerinden yola çıkıp yeni bilgilere kendileri ulaşırlar ve problemlere çözüm yolları sunarak sürece aktif bir şekilde katılım sağlarlar. Bu şekilde öyküleştirme yöntemi çocukların sorumluluklar almasını desteklemekte, anlama ve kavrama becerilerine destek olabilmek için onlara roller vermektedir (Hofmann, 2007; Järvinen, 2003; MacBlain, 2007; McNaughton, 2007; Solstad, 2000; Wringley, 2007; Akt: Haktanır ve Tepetaş, 2013).

Matematik öğretimi sürecinde öğretilen bilgilerin kalıcı olması ve bu bilgilerin kullanılarak yeni bilgilere öğrencilerin kendilerinin ulaşabilmeleri beklenmektedir. Bilginin bir öyküyle sunulduğunda daha kalıcı bir şekilde öğrenileceği ve dolayısıyla öyküye dâhil edilmiş bir matematik konusunun bilginin kolay hatırlanması ve unutulmamasında daha iyi sonuçlar vereceği ve bu etkinin de oldukça güçlü olduğu savunulmuştur (Lucariello ve Nelson 1985; Akt: Casey, Ceder, Erkut ve Young, 2008). Buna dayanarak çocuklar için de bir öyküye dâhil edilmiş bilginin hatırlanmasının daha kolay olacağı söylenebilir.

Okul öncesi yaş grubu çocuklarının hayatlarında anlatılan hikâyelerin ve hikâye kitaplarının önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim döneminde matematiği hikâyeler ile bütünleştirip çocuklara sunmanın çocukların matematiği sevmelerine, matematiksel kavramları daha kalıcı öğrenmelerine ve matematiksel kavramları hatırlamalarına kolaylık sağlamakta faydalı olacağı düşünülebilir. Öyküleştirme yöntemi sadece bir eğlence aracı değil aynı zamanda bir öğretim aracı olarak da değerlendirilmelidir (Saban, 2001; Akt: Coşkun, 2013). Masal ve öyküler çocukların ilgisini çektikleri için eğitim amaçlı kullanılmaları benimsenmektedir (Tekin, 2001). Hikâye anlatımı çocuklara zengin, anlamlı, uzun süren ve canlı resimler sunan etkili bir araçtır (Goral ve Gnadinger, 2006; Akt: Kır, 2011). Öyküleştirme yöntemi hemen hemen bütün disiplinlerde kullanılmaktadır. Örneğin; antropolojide Geertz ve Bateon, psikolojide Polkinghorne ve psikoterapide Coles bunlardan birkaç tanesidir (Bamberg, 1997).

Öyküleştirme yöntemini uygulayacak öğretmenin yöntemi uygularken başarı sağlayabilmesi için bazı adımları planlaması gerekmektedir. İlk olarak belli eğitim amaçlarını, kavramlarını ya da fikirlerini bir öykü etrafında toparlamalıdır. Bu şekilde öykünün iskeletini kuran öğretmen geri kalan işi öğrenciye bırakmalı ve öğrencinin istekli olmasını sağlamalıdır (Saban, 2001; Akt: Coşkun, 2013). Öyküleştirme yönteminde öykünün sahibinin öğrenci olması istenir. Öykü, öğrencilerin önceki bilgilerinden yola çıkılarak oluşturulan bir anahtar soru ile başlar ve öğrencilerin zaten bildikleri bir konu üzerine inşa edilir (Coşkun, 2013).

Bu çalışmada 6 yaş (48-66 ay arası) çocuklarına öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öyküleştirme yöntemi ve mevcut yöntemle matematik öğrenen okul öncesi öğrencilerinin Piaget Sayı Korunum Testindeki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Öyküleştirme yöntemi ve mevcut yöntemle matematik öğrenen okul öncesi öğrencilerinin Geometrik Şekilleri Tanıma Testindeki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Öyküleştirme yöntemi ve mevcut yöntemle matematik öğrenen okul öncesi öğrencilerinin Örüntü Testindeki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Öyküleştirme yöntemi matematik eğitiminde nasıl işe koşulmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma ya da birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, Akt: Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmada karma yöntem desenlerinden Creswell'in sıralı açıklayıcı tasarımı kullanılmıştır. Bu tasarımda baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edilir ve sonrasında nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak ve desteklemek için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup genellikle veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilmektedir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha yararlıdır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırmanın nitel boyutunu gözlemlerin analizini oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu ise Piaget Sayı Korunum Testi, Geometrik Şekilleri Tanıma Testi ve Örüntü Testinden elde edilen verilerin analizini içermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bilecik ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı Merkez Balahatun Anaokulu'na devam eden 6 yaş (48-66) ay arası sabah ve öğlen grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilirlik ve elverişlilik dikkate alınmıştır. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Anaokulundaki sabah grubuna devam eden öğrenciler araştırmacının kendi öğretim yaptığı sınıftır. Bu sınıfta 6'sı kız ve 6'sı erkek olmak üzere toplam 12 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubu ise öğlen grubuna devam 4'ü kız, 11'i erkek olmak üzere toplam 15 öğrenciden oluşmaktadır.

Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programı hazırlanmadan önce MEB'in 2013 yılında yayınladığı Okul Öncesi Eğitim Programındaki kazanım ve göstergeler ile sayılar, geometrik şekiller ve örüntülere yönelik kavramlar incelenmiştir. Mevcut hikâyeler incelenmiş, örüntü ve geometrik şekillere dair kazanım ve göstergelere uygun öykülere ulaşılamamıştır. Sayılar kavramına yönelik olarak sadece nesnelere sayar kazanımına uygun yazarı Eric Carle olan Aç Tırtıl hikâyesine ulaşılmıştır. Bu sebeple yedi ders için kullanılacak hikâyeler araştırmacı tarafından yazılmış, bir derste de Aç Tırtıl hikâyesi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yazılan hikâyeler ve hazırlanan etkinliklerle ilgili bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı tarafından yazılan hikâyeler seri halinde devam etmektedir ve başkahramanı Ogi isminde bir baykuştur. Her bir hikâye okul öncesi eğitim kazanım ve göstergelere uygun olarak hazırlanmış olup kazanıma yönelik olarak bir problem durumu ile bitmektedir. Çocuklar Ogi'nin problemini matematiksel kazanımları yansıtan muhakemeleri kullanarak çözmek durumundadırlar.

Veri Toplama Araçları

Piaget sayı korunum testi

Araştırmada 6 yaş (48-66 ay arası) çocuklarının sayılarla ilgili kavramları tanıma düzeylerini ölçmek amacıyla birçok araştırmacı tarafından da kullanılmış olan (Akuysal Aydoğan ve Şen, 2011; Coşkun, 1990; Kırlar, 2006; Sancak, 2003) Piaget Sayı Korunum Testi kullanılmıştır. Piaget Sayı korunum Testi sayıları tanıma, tanıdığı sayıları söyleme, eşleştirme, ayırt etme, simgesel modellerini yazma davranışlarını ölçen toplam 8 adet test grubundan oluşmaktadır. Bu testler sırasıyla; aynı sayıda elemanı olan iki kümeyi tanıyıp eşleştirme, küme içerisindeki eleman sayısını sayma ve kaç olduğunu söyleme, zarların üzerindeki nokta sayısını sayıp söyleme, kümedeki eleman sayısını sayarak sayının sembolü ile eşleştirme, aynı sayıda elemana sahip iki kümeyi eşleştirme, eşleştirdiği kümenin eleman sayısını sembolü ile eşleştirme, örnekteki sayıları uygun şekilde çizme, gördüğü resimdeki nesnenin kaç tane olduğunu yazma ve zarların üzerindeki noktaları sayarak uygun sayıyı yazma şeklindedir (Akuysal, Aydoğan ve Şen, 2011).



Geometrik şekilleri tanıma testi

Geometrik Şekilleri Tanıma Testi, Aslan (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bu test üçgen, kare, daire ve dikdörtgen olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Üçgen tanıma testinde 7 üçgen şekli ve 5 çeldirici olmak üzere 12 madde, kare tanıma testinde 4 kare şekli ve 8 çeldirici olmak üzere 12 madde, daire tanıma testinde 5 daire şekli ve 7 çeldirici olmak üzere 12 madde ve dikdörtgen tanıma testinde 5 dikdörtgen testi ve 7 çeldirici olmak üzere 12 madde bulunmaktadır. Toplamda 48 madde bulunan ölçme aracında her bir şekle kod verilmiştir.

Örüntü testi

Alan yazında yapılan araştırmada erken çocukluk dönemi için hazırlanan herhangi bir örüntü testi-ne rastlanmamıştır. Araştırmacı “en çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler”, “bir örüntüdeki eksik bırakılan öğeyi söyler” ve “bir örüntüdeki eksik bırakılan öğeyi tamamlar” ve “kendisi özgün örüntü oluşturur” kazanımlarını ölçmeye yönelik bir örüntü testi hazırlamıştır. Hazırlanan örüntü testinde düzeltmeler için 2 öğretim üyesi 5 tane okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınarak teste son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde Piaget Sayı Korunum Testi, Geometrik Şekilleri Tanıma Testi ve Örüntü Testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine öyküleştirme yöntemi ile hazırlanan eğitim programı uygulanmadan önce öntest olarak yapılmıştır. Ön testler bittikten sonra deney grubu ile haftada bir gün olmak üzere 8 hafta boyunca öyküleştirme yöntemi ile eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubu mevcut programla eğitim-öğretime devam etmiştir. Öyküleştirme yöntemi ile uygulanan etkinlikler sırasında araştırmacı tarafından çocukların davranışları gözlenmiş ve ders sırasında kayda alınmış, kayıtlar dersten sonra incelenmiş ve güncel kaydedilmiştir. Uygulama bittikten sonra Piaget Sayı Korunum Testi, Geometrik Şekilleri Tanıma Testi ve Örüntü Testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Deney grubunda 12, kontrol grubunda ise 15 öğrenci bulunduğu için nicel verilerin analizinde grupların başarılarını karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Öyküleştirme yöntemi ile verilen eğitim süresi boyunca araştırmacı tarafından öğrencilerin derse yönelik davranışları, problem çözme becerileri ve sürece yönelik algıları araştırmacı tarafından gözlemlenerek güncel not edilmiştir. Bu gözlemler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir ve bulgular sunulmuştur.

Bulgular

6 yaş (48-66 ay arası) çocuklarına öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitiminin çocukların matematik başarılarına etkisine yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Öyküleştirme yöntemi ve mevcut yöntemle matematik öğrenen okul öncesi öğrencilerin Piaget Sayı Korunum Testindeki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Piaget Sayı Korunum Testi Öntest Karşılaştırmalı Puan Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	14,08	169	89	0,961
Kontrol	15	13,93	209		

Deney ve kontrol gruplarının Piaget Sayı Korunum Testi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=89, p>0,05$). Bu sonuca dayanarak uygulama öncesi grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Piaget Sayı Korunum Testi Sontest Karşılaştırmalı Puan Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	20,5	247	11	0,000
Kontrol	15	8,7	131		

Deney ve kontrol gruplarının Piaget Sayı Korunum Testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=11$, $p<0,05$). Bu sonuca göre öyküleştirme yöntemi ile verilen eğitimin mevcut programla verilen eğitime göre çocukların sayı korunumunu kazanmalarında daha etkili olduğu söylenebilir. Öyküleştirme yöntemi ve mevcut yöntemle matematik öğrenen okul öncesi öğrencilerin Geometrik Şekilleri Tanıma Testindeki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Geometrik Şekilleri Tanıma Testi Öntest Karşılaştırmalı Puan Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	10,29	123,5	45,5	0,028
Kontrol	15	16,97	254,5		

Deney ve kontrol gruplarının Geometrik Şekilleri Tanıma Testi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=45,5$, $p<0,05$). Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinin geometrik şekil deneyimlerinin deney grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Geometrik Şekilleri Tanıma Testi Sontest Karşılaştırmalı Puan Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	21,04	252,5	5,5	0,000
Kontrol	15	8,37	125,5		

Deney ve kontrol gruplarının Geometrik Şekilleri Tanıma Testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=5,5$, $p<0,05$). Bu sonuca göre öyküleştirme yöntemi ile uygulanan etkinliklerin geometrik şekilleri öğrenme sürecini olumlu bir şekilde etkilediği söylenilebilir. Öyküleştirme yöntemi ve mevcut yöntemle matematik öğrenen okul öncesi öğrencilerin Örüntü Testindeki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Örüntü Testi Öntest Karşılaştırmalı Puan Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	15,71	188,5	69,5	0,295
Kontrol	15	12,63	189,5		

Deney ve kontrol gruplarının Örüntü Testi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=69,5$, $p>0,05$). Bu sonuca dayanarak uygulama öncesi grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.



Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Örüntü Testi Sontest Karşılaştırmalı Puan Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	21,5	258	0	0,000
Kontrol	15	8	120		

Deney ve kontrol gruplarının Örüntü Testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=0$, $p<0,05$). Bu sonuca göre öyküleştirme yöntemi ile öğrenilen bilgilerin, mevcut yöntemle edinilen bilgilere göre örüntü becerilerini edinmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Öyküleştirme yöntemine dayalı etkinliklerin değerlendirildiğinde hikâyeler çocuklara bilgi kapısını art arda açmalarına ve var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgilere de kendilerinin ulaşmasına olanak sağladığı gözlenmiştir. Öğrenciler hikâyelerde yer alan problemlere farklı çözüm yolları üretirken derse aktif ve ilgili bir şekilde katılmış, ders sonuna kadar ilgilerini sürdürmüşlerdir. Ders boyunca matematik çocuklar için eğlenceli hale getirilmiş ve verimli zaman geçirildiği görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma 6 yaş (48-66 ay arası) çocuklara öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitiminin sayılar, geometri ve örüntü kavramlarına yönelik matematik başarılarına etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bu amaçla 8 hafta boyunca deney grubu öğrencilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise mevcut programla eğitim almışlardır.

Öyküleştirme yöntemiyle verilen eğitimin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Piaget Sayı Korunum Testi, Geometrik Şekilleri Tanıma Testi ve Örüntü Testi sontest puanları Mann-Whitney U sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı düzeyde artış olmuştur ($p<0,05$). Bu sonuç Tepetaş ve Haktanır (2013), Kır (2011) ve Erkut, Ceder ve Young (2007)'nin araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmada öyküleştirme yöntemi ile verilen eğitim sonrası deney grubu öğrencilerinin şekillerin kenar, konum, basıklık, çarpıklık ve boyut özellikleri değiştirildiğinde karşısına çıkan örnekleri kolaylıkla tanıdıkları görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak mevcut programla verilen eğitim ile şekillerin ezberden öğretildiği, kenar, köşe, uzunluk kavramlarına dikkat çekilmediği için şekillerin tipik olmayan formlarıyla karşılaştıklarında çocukların şekilleri tanımakta zorlandığı söylenebilir. Öyküleştirme ile verilen eğitimin çocukların kare, dikdörtgen, üçgen ve daire şekillerinin tipik ve tipik olmayan tüm formlarını tanımalarına olanak sağladığı söylenebilir. Geometrik şekiller ile ilgili matematiksel becerilerde deney grubu öğrencilerinin geometrik şekillerin hem tipik hem de tipik olmayan özelliklerini tanıdıkları, geometrik şekillerin özelliklerini iyi bilerek ezberden uzak olarak geometrik şekil kavramını iyi öğrendikleri görülmüştür. Aslan'ın (2004) çalışmasında mevcut yöntemlerle uygulanan eğitim programında çocukların üçgen, dikdörtgen, kare ve dairenin tipik özelliklerini tanımadığı başarıları olmalarına rağmen tipik olmayan özelliklerini tanımadığı zorluk yaşadıkları görülmüştür. Buna dayanarak okul öncesi geometri öğretim programının çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öyküleştirme yöntemi çocukların yeni bilgilerini kullanarak eski bilgileriyle tecrübelerini işe koştuğu, bunların yanı sıra yeni bilgileri edinerek bunlarla birlikte süreçte aktif olarak yer aldığı, problemlere çözümler ürettiği, deneyimler kazandığı bir ortam yaratmaktadır (Haktanır ve Tepetaş, 2013). Öyküleştirme yöntemi ile uygulanan ders esnasında çocukların kare ve dikdörtgeni karıştırdıkları, ayrıca çevrelerinde üçgen, dikdörtgen, kare ve daireye benzeyen nesnelere göstermekteyken şekiller arasındaki kenar ve açı farklılıklarına çok hâkim olmadıkları gözlenmiştir. Şekillerin tipik özellikleri ile karşılaştıklarında şekilleri tanıırken farklı formları ile karşılaştıklarında tanımakta zorlanmış ya da şekilleri birbirine karıştırmışlardır. Öyküleştirme yöntemi ile uygulanan ders sonrası çocukların şekilleri

artık kenar, köşe ve açı özellikleri ile birlikte tanıdıkları, bu yüzden konum, basıklık ve çarpıklık gibi özellikleri değiştiğinde şeklin değişmediğini öğrenmişlerdir.

Öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitimi sırasında hikâyelerin çocuklara bilgi kapısını art arda açtığı ve bilgiye kendilerinin ulaşmasına olanak sağladığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Young (2001) yaptığı çalışmada öğrencilerine matematikle ilgili farklı kitaplar okutmuş ve öğrencilerinin matematik farkındalıklarının ve matematiğe olan tutumlarının olumlu yönde değiştiğini tespit etmiştir. Çocukların matematiği daha çok sevdiğini ve daha iyi ifade edebildiklerini belirtmiştir. Coşkun (2013) çalışmasında öyküleştirme yöntemi ile matematik öğretiminin başarı oranını artırdığını fakat matematiğe karşı tutum konusunda herhangi bir olumlu gelişmeye neden olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlara dayanarak hem başarıyı hem de matematiğe karşı olumlu tutumu artırması bakımından öyküleştirme yönteminin okul öncesinde kullanılması daha büyük yaşlarda kullanımına göre daha yararlı olabilecektir. Haktanır ve Tepetaş (2013) öyküleştirme yönteminin okul öncesi eğitiminin diğer alanlarında da yaygınlaşarak kullanılmasını tavsiye etmişlerdir. Erdoğan ve Yiğit (2008) yaptıkları çalışmalarında sosyal bilgiler dersinde öyküleştirme yöntemini kullanmışlar ve başarılı olmuşlardır. Erdoğan ve Yiğit (2008) öyküleştirme yönteminin öğretmen ve öğretmen adaylarına öğretilerek eğitim ve öğretimde kullanılmasını tavsiye etmişlerdir.

Araştırmada kullanılan hikâyenin akışında çocukların amacı herhangi bir matematiksel problemi çözmek ya da bir kavramı öğrenmek değil, hikâyenin kahramanına yardım etmek olduğundan çocuklar birden fazla çözüm yolu üretebilmişlerdir. Ürettikleri fikirleri arkadaşları ile tartışıp farklı çözüm yollarını denemişler ve bu sayede hem yaratıcılıkları, hem de özgüvenleri gelişmiş ve matematiksel kavramları da eğlenerek kazanmışlardır.

Gambrell'in (2009) araştırmasında anne babalar ve öğretmenler çocuklara okudukları kitapları sonrasında anlattırma ve tartışma fırsatı sunduklarına çocukların daha fazla okumaya ve daha fazla bilgi edinmeye motive olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da yapılandırılmamış gözlem verilerinden elde edilen bulgulara göre çocukların işlenen derslerde ilgilerinin arttığı, matematiksel kavramları eğlenerek öğrendikleri görülmüştür. Her derste bir önceki hikâyede neler geçtiği sorulduğunda çocukların aktif katılımı cevap verdikleri görülmüştür. Hatta 2. hafta işlenen derste bir önceki derste öğrenilen şarkıyı söylemek istemişlerdir, bu da çocukların derse karşı ilgilerinin devam ettiğini göstermektedir.

Öyküleştirme yöntemi ile hazırlanan eğitim programında uygulanan bütünleştirilmiş etkinliklerde çocukların ders boyunca ilgilerinin kaybolmadığı görülmüştür. Matematik kavramları günlük hayatın içerisinde akıcı ve dikkat çekici bir şekilde çocuklara sunulduğundan eğlenerek öğrendikleri gözlenmiştir.



Kaynakça

- Aslan, D. (2004). *Anaokuluna devam eden 3-6 yaş grubu çocuklarının temel geometrik şekilleri tanımlarının ve geometrik şekilleri ayırt etmede kullandıkları kriterlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydoğın, S. A. ve Şen, S. (2011). 6 yaş çocuklarının sayı kavramının gelişiminde kavram eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 38-51.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 1-21.
- Bamberg, M. (1997). Language, concepts and emotions: The role of language in the construction of emotions. *Language sciences*, 19(4), 309-340.
- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I., & Young, J. M. (2008). Use of a story telling context to improve girls and boys geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 29-48.
- Coşkun, F. (1990). *Anaokuluna giden beş yaş çocuklarının 1-5'e kadar sayı sembollerini öğrenmelerinde geleneksel eğitim ile bilgisayar eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Gambrell, L.B. (2009). Creating opportunities to read more so that students read better. In Elfrieda H. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better* (pp. 257-258). New York, NY: Guilford Press.
- Kır, D. (2011). *Hikâyelerle matematik öğretiminin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem çözme becerileri üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kırlar, B. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarına bazı matematiksel kavramları kazandırmada yapılandırılmış yöntem ile geleneksel yöntemin etkinliğinin karşılaştırılması olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Sancak, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, T. G. (2001). *8-10 yaş grubundaki çocukların müziksel beğenilerini geliştirmede masal ve öykülerden yararlanma yöntemleri* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tepetaş, G. Ş.ve Haktanır, G. (2013). 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 63-78.

- Yiğit, E. Ö. ve Erdoğan, T. (2008). Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öyküleştirme yönteminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 17(3), 399-416.
- Young, J. E. (2001). Why are we reading a book during math time? How mathematics and literature relate. *The Dragon Lode*, 19(2),13-18.



ARAŞTIRMA MAKALESİ

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNE PİSAGOR BAĞINTISININ ADİDAKTİK BİR ORTAMDA ÖĞRETİMİ

Kardelen Güneş^{a}, Menekşe Seden Tapan Broutin^b*

ÖZET

Bu çalışmada, Pisagor Bağıntısının öğretimini hedefleyen adidaktik bir ortamın sınıf içi yaşantı süreçlerinin evreler bazında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, Brousseau (1998) tarafından ileri sürülen bir kuram olan Didaktik Durumlar Teorisi tanıtılmaya ve teoride önemli yer tutan adidaktik öğrenme ortamı ana hatlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu kapsamda sınıf içi gözlem yapılmış ve ders video ile kayıt altına alınmıştır. Çalışma Sakarya'nın Söğütlü ilçesindeki bir ortaokulun 8. sınıf öğrencileri ile (27 öğrenci) 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler amaçlı örnekleme dayalı ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin adidaktik durumların evrelerinden geçerek Pisagor Bağıntısını oluşturabildikleri görülmüştür.

11

Anahtar Kelimeler: Didaktik durumlar teorisi, Adidaktik durum, Pisagor bağıntısı

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 28 Eylül 2017
Revize Tarihi: 16 Ekim 2017
Kabul Tarihi: 26 Ekim 2017

DOI: 10.31805/acjes.340364

****Sorumlu Yazar: Kardelen Güneş**, Milli Eğitim Bakanlığı, Hacı Mehmet Akkoç Ortaokulu, 54200, Erenler, Sakarya/Türkiye
E-Posta: kardelen.gns150@gmail.com

^bUludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Oda No: 105, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,
E-Posta: tapan@uludag.edu.tr

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES

RESEARCH ARTICLE

TEACHING PYTHAGORAS THEOREM TO EIGHTH GRADE STUDENTS IN AN ADIDACTIC ENVIRONMENT

Kardelen Güneş^{a}, Menekşe Seden Tapan Broutin^b*

ABSTRACT

This study aims to study the process by which students pass to construct the Pythagorean theorem in adidactic situations in the light of didactic situations theory. The theory of didactic situation, proposed by Brousseau (1998), was experimented to be introduced and analyzed within an adidactic learning environment. Qualitative research methods were used in the research that was conceived as a case study. In this context, classroom observation made and lessons were recorded by video. The study was conducted in the Söğütlü district of Sakarya in the fall semester of the 2015-2016 school year with 27 students who are final year college students. A descriptive analysis method was used to analyze the data. As a result of this study it is shown that students can construct the Pythagorean relationship by passing through the stages of adidactic situations.

12

Keywords: Theory of didactic situation, Adidactic situation, Pythagorean theorem

ARTICLE INFO

Received: 28 September 2017

Revised: 16 October 2017

Accepted: 26 October 2017

DOI: 10.31805/acjes.340364

*Corresponding Author: **Kardelen Güneş**, Ministry of National Education, Hacı Mehmet Akkoc Middle School, 54200, Erenler, Sakarya/Turkey
E-Mail: kardelen.gns150@gmail.com

^bUludag University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Room Number: 105, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Turkey,
E-Mail: tapan@uludag.edu.tr

E-ISSN: 2602-3342

Copyright © ACJES



Giriş

Matematik; yaşamın her alanında karşımıza çıkan bir bilimdir. Matematiğin insan hayatı için öneminden ve bilimsel hayatın gelişmesine olan katkısından ötürü, bu alanın öğrencilere öğretimi oldukça önemli görülmektedir. Matematik öğretimine, okul öncesinden başlayarak, ilköğretim ve sonrasında geniş bir zaman ayrılmaktadır (Altun, 2012). Öğretimin ne şekilde olduğu da başarıyı doğrudan etkileyen faktörlerden biri olduğu için eğitimde yeni akımlar ortaya atılmaktadır. Özellikle 20. Yüzyıldan itibaren birçok farklı öğrenme kuramları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunlardan bir de Brousseau (1988) tarafından ortaya atılmış olan Didaktik Durumlar Teorisi'dir. Brousseau sınıf ortamında matematik öğretiminin nasıl daha iyi olabileceği ile ilgilenmeye başlamış ve didaktik durumları incelemiştir. Didaktik kelime anlamı olarak "öğretim ile ilgili", "öğretimsel" ifadelerine karşılık gelmektedir. Böylece "didaktik durumlar" kavramı bir öğretimin gerçekleştiği tüm durumları kapsayan bir kavramdır. Bu geniş kavram dâhilinde Brousseau (1988) iki özel didaktik durumdan bahsetmektedir; bunlar didaktik olmayan (non-didaktik) durumlar ve adidaktik durumlardır.

Didaktik durumlar, öğretmenin ne öğreteceğinin ve öğrencilerden beklenen davranışların neler olduğunun açıkça belli olduğu klasik öğrenme ortamlarındaki durumları da kapsamaktadır. Literatürde geleneksel öğrenme ortamı olarak da ifade edilen didaktik durumlarda, genellikle öğretmen tahtaya dersin konusunu veya başlığını yazar ve öğrencilere belirli oranda neler öğreneceklerinden bahseder. Bir öğretim projesi vardır ve bu proje öğrencilerle açıkça paylaşılmaktadır. Örneğin; öğrenci o günkü matematik dersinde hangi içerik ve konu başlığı ile karşılaşacağından haberdardır (Erdoğan, Gök ve Bozkır, 2014). Günümüz modern yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yerinin giderek azaldığı; üzerinde yapılan akademik çalışmaların artık bulunmadığı geleneksel öğrenme ortamlarına Brousseau (2009) da teorisinde asgari yer vermektedir. Buna dayanarak, yapılandırmacılık dâhilinde iki tür didaktik durumdan söz edilebilir. Bunlar didaktik olmayan (non-didaktik) durumlar ve adidaktik durumlardır.

Didaktik olmayan (non-didaktik) durumlar, öğretim amacı içermeyen durumlardır. Bilgi aktarma veya eğitim öğretim amacıyla tasarlanmış olmayıp bilginin, etkinin en ekonomik olacağı şekilde ortaya çıktığı ortamlardır. Öğretme ve öğrenme hedefi olmadan durum anında gerçekleşen hedeflerdir (Arslan, Taşkın, Kirman, Bilgin, 2015).

Adidaktik durumlar, öğrencilerin öğretmenin müdahalelerinden bağımsız olarak hareket etmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır ve öğretmenin öğretimle ilgili niyetini açıkça belli etmediği durumlardır (Brousseau, 1998; Warfield, 2014). Başka bir deyişle adidaktik durumlar için klasik sınıf ortamlarında geçerli olan didaktik antlaşmanın kuralları değişmelidir. Didaktik antlaşma "öğrencinin beklediği öğretmen davranışları kümesi ve öğretmenin beklediği öğrenci davranışları kümesi" (Brousseau, 1988, s.127) olarak tanımlanabilir. Böylece adidaktik durumlar, yapılandırmacılığı temel alan ve öğretmenin bir (ya da birçok) öğrenme hedefi dâhilinde ortaya koyduğu sınıf içi durumlardır ve öğrencinin bilgileri yapılandırması için bazı değişkenlerin dikkate alınması ile karakterizedirler. Kurama göre bir ortamın adidaktik olması için sahip olması gereken belli başlı şartlar şunlardır:

- Öğrenci öğrenme ortamında sunulan problemi belirli bir aşamaya kadar çözebilecek önbilgilerle sahip olmalı ancak çözümü tamamlayacak seviyede olmamalıdır
- Öğrenci bir başlangıç stratejisi ortaya atabilmelidir. iii) Başlangıç stratejisi çözüm için yetersiz olmalı ve bu yetersizlik kendini göstermelidir.
- Onay için bir Milieu bulunmalı ve Milieu dönüt vermelidir.
- Dönütler doğrultusunda alınan sonuçlara göre ortam tekrarlanabilir özelliğe sahip olmalıdır.

Brousseau (1998)'a göre, tasarlanan bir adidaktik ortamın yapısının korunarak uygulayabilmesi ve hedefe ulaşılabilmesi için beş aşamadan geçilmesi gerekir. Bu aşamalar şu şekildedir:

Sorumluluk Aktarma (Devolution) Evresi: Öğrencinin tam olarak ne yapılması gerektiğini anladığı evredir; öğretmen gerekli hazırlıkları yaparak öğrenciye ne yapması gerektiğini bildirir ve aradan çekilerek görevini tamamlamış olur. Öğrenci bu aşamada ne yapması gerektiğinin farkındadır ancak öğrencinin amacı bilgi edinmek değil anlamış olduğu problem durumu çözebilmektir.

Eylem (Action) Evresi: Bu evrede öğrenciler, öğretmenin adidaktik ortam için hazırlamış olduğu Milieu ile etkileşim içinde bulunarak problemin çözümü için bazı stratejiler ortaya koyarlar ve bazı çözüm yöntemlerini uygularlar. Öğrenci Milieu'ye bir takım etkiler yaparak Milieu'den dönütler alır. Bu dönütler neticesinde, öğrenci çözüm için varsayımını yanlışsa düzeltir, eksikse tamamlamaya çalışır. Öğrenci bu aşamada bazı bilgiler elde etmekte, bazı stratejiler kullanarak belli çözüm yöntemleri geliştirmekte ve bu çözüm yöntemlerini uygulamaktadır. Ancak tam olarak hangi matematik bilgi ile ilgili çalıştığının farkında değildir.

Formüle Etme (Formulation) Evresi: Öğrencinin, eylem evresinde geliştirmiş olduğu yöntem, strateji, örtük bilgileri arkadaşlarıyla tartışıp ifade ettiği araştırma sürecidir. Öğrenci bu aşamada da Milieu ile etkileşim halindedir ve Milieu'nün bir parçası olarak kabul edilen diğer öğrencilerle kendi aralarında iletişimde bulunacakları matematiksel bir dil geliştirerek onu kullanır. Bu aşama bağıntı, formül, araştırma aşaması olduğu için sonunda bir matematik bilginin informal dahi olsa ortaya çıkması beklenir. Bu evrede bulunan bilgi önceden bilinen bilgilerle ifade edilmeye çalışılmaktadır.

Onaylama (Validation) Evresi: Bu evrede öğrenci bir önceki evreden elde ettiği ve deneysel olarak kısmen ispatladığı formül ve bağıntıların doğruluğunu ortaya koymaya çalışır. Bu evre öğrencinin, sınıf arkadaşlarını ya da diğer grup arkadaşlarını bulmuş olduğu bilginin doğruluğu konusunda ikna etmeye çalıştığı evredir. Bu evre sonucunda bir bağıntı, bir bilgi, bir formül sınıf içinde ortaya çıkmış olur ve öğrenciler bunu informal kelimeleriyle ifade etmiş olurlar.

Kurumsallaştırma (Institutionalization) Evresi: Bu aşama öğretmenin bilgi bazında otoriteyi ele aldığı evredir. Bir önceki aşamada onaylanan matematiksel bilginin resmileştirilip, isminin söylenmesi ve genellenmesinin öğretmen tarafından yapıldığı evredir (Arslan, Baran ve Okumuş, 2011; Arslan, Kirman Bilgin ve Taşkın, 2015; Erdoğan, Gök ve Bozkır, 2014). Bu evre sonucunda artık, bilgi, öğretmen tarafından sınıf içinde duyurulur, isimlendirilir ve sınıfın ortak bilgi bütününe eklenmiş olur.

Arslan (2011)'a göre bu aşamalar ideal bir öğrenme ortamı için geçerli olup ortamın niteliğine göre bazı aşamalar değişiklik gösterebilir. Birtakım çalışmalarda, öğrenenlerin niteliğine göre evrelerin bazıları sönük geçeceği gibi evreler arası gelgitler yaşanabilir. Hatta öğrenenlerin bilişsel durumlarının eksikliğine göre bazı evreler yaşanmayıp atlanabilir.

Geometri öğretimi, soyut kavramların somut materyallerle temsil edilebildiği bir alan olması sebebiyle adidaktik ortamları oluşturma açısından iyi bir örnek alan olarak düşünülebilir. Aslında geometri okul programlarında geniş yer tutmaktadır; matematik kavramlar soyut kavramlar olduklarından bu kavramların, şekillerin anlaşılması ve bunlar üzerinde düşünmek zordur (Baykul, 2009; Benneth ve Nelson, 2001). Öğrencilere konular mümkün olduğu kadar somutlaştırılarak anlatılmalı, öğrencilerde daha anlamlı öğrenmeler oluşturmaya çalışılmalıdır. Bu durumlar dikkate alındığında öğrencilerin aktif öğrenmeleri göz önünde bulundurularak adidaktik durumların oluşturulması ve oluşturulan adidaktik durumlarda sınıf içi yaşantı süreçlerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 8. Sınıf 'Geometri' öğrenme alanı içerisinde olan "Pythagoras (Pisagor) bağıntısını oluşturur" kazanımının öğretimi ele alınmaktadır. Çalışmada, Pisagor Bağıntısının öğretimini için hazırlanan bir adidaktik bir ortamın sınıf içi yaşantı süreçlerinin evreler bazında incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu kapsamda, sekizinci sınıf öğrencilerinin, didaktik durumlar teorisinin temel bileşeni olan adidaktik ortamların evrelerine göre Pisagor Bağıntısını yapılandırma süreçleri nasıl gerçekleşmektedir? sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışılan durum içinde olay ve olguları yakından izlemek, derinlemesine betimlemek ve yorumlamak için bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Çepni, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir.



Çalışma Grubu

Çalışma Sakarya'nın Söğüt ilçesindeki bir ortaokulun 8. Sınıf öğrencileri (27 öğrenci) ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme dayalı ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tasarlanan adidaktik ortam öğrencilere Pisagor Bağıntısını buldurmak amaçlı olduğundan, öğrencilerin dik üçgen ve karenin alanını bulabilme, bir sayının karesini ve karekökünü alabilme gibi hazır bulunuşluklara sahip olmalarına ancak hipotenüsü ve Pisagor bağıntısını bilmemelerine dikkat edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler araştırmacının matematik derslerine girdiği öğrencilerdir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak sınıf içerisindeki gözlem notları ve dersin video kayıtları kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde ders gözlemlenmiş ve notlar alınmıştır. Bununla birlikte dersin tamamı video ile kayıt altına alınmıştır. Durumun ortaya konulması için gözlemler formuna girilen notlar dahilinde videolar transkript edilmiş ve oluşturulan bu yazılı dokümanın analizleri yapılmıştır. Derste video kullanılabileceği öğrencilerin bilgileri dâhilindedir ve her birinden izin alınmıştır.

Uygulama Süreci

Öğrencilere Pisagor Bağıntısı buldurulmayı amaçlayan bir adidaktik ortam tasarlanıp uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan adidaktik ortam Altun (2012, s.325) tarafından bahsedilen Pisagor Bağıntısı isimli etkinlikten esinlenerek oluşturulmuştur. Çalışmada her öğrenciye 0,5 cm'lik kareli kağıtlar dağıtılarak yeterli sayıda cetvel bulundurulmasına dikkat edilmiştir. Her öğrencinin kendi kâğıdına istediği kenar uzunluklarına sahip dik üçgenler çizmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ortamda öncelikle öğrencilerden herhangi dik kenar uzunluklarına sahip bir dik üçgen çizmeleri istenmiştir. Bu aşamadan sonra dik üçgenin her kenarı üzerine kareler çizilerek, oluşan bu üç karenin her birinin alanları arasında bir bağıntı bulunması beklenmektedir. Bulunan alanların arasındaki ilişki sayesinde öğrencilerin dik kenarların üzerine oluşturulan karelerinin alanlarının toplamının hipotenüsün üzerine oluşturulan karenin alanına eşit olduğunu bulmalarını sağlayacağı düşünülmüştür. Böylece Pisagor Bağıntısına ulaşılmış olacaktır. Çalışma yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemleri ile elde edilen araştırma verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçime sunulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, gözlenen bireylerin yaşantılarını daha çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada veriler, didaktik durumlar teorisi dahilinde adidaktik ortamların evrelerine [Sorumluluk Aktarma (Devolution) Evresi, Eylem (Action) Evresi, Formüle Etme (Formulation) Evresi, Onaylama (Validation) Evresi ve Kurumsallaştırma (Institutionalization) Evresi] göre çözümlenmiş; ve her bir evrede gerçekleşen yaşantılar için doğrudan alıntılar yapılarak örnekler verilmiştir. Yapılan alıntılarda öğrencilerin isimleri kullanılmamış; her öğrenciye bir numara verilmiş ve alıntılar "Öğrenci 1", "Öğrenci 2" biçiminde ifade edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Oluşturulan adidaktik durumdaki öğretim sürecinin video kayıtlarının ve gözlemlerin analizi sonucunda evrelerde gerçekleşen yaşantılara ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Sorumluluk Aktarma Evresi: Uygulamaya öğrencilere 0,5 cm'lik kağıtlar dağıtılarak ve herkesin bu kâğıdın bir tarafını kullanarak istedikleri kenar uzunluklarına sahip bir dik üçgen çizmeleri istenerek başlamıştır ve bu evre üç dakika sürmüştür. Bu evrede öğrenciler ne yapmaları gerektiğini anlamaya çalışmaktadır. Bu süreçte arkadaşlarından yardım almaya çalışanlar gözlenmiştir. Bu evreye ait değerlendirilen bir sınıf içi konuşma örneği aşağıda verilmiştir.

Öğretmen: Şimdi bu dağıttığım 0,5 cm lik kareli kağıtların üzerine istediğiniz dik üçgenleri çiziyorsunuz. Kenarları kendiniz belirleyin.

Öğrenci 2: Büyük mü, küçük mü?

Öğretmen: Sen bilirsin.

Öğrenci 3: Kaç tane?

Öğretmen: Bir tane. Sadece bir tane.

Öğrenci 2: Cetveli olan.

Öğrenci 4: Cetvelsiz mi?

Öğretmen: Evet, zaten belli ya kareli kâğıt.

Öğrenci 5: Hocam dik üçgen mi çizicez, yoksa?

Öğretmen: Dik üçgen, herkes bir tane dik üçgen çiziyor.

Yönergede öğrencilere istediğiniz kenarlara sahip bir dik üçgen çizin diye belirtilmesine rağmen öğrencilerin hala dik üçgen mi, kaç tane gibi soruları olduğu sınıf içi diyaloglarda gözlenmiştir. Bu bulgu ise sorumluluk aktarma evresinin ilerlediği ve öğrencilerin problemi anlama çabalarını gösterdiği yönünde yorumlanmıştır. Ayrıca, verilen konuşma alıntılarında da görüleceği üzere, öğrenciler öğretmeni otorite olarak görmektedirler ve onun istediklerine uygun hareket etmek istemişlerdir. Öğretmen öğrencilerin sorularına uygun cevaplarla yanıt vermiştir. Bu bulgu didaktik antlaşma kavramı bağlamında yorumlanmıştır.

Tüm öğrencilerin dik üçgen çizmeleri beklendikten sonra araştırmacı “Ben de bir tane tahtaya çiziyim” diyerek örnek teşkil etmesi ve öğrencilerin daha net görmelerini sağlamak için tahtaya bir dik üçgen çizmiştir. Araştırmacı dik üçgeni çizerken siz daha farklı çizmiş olabilirsiniz diye belirtmiştir. Öğrencilere tahtaya çizilen üçgenin kenar uzunlukları ne olsun diye sorulmuştur. Öğrenciler kenar uzunluklarını 6-6 cm olarak belirlemişlerdir. Araştırmacı dik açının karşısını göstererek (burada hipotenüs kelimesi kullanılmamaktadır) “Uzunluğunu nasıl bulabiliriz?” diye soru yönlendirmiştir. Öğrencilerin dik açının karşısındaki uzunluğu bulmaları gerektiğini fark etmeleri üzerine sorumluluk aktarma evresinin tamamlandığı düşünülmüştür.

Eylem Evresi: Eylem evresinde de sorumluluk aktarma evresine paralel şekilde devam edilmiş ve öğrencilerin sorunun cevabını çeşitli işlemlerle bulmaya çalıştıkları, daha çok cevabı bulmaya yoğunlaştıkları gözlenmiştir. Bu evre dört dakika sürmüştür. Bu evrede öğrenciler aritmetik işlemler yaparak çözümler geliştirmeye çalışmışlardır.

Öğretmen: (Dik açının karşısını göstererek) Burasının uzunluğunu nasıl bulabiliriz?

Öğrenci 1: 6'yla 6'yı toplarız, 2 ye böleriz.

Öğrenci 1: 6 çarpı 6 36 bölü 2 o da 18.

Öğrenci 1: Hocam beni dinlemiyorsunuz ki cevap 12.

Öğrenci 1: Ben cevabı söylüyorum ama hoca beni dinlemiyor, bunu not almanızı istiyorum.

Öğrenci 1'in sunduğu cevaplar yukarıdaki örnek diyalogda verilmiştir. Araştırmacı öğrencinin cevabı yanlış olduğu için cevapları görmekten gelerek dönüt vermemiştir, ancak öğrenci kendisinin duyulmadığını düşünerek yeni cevaplar sunmuştur. Araştırmacının onu görmekten gelmesiyle birlikte Milieu ile etkileşime geçmeye çalışmıştır. Bu durum ise didaktik antlaşmada “öğretmen öğrencileri dinler ve sordukları sorulara cevap, verdikleri cevaplara ise dönüt verir” antlaşma maddesinin o anda öğretmen tarafından bozulması sayesinde öğrencinin yeni antlaşma kurallarına göre hareket ederek Milieu ile etkileşime girmesi olarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin cevabı daha çok aritmetik yollarla bulmaya çalışmaları; onların verilen problem durumlarında sonucun ‘4 işlemi’ kullanarak bulunacağı algısından kaynaklandığı düşünülebilir, burada yine bir didaktik antlaşma söz konusu olduğu düşünülmüştür ve bu didaktik antlaşmanın “kaptanın yaşı” (Baruk, 1985) örneği ile aynı türden olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin geliştirdikleri sonuçlar aşağıdaki diyalogda verilmiştir. Öğrenciler sonucu bulmak için dik kenar uzunlukları 6-6 cm seçtiği için bu iki sayıyı kullanarak çeşitli cevaplar bulmuşlardır.

Öğrenci 1: 6 çarpı 6 36 bölü 2 18.

Öğrenci 1: 6,6,6 eşittir 18.

Öğrenci 7: 6 çarpı 6, 36.



Öğrenci 2: 6 ile 6'yı çarpıp 3'e böler miyiz?

Bir öğrenci çizdiği üçgenin dik kenar uzunluklarının 6-6 cm olduğu için düşüncesi ile aşağıda verilen konuşmadaki fikri öne sürmüştür.

Öğrenci 4: Orayı kareye tamamlarız, karenin köşegeni zaten o.

... orayı çizgilerle kareye tamamlayın işte, iki kenarı çarpıp ikiye bölün 18.

Ancak öğrenci geliştirdiği düşüncesini devam ettirememiştir. Bu durumun, köşegen uzunluğunun nasıl hesaplandığını bilmiyor olabileceğinden ya da diğer arkadaşlarının etkisinde kalarak kendi çözüm yolundan uzaklaşmış olabileceğinden kaynaklandığı söylenebilir. Ancak diğer öğrenciler Öğrenci 4'ün fikrini duyup kullanmaya çalışmışlardır. Bu öğrencilerin kareleri oluşturduktan sonra dik açının karşısındaki kenarın sahip olduğu kareyi çizerken zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin bu tarz etkinliklerle az ilgilendiklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerle gerçekleşen bazı diyaloglar şu şekildedir:

Öğrenci 7: Bu daha büyük oldu.

Öğrenci 9: Hocam bu daha büyük? (Dik açının karşısındaki kenarın sahip olduğu kare kastedilmiştir.)

Öğrenci 4: Üçgenden daha büyük bir kare oldu bu.

Öğrenci 1: Hocam cevap şey mi. 6'dan büyük olacak.

Öğrencilerin bir kısmı dik açının karşısındaki kenarın sahip olduğu karenin daha büyük olduğunu fark etmişlerdir.

Öğretmen: Bu ikisinin alanlarını bulsak işimize yarar mı? (Araştırmacı burada üçgenin dik kenarlarının sahip olduğu karelerin alanlarını kastetmektedir.)

Öğrenci 3: Hayır.

Öğrenci 1: Bence yarar.

Öğrenci 4: Bence yaramaz. Çünkü orasıyla alakası yok.

Öğrenci 1: Bence yarar. Çünkü yaramasa siz söylemezsiniz.

Öğretmen: Başka?

Öğrenci 4: Yaramaz hocam, diğer tarafları da yapın.

Öğretmenin, öğrencilerin çözüm yollarında sorunlar yaşadıklarını ve hipotenüsü kenar kabul eden karenin alanını bulma konusunda takıldıklarını görmesi üzerine anlık bir kararla ortamın adidaktikliğini o an için bozduğu ve öğrencilere bir ipucu verdiği görülmektedir. Ayrıca Öğrenci 1'in deney yapılan sınıf ortamında olduğu gibi pek çok sınıf ortamında da geçerli olan bir didaktik antlaşma maddesini dile getirdiği de dikkat çekmektedir. Bu antlaşma maddesine göre "öğretmen sınıfta sorulan bir matematik problemi için sınıf içinde bir çözüm stratejisini ortaya atıp sorguluyorsa, bu çözüm stratejisi kullanılması gereken bir stratejidir".

Öğretmenin müdahalesinin ardından öğrenciler karelerin alanlarını bulurken dik kenarları kenar kabul eden karelerin alanlarını karenin alan formülünü kullanarak bulmuşlardır. Ancak, hipotenüsü kenar kabul eden karenin alanını bulmak için şekli çeşitli dörtgenlere bölerek bulmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin her bir alanı bulmak bir strateji geliştirebildiklerinin tespit edilmesiyle birlikte bir sonraki evreye geçilmiştir.

Formüle Etme Evresi: Öğrenciler bir önceki evrede üçgenin her bir kenarını kullanarak oluşturdukları karelerin alanlarını bulmalarıyla birlikte bu evrede, dik kenarların sahip olduğu alanların toplamının dik açının karşısındaki kenarın sahip olduğu alana eşit olduğunu fark etmişlerdir. Burada tahtaya üçgenlerin dik kenarları, 1. dik kenarın alanı, 2. dik kenarın alanı ve 3. kenarın (dik açının karşısındaki) alanı şeklinde 4 sütun açılmıştır ve farklı kenar uzunluklarına sahip üçgenlerin kenarlarının alanları tabloya uygun şekilde yerleştirilmiştir. Burada amaç, öğrencilerin bulunanları daha rahat görmelerini sağlamaktır. Evre yedi dakika sürmüştür. Bu aşamada, öğretmen kendini Milieu'ye dahil etmiştir; ancak buradaki rolünün bilgiye sahiplik etmek olmamasına dikkat etmiştir. Öğretmenin müdahaleleri öğrencilerin söyledikleri verileri tahtaya yazmaktan ileri gitmemiştir.

Bu evrede hala cevabın '4 işlem' yaparak bulunacağı didaktik antlaşmasının bazı öğrencilerde devam ettiği video kayıt analizlerinde tespit edilmiştir.

Dik kenarları 8-8 cm olarak seçen bir öğrenci dik açının karşısındaki alanı üçgen ve dörtgenlere bölerek 128 bulduğunu belirtmiştir.

Öğrenci 4: Dik kenarlar 8'le 8 hocam.

Öğretmen: İkisini de 8 seçtin. 3. kenarı bilmiyorsun.

Öğrenci 4: Bilmiyorum.

Öğretmen: 1. karenin alanını ne buldun?

Öğrenci 4: 64.

Öğretmen: 2. Kenarın alanını ne buldun?

Öğrenci: 64.

Öğretmen: 3. Kenarı biliyor muyuz?

Öğrenci: Hayır.

Öğretmen: Şimdi 3. Kenarın alanını nasıl bulacağımı düşünüyorum. Nasıl bulabiliriz?

Öğrenci 4: Hocam işte ben onu üçgenlere bölerek yaptım. 128.

Öğretmen: Bakın Öğrenci4 burasının alanını 128 bulmuş. Bir başkası buldu mu?

Başka kenar uzunluklarına sahip üçgeni olan da bulmaya çalışsın.

...

Öğrenci 3: 72 mi hocam.

Öğretmen: Sen neler seçmiştin.

Öğrenci 3: 6-6.

Öğretmen: 6-6 seçmiştin. Hamit'te diyor ki, ben iki dik kenarını 6 seçtim. Ne buldun

36, diğerini de 36 buldun ve burasını da 72 buldun.

Bir diğer öğrenci de dik kenarları 7-7 cm olarak belirlemiş ve alanları 49-49 santimetrekare olarak bulmuştur. Dik açının karşısının alanını ise 98 bulmuştur.

Tüm Öğrencilerin görebileceği şekilde tahtaya çizilen tablo sayesinde öğrenciler kenarlar arasındaki ilişkiyi; dik kenarların sahip oldukları karelerin alanlarının toplamının dik açının karşısındaki açının alanına eşit olduğunu fark etmeleri üzerine onaylama evresine geçilmiştir.

Onaylama Evresi: Bu evrede öğrenciler dik kenarların karelerinin toplamının karekökü alınarak dik açının karşısındaki kenarın uzunluğunu bulabilecekleri fikrine ulaşmışlardır. Evre altı dakika sürmüştür. Evrenin sonlarına doğru tahtaya yazılan verilere bakılmıştır ve bir grup öğrenci arasında aşağıda verilen örnek diyalog gerçekleşmiştir.

Öğrenci1: İki kenarı topluyoruz.

Öğrenci2: İlk önce karesini buluyoruz.

Öğrenci3: Önce kenarların karesini buluyoruz ve topluyoruz.

Öğrenci2: Böyle değil mi?

Bu aşamada öğrenciler kenar uzunlukları ve alanlar arasında nasıl bir bağlantı olduğu üzerine yoğunlaşarak aralarındaki ilişkiyi çözmeye çalışmışlardır. Konunun dağılmaması için araştırmacı öğrencileri buldukları fikir üzerine yoğunlaştırmış ve öğrencilerin hepsinin bu çözüm stratejisini kabul etmesiyle onaylama evresi tamamlanmıştır.

Kurumsallaştırma Evresi: Öğrenciler yaptıkları tümevarım yöntemi sayesinde informal matematiksel bilgileriyle ulaştıkları formülleri öğretmen aracılığıyla formal matematiksel bilgiye dönüştürme aşamasındadırlar. Evre beş dakika sürmüştür. Onaylama sürecinde ulaşılan bilgi öğretmen tarafından tüm sınıfın ortak bilgisi haline getirilmiştir. Formülleştirme öncesinde öğrencilere küçük bir örnek sorulmuştur. Örnek yapılmasının sebebi öğrencilerde formülün kullanımını pekiştirmektir. Bu evreye ait diyalog örneği aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Genellemek istersem nasıl bir sonuca ulaşacağım? Her soru için söylemek istersek, Dik kenarlar 8-24 verilirse diğer kenar nasıl bulunacak?

Öğrenci 1: Kenarların alanlarını toplucam. Sonra karekökünü bulcam.

Öğrenci 4: İki dik kenarın karesini birbirleriyle toplucam.

Öğretmen: Genellemek istersem. Her iki dik kenarında ayrı ayrı karelerini bulup topladıktan sonra karekökünü alıyorum. Buna Pisagor Bağıntısı diyoruz.



Öğrenci 2: Hocam bu sene konumuzda var mı?

Öğrenci 3: Var, gördüm çünkü.

Bu evrede öğretmen, dik üçgende dik açının karşısında bulunan kenara hipotenüs isminin verildiği bilgisini vermiş ve Pisagor teoreminin () formülünü tahtaya yazmıştır. Ardından bu formülün bir örnek üzerinde daha uygulamasını yaptırmıştır.

Öğrenci: Hocam bir şey söylücem. Sabahtan beri siz niye bize söylemediniz de uğraştırdınız.

Öğretmen: Senin bulman önemli. Şimdi daha çok aklında kaldı.

Öğrencinin böyle bir yorumda bulunmasının sebebi alışmış olduğu öğrenme ortamlarında öğretmenin bilgiyi aktaran, öğrencinin ise bilgiyi alan ve alıştırmalarda uygulayan bir rol oynamasından ileri geldiği düşünülebilir. Aslında, öğrencilere derslerde direkt olarak formüllerin veriliyor olması bu öğrencinin yapılandırmacı bir öğretime karşı verdiği tepkiyi açıklar niteliktedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Didaktik Durumlar Teorisi ve teorinin bileşenleri kısaca tanıtıldıktan sonra teorinin temel bileşeni olan adidaktik öğrenme ortamına göre hazırlanmış bir etkinlik uygulanarak aşamalar incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin adidaktik bir öğrenme ortamında Pisagor Bağıntısını oluşturmalarını amaçlanmıştır.

Bu aşamalara bakıldığında, öğrenciler 'sorumluluk aktarma' aşamasında görevlerini üstlenmiş olsalar bile sonucun aritmetik işlemlerle bulunacağı kanısındadırlar ve buna yönelik tahminlerde bulunmuşlardır. Bu durumun, sınıf içinde verilen problemlerin genelinde aritmetik işlemlerle sonuca varılabiliyor olmasının bir etkisi olarak yorumlanmıştır. Bazı öğrencilerin 'eylem' aşamasında hala ne yapmaları gerektiğini tam anlamıyla içselleştiremedikleri tespit edilmiştir. Bu öğrenciler için eylem evresi oldukça sönük geçmiştir. Nitekim Arslan (2011)'a göre de bazı evreler sönük geçebilir ya da evreler arasında gelgitlerin yaşanması söz konusudur. Ayrıca öğrencilerin problem durumunda çeşitli aritmetik işlemler yaparak sonucu bulmaya çalıştıkları ve yönlendirilmeyi bekledikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin daha çok sonucu belli işlemler yaparak bulma gayretlerinin sürekli test çözmeleri nedeniyle aritmetik çözümler yapmaya daha alışık olmaları ve öğrencilerin geometrik şekilleri problem çözümlerinde yeterince kullanmadıkları gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenler bu tarz etkinlikleri arttırırsa öğrenci daha çok düşünmeye çalışacağı için belli bir süre sonra yönlendirilmeye daha az ihtiyaç duyabilir. 'İfade etme' sürecinde öğrencilerin daha çok sonuç odaklı düşünüp sonucu doğrudan bulmaya yönelik cevaplar vermeye çalışmaları üzerine öğretmen öğrencileri düşündürmeye çalışmıştır. Öğrenciler 'onaylama' evresinde ifade etme evresinden getirdikleri bilgilerle birlikte problem için çözüm yoluna ulaşmışlardır. Erümit, Arslan ve Erümit (2012)'in çalışma bulgularına göre ulaştıkları düşünce şu şekildedir: 'Öğrencilerde genel olarak, soruyu çözecek tek bir yol bulduklarında farklı çözümler için zaman harcamanın gereksiz olduğu düşüncesi vardır.' Bu düşünceye paralel olarak yapılan çalışmada da öğrencilerde problemin çözümüyle ilgili tek bir yol bulduklarında farklı çözümler için zaman harcamanın gereksiz olduğu düşüncesine rastlanılmıştır. Öğrencilerin bu düşüncelerini değiştirmelerini sağlamak amacıyla bir problem durumu verilerek kaç farklı çözüm yolu bulunabileceğiyle ilgili çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. 'Kurumsallaştırma' evresinde ise Pisagor bağıntısı ve hipotenüs öğretmen tarafından açıklanmış, öğrencilere pekiştirmek amaçlı formülü kullandırmayı amaçlayan sorular sorulmuştur. Çalışmada belli evrelerde bazı tıkanmalar sebebiyle araştırmacının bazı yönlendirmelerde bulunduğu gözlenmektedir. Bu yönlendirmeler adidaktik ortamın yapısı bozulmadan, öğretimin aksamadan devam etmesi ve öğrencilerin durumdan kopmama amaçıyla yapılmıştır.

Öğrencilerde genel olarak öğretmenin otoritesine bağlı oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin etkinliklerde bazı şeyleri kendi başlarına yapabildiklerini görmeleriyle birlikte öğretmenin otoritesinin daha az etkili olabileceği düşünülmektedir. Bazı öğrencilerin yapılan etkinliğin TEOG sınavında çıkıp çıkmayacağını sorgulayarak, yoğun şekilde TEOG'a yönelik çalışmalar yapmak istediği, "TEOG'la ilgisi olmayanlar gereksizdir" şeklinde bir anlayışı olduğu gözlenmiştir. Bu da TEOG'un öğrenciler için öneminden kaynaklı olabilir. Bazı öğrenciler ise etkinliğin yapılmasından aldıkları keyiflerden bahsetmiştir. Genel olarak öğrencilerin ezberden uzaklaştırılması ve kalıcılığın artmasının sağlanması için derslerde yapılandırmacılığı temel alan etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin sorgulama ve keşfetme duygularının artması sağlanmış olur. Bu çalışmaya konu olan adidaktik ortamların da yapılandırmacı etkinlik oluşturma ve analizinde önemli yer tutmaktadır.

Didaktik antlaşma bağlamında öğrencilerin sınıf içindeki didaktik antlaşma maddelerinin bazılarını doğrudan dile getirdikleri görülmüştür. Brousseau (1988)'in de belirttiği üzere didaktik antlaşmanın örtük maddelerinin sınıf ortamında tespit edilebilmesi genellikle antlaşma maddelerinin taraflardan birisi tarafından ihlal edilmesi ile açığa çıkarılabilmektedir. Bu çalışmanın sonucu olarak da antlaşmanın sınıf içinde bozulması nedeni ile didaktik antlaşmanın bazı maddeleri açığa çıkarılabilmektedir. Bunlar; “öğretmen sınıfta sorulan bir matematik problemi için sınıf içinde bir çözüm stratejisini ortaya atıp sorguluyorsa, bu çözüm stratejisi kullanılması gereken bir stratejidir”, “öğretmen, sınıf içinde bir etkinlik esnasında, öğrencileri dinler ve sordukları sorulara cevap, verdikleri cevaplara ise dönüt verir”, “öğretmen sınıf içinde başlıca otoritedir; verilen bir etkinlik için çözüm yolu veya doğru cevap ancak öğretmenin teyidi ile doğru kabul edilebilir” ve “içinde sayısal değerler bulunan bir soru cevabı verilen sayılar ile dört işlem yaparak bulunmalıdır” antlaşma maddeleridir. Yapılacak akademik çalışmalarda Türkiye'deki sınıf ortamlarında oluşan didaktik antlaşma maddelerinin daha ayrıntılı olarak ortaya çıkarılmasının gerek öğretmenler gerekse araştırmacılar tarafından tasarlanacak öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Altun, M. (2012). *Matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Arı, K., Çavuş, H. ve Sağlık, N.(2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99-112.
- Arslan, S., Taşkın, D. ve Kirman Bilgin, A. (2015). Adidaktik öğrenme ortamlarında bireysel ve grup çalışması uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(1), 47-67.
- Arslan, S., Baran, D. ve Okumuş, S. (2011). Brousseau'nun matematiksel öğrenme ortamları kuramı ve adidaktik ortamın bir uygulaması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 204-224.
- Baruk, S. (1985). *L'age du capitaine: De l'erreur en mathematiques*. Editions du Seuil, Paris.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, éd. La pensée Sauvage, Grenoble.
- Brousseau, G. (2009). Alternatives en didactique de la statistique. Communication aux JdS-41, SFdS et u. Bx-2, Bordeaux, 25-29 mai 2009.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Yayıncılık.
- Dağlı, H. ve Peker, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencileri geometrik şekillerin çevre uzunluğunu hesaplamaya ilişkin ne biliyor?. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 330-351.
- Erdoğan, A., Gök, M. ve Bozkır, M. (2014). Orantı kavramının adidaktik bir ortamda öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 34(3), 535-562.
- Erümit, A. K., Arslan, S. ve Erümit, S. (2012). Bir matematik probleminin adidaktik ortamdaki çözüm süreci. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 75-81.
- Oral I. ve McGivney, E. (2013). Türkiye'de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarısının belirleyicileri. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Warfield, V. M. (2014). *Invitation to didactique*. New York: Springer.
- Yavuz, İ., Arslan, S. ve Kepceoğlu, S. (2011). Didaktik antlaşması ve öğretime yansımaları: değerler tablosu örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 385-409.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz S., Turgut, M. ve Alyeşil Kabakçı, D. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin incelenmesi: Erdek ve Buca örneği. *Üniversite ve Toplum*, 8(1). <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=354> adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 23.09.2017).



ARAŞTIRMA MAKALESİ

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİ ALAN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SINIFTA KULLANDIKLARI MATERYAL TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

Gönül Onur Sezer^{a*}

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde öğretim materyali kullanma tercihleri ve bu materyalleri kullanma ilkelerine uygun olarak kullanma yeterliklerinin belirlenmesidir. Araştırmada var olan bir durumu, olduğu şekliyle tasvir etmek amacıyla video kayıtları aracılığı ile toplanan nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ders anlatırken kullandıkları materyaller, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gittikleri uygulama okullarında konu anlattıkları sırada aynı sınıfa giren diğer öğretmen adayı tarafından çekilen video kayıtlarının incelenmesiyle betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 16 kadın, 4 erkek sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan materyal tercihleri ve kriterleri formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%65) “Yazı Tahtası” kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının %40’ı “Ders Kitabı”, %35’i “Basit araçlar”, %25’i de “Akıllı Tahta” materyalini ders anlatımı sırasında kullanmaktadır. “Yazı Tahtasını” ders anlatımında materyal olarak kullanan öğretmen adaylarının %46.16’sı tahta kullanım kurallarına uygun kullanmış, %30.77’si kısmen uygun kullandığı video kayıtlarından tespit edilmiştir.

23

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, Materyal tercihleri, Öğretmenlik uygulaması

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 6 Kasım 2017
Revize Tarihi: 13 Kasım 2017
Kabul Tarihi: 20 Kasım 2017

DOI: 10.31805/acjes.349593

^{a*}Sorumlu Yazar: Gönül Onur Sezer, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Oda No:206, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye, E-Posta: gonolonur@uludag.edu.tr

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES

RESEARCH ARTICLE

ANALYZING THE MATERIAL CHOICES OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES DURING TEACHING PRACTICE

Gönül Onur Sezer^{a*}

ABSTRACT

This research aims to determine the material choices of teacher candidates during teaching practice courses and their competences to use these materials in accordance with policies to use these materials. The data was analyzed through descriptive analysis method. Description was obtained by examining the documents including the materials used by teachers in classes and videos taken during their lectures by other teacher candidates in the same class as part of teaching practice course. 16 of these teacher candidates were females and 4 of them were males. The literature review was done in the research expert opinions were received and material choices and criteria form, which was developed by the researcher, was used. The criteria form was used for teacher candidates' materials. According to the results of the study, most of teacher candidates (65%) use whiteboards. Worksheets (60%) comes after that. 40% of teacher candidates use textbooks, 35% use "simple tools" and 25% use interactive whiteboards during class. The materials coming after those are computers, video, powerpoint (20%), real materials (15%), activity sheet (10%) and students workbooks (5%). It was determined in video records that 46.16% of teacher candidates who use whiteboard as a material during classes used it properly, while 30.77% of them used it in a partly proper way.

Keywords: Teacher candidate, Material choices, Teaching practice

ARTICLE INFO

Received: 6 November 2017

Revised: 13 November 2017

Accepted: 20 November 2017

DOI: 10.31805/acjes.349593

*Corresponding Author: **Gönül Onur Sezer**, Uludag University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Room Number: 206, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Turkey,
E-Mail: gonulonur@uludag.edu.tr

E-ISSN: 2602-3342

Copyright © ACJES



Giriş

Günümüz eğitim anlayışında öğrencilerin eğitim ortamına daha etkin katılım sağlamaları ve daha nitelikli ve kalıcı bilgi edinmeleri için öğretim sürecinde eğitim-öğretim materyalleri kullanımının büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Eğitimde ders programlarına paralel olarak öğretim araçlarının hazırlanması, çoğaltılması, hizmete sunulması ve sonucun değerlendirilmesi bu açıdan zorunludur. Eğitim-öğretim materyalleri güç ya da imkânsız olan algılamaları, basitleştirme, hızlandırma, ilişkileri açıklama, karşılaştırma gibi işlevleriyle görülebilir ve incelenebilir duruma getirerek öğrenimin oluşmasını sağlamaktadırlar (Alkan, 2005). Ayrıca yapılan araştırmalar (Adıgüzel, 1998; Funkhouser, 2002; Dursun, 2006) öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgi ve başarısını da artırdığını göstermektedir.

Materyal kullanımının öğretime sağladığı yararlar üzerine yapılan araştırmalarda; zamandan ve sözden ekonomiklik sağladığı, belirli bir fikrin göz önünde canlandırılmasını kolaylaştırdığı, işlemleri basitleştirdiği, öğrenme arzusunu artırdığı, öğrenciyi etkin hale getirdiği, gözlem imkânı sağladığı üzerinde görüş bildirilmiştir (Aslan ve Dođdu, 1993; Çelik, 2007; Koşar ve Çiğdem, 2003). Kullanılan ders kitapları ve eğitim materyalleri eğitim ortamında öğretimin etkinleşmesini sağlayan unsurlardır. Öğrencinin gelişimine göre seçilen nitelikli ders kitapları ile birlikte eğitim materyallerinin öğrencinin anlatılanı öğrenmesini kolaylaştırması, güdülenmesini artırması ve öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla ilişkiler kurarak onun düşünme ve geliştirmesine katkılar sağlaması amaçlanır (Bilgen, 1994). Bu noktada eğitimde kullanılacak materyallerin öğrencilerin özelliklerine uygun olması, planlanması ve iyi tasarlanmış olması, kolaylıkla elde edilebilir ve kullanılabilir olması gerekmektedir (Ornstein ve Lasley, 2000; Senemoğlu, 2001). Öğrenciler sınıflarda, yaşlarına ve özelliklerine uygun kullanılan materyal, gerçek eşya ve olaylarla yüz yüze getirilerek öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır (Ergün ve Özdaş, 1997). Materyal kullanımında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, seçilen materyal ile amaçları göz önüne almak gerekliliğidir (Howe ve Jones, 1998). Öğretmenlerin sınıflarda materyal kullanımına ağırlık vermeleri, materyallerin öğretmenin yerini alacağı anlamına gelmez. Tam tersi bu materyaller öğretmenlerin sadece bilgiyi aktaran bireyler olmak yerine öğrenme ortamının aktif rehberleri haline gelmesini sağlar (Heinich, Molenda ve Russell, 1993).

Dursun (2006) eğitim ortamlarında kalıcı öğrenmenin oluşması için sadece görsel ve işitsel duylara değil çok duyu organına ulaşan materyaller kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Yılmaz (2007) öğretimde araç-gereç kullanımının bireysel farklılıkları olan ve farklı stillerde öğrenen öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir öğretim kanalı bulmalarını sağladığını ifade etmektedir. Araç-gereçler öğrenciye çoklu öğrenme ortamı sağlayarak soyut kavramları somutlaştırır, karmaşık kavramlar ve anlaşılması zor olan konuları basitleştirir (Akçay, Feyzioğlu ve Tüysüz, 2003). Bilgen (1994) derste kullanılacak araç-gereçlerin öğrencinin konuyu anlamasını kolaylaştırması, yaratıcılığını ve öğrenmeye olan ilgisini artırması gerektiğini belirtmektedir. Öğretimde kullanılan araç gereçlerin beklenen etkiyi yapması öğretmenin bu araç gereçleri kullanım ilkelerine uygun bir şekilde kullanabilmesinin, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine cevap verebilen ve dersin kazanımına en iyi düzeyde hitap eden araç gereci seçmesiyle mümkün olduğu söylenebilir. İzci (2004) de araç gereç seçiminde öğretmen ve öğrencinin özelliklerinin, sınıf mevcudu ve sınıfın fiziki koşullarının, dersin kazanımlarının önemli belirleyiciler olduğunu ifade etmektedir. Güven (2006) 'in öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersinde dersle ilgili temel kavram ve ilkeleri öğrendikleri, derste araç gereç kullanımına yönelik duyuşsal alan hedeflerine ulaştıkları ancak psikomotor alandaki yeterliklerin çoğunu kazanamadıkları belirlenmiştir.

Alan yazında bu konuda yapılan çalışmaların daha çok öğretmen görüşlerine dayalı olduğu (Bauer ve Kenton, 2005; Bingimlas, 2009; Earle, 2002; Oncu, Delialioğlu ve Brown, 2008; Demir, Özmantar, Bingölbali ve Bozkur, 2011), öğretmen adaylarının uygulamalarda kullandıkları materyallere yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Araç-gereç kullanımının öğrenme-öğretme sürecindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının materyal kullanımına yönelik edindikleri bilgileri ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi, lisans düzeyindeki eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi açısından önemli olduğu düşünölmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, araştırmanın kavramsal ve kuramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini alan 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları dönem başında kendi gruplarını oluşturarak uygulama koordinatörüne grup listelerini teslim etmektedirler. Uygulama koordinatörü de bu listelerden hareketle her öğretim elemanına dönem boyunca uygulama sürecini yürütmesi için rastgele gruplar vermektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 20 öğretmen adayı ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları ile ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgileri

	Dağılım	n	%
Cinsiyet	Kadın	16	80
	Erkek	4	20
	Toplam	20	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 16'sı (%80) kadın, 4'ü (%20) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan materyal tercihleri ve kriterleri formu kullanılmıştır. Form literatür taraması (Akçay, Feyzioğlu ve Tüysüz, 2003; Çelik, 2007; Dursun, 2006; Koşar ve Çiğdem, 2003; Yılmaz, 2007) ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) derslerine giren 2 uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Materyal tercihleri ve kriterleri formu; öğretmen adayının kullandığı materyal, kazanıma uygunluğu, öğrenci düzeyine uygunluğu, kullanım ilkelerinin dikkate alınması, öğrenci katılımını sağlaması, öğrenciyi alıştırmaya ve uygulama imkanı sağlaması, farklı derslere uyarlanabilmesi, öğrencinin ulaşabileceği özelliğe sahip olması, konuyu basit, açık ve somut bir şekilde yansıtması, öğrencide ilgi, istek ve motivasyon uyandırması, hayatilik ilkesi, bireye ya da gruba yönelik olması, ekonomiklik ve dayanıklılık olmak üzere öğretim materyalleri hazırlama ilkelerine yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının ders anlatırken kullandıkları materyaller, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gittikleri uygulama okullarında konu anlattıkları sırada aynı sınıfa giren diğer öğretmen adayı tarafından çekilen video kayıtları, araştırmacılar tarafından hazırlanan gözlem formlarına ayrı ayrı hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılmıştır. Daha sonra tüm bu kayıtlar tek tek okunarak değerlendirilmiştir.

Ders anlatımları öncesi planlama aşamasında danışman konu ile ilgili öğretmen adayını bilgilendirmiş ancak ders materyaline müdahale etmemiştir. Öğretmen adayı uygulama sürecinde ders materyalini kendisi tercih etmiştir. Öğretmen adaylarının video kayıtları Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik derslerinde alınmış olup Öğretim materyalleri kazanımların düzeyine göre öğretmen adayları tarafından belirlenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarından Öğretmenlik Uygulaması sürecinde ders anlatırken video kaydı yapmaları istenmiştir. Video kayıtları verilerin tekrar incelenebilmesi, farklı yöntemlerle analiz edilebilmesi, verilerin diğer araştırmacılar tarafından da izlenebilmesi avantajları (Yıldırım & Şimşek, 2005) nedeniyle tercih edilmiştir.



ifadelerinden birinin işaretlenmesine yönelik maddelerden oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik çalışmasını yapabilmek için rasgele seçilen 10 videonun başka bir araştırmacı tarafından izlenmesi ve materyal tercihleri ve kriterleri formunun doldurulması sağlanmıştır. Güvenirlik hesaplaması için $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}$ formülü kullanılmıştır. Güvenirlik hesaplarında oranın %70'in üzerinde olması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacının güvenilirliği % 80 olarak hesaplanmış ve sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmada videoların analizi sürecinde öğretmen adaylarının kullandıkları materyallere ait frekans ve yüzde değerler verilmeye çalışılmış ve öğretmen adaylarına birer kod numarası verilerek (E1,K1) doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. "E" erkek öğretmen adaylarını, "K" kadın öğretmen adaylarını temsil etmektedir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının ders anlatımlarında hangi öğretim materyallerini kullandıklarına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Materyallere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenciler	Ders Kitabı		Yazı Tahtası		Akıllı Tahta		Çalışma Kağıdı		Basit Araçlar		Gerçek Materyaller		Projeksiyon Bilgisayar		Video		Powerpoint		Etkinlik Kağıtları		Öğrenci Çalışma Kitabı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
K1			1	5															1	5		
K2	1	5					1	5														
K3			1	5	1	5	1	5	1	5												
K4			1	5	1	5	1	5									1	5			1	5
K5	1	5	1	5																		
K6											1	5	1	5	1	5						
K7													1	5	1	5	1	5	1	5		
K8			1	5	1	5	1	5	1	5												
K9			1	5					1	5												
K10	1	5					1	5					1	5			1	5				
K11			1	5			1	5	1	5	1	5										
K12	1	5	1	5					1	5	1	5										
E1	1	5			1	5	1	5														
K13			1	5			1	5	1	5												
K14	1	5	1	5	1	5	1	5	1	5					1	5						
E2			1	5			1	5														
E3	1	5																				
E4	1	5	1	5																		
K15							1	5				1	5	1	5	1	5					
K16			1	5			1	5														
TOP.	8	40	13	65	5	25	12	60	7	35	3	15	4	20	4	20	4	20	2	10	1	5

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%65) "Yazı Tahtası" kullandıkları görülmektedir. Bunu %60 ile "Çalışma kâğıdı" takip etmektedir. Öğretmen adaylarının %40'ı "Ders Kitabını", %35'i "Basit araçlar", %25'i de "Akıllı Tahta" materyalini ders anlatımı sırasında kullanmaktadır. Bu materyalleri "Bilgisayar", "Video", "Powerpoint" (%20), "Gerçek materyaller" (%15), "Etkinlik kâğıtları" (%10) ve "Öğrenci çalışma kitabı" (%5) takip etmektedir. Öğretmen adaylarının ders anlatımlarında en çok yazı tahtasını ve öğrencilere verilmek üzere hazırlanmış çalışma kâğıtlarını kullandıkları, en az ise, dersin amaçlarına uygun şekilde sınıfa getirdikleri gerçek materyal, etkinlik kâğıdı ve öğrenci çalışma kitabını kullandıkları video kayıtlarından tespit edilmiştir.

Ayrıca her bir öğretmen adayının ders anlatımlarında kullandıkları materyal çeşitliliğini incelediğimizde E3 kodlu öğretmen adayının sadece ders kitabı ile ders anlattığı, K1, K2, K, K9, E2, E4 kodlu öğretmen adaylarının da iki tane farklı materyale ders anlatımlarında yer verdikleri belirlenmiştir. K4 kodlu öğretmen adayının da bir ders saati içinde altı farklı materyale yer verdiği video kayıtlarında gözlemlenmiştir.

Tablo 3'te araştırmanın diğer amaçlarından biri olan öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim materyallerinin kullanım ilkelerine uygunluğuna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Materyallerin Kullanım İlkelerine Uygunluğunu İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kullanılan Materyal	Uygun		Değil		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yazı Tahtası	6	46,16	3	23,07	4	30,77	13	100
Çalışma Kağıdı	7	58,33	2	16,67	3	25	12	100
Ders Kitabı	7	87,50	-	-	1	12,50	8	100
Basit Araçlar	5	71,43	-	-	2	28,57	7	100
Akıllı Tahta	3	60	-	-	2	40	5	100
Projeksiyon+ Bilgisayar	3	75	-	-	1	25	4	100
Powerpoint	2	50	-	-	2	50	4	100
Video	3	75	-	-	1	25	4	100
Gerçek Materyaller	3	100	-	-	-	-	3	100
Etkinlik Kağıtları	2	100	-	-	-	-	2	100
Öğrenci Çalışma Kitabı	1	100	-	-	-	-	1	100

Tablo 3 incelendiğinde "Yazı Tahtasını" ders anlatımında materyal olarak kullanan öğretmen adaylarının %46.2'si tahta kullanım kurallarına uygun kullandığı, %30.8'inin kısmen uygun kullandığı video kayıtlarından tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının video analizi süreci sırasında tutulan notlarda "K1 tahtaya yazı yazarken eski yazıları silmiyor, rastgele bir yerden yazı yazmaya başlıyor ve sırtını tamamen sınıfa dönerek sınıfa ilgilenmiyor." şeklinde açıklamalara yer verilmiştir. Başka bir araştırmacı notuna göre, "K4 yazı tahtasına sol üst köşeden yazarak başlıyor, öğrencilerin görebileceğini büyüklükte, açık ve anlaşılır yazmakla birlikte el yazısını kullanıyor. Tahtaya yazı yazarken ders anlatıyor ancak, yazdıktan sonra öğrencilere dönerek onların yazdıklarını da takip ediyor. Yanlış yazdıklarını tahta silgisi ile siliyor." şeklinde ifade edilmiştir. Tahtada ders anlatırken kullanmadığı halde akıllı tahtayı açık bırakan E4 kodlu öğretmen adayına dair araştırmacı notlarında şu bilgilere yer verilmektedir: "E4 akıllı tahtayı kullanmadığı halde açık ve bu durum yazı tahtasına yazı yazarken öğrencilerin dikkatini dağıtıyor ve ekonomiklik ilkesine de aykırılık teşkil ediyor. Aynı zamanda tahtaya ortadan yazı yazmaya başlayarak düzenli kullanmıyor."

Tablo 3 incelendiğinde "Çalışma kâğıtlarını" ders anlatımında materyal olarak kullanan öğretmen adaylarının %58.33'ü çalışma kâğıtlarını uygun kullanmış, %25'i kısmen uygun kullanmış ve %16.67'sinin çalışma kâğıtlarını uygun kullanmadığı video kayıtlarından tespit edilmiştir. Araştırmacı notlarında, "K3 arka arkaya iki tane çalışma kağıdı öğrencilere veriyor. Birinciyi tüm öğrenciler bitirmeden geçelim şimdi, sonra tamamlarsınız şeklinde yönerge veriyor. Çalışma kağıdı akıllı tahtada da açılıyor, ancak öğrencinin önünde olduğu ve akıllı tahtada herhangi bir işlem yapılmadığı için ekonomik değil. Yönergeleri eksik veriyor, çalışma kağıtları bireysel ve öğrencilere alıştırma imkanı sağlıyor." şeklinde açıklamalara yer verildiği belirlenmiştir. K8 kodlu öğrencinin materyal olarak kullandığı çalışma kâğıtlarına ilişkin araştırmacı notlarında şu bilgilere yer verilmektedir: "K8 öğrencilerle çalışma kâğıtlarını yaparken bireysel olarak ilgilenmektedir. Yeterli sayıda tüm sınıfa dağıtılmış ve öğrencilerin düzeyine uygunluk gösterdiği, ilgi ve istek uyandırarak katılımı sağlayıcı düzeyde kullanılmaktadır." "K8 matematik dersi doğal sayılar konusunda kullanmak üzere hazırladığı çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıttıktan sonra fazladan getirdiği makasları da olmayan öğrencilere veriyor. Sınıf içinde dolaşarak etkinliğin yapılmasını takip ediyor. Tüm sınıfa çalışma kâğıtları ile ilgili ne yapılacağı konusunda önceden yönerge veriyor. Çalışma kâğıtlarındaki rakamları öğrencilerle makasla kesiyor ve çalışma kâğıtlarında öğrencilere gösterdiği kâğıtlardaki rakamları daha büyük yapması öğrencinin görmesini kolaylaştırıyor."



“Ders kitabını” materyal olarak kullanan öğretmen adaylarının %87.50’si ders kitaplarını uygun, % 12.50’si kısmen uygun kullandığı video kayıtlarından tespit edilmiştir. Buna göre, araştırmacı notlarında, “E3 ders anlatımında sadece ders kitabı kullanıyor. Ders hayat bilgisi, konu doğal afetler. Konu görsellere çok açık ancak hiçbir ek materyal kullanmaması öğrencinin ilgi ve motivasyonunu ve hayatilik ilkelerine aykırılık göstermekte. Ders kitabını eliyle kaldırarak öğrencilere gösteriyor ancak görselleri arka sıradaki öğrencilerin görmesi zor.” şeklinde açıklamalara yer verilirken, “K12 ders kitabından dersi işlerken öğretmen masasına sabit kalmasına neden oluyor, ilgili sayfayı açarken de öğrenciler çok zaman kaybediyorlar.” şeklinde açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından dördüncü en çok kullanılan materyal olan “Basit ders araçlarının” öğretmen adayları tarafından %71.43’ü tarafından uygun kullanıldığı, % 28.57’si tarafından kısmen uygun kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmacı notlarına göre, “K3 matematik dersinde geometrik şekiller konusunda kullandığı basit ders aracı olarak dikdörtgen şeklinde beyaz bir kağıt kullanıyor. Makas ile keserek üçgen oluşturarak somutlaştırıyor ve öğrenci düzeyine uygun, açık ve basit hale getiriyor. Günlük hayatta karşılaştıkları geometrik şekiller hakkında bilgiler vererek hayatilik ilkesi karşılanıyor.” “K8 sosyal bilgiler dersinde doğal unsurlar ve beşeri unsurların öğrenciler tarafından cırt cırtlı yapılmış olan basit ders aracı alıştırmaya imkanı sağlıyor ancak kullandığı yazılar çok küçük.. Materyal dayanıklı değil ve diğer derslere uygulanması açısından yetersiz.” şeklinde açıklamalara yer verilmiştir.

“Akıllı tahta” kullanan öğretmen adaylarının %60’ı akıllı tahtayı kullanım ilkelerine göre uygun kullanırken, öğretmen adaylarının %40’ının kısmen uygun kullandığı video kayıtlarından tespit edilmiştir. Ders anlatırken materyal olarak akıllı tahtayı kullanan K14 kodlu öğretmen adayına dair araştırmacı notlarında şu bilgilere yer verilmektedir: “K14 akıllı tahtayı etkileşimli kullanıyor, hayat bilgisi ihtiyaçlarımız konusunda video izletiyor. Çocukların düzeyine uygun olmakla beraber motivasyonu, ilgiyi ve katılımı artırıyor. Belli bölümlerde videoyu durdurarak öğrencilere sorular soruyor, video bittikten sonra akıllı tahtayı kapatmıyor basit ders aracına geçiyor, hem yazı tahtasındaki yazılar, hem akıllı tahtadaki görseller hem de basit ders aracı çok karışık durarak öğrencinin belli bir süre sonra dikkatini dağıtıyor. Ancak konuyu basit, açık ve somut bir şekilde yansıtmayı, hayatilik, ekonomiklik açısından oldukça uygun.” Ayrıca “E1 hayat bilgisi evimizdeki araç-gereçler konusunda akıllı tahtayı araç gereçlerin gösteriminde etkin biçimde kullanarak konuyu somut, basit bir şekilde yansıtıyor. Kazanıma uygunluk, öğrenci katılımını sağlama, hayatilik kullanım ilkelerine göre de etkin kullanıyor.” Tablo 3, “Projeksiyon-bilgisayar” ve “Video” ders materyallerini kullanan öğretmen adaylarının % 75’inin materyal kullanım ilkelerine göre bu materyalleri uygun kullandığını, %25’inin kısmen uygun kullandığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının video analizi süreci sırasında tutulan araştırmacı notlarında “K6 kullandığı projeksiyonda camdaki perdeleri indirmeden izlettiği için ışıktan dolayı görüntü net değil. Görsellerin önünde durarak öğrencilerin görmesini engelliyor ayrıca video izlerken 29. dakikada başlayan arıza 36. dakika da ancak düzeltilebiliyor.” şeklinde açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca K15 kodlu öğretmen adayına dair araştırmacı notlarında şu bilgilere yer verilmektedir: “K15 gezegenler ve dünyamız konusunda projeksiyon ile öğrencilere çizgi animasyon videosu izleterek konuyu somutlaştırarak öğrencinin ilgi ve motivasyonunu artırıyor. Kazanıma uygunluk, projeksiyon ışığı önünde durmama, sınıfın ışığını ayarlama gibi ilkelere de uyuluyor ve video izlenirken öğretmen adayı sınıfı gözlemlemeye devam ediyor.”

Ders anlatımında powerpoint kullanan dört öğretmen adayından ikisinin bu materyali ilkelere uygun kullandığı, ikisinin de kısmen uygun kullandığı yapılan video analizlerinde tespit edilmiştir. Buna göre, “K7 meslekler konusunda tarihe karışmış olan mesleklerle (kalaycılık...) ilgili powerpoint kullanıyor. Kazanıma uygunluk, hayatilik ilkelerinin üst düzeyde olduğu, ilgi çekici ve katılımı sağladığı ve sunum bittikten sonra sunumun kapatıldığı gözlemleniyor.” şeklinde açıklamalara yer verilmiştir. K10 kodlu öğretmen adayına ilişkin ise, “K10 Türkçe dersinde powerpoint gösterirken tam ekran yapmıyor ve okuma parçasında adı geçen gölün resmini gösteriyor. Powerpoint ile bunun gösterimi kısmen uygunluk gösteriyor. Konuyu basitleştirmek, somutlaştırmak adına kısmen kullanılabilir.” şeklinde açıklamalara yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde ders anlatımında gerçek materyal kullanan üç öğretmen adayından üçünün de kullanım ilkelerine uygun olarak materyali kullandıkları belirlenmiştir. K11 ve K12 kodlu öğretmen adaylarına dair araştırmacı notlarında şu bilgilere yer verilmektedir: “K11 maddenin halleri konusunda kullandığı gerçek materyaller öğrenci katılımını, deneme ve uygulama imkânını, ilgiyi, güdülemeyi, günlük yaşama aktarmayı sağlıyor. Sınıf düzeni de bunların görülmesine uygun düzenlenmiştir.” “K12 yönler konusunda sınıfa pusula getiriyor. Alıştırma ve uygulama imkânı sağlanıyor ve gruba yönelik olarak öğrencilerin incelemesi isteniyor.”

“Etkinlik kâğıtlarını” kullanan iki öğretmen adayı da bu materyali kullanım ilkelerine göre uygun kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre “K1 matematik dersi doğal sayılar konusunda kullanmak üzere hazırladığı etkinlik kâğıtlarını öğrencilere dağıttıktan sonra fazladan getirdiği makasları da olmayan öğrencilere veriyor. Sınıf içinde dolaşarak etkinliğin yapılmasını takip ediyor. Tüm sınıfa etkinlik kâğıtları ile ilgili ne yapılacağı konusunda önceden yönerge veriyor. Etkinlik kâğıtlarındaki rakamları öğrenciler makasla kesiyor ve etkinlik kâğıtlarında öğrencilere gösterdiği kâğıtlardaki rakamları daha büyük yapması öğrencinin görmesini kolaylaştırıyor.”

Tablo 3'te görüldüğü gibi sadece bir öğretmen adayı tarafından materyal kullanım ilkelerine göre uygun kullanılan “Öğrenci çalışma kitabına ” ilişkin araştırmacı notlarında “K4 öğrencilerin alıştırmaya yapması, katılımını sağlaması, öğrencinin ulaşabileceği ve kullanabileceği özellikte olması, bireysel çalışma imkânı sağlaması açısından uygun bir materyal olarak tercih edilmiştir.” şeklinde açıklamalara yer verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının ders anlatırken kullandıkları materyal tercihlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının en çok yazı tahtasını kullandıkları, daha sonra öğrencilerin öğrendiklerini uygulamak ve alıştırmaya yapmalarını sağlamak için çalışma kâğıtlarına yer verdikleri görülmüştür. Bu materyalleri ders kitabı, basit ders araçları ve akıllı tahtanın takip ettiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarından sadece bir tanesi ders materyali olarak öğrenci çalışma kitabını tercih ederken, iki tanesi ders süresince yazı tahtası tercihine çalışma kâğıtlarını ve videoyu; projeksiyon tercihine çalışma kâğıtlarını eklediği tespit edilmiştir. Ayrıca üç öğretmen adayı da dersin amaçlarına uygun olarak sınıfta kullandığı materyallere gerçek materyalleri de getirerek öğrenmenin kalıcı olmasını desteklemiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında kullandıkları materyaller kullanım ilkeleri bakımından uygunluk göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının çalışacakları yaş grubunun gelişim özelliklerini dikkate alarak sunumlarında materyal çeşitliliğine yer vermeleri gerektiği söylenebilir.

Az sayıda öğretmen adayının video, akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar gibi teknolojik araçları kullanmaları dikkat çekicidir. Daehler ve Shinohara (2001), ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğrencilerin dersleri daha kolay öğrenmesi için uğraştığını ancak sadece bilgi düzeyinin dersin daha iyi öğretilmesi için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz (2007) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında mevcut ve gelişmekte olan teknolojilerin eğitim ortamında kullanılmasının öğretimin kalitesine katkı sağlamadaki önemini vurgulamış ve sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisi konusundaki göz ardı edilemeyecek yetersizliklerini vurgulamıştır. Bu konudaki önerilerinde ÖTMT dersine gereken önemin verilmesine, benzer derslerin sayılarının artırılabilmesine ve hizmet içi eğitim kurslarının açılmasına dikkat çekmiştir. Benzer çalışma Türkçe öğretmeni adayları ile yapılmış ve bu çalışmada da öğretmen adayları öğretim materyali hazırlama konusunda ÖTMT dersini etkili bulmadıklarını belirtmiştir (Yaman, 2007). Yaman (2007) çalışmasında adayların alanlarında öğretim teknolojisi kullanımını ile ilgili kendilerini eksik hissettikleri sonucu da vurgulamıştır. Bahçeci ve Genç (2013) yaptıkları çalışmada hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının aldığı ÖTMT dersinin materyal tasarımı seçimi konusunda etkili olduğu görüşüne ulaşmışlardır. Karamustafaoğlu, (2006) öğretim teknolojisi ve materyal kullanımı konusunda fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı araştırma ve gözlemlerde fen ve teknoloji öğretmenlerinin ders içi etkinliklerde materyal kullanımına olumlu tutum sergiledikleri belirtilse de, gözlemler sırasında uygulama istenilen seviyede çıkmamıştır. Streeter (1989), öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin sınıfta kullandıkları materyallerin kullanımına yönelik yeterlikleri ile bu materyallerin kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Wilkinson (1980) ise, sınıflarda materyal kullanımına yönelik bilgisi olan öğretmenlerin materyalleri daha etkili kullandıklarını ve öğrencilerin üzerinde de büyük etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Akt:Dindar ve Yaman, 2013). Rogers (1978), yaptığı araştırmada üniversitelerde okutulan eğitim programlarının, öğretmen adaylarına materyal geliştirmenin yanında, onlara derste hangi materyal kullanacaklarına dair karar verme ile ilgili de eğitim verilmesinin önemini vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının ÖTMT dersinde öğrendikleri bilgileri diğer derslerde uygulama imkânlarına ulaşmış olması, öğretim elemanlarının da öğretim derslerinde öğretim materyallerini kullanarak ders anlatmaları öğretmen adaylarının materyal tercihlerini arttıracak bir etken olabilir. Moursund ve Bielefeldt'in (1999) Amerika Birleşik Devletlerinde yaptığı çalışma bunu destekler niteliktedir. Bu çalışma sonucunda, öğretim elemanlarının da öğretim materyallerinden yararlanmadığı ve öğretmen adaylarının gittikleri öğretmenlik uygulaması okullarında teknolojik alt yapının yeterli olmamasından dolayı bu donanımları kullanamadığı dikkat çeken bulgular olmuştur. Bu bulgular ışığında, öğretim



teknolojilerinin programdaki diğer derslerin içerisinde de bulunması, fakültelerin teknolojiyi sadece donanım olarak görmemesi, aday öğretmenlerin danışmanlarının rehberliğinde öğretmenlik uygulamasında daha fazla öğretim teknolojilerini kullanması ve öğretim elemanlarının bu konuda daha destekleyici olması sonuçlarına ulaşılmıştır (Moursund ve Bielefeldt, 1999). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, derslerin verimliliğinin artırılması ve eğitimin kalitesinin en üst seviyeye çıkarılabilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitim fakültelerinde materyal kullanımı ve önemine, Sınıf Yönetimi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ve diğer derslerde kısaca değinilmektedir. Materyallerin etkin kullanımı için söz konusu derslerde her bir materyalin kullanımına yönelik ayrılan sürenin artırılması ve uygulamalar ile öğretmen adaylarının derse etkin katılımı sağlanabilir.
- Eğitim fakültelerinde “Materyal ve ders araç-gereçleri” ile ilgili seminerler, atölye çalışmaları yapılabilir.
- Her öğrencinin farklı öğrenme stili ve farklı zekâ alanları olduğu göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının materyal seçiminde bu durumu göz önünde bulundurmaları önemle anlatılabilir.
- Bu araştırma öğretmen adayları tarafından çekilen videolardan elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Sonraki araştırmalar gözlem, görüşme gibi veri toplama teknikleriyle zenginleştirilebilir.
- Daha büyük örneklerle nicel araştırma yöntemleri kullanarak yapılacak çalışmalar tasarlanabilir.
- Öğretmen adaylarına konuyla ilgili seminerler verilerek, seminerlerin etkililiğinin belirlendiği deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (1998). *Öğretmen yetiştirmede meslek formasyonu öğretiminin öğretmen davranışlarına yansımaları* (Yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Akçay, H., Feyzioğlu, B. ve Tüysüz, C. (2003). Kimya öğretiminde bilgisayar benzeşimlerinin kullanımının lise öğrencilerinin başarısına ve tutumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 7-26.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, Z. ve Dođdu, S. (1993). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç-gereçleri*. Ankara: Tekişik Ofset.
- Bahçeci, F. ve Genç, Z. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin üniversitede aldıkları eğitim-öğretimin mesleki hayata etkilerine yönelik görüşleri. *Journal of Social Sciences [JSS]*, 12(2), 315-324.
- Bauer, J., & Kenton, J. (2005). Toward technology integration in the schools why it isn't happening. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4),45-56.
- Bilgen, H. N. (1994). *Çağdaş demokratik eğitim*. Ankara: MEB Yayınları.
- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), 235-245.
- Çelik, V. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Daehler, K. R., & Shinohara, M. (2001). A complete circuit is a complete circle: Exploring the potential of case materials and methods to develop teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge of science. *Research in Science Education*, 31(2), 267.
- Dindar, H. ve Yaman, S. (2003). İlköğretim okulları birinci kademedede fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araç-gereçlerini kullanma durumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 167-176.
- Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, 1, 8-9.
- Earle, R. S. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *Educational Technology*, 42(4), 45-53.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Funkhouser, C. (2002). The effects of computer-augmented geometry instruction on student performance and attitudes. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(2), 163-175.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 165-179.



- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. (1993) *Instructional media and the new technologies of instruction*. New York, USA: MacMillan Publishing Company.
- Howe, A. C., & Jones, L. (1998). *Engaging children in science*. New Jersey: Prentice-Hall.
- İzci, E. (2004). Öğretimde teknoloji. İçinde M. Gürol (Ed.), *Öğretimde planlama, uygulama, değerlendirme*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Koşar, E. ve Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Moursund, D., & Bielefeldt, T. (1999). Will new teachers be prepared to teach in a digital age? A national survey on information technology in teacher education. <http://eric.ed.gov/?id=ED428072> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 10.06.2016).
- Oncu, S., Delialioğlu, O., & Brown, C. A. (2008). Critical components for technology integration: How do instructors make decisions? *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 27(1), 19-28.
- Ornstein, A. C., & Lasley, T. J. (2000) *Strategies for effective teaching*. USA: The McGraw-Hill Companies.
- Rogers, J. V. (1978) Media competence of teachers, a review of measurement research. *Educational Technology*, 18(10), 16-22.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Streeter, E. C. (1989). Teacher competency and classroom use of educational media. *Audiovisual Instruction*, 14(1), 25-36.
- Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 45-57.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM YOLUYLA GİDERİLMESİ*

Harun Aydın^a, Hülya Kartal^{b**}

ÖZET

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklerin hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacın ve eğitimin etkilerinin belirlenebilmesi için nicel ve nitel verilerin eşzamanlı toplanması nedeniyle mevcut araştırma karma yöntemin zenginleştirilmiş desenine göre yürütülmüştür. Araştırmada 2 farklı grup ile çalışılmıştır. Birinci grupta öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla Bursa'nın İnegöl ilçesindeki 12 merkez ilkokulda görev yapan 136 öğretmen yer almıştır. 2. grupta araştırmanın uygulamasına katılan 34 öğretmen yer almıştır. Araştırma verileri okuma-yazma öğretiminde yaşanan güçlükler ve yöntemin aşamalarının nasıl uygulamaya geçirildiğini belirlemeye yönelik sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime gereksinim duyduğunu ve hizmet içi eğitim uygulamasıyla öğretmenlerin okuma-yazma öğrenme sürecinde öğrencileri etkin kılan etkinlikler geliştirebildiğini, böylelikle yanlış uygulamaların yol açacağı heceleme hatalarının önlenebileceğini göstermektedir.

34

Anahtar Kelimeler: Hizmetiçi eğitim, İlkokul 1. sınıf, İlkokuma-yazma, Öğretiminde karşılaşılan güçlükler, Ses temelli cümle yöntemi, Sınıf öğretmeni

* Bu çalışma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Hülya Kartal danışmanlığında 2017 yılında tamamlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Hizmet İçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi" adlı yüksek lisans tezinin verilerinden düzenlenmiştir.

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 29 Ekim 2017
Revize Tarihi: 20 Kasım 2017
Kabul Tarihi: 23 Kasım 2017

DOI: 10.31805/acjes.347649

^aMilli Eğitim Bakanlığı, TOKİ Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, 16400, İnegöl, Bursa/Türkiye,
E-Posta: harunaydin16@gmail.com

^{**b}Sorumlu Yazar: Hülya Kartal, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Oda No: 207, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,
E-Posta: hkartal@uludag.edu.tr

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES



REVIEW ARTICLE

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

Harun Aydın^a, Hülya Kartal^{b**}

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine and solve difficulties faced by classroom teachers in teaching literacy with Sound Based Sentence Method through in-service education. The reason of this research using the enrichment and explanatory design, one of the mixed methods is that we must notice both qualitative and quantitative data at the same time. In the research we worked with two different groups. At the first one, in order to learn what teachers faced in the way of teaching literacy we worked with 136 primary teachers who works in 12 different central primary schools in İnegöl/ Bursa. At second one we worked with 34 teachers which joined research application. The research data based on the questions we asked to the teachers which is about difficulties and applying methods on literacy teaching. The research results show that classroom teachers need to get, in service training and with the info they learned from that training they can produce activities which makes students better at literacy learning period and last of all shows that with the effects of that activities they can stop the errors in spelling.

35

Keywords: In-service training, First grade of primary school, Difficulties faced while literacy teaching, Sound based sentence method, Classroom teacher

* This article was derived from master thesis entitled "Solving Difficulties Faced by Classroom Teachers in Teaching Literacy through In-Service Training"

ARTICLE INFO

Received: 29 October 2017
Revised: 20 November 2017
Accepted: 23 November 2017

DOI: 10.31805/acjes.347649

^aMinistry of National Education, TOKI Mehmet Akif Ersoy Primary School, 16400, İnegöl, Bursa/Türkiye, E-Mail: harunaydin16@gmail.com

^{**}Corresponding Author: Hülya Kartal, Uludağ University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Room Number:207, Görükle Campuss, 16059, Bursa/Türkiye, E-Mail: hkartal@uludag.edu.tr

E-ISSN: 2602-3342

Copyright © ACJES

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknolojinin gelişimine ayak uydurulabilmesi, çağın gereklilerinin yerine getirilebilmesi, güçlü ve gelişmiş ülkeler ile rekabet edilebilmesi ancak eğitimin öneminin kavranmasıyla mümkün olabilir. Eğitimin temeli olan okuma-yazmanın bu noktada yadsınamayacak bir rolü vardır. Çelenk (2003), okuryazarlık oranındaki yüksekliğin çağdaş gelişmenin bir ölçütü haline geldiğine vurgu yaparak ve uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesinin, önemli görevlere gelmesinin, gelişmiş bir okuma-yazma becerisiyle mümkün olabileceğini; çağdaş insanın etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine ulaşamayacağını, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da edindiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamayacağını ifade ederek okur-yazarlığın önemine dikkat çekmektedir.

Okumanın gerçekleştirilmesini sağlayan yazının bulunması ve gelişimi de oldukça uzun ve güç bir süreçtir. Yazı “hesap kaydı sözlü olarak tutulamaz.” düşüncesinden hareketle doğmuştur (Jean, 2008). On binlerce yıldan beri resimler, göstergeler ve tasvirler aracılığıyla mesaj iletmenin sayısız yolu bulunmuştur. Ama yazının kendisi ancak düzenli bir gösterge ya da simgeler bütünü oluşturulduktan sonra ortaya çıkmıştır. Yazının tarihsel gelişiminde ilk sırada İsa’dan on bir bin yıl önce Mezopotamya’da bulunan karalamaların yer aldığı (Sanders, 2013), en eski alfabetik yazının ise İsa’dan önce 750-690 yıllarından kalma Dipyron Vazosu üzerine yazılan “Bütün bu dansçıların arasında en şen oynayan kim?” şeklindeki yazı olduğu belirtilmektedir (Sanders, 2013).

Yazının insan hayatında bu kadar önemli bir yeri olduğu için, okuma-yazmanın gelecek nesillere öğretilmesi ile elde edilen okur-yazarlık becerisinin insanlar adına büyük önemi bulunmaktadır. Sanders (2013), bu becerinin bebeğin annesinin çıkardığı sesleri taklit ederek ses çıkarttığı, bebekle annenin “ce-e” ve sözcük oyunlarını oynadığı dönemde edinilmeye başlandığını belirtmektedir. İlkokuma-yazma öğretiminde geçmişte değişik yöntemler uygulanmıştır (Çelenk, 2003). Bu yöntemler farklı gruplandırmalarla açıklansa da günümüzde bu yöntemlerin yaygın olarak bireşim, çözümlenme ve karma yöntemler başlığı altında sınıflandırıldığı görülmektedir (Baştuğ ve Demirtaş, 2016). Nas (2006), okuma-yazmanın harf, ses (fonetik), hece, sözcük, cümle ve metin (öykü) yöntemleriyle öğretildiğini belirtmekte; bu yöntemlerin ilk üçünün (harf, ses, hece) bireşimsel, son üçünün ise (sözcük, cümle, metin) çözümlenmeye dönük yöntemler olduğunu ifade etmekte; harften başlayarak sırasıyla ses, hece, sözcük, cümle ve metin yöntemine ulaşmanın bireşimi, metinden başlayarak sırasıyla cümle, sözcük, hece, ses ve harf şeklinde ilerlemenin ise çözümlenmeyi gerektirdiğini açıklamaktadır. Gray (1975) ise ilkokuma-yazma öğretimi yöntemlerini, fonetik (ses) değerlerini öne alan yöntemler (Alfabe Yöntemi, Ses Yöntemi, Hece Yöntemi), okuduğunu anlamayı esas alan yöntemler (Kelime Yöntemi, Cümle Yöntemi, Öykü Yöntemi) ve karma yöntemler olarak ele almaktadır (Akt: Çelenk, 2002). Bu yöntemler ile ilgili olarak yöntemin önemine ve hangi yöntemin uygulanması gerektiğine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Tok, Tok ve Mazı (2008), okuma-yazma nasıl öğretilirse öğretilsin demenin doğru olmadığını, öğrencinin hem okumadan zevk alması gerektiğini hem de okuma becerisinin hızlı, doğru, anlayarak ve kavrayarak gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade ederek okuma-yazma öğretim yöntemlerine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Nas da (2006) okuma yazmanın nasıl öğrenilirse öğrenilsin yaklaşımının yanlış olduğunu ve ürünün önemsenip sürecin göz ardı edilemeyeceğini belirterek okuma-yazma öğretiminde yöntemin önemine vurgu yapmaktadır.

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



Tüm okuma-yazma öğretim yöntemlerinin uygulanmasındaki en büyük pay sahibi, yöntemin uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Çünkü bilgi ve becerilerin aktarılması öğretmenler vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Dewey, 2013). Öğretmenin, okuma-yazma öğretmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmesi, okuma-yazma öğretim yöntemi hakkında yeterli bilgisinin, donanımının ve bunları öğretme becerisinin olması, okuma-yazma öğretiminin amaçlarına ulaşılabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin, okuma-yazma öğretimi hakkında hem lisans düzeyinde hem de mesleğini uygulama sürecinde iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Zira okuma-yazma öğretim yöntemleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve deneyimi olmayan bir öğretmenin, öğrencilerine okuma-yazmayı sevdirmesi mümkün görünmemektedir. Öncelikli olarak lisans düzeyinde okuma-yazma öğretimi hakkında yeterli donanıma sahip olarak yetiştirilecek sınıf öğretmeninin, mesleğini uygularken meydana gelen gelişmeler konusunda hizmet içi eğitim (HİE) faaliyetleri ile desteklenmesi, öğretmenin okuma-yazma öğretim yeterliklerinin artmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenin okuma-yazmayı öğretirken ne kadar deneyimli olduğundan ziyade, öğretim yöntemleri hakkında ne kadar yetkin olduğunun önemi daha fazla öne çıkmaktadır. Çünkü bazı deneyimler yanlış yönde eğiticidir (Dewey, 2013). Öğretmenlerin mesleki deneyimleri çok olsa da, eksik yönlerinin tamamlanması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler hizmet öncesinde ne kadar iyi yetiştirilirse yetiştirilsinler, onların mesleklerinde başarılı olabilmeleri için hizmetçiğinde de sürekli olarak eğitilmeleri gerekmektedir (Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010). Bu noktada, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenerek hazırlanan ve sürekliliği olan HİE programlarının önemi kendisini göstermektedir. Çünkü HİE, belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak, uğraştıkları alanla ilgili bilgi vermek için yapılan eğitimidir (Tezcan, 1992; Akt: Ergin, Akseki ve Deniz, 2012). Bu tanımda, HİE faaliyetlerinde öğretmenlere alanları ile ilgili bilgi verildiği, dolayısıyla da öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesi gereken eğitim faaliyetleri olduğu, bu sebeple de öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve eksikliklerini tamamlaması açısından HİE faaliyetlerinin ne kadar önem taşıdığı görülmektedir.

Ülkemizde HİE faaliyetleri, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından programlanarak belli amaçların gerçekleştirilmesi için uygulanmaktadır. Bu amaçlar; hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak, mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır (MEB, 1995). Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen HİE faaliyetleri ile bir taraftan zamanla unutulmuş bilgiler tazelenirken, bir taraftan da hızla değişen mesleki bilgiler ışığında yeni uygulamaları öğrenmek mümkün olmaktadır (Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013). Bunun yanında Parmaksız ve Kısakürek'in (2013) de ifade ettiği gibi HİE ile öğretmenlerin, meydana gelen gelişmelere uyum sağlaması, eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi ve istenilen yeterliklerinin artmasına yardımcı olunmaktadır. Ülkemizde, bir öğretmenin mevcut emeklilik sistemine göre ortalama kırk yıl süresince görev yapması gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenin sadece lisans düzeyinde aldığı eğitimle mesleğini sürdürmesinin eğitimde başarı için yeterli olmayacağı, HİE faaliyetleri ile öğretmenin kendisini geliştirmesinin eğitimde başarının şartı olduğu görülmektedir. Fakat HİE'den başarılı sonuç elde edilebilmesi için bazı faktörler bulunmaktadır. Kanlı ve Yağbasan (2001), öğretmenin sadece HİE kursuna katılımının yeterli olmadığını, bir HİE programının etkililiğinin ve başarısının, öğretmenin program esnasında edindiği bilgi ve becerileri, görev yaptığı okulunda uygulamasına ve devam ettirmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Budak ve Demirel (2003) ise, HİE ile temel eğitimin birbirlerini tamamladıklarını ve birbirinin sonucu olduğunu ifade ederek HİE'nin önemine dikkat çekmektedir.

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

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

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

Bir taraftan öğretmenlerin bazılarının STCY hakkında lisans düzeyinde bir eğitim almamış olmaları diğer yandan yöntemin uygulanışı hakkında programlarda (MEB, 2009; 2015) yeterli açıklamalara yer verilmeyişi, öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde güçlüklerle karşılaşmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin STCY'yi uygulamaya geçirmekte karşılaştıkları güçlüklerin bir HİE uygulaması ile giderilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin güçlüklerinin belirlenmesi ve bunların giderilmesi için öğretmenlere yönelik bir HİE uygulanması planlanmıştır. Bu doğrultuda 1. adımda öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde yaşadıkları sorun ve güçlüklerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından STCY'nin ilke ve aşamalarını içeren açık uçlu soruların hazırlanarak öğretmenlere uygulanmıştır. Güçlüklerin belirlenmesi aşamasında yöntemin; sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle ve cümlelerden metin oluşturma basamaklarının nasıl uygulandığının değerlendirilmesi, 2.adımda bu sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi, 3. adımda bu gereksinimleri gidermeye yönelik HİE içeriğinin hazırlanması, 4. adımda HİE faaliyetinin uygulamaya geçirilmesi, 5. adımda ise HİE faaliyetinin etkisini belirlemeye yönelik değerlendirme çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada uygulamanın sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme ile cümlelerden metin oluşturma basamakları yer almamaktadır.

Yöntem

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

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklerin HİE yoluyla giderilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle hem uygulamaya duyulan ihtiyacın hem de uygulamanın etkilerinin belirlenebilmesi için nicel ve nitel verilerin eşzamanlı toplandığı karma yöntemin zenginleştirilmiş desenine (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013) göre yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunu öğretmenlere hizmet içi eğitimden önce ve hizmet içi eğitimden sonra uygulanan anket sorularından elde edilen veriler oluşturmaktadır. Nitel boyutunu ise öğretmenlere ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularının belirlenmesine yönelik sorulardan elde edilen veriler oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma problemiyle ilgili olarak benzeşik iki grupta çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2013). İlk grupta Bursa ili İnegöl ilçesindeki 12 merkez okulda görev yapan öğretmenlerden 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutacak olan 136 öğretmen yer almıştır. İkinci grupta ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan veya bir sonraki eğitim-öğretim yılında birinci sınıf okutacak olan 1. ve 4. sınıf öğretmenleri arasından HİE uygulamasına



katılacak 34 öğretmen yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Bilgilerine Göre Dağılımı

Öğretmen Alan Bilgileri	Sınıf Öğretmenliği	Diğer Bölümler	Toplam
	% (f)	% (f)	% (f)
İlçe genelinde görev yapan öğretmenler	69 (69)	31 (31)	100 (100)
HİE’ye katılan öğretmenler	100 (34)	0 (0)	34 (100)

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

Tablodaki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıf öğretmenliği bölümü, %31’inin sınıf öğretmenliği dışında başka bir bölümden (Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İşletme, Biyoloji, Yabancı Dil) mezun olduğu, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise tamamının sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından okuma-yazma öğretim sürecinin tüm aşamalarını kapsayan anket hazırlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanacağı anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin mezun oldukları bölümün belirlenmesi amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır ve sınıf öğretmenlerinin STCY ile kaç defa okuma-yazma öğrettikleri, yöntem ile okuma-yazma öğretirken karşılaştıkları güçlükleri, yöntem hakkında yeterli seviyede bilgi alıp almadıkları, yöntem ile ilgili lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli bulup bulmadıklarında bir seminare ihtiyaç duyup duymadıkları, ihtiyaç duyulan seminer konuları hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın 3. Bölümü, nicel verilerin toplandığı harf yazımına hazırlık, harf yazımı, harflerden hece oluşturma, hecelerden sözcük oluşturma, görsellere ek getirilmesi ve sözcüklerden cümle oluşturmaya yönelik 10 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için gerekli yasal izinler alındıktan sonra ilkokullara gidilmiş ve okul yöneticileri ile araştırmaya yönelik gerekli uygulamaların yapılması konusunda görüşülmüştür.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle Bursa ili İnegöl ilçesindeki okullardan 12 merkez okulda görev yapan öğretmenlerden 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutacak olan 136 öğretmene araştırmacı tarafından hazırlanan anket ulaştırılmıştır. Araştırmanın amacı ve anket içeriği öğretmenlere açıklanmıştır. Bir hafta sonra anketler öğretmenlerden toplanmıştır. Toplanan anketlerden 100’üne öğretmenler tarafından yanıt verildiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin giderilmesi amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, 1. sınıf okutan veya yakın zamanda birinci sınıf okutacak olan 34 öğretmene birinci gruba uygulanan anket, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının haziran ayı seminer döneminde hizmet içi eğitimin öncesinde uygulanmıştır. HİE alan sınıf öğretmenlerine aynı anket eğitimin bitiminde tekrar uygulanmıştır.

Hizmetiçi Eğitim İçeriği

Sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesi amacıyla 15-19/06/2015 tarihleri arasında İnegöl ilçesinde görev yapan 34 öğretmene okuma-yazma öğretim sürecine yönelik bir HİE uygulanmıştır. HİE uygulamasında STCY’nin basamakları ile ilgili olarak aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

Harfi okuma ve yazma: Bu basamakta harfi kalemle yazmaya geçmeden önce harfin havada, sırada, arkadaşının sırtında, kum havuzunda yazılması, böylece öğrencinin kaslarının kalemle yazmaya hazırlandığı belirtilmiştir. Bu çalışmalar, HİE’de öğretmenler tarafından uygulamaya geçirilmiştir.

Ardından öğretmenlerden bir harfi A4 kağıdının ortasına her defasında kağıdı katlayarak yazması istenmiş, böylece harfin küçültülerek yazdırılabileceği örnek bir uygulamanın öğretmenler tarafından yapılması sağlanmıştır. Öğrenciye harfin bir satır boyunca kalemle elini hiç kaldırmadan bitişik olarak yazdırılmasının getireceği sonuçlar uygulamalı olarak öğretmenlere gösterilmiştir. Bu yaklaşımın öğrencinin yazmaya karşı isteğini azaltılabileceği vurgulanmıştır. Harfin bir satır boyunca eğik ve bitişik olarak yazdırılması istenildiğinde bu durumu getireceği olumsuzlukların renkli kalemlerle her iki harfin bağlanmasının ardından kalem değiştirilerek önlenebileceği uygulamalı olarak gösterilmiştir. Öğretmenlere bir çizgi film kahramanının veya herhangi bir geometrik şeklin çizdirilerek bunun içine yeni öğrenilen harfin en fazla iki defa eğik ve bitişik olarak yazdırılabileceği bir etkinlik yaptırılmıştır. Böylece öğretmenlerin harfi yazdırmada yararlanılabileceği bir etkinlik örneği sunulmuştur.

Harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma: Bu basamakta öğrenciden ders kitaplarında verilen heceleri yazmasının istenmesinin öğrencinin heceyi kendisinin oluşturmasını sağlamadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin hece oluşturmasını sağlayacak materyal ve etkinliklere ihtiyaç duydukları öğretmenlere belirtilmiş ve öğretmenlerin harflerden hece oluşturmada yararlanabileceği materyaller geliştirilmiştir. Materyallerin geliştirilmesinde Kartal (2011)'in öğrencilerin katılımıyla hece oluşturma konulu çalışmasından yararlanılmıştır. Bu materyallerden birisinden öğretmenlerden fon kartonları kullanarak iki farklı küp yapması istenmiş ve oluşturulan küplerden birisinin tüm yüzeylerine yeni çalışılan harfi, diğer küpe ise daha önce öğrenilen harfleri yazmaları istenmiştir. Bu materyalle öğrencinin iki küpün farklı yüzeylerini bir araya getirerek iki harfli heceler oluşturabileceği gösterilmiştir. Ayrıca öğrencinin etkin katılımını sağlayarak harflerden hece oluşturmasını sağlayacak örnek bir etkinlik öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bu uygulamalardan sonra, "el" "a" "ela" olacak şekilde bir uygulama ile harflerden hece oluşturma öğrencinin okurken ve yazarken yanlış heceleme yapmasına neden olacağına (Kartal, 2011) ders kitaplarındaki benzer uygulamalar gösterilerek dikkat çekilmiş ve doğru heceleme olan "e" "la" "ela" şeklinde bir uygulama yapılmasıyla heceleme yanlışlarının önlenebileceği gösterilmiştir. Ayrıca üç veya dört harften oluşan tek heceli sözcüklerin "tu" "ı" "tur", "Tür" "k" "Türk" şeklinde oluşturulmasının yine heceleme hatalarına neden olacağı bu şekildeki tek heceli sözcüklerin direkt verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Hecelerden sözcük oluşturmada, öğrenciye oluşturulmuş olan sözcüğün sadece yazdırılmasının öğrencinin hecelerden sözcük oluşturmasını engelleyebileceği belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencinin bu basamakta etkin katılımını sağlayacak materyallerin öğretmenler tarafından hazırlanması sağlanmıştır. Bu amaçla oluşturulacak sözcüklerin ilk veya son hecelerinin varsa ortadaki hecenin eksik bırakılan hecenin karışık halde verilen ve hecenin sözcükteki yerinin işaretlerle gösterildiği hecelerle görsel unsurlar yardımıyla öğrencilerin sözcük oluşturabileceği etkinlikler uygulanmıştır. Ayrıca bir sözcüğün hecelerinden bazılarının eksik bırakılarak eksik bırakılan heceyi verilen heceler içinden seçmesinin sağlanabileceği bir etkinlik yapılabileceği belirtilerek buna uygun örnek etkinliğin öğretmenlerce hazırlanması sağlanmıştır. Daha sonra bu basamakta, hecelerden sözcük oluşturulduktan sonra sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte yazılmasının öğrencinin sözcüğün tamamını görmesini engelleyebileceği ve okumanın yavaşlamasına sebep olabileceği, bu sebeple oluşturulan sözcüğün tek renk yazılmasının uygun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca hecelerden sözcük oluşturmada yapboz parçalarındaki hecelerin bir araya getirilerek sözcük oluşturulmasında, öğrencinin dikkatini yapbozun şekline veya rengine yöneltip kelimeyi yanlış oluşturabileceği, böyle bir etkinliğin hem uygulamada güçlük yaşanmasına sebep olabileceği hem de öğrencinin seviyesine uygun olmayacağı vurgulanmıştır.

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

Verilerin Analizi

Anketin A bölümünde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin



araştırmanın nicel verileri, Excel 2010'a girilerek yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır.

Anketin B bölümünde yer alan ve öğretmenlerin STCY ile okuma-yazma öğretirken karşılaştıkları güçlükleri, STCY hakkında nasıl bilgi edindiği, yöntem hakkında yeterli seviyede bilgi alıp almadıkları, yöntem ile ilgili lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli bulup bulmadıkları, STCY hakkında bir seminere ihtiyaç duyup duymadıkları, ihtiyaç duyulan seminer konularının belirlenmesine yönelik sorulara verilen yanıtlardan elde edilen nitel araştırma verilerin tematik analizi yapılmıştır (Liamput-tong, 2009; Akt: Kabakçı Yurdakul, 2016). Nitel verilerin analize hazırlanmasında ilk olarak öğretmenlerin yanıtları araştırmacı tarafından metin halinde verilerle dönüştürülmüştür. Ardından verilen genel anlamını araştırma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada araştırmacı tarafından dökümü yapılan araştırma verileri, bir bütün halinde tekrar tekrar okunarak verilen yanıtlar, araştırma sorularını yanıtlama potansiyeli bakımından incelenmiş ve şemalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması ve temalara ulaşılması aşamasında, öncelikle okunan verilerdeki temaları oluşturmak için metinler anlamlı parçalara ayrılarak etiketlenmiştir. Oluşturulan temalara yönelik öğretmenlerin yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Nicel verilerin analizinde ise okuma-yazma öğretiminin nasıl uygulamaya geçirildiğine yönelik sorulara hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası verilen yanıtların yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için şu adımlar izlenmiştir: a) Araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelemesi (Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Bektaş, 2007; Çelenk, 2002; Erkuş ve Babayigit, 2016; Kadıoğlu, 2012a; Kartal, 2011; MEB, 2005; Özoy, 2006; Yiğit, 2009) b) İlkokuma-Yazma Öğretimi dersinin yürüten öğretim elemanı ile görüşülmesi c) Araştırma sürecinde yapılanların ayrıntılı olarak açıklanması d) Araştırmacının görev yaptığı okuldaki sınıf öğretmenlerinin konu hakkında görüşlerinin alınması e) Hazırlanan soruların öğretim elemanı ile paylaşılması ve öneriler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik araştırma verileri ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik yapılan hizmet içi eğitim uygulamasının öncesi ve sonrasındaki verilerinin analizinde elde edilen bulgular yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretirken karşılaştıkları güçlüklerle yönelik araştırma verilerinin dağılımı verilmiştir.

Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretirken Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri	İlçe Genelindeki Öğretmenler	HİE'ye Katılan Öğretmenler
	f (N=100)	f (N=34)
Hece ve kelime oluşturulması	31	20
Eğik bitişik el yazısını öğrencilere yazdırılması	18	17
Öğrencilere anlamlı okuma becerisinin kazandırılması	21	5
Öğrencilere akıcı ve hızlı okuma becerisinin kazandırılması	39	4
Ders kitaplarının yeterli olmaması	3	1
Herhangi bir güçlüklerle karşılaşılması	12	1
Belirtilmeyen	8	0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretirken sıklıkla öğrencilere akıcı ve hızlı okuma becerisi kazandırılması ile hece ve kelime oluşturulmasında güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan "STCY ile okuma-yazma öğretiminde hangi güçlüklerle karşılaştınız?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtların bazıları şu

şekildedir: 'Öğrenciler sesleri birbiriyle birleştirerek hece ve kelime oluşturmada zorlanıyorlar.' (SÖ-I1); 'El yazısında sorunlar yaşanıyor. Çocuklar 4. ya da 5. sınıftan sonra düz yazıya geçiyor. Bütün sıkıntıyı sınıf öğretmenleri çekiyor.' (SÖ-I6); 'Eğik yazı kullanmak çok zor oldu. İnanılmaz derecede zorlandılar.' (SÖ-A6); '1 defa öğrettim. Çocuklar çabuk okudular. Fakat maalesef okuduklarını anlamıyorlar.' (SÖ-B3); 'Sesleri birleştirme süreci en zorlu süreç ve okuma-yazmaya geçtikten sonra dahi uzun bir süre heceleyerek ve sesleri birleştirmede zorlanarak okuyorlar. Akıcı okumada zorluklar yaşanıyor.' (SÖ-A3).

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretim yöntemi konusunda lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yeterliğine yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Lisans Alınan Eğitimin Yeterli Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Lisans alınan STCY eğitiminin yeterli olup olmaması durumu	İlçe Genelindeki Öğretmenler	HİE'ye Katılan Öğretmenler
	% (N=100)	% (N=34)
Lisans alınan eğitimin yeterli görülmesi	27	11,76
Lisans alınan eğitimin yeterli görülmesi	47	61,76
Lisans bu konuda eğitim alınmaması	13	26,48
Lisans bu konuda eğitim alınmaması	4	0
Belirtilmeyen	9	0
Toplam	100	100

Tablo 3'teki araştırma bulguları, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %47'sinin HİE'ye katılan öğretmenlerin ise %61.76'sinin STCY ile ilgili lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli bulmadığını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların yaklaşık ¼'ünün ise yöntemle ilgili herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu sorya verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "Yaşayarak daha iyi öğrendiğimi, üniversitelerin bizi sınıf öğretmenliğine hazırlamada yetersiz kaldığını düşünüyorum." (SÖ-G10); "Üniversiteler pratikte hiçbir şey öğretmiyor." (SÖ-H4); "STCY ile ilgili lisans alduğum eğitimi yeterli bulmuyorum. Dersler teorik olarak verildi, pratiğe dönüştürmede yeterli destek verilmedi." (SÖ-I34); "Hayır, yeterli bulmuyorum. İlk okuma-yazma dersimiz yüz sayfalık bir fotokopiden ibaretti. Ayrıca hocamız çok yaşlı olduğu için yeterince faydalı olamıyordu." (SÖ-I20). Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretim yöntemi hakkında bir seminere ihtiyaç duymadıklarına yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Seminer İhtiyacı Olup Olmamasına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

STCY ile ilgili bir seminer ihtiyacı duyma durumu	İlçe Geneli	HİE Grubu
	% (N=100)	% (N=34)
Bir seminere ihtiyaç duyulması	36	
Bir seminere ihtiyaç duyulmaması	63	85,2914,71
Belirtilmeyen	1	0
Toplam	100	100

Tablo 4 incelendiğinde ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %63'ünün STCY hakkında bir seminer eğitimine ihtiyaç duymadığı, buna karşın, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise büyük çoğunluğunun STCY hakkında bir seminer eğitimine ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "Üniversitedeki gibi olaksa seminer ihtiyacı duymuyorum. Ama uygulandığında gerçekten faydası olaksa seminer almak isterim." (SÖ-E1); "Seminerler sık sık yapılmalı. Yenilikler öğretmenlerle paylaşılmalı." (SÖ-I3); "Çok çaba sarf ettim. Çok kaynak kullandım ama tabi ki her zaman bilgiye ihtiyacımız var." (SÖ-A16); "Farklı yaklaşımları görebilmek ve eksiklikleri öğrenmek için olabilir." (SÖ-E26); "Seminer ihtiyacı duyuyorum. Çünkü okulda öğrendiğimiz uygulamalarla gerçek hayatta karşılaştığımız sıkıntıları gideremiyoruz." (SÖ-E32).

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Bir Seminerin İçeriğindeki Konuların Ne Olması Gerektiğine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

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

Anket aracılığıyla elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenle bir seminer içeriğinde en sıklıkla yöntemin uygulama aşamalarının olmasına ihtiyaç duymaktadır. Bunu ikinci sırada öğrencinin okuma hızının artırılmasına yönelik bir eğitim içeriğine duyulan ihtiyaç izlemektedir. Diğer taraftan bu soruya ilçe genelindeki katılımcıların 38'inin, HİE'ye katılanların ise 6'sının cevap vermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "Bu yöntemin öncelikle ne olduğu, nasıl verildiği, harflerin hangi sıra ile verilmesi gerektiği hakkında olmalı. Ücretli öğretmenler maalesef bu bilgilerden uzak göreve başlıyor." (SÖ-G2); "Açık hecelerde birleştirme güçlüğü ve harflerin yazılışı ile ilgili olmalı." (SÖ-G5); "Ezberle değil mantığı kavratma ile ilgili bir seminer almak isterdim." (SÖ-G6); "Hiç sınıfa girmemiş bir akademisyenin vermesini istemem." (SÖ-F6); "Bu yöntemin öncelikle ne olduğu, nasıl verildiği, harflerin hangi sıra ile verilmesi gerektiği hakkında olmalı. Ücretli öğretmenler maalesef bu bilgilerden uzak göreve başlıyor." (SÖ-7); "Okuma nasıl seri hale getirilir? Okuduğunu anlamak için neler uygulanabilir? Özellikle satır sonuna sığmayan kelimeleri heceden ayıramıyorlar. Örneğin "at-a= ata" şeklinde "at" hecesine "a" eklenip "ata"yı öğreniyor. Ama sonra "a-ta" şeklinde bölmesi isteniyor." (SÖ-E3).

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Öğrencilere Nasıl Yazdırıldığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Harf Yazımı	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız olarak yazdırılması	84	85,29	0
Kılavuz kitaptakinden farklı biçimde yazdırılması	13	11,76	100
Yanıt vermeyen	3	2,95	0
Toplam	100	100	100

İlçe genelinde görev yapan ve hizmet içi eğitime katılacak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun harfin yazımının öğretiminde kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız olarak yazdırılması şeklinde bir uygulama yaptıkları belirlenmiştir. Ancak hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin tamamının harfin yazımının öğretiminde kılavuz kitaptakinden farklı uygulamalar yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "Öncelikle bilgisayar yazılımlarından faydalanıp harfin yapılış görselini gösteriyorum. Parmak ve kalemlerle öğrenci sesi havada takip ediyor. Daha sonra sesleri önce aralıklı sonra aralıksız yazdırıyorum." (SÖ-G4); "Aralıksız yazdırma yapmıyorum. Çünkü oldukça zor. Ben bile aralıksız yazarken zorlanıyorum. Önce tek tek yazdırıyorum. Sonra 2 ya da 3 ses birleştiriyorum. Satır boyunca birleştirilmiş yazdırıyorum." (SÖ-C3); "Ben tek tek yazarak öğretiyorum. Heceler, kelimeler ve cümleler oluşturduğumuzda birleşik yazdırıyorum." (SÖ-F8); "İlk etapta bir satır boyunca yazmakta zorlanan öğrenciler olduğu için tek tek, ikili, üçlü gruplar halinde yazdırıyorum." (SÖ-I5).

Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Kalemle Yazdırmadan Önce Yaptırılan Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Harf Yazmaya Hazırlık	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Harfi yazmaya geçmeden önce ön hazırlık çalışması olarak harfin havada, sırada, kum havuzunda ve oyun hamuruyla yazdırılması	87	100	100
Harfi yazmaya geçmeden önce ön hazırlık çalışması yaptırılmaması	4	0	0
Yanıt vermeyen	9	0	0
Toplam	100	100	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasında harfi yazmaya geçmeden önce hazırlık çalışmaları yaptığı belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin harflerden heceler oluşturma basamağında oluşturdukları hece örneklerinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Harflerden Hece Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Katılımına Dayalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Hece Oluşturma	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olması	90	70,58	11,76
Kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olmaması	6	23,52	85,29
Yanıt vermeyen	4	5,90	2,95
Toplam	100	100	100

Tablo 8 incelendiğinde, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ve hizmet içi eğitime katılacak öğretmenlerin de %70.58'inin heceler kılavuz kitaptaki gibi oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olduğunu belirttikleri görülmektedir. Buna karşın hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu şekilde hece oluşturulmasının öğrenci tarafından öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olmadığını düşündükleri görülmektedir. Tablo 9'da araştırmaya katılan öğretmenlerin üç-dört harfli tek heceli sözcüklerin oluşturulma şekillerine yönelik değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Üç veya Dört Harften Oluşan Tek Heceli Sözcük Oluşturma Örneklerinin Doğruluğuna Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Tek Heceli Sözcük Oluşturma	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi oluşturulmasının doğru olması	74	47,05	0
Kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi oluşturulmasının doğru olmaması	20	47,05	100
Yanıt vermeyen	6	5,90	0
Toplam	100	100	100

İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %74'ünün ve hizmet içi eğitime katılacak öğretmenlerin ise yarıya yakınının üç veya dört harfli tek heceli sözcükleri kılavuz kitaplarda verilen şekilde oluşturdukları belirlenmiştir. Diğer taraftan hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin tamamının bu sözcüklerin kılavuz kitapta belirtilen şekilde oluşturulmasının yanlış olduğunu düşündükleri görülmüştür. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin sözcüğü oluşturan hecelerin farklı yazılmasının doğruluğuna ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Bir Sözcüğü Oluşturan Hecelerin Farklı Renkte Yazılmasının Doğru Olup Olmamasına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Sözcüklerin hecelerinin farklı renkte yazılması	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının doğru olması	96	94,10	8,83
Sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının yanlış olması	3	5,90	91,17
Yanıt vermeyen	1	0	0
Toplam	100	100	100

Tablo incelendiğinde, hem ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin hem de hizmet içi eğitime katılacak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte yazılmasının doğru olduğunu düşündükleri görülmektedir. Oysa hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin %91.17'sinin sözcüklerin bu şekilde oluşturulmasını yanlış olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Tablo 11'de cümlelerde görsellerden yararlanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır.

45

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlelerde Görsellerden Yararlanılmasının Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Görsellere Harf/Hece Eklenmesi	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Kılavuz kitapta yer aldığı şekilde 'Ela  i al.' cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına 'i' harfinin getirilerek "kalemi" sözcüğünün oluşturulmasının doğru olması	73	64,70	2,95
Kılavuz kitapta yer aldığı şekilde 'Ela  i al.' cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına 'i' harfinin getirilerek "kalemi" sözcüğünün oluşturulmasının yanlış olması	27	35,30	97,05
Toplam	100	100	100

Hizmet içi eğitime katılacak öğretmenler (%64.7) ve ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin (%73) cümlelerde yer alan görsellere harf eklenerek sözcük oluşturulmasını doğru bulduğu belirlenirken hizmet içi eğitim sonunda ise öğretmenlerin neredeyse tamamının bu uygulamayı yanlış bulduğu belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda hecelerden sözcük oluşturma uygulamalarına yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmeleri bulunmaktadır.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Tarafından Oluşturulup Oluşturulmadığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Heceden Sözcük Oluşturma	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Hecelerden sözcük oluşturma basamağında sözcüğün at şeklinde verildiğinde öğrenci tarafından oluşturulmuş olması la	86	47,05	11,76
Hecelerden sözcük oluşturma basamağında sözcüğün at şeklinde verildiğinde öğrenci tarafından oluşturulmamış olması la	10	47,05	82,34
Yanıt vermeyen	4	5,90	5,90
Toplam	100	100	100

İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ve hizmet içi eğitim alacak öğretmenlerin de yarıya yakını, hecelerden sözcük oluşturma basamağında, tabloda gösterildiği şekilde bir uygulamayla öğrenci tarafından sözcük oluşturulduğunu belirtmiştir. Oysa hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%82.34) bu uygulamayla öğrencilerin sözcük oluşturmadığını belirtmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin hecelerden sözcük oluşturma uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Şekline Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

"Ala" Sözcüğünün Oluşturulma Şekli	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
"Ala" kelimesinin kılavuz kitaptaki gibi "al – a" şeklinde birleştirilerek öğretilmesi	55	41,17	0
"Ala" kelimesinin "a – la" şeklinde hecelerin birleştirilerek öğretilmesi	43	58,83	100
Yanıt vermeyen	2	0	0
Toplam	100	100	100

İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %55'i ve hizmet içi eğitim alacak öğretmenlerin %41.17'si "ala" sözcüğünün "al-a" şeklinde birleştirilerek öğrettikleri görülürken, hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin tamamının sözcüğü hecelerini doğru olarak birleştirilecek şekilde öğrettiği görülmektedir. Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturma uygulamalarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Şekline Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Sözcüklerden Cümle Oluşturma	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Sözcüklerden cümle oluşturma basamağında kılavuz kitaptaki cümlenin olduğu gibi yazdırılması	71	79,40	2,95
Sözcüklerden cümle oluşturma basamağında farklı uygulamalara yer verilmesi	23	14,70	94,10
Yanıt vermeyen	6	5,90	2,95
Toplam	100	100	100

Tablo incelendiğinde, hem ilçe genelinde görev yapan hem de hizmet içi eğitim alacak öğretmenlerin önemli bir bölümünün sözcüklerden cümle oluşturma basamağında kılavuz kitaptaki cümleleri öğrencilerine olduğu gibi yazdırdıkları görülmektedir. Diğer taraftan hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin %94.10'unun sözcüklerden cümle oluşturma basamağında farklı uygulamalara yer verdiği belirlenmiştir.

Tartışma

Yapılan araştırmanın bulgularında, harfi kalemle yazdırmaya yönelik hazırlık çalışmalarına ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %87, HİE grubunda ise %100 oranında yer verdiği saptanmıştır. Oysaki harfi yazdırmaya geçmeden önce hangi hazırlık çalışmalarının yapılması gerektiği konusunda Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) hiçbir açıklama bulunmamaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda ise (1-5 Sınıflar) (MEB, 2009) konu ile ilgili yeterince bilgi verilmemiştir. Bu konuyla ilgili olarak programda, harfi kalemle yazdırmadan önce yapılacak çalışma olarak sadece öğretmenin harfin yazılışını kitapta bulunan örnek yazımı üzerinde ok yönünde göstermesi ve daha sonra öğrencilerin yazılı harfin üzerinden kalemle geçmesi gerektiği ifade edilmiştir. Harfin yazılışı öğrenciye gösterildikten sonra alternatif çalışmalar yapılmasına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bu amaçla harfi havada, sıra üstünde, kum havuzunda yazma çalışmaları yaptırılabilir gibi öğrencilerin bedenleriyle veya arkadaşlarıyla bir araya gelerek harfi



yazmaları desteklenebilir. Akyol (2006), sesin belirli düzeyde algılandığı ve ayırt edildiğine kanaat getirildikten sonra, sembolü olan harfin yazılmasına geçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Harfin kalemle yazılışına geçmeden önce de havada, kum masasında, sıraların üzerinde parmaklarla, plastik fasulyelerle çalışmalar yapılarak en sonunda deftere veya çalışma yapraklarına yazılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Havada geniş kol hareketleri yaparak kol kasları, kum masalarında çalışmalar yaparak da bilek, parmak ve kol kasları geliştirilebileceği (Akyol, 2006, s. 62) için harfi kalemle yazmaya geçmeden önce yapılacak bu çalışmaların uygulamaya geçirilmesi bu yönleriyle büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin harfi kalemle yazdırmaya geçmeden önce yazıya hazırlık çalışması olarak harfi havada, sırada, arkadaşının sırtında, kum havuzunda, oyun hamuruyla yazdırdıklarını belirtmeleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yapılan uygulamaları öğretimin sürecine yansıttığını göstermektedir.

MEB tarafından okullara gönderilen okuma-yazma öğreniyorum ders ve öğrenci çalışma kitaplarında, harfi okuma ve yazma aşamasında, öğrenciden harfi bir satır boyunca aralıksız olarak hiç el kaldırmadan yazmasını gerektiren çalışma örneklerinin olduğu görülmektedir (Değirmenci ve Karafilik, 2014; Erhan, 2012; MEB, 2005). Araştırmada elde edilen bulgular da, öğretmenlerin harfi yazdırırken kılavuz kitaplardaki harfi yazma şekline benzer çalışmalar yaptıklarını göstermektedir. HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %84'ünün, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise %85.29'unun harfi kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız yazdırdığı belirlenmiştir. Ne İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5 Sınıflar) (MEB, 2009) ne de Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) harfin bitişik olarak kaç defa yazdırılması gerektiği veya harfin nasıl yazdırılacağı konusunda hiçbir açıklama bulunmamaktadır. STCY'de harfin yazdırılması ile ilgili alanyazın incelendiğinde de bir harfin eğik bitişik olarak aralıksız biçimde öğrenciye kaç defa yazdırılması gerektiğiyle ilgili herhangi bir araştırma sonucuna da rastlanılmamıştır. Ancak öğrencinin harfi yazarken elini hiç kaldırmadan aralıksız olarak bir satır boyunca yazmasının, yazının okunaklılığı ve öğrencinin yazma isteğine nasıl yansıtılmasının göz önünde bulundurulmadığı düşünülmektedir. Türkçe'de bir kelime ortalama 5-6 harften oluşmaktadır. Ayrıca bir kelimede aynı harf en fazla 2 defa yan yana bulunmamaktadır. Buna karşın ders kitaplarında harf yazımında bir satır boyunca öğrencinin elini kaldırmadan harfi eğik ve bitişik olarak yazdırılması konusunda yapılanların nedenleri hakkında alanyazında ve programda herhangi bir açıklamanın olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin 29 harf boyunca bu şekilde yazmasının, öğrencilerin yazma isteğini azaltacağı ve yazılarının okunaklı olmasını engelleyebileceği düşünülmektedir. Nitekim öğrencilerin el yazısı yazma isteğinin olmaması ya da yazılarının okunaklı olmamasının (Kadioğlu, 2012b) kaynağın, öğrencinin öğrendiği bir harfi elini hiç kaldırmadan bir satır boyunca yazmasının istenmesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Çocuğun okuma-yazmayı, dolayısıyla da hayatındaki en etkili iletişim aracı olan ana dilini sevmeye başlaması, okuma-yazma aşamasında karşılaşılabilecek uygulamanın doğruluğundan geçmektedir. Çocuğun ana diline olan sevgisinin oluşması, çocuca okuma-yazmayı sevdirecek eğlenceli etkinlikler ile sağlanabilir. Eğlenceli bir şekilde okuma-yazma öğrenen çocuk, ana dilini okuma ve yazmanın keyfine varacaktır. HİE'de harfi okuma ve yazma konusunda bahsedilen uygulamalara dikkat çekildikten sonra sınıfta araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin harfi bir satır boyunca elini hiç kaldırmadan yazdırmayacağını belirlenmesi, öğretmenlerin bu uygulamaları getireceği sonuçların farkına vardıklarını göstermektedir.

Bunların yanı sıra ders kitaplarında (Aydın, Dönmez, Günyüz ve Yıldırım, 2007; Değirmenci ve Karafilik, 2014; Erhan, 2012; MEB, 2005), harfi yazma aşamasında sadece birkaç satır verildiği görülmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında okutulan okuma-yazma öğreniyorum ders kitabında (MEB, 2016) harfi yazmaya 3 ile 4 sayfa arasında yer ayrılırken 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan okuma-yazma öğreniyorum ders kitabında (MEB, 2017) ise "e" harfinin dışında harf yazımına en fazla 1 sayfa yer ayrıldığı belirlenmiştir. Ders kitaplarında harfin yazımına ayrılan sayfa sayılarında farklılık olmasının nedeni konu hakkında ilgili ders programında kesin açıklamaların olmamasıdır.

HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %90'ının, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise %70.58'inin "a" ve "t" harflerinin öğrenciye verilip "at" hecesinin meydana getirilmesinin, hecenin öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek bir uygulama olduğu yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Fakat bu uygulamada, hecenin ders kitabında hazır olarak verildiği, öğrencinin ise pasif bir biçimde heceyi sadece yazdığı, kendisinin hece oluşumu için herhangi bir çaba göstermesini gerektiren bir uygulama olmadığı görülmektedir (Kartal, 2013). Bu şekildeki bir uygulamanın öğrenci tarafından harflerden hece oluşturulmasına örnek olduğunu belirtenlerin oranı hizmet içi eğitim öncesinde %70.58 iken hizmet içi eğitimden sonra bu oran %11.76'ya düşmüş ve öğretmenlerin kılavuz kitaplarda belirtildiği şekilde heceleri sadece yazmalarının istenmesinin öğrencinin katılımıyla hece oluşturulmasına örnek olmadığını fark ettiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra



HİE esnasında öğretmenlerin bir kısmının öğrenci katılımıyla hece oluşturulması konusunda yapılan çalışmaları ders kitaplarındaki çalışmalardan ayırt edemedikleri de düşünülebilir. Oysaki HİE’de birbir öğretmenlerin materyaller geliştirerek öğrencilerin hece oluşturma sürecine etkin katılmalarını sağlayacak etkinlik örneklerine ve bu örneklerin yazılı olarak açıklandığı bilimsel çalışmalarda örneklerle de (Kartal, 2013) uygulama esnasında yer verilmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1-8. Sınıflar) (MEB, 2015) ilkokuma-yazma öğretiminde birinci grup sesler verilirken ses-harf ilişkisi kavratılarak ağırlıklı olarak hece çalışmaları yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Daha önceki programda (MEB, 2009) hecenin oluşturulması ile ilgili hiçbir açıklamaya yer verilmeyip sadece hecelerın özellikleri belirtilirken 2015 programında ise (MEB, 2015) hece oluşturma basamağında hecenin nasıl oluşturulması gerektiğine yönelik açıklamalar olduğu görülmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1-5 Sınıflar) (MEB, 2009, s. 247-250) “el” hecesinin, “e” ve “l” harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulduğu, bir sonraki aşamada “el” kapalı hecesine “e” harfi eklenerek “ele” sözcüğünün oluşturulduğu, son aşamada ise “ele” sözcüğünün “e” ve “le” hecelerine ayrılmasıyla “le” açık hecesine ulaşıldığı görülmektedir. Ancak Nas (2006, s. 78) bu şekilde “el” hecesini okumaya alışan çocuğun “el” hecesinin yanına “e” getirildiği uygulamada “ele” sözcüğünü “el-e” diye ayırıp okuyacağını ileri sürmektedir. Diğer taraftan Akyol (2006), yazarın belirttiği bu sorunun “ele” sözcüğünün hecelemeden okutulmasıyla çözülebileceğini ifade etmektedir. Buna karşın Nas (2006) çocuğun sese, heceye koşullandırıldıktan sonra hecelemeden okumasının istenmesinin doğru bir yaklaşım olmadığını ileri sürmektedir. Nitekim Akyol (2006) bu şekilde okumanın düzeltilmesinin oldukça zaman alabileceğini bir kaygı olarak belirterek Nas’ın (2006) düşüncelerini doğrulamış olmaktadır. Bu durum 2015’te yayınlanan Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2015) ise Türkçenin sahip olduğu hece türlerinin tamamının kolaydan zora doğru (a, al, la, yel, alt, Türk) tanıtılması ve kelime türetmede Türkçenin ses özelliklerine uygun doğru hecelemeı sağlayabilmek için açık heceye ulaşıp daha sonra kelime oluşturmaya geçilmesi gerektiği şeklinde ifade edilmiştir. Böylelikle önceki programda kapalı heceden açık heceye ulaşılması için izlenen yaklaşımın yol açacağı okuma ve yazmadaki heceleme yanlışları önlenebilecektir. Harflerden hece oluşturma basamağına yönelik yenilenen programdaki açıklamalara karşın hem 2015 programının öncesinde basılan ders kitaplarında (Değirmenci ve Karafilik, 2014; Erhan, 2012; MEB, 2005; Özkara ve diğerleri, 2012) hem de yenilenen programlardan sonra hazırlanan ders kitaplarında da (MEB, 2016; MEB 2017) hecelerın öğrenciler tarafından oluşturulmasını gerektiren bir yaklaşım sergilenmediği ve öğrenciden sadece kitapta basılı olarak oluşumu verilen hecenin yazılmasının istenildiği görülmektedir.

Araştırma bulgularında, öğretmenlere “at” hecesi ile “la” hecesi kılavuz kitaptaki şekilde öğrenciye verilir “atla” sözcüğü yazdırıldığında öğrencinin sözcüğü kendisinin oluşturup oluşturmadığı sorulmuş ve alınan yanıtlara bakıldığında HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %86’sının, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise %47’sinin kılavuz kitaptaki sözcük oluşturma şeklinin öğrencinin hece oluşturmaya örnek bir uygulama olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Fakat kılavuz kitaptaki uygulama şeklinde, öğrenciye hecelerın öğretmen tarafından hazır bir biçimde verildiği, sözcüğün de yine öğretmen tarafından hazır biçimde öğrenciye okutulup yazdırıldığı görülmektedir. Oysa çalışılan harfle ilgili hecelerden sözcük oluşturmak amacıyla öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu konuda Akyol (2006) şu etkinlikleri önermektedir: “l” harfinden kutucuklar içinde yer alan “zin”, “ki”, “yi”, “pek” hecelerine ok çıkartılarak öğrencilerin bu heceleri birleştirerek sözcük oluşturacağı bir etkinlik yer almaktadır. Yine bu örneğe benzer olarak “kok”, “top”, “çat”, “kap”, “taş” hecelerini ok ile “la” hecesine yönlendirerek bu hecelerle “la” hecesinin birleştirilip yeni sözcüklerin oluşturulacağı etkinlik sunulmuştur. Yine aynı eserde “ça” hecesinin daire içine alınıp yine daire içinde bulunan “re”, “pa”, “kı”, “tı”, “lı” hecelerine ok ile birleştirilerek öğrenci tarafından sözcük oluşturulacak etkinlik bulunmaktadır. Bunun yanında kutucuk içinde bulunan “ya”, “sa”, “ka”, “pa”, “a”, “bo” hecelerinin ok ile daire içinde bulunan “ra” hecesiyle birleştirilerek sözcüklerin oluşturulacağı etkinlik bulunmaktadır. Ayrıca “çanta...”, “göz...”, “odun...”, “süt...” şeklinde verilen sözcüklerden yeni sözcüklerin türetilmesinin istendiği, bir diğer etkinlikte ise “Ali”, “para”, “dede”, “resim” sözcüklerindeki altı çizili hecelerın birleştirilerek “lira” ve “dere” sözcüklerinin oluşturulmasının istendiği etkinlik örnekleri de yer almaktadır.

Hecelelerden sözcük oluşturma basamağında dikkatten kaçan unsurlardan biri de hecelelerden oluşturulan sözcüklerin öğretilme ve yazdırılma biçimidir. Araştırmada, öğretmenlere “ala” kelimesini STCY’de nasıl öğrettikleri sorulmuş ve HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %45’inin, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise %41.17’sinin “ala” kelimesini, kılavuz kitaptaki gibi “al-a” şeklinde öğrettiğini belirttiği tespit edilmiştir. Aynı sözcük oluşturma yaklaşımı Akyol (2006) tarafından “al”+“a” = “ala” şeklinde şematize edilerek gösterilmektedir.



Türkçenin hece yapısına uymayan bu uygulama şekli öğrencinin hem okurken hem de yazarken heceleme hataları yapmasına neden olacaktır. Nitekim Nas (2006) da bu şekilde bir yaklaşım ile hecelerden sözcük oluşturmanın (“Dil” + “ek” = Dilek, Tal + at = Talat) yanlış olduğunu dile getirmektedir. HİE’den sonra alınan sontest verilerinde, eğitime katılan öğretmenlerin tamamının, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse girip okuma-yazma öğretmenlerin de neredeyse tamamının “ala” kelimesini “a-la” biçiminde yazdırarak öğrettiğinin belirlenmesi, verilen eğitimle heceleme yanlışlarının düzeltilmesine yönelik bir farkındalık oluşturulduğunu göstermektedir. Bunların yanında, araştırmada öğretmenlere kılavuz kitaplardaki üç veya dört harften oluşan tek heceli “tur” sözcüğünün “tu”-“r”, “dört” sözcüğünün “dör”-“t”, “Türk” sözcüğünün “Tür”-“k” şeklinde oluşturulmasının doğru olup olmadığı sorulmuş ve HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %74’ünün, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise %47.05’inin bu uygulama biçiminin doğru olduğunu belirtmiştir. Bu durum, tek heceli sözcüklerin oluşumu ile ilgili hata yapıldığının farkına varılmadığının ve ne yazık ki STCY ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmaya başlandığı 2005 yılından bu yana aynı hatanın süregeldiğinin göstergesidir. Üç veya dört harften oluşan tek heceli sözcüklerin kılavuz kitaptaki oluşumunun yanlış heceleme sorununa yol açacağına yönelik farkındalığın oluşması, alınan HİE sonrasındaki verilerde açığa çıkmıştır. Zira HİE sonrası elde edilen sontest verilerinde, bu şekilde sözcük oluşturmanın yanlış olduğu öğretmenlerin tamamı tarafından belirtilmiştir. Nitekim üç veya dört harfli tek heceli sözcüklerin bu şekilde oluşturulmasının getireceği olumsuz sonuçların önlenebileceği yenilenen programlardaki şu açıklamalarla da doğrulanmış olmaktadır: “yel, alt, Türk” hecelerinin bölünmeden verilmeli (MEB, 2015) ve üç veya dört harfli heceler öğrencinin anlamlandırabileceği kelimelerden seçilmesi, ahece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru aşamalı olarak tanıtılmalıdır (MEB, 2017).

Araştırmada kelimelerden cümle oluşturma basamağında görselin yanına ek getirilmesinin öğrencilerin heceleme hatası yapmasına neden olacağına dikkat çekmek amacıyla öğretmenlere “Ela i al.” cümlesindeki gibi görselin yanına ek getirilmesinin doğru olup olmadığı sorulmuştur. HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %73’ünün, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise %64.70’inin görsellere ek getirilmesinin doğru olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Oysaki bu şekilde cümle oluşturulduğunda, çocuk görseli okurken “kalem” diye okuyacak, ardından “i” harfini ekleyip “kalem-i” şeklinde yanlış heceleme yapacaktır. Ders kitaplarında, sözcüklerden cümle oluşturma basamağında görsellerden yararlanılırken ortaya çıkabilecek ve öğrencinin heceleme hatası yapmasına neden olabilecek bu uygulamanın az sayıda harfle cümleler oluşturulmak istenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, az harfle cümle oluşturulmasındaki sınırlılığını göstermektedir (Nas, 2006). Buna karşın okuma-yazma ders kitaplarında yer alan örneklerin eski programdaki (MEB, 2005) yaklaşım doğrultusunda hazırlanarak cümleye erken ulaşıldığı, bu nedenle ders kitaplarında (Erhan, 2012; MEB, 2015) 1. grup harflerden itibaren cümle oluşturulduğu görülmektedir. Bunun sonucunda da henüz yeterince harf öğrenilmediğinden cümlelerde görsellere başvurulmaktadır. Bu sınırlılığa rağmen cümlelerde görsellere yer verilecekse görsellerin yanına ek getirilmemesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin heceleme hataları yapmasına neden olacak bu hususa dikkatin çekildiği HİE sonrasında, HİE’ye katılan öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen sontest bulgularında, öğretmenlerden birisi hariç tamamının görselin yanına ek getirilmesinin yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu durum, HİE sonrasında sözcüklerden cümle oluşturma adımı görselin yanına ek getirilmesinin heceleme hatasına neden olacağına öğretmenler tarafından fark edildiğini, dolayısıyla HİE’de bu etkinlikte karşılaşılabilecek olumsuz sonuçlara dikkat çekilebildiğini göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturma esnasında kılavuz kitaptaki uygulamanın dışında bir uygulama yaptırıp yaptırmadığını tespit etmek amacıyla, sözcüklerden cümle oluşturma esnasında nasıl bir uygulama yaptıkları sorulmuştur. Soruya verilen yanıtlar incelendiğinde ilçe genelindeki öğretmenlerin %71’inin, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimden önce %79.40’ının kılavuz kitaptaki gibi cümleyi alıp olduğu şekilde yazdığını ve farklı bir cümle oluşturma etkinliğine yer vermediği tespit edilmiştir. Bunun Türkçe öğretim programlarında (MEB, 2009; 2015) sözcüklerden cümle oluşturma basamağında hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiğine yönelik bir açıklama ve uygulamanın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sözcüklerden cümle oluşturma ile ilgili olarak programda (MEB, 2009) yapılan tek açıklama, elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulması ve öğrencilerin kelime ve cümle oluşturmaya özendirilerek oluşturulan kelime ve cümlelerin okunup yazılması gerektiğidir. Bu açıklamanın yeterli olmayışı, sözcüklerden cümle oluşturmaya yönelik yeterli sayıda alternatif örnek verilmemesi, bu konuda dikkat edilmesi gereken hususların açıklanmaması, yazılan kitapların belirli ölçütlere göre hazırlanmamasına, beraberinde Türkçe’yi etkili ve doğru biçimde öğretmek için gerekli olan uygulamaların ders kitaplarında eksik kalmasına yol açtığı düşünülmektedir. Oysa ki sözcüklerden cümle oluşturma basamağı ile



ilgili olarak Nas (2006), oluşturulan cümlelerin çocukların çevresinden, yaşamından, günlük dilinden alınmasının, kısa cümlelerden başlanarak “kolaydan zora” ilkesine uyulmasının, cümlelerin çocuk için anlamlı, onun diline uygun olmasının, soyut olandan kaçınılmasının, cümlede işlek sözcük ve hecelere yer verilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. Ayrıca Baştuğ ve Demirtaş (2016), sözcüklerden cümle oluşturma basamağında özellikle çocuğun sık kullandığı kelimelerin, durumların ve eylemlerin olmasına dikkat etmenin, mümkünse daha çok onların dünyasına uygun ifadeleri tercih etmenin bu süreci kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Bütün bu açıklamalara rağmen sözcüklerden cümle oluşturma basamağında ders kitaplarında çocuğun sık kullandığı kelimelerin yer almasına dikkat edilmediği görülmektedir. “Talat eti ilet.” cümlesindeki “ilet” sözcüğü çocuğun gündelik hayatında kullanım sıklığı az olacak bir sözcüktür ve çocuk için çok anlam ifade etmeyecektir. Bu noktalara dikkatin çekildiği HİE sonrasında öğretmenlerin verilerinde bir öğretmen dışında tüm öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturmada kılavuz kitaptakinden farklı bir uygulama yapılması gerektiğini belirtmesi, eğitimle öğretmenlerde kelimelerden cümle oluşturma basamağında kılavuz kitaptaki cümle oluşturma etkinliklerine ek çalışmaların yapılması yönünde ve bu basamakta dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda bir farkındalık oluşturulduğunu göstermektedir.

Öneriler

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

Okuma-yazma öğretim yöntemi hakkında yeterince donanımlı yetiştirilmeyen öğretmenin öğrencilere doğru bir yaklaşımla okuma-yazmayı öğretmesi zor olacaktır. Bu nedenle yöntem değişikliğinden önce yeni yöntem hakkında nitelikli bir eğitim verilmesiyle öğretmenlerin yöntemi uygulamaya geçirmesinden kaynaklanan hatalar en aza indirilebilir. Ayrıca okuma-yazma öğretimi konusunda meydana gelen gelişmeler ile yaşanan güçlükleri giderecek nitelikteki HİE programlarının öğretmenlere ulaştırılması, öğretmenlerin hem güncel gelişmeleri takip ederek kendilerini geliştirmelerini sağlayacak hem de lisans düzeyinde teorik olarak aldığı eğitimin ardından uygulama boyutu olan mesleğini uygulama aşamasında karşılaştığı güçlükleri yenmesini sağlayacaktır. Böylece okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler giderilecek, bunun yanı sıra okuma-yazma öğretiminde yöntemin uygulanması esnasında gözden kaçan yanlış uygulamaların, yaşanan deneyimler sonucunda ortadan kaldırılmasına yönelik çözüm önerileri getirilebilecektir. Ayrıca lisans düzeyinde eğitim alırken öğretmenlere bol uygulama yapma imkanı verilen Okulda Üniversite (Özcan, 2012) modelinde olduğu gibi, öğretmenlere okuma-yazma öğretimi ile ilgili bol uygulama olanağının verilmesi mesleğe daha yetkin başlamalarını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra okuma-yazma öğretiminde yararlanılabilecek içeriği zengin uygulama örneklerinin kendilerine sunulacağı, böylece öğretmenlerin ek bir kaynağa ihtiyaç duymadan okuma-yazmayı öğretebileceği etkili ve sürekliliği olan bir HİE programının öğretmenlere ulaştırılması, okuma-yazma öğretim sürecinin doğru bir biçimde yürütülmesini sağlayacaktır.

Harfi okuma ve yazma basamağı ile ilgili olarak HİE uygulamasında, ders kitaplarında sıklıkla yapılan hatalara dikkat çekilerek bu hataların önlenmesiyle ilgili alternatifler uygulamaya geçirilmiştir. Öğrencinin, bir satır boyunca ellerini kaldırmadan bir harfi eğik ve bitişik olarak yazması, hem öğrencinin yazma isteğinin azalmasına hem de yazının okunaklı olmamasına neden olacaktır. Ders kitaplarında sıklıkla yapılan hatalardan “bir harfin satır boyunca yazılması” uygulamasının öğretmenler tarafından da yapılması, harfi yazma konusunda verilecek eğitime duyulan ihtiyacı göstermektedir. Bu hatalar hizmet içi eğitim uygulamasındaki şu alternatif uygulamalarla önenebilir: Harfin havada, sıra üstünde, kumda yazılması; harfin eğik ve bitişik olarak en fazla ikişerli yazılması; harflerin yazımında renkli kalemelerin kullanılmasıyla öğrencilerin ellerinin dinlendirilmesi.

Harflerden hece oluşturma basamağında ders kitaplarında Türkçenin yapısına uygun olmayan ve yanlış hecelemeye sebep olacak örneklerin yer aldığı görülmektedir. HİE programında öğretmenlere, öğrencilerin yazarken heceleri doğru ayırabilmeleri okurken de heceleyerek okuduklarında doğru heceleyerek okuyabilmeleri için en son öğrenilen harf ile önceden öğrenilen harfler bir araya getirilerek oluşturulabilecek iki harfli tüm açık ve kapalı hecelerin oluşturulmasının önemi uygulamalarla gösterilmiştir. Öğretmenlere sunulacak benzeri HİE uygulamalarıyla hem ders kitaplarındaki hataların önlenmesi hem de çocuğun öğrendiği en son harfle oluşturulabilecek açık ve kapalı tüm heceleri görebilmesi için öğrencilerin sürece etkin olarak katıldığı, harflerden hece oluşturmaya yönelik materyal ve etkinlikler geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.



Hecelerden sözcük oluşturma basamağı, STCY ile okuma-yazma öğretiminde, ders kitaplarında en çok hatanın tespit edildiği basamaklardan biridir. Bu nedenle öğretmenlere verilecek HİE uygulamalarında bu basamakta karşılaşılan yanlış uygulamalar üzerinde durulması öğretmenlerin hataları en aza indirebilmesini sağlayacaktır. STCY ile okuma-yazma öğretimi sürecinde ders kitaplarının önemli bir bölümünde yer verilen uygulama biçiminde, harflerden hece oluşturma basamağında olduğu gibi hecelerden sözcük oluşturma basamağında da öğrencilerden kitapta oluşturulan sözcükleri sadece okuyup yazması istenmekte ancak öğrenciden sözcük oluşturmaya gerektiren bir uygulamaya yer verilmemektedir. Hecelerden sözcük oluşturma basamağında, bir sözcük nasıl heceleniyorsa hecelerin birleşiminin de buna uygun olması ve 3-4 harfli tek heceli sözcüklerin de bölünmeden verilmesi gerektiği öğretmenlere belirtilmelidir. 3 veya 4 harften oluşan tek heceli sözcüklerin öğrencinin ilk gruplarda iki harfli heceleri oluşturarak deneyim kazandıktan sonra ilerleyen gruplarda oluşturulmasının gerektiği öğretmenlere ifade edilerek yanlış hecelemelerin önlenmesi sağlanacaktır. Öğrenci için anlaşılması zor olan, sadece öğrenilen harflerle sözcük oluşturularak öğrenci için anlam ifade etmeyecek sözcüklere okuma-yazma öğretiminde yer verilmesinin doğru bir uygulama olmayacağı (MEB, 2009), eş sesli sözcüklere yer verilmemesi, hem özel isim hem de cins isim olan sözcüklere (Lale, lale vb.) yer verilmesinden kaçınılması öğrencinin anlam karmaşası yaşamamasını engelleyecektir. Bunların yanı sıra hecelerden sözcük oluşturma basamağında hecelerin başına, sonuna çizgi (-) veya hecedeki harf sayısı kadar nokta (..) konularak çocuklara hecelerin sözcüklerdeki hangi eksik heceler olduğunu düşündürecek etkinliklere gereksinim duyulduğunun öğretmenlere uygulama örnekleriyle gösterilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sözcüklerden cümle oluştururken 5N1K sorularına cevap verecek cümlelerin öğrencilerle birlikte oluşturulmasının hem öğrencilerin eğlenceli bir şekilde öğrenmesine hem de süreçte aktif olmasına yardımcı olacağı belirtilebilir. Böylelikle cümle oluşturulurken cümlenin içindeki öğelerin eksik bırakılarak öğrenciye sözlü olarak sorulan sorularla buldurulabileceği uygulamalarla öğrencilerin cümlenin temel öğelerini öğrenebileceği etkinliklerle karşılaşacağı düşünülmektedir. HİE programında, sözcüklerden cümle oluşturma basamağında öğretmenlere cümlenin sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan anlamlı bir yapı olduğu, bu sebeple de sözcüklerden cümle oluşturmada en çok dikkat edilmesi gereken noktanın anlamlı cümlelerin meydana getirilmesinin gereğini belirtmenin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Nitekim bu durumun önemi 2015 Türkçe programıyla da “üçüncü grup sesler verilirken ağırlıklı olarak cümle çalışmaları yapılmalıdır” açıklamasıyla da doğrulanmaktadır. Programdaki bu açıklamayla önceki yıllarda ders kitaplarında yer alan ikinci harf öğrenildiğinde ilk cümlenin oluşturulması uygulaması da engellenmiştir. Böylelikle 2015 programındaki (MEB, 2015) bu yaklaşımla anlamsız cümlelerin oluşturulması engellenmiştir.

Kaynakça

- Aktürk, Y. ve Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi"nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Aydın, E., Dönmez, M., Günyüz, M. ve Yıldırım, Z. (2007). *İlköğretim okuma yazma öğreniyorum 1*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2016). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilkokuma ve yazma öğretim el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Değirmenci, G. ve Karafilik F. (2014). *İlköğretim Türkçe 1. sınıf okuma yazma öğreniyorum 1. kitap*. Ankara: Harf Yayınları.
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve eğitim*. Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Erhan, G. (2012). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe okuma yazma öğreniyorum 1. kitap*. İzmir: Kartopu Yayınları.
- Erkuş, B. ve Babayiğit, Ö. (2016). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, 11-14 Mayıs 2016, Bodrum, Türkiye*.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. ve Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 131-152.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.



- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 39-48.
- Jean, G. (2008). *Yazı insanlığın belleği*. (Çev. N. Başer). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kadioğlu, H. (2012a). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kadioğlu, H. (2012b). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2001). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursları. *G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 39-46.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kartal, H. (2011). Ses temelli cümle yöntemi'nde sesi hissetme ve tanımaya yönelik Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu'nda yer alan uygulamaların değerlendirilmesi. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 26-38.
- Kartal, H. (2013). Okuma-yazma öğretiminde öğrenci katılımıyla hece oluşturma etkinlikleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 3(1), 34-40.
- Manguel, A. (2007). *Okumanın tarihi*. (Çev. F. Elioğlu). İstanbul: YKY.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe 1 öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Mat Yapım Matbaacılık Yayıncılık.
- MEB (2005). *İlköğretim (1-5.sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1.-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2016). *İlkokul ders kitabı okuma yazma öğreniyorum 1. sınıf*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB(2017). *İlkokul 1.sınıf ilk okuma yazma kitabı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği (1995). *T.C. Resmi Gazete*, 22165, 04.01.1995.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2012). *T.C. Resmi Gazete*, 28409, 12.10.2012.
- Nas, R. (2006). *Metinlerle ilkokuma-yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 107-132.

- Özkara, M., Aktaş, A., Demir, E., Bozbey, S., Oğan, M. ve Köksal, K. (2012). *İlköğretim okuma yazma öğreniyorum ders kitabı 1. kitap*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Parmaksız, R. Ş. ve Kısakürek, M. A. (2013). Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının temel öğeler ve kalite kontrolü/güvencesi açısından karşılaştırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 112-129.
- Sanders, B. (2013). *Öküzün a'sı: Elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi*. (Çev. Ş. Tahir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 123-144.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.



ARAŞTIRMA MAKALESİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRİNCİ SINIF YAZMA ÖĞRETİMİ SINIF İÇİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Kemal Özdemir**

ÖZET

Bu çalışma, ilkokul birinci sınıfı okutan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde sınıf içi uygulamalara yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar, bütün alanlarda kullanılmakla birlikte yaygın olarak eğitim bilimleri araştırmalarında kullanılmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin, okuma ve yazma öğretimi süreci sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada veriler Kütahya ili merkez ilçe ve köylerinde görevli, birinci sınıfı okutan seksen altı (86) öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler, okuma ve yazma öğretiminde sınıf içi uygulamalarda sesi tanıtmaya, hissettirmeye ve sonrasında yazma çalışmalarını yaptıklarını ve yazdırma çalışmalarının sesin öğretimi açısından bir yöntem olmakla birlikte pekiştirici olarak da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okuma yazma öğretirken teknoloji kullanımına, sesle ilgili oyun, hikâye ve gösterilere yer verdiklerini, sesi tanıtmaya, sesi hissettirmek için görsel araçlar kullandıklarını ve sesin sembolünün yazımını göstermede teknolojiye yararlandıklarını da belirtmişlerdir.

55

Anahtar Kelimeler: Yazma, Öğretim yöntemleri, Birinci sınıf

*Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS 2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 3 Ekim 2017
Revize Tarihi: 21 Kasım 2017
Kabul Tarihi: 23 Kasım 2017

DOI: 10.31805/acjes.341536

Sorumlu Yazar: **Kemal Özdemir, Milli Eğitim Bakanlığı, Şehitler İlkokulu, 43070, Kütahya/Türkiye, E-Posta: kemalozdmr1@gmail.com

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES

RESEARCH ARTICLE

OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ON THE PRACTICES OF TEACHING WRITING AT FIRST GRADE*

*Kemal Özdemir**

ABSTRACT

This study aims to examine the opinions of teachers, who teach first graders, on in-class applications in reading and writing teaching. In the study, the basic qualitative research method from qualitative research methods was used. Basic qualitative research is used in all fields, in particular in educational science studies. In accordance with the aim of the study, the opinions of the teachers about the classroom practices in reading and writing teaching process were studied. The data was collected from eighty-six (86) first-grade teachers who work in the center, districts or villages of Kütahya, by using a semi-structured interview form. The findings obtained in the research indicate that teachers first introduce the sounds of the letters and get the students perceive them in writing and reading activities. The teachers also mentioned that they use writing exercises as reinforcement as well as a method of teaching the sounds. Furthermore, teachers stated that they use technology, games, stories, and performances which are related to sound while teaching reading and writing to the students. They also pointed out that they use visual tools to get the students perceive the sound and that they made use of technology to show how the symbol of the sound is written.

56

Keywords: Writing, Teaching methods, First grade

*An earlier version of this study was presented in 15. International Primary Teacher Education Symposium held at Mugla Sitki Kocman University on 11-14 May 2016.

ARTICLE INFO

Received: **3 October 2017**
Revised: **21 November 2017**
Accepted: **23 November 2017**

DOI: **10.31805/acjes.341536**

Corresponding Author: **Kemal Özdemir, Ministry of National Education, Sehitter Primary School, 43070, Kütahya/Turkey,
E-Mail: kemalzdmr1@gmail.com

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES



Giriş

İlk okuma yazma öğretim yöntemleri ülkelere göre değişmekle birlikte günümüzde Latin, Arap, Kiril, Japon ve Çin alfabeleri gibi harf kalıpları kullanılmaktadır. İlkokulun ilk sınıfında Türkçe dersi programı ilk okuma yazma öğretimi ile başlamaktadır. Program içeriği incelendiğinde ilk okuma yazma öğretimi çalışmalarının Türkçe dersinin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirecek biçimde düzenlendiği görülmektedir. İlk okuma yazma öğretiminin aşamalarından olan yazma öğretiminde bitişik eğik yazı ile birlikte dik temel harf kalıpları birlikte kullanılmaktadır.

İlk okuma yazma öğretimi konusunda gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde, Vygotsky ve Piaget'in çocuk gelişimi ile ilgili teorilerinin bu konu üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Farr, 1985). Piaget bilişsel gelişim basamaklarını temel alarak bireyin gelişimini duyuşsal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler şeklinde sınıflandırmıştır. Vygotsky ise çocukların kalıtımın etkisiyle sosyalleştiğini ve sosyalleşmeye bağlı olarak düşünme ve konuşmanın geliştiğini söylemektedir (Erdener, 2009; Ergün ve Özsüer, 2006). Çocuk gelişimini açıklamada bu teoriler birbirinden farklı olmakla birlikte birbirini tamamladığı söylenebilir. İlk okuma yazma çalışmalarında çocuklar okula gelmeden önce belirli bir birikim ile okula gelmektedirler. İlk okuma yazma öğretiminde çocuğun okula yeterli düzeyde hazır olarak gelmesi öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Gündüz ve Özarslan, 2017). Okula hazır olarak geldiği düşünülen çocuklar ilk okuma yazma öğretimi ile birlikte toplum kültürel değerlerinin gelecek nesillere aktarılma sürecine okulda dâhil olmaktadır (Cihan, 2014). Okulda öğrenciler okuma yazma öğretimi sürecinde aynı zamanda dili öğrenmektedirler. Öğrencinin kullandığı dili etkili bir şekilde öğrenmesi toplumun kültürel değerlerinin doğru aktarılması açısından önemlidir (Göçer, 2012). Çocukların ilkokula başladığı bu dönemde okul kültürel değerleri aktarma işlevi yerine getirirken ilk okuma yazma öğretimi ve bu öğretimde kullanılan harf kalıplarının nasıl öğretildiği sorusunun cevabı önemli hale gelmektedir. Bu nedenle okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılan yöntemlerin öğretmenler tarafından bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Göçer'in (2000) yaptığı çalışmada öğrencide okuma ve yazma isteğinin etkili ve üst seviye tutulması ve yazma becerisinin olumlu yönde gelişmesi için öğretmenlerin okuma yazma öğretirken doğru, etkili sınıf içi uygulamalar yapmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Harf kalıplarının yazımının öğretilmesi sürecinde kalıpların birleşik veya ayrı bir şekilde konumlandırılarak yazdırıldığı görülmektedir.

Yazma becerisi Akyol (2000) tarafından yazma öncesi, yazmaya hazırlık ve ileri düzey yazma olarak ifade edilmektedir. Yazma becerisi süreci öğrencinin okula başlaması ile birlikte başlamaktadır. Okula başlama ile birlikte başlayan ilk okuma ve yazma sürecini etkileyen unsurlardan öğretmenlerin kendisinin ve öğretmenin sınıf içi uygulamalarının rolü büyük önem taşımaktadır. Çünkü bireyin bu aşamada öğrendikleri/öğrenecekleri okuma yazma sürecini ve sonrasını doğrudan ve derinden etkilemektedir (Güneş, 2013; Yıldırım ve Demirtaş, 2008).

Okuma yazma öğretiminde bir diğer önemli nokta ise ilk okuma ve yazma süreçlerinde harf kalıpları bakımından tutarlı olunması gerekliliğidir. Tosunoğlu (2014) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada okuma ve yazma öğretiminde farklı harf kalıpları kullanılmasının okuduğunu anlamada güçlüklerle karşılaşılmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Şad ve Demir (2017) ise dik temel yazı ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini test ettikleri araştırmalarında iki grup arasında okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ancak %27'lik alt ve üst başarı gruplarında okuma ve yazmada farklı yazı stillerinin kullanılmasının okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Dik temel harf kalıplarında harfler yazıda birleştirilmemektedir. Bitişik eğik yazının çeşitli biçimleri bulunmaktadır. Birleşik yazı çeşitlerinin; eğik, dik, fırçalı, kaligrafik gibi çeşitleri bulunmaktadır. Bitişik eğik el yazısı ortalama 55-80 derece açı ile yazılmaktadır. El yazısı değişik eğiklikte açılarda da yazılabilir. Her bir harf kalıbının kendine özgü yapısı, açısı ve gövdesi vardır (Shaw, 1994). Bitişik eğik yazı, geometrik bir düzende, ritimli yapısı ve bağlantılarıyla birlikte, belirli bir açıyla ve yumuşak kıvrımları ile yazılan akıcı ve esnek bir yazı biçimidir. Bitişik eğik yazıda harf kalıpları birbirine bağlanarak heceler, hecelerden de kelimeler oluşturulan ortalama yetmiş derece sağa eğik yazılan bir yazı türüdür (Güneş, 2007). Bitişik eğik yazı, bir harfin bittiği nokta ile diğer harfin başladığı yerle birbirine

bağlanmaktadır. Harflerin bitiş ve başlangıç noktalarını bilmek gerekir. Harfler bitişik olarak yazılırken yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru giden çizgiler çizilmektedir. Bitişik eğik yazıda, harfler üstten birbirine bağlanır ve harflerin noktaları ile noktalama işaretleri kelimelerin yazımı tamamlandıktan sonra ilave edilir (MEB, 2004).

2004 programında küçük f, r, s, ş, ile büyük l, s, ş, t, l ve d harflerin yazımında değişiklik yapılmıştır. “D, F, N, P, V, T” harfleri 2004 programında kendinden sonra gelen harfle bağlanmazken 2015 programında sadece “T” harfinin kuyruğu sola kıvrılarak bağlanmaması değiştirilerek, kuyruğunun sağa kıvrılarak kendinden soran gelen küçük harfle bağlanmasına karar verilmiş ve diğer harfler aynı kalmıştır. Bitişik eğik yazıda küçük harf kalıplarının uzantıları eşit ve eğimleri aynı derece olur. “t” harfinin uzantısı diğer harflere göre kısadır, en üst satır çizgisine kadar uzatılmaz (Akyol, 2012). Bitişik eğik yazıda kelimenin yazımı tamamlanmadan el kaldırılmaz. Sadece noktalı harflerde kelimelerin yazımı tamamlandıktan sonra bu işaretler konur. Programda öğrencilerin kalemlerle ilk temaslarında eğik ve dairesel çizgiler yaptıkları ifade edilmektedir (MEB, 2004). Bu durumda yazma çalışmalarında bitişik eğik yazı kullanılmasını mümkün kıldığı ifade edilebilir. 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığının uygulamaya koyduğu müfredat ile birlikte okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerden hangisinin kullanılacağına dair karar öğretmenlere bırakılmıştır.

Okuma yazma öğretimi ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda yazının okunaklı ve estetik bir görünümde olması için öğrencilerde kas gelişimi, el-göz koordinasyonu, harf algısı, farklılıkları görebilme, gördüklerini tanımlayabilme ve seslendirebilme becerilerini gelişmiş olması gerektiği ifade edilmiştir (Calp, 2013). Çocuklarda önce, sonra, ileri, geri, sıralama ve takip etme gibi kavramları bilişsel özellik olarak hazır düzeyde olmalıdırlar. Ayrıca çocuklara davranış olarak oturma, kalem tutma, kağıt kullanımı ve yazı yönüyle ilgili beceriler kazandırılmalıdır (Duran ve Akyol, 2010). Okuma ve yazma becerisinin bireyin birden fazla organının birlikte çalışmasıyla ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Pılandı, 1998). Bu nedenle öğrencilerin dik temel harf kalıpları veya bitişik eğik yazıda istenilen başarıya ulaşabilmesi için fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimleri dikkate alınmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin dik temel harf kalıpları veya bitişik eğik yazıda istenilen başarıya ulaşabilmesi için fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimleri dikkate alınmalıdır (Erkan, 2011; Erkan ve Kırca, 2010; Hamamcı ve Hamamcı, 2015).

2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programında ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe müfredatı 05/08/2015 tarihli ve 71 sayılı kararıyla kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında da bitişik eğik yazı öğretiminin devamına karar verilmiştir. Bu karara rağmen tartışmaların hâlihazırda devam ettiği söylenebilir. Bu tartışmaların bir sonucu olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017-2018 öğretim yılından itibaren ilk okuma ve yazma öğretiminde bitişik eğik yazı harf kalıpları ile birlikte dik temel harf kalıplarının kullanımına da başlanmıştır. Hangi harf kalıplarının kullanılacağına öğretmenlere bırakılmasıyla birlikte ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin önem kazandığı söylenebilir. Arıcı (2012), Akyol (2000), Başar (2013), Duran (2011), Duran ve Akyol (2010), Şahin (2012) ve Tavşanlı (2017) çalışmaları gibi okuma yazma öğretimi ile ilgili çok sayıda araştırma olmasının yanında yenilenen Türkçe müfredatlarında öğretilecek harf gruplarının sırasının değiştirilmesi, bununla birlikte son yıllarda eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanım imkânlarının artması gibi nedenlerle öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sınıf içi uygulamalarını değiştirmiş oldukları düşünülmektedir. Bu çerçevede temel eğitime başlayan öğrencilere ilk okuma yazmanın hangi sınıf içi uygulamalarla, hangi yöntemler aracılığıyla öğretildiği merak edilmiştir. Okula başlamanın bireyin hayatında önemli bir dönüm noktası olduğu düşünüldüğünde bu dönemde gerçekleştirilecek olan tüm uygulamaların hayatın geri kalan döneminde büyük bir etkiye sahip olacağı söylenebilir. Bu nedenle okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılan sınıf içi uygulamalar ve öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları öğrenme ortamları büyük önem taşımaktadır. Türkçe dersi programının uygulayıcısı öğretmenlerin, kullandıkları öğretme yöntemleri öğrencilerin başarı veya başarısızlığını etkileyecektir. İletişim araçları ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin eğitim öğretim uygulamalarında daha yaygın kullanılabilir hale gelmesiyle birlikte öğretmenlerin kullanabileceği sınıf içi uygulamaları çeşitlendirdiği düşünülebilir. Ülkemizde tüm okullarda uygulanan FATİH projesi kapsamında bilişim teknolojilerinin okullara girmesiyle birlikte bilişim teknolojilerinin kullanımı artmıştır. Etkileşimli tahtaların tüm ders içeriklerinde kullanıldığı gibi ilk okuma yazma öğretiminde de kullanımının artacağı söylenebilir. Bilgiye erişimin kolaylaştığı, iletişim araçlarının çeşitlenmesiyle birlikte öğretmen ve öğrencilerin bu durumdan etkilendiği söylenebilir. Örneğin bilişim teknolojilerinin kullanılmadığı sınıf ortamı ile kullanılan sınıf ortamı arasında fark olacaktır. Benzer nedenlerle bu alanda yapılan çalışmaların yenilenmesinin zorunlu hale geldiği düşünülmektedir.



Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin, ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaları ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

- Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin ses öğretimine etkileri nelerdir?
- Öğretmenlerin ses öğretiminde kullandıkları sınıf içi uygulamalar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkököl birinci sınıf öğretmenlerin okuma ve yazma öğretiminde kullandıkları yöntem ve stratejileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan temel nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Temel nitel araştırmalar var olan durumu olduğu gibi ortaya koyan çalışmalardır (Büyüköztürk, 2012; Çepni, 2012; Karasar, 2012; Merriam, 2009). Temel nitel araştırmalarda nitel araştırmaların doğası gereği bireylerin sosyal dünyalarında gerçekleri nasıl yeniden yapılandıkları, dünyayı nasıl yorumladıkları ve deneyimleri ile nasıl bir düşünce yapısına sahip oldukları üzerine yoğunlaşmaktadır. Diğer bir anlatımla algılanan gerçekliğin bireyin yaşantılarından hareket ile nasıl şekillendiği ve inşa edildiği bu araştırma yönteminin temelini oluşturmaktadır. Temel nitel araştırmalarda veriler görüşme, gözlem ya da doküman analizi (belge temini) yoluyla toplanabilir. Nitel araştırmalarda bir durumu ortaya koymak amacıyla çalışma gerçekleştiriliyor ise bu çalışma temel nitel araştırma biçiminde ifade edilebilmektedir (Merriam, 2009). Temel nitel araştırmalar bütün alanlarda kullanılsa da yaygın olarak eğitim araştırmalarında kullanılmaktadır. Araştırmacılar her zaman olgubilim, etnografik araştırma, kuram oluşturma ya da durum çalışmasında olduğu gibi yorumlama ya da kuram oluşturma amaçlanmamıştır. Durum çalışmalarında olduğu gibi belirli bir kurum ya da sistem incelenmediği gibi kuramsal bir çerçevede oluşturulmamıştır. Bu araştırmada temel nitel araştırma deseninin kullanılmasının amacı ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kullandıkları öğretim yöntem ve stratejilerini temel düzeyde anlamaktır. Bu desen elde edilen verilerin nitel bir yaklaşımla analiz edilmesine fırsat vermektedir.

Katılımcılar

Nitel çalışmalarda katılımcılar, araştırmanın odaklandığı konuda yeterli deneyim ve yaşantıları olan ve bu birikimlerini yansıtabilecek kişilerden oluşturulmaktadır (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan araştırmada çalışma grubunu ilkököl 1.sınıf okutan 86 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi daha önceden belirlenmiş ölçütlere uygun kişilerin araştırmaya dâhil edilmesi gerektiği esasına dayanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu doğrultuda yapılan araştırmada, araştırmaya dâhil edilen katılımcıların tamamının hem araştırmanın yapıldığı yıl içerisinde hem de daha önceki mesleki yaşantılarında ilkököl 1.sınıf öğrencilerini okutmaları yeterli deneyime sahip oldukları şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Kütahya il merkezinde ve çevre köy okullarında görevlerine devam etmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	38	44,20
Erkek	48	55,80
Toplam	86	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 48'ini erkek, 38'ini kadın olmak üzere toplam 86 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Görüşmeler yüz yüze yapılabileceği gibi yazılı bir form aracılığı ile de toplanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle ilk okuma ve yazma öğretimi alanında görev yapmakta olan bir uzmandan ve beş sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanlardan ve sahada görev yapmakta olan öğretmenlerden alınan görüşler ve

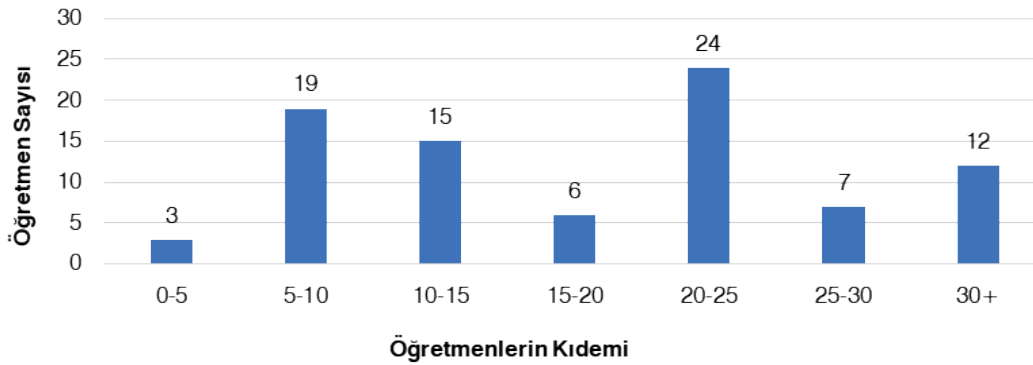
yapılan literatür taraması neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra yine Türkçe Eğitimi alanında uzman bir akademisyene gönderilmiş ve gelen dönütler neticesinde form üzerinde bazı düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda ayrıca öğretmenlerin demografik bilgilerinin sorulduğu bir bölüm de bulunmaktadır. Bu bölümde öğretmenlere kıdemi, cinsiyeti mezun olduğu okulun bölümü ve ilköğretim birinci sınıfı kaç defa okuttukları ile ilgili sorular yer almaktadır. Formlar yazılı bir doküman üzerinde öğretmenlere verilmiş ve öğretmenlerden açık uçlu soruların cevaplarını yazılı olarak vermeleri istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümünde öğretmenin mezun olduğu bölüm, kıdem, birinci sınıfı kaç defa okuttuğu sorulmuştur. İkinci bölümde ise “e” harfini nasıl öğretirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruda “e” sesinin tercih edilmesinin nedeni; “e” sesinin müfredatta öğretilen ilk ses olması, öğrencilerin okuma ve yazma öğretimi sürecinde ilk karşılaştıkları ses, öğretmenin aynı zamanda sınıfında öğrencilerin öğrenme özelliklerini tam olarak bilmediği ve ses öğretiminde en fazla sınıf içi uygulama yaptığı ses olmasıdır. Veriler yazılı toplandığı için katılımcıları yönlendirmeyi en aza indirgeyerek daha rahat cevap verebilmesi amaçlanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere tek soru sorulmasının kapsam bakımından araştırmanın amacına uygun olduğu ve öğretmenin görüşlerini herhangi bir yönlendirme yapmadan daha detaylı bir biçimde açıklamasına izin verdiği düşünülmüştür.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi metin içindeki sözcüklerin, kavramların ve ifadelerin yapılandırılma şeklini anlamak ve bunların altında yatan ilişki ağını ortaya çıkarmak amacıyla tercih edilmiştir (Merriam, 1998). Verilerin analizine başlamadan önce her bir katılımcıya kod numarası verilmiştir. Kod numarası sırasına göre öğretmenlerin cinsiyetine göre bayan öğretmenler için bayan isimleri, erkek öğretmenler için ise erkek isimleri verilerek formlar kodlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından değerlendirilerek analiz edilmiştir. Analiz sürecinde hem araştırmacı hem de alan uzmanı tarafından elde edilen veriler ayrı ayrı okunmuştur. Bu okuma süreci sonunda uzman ve araştırmacı ayrı ayrı olası kategoriler belirlemiş ve bu kategorilere göre öğretmenlerden elde edilen görüşler sınıflandırılmıştır. Ayrı ayrı yapılan sınıflandırma süreci sonunda ortaya çıkan kategoriler araştırmacı ve uzman tarafından yeniden değerlendirilerek ortaya çıkmış olan farklılıklar tartışılarak kategoriler netleştirilmiştir. Netleştirilen kategorilere göre veriler tablolara dönüştürülmüştür. Elde edilen verilere göre okuma yazma öğretimi sürecinde kullandıkları sınıf içi uygulamalar kategorize edilmiştir. Bu uygulamalar teknoloji kullanımı, oyun ve drama, masal ve hikâye, şarkı, ninni ve tekerleme, harf kalıplarını yazma olarak araştırmada ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin demografik özellikleri ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.



Grafik 1. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri

Grafik 1 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri yer almaktadır. 0-5 yıl arası 3 öğretmen, 5-10 yıl arası 19 öğretmen, 10-15 yıl arası 15 öğretmen, 15-20 yıl arası 6 öğretmen, 20-25 yıl arası 24 öğretmen, 25-30 yıl arası 7 öğretmen, 30 yıl ve üzeri 12 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri bir açıdan öğretmenlerin tecrübelerinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir. Tecrübeli öğretmenlerin ise sınıf içi uygulamalarda daha başarılı olmasının beklendiği söylenebilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölümler

Mezun Olduğu Bölüm	n	%
Sınıf Öğretmenliği (Lisans)	59	68,60
Diğer Bölümler	21	24,42
Sınıf Öğretmenliği (Ön Lisans)	6	6,98
Toplam	86	100

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları alanlar görülmektedir. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olan öğretmenler 59 kişi ile katılımcıların %68,60'ini; üniversitelerin diğer bölümlerinden mezun olan öğretmenler ise 21 kişi ile katılımcıların %24,42'sini oluşturmaktadır. Diğer bölümlerden mezun olanlar alanları itibarıyla iletişim, maden, sosyoloji, istatistik, fizik, açık öğretim, fen-edebiyat, zootekni, veterinerlik, gazetecilik, işletme gibi çeşitli alanlardan oluştuğu görülmüştür. 2 yıllık sınıf öğretmenliği ön lisans mezunu öğretmenler 6 kişi olup katılımcılar arasında oranı %6,68'dir.



Grafik 2. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıfı Okutma Sayıları

Grafik 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin birinci sınıfı kaç kere okuttuklarına yer verilmiştir. Grafikte dikey eksen öğretmen sayısını, yatay eksen ise öğretmenlerin birinci sınıfı okutma sayılarıdır. Tablodan görüldüğü gibi birinci sınıfları beş kere okuttum diyen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Daha sonra ise sırasıyla iki ve üç kere birinci sınıf okutan öğretmenlerin yaygın olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 3, 4, 5, 6, 7, 8 incelendiğinde çalışmanın amacına yönelik ilk okuma yazma öğretimde öğretmenlerin hangi sınıf içi uygulamaları kullandıkları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Veri analizi sürecinde görüşü alınan her bir öğretmene 1'den başlayarak 86'ya kadar kodlayarak numara verilmiştir. Bu numaralandırmaya uygun olarak her bir katılımcının cinsiyetine göre sırasıyla isimler verilmiştir. Tablolarda öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aktarılırken görüşün sonunda parantez içinde görüşü ifade eden öğretmenin kod adı yazılmıştır. Araştırmanın amacını etkili bir biçimde ifade ettiği düşünülen öğretmen görüşlerinden onar tanesi tablolara yazılmıştır. Bu görüşlere ilave olarak tablolar yorumlanırken tabloya destekleyen diğer öğretmen görüşlerine de yer verilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Görüşler tabloya dönüştürülürken verilen cevaplardan hareketle beş kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Öğretmenlerin yazma öğretimi uygulamaları
- Öğretimde sesi hissettirme yöntemi
- Öğretmenlerin öğretimde teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri
- Öğretmenlerin şarkı, ninni, tekerleme kullanımı
- Öğretmenlerin Masal ve Hikâye Kullanımı ile İlgili Görüşleri
- Öğretmenlerin Öğretimde Oyun ve Drama Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Tablo 3. Öğretmenlerin Yazma Öğretimi Uygulamaları

Yazma Öğretimi Uygulamaları	<ul style="list-style-type: none"> • Havada, sırada, tahtada parmağıyla yazdırırım. Hazır materyallerden yararlanarak harfin üzerinde yazdırırım. (Ali Öğretmen) • Okuma-yazmadaki ilk harf olduğu için hece-kelime ve cümle etkinliği yoktur. Sesi hissettirme ve sesin tek, iki ve üçlü bitişik yazım çalışmaları yaparım. (Alp Öğretmen) • Tahtaya büyükçe yazarım ve yazarken elimi takip etmelerini isterim. Parmaklarıyla havada, sıranın üstünde hayali olarak yazmalarını söylerim. Yazarken ben de yazarım ve beni de takip etmelerini isterim. En son üstünden gitme çalışmalarına geçerim. Kitaptan üstünden gitme, taşımadan, elini kaldırmadan yazma çalışmalarını yaptırırım. En son deftere yazıp, yazmalarını isterim. (Ahsen Öğretmen) • Telefon kablosuna benzediğini kılavuz çizgili defterde nereden başlayacağını hangi iki çizgide başlayıp hangi iki aralığı kullanacağını nerede bitip nerede sonlandıracağını. Neden sağda ve solda el ele tutuşan iki çocuk gibi uzantısının olduğunu yaksa yanına arkadaş harf ses mi geleceğini hissettirim büyük harfi metinlerde başa geldiği, başladığı. Yönde el ele bir sesle tutuşamadığını ama büyük harfin bitiş yerinde ancak bir sesle el ele tutuşabildiğini sezdiririm. Önce 1 tane ses, sonra yan yana 2 ses sonra 3 ses ve ondan sonra 1 sıra el kaldırmadan kablo gibi eklemeyi, bunu zamanla hızlandırıp seri hale getirdiğinde düzgün yapabildiğinde bir sonraki sese geçilir. (Ayten Öğretmen) • Yapılışını havada, sırada yaptırarak en son defterlerine yazdırırım. (Arzu Öğretmen) • Parmakla havada yazdırırım. Bunu noktalardan oluşan kâğıda basılmış harflerin üzerinden geçmesini isterim en son kılavuz çizgili deftere yazmasını isterim. (Bahadır Öğretmen) • Defterde bulunan çizgilerin sırasından bahsedilerek nereden başlanıp, nerede biteceği anlatılır. Öğretmen tek tek öğrencilere birer örnek yapar ve öğrencinin elinden tutarak gösterir. Okuma ve yazma öğretimi çalışmalarının birlikte yürütülmesi konusunda elbette öğrenilen bilginin uygulamaya geçilerek pekiştirilmesi şart öğrenciler açısından bazen sıkılmaya, bıkkınlığa sebep olabiliyor fakat gerekli motivasyon sağlandıkça da bunun üstesinden gelinebileceği düşüncesindeyim. (Bilgen Öğretmen) • Başlangıç ve bitiş noktaları gösterilerek “e” sesinin çizimi gösterilir. Parmağıyla havada ve sırada yazmalarını isterim. Kılavuz çizgili defterlere yazdırılmaya başlar. Çizgiler arasında nasıl yazılması gerektiği söylenir. Ayrı öğretildikten sonra birleşimi gösterilerek pekiştirilmelidir. (Tülin Öğretmen) • Sesi parmağıyla havada yazması istenir. Örnek “e” sesinin yazımı öğrencinin defterine yazdırılır. (Tülay Öğretmen) • Sonra da sesi verip yazdırma çalışmalarına geçerim. (Nurhan Öğretmen)
-----------------------------	--

Öğretmenler tarafından en sık dile getirilen ifadeler Tablo 3'te yer almaktadır. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre 52 öğretmenin yazmayı öğretmede uyguladıkları yöntemleri kullanırken şu ifadelerle yer vermişlerdir. Bora Öğretmen “E harfinin yazılış yöntemini gösterme. Noktalı olarak verilen “e” (harfin sembolü noktalarla oluşturulmuş) harfinin üzerinde yazma yeterli temrin (tekrar) çalışmaları yapma sıra üzerinde, havada, yazma çalışmaları.” Gökay Öğretmen “Sırada, havada yazmaları istenir. Kendi hazırladığım kılavuz çizgili yaz-boz tahtasına (pvc kaplı) keçeli kalemle yazmaları istenir. Daha sonra kılavuz çizgili deftere yazdırılır.” Füsün Öğretmen “Bu harfin nasıl yazılacağını izletirim kendim tahtaya yazarım başlangıç ve bitiş noktalarına dikkat çekerim. Önce havada elimle ben yazarım sonra öğrencilere havada yazdırırım sırasının üstünde parmakla yazdırırım kafam bir kalem deyip kafamla yazarım onlarında ayağa kalkıp kafasıyla yazmalarını söylerim. Her yazmadan sonra okunacak harfi noktalarla yazılmış çalışma kâğıdına yardım ederek yazdırırım. Kitaptaki çalışmaları yazdırırım en son aşamada defterime örnek yazıp öğrencilere yazdırırım.” Ela Öğretmen “Yazma aşamasında önce noktalı “e” çalışma kâğıdı veririm. Küçük kaslarını doğru kullandığından emin olduktan sonra deftere yazmasını isterim.” Bilgen Öğretmen “Yazma çalışmaları öğrenilen bilginin uygulamaya geçilerek pekiştirilmesi şart öğrenciler açısından bazen sıkılmaya, bıkkınlığa sebep olabiliyor fakat gerekli isteklendirme sağlandıkça da bunun üstesinden gelinebileceği düşüncesindeyim”



Çağla Öğretmen “Okuma öğrendikten sonra yazarak bol bol pekiştirme, okuma çalışmaları yapmaya vakit kalmıyor.” Ferdi Öğretmen “Tahtaya yazarım öğrencilerin havada, masada yazmalarını isterim okuma kitaplarındaki yazmayı yaptırırım. Bu arada hatalı yazma yapanların yazılarını düzeltirim açıklarım daha da pekiştirilmesi için kılavuz çizgili deftere yazdırırım.” Furkan Öğretmen “Harfe dikkat çekilmesi “e” harfi ile ilgili bir şarkının söylenmesi çevremizde içinde e harfinin geçtiği nesnelere bulunup söylenmesi “e” harfinin nasıl yazıldığına merak ettirilmesi e harfinin yazımının öğretilmesi pekiştirici çalışmalar.” Kaya Öğretmen “Okuma yazmanın birlikte yürütülmesi konusunda ise çocuk okuduğunu yazarken okumayı pekiştirmiş tekrar etmiş olması nedeni ile okuma yazmanın birlikte yürütülmesinden yanayım.” Kubilay Öğretmen ise “Okumayı öğrenmeden yazılarını yazabilmeleri biraz zor olmasına rağmen ezberle yazılan kelime ve metinlerle pekiştirme yapılmak okumayı öğrendikten sonra yazı çalışması yapmanın zor ve zaman kaybı olacağını düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu ifadelerinden yazdırma (dikte) çalışmalarını seslerin öğrenilmesini sağlamak amacıyla sesleri yazdırdıkları söylenebilir. Bir başka anlatımla öğretilecek sesin öğretiminde öğretmenlerin yazı yazdırmayı sınıf içi uygulamalarında kullandıkları ifade edilebilir.

Ali Öğretmen “havada, sırada, tahtada parmağıyla yazdırırım. Hazır materyallerden yararlanarak harfin üzerinde yazdırırım” Ayten Öğretmen ise “Telefon kablosuna benzediğini kılavuz çizgili defterde nereden başlayacağını hangi iki çizgide başlayıp hangi iki aralığı kullanacağını nerede bitip nerede sonlandıracağını. Neden sağda ve solda el ele tutuşan iki çocuk gibi uzantısının olduğunu, yanına arkadaş harf ses mi geleceğini hissettirim büyük harfi metinlerde başa geldiği, başladığı. Yönde el ele bir sesle tutuşamadığını ama büyük harfin bitiş yerinde ancak bir sesle el ele tutuşabildiğini sezdiririm. Önce 1 tane ses, sonra yan yana 2 ses sonra 3 ses ve ondan sonra 1 sıra el kaldırmadan kablo gibi eklemeyi, bunu zamanla hızlandırıp seri hale getirdiğinde düzgün yapabildiğinde bir sonraki sese geçilir.” 2004 öncesi programlarda yer alan cümle yönteminde çizgi çalışmalarıyla birlikte verilen harflerin çeşitli nesnelere benzetilmesi sınıf ortamında öğretmenler tarafından yapılmaktaydı. Bilal öğretmen “e harfinin yazılış yöntemini gösterme. Noktalı olarak verilen e harfinin üzerinde yazma yeterli temrin (alıştırma) çalışmaları yapma sıra üzerinde, havada, yazma çalışmaları.” Doğan Öğretmen “Yazma çalışmalarına geçince önce harfin yazılış yönü bol bol tekrar edilmeli kelebeğin uçuşu örneği verilerek havada, sırada, kumda yazma çalışmaları yapılmalıdır. En son güzel yazı defterine yazdırılmalıdır.” Demet Öğretmen “e sesinin yazılışı önce öğretmen tarafından yazılır. Gösterilir. Sonra öğrencilere eğlenceli olarak yazdırılır. Havada, sırada, elde. Gözlerini kapatarak sırada oyun hamuru fasulye çubuk vb. yazdırılır. Kum havuzu bahçede de bu çalışma yapılabilir sonra defterlere yazdırma çalışmaları yapılır.” Erberk Öğretmen “yazım şekli öğretmen tarafından gösterilir. Çocuklara havada sırada. Tahtada üstünden geçme şeklinde yazdırılır. Noktalı fontun üstünden gitmeleri sağlanır. En son kılavuz çizgili kâğıda yazdırılır.” Kubilay Öğretmen “harfin tahtada yazılışını gösteririm. Birkaç çocuğa tahtada harfi yazdırırım öğrencilerin parmaklarıyla havada masada vb. hayali yazdırırım sonra kitap üzerinde noktaların üzerinden giderek yazdırırım defterlerine örnek yazdırarak defterlerine yazdırırım okuturum.” İsmail Öğretmen ise “kum havuzu oyun hamuru gibi etkinliklerle çocuğa yaptırılır noktalı şekilde yapılmış kâğıtlar dağıtıp çocukların bu noktaları birleştirmeleri istenmelidir.” şeklinde düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenleri sesleri deftere yazdırmadan önce bu seslerin nasıl yazıldığını öğretilirken, öğretmenler tarafından öğrencilere yaptırılan eliyle havada, sırada, kum havuzunda, gözleri kapatarak yazma gibi çalışmalara yer vermektedirler. Buradan hareketle öğretmenlerin 2004 yılı öncesinde hazırlanmış olan programlarda yer alan bazı sınıf içi uygulamalara yeni öğretim programında da yer verdikleri ve yazma çalışmalarında sınıf içi uygulamaları çeşitlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 4’te araştırmacı tarafından araştırmanın amacını en iyi ifade ettiği düşünülen on öğretmenin görüşüne yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre 36 öğretmenin öğretimde sesi hissettirme yöntemlerinde; Ece Öğretmen “Önce “e” sesini doğada ve günlük hayatta kullandığı hali ile duymasını ve görmesini sağlıyorum.” Ela Öğretmen “Çocuğa “e” harfi ile başlayan kelimeleri buldururum.” Ferdi Öğretmen “Bu sesin hangi kelimeler içinde bulunduğunu örneklendiririm ses tarafımdan verilir öğrencilere toptan ve tek tek söylerim.” Elif Öğretmen “E ile başlayan nesne isimleri sonra “e”nin sözcükteki başta ortada sonda bulunmalarına dikkat ederim.” Furkan Öğretmen “Çevremizde içinde “e” harfinin geçtiği nesnelere bulunup söylenmesi.” Gökay Öğretmen “E sesi kelimenin neresinde baş, orta, son olduğu buldurulur, “E” sesi gösterilir. Sesin bulunduğu veya bulunmadığı kelime grupları verilerek “e” sesini işaretlemesi istenir veya farklı semboller arasından e sesini bulmaları istenir.” Esmâ Öğretmen “Önce örnek kelime söyleyerek hissettirilir. Örneğin elma, emzik, Emine onlardan da bulmalarını isterim.” Günay öğretmen ise “E ile başlayan nesnelere resimlerini gösteririm.” şeklinde fikirlerini ortaya koyduğu görülmüştür. Öğretmenleri sesi hissettirme çalışmalarında öğretilecek sesle ilgili çocukların bildikleri kelimeleri kullanarak sesi sezdirme çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların kelimeleri oluşturan en küçük parçanın ses

olduğunun farkına varmaları açısından sesi hissettirmede kullanılan sınıf içi uygulamalarda görselleştirme, soru-cevap, öğrencilerin sık kullandığı kelimelerden yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Öğretimde Sesi Hissettirme Yöntemleri

Sesi Hissettirme Yöntemleri	Öğretmen
• İlk önce e sesi ile ilgili görselleri öğrencilere gösteririm. Görselin ismini söyleyerek e sesinin sesini tanıtırım. (Alpaslan Öğretmen)	
• "E" sesi önce örnekler vererek öğretmeye başlarım. Sık kullanılan kelimelerden özellikle isimler, sebzeler, meyveler hayvanlar vb. Başlarım onlardan örnekler bulmalarını isterim. (Ahsen Öğretmen)	
• "E" harfini öğretirken öncelikle içinde e harfinin bulunduğu kelimeleri söyleyebiliriz. Daha sonra bebek sallarken ne deriz? (Bilgen Öğretmen)	
• "E" sesini tanıtırım tahtaya yazarım e sesinin içinde geçtiği kelimeleri söylemelerini isterim. Bitişik "e" ler yazdırıp üçlü e ikili e tekli e şeklinde veririz. Kelimelerde "e" leri tanımlarını sağlarım. (Esra Öğretmen)	
• Ses ilk önce hissettirilir, görsellerle desteklenerek ses tanınır. Kelimeler arasında e sesinin olup olmadığı ve e sesinin olduğu kelimeler söylemeleri istenir. (Tülin Öğretmen)	
• Öncelikle e sesi hissettirilir. Ses görselleri yardımıyla tanıtılır. İçinde e sesi olan kelimeleri söylemeleri istenir. (Tülay Öğretmen)	
• Görseller içerisinde e harfinin (sesinin) varlığını hissettirerek başlarım. "E" harfi ile başlayan veya içerisinde "e" harfi bulunan varlıkları buldururum. Sonra ses olarak tanıtırım. Sesin karşılığı olan e sesini eşleştiririm kelimelerin içinden buldururum başta, ortada, sonda olmak üzere kelimelerde işaretlettirim. (Başar Öğretmen)	
• "E" harfinin bulunduğu kelimelerle başlarız. Tahtaya kelimeyi yazarız. İçindeki e harfine dikkat çekeriz. (Serpil Öğretmen)	
• Önce e sesini çevredeki nesnelere ya da seslerden örnek vererek hissettiririm. "E" bebeğim eee gibi. Sonra onların örnek bulmasını isterim. (Caner Öğretmen)	
• "E" harfinin geçtiği kelime çalışması yaparız. (Dinçer Öğretmen)	
• Sesi hissettirme görsel araçlar kullanarak. (Çağla Öğretmen)	

Tablo 5'te araştırmacı tarafından araştırmanın amacını en etkili ifade ettiği düşünülen öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre 30 öğretmenin öğretimin her aşamasındaki etkinliklerde sıklıkla teknolojiye yararlandıklarını ifade etmektedirler; Bayhan Öğretmen "Oyunlarla içinde "e" sesi geçen komik dikkat çekici oyunlarla "e" harfini öğretirim." Çetin Öğretmen "Sınıfa oyuncak bir bebek getirerek çocuklardan bu bebeği uyutmalarını isterim. (Çoğu çocuk e bebek eee) diye ninni söylüyor bu şekilde e sesini hissettiririm." Zeynep Öğretmen "Bebek modeli (anne-baba drama) bunu şarkıyla desteklediğimizde "e" sesi öğretilebilir." Caner Öğretmen "En son "e" ile ilgili kitapçığını verip hikâyesini okuturum." Damla Öğretmen "sesin yazılış yönünün yazılışının projeksiyonla gösterilmesi havada, sırada parmakla yazdırılması en son aşamada defterlere yazdırılmasıdır." Duygu Öğretmen "Bugünlerde teknoloji sayesinde artık harfleri öğrenmek daha da kolay projeksiyondan gerek harfin yazılış gerek bu harfle ilgili şarkılar, görseller dikkat çekici unsurları olması okumayı kolaylaştırıyor." Görkem Öğretmen ise "Yazmaya gelince projeksiyonla sürekli tekrar eden e sesinin yazımını yansıtırım öğrencilerime parmaklarıyla takip etmelerini sağlarım." şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin bu gibi ifadelerinden ilk okuma yazma öğretiminin her aşamasında öğretmenlerin teknolojiyi kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler sesi tanıtmaya ve hissettirmenin devamından sonra yazma çalışmalarında da teknolojiye yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir.



Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Teknoloji Kullanımı	Görüşler
	<ul style="list-style-type: none">• Bilgisayarla şarkı tekerleme dikkat çekici bir hikâyeye giriş yaptım (Aysu Öğretmen)• E harfinin yazılışını cd den izletirim. (Ferit Öğretmen)• Bir video veya animasyon izletilir. E sesinin yazımı yazılış yönü animasyon yardımı ile projeksiyonda gösterilir. (Gökay Öğretmen)• Önce cd üzerinden harfin yazımını izletirim. (Gökberk Öğretmen)• Yazmaya gelince projeksiyonla sürekli tekrar eden e sesinin yazımını yansıtırım öğrencilerime parmaklarıyla takip etmelerini sağlarım. (Görkem Öğretmen)• Projeksiyon makinesinde görüntülü olarak. (Esra Öğretmen)• Müzikli olarak verilen slaytlardan izletiyoruz. (Kaya Öğretmen)• Kısa bir film seyrettiririm ses dikkat çekerim şarkı türkü bilmece veya izlenen filmde, (Koray Öğretmen)• Şimdi ise tüm sesleri öğretirken bilişim teknolojilerinden yararlanıyorum. (Malkoç Öğretmen)• Önce projeksiyondan e harfi ile ilgili sunum ve şarkılar yansıtarak e harfiyle ilgili ninniye öğretir ve söyletirim. (Fusun Öğretmen)

Tablo 6'da öğretmenler tarafından en sık dile getirilen görüşlere yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre 28 öğretmenin öğretmenler öğretimde şarkı, ninni ve tekerleme kullanırken; Günay Öğretmen "E sesini hissettirmeye başlarım içinde e sesi geçen şarkılar dinletirim." Esra Öğretmen "Önce içinde e harfinin geçtiği kelimelerle ilgili hikâye dinletirim hikâyenin içinde e harfinin geçtiği kelimeleri buldururum yine e harfinin geçtiği kelimelerle ilgili müzik dinletirim e harfinin yazılışlarını gösteririm." Funda Öğretmen "Öğrenciler fark ederek e sesini öğreneceğiz derler hazırladığım ninniye de söylerim." Zeki Öğretmen ise "E sesinin çok geçtiği kelimelerin olduğu şarkılar söyletilme ve dinletilmelidir." şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Şarkı, Ninni, Tekerleme Kullanımı

Şarkı, Ninni, Tekerleme Kullanımı	Görüşler
	<ul style="list-style-type: none">• Şarkı ile öğretirim. Tek bir şarkı ile değil ninni, tekerlemelerle sezdiririm. Örneğin -Nilüfer-Kayahan e bebeğim ee şarkısı gibi. (Ayten Öğretmen)• E ile ilgili şarkıları dinletirim. (Esra öğretmen)• Şarkı, ninni, tekerlemeler söylerim. (Nurhan Öğretmen)• Çeşitli ninniler, (Bayhan Öğretmen)• E harfi ile ilgili şarkı dinletirim (Sultan Öğretmen)• Şarkı tekerleme dikkat çekici bir hikâyeye giriş yaptım. (Can Öğretmen)• Şarkı tekerleme dikkat çekici bir hikâyeye giriş yaptım. (Aysu Öğretmen)• E harfi ile şarkı, türkü kelimelerden oluşan sesleri hissetmeleri için çalışmalar yapar. (Dinçer Öğretmen)• Harfle ilgili şarkı söylerim. (Dikmen Öğretmen)• Sesin sezdirilmesi şarkı tekerleme masal vb. (Damla Öğretmen)

Öğretmenler öğretilen sesle ilgili şarkı, ninni, tekerleme gibi çalışmalarını sesi hissettirme, sesi tanıma, dersi eğlenceli hale getirme amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu tür etkinliklerin faaliyetlerin kullanılması çocukların öğrenmenin eğlenceli bir iş olduğunu fark etmeleri açısından önemli olduğu yorumlanabilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Masal ve Hikâye Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Masal Hikâye Kullanımı	• E harfi ile ilgili hikâye okurum. (Ela Öğretmen)
	• Harfi bir hikâye içinde hatırlatmaya çalışırım. (Ferdî Öğretmen)
	• Öncelikle e sesinin sıklıkla geçtiği bir hikâye anlatırım daha sonra e sesinin ve görselinin yer aldığı ilgi çekici bir müzik dinletirim. “e bebeğim ee ee” gibi (Görkem Öğretmen)
	• Önce içinde e harfinin geçtiği kelimelerle ilgili hikâye dinletirim, hikâyenin içinde e harfinin geçtiği kelimeleri buldururum yine e harfinin geçtiği kelimelerle ilgili müzik dinletirim e harfinin yazılışlarını gösteririm. (Esra Öğretmen)
	• Harfle ilgili hikâyeler anlatılır, görseller gösterilir kelimeler yazılır. Hikâye ve kelimelerdeki e sesi vurgulanır. (İlker Öğretmen)
	• Öğrencilerin bu harfi öğrenmeleri için önce onları birkaç öykü hazırlarım. Ayşe'nin bir bebeği varmış Ayşe bebeğini uyutmak için ona ninni söylemiş ve devamı... Ali'ye arkadaşı durmadan onu sınırlendirecek hareketler yapmış artık alinin sabrı taşmış eeee yeter artık demiş benzeri bir öykü (Kağan Öğretmen)
	• Bir hikâye ile e harfi geçen söz ve sözcüklerde kaç tane e harfi olduğunu sorup nerelerde bulduklarından öğrenciler tarafından bulunmasını sağlarım. (Kubilay Öğretmen)
	• Bu harfi vermeden önce e harfinin geçtiği kelime ve cümlelerden oluşan masal anlatırım masalla e harfi ile başlayan kelimelere dikkat çekerim. (Kutay Öğretmen)
	• E sesinin yoğun olduğu bir metin hazırlarım bu metinde öğrencinin dikkatini çekecek şekilde e sesini bastırarak hissettirerek okurum. (Funda Öğretmen)

Tablo 7'de araştırmacı, öğretmenler tarafından en sık dile getirilen görüşlere yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre 19 öğretmenin masal ve hikâye kullandıklarını ifade etmişlerdir. Damla Öğretmen “Sesin sezdirilmesi şarkı tekerleme masal vb.” Eray Öğretmen “E sesiyle ilgili kelimeler olay anlatılarak ne kadar söylendiği söylenir.” Beyza Öğretmen “Önce e sesini sezdirecek şarkı dinletirim. Birlikte söyleriz daha sonra e sesi ile ilgili hikâye okurum. Hikâye de geçen e sesi ile başlayan kelimeleri buldururum.” Ece Öğretmen ise “İçinden e sesinin çok kullanıldığı kelimelerden oluşan bir hikâye dinleniyor.” Kubilay Öğretmen “Bir hikâye ile e harfi geçen söz ve sözcüklerde kaç tane e harfi olduğunu sorup nerelerde bulduklarından öğrenciler tarafından bulunmasını sağlarım.” Kutay Öğretmen “Bu harfi vermeden önce e harfinin geçtiği kelime ve cümlelerden oluşan masal anlatırım masalla e harfi ile başlayan kelimelere dikkat çekerim.” Funda Öğretmen “E sesinin yoğun olduğu bir metin hazırlarım bu metinde öğrencinin dikkatini çekecek şekilde e sesini bastırarak hissettirerek okurum.” şeklinde görüşlere yer vermişlerdir. Öğretmenler seslerin tanıtımında hikâye ve masal anlatımlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8'de araştırmacı tarafından, öğretmenlerin en sık dile getirdiği görüşlere yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre 17 öğretmenin ilk okuma yazma öğretiminde oyun ve drama etkinliği yaptığını ifade etmişlerdir. Örneğin; Ferit Öğretmen “Sesini tanıtmak için sınıfa bebek getirilir bebeği uyutmak için eeeee diye sesler çıkarıldığı söylenir.” Kağan Öğretmen “Bu harfle ilgili oyunlar oynatırım şarkılar söyletirim.” Kaya öğretmen “Çocuklardan o gün sınıfa bebek oyuncak getirmelerini istiyorum bir öğrenci o bebeği eee diye uyutmaya çalışıyor.” Malçoç Öğretmen “Kız öğrencilere bebeklerini getirip ondan yola çıkarak öğretmeye çalışırdım.” İsmail Öğretmen “E harfini gösterirken öğretirken çocuğun bu harfi yaparak yaşayarak yapabileceği etkinlikler hazırlamalıdır.” Filiz Öğretmen “Bir bebek aldım onu uyutma çalışması yaptım ve çocuklara sezdirdim. Daha sonra görsel olarak bu çalışmaları sundum onlarla birlikte tekrarladık tabii o gün kız çocuklarının bebeklerini getirmelerini söyledim. Erkek öğrencilere de sizde büyüyünce baba olacaksınız yeri geldiğinde bebeğinizi sizin uyutmanız gerekecek dedim.”



Figen Öğretmen ise “Önce sesinden başlarım bebekler uyutulurken ne söylenir e bebeğim ee canlandırma yapılır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretimde Oyun ve Drama Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Masal Hikaye Kullanımı	•Öğrencilerin aktif katıldığı dramatizasyonlar yaparım. Oyun şeklinde harfinin yapılışını gösteririm (Ali Öğretmen)
	•Önce büyük olarak, oyun ve değişik etkinliklerle okunuşunu ve yazılışını hissettirim (Batu Öğretmen)
	•Oyunlarla içinde e sesi geçen komik dikkat çekici oyunlarla e harfini öğretirim. (Bayhan Öğretmen)
	•Sınıfa oyuncak bir bebek getirerek çocuklardan bu bebeği uyutmalarını isterim. (çoğu çocuk e bebek eee) diye ninni söylüyor bu şekilde e sesini hissettirim. (Çetin Öğretmen)
	•Bebek modeli (anne-baba drama) bunu şarkıyla desteklediğimizde “e” sesi öğretilir. (Zeynep Öğretmen)
	•Sınıfa bebek getirilir. Bebeğimizi nasıl sallarız? Sallarken ninni söyleriz hadi hep beraber söyleyelim der sesi tüm öğrencilere hissettirim. (Çiğdem Öğretmen)
	•E sesini vermeden önce çocuklardan sınıfa bebek getirmelerini istedik bebeği anneleri nasıl uyutur. Uyuturken neler söyler gibi sorulara cevap vermek istedik. (Duygu Öğretmen)
	•Bebekleri getirttim annelerinin ya da diğer kadınların çocukları nasıl uyuttuklarını sordum. (Erdem Öğretmen)
	•Sınıfa getirdikleri bebeklerle oynamaları ve e sesini hissetme, tanıma çalışmaları yapılır. (Erberk Öğretmen)
	•Değişik oyunlarla (Fatih Öğretmen)

Zeynep Öğretmen “bebek modeli (anne-baba drama) bunu şarkıyla desteklediğimizde “e” sesi öğretilir.” Filiz Öğretmen “Bir bebek aldım onu uyutma çalışması yaptım ve çocuklara sezdirdim. Daha sonra görsel olarak bu çalışmaları sundum onlarla birlikte tekrarladık tabii o gün kız çocuklarının bebeklerini getirmelerini söyledim. Erkek öğrencilere de sizde büyüünce baba olacaksınız yeri geldiğinde bebeğinizi sizin uyutmanız gerekecek dedim.” Bu ve buna benzer ifadelerle öğretmenlerin fırsat eğitiminden de yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ahsen Öğretmen “E sesi önce örnekler vererek öğretmeye başlarım. Sık kullanılan kelimelerden özellikle isimler, sebzeler, meyveler hayvanlar vb. Başlarım onlardan örnekler bulmalarını isterim.” İlker Öğretmen ise “E sesi geçen isimler kelimeler görseller gösterilir. E sesi çeşitli kelimelerle farklı renklerde yazılarak gösterilir ve ders tamamlanır.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. 86 öğretmenin içinde 17 öğretmen ilk okuma yazma öğretiminde oyun ve drama etkinliklerini kullanmaktadır. Bu duruma göre öğretmenler oyun ve dramayı yeterince kullanmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin anne, baba ve sık kullanılan nesnelere gibi ifade ettikleri kelime ve kavramlardan öğretim ilkelerinden olan bilinenden bilinmeyene ve yakın çevreden öğretime başlanması gibi yaklaşımları kullanmaktadır.

Tablo 3, 4, 5, 6, 7, 8’de öğretmen görüşleri incelendiğinde genel olarak programda istenilen özelliklerde öğretim yaptıkları söylenebilir. 2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda belirtildiği gibi sesi tanıma, sesi hissetme aşamalarında kısa öyküler, drama, tekerleme, şarkı söyleme, sesin geçtiği ya da geçmediği kelimeleri bulma, sesin kelime başı, ortası ve sonunda bulunma durumları, harflerin yazılma biçimlerine hazırlık ve harfin nasıl yazıldığı gösterme gibi çalışmalar yapılmasını gerektiği belirtilmektedir. Sesin öğretimi bakımından karşılaştırıldığında 2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu ile 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı ilk okuma ve yazma öğretimi çalışmalarının sınıf içi uygulamalar açısından genel anlamda bir fark olmadığı söylenebilir. Örneğin; Barış Öğretmen “Program doğrultusunda öğretim. Sınıfa girdiğim anda oluşan dikkat çekme metotlarını kullanarak değişik bebek sesleri gibi verilerek yazarak öğretim.” Burhan Öğretmen “E harfi kılavuz kitapta anlatıldığı gibi öğretim.”

Aysu, Caner, Bade ve Selma Öğretmen ise “Programda öngörüldüğü şekilde öğretiyorum.” şeklinde ifadelerle yer verilmiştir. Bu çalışmada beş öğretmenin programda ya da kılavuz kitaplarda anlatıldığı gibi öğretim ifadesinin müfredatta yer alan hususları esas alarak öğrettiklerini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin aynı sınıf seviyesinde uzun süre görev yapmaları onların ilgili sınıf seviyesine ilişkin bilgi ve tecrübelerine katkıda bulunmaktadır. Sınıf düzeyinin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ortamında yaşayarak gören ve böylece bu konuda farkındalığı oluşan, sınıf düzeyine ilişkin birçok durumla karşılaşan öğretmenler her dönemde farklı bir öğretim süreci deneyimlemektedir. Farklı öğretim süreçleriyle karşılaşan öğretmenlerin bu süreçlerde doğru tepkiyi vermesi bilgi ve tecrübesine bağlıdır. Buradan hareketle kıdemli ve deneyimli öğretmenlerin öğretim yöntemlerini daha etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin kıdemlerinin yüksek olduğu ve aynı sınıf düzeyini (birinci sınıf) birden çok okutma durumlarının bulunduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin birinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilen yazma öğretimi çalışmalarını konusunda oldukça tecrübeli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin kıdem düzeyinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli olduğunu ve öğretmenin tecrübesinin öğretim süreçlerinde öğrencilerinin hem bilişsel hem de sosyal olarak fark yaratmasına sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Ballou ve Podgursky, 2002; Klein, 2004).

Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olanlar 59 kişi ile %68,60; üniversitelerin diğer bölümlerinden mezun olan 21 kişi ile %24,42'sini oluşturmaktadır. Diğer bölümlerden mezun olanlar alanları itibarıyla iletişim, maden, sosyoloji, istatistik, fizik, açık öğretim, fen-edebiyat, zootekni, veterinerlik, gazetecilik, işletme gibi çeşitli alanlardan oluştuğu görülmüştür. 2 yıllık sınıf öğretmenliği ön lisans mezunu 6 kişi olup katılımcılar arasında oranı %6,68'dir. Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin bu mesleğin ilgili alanından mezun olmaları oldukça önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmalar sınıf öğretmenliği yapan sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin öğretim süreçlerinde daha az zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin, Sadioğlu ve Oksal'ın (2008) çalışmasındaki katılımcıların sınıf öğretmenliği mezunlarının daha çok hece evresinde zorlandıklarını ancak diğer alanlardan gelen öğretmenlerin ise tüm alanlarda zorlandıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin %54,4'ü sınıf öğretmenliğinden, %45,6 farklı kaynaklardan mezundur. Araştırmada elde edilen sonuç Sadioğlu ve Oksal'ın (2008) araştırması ile birlikte değerlendirildiğinde sınıf öğretmenliğinde alan uzmanlığının ve lisans döneminde alınan eğitimin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi süreçleri içerisinde “oyun ve drama yaptırma”, “masal ve hikâye anlatımı”, “şarkı, ninni ve tekerleme söyleme” ve “yazma” gibi sınıf içi uygulamaları kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler genellikle tüm sınıf içi uygulamalarda öğretmenler iletişim teknolojilerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojiyi yoğun bir şekilde kullandıkları; “oyun ve drama” yöntemini ise daha az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin yalnızca işitme veya görme duyularına hitap edecek şekilde sınırlı bir şekilde gerçekleştirilmesi öğrenci davranışlarında hedeflenen değişikliklerin gerçekleşmemesine veya daha uzun sürede gerçekleşmesine neden olacaktır. Bu nedenle öğrencilere tüm duyu organlarını aktif bir şekilde kullanabilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması gerekir. Teorik olarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin tüm duyu organlarına hitap edilememektedir. Bu nedenle öğrenme işlemine dâhil edilecek duyu organlarının sayısını artıran oyun ve dramının yoğun olarak kullanılması öğrenme sürecinde birçok uyarıcıyı harekete geçirdiği için daha etkili hale gelmektedir (Arslan ve Gürsoy, 2008).

İlk okuma ve yazma çalışmalarında genel olarak sesi okuma ve sesin sembolünü yazı kurallarına uygun olarak yazma çalışmalarının yapılması gerektiği 2004 ve 2017 programlarında açık bir biçimde ifade edilmiştir. (MEB, 2004). Gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgulardan biri de öğretmenlerin sesin öğretiminde diğer yöntemlerle birlikte - pekiştirme amacıyla - sesi yazdırma çalışmalarına ağırlık vermiş olmalarıdır. İlk okuma yazma çalışmalarında seslerin sembollerinin kurallara uygun bir şekilde yazılması önem taşımaktadır. Bu nedenle okuma yazma öğretimi süreci boyunca dört çizgi, üç aralıktan oluşan standart yazı defteri kullanılması istenilmektedir (MEB, 2017).

Bu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu yazı yazmayı sınıf içi uygulamada öğretim stratejisi olarak görmektedirler. Yıldırım ve Ateş'in (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerde akıcı yazma becerilerini kazandırmak için genel olarak dikte çalışmalarını kullandıklarını, hataları düzeltmeye çalıştıklarını ve tekrarlı çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Gültekin ve Aktay'ın (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin diktenin yararlarına ilişkin görüşleri incelemişlerdir. Yapılan çalışmada diktenin genel olarak etkili bir okuma



yazma için gereken koşulları sağlayan bir çalışma olduğunu ifade etmektedir. Çoğunlukla, sesleri, harfleri ve heceleri pekiştirmek amacıyla diktenden yararlandıkları ve diktenin yazma becerisi üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Gültekin ve Aktay'ın (2014) bulgusu bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Ateş, Ada ve Baysal (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin yazı konusunda kararlı olmalarını, yapılan yanlışları anında düzeltmelerini ve dikte çalışmalarına ağırlık vermelerini ifade etmişlerdir. Söz araştırma sonuçları gerçekleştirilmiş araştırma sonucunda elde edilen "Öğretmenler öğretilcek sesin öğretiminde yazı yazdırmayı, yazma öğretim sürecinde sınıf içi uygulamalarında kullanmaktadırlar." bulgusu ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin bilişim teknolojilerini ilk okuma ve yazma sürecinin tüm aşamalarında kullandıklarını ifade etmektedirler. Özerbaş ve Güneş (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerinden yeterli seviyede yararlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Tavşanlı ve Akaydın (2017) başta sosyal medya okuryazarlığı olmak üzere eğitimde teknoloji konusunda öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadığını ifade etmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen "öğretmenler bilgi teknolojilerini ilk okuma ve yazma sürecinin her aşamasında kullanmaktadırlar." bulgusu Tavşanlı ve Akaydın (2017) ile Özerbaş ve Güneş'in (2015) ortaya koymuş olduğu bulgularla örtüşmemektedir. Sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda bilişim teknolojilerinin ilk okuma yazma öğretiminde kullanımına yönelik derinlemesine çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmekte olan ana dili öğretim faaliyetleri kapsamında eğitim teknolojilerinin kullanımı ve bunun akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların yapılması önerilebilir. Bu konuda yapılacak çalışmalar ile eğitim teknolojilerinin öğretim ortamlarında nasıl kullanılacağına planlanması gerekmektedir. Bu konuda atılması gereken öncelikli adımlardan bir tanesinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üniversite öğrenimlerini sürdürdükleri zaman diliminde bu konuda eğitim almalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2015). Bu öneri dışında çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak araştırma ve uygulamaya dönük şu öneriler dile getirilebilir:

- İnternet, bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknoloji ürünlerinin özelde yazma becerisinin genelde ise dil becerilerinin eğitiminde kullanılabilmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çerçevede öğretmenlerin yazma öğretiminde oyun ve dramayı kullanmama veya yetersiz kullanma sebepleri üzerine bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren yazma öğretimi çalışmalarında hangi yazı kalıplarının kullanılacağına ilişkin nihai karar öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin yazma öğretim sürecinde yazı kalıplarını tercih nedenleri üzerinde derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arcı, B. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkında görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol Yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-124.
- Ateş, H. K., Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2014). Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 79-96.
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 275-294.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ballou, D., & Podgursky, M. (2002). Returns to seniority among public school teachers. *Journal of Human Resources*, 37(4), 892-912.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *e-international journal of educational research*, 4(1), 1-28.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2) 55-69.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri piaget'e eleştirel bir bakış. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(1), 85-103.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.



- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlanışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlanışlarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Gündüz, H. B., ve Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1)212-230.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmen adaylarına ilkokula yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Gültekin, M. ve Aktay, E. G. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 19-44 .
- Güneş, A. M. ve Özerbaş, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula yazma öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1775-1788.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hamamcı, Z. ve Hamamcı, E. (2015). Çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 125-134.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N. ve Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazırlanışları üzerine inceleme. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Klein, J. (2004). Who is most responsible for gender differences in scholastic achievements: pupils or teachers?. *Educational Research*, 46(2), 183-193.
- MEB. (2004). *Türkçe dersi öğretimi programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to desing and implementation*. (Çev. S. Turan). Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pilancı, H. (1998). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Sadioğlu, Ö. ve Oksal, A. (2008). Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerle başka alanlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 7(1), 71-90.
- Shaw, R. (1994). *Yazı yazma tekniği ve yazı örnekleri*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Şad, S. N. ve Demir, O. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62),801-816.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- Tavşanlı, Ö. F. (2017). Evaluation of the instructional program in Turkey based on the process-based writing approach. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 79-97.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Akaydın, B. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla sosyal medya okuryazarlığı. *The Journal of International Social Research*, 10(48), 517-528.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2015). The perspectives of primary teaching education undergraduate students on electronic reading. In Ed. I. Koleva, R. Efe, Z. B. Kostova, & E. Atasoy (Eds.), *Education in the 21st century: Theory and practice* (pp. 571-581). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Tosunoğlu, M. (2014). Farklı yazı stillerinin okuğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 679-690.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71.
- Yıldırım, N. ve Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 681-695.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



www.acjes.com
editor@acjes.com
info@acjes.com
