

PAPER DETAILS

TITLE: Birinci Sinif Türkçe (İlk Okuma Yazma) Öğretim Programının Değerlendirilmesi

AUTHORS: Mecit Aslan, Nebi Altunova

PAGES: 31-75

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/796533>

BİRİNCİ SINIF TÜRKÇE (İLKOKUMA YAZMA) ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Mecit ASLAN*

Nebi ALTUNOVA**

Öz

Bu çalışmanın amacı birinci sınıf Türkçe (ilkokuma yazma) öğretim programını değerlendirmektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın verileri gözlem ve görüşme formu ile toplanmıştır. Gözlem yapılan okulun seçiminde öğrenci profili dikkate alınarak tipik durum örnekleme, görüşme yapılan öğretmenlerin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakılarak 1. sınıf Türkçe öğretim programının bazı yönlerden eksikliklerinin bulunduğu bu bakımdan yeniden gözden geçirilmeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Birinci sınıf Türkçe programı, ilkokuma yazma öğretimi, program değerlendirme

*  Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van.
maslan4773@gmail.com

**  Arş. Gör., Van Yüzüncü Yıl üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van.
nebialtunova@gmail.com

EVALUATION OF FIRST GRADE TURKISH LANGUAGE (FIRST READING-WRITING) CURRICULUM

Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the first grade Turkish language curriculum. In the study, case study was used in qualitative research methods. The data of the study was collected by observation and interview form. In the selection of the observing school, sampling of the typical situation was taken by taking the student profile and purpose sampling methods was used in the determination of the interviewed teachers. Data obtained by interview and observation were analyzed by descriptive analysis technique. According to the results obtained from the research, it can be said that it is there are some deficiencies and in this aspect necessary to re-examine the first grade Turkish language curriculum.

Keywords: First grade Turkish language curriculum, teaching of reading and writing, curriculum evaluation

1. GİRİŞ

Okuryazarlık, 21. Yüzyılda yaşıyan insanların sahip olması gereken önemli becerilerden biridir. Daha önceki yüzyıllarda okuryazarlığın tek ölçütü okuma yazma bilmek olarak kabul edilirdi. İçinde bulunduğumuz yüzyılda ise, bilim ve teknolojinin gelişmesi ile okuryazarlık türleri artmış ve çeşitlenmiştir (Destebaşı, 2016; Aytaş ve Kaplan, 2017). Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) okuryazarlık türlerini; Görsel Okuryazarlık, Medya Okuryazarlığı, Bilgi Okuryazarlığı ve Elektronik Okuryazarlık şeklinde 4 alt boyutta sıralamıştır. İnsan hayatında önemli bir yere sahip olan okuryazarlık becerilerinin çoğu okulda kazanılmaktadır. Bireyin bu becerileri kazanması öncelikle okuma ve yazmayı öğrenmesine bağlıdır. Okuma ve yazmayı öğrenen bireylerin diğer okuryazarlık türlerini öğrenmesi daha hızlı ve kolay olmaktadır (Yılmaz, 2008). Dolayısıyla,

her ne kadar okuryazarlık türleri artmış olsa da, bütün okuryazarlık türlerinin temelinde bildiğimiz anlamda okuma ve yazmanın olduğu söylenebilir. Bu durum da ilkokul birinci sınıftan itibaren okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Okuma ve yazma kavramları sıklıkla birlikte kullanılan kelimeler olsalar da ifade ettikleri anlam bakımından birbirlerinden farklıdırlar. Okuma, genel olarak kelimelerin duyu organları aracılığıyla algılanması, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanır (Üst, 2015). Akyol (2015) okuma sürecini, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Okuma becerisine sahip bireyler bilgiyi öğrenmede kimseye bağımlı olmazlar. Olay ve durumları kendileri yorumlayarak kendi fikirlerini geliştirirler. Bu beceriyi zamanla geliştiren bireyler açık bir ufka sahip olurlar ve çok yönlü düşünme becerileri de buna bağlı olarak gelişir.

Düşüncelerin belli semboller kullanılarak yazıya dökülmesi süreci olarak tanımlanan yazma kavramına bakıldığında ise, okumadan daha karmaşık bir süreç olduğu göze çarpar (Yurduseven, 2007). Okuma, bir bireyin bilgi edinme sürecinde kullandığı en etkili araçtır. Yazma ise bireyin sahip olduğu bilgi, duygu ve düşüncelerini diğer insanlara anlatmanın bir aracıdır (Özgün, 2010). Yazma süreci iki aşamada ele alınabilir; kazanım ve geliştirme. Kazanım aşaması; harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne anlama geldikleri ve nasıl yazıldıklarını öğrenme aşaması olarak değerlendirilebilir. Geliştirme aşaması ise, kazanılan yazı yazma becerisinin yazılı anlatımda nasıl kullanılacağını ifade eder (Akyol, 2015). Bu bağlamda, yazma, sadece harfleri yan yana getirme işi değil, insanların çevreden algıladıklarını zihinsel bir süreçten geçirerek yorumladıktan sonra düşüncelerini kâğıda dökmesi olarak açıklanabilir. Okuma ve yazma becerilerinin yeterince geliştirilebilmesi için daha önce de belirtildiği gibi ilkokul

birinci sınıftan, bir diğer ifadeyle ilkokuma yazma çalışmalarından itibaren işin sıkı tutulması gerekmektedir.

Öğrencinin okuma yazmaya başlama şekli sonraki dönemleri etkilediği için çok önemlidir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011). İlkokulun ilk yıllarında verilecek okuma yazma eğitiminin niteliği öğrencinin okuma yazmaya karşı geliştireceği tutumu da önemli ölçüde etkilemektedir (Açan, 2015). Okuma yazma sürecine olumlu tutumla başlayan öğrencinin bu sürece alışması ve süreçte başarılı olması kolay olmaktadır. Okuma ve yazma becerileri gelişen çocuk diğer derslerde de aktif olmakta ve derslere karşı yaklaşımı olumlu olmaktadır (Bektaş, 2007). Bu bağlamda, ilkokul eğitiminin temeli olan okuma ve yazma becerilerinin insan hayatındaki diğer süreçleri etkilediği söylenebilir. Bu denli önemli becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi kullanılan öğretim programlarının niteliği ile doğru orantılıdır.

Geçmişten günümüze ilkokuma yazma öğretimi çalışmaları için birçok farklı öğretim programı uygulanmıştır. Eğitim sistemimize köklü değişiklikler getiren ve 2005 yılında uygulamaya konulan programda ilkokuma yazma öğretimi sürecine getirilen en büyük yenilik bitişik eğik yazı ile yazmaya geçilmesi olmuştur. Yeni programda ilkokuma yazma öğretimi sürecinde ses temelli cümle yöntemi esas alınmıştır (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010). Ses temelli cümle yönteminde, öğrenciye öncelikle sesler verilir, hemen ardından hecelere geçilir. Hecelerden hızlı bir şekilde kelimelere, kelimelerden de cümlelere geçilerek öğrencinin en kısa sürede okumaya geçmesi sağlanır. Öğrenciye, okuma çalışmalarıyla paralel olarak yazma çalışmaları da yaptırılır. İlk olarak çizgi çalışmaları ile başlayan yazma çalışmaları seslerin öğretilmeye başlanmasından itibaren harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin yazılması şeklinde ilerlemektedir. Okuma sürecinde son olarak bağımsız metin okuma aşamasına geçildikten sonra serbest yazma çalışmalarına geçilmektedir (MEB, 2005). 2009

yılında güncellenen programda ilkokuma yazma öğretimi süreci ile ilgili kayda değer değişiklikler yapılmamış olup önceki program büyük ölçüde aynı kalmıştır. 2015 yılında yenilenen ilkokuma yazma programında en önemli değişiklik harf gruplarında olmuştur. Okuma yazma sürecinde daha fazla hece ve kelime türetebilmek amacıyla bazı harflerin öğretim sırası değiştirilmiştir. Buna ek olarak bazı harflerin yazılışı ile ilgili ufak değişiklikler yapılmıştır. Bu programda önceki programa göre yapılan bir diğer değişiklik ise yazma sürecinde kullanılacak defterle ilgili olmuştur. Kullanılacak defterlerin biçimsel özellikleri farklı sınıf düzeyleri için diğer programa göre daha ayrıntılı verilmiştir. Son olarak 2018 yılında diğer bütün öğretim programlarıyla beraber ilkokuma yazma programı da güncellenmiştir.

2018 programında yapılan en önemli değişiklik yazı biçiminin öğretmenlerin tercihinin bırakılması olmuştur. Bir önceki programda değişen harf grupları 2018 programında tekrar değiştirilmiştir. Türkçe öğretim programında, ilkokuma ve yazmaya ayrı bir önem verilmiştir. İlk okuma ve yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlandırılmamış olup düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz/sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde de ilkokuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi olduğuna vurgu yapılmıştır. Programın temel amacı, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilere sahip bireyler yetiştirme olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Bu amaca ulaşmanın temel şartı ise ilkokuma ve yazma sürecinin etkili biçimde yürütülmesidir.

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programında okuma ve yazma kazanımları, metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları arasında bulunan öğrencilerin okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, amacı doğrultusunda okula yeni

başlayan çocuklara Türkçe dersinde okuma ve yazma öğretimi yapılmaktadır (MEB, 2018). Öğretim programında yapılan bu değişikliklerin ne derece etkili olduğunu anlamak için program değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.

Eğitimde program değerlendirme ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Oliva (1988) eğitimde program değerlendirmeyi kararları değerlendirmek için devamlı olarak bilgilerin toplanması ve yorumlanması süreci şeklinde tanımlamıştır Yüksel ve Sağlam, 2014). Saylor ve Alexander’a göre (1974) değerlendirme, program değerlendirmenin amacı öğrencilerin öğrenme çıktılarının tespitinin yanında, programın değerinin ortaya çıkarılması ve yönetsel çalışmaların yargılanması şeklinde olmalıdır (Uşun, 2016). Erden (1998), program değerlendirmeyi “Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci” şeklinde tanımlamıştır. Bir programın devam edip etmemesi için karar vermede, programın etkililiği hakkında fikir edinmek ve program hakkında karar verilirken dayanak oluşturmak için program değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulur (Demirel, 2016). Uşun (2016) program değerlendirmeyi bir programın doğruluğu, gerçekliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamıştır.

Bilimsel yöntemlere uygun olarak geliştirilen eğitim programları çeşitli amaçlarla süreç içerisinde ve sonunda değerlendirmeye tabi tutulur. Ertürk (2013) program değerlendirmenin gereklilikleri arasında programın sınanması, kalite kontrolü ihtiyacı ve değerlendirme katkılarının vazgeçilmezliği gibi hususları saymıştır. Sanders ve Nafziger’e (1976) (akt. Yüksel ve Sağlam, 2014) göre program değerlendirme, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve geliştirmek, programda karşılaşılan sorunları önceden belirlemek ve zamanında

çözümlemek, eğitim gereksinimleri ve eğitim kaynaklarını belirlemek, istenen eğitsel çıktıları belirlemek, planlamada ve karar vermede kullanılacak bilgileri toplamak ve eğitim giderlerini azaltmada kullanılacak verileri toplamak amaçları ile yapılır. Ornstein ve Hunkins'e (2016) göre öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek, programın uygulama öncesi ve sonrasında güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, başka programlarla etkililik açısından karşılaştırma yapmak amacıyla program değerlendirme çalışması yapılır.

Değerlendirme, programın bir ögesine dönük yapılabileceği gibi tüm öğelerine dönük olarak da yapılabilir. Değerlendirmenin başlıca amacı programın aksayan yönlerini belirlemek, süreç içerisinde aksaklıklar meydana gelmişse bu aksaklıkları gidermeye yönelik çözüm üretmektir. Ayrıca programın uygulanabilirliğini, ekonomikliğini, etkililiğini, yararlılığını vb. belirlemek için de program değerlendirme yapılır. Program değerlendirmenin birden fazla yolu vardır. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004), program değerlendirme yaklaşımlarını amaca dayalı program değerlendirme, yönetime dayalı program değerlendirme, uzman odaklı program değerlendirme, tüketici odaklı program değerlendirme ve katılımcı odaklı program değerlendirme şeklinde sınıflamışlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada birinci sınıf Türkçe (ilkokuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, programın uygulama sürecindeki özellikleri ve program tasarısı ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çerçevede, programın tasarısının özellikleri (kazanımlar, etkinlikler vb.), süreçte yapılan/yapılmayan etkinlikler, program paydaşlarının süreçteki rolü, süreçte yaşanan sorunlar ve bu sorunların nedenleri/çözümleri ele alınmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumun birden fazla veri toplama aracı kullanılarak derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bir olayın ya da olgunun kendi gerçekliği içinde ve doğal ortamında gözlem, görüşme gibi tekniklerle verilerin toplanması yoluyla araştırılması da durum çalışması kapsamında değerlendirilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde farklı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Gözlem yapılan okulun seçiminde öğrenci profili dikkate alınarak tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma problemi ile ilgili olan evrenden sıra dışı olmayan ve ortalama özelliklere sahip bir durumun seçilmesi tipik durum örnekleme olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Gözlem yapılan okul şehir merkezinde bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni 5 yıllık deneyime sahiptir. Gözlem yapılan sınıfta 14'ü kız, 10'u erkek olmak üzere 24 öğrenci bulunmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin velilerinin eğitim seviyesi okur-yazar ile lisansüstü arasında değişmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede, bir problem durumuna taraf olan bireyler arasından araştırmaya farklı boyutlarda katkı sağlayacak kişilerin seçilmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin çalıştığı okulların seçiminde, bulunulan çevrenin sosyo-ekonomik düzeyleri, başarı düzeyleri gibi faktörler dikkate alınarak birbirinden farklı

okullar seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren katılımcıların çalışma grubuna dâhil edilmesi şeklinde tanımlanabilir (Patton, 2014). Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin 2017-2018 eğitim-öğretim yılında birinci sınıf okutuyor olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu ölçütü karşılayan 16 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i kadın, 8'i erkek; en az 2 yıllık, en fazla 34 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde ilgili alanyazın taranmış, uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formunun uygulama öncesinde öğretmenler tarafından sesli okunması sağlanmış ve anlaşılabilirliği teyit edildikten sonra toplamda 11 sorunun yer aldığı görüşme formuna son şekli verilmiştir. Gözlem yapılırken de sınıf içi etkileşimler olduğu gibi kaydedilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Görüşme ve gözlem yöntemleri ile veri toplanmadan önce il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmış olup sonrasında araştırmacının verileri toplanmıştır. Görüşme yapmak amacıyla belirlenen okullara gidilmiş ve o okullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmecilerin çalışmaya katılımı gönüllülük ilkesine göre yapılmış ve katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır.

Gözlem verilerinin toplanması için tipik bir sınıfta 12 hafta boyunca gözlem yapılmıştır. Gözlem sırasında araştırmacılardan biri sınıftaki etkileşimleri görebileceği bir yerden sürece müdahale etmeden gözlemler gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı gözlem sırasında sınıftaki etkinlik ve etkileşimlere yönelik notlar almıştır. Gözlem yapılan sınıfın fiziksel özellikleri şu şekildedir: Gözlem yapılan sınıfın duvarları yarıya kadar maviye, üst kısım ise krem rengine boyanmıştır. Tavan beyaz renktedir. Tavanda 6 adet parabolik armatür beyaz ışık veren floresan vardır. Okulun ön bahçesine açılan 3 adet çift camlı pencere vardır. Ayrıca sınıfta koridora açılan tavana yakın iki adet pencere daha vardır. Bu bakımdan sınıfın aydınlatması iyidir. Sınıfın alanı 45.6 m²'dir. Zemin kare fayanslarla kaplıdır. Sınıfta, yerden 80 cm yükseklikte duvara sabitlenmiş 150x250 cm² ebadında beyaz bir yazı tahtası vardır. Tahtanın sağ tarafında harf grupları sol tarafında ise üzerinde 0'dan 9'a kadar rakamların yazılı olduğu bir karton vardır. Kartunun solunda öğretmen dolabı, dolabın önünde öğretmen masası ve sandalyesi vardır. Sınıf kapısının üzerinde sınıf listesinin olduğu büyükçe bir karton vardır. Her ismin karşısında başardığı görevler kadar gülen yüz vardır. Sınıfın duvar tarafında askılık, askılığın üstünde emir kipinde yazılmış istendik davranışlar ve bu davranışların görselle de desteklendiği renkli A4 kâğıtlar vardır. Sınıfın arka duvarında iki adet 100x200 cm² ebadında iki adet pano, panolar arasında da Atatürk köşesi vardır. Panolarda öğrencilerin el işi kâğıtları ile yaptığı etkinlikler vardır.

2.5. Verilerin Analizi

Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz mevcut durumu tanımlamaya yarayan bir veri analiz tekniğidir. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine, kullanılan sorular veya boyutlar incelenerek sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya atılan güvenirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği/Toplam Görüş Sayısı)

kullanılmıştır. Bu çalışmada söz konusu formül kullanılarak iki farklı kodlayıcı arasındaki uyum 0.86 olarak bulunmuştur. Bu oranın 0.70'in üzerinde olması ulaşılan bulguların güvenilir olduğunu göstermektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Programın Öğrencilerin Bireysel Özelliklerine Uygunluğu

Programın öğrencilerin bireysel özelliklerini ne düzeyde dikkate aldığına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu konuda olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Programın bireysel farklılıkları dikkate almadığını belirten öğretmenler (n=13) bu görüşlerini programın tek tip olarak hazırlanması, farklı yaş grupları için herhangi bir açıklama yapmamış olması, çocukların kitaplarda kullanılan kelimelere yabancı olması ile gerekçelendirmişlerdir.

“Alınmamış. Mesela 59 aylık çocuk da bu yıl 1. sınıfa başladı 82 aylık çocuk da. Arada uçurum farkı var. Biz yıl içerisinde şunu gördük 59 aylık çocuk öğrenemiyor 66 aylık çocuk ona göre daha iyi öğreniyor. 82 aylık çocuk da biz sıkıntı yaşamıyoruz zaten ve 59 aylık çocuk ancak 2-3 ay sonra okuma yazma dönemine dâhil oluyor.” (Ö8)

“Hayır, tamamen dikkate alınmıyor sadece genel olarak çocuklar düşünülmüş. ...Kırsal ve merkezdekilerin bireysel özellikleri değişebiliyor.” (Ö3)

“Yani çocukların bireysel özellikleri çok dikkate alınmış mı? Hayır, ilkokuma yazma programında mesela kullanılan bazı kelimeler, cümleler çok anlamsız.” (Ö9)

Programın bireysel özellikleri dikkate almadığını belirten öğretmenlerin yanı sıra programda bireysel özelliklerin dikkate alındığını savunan öğretmenler (n=3) de vardır. Bu öğretmenlerden biri programın büyük kitlelere hitap edecek şekilde hazırlandığını ve öğretmenin sınıfta bireysel özelliklere göre şekillendirebileceğini, bir öğretmen de sınıfındaki kaynaştırma öğrencisinin de bu program ile okuma yazmaya geçtiğini dolayısıyla programın bireysel farklılıkları dikkate aldığını, diğer öğretmen ise Türkçe kitabında her çocuğun seviyesine uygun etkinliklerin bulunduğunu bundan dolayı da programın bireysel farklılıkları dikkate aldığını öne sürmüştür.

“Bireysel özellikler biraz sanki bize bırakılmış. Öğretmene bırakıldığı için daha çok grupsal etkinliklere yön verilmiş bireysel özellikler de öğretmene bırakılmış.” (Ö2)

“Bütün öğrencilerin seviyesine uygun, çok fazla sıkıntı yaşamıyoruz. Özel durumu olan öğrencilere bile uygun. Bende işitme engelli var cihaz kullanan. Hani o da şu an gayet güzel okuma yazmayı öğrendi birçok öğrenciden daha önde.” (Ö4)

3.2. Programın Farklı Sosyo-Kültürel ve Coğrafi Bölgelere Uygunluğu

Programın farklı sosyo-kültürel ve coğrafi bölgelere uygun olup olmadığına yönelik öğretmen görüşleri incelediğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=14) bu konuda programı yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler bu görüşlerini coğrafi bölgelerin farklı gelişmişlik düzeyinde olması, şehir

merkezlerdeki ve kırsal bölgelerdeki imkânların farklı olması, ders kitaplarında bölgesel farklılıkların dikkate alınmaması ile gerekçelendirmişlerdir.

“...Mesela bizim bölgede kullandığımız bazı kelimeler var. Bunlar çocuk tarafından biliniyor fakat Türkçe dersinde, kitap hazırlanırken çocuğun bu bölgede kullanmadığı kelimeler yer alıyor. Çocuklar sürekli öğretmenim ‘şu kelimenin anlamı ne? Öğretmenim şu kelimenin anlamı ne?’ diye soruyor. Kitaplar hazırlanırken de bölgesel farklılıklar gözetilmiyor.” (Ö8)

“Yani biz ders kitaplarımız açısından düşünürsek çocukların tümünün seviyesine uygun olduğunu düşünmüyorum. Farklı coğrafi bölgelere göre ayrı hazırlanabilir. Genelde böyle okuma anlama şeklinde verilmiş. Etkinlik şeklinde olsaydı çocuklar için daha iyi olurdu.” (Ö4)

Programın farklı koşullara uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin yanı sıra, programı bu konuda yeterli gören öğretmenlerin (n=2) de olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden biri Türkçe programının bütün bölgelerde uygulanabileceğini ve ortak bir dil olduğu için farklılıklara yer verilmesinin gerekli olmadığını belirtmiştir. Benzer görüş belirten diğer öğretmen mevcut programın okuma-yazma odaklı olduğunu, program paydaşlarının görevlerini yapmaları durumunda programın her koşulda uygulanabileceğini ifade etmiştir.

“...Türkiye’de ulusal bir eğitim müfredatı uygulanıyor. Türkiye’nin her tarafında şu anki mevcut okuma yazma programı uygulanabiliyor yani hemen hemen bütün sosyo-kültürel durumlara entegre edilebilir.” (Ö9)

“..İlkokul 1. sınıf okuma-yazma odaklı olduğu için öğretmen, veli, okul işbirliği üçü bir araya geldiği zaman fark etmez. Türkiye’nin neresinde olursanız olun uygulanabilir.” (Ö15)

3.3. Program Kazanımlarının Uygunluğu

Programda yer verilen kazanımların sayısı ve öğrenci seviyesine göre uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun (n=9) kazanım sayısının fazla olduğunu bu yüzden programı yetiştirmekte güçlük yaşadıklarını, ayrıca kazanımların daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde yoğunlaştığını belirttikleri görülmektedir.

“Çok fazla kazanım var. Öğrenciye uygunluğa baktığımızda ise üst seviyeye uygun değil. Yaratıcılığı geliştirecek kazanım çok az. Daha çok bilgi-kavrama düzeyinde. Ben öğrenciye uygun bulmuyorum.” (Ö2)

“Kazanımların sayısı fazla, biz programı yetiştirmekte güçlük çekiyoruz. Şöyle mesela çocuklarda yaratıcılığın ortaya çıkması gerekirken bazı kazanımlar bilgi ve kavrama basamaklarında bilgide kalıyor kavramada kalıyor. Kazanımlar çok olduğu için etkinliklere çok fazla zaman ayıramıyoruz.” (Ö3)

Programda yer verilen kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirten öğretmenlere (n=9) ek olarak kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirten öğretmenler (n=7) de vardır. Kazanım sayısının ve niteliğinin öğrenciler için uygun olduğunu ifade eden öğretmenler bu görüşlerini kazanım sayısının uygun olduğunu ancak sınıf mevcudu fazla olduğu için yetiştiremediklerini, ders kitabında ele alınış biçimlerinin hatalı olduğunu,

kazanım sayısında problem olmadığını öğretmenin isterse yetiştirebileceğini dile getirmişlerdir.

“...Kazanımlar yeterli ancak öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda kazanımlar tam olarak verilemiyor. Eksiklikler doğabiliyor. Tabi kalabalık sınıflarda zor olabiliyor.” (Ö15)

“Yani kazanımlar çok fazla değil zaten öğrenciye rahat bir şekilde verdik yani. 2. Dönem sadece yarım dönemde bile konuları yetiştirdik. 1. Sınıfta zaten okuma yazmaya geçtikten sonra çok fazla bir şey kalmıyor. Asıl ağırlıklı okuma yazma öğretimi yani.” (Ö4)

3.4. Programda Yazı Tekniği Tercihinin Öğretmenlere Bırakılması

İlk okuma yazma programında “dik temel harf” veya “bitişik eğik harf” tercihinin öğretmenlere bırakılması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamının dik temel harfleri tercih ettiği ve büyük çoğunluğunun (n=12) görüşü yazı tekniğinin öğretmenlerin tercihlerine bırakılmaması yönündedir. Öğretmenler bu görüşlerini dik temel harflerle okuma ve yazma öğretiminin daha kolay ve hızlı olması, öğrencilerin çevrelerinde gördükleri yazıların hepsinin dik temel harflerle yazılması, öğrencilerin sonraki eğitim hayatlarında dik temel yazıyı kullanacak olması, öğretmen değiştiğinde yazı şeklinin de değişmesiyle çocuklarda kafa karışıklığının olması, MEB’in bütün kaynaklarının dik temel harflerle yazılmasını gerekçe göstermişlerdir.

“Şimdi benim görüşüm dik temel harflerdir. Çünkü çocuklara biz okuma yazma öğretmeye başladığımız anda çocuk etrafı gözlemlemeye çalışıyor. Şimdi çocuk günlük hayatta hep dik temel harflerle karşı karşıya geliyor. Yani televizyonda dik temel harf,

gazetelerde, tabelalarda, okulda panolarda, her tarafta dik temel harflerle çocuk karşı karşıya olduğu için ister istemez daha fazla onun dikkatini çekiyor ve zaten bitişik eğik yazıyı da 2. sınıftan sonra çocuklara zorla yazdırıyoruz. Yani çocuk 3. sınıfta yazmak istemiyor çünkü niye bitişik eğik yazı kurallı bir yazıdır. Güzel yazmak daha fazla çaba ister.” (Ö9)

“Öğretmenlere bırakılmasını kesinlikle uygun bulmuyorum. Çünkü bir çocuk ilköğretimden sonra ortaöğretime devam edecek ve orda dik temel harf var. E şimdi öğretmen bitişik eğik harf kullandığında ortaöğretime geçtiğinde ne yapacak, bocalayacak. Bazen dik temel yazacak bazen eğik yazacak. Yani yazıda bir bütünlük sağlayamayacak. O yüzden bunun tek ve aynı olmasını istiyorum.” (Ö14)

“Bence bu öğretmenlere bırakılmamalıydı. Öğretmenler sık sık yer değiştiriyorlar başka öğretmenler gelebiliyor. Öğrenci de ilerleyen sınıflarda yazıları değişebiliyor karmaşıklaşıyor bence dik temel harf çok güzel bir sistem. Ben birleşik harf ile de eğitim verdim dik temel harfte öğrencilere hemen benimsettim. Yazıları da çok kötü değil bence sebebi öğrencilerin daha düzgün yazdığına inanıyorum yani.” (Ö2)

İlk okuma yazma programında “dik temel harf” veya “bitişik eğik harf” tercihinin öğretmenlere bırakılması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bu tercihin öğretmene bırakılmamasını ifade eden öğretmenlerin yanı sıra yazı tekniği tercihinin öğretmenlere bırakılması gerektiğini katılımcılar (n=4) bu görüşlerine öğretmenin en iyi yöntemi kendisinin seçecek olmasını gerekçe olarak göstermişlerdir.

“O yaklaşım güzeldi hangi öğretmen hangi yöntemle götürmek istiyorsa götürmesi bana mantıklı geldi. Şimdi her öğretmen hangi konuda kendisini daha başarılı hissediyorsa hangi yönü güçlü ise kendisi daha iyi biliyordur işte ben mesela iddia ediyorum bu Van’da benden daha güzel el yazısı yazan 10 tane öğretmen yoktur el yazısını da çok iyi öğretiyorum düşünüyorum. O zaman eğişik yazıyı seçebilmeliyim.” (Ö5)

“Yani bence direk programa yansıtılması daha iyi olurdu ama yine de ‘gönüllülük esastır’ ilkesini göz önüne alarak öğretmenlere bırakması ince bir davranış olmuş bence.” (Ö13)

3.5. Programın Uygulanması

Gerçekleştirilen gözlem çalışmasında öğretmenin programı nasıl uyguladığı, bir diğer ifadeyle dersi nasıl işlediği belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlemin yapıldığı süre zarfında öğretmenin düzenli olarak iki saatlik dersin ilk saatinde okuma etkinliği ile başladığı görülmüştür. Bu etkinliği uygularken dersin ilk 20 dakikası öğretmen dâhil sınıftaki herkes sessizce kitap okumuş, bu süre tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere okudukları hikâyelerle ilgili sorular yöneltilmiş, doğru cevap verenlere yeni hikâye kitabı vermiş, cevap veremeyen öğrencilerin aynı hikâyeyi tekrar okumasını istemiştir. İkinci ders saatinde ise genellikle ödevleri kontrol ettiği ve ödevler üzerinden özellikle öğrencilerin eksik olduğu konuları tekrar ettiği ve sesli okuma etkinliği yaptığı, bu sırada derse katılan öğrencilerin genellikle ödevlerini yapan 8-9 öğrenci olduğu, ders öncesi ek çalışma yaptığı öğrencilere sesli okuma yaptırmadığı görülmüştür.

“Öğretmen sınıfa girip ‘Şimdi 20 dakika boyunca kitap okuyacağız. Sonra sizleri yanıma çağırıp okuduğunuz hikâye ile ilgili sorular soracağım. Soracağım soruları doğru cevaplarsanız hikâyenizi

değiştiririm. Cevaplamasanız eğer hikâyeyi anlatana kadar kitabınızı değiştirmem.’ diye açıklama yaptı. Çocuklar hızla kitaplarını çantalarından çıkarmaya başladı ve öğretmen de sınıfla beraber kendi kitabını okumaya başladı. 20 dakika sonra öğretmen öğrencileri tek tek yanına çağırmaya başladı her öğrenci ortalama 1-2 dakika öğretmenin yanında durdu. Öğretmen okuduğu kitap ile ilgili soruları doğru yanıtlayan öğrencilere ‘aferin’ dedi ve yeni kitap verdi. Soruları cevaplayamayan öğrencilere ise biraz kızarak kitabı tekrar okumalarını söyledi.”

(G1)

“Öğretmen ödev kontrolü yaparken ödevini yapmayan öğrencilere kızarak ‘böyle olmaz ödevlerinizi yapmanız lazım’ dedi. 8 öğrenci biraz tahtada bekledikten sonra öğretmenin ‘geçin yerinize’ demesiyle yerlerine oturdular. Sonra ‘şimdi herkes Türkçe kitabını çıkarsın ve arkasına yaslanarak sessizce otursun’ dedi ve kitaptaki zıt anlamlı kelimeler etkinliğini (öğrencilerin yapmadığı ödev) tahtaya yazdı. Ardından birinci eşleştirmeyi kendisi yaparak diğerlerinde öğrencileri tahtaya çağırarak yaptırdı. (G5)

Öğretmenin gözlem yapılan 12 hafta boyunca sadece iki defa dijital dinleme etkinliği yaptığı, bu etkinlikler sırasında sınıfta teknolojik altyapı yeterli olmadığı için cep telefonunu kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenin 12 hafta boyunca yazma etkinliğini iki defa yaptığı, bunun dışında yazı tahtasını 6 defa kitaptaki etkinliklerin daha anlaşılır olması için kullandığı görülmüştür.

“Öğretmen bugün dinleme metnini dinleyeceklerini ve ardından bu metne göre etkinlik yapacaklarını açıkladı. Öğretmen dinleme yapmadan önce sınıfa ‘hikâyede bazı isimler geçiyor, bazı yer isimleri var. Bunları size soracağım o yüzden iyi dinleyin!’ dedikten

sonra telefonda bulunan dinleme metnini hoparlör yardımıyla sınıfa dinletti. Bir dakikalık dinlemeden sonra metinle ilgili 5N1K sorularını sınıfa yöneltti. Ancak birçok soruyu kendisi cevapladı. Daha sonra öğrencilere diğer sayfaya geçmelerini söyledi. Yeni etkinlik için metni sınıfa tekrar dinletti. Metni dinlettikten sonra ‘Seyit onbaşı düşman gemilerini nasıl batırmış?’ diye bir soru sordu. İlk söz hakkı alan ilk öğrenci soruyu doğru cevaplayınca öğretmen ‘aferin şimdi herkes alkışlasın’ dedi. Çocuklar alkışlarken zil çaldı.” (G9)

“Öğretmen ikinci dersin başında ‘şimdi herkes güzel yazı defterini çıkarsın. Herkes tahtaya yazdığım hikâyeyi defterine yazsın.’ dedi. (öğretmen 4 satırlık küçük bir hikâye bölümü yazdı). Öğrenciler yazmaya başladı. Öğretmen öğrenciler arasında tek tek dolaşarak yanlışlarını düzeltti. Bazı öğrenciler yazarken yerlerinden kalkıp tahtaya yaklaşıyor ve yerlerine dönüp öyle yazıyorlar. (tahtadaki yazı biraz küçük olduğu için okumakta zorlanıyorlar.) Öğretmen güzel yazan öğrencilere ‘aferin’ dedi. En güzel yazan öğrencinin defterini havaya kaldırarak sınıfa gösterdi ve ‘benden daha güzel yazmış.’ dedi. Ardından ‘bitiren varsa yanıma gelsin kontrol edeceğim’ dedi.” (G2)

“Öğretmen ‘şimdi sizinle beraber dikte çalışması yapacağız dedi ve metni okumaya başladı. ‘elinde -alta geçin- elinde e-lin-de arr-pa arr-pa arpa taneleri varmış. Elinde arpa taneleri varmış.’ Öğretmen sırayla bütün öğrencilerin yazdıklarını kontrol etti. Yanlış yazanların yanlışlarını düzeltti, doğru yazanlara da ‘aferin’ dedi. Öğretmen sonrasında öğrencilere yazdırdığı cümleyi bazı yerlerini özellikle yanlış yazarak ‘elinde arPa Taneleri Varmış.’

Şeklinde tahtaya yazdı. Sonrasında öğrencilerden cümledeki yanlışları bulmalarını istedi. Öğretmen cümledeki Ş harfinden başlayarak öğrencilerle beraber cümledeki yanlışları düzeltti.” (G3)

Öğretmenin sınıf yönetimi sırasında disiplini sağlamak için sözlü uyarılarda bulunduğu, gürültü durumunda sesini yükselttiği ve masaya vurduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sınıfta sessizliği sağlamak için öğrencilerle koşullu anlaşma yoluna gittiği görülmüştür. Bu konuya ilişkin gözlem notlarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmen sınıftan çıkmadığı için masada otururken ikinci derse direkt giriş yaptı. ‘hikâyelerinizi çıkarın, sessizce okuyun’ dedi. Bazı öğrenciler kitaplarını çıkardılar ancak okumadılar. Öğretmen bu durumu fark edince eliyle masaya vurarak ‘birbirinize bakmayın kitaplarınızı okuyun’ dedi.” (G3)

“Öğretmen, masasında ödev kontrolü yaptığı sırada sınıfta hafif bir gürültü oluştu. Öğretmen, kalemiyle masaya vurarak gürültüyü kesti. Çok geçmeden öğrenciler kendi aralarında fısıltıyla konuşmaya başladılar. Öğretmen bir kaç defa elini sert bir şekilde masaya vurunca gürültü kesildi” (G10)

“Öğretmen öğrencilere ‘İçinizden sessizce okuyun, 3 defa okuyun’ dedi. Ardından ‘eğer sessizce okuyup arkanıza yaslanırsanız sizinle oyun oynarız.’ dedi.” (G4)

3.6. Programın Uygulanması Sırasında Yaşanan Güçlükler

Program uygulanırken yaşanan güçlükler öğretmen görüşlerine göre ele alındığında öğretmenler büyük çoğunluğu (n=12) güçlük yaşadığını belirtmiştir.

Öğretmenler yaşadıkları güçlükleri (i) kazanım sayısının fazla olmasından dolayı programı yetiştirememesi ve her kazanım için yeterli etkinlik yapamaması, (ii) kitaplarda yer verilen bazı etkinliklerin ait olduğu kazanımlar ile sayı ve nitelik bakımından uyuşmaması, (iii) ses esaslı cümle yönteminin okumayı hızlandıramaması, (iv) eksik teknolojik alt yapı ve materyalden dolayı içeriği yeterince somutlaştıramaması, (v) sınıf mevcutlarının kalabalık olması, (vi) okuma metinlerinin uzun olması şeklinde ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de öğretmenin programı yetiştirmek amacıyla başka derslerde (Hayat Bilgisi, Matematik vb.) Türkçe dersini işlemeye devam ettiği görülmüştür.

“Yetiştirmede ve uygulama boyutunda güçlük yaşıyorum. Bireysel olarak değil de kazanımların çok olmasından dolayı yeterince etkinlik yapamamakta sıkıntı yaşıyorum.” (Ö2)

“En çok sıkıntı yaşadığım şey ses temelliği kullandığımız için çocuk sadece sesleri gördü ve hızlı okuyamadı hızlı okuyamadığı için ben çocuğu bir türlü geliştiremedim. Sınıfı hızlandırmak konusunda sıkıntı yaşadım. Hızlı okuma konusunda çocuk yazıyı parmağıyla kapatıyor, sadece sesi görüyor, öyle okuyor. Aşama aşama yani. Bir kelimeyi okumak o kadar uzun zaman alıyor ki yani artık böyle zorluyoruz sınırları.” (Ö6)

“Programı uygularken bazen güçlükler tabi ki yaşıyorum. Daha çok somutlaştırmada güçlük yaşıyorum. Bir de okulda dijital tahtanın olmaması çocuklara bazı şeyleri sesle ya da görselle ifade edemiyor oluşum beni biraz engelliyor.” (Ö14)

“Sınıflar kalabalık. Bunun dışında, davranışları öğretme bakımından çok da bir problem yaşamadık. Öğrenci

davranışlarında görülen olumsuzluklar velilerle işbirliği yapılarak giderilmeye çalışıldı ve giderildi.” (Ö15)

“...Yani bazı metinler mesela bazen çok uzun olabiliyor, sıkılıyorlar. Çok fazla teoriye kaçmadan aslında daha kısa çocukların eğlenebileceği tarzda metinlerle beraber olursa okuma yazma süreci daha sağlıklı olabiliyor.” (Ö12)

“Diğer ders Hayat Bilgisi olmasına rağmen öğretmen Türkçe işlemeye devam etti. Dersin tamamında Türkçe dersinin etkinlikleri yapıldı. Öğretmen ile teneffüste yapılan görüşmede öğretmen bu durumu ‘ne yapalım görüyorsunuz çok yavaş öğrenciler var. Mecbur yetiştirmek durumundayız. Bir de okuma yazma gelişmeyince diğer dersler de verimli olmuyor. Çocukların diğer dersleri anlaması için bir an önce okumalarının düzelmesi gerekiyor. Hayat bilgisi matematik her yıl başa sarıyor. Onları nasılsa öğrenirler ama biz her yıl okuma yazmayı baştan anlatamayız. Onun için çocuklar iyice geliştikten sonra diğer derslere daha çok ağırlık vereceğim.’ şeklinde gerekçelendirdi.” (G7)

Programı uygularken güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerin yanı sıra herhangi bir güçlük yaşamadığını ifade eden öğretmenler (n=4) de olmuştur. Öğretmenler bu görüşlerini dik temel harflerle okuma yazma öğretiminin çocuklara kolaylık sağlaması, yapılacak şeylerin açık olmasından ötürü kolay bir şekilde takip etme gerekçeleri ile gerekçelendirmişlerdir.

“Yani programı uygularken çok öyle büyük bir güçlük yaşamadım ama ilkokuma yazma süreci olduğu için belki bir sıkıntı yaşamadım ama ileriki sınıflarda olabilir yani. Programda ciddi sıkıntılar

çıkabilir ama bizim 1. Sınıf olduğu için çok büyük bir şey yaşamadım.” (Ö9)

“Hayır, hiç güçlük yaşamadım. Yönergelerimiz çünkü çok belirgin zaten. Onu takip ettiğimizde sıkıntı görülmedi.” (Ö16)

3.7. Programda Yer Verilmediği Halde Yapılan Çalışmalar

Programda yer verilen çalışmalar dışında ek çalışmalar yapıp yapmadıkları, bu çalışmalara neden ihtiyaç duydukları, ne tür çalışmalar yaptıkları ve bu çalışmaları ne zaman ve nasıl yaptıkları ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde bir öğretmen hariç bütün öğretmenlerin okumaya geçmemiş öğrencileri okuma geçirmek, geri kalan öğrencileri diğer öğrencilere yetiştirmek, öğrencilerin öğrendiklerini kavramasını sağlamak ve bazı anlaşılmayan yerleri tekrarlamak amacıyla dersler başlamadan önce, ders içi serbest zaman etkinliklerinde, teneffüslerde, dersler bittikten sonra hafta içi ve hafta sonunda açılan sosyal etkinlik amaçlı kurslarda ek çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenler çalışmaları yapmalarının nedeni olarak bazı öğrencilerin birebir çalışmaya ihtiyaç duymasını, ders saatlerinin bütün kazanımları vermek için yeterli olmamasını göstermişlerdir. Benzer bulgulara yapılan gözlemlerde de ulaşılmıştır.

“Yapıyorum mutlaka yapıyorum çünkü her öğrenci aynı zamanda kavramıyor. Bazıları çok yavaş kavıyor o öğrencilere ek çalışma için teneffüste ona vakit ayırabiliyorum. Çizgi çalışmaları, okuma çalışmaları yapıyoruz. Bazı öğrencilerle heceleme, okuduğunu hemen anlayamama sorunları yaşıyoruz o öğrencilere daha çok okuma etkinliği ve hızlı okuma etkinlikleri veriyorum.” (Ö3)

“Evet, zaten benim bir kaynaştırma öğrencim var. Devlet destekli kurs veriliyor, zaten o alıyor o kursu. Onun dışında tabii ki teneffüste ilgilendim bütün öğrencilerimle diyebilirim.” (Ö4)

“Evet, bu yüzden kurs bile açtım ben çünkü ders saatleri zaten yeterli gelmiyor sınıflar zaten kalabalık ve sosyo ekonomik kültürel seviyeleri çok düşük olduğu için çocuklara bir şeyleri kavratmakta da çok zorlanıyoruz. Hafta içi dersten iki saat öncesine alıyoruz ve ben bunun faydasını da gördüm. Ek çalışma şart oldu. Bence öğrenci sayısının fazlalığı bunun en büyük nedeni.” (Ö13)

“Öğretmen ilk dersin başlamasından 10 dakika önce sınıfa girdi. Okuması zayıf olan öğrencilere ders dışında okuma çalışması yaptırdı. Teneffüs arasında bu durumun nedeni sorulduğunda ise öğretmen ‘ne yapalım zaman yetmiyor ancak bu şekilde yetiştiriyoruz’ şeklinde açıklama yaptı” (G12)

Program dışında ek çalışma yapmadığını belirten Ö15 ise bu konudaki görüşünü *“çok da fazla bir zaman bulamıyoruz doğrusu ona. Çünkü öğrenciler toptan okumaya geçtiği için çok az bir öğrenci ile birebir çalışmaya ihtiyaç duyuldu. Çünkü aşağı yukarı 10 gün içinde bütün öğrenciler okumaya geçtiği için bireysel çalışmalara çok da ihtiyaç duyulmadı...”* şeklinde gerekçelendirmiştir.

3.8. Programda Yer Verildiği Halde Yapılmayan Çalışmalar

Programda yer verildiği halde uygulanmayan çalışmalara (etkinlikler) ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğu (n=12) özellikle teknolojik alt yapının yetersiz oluşu ve öğretmen kılavuz kitabı ile birlikte diğer materyallerin de verilmeyişi nedeniyle dinleme metinlerini, öğrenci seviyesinin üstünde olduğundan bazı etkinlikleri, programı zamanında yetiştirme kaygısı

nedenleriyle programda yer verildiği halde atladıklarını belirtmişlerdir. Gözlem sırasında öğretmenin sadece bir dinleme etkinliğini atladiğı, bunun gerekçesi olarak da ses kaydına ulaşamamasını gösterdiği görülmüştür.

“Mesela 1. sınıflarda dinleme metinleri var. Bizim burada ne internetimiz var, ne bilgisayarımız var, ne projeksiyonumuz var. Bu dinleme metinlerini tabi ki ben öğrencilere yapamıyorum, doğal olarak onun etkinliklerini de yapamıyorum ve onları boş geçiyorum ben.” (Ö1)

“Oluyor. Çünkü yetiştirme sorunu olduğu için. Şöyle konu çabuk kavranacak bir konu ise ben diğer konunun etkinliğine daha çok yer veriyorum kazanıma bağlı yani.” (Ö3)

“1. Sınıf Türkçe öğretimi programı incelendiğinde ikinci dönemde 4 tane dinleme metninin yer aldığı görülmektedir. Ancak gözlem yapılan sınıfta sadece iki dinleme etkinliği yapılmış bunlardan birisinde alfabe şarkısı dinletilmiş, diğerinde ise kitapta bulunan dinleme metni sınıfa dinletilmiştir. Öğretmen ile ders dışı bir zamanda bu durumun nedeni sorulduğunda öğretmen dinleme metinlerinin kendilerine ulaştırılmadığını, yapılan dinleme etkinliğindeki kaydın da bireysel çabalar sonucu internet ortamından elde edildiğini ayrıca yeterli teknolojik alt yapının bulunmaması nedeniyle her zaman dinleme metinlerini atlamak zorunda kaldığını ifade etmiştir.” (G9)

Programda yer verildiği halde uygulanmayan çalışmalara (etkinlikler) ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenler (n=4) programa uyarak bütün çalışmaları eksiksiz tamamladığını belirtmiştir.

“Ya ben fazlasıyla uyguladım yani uygulamadığım yer vermediğim herhangi bir kazanım ya da çalışma olmadı. Yani fazlası üstünde ben emek verdim yani.” (Ö4)

“Bu sene hemen hemen çoğu etkinlikleri gerçekleştirdik birlikte. Çünkü daha çok okuma yazmaya önem verdiğimiz için çoğunu hatta fazlasını gerçekleştirdik diyebilirim. O şekilde.” (Ö14)

3.9. Ders Dışı Ödevler/Çalışmalar

Programın ders dışı ayağında öğrencilere verilen ödevler/görevler hakkında bildirilen görüşler incelendiğinde öğretmenlerin tamamının her gün okuma, yazma, etkinlik ödevleri verdiğini, bu ödevleri okuma yazma becerilerinin gelişmesi, okulda öğrenilenleri tekrar etme, pekiştirme, okuma alışkanlığı kazandırma amacıyla verildiği tespit edilmiştir. Eğitim seviyesi daha yüksek olan velilerin bu sürece olan katkısı olumlu olmakta iken eğitim seviyesi düşük bazı velilerin bu süreçte olumsuz etki ettiği ve bazı velilerin verilen ödevi bizzat yaptığı da öğretmen görüşleri arasındadır. Yapılan gözlemlerde öğretmenin her hafta düzenli ödev verdiği, bu ödevleri kullandığı kaynak kitaptan verdiği, ödevleri düzenli olarak kontrol ettiği, ödevini yapan öğrencilere pekiştireç yapmayanlara ise ceza verdiği görülmüştür. Ayrıca, bazı velilerin öğrencilerin ödevlerini yaptığı ve öğretmenin bu durumdan rahatsızlık duyarak velileri uyardığı gözlemler arasındadır.

“Ev ödevini ben günlük veriyorum. En azından hani hiçbir şey yapmayacaksa mutlaka okuma veriyorum. Hani her gün okuma alışkanlığı kazansın diye okumayı sevsin diye veriyorum. Bazı velilerim gerçekten çok ilgili, bazıları hiç ilgisiz ama çocuk zaten kapasitesi var hani yapıyor. Özellikle uyardım ben velileri teker teker arayıp ödevi siz yapmayın. Siz sadece yol gösterin. Devamlı

iletişim halindeyim zaten. 1-2 kere uyardım ondan sonra zaten kesildi.” (Ö1)

“Her akşam ödev veriyoruz hepimiz de veriyoruz. Yani çocuklara pekiştirme amacıyla veriyoruz pekişsin iyice otursun gelsin yoksa çocuk unutacak.” (Ö5)

“Kaynak kitaplarımızdan zaten sürekli ödevlerimiz var. Günlük, her gün sistemli bir şekilde verdiğimiz ödevler var. Yani çocuk sonuçta belli bir düzeye gelmek zorunda belli kazanımlar edinmek zorunda ve bu çocuk sınava girecek Türkiye şartlarında. O yüzden ben çocukları sınava yönelik hazırlıyorum açıkçası. Yani test çözdürerek 1. Sınıftan. 1. Sınıftan deneme yaptırarak çünkü sistem bu yani. Hani onların beklentileriyle sistem çok farklı işliyor. Veliler deli gibi test çözdürme mantığındalar açıkçası. Yani öyle çocukları devletin boş kitabıyla geçirmek yerine diyorlar ki hocam test alalım kaynak kitap alalım yani ister istemez bizde teste yöneliyoruz. Öğrencilere yardımcı da oluyorlar.” (Ö6)

“Öğretmen ‘Birazdan ödevlerinizi vereceğim. Şimdi herkes ödev kitabını ve hikâyesini hazırlasın ben çağırınca yanıma gelsin’ dedi. Ardından sınıf listesinden öğrencileri gruplar halinde yanına çağırarak kitaptan yapacakları ödevi işaretlede. Ödevi aynı zamanda veliler için kurduğu whatsapp grubundan paylaştı. Bunu yaptıktan sonra da aynı ödevi velilere mesaj olarak da gönderdi.” (G1)

“Öğretmen sınıfı selamladıktan sonra sessizce yerine geçti ve ‘şimdi sırayla buraya geleceksiniz ödevlerinizi kontrol edeceğim.’ dedi. Öğrenciler de etkinlik kitaplarını eline alıp öğretmenin

yanına gitmeye başladı. Öğretmen, ödevini yapmayan öğrencilere ‘neden ödev yapmıyorsunuz? Anne-babanız kontrol etmiyor mu?’ diyerek kızdı. Sonra da ödevini yapmayan öğrencileri arkaları sınıfa dönük olarak tahtada 5-10 dakika kadar tek ayak üstünde bekleterek ceza verdi. Ödevini yapan öğrencilere de ‘aferin’ dedikten sonra sınıfın kapısına yapıştırılan isimlerini karşısına bir gülen yüz yapıştırdı.” (G8)

“Bir gün önce verilen ödevin kontrolü sırasında 8 öğrencinin ödevini abi, abla ya da evde bulunan başka bir büyüğün yaptığı anlaşıldı. Öğretmen bu duruma çok sinirlendi, öğrencilere ‘kendiniz yapın ama eksik olsun. Ben yine kabul ederim ama başkası yaparsa size hiçbir faydası olmaz’ dedi ve teneffüste çocukların aynı okulda bulunan üst sınıflardaki abi ve ablalarını çağırdı ve onları uyararak ödevleri öğrencilerin yapması gerektiğini belirtti.” (G11)

3.10. Kazanımlara Ulaşma Düzeyi

Programın amacına, bir diğer ifadeyle öğrencilerin kazanımlara ne düzeyde ulaştığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=12) kazanımlara ulaştığını ancak istenilen düzeyde olmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenler bütün öğrencilerin neden çok iyi düzeyde ulaşmadıklarını sınıf mevcutlarının fazla olmasına, bazı velilerin çocuğa yeterince ilgi göstermemelerine, okuma yazmaya geç geçen öğrencilerin arkadaşlarından geri kalmalarına bağlamışlardır.

“Yani sınıfta yine üst seviye var bir grup var 20 kişi süper. Yani kolejdeki öğrenci de onun kadar iyi değil. 10-15 kişi var normal öğrenci ama 3-5 kişi var okuyor yazıyor. Yaşı küçük olanlarda işte

nedir 3. Seviyede diyeceğimiz öğrenci ama okuma yazmaları var hiçbir sıkıntıları yok. Kaynaştırma öğrencimiz bile okuyup yazıyor. Ben kendi sınıfım adına orta düzeyde ulaştığımızı düşünüyorum. İmkânlar el verseydi eğer çok daha iyi derecede de ulaşabilirdik.”
(Ö9)

“Yani genel olarak %70’lik bir düzeyi yakaladım. Amacıma ulaştık yani. Kalan bir 4-5 öğrenci var yani bunlara birebir ilgi olması gerekiyor.” **(Ö11)**

“Ya sınıfım için konuşmak gerekirse sınıfımın yarısının kazanımlara ulaştığını düşünüyorum. Bunu nasıl test ediyorum, kendim onların düzeylerine uygun sınavlar hazırlıyorum ölçmek için. O sınavlara bakarak çocuk ne anlamış ne anlamamış orda rahatlıkla görebiliyoruz. Birlikte de yaptığımızda etkili olduğunu düşünüyorum.” **(Ö14)**

Programın amacına, bir diğer ifadeyle öğrencilerin kazanımlara ne düzeyde ulaştığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde kazanımlara ulaştığını ancak istenilen düzeyde olmadıklarını ifade eden öğretmenlerin yanı sıra kazanımlara sınıf olarak çok iyi düzeyde ulaştıklarını belirten öğretmenler (n=4) de mevcuttur.

“Ben kendi adıma öğrencilerimin yani istediğim hedeflere ulaştığını düşünüyorum hedefime ulaştığını düşünüyorum şu an sınıfımda 160 170 kelime okuyan öğrencilerim var sınıf ortalaması 70’in üzerinde okuma düzeyleri Türkçede bütün hedeflerime ulaştığını düşünüyorum.” **(Ö5)**

“Hepsi ulaştı. Yani yüksek oranda çocuklar ulaştı. Yani yüksek hatta çok yüksek oranda gerçekleşti. Aralık ayında bütün öğrencilerimiz okuma yazmaya geçti. Ha okuma hızları, yazma hızları arasında tabi ki farklar var.” (Ö16)

3. TARTIşMA ve SONUÇ

İlk okuma yazma programının değerlendirildiği bu çalışmada programın bireysel farklılıklara uygunluğu konusunda eksiklikleri bulunduğu söylenebilir. Katılımcılar ilkokuma ve yazma programının tüm çocukları aynı yaş ve seviyede kabul ettiğini, farklı özelliklere sahip öğrenciler için herhangi bir açıklama yapılmadığını ve bu nedenle öğrencilerin bireysel özelliklerini yeterince dikkate almadığını belirtmişlerdir. Son yıllarda farklı yaş gruplarında bulunan çocukların aynı anda okula başlamaları söz konusudur. En az 60 aylık ve 82 aylık çocuklar aynı yıl birinci sınıfa başlayabilmektedir. Bu çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri farklı olduğundan aynı sınıfta eğitim almaları birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Arı, 2014; Bayat, 2015; Demir ve Ersöz, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin bireysel özellikler konusunda sorun yaşamaları doğal olmaktadır. Benzer şekilde programın farklı sosyo-kültürel ve coğrafi bölgelere hitap etmediği belirtilmiştir. Özellikle kırsal kesimlerde gerekli teknolojik alt yapının sağlanamaması bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Akyol ve Temur (2008) yaptıkları çalışmada programın tek tip hazırlanmasının bireysel farklılıkların gözden kaçırılmasını da beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla önceki programlarda yaşanan sorunların mevcut programda da yaşandığı görölmektedir.

Kazanımların sayıca fazla olması programın yetiştirilmesinde problem oluşturmaktadır. Bayat (2014) tarafından yapılan çalışmada da kazanım sayısının fazla olduğu sonucuna ulaşılması bu konudaki problemin devam ettiğini göstermektedir. Bayburtlu (2015) tarafından yapılan çalışmada kazanım

sayısının uygun olduğu belirtilmiş olsa da öğretmenlerin programı yetiştirememesi sorununun kazanım sayısının fazla olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmada ulaşılan sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders kitaplarında yer verilen bazı etkinliklerin ait oldukları kazanımlara uygun olmaması şeklindeki sorunların da programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebildiği söylenebilir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda (Şahin, 2007; Aykaç ve Ulubey, 2012) da öğrenci mevcudunun fazla olmasından dolayı kazanımların öğrenciye aktarılmasında sorunlar yaşandığına değinilmiştir. Bu çalışmada aynı problemin devam ettiği sonucuna varılmış olmasından hareketle bu sorunun yıllardan beri devam ettiği anlaşılmaktadır. Epçaçan ve Erzen (2008) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Şahin'in (2008) öğretmenlerin ders kitaplarında kazanımların ele alınış biçimleri hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan ders kitapları ile ilgili problemlerin devam ettiği söylenebilir. Ayrıca kazanımların etkinlikler ile de uyumsuz olduğu yapılan görüşme ve gözlemler neticesinde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla programın kazanımlarının sayısının fazla olduğu, bu durumun sürece olumsuz yansıdığı ve bu konuda iyileştirme yapılması gerektiği söylenebilir. Kazanımlarla ilgili bir diğer konu olarak programda üst düzey basamaklarla ilgili yeterli kazanım olmaması ön plana çıkmaktadır. Bu durumun öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde engel teşkil edeceği yorumu yapılabilir.

Mevcut programda hayata geçirilen yeniliklerden birisi yazı tekniğinin tercihinin öğretmenlere bırakılması olmuştur (MEB, 2018). Bu tutum demokratik olmakla beraber uygulamada ilerde bazı karışıklıklara sebep olabilir. Yazı tekniği tercihinin öğretmene bırakıldığı zaman uygulamada farklılıklar ortaya çıkacağından öğrencinin sorun yaşaması söz konusu olacaktır. Okuma yazma öğretiminde dik temel harflerin eğik harflere göre daha kullanışlı olması (Demir ve Ersöz, 2016) ve MEB'in hazırlamış olduğu bütün materyallerin dik temel yazı

ile yazılması bir yerde öğretmenleri dik temel harfleri seçmeye mecbur bırakmıştır. Yani görünürde yazı tekniği tercihi öğretmene bırakılmış olsa da aslında öğretmenin seçme hakkı bulunmamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının okuma yazma öğretiminde dik temel harfleri kullanıyor olması bu durumun sonucu şeklinde yorumlanabilir. Tok, Tok ve Mazi (2008) ve Coşkun ve Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da dik temel harflerle yazı yazmaya başlayan öğrencilerin sonradan eğik yazmada aşırı zorlandıkları tespit edilmiştir. Mevcut uygulamada ise kaynakların tamamının dik temel yazı ile hazırlanmış olması eğik yazıyı tercih eden öğretmenler için güçlük oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmen sirkülasyonunun yoğun yaşandığı bölgelerde kullandıkları yazı tekniği farklı olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenciler için bu durumun bir dezavantaja dönüşmesi riski vardır. Dolayısıyla, yazı tekniği tercihinin öğretmenlere bırakılmasının sorunlar yaratacağı söylenebilir. Bu yaklaşımın yerine uzmanlar başta olmak üzere bütün paydaşlardan görüş alınarak en doğru yöntemin belirlenmesi ve uygulanması gerekmektedir.

Programın uygulanma sürecinde okumaya gerekli önem verilirken, yazmaya gereken önem verilmemekte ve yazma öğretimi ihmal edilmektedir. Hâlbuki güncel Türkçe 1. sınıf öğretim programı incelendiğinde yazma öğretimine ait kazanımların okuma öğretimi kazanımlarından sayıca daha fazla olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Gündüz ve Çalışkan (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazmaktan hoşlanmadıkları ve yazı yazarken çabuk sıkıldıkları için öğretmenin yazma etkinliklerini okumaya göre daha az yaptığı sonucuna varmışlardır. Hâlbuki Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çeşitli yöntemlerle öğrencileri yazma etkinliklerine teşvik etmeleri gerektiği özellikle belirtilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yazma becerisinin incelendiği çalışmalarda (Sidekli, Coşkun ve Gökbulut, 2008; Tağa ve Ünlü, 2013) öğretmenlerin yazmaya gerekli önemi vermediklerinden çocukların

yazma becerilerinin gelişmediği ortaya konulmuştur. Yazma öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar (Durukan ve Alver, 2008; Erdoğan, 2012; Koç, 2012; Şahin, 2012; Akman ve Aşkın, 2014) incelendiğinde, bu çalışmalarda yazma eğitiminin asıl amaçlarından ziyade şekilsel yönüne bakıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın ve ilgili çalışmaların sonuçları doğrultusunda uygulama sürecinde yazma öğretimine daha çok yer verilmesi ve bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen merkezli çalışmaların yapıldığı, sınıf yönetiminde ve ödev kontrolünde öğretmenin ödül-ceza türü yöntemlere sıkça başvurulduğu görülmüştür. Bu durum da öğretmenlerin eğitim ve öğretime klasik yöntemlerle devam ettiğini gösterir niteliktedir. Yapılan başka çalışmalarda da (Doğan, 2004; Bektaş, 2007; Turan, 2007; Sarı, 2008; Özgün, 2010; Bektaş, 2013; Yüce, 2016) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretim programlarının uygulanma aşamasında özellikle de öğretme-öğrenme sürecinde geleneksel yöntemlerin yoğun olarak kullanılması bir problem olarak ifade edilebilir. Diğer taraftan öğretim sürecinde pekiştireç kullanılması faydalı olabilmekle birlikte, pekiştireçlerin çok yoğun kullanılması öğrencileri dışsal pekiştireçlere bağımlı yapma konusunda sorun teşkil edebilmektedir. Dolayısıyla sürekli pekiştireç verme yerine daha etkili olduğu bilinen değişken oranlı pekiştireçlerin kullanılması ve içsel pekiştireçlerin teşvik edilmesi önerilebilir.

Yapılan çalışmada programda yer verilmediği halde süreçte ek çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin bire bir çalışmaya ihtiyaç duyması ve sınıfların kalabalık olmasından ötürü öğretmenlerin derste buna zaman bulamamaları öğretmenleri ders dışı ek çalışma yapmaya zorlamıştır. Bu durum programın eksikliği olarak değerlendirilebilir olmakla birlikte, veli boyutu ile de ilişkilendirilebilir. Yapılan çalışmalarda (Çelenk, 2003; Karadağ ve Gültekin, 2007; Kanmaz, 2007; Aktürk, 2009; Yılmaz ve Ağırtaş; Ünsal, 2013; Demir ve Ersöz,

2016) velilerin birçok konuda olduğu gibi okuma yazma öğrenme sürecinde de etkin bir role sahiplerdir. Ancak öğrencinin öğrenme sorumluluğu tamamen öğretmene bırakıldığından öğretmen bir yerde kendini buna mecbur hissetmekte ve görevi olmadığı halde ders dışı saatlerde öğretim yapmaya devam etmektedir. Öğretmelerin programda yer verildiği halde uygulamadığı etkinliklerin olduğu da görülmüştür. Yeterli teknolojik donanım olmadığı için bazı etkinlikleri atlamak zorunda kaldıklarını ifade eden öğretmenler gerekli şartlar sağlandığında etkinlikleri atlamayacaklarını ifade etmişlerdir. Bağcı-Ayrancı ve Mutlu (2017) da yaptıkları çalışmada öğretim programının tam olarak uygulanmasının gerekli materyallerin ve teknolojik alt yapının sağlanmasına bağlı olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmadan hareketle okullarımızda programda öngörülen teknolojik alt yapının sağlanmadığı anlaşılmaktadır. Programın sorunsuz bir şekilde uygulanabilmesi için bu sorunun çözülmesi önem arz etmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin düzenli olarak ödev verdikleri tespit edilmiştir. Bu konudaki görüşler incelendiğinde ödev vermenin başlıca amacı çocukların okuma ve yazma becerilerini en üst düzeye kadar geliştirmek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ödevlerin çocukları disipline ettiği, zaman yönetimi konusunda bilinçlendirdiği, tekrar ve pekiştirme yoluyla da öğrenilenlerin kalıcı olması sağlandığı dile getirilmiştir. Verilen ödevlerin ders kitabından farklı bir kaynaktan verilmesi ders kitabının bu konuda eksik olduğunu göstermektedir. Akyol ve Temur (2008) ve Çelenk (2003) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin düzenli olarak ödev verdikleri görülmüştür. Öğretmenler bu durumu öğrencilerin okulda verilenlerle okuma yazma öğrenememesine bağlamışlardır.

Öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin programdaki kazanımlara yeterli düzeyde ulaşamadıkları görüşünde oldukları belirlenmiştir. Yukarıda değinilen programın

yapısından, uygulama sürecinden ve paydaşlardan kaynaklanan sorunlar öğrencilerin kazanımlara beklenen düzeyde ulaşmasını engellemiş olabilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kazanım sayısını fazla bulması ve kalabalık sınıflarda bu kazanımları vermenin güç olduğunu belirtmeleri kazanım sayısı ve niteliğinde yeni bir düzenlemeye ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Uygun ve Katrancı (2013) ve Bayat (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde kazanımların sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. Durukan (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin orta düzeyde kazanımlara ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bektaş (2007) tarafından yapılan çalışmada da bu araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer sonuçlara ulaşılmış olduğu ve kazanımlara tam olarak ulaşamadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar daha önceki programlarda yaşanan kazanımlara ulaşamama sorununun mevcut programda da devam ettiğini göstermektedir.

Araştırma ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ilkokuma yazma programına yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Programın bireysel farklılıklar ile farklı sosyo-kültürel ve coğrafi bölgelere uygun olması için daha esnek olması sağlanabilir.
- Ses esaslı cümle yönteminin yanında bu yöntemin sınırlılıklarını ortadan kaldıracak farklı yöntemlerden yararlanılabilir.
- Programda kazanımların ders kitaplarındaki etkinlikler ile sayı ve nitelik bakımından uygun/uyumlu hale getirilmesi önerilebilir.
- Yazı tekniği tercihinin öğretmenlere bırakılması yerine en uygun yöntem belirlenip ulusal çapta uygulamaya konulabilir.

- Yazma etkinliklerinin uygulanması noktasında sorunlar yaşanmaktadır. Süreçte yazma etkinliklerine daha çok yer verilmelidir.
- Teknolojik alt yapı ve öğretim materyali eksikliğinden dolayı içeriği yeterince somutlaştıramama problemi yaşandığından bu konuda düzenleme yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açan, M. (2015). *Birleştirilmiş Sınıfta İlk Okuma Yazmayı Öğrenme Ve Öğretme Sürecinin Betimlenmesi: Bir Durum Çalışması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, E., ve Aşkın, İ. (2014). “Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1), 1-18.
- Aktürk, Y. (2009). *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşehir Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). “Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 79-95.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (15. baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma”. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 80-101.

- Arı, A. (2014). "İlkokul Birinci Sınıfa Başlama Yaşına İlişkin Öğretmen Görüşleri". Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(3), 1031-1047. doi: 10.12738/estp.2014.3.2117
- Arslantaş, H. ve Cinoğlu, M. (2010). "İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Cümle Yönteminin Karşılaştırılması". İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), 81-92.
- Aykaç, N., ve Ulubey, Ö. (2012). "Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(1), 63-82.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). "Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar". Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(2), 291-310.
- Bayat, S. (2014). "Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri". İlköğretim Online, 13(3), 759-775.
- Bayat, S. (2015). "İlkokuma Yazma Öğretiminde 60-66 Aylık Çocuklar İle İlgili Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri". Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015(4), 172-185.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). "2015 ve 2006 Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi". Turkish Studies, 10(15), 137-158.
- Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2012). “İlköğretim Öğrencileri İle Sınıf Ve Türkçe Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi”. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 32(3), 761-776.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). “4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Ve Yazma Eğitiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi”. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7(1), 1-27.
- Demirel, Ö. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Destebaşı, F. (2016). “Yeni Okuryazarlıklar: Tanımı, Kapsamı Ve Teorik İlkeleri”. Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(3), 895-910.
- Doğan, C. (2004). “Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri Ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri (İstanbul Örneği)”. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 8, 31-48.

- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). "Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". The Journal of International Social Research.
- Durukan, E. (2013). "Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları". Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5(8), 1-15.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi". Journal of International Social Research, 1(4), 182-202.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, T. (2012). "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi". Eğitim ve Bilim, 37(165), 93-103.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mcgraw-Hill Education Copyright.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi". Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5(4), 1135-1173.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). "60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk Ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi". Electronic Turkish Studies, 8(8), 379-398.

- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121.
- Koç, R. (2012). “Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri Ve "Ses Temelli Cümle Yöntemi" Uygulaması”. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2259-2268.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). “21.Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı Ve Türkçe Eğitimi”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 283-298.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim program*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oliva, P. F. (1988) *Developing the curriculum*. Scott, Foresman and Company: Boston.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, P. F. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (Çev. Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özgün, S. (2010). “Eski Ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem A Akademi.
- Sarı, H. (2008). “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Saylor, J. G. ve Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. Newyork: Holt, Rinehart and Winston inc.
- Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Gökbulut, Y. (2008). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş Bildiri, Çanakkale.
- Şahin, İ. (2007). “Yeni ilköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi”. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şahin, A. (2008). “İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı Ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şahin, A. (2012). “Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler”. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). “Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme”. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tok, Ş., Tok, T. N., ve Mazi, A. (2008). “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 123-144.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünsal, H. (2013). “Yeni Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”. *İlköğretim Online*, 12(3), 635-658.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, M. (2008). “Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 131-139.
- Yılmaz, M. ve Ağırtaş, M. N. (2009). “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Hatay İli Örneği”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164-175.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yüce, S. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Okul Olgunluğunu Belirleme Ve Kullanma Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In education, curriculum evaluation can be defined as the process of observing and collecting data on the effectiveness of various measurement tools and training programs, comparing the obtained data with the indicators of the effectiveness of the curriculum, and interpreting and determining the effectiveness of the curriculum. Decision-making about the curriculum is needed to get an idea of the effectiveness of the curriculum and to decide when to make a decision about the curriculum, without deciding whether or not to continue a curriculum. Curricula developed in accordance with scientific methods are evaluated in the process and at the end of implementation for various purposes.

Method

In this study, it was aimed to evaluate the first grade Turkish language curriculum. For this purpose, evaluations of the curriculum during the application process and the design of the curriculum have been made. In this framework, the features of the design of the curriculum (objectives, activities, etc.), activities that are done / not done in the process, the role of the curriculum stakeholders in the process, problems in the process and causes / solutions of these problems are investigated.

Semi-structured interview form and observation form developed by researchers of the study were used as data collection tool in the research. When the study group of the study was determined, the data collection technique was taken into consideration. In the selection of the observation school, typical situation sampling was used by considering the student profile. In the determination of

16 teachers interviewed, criteria sampling was used. Data obtained by interview and observation were analyzed by descriptive analysis technique. In the analysis of the data, the reliability formula developed by Miles and Huberman was used. In this study, the compatibility between two different encoders was found to be 0.86 using this formula. This ratio indicates that the findings are reliable (the ratio > 0.70).

Results

As a result of the study, some negative results were obtained regarding the structure of the curriculum. When the results are examined, it is seen that the curriculum has deficiencies about individual differences and compatibility with different socio-cultural and geographical regions. Besides, it has been determined that the number of objectives included in the curriculum is higher and the objectives are prepared according to low level of cognitive domain. In addition, the students pass to reading fast with the audio-based sentence method adopted for the teaching of reading-writing in the curriculum, but it is also found that this method prevent the reading fluently.

It has been observed that there are problems with the quality of textbooks in the research. In the observations and interviews, it has been determined that some of the activities that should be prepared in accordance with the curriculum do not match in number and quality with the objectives. In addition, it is found that the reading texts are above the level of students.

Positive and negative results were obtained regarding the implementation process of the curriculum. There is a difficulty of the implementation of the curriculum and therefore Turkish lessons are being taught in other lessons (Life Science, Mathematics, etc.). In addition, teachers experiencing this difficulty continue teaching outside the classroom. In addition to the teachers who

criticize the lack of time, it is seen that most of teachers, especially those who cannot process the listening texts due to the insufficient technological infrastructure and the lack of other materials and the teacher's guidebook.

It has been found that all of the teachers give reading and writing, activities as homework every day. While the contribution of the parents with higher education level to the teaching-learning process was positive, it was seen that some parents with low education level had a negative effect on this process. In the observations made, it was seen that the teacher gave regular homework every week from the auxiliary book, checked the homework regularly, and punished those who did not reinforce their homework.

The majority of the teachers prefer the upright letters, and the vast majority think that the letter preference should not be left to the teachers. It has been determined that the teachers regularly implement reading activities but neglect writing activities in Turkish lessons. During the classroom management, the teacher has given oral stimuli, raised his voice, hit the table and gone to the conditional agreement.

Conclusion and Discussion

When the views of teachers about the effectiveness of the curriculum are examined, it is seen that the vast majority of the teachers stated that the curriculum was effective but not at desired level. Teachers have shown that some reasons of this result are the classroom size and the lack of interest of some parents. When all these results are evaluated together, it can be said that there are problems in the reading-writing curriculum and these problems should be solved.