

T.C
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRİNCİ SINIF TÜRKÇE DERS
PROGRAMINA VE UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Okan BAYSAL

Balıkesir, 2015

T.C
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRİNCİ SINIF TÜRKÇE DERS
PROGRAMINA VE UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Okan BAYSAL

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

Balıkesir, 2015

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda 201012509004 numaralı Okan BAYSAL'ın hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Ders Programına ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri (Ağrı İli Örneği)" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 20.11.2015 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

İmza.....

Üye Doç. Dr. Hülya KARTAL

İmza.....

Üye Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR
(Danışman)

İmza.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım.

..11..12 /2015

Enstitü Müdürü

Halim Şahin
Doç. Dr. Halim Şahin

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe ders programına ve uygulanmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların programın geliştirilmesine, ilkokuma-yazma ve Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma boyunca bana destek olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e, Yrd. Doç. Dr. Sümer AKTAN'a, Doç. Dr. Kemal Oğuz ER'e, Anabilim Dalı Başkanım Prof. Dr. Nevin SAYLAN'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca bana katkı sağlayan tüm öğretmenlerime şükranlarımı sunarım. Çalışmayı büyük bir özveriyle inceleyen Soma Rıfat Dağdelen Anadolu Lisesi'nden Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenim Şadiye ATEŞ'e ve Uludağ Üniversitesi'nden hocam Doç. Dr. Hülya KARTAL'a, veri çözümlenmeleri sürecinde katkı sağlayan Arş. Gör. Barış USLU ve eşi Aslı COŞKUN USLU'ya içten teşekkürler.

Yaşamım boyunca sonsuz destek olan ailem, Belma BAYSAL ve Nazır BAYSAL'a; ağabeyim Onursal BAYSAL ve eşi Melis BAYSAL'a minnettarım.

Okan BAYSAL

Marmara Adası, 2015

ÖZET

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRİNCİ SINIF TÜRKÇE DERS
PROGRAMINA VE UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)**

BAYSAL, Okan

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

2015, 110 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe ders programına ve uygulanmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ağrı ili genelinde görev yapan ilkokulların birinci sınıfında görevli 940 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ağrı Merkez, Patnos ve Tutak İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı 320 ilkokuldan basit (rastlantısal) örneklem tekniği ile seçilen 158 resmi ilkokulda görevli 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği “İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Ders Programı’na ve Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik ve yapı geçerliği Ağrı’da daha önce birinci sınıf okutmuş sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri üzerinden yapılan analizde alfa güvenirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapmaları hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde bağımsız gruplar t testi ve farkın kaynağını bulmak amacıyla tek faktörlü varyans analizinde Scheffe testi yapılmıştır.

Yapılan çözümlenmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin “Türkçe Ders Programı’nın okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin öğretmen

görüşleri” boyutuna olumlu baktığı saptanmıştır. Türkçe Ders Programı’nın uygulanışı ve içerik etkinliklerinin anlamlandırılma düzeyinin köylerden merkeze (köy, ilçe merkezi, il merkezi) gittikçe arttığı ve öğretmenlerin kıdemi arttıkça programın uygulanışına yönelik öğretmen görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Birinci Sınıf Türkçe Ders Programı, Program Değerlendirme, Yapılandırmacı Yaklaşım, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF FIRST GRADE TURKISH EDUCATION CURRICULUM AND ITS IMPLEMENTATION: A CASE STUDY OF AĞRI

BAYSAL, Okan

M.S., Department of Educational Sciences and Instruction

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Nihat UYANGÖR

2015, 110 Pages

This study intends to identify first grade primary school teachers' perception of Turkish education curriculum and its implementation.

The population of interest in this study is 940 teachers working in the first grade of primary schools in Ağrı province-wide, during the 2011-2012 academic year. The sample of the study comprises 300 class teachers working in 158 national primary schools selected by simple random sampling technique from among 320 primary schools connected to Ağrı province center, Patnos, and Tutak district national education directorates.

The data was collected by "first grade primary school teachers' perception of Turkish education curriculum and its implementation scale" developed by the researcher. The reliability and construct validity analyses of the scale were conducted by the help of teachers who formerly taught the first graders in Ağrı. The analyses were carried out on all the items of the scale, which produced the alpha reliability coefficient of 0,93.

The data was analyzed by calculating percentage, frequency, arithmetical mean, and standard deviation. Independent samples t-test was run to determine the relation between variables, and one way variation analysis Scheffe test to identify the source of the variation.

The data analysis revealed that class teachers have a positive perception of the "implementation of the Turkish instructional curriculum at school and in class" dimension. It was also found that the closer it gets to the

centrum (village, district center, city center), the more effectively Turkish instructional Curriculum is implemented and the greater meaning the in put activities gain. Finally, the results showed that,as teacher seniority increases, teachers have more positive views of the implementation of the curriculum.

Key Words: First grade primary education Turkish Education Curriculum, Curriculum Evaluation, Constructive Approach, Class Teacher

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xi

1. BÖLÜM: GİRİŞ1

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Sayıtlılar	7
1.7. Sınırlılıklar.....	7
1.8. Tanımlar.....	7
1.9. Kısaltmalar	7

2. BÖLÜM: ALANYAZIN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....8

2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	12
2.2.2. Türkçe Öğretim Programının Tarihsel Gelişim Süreci	15
2.1..2..1. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat (Öğretim) Program.....	15
2.1..2..2. 1926 İlkokul Programı.....	19
2.1..2..3. 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı.....	21
2.1..2..4. 1936 İlkokul Türkçe Programı.....	21
2.1..2..5. 1948 İlkokul Türkçe Programı	25
2.1..2..6. 1968 İlkokul Türkçe Programı	26

2.1..2.7.	1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı.....	27
2.1..2.8.	2005 Türkçe ğretim Programı.....	28
2.1.2.8.1.	Türkçe ğretim Programı'nın zellikleri.....	30
2.1.2.8.2.	Programın Yapısı	31
2.1.2.8.2.1.	Genel Amaçlar.....	31
2.1.2.8.2.2.	Temel Beceriler.....	32
2.1.2.8.2.3.	ğrenme Alanları.....	32
2.1.2.8.2.4.	Dinleme.....	32
2.1.2.8.2.5.	Konuşma.....	33
2.1.2.8.2.6.	Okuma.....	34
2.1.2.8.2.7.	Yazma.....	35
2.1.2.8.2.8.	Görsel Okuma ve Görsel Sunu.....	37
2.2.	İlgili Araştırmalar.....	39
2.2.1.	Yurt İçi Araştırmalar	38
3.	BÖLÜM: YÖNTEM	46
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	46
3.2.	Evren ve örneklem.....	46
3.3.	Öğretmenlerin Demografik zellikleri.....	47
3.3.1.	rneklemde Yer Alan ğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre ve Okulların Bulunduğu Yere İlişkin Durumları.....	47
3.3.2.	rneklemde Yer Alan ğretmenlerin Kıdemlerine (Hizmet Sürelerine) ve Cinsiyetlerine İlişkin Durumları.....	48
3.3.3.	rneklemde Yer Alan ğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Almalarına İlişkin Durumları	49
3.3.4.	rneklemde Yer Alan ğretmenlerin Yaşlara İlişkin Durumları	50
3.3.5.	rneklemde Yer Alan ğretmenlerin Sınıflarının Müstakil Olup Olmamasına ve Sınıf Mevcutlarına İlişkin Durumları	50

3.3.6. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okulöncesi Öğrenim Görüp Görmeme Durumu.....	51
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	52
3.5. Verilerin Toplanması.....	54
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	54
4. BÖLÜM BULGULAR VE YORUM.....	56
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	56
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Betimsel İstatistikler.....	56
4.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	62
5. BÖLÜM TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	78
5.2. Öneriler.....	84
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	93
Ek.1. Araştırma İçin İzin Alınan Okul Listesi ve Çalışmanın Yapıldığı Tarih.....	93
Ek.2. İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Ders Programına ve Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği.....	102
Ek.3. Ölçeğin Uygulanması ve Dağıtılması için Alınan Gerekli İzinler.....	107

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1. Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere ve Okulların Bulunduğu Yere Göre Dağılımı.....	48
Çizelge 3.2. Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Süresine ve Cinsiyetine Göre Dağılımı	49
Çizelge 3.3. Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Almalarına Göre Dağılımı	49
Çizelge 3.4. Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlara Göre Dağılımı.....	50
Çizelge 3.5. Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Şekillerine ve Mevcutlarına Göre Dağılımı.....	51
Çizelge 3.6. Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Okulöncesi Öğrenim Görmelerine Göre Dağılımı.....	52
Çizelge 3.7. Faktörlere İlişkin Aygen Değeri, Varyans, Birikimsel, Güvenirlik ve Genel Güvenirlik Değerleri.....	53
Çizelge 4.1. Kazanımlar Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	57
Çizelge 4.2. İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	58
Çizelge 4.3. Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	59
Çizelge 4.4. Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamına Uygulanmasına İlişkin Betimsel İstatistikler	60
Çizelge 4.5. Türkçe Ders Programı'na ve Programın Uygulanışının Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	61
Çizelge 4.6. Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İlçenin Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistikler	63
Çizelge 4.7. Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Ders Programı'na ve Programın Uygulanışına İlişkin Görüşlerinin Görev Yapılan İlçeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	64

Çizelge 4.8. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Biriminin Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	65
Çizelge 4.9. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	66
Çizelge 4.10. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	67
Çizelge 4.11. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	68
Çizelge 4.12. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Almalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistik ve –t Testi Sonuçları.....	69
Çizelge 4.13. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete İlişkin Betimleyici İstatistik ve –t Testi sonuçları.....	70
Çizelge 4.14. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa İlişkin Betimleyici İstatistikleri	71
Çizelge 4.15. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	72
Çizelge 4.16. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistikler	73
Çizelge 4.17. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	74
Çizelge 4.18. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarının Müstakil Olup Olmamasına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	75
Çizelge 4.19. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarının Müstakil Olup Olmamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	76
Çizelge 4.20. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Okulöncesi Eğitim Almalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistik ve –t testi sonuçları.....	77

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yaşamda başarılı olmak için, yaşamı daha iyi algılayıp sorgulamak için bazı temel donanımlara sahip olmak gerekmektedir. Bu temel donanımlar arasında anadili yeterince öğrenebilmek, okur-yazar olmak yer almaktadır. Okuma-yazma öğrenmek ve anadiline egemen olmak okulöncesi dönemde bunları algılamakla başlar. Okulöncesi dönem çocukları, anaokullarında verilen eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilkokula hazır hale gelir. İlkokul birinci sınıfta ise öğrenci ilkokuma-yazma öğrenimine ve anadili edinimine hazır hale gelir. Sever (2011)'e göre, anadili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme becerilerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Senemoğlu (2009)'na göre dil, öğretim uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenin söylediği sözcükler ya da ifadeler öğrencinin geçirdiği yaşantılara göre anlam kazanmaktadır. Bunun sonucunda öğretmenin vermek istediği ileti ile öğrencinin yorumlarının aynı olması mümkün değildir. Bu iletişimde ortak paydada buluşma oranı her geçen gün artacaktır. Çünkü taraflar birbirini anlamaya başlayacaktır.

Senemoğlu (1989)'na göre, bireyin tüm yaşamını etkileyecek dili etkili olarak kullanma yeteneğinin dil gelişiminin kritik olduğu okulöncesi dönemde uygun ortamlar oluşturularak desteklenmesi gerekmektedir. Kartal (2008) ise

bu görüşleri destekleyerek okul ve yaşamdaki başarının anahtarının çocukluğun ilk yıllarındaki yaşantılar olduğunu belirtir.

Okulöncesi eğitimin amaçlarından biri de çocukların okuma-yazma becerilerine hazırlık yönünden desteklenmesidir. Bu amaçla okulöncesi eğitimin bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir (Okulöncesi Eğitim Programı, 2013). İlkokula başlayan bir öğrencinin belirli bir hazırbulunuşluk düzeyine ulaşabilmesinde okulöncesi eğitimin hayati önemi vardır. Oktay (2010)'a göre, hazırbulunuşluk kavramı alanyazında "öğrenmeye hazır oluş" şeklinde kullanılmaktadır. Doğan (1997), ön koşul öğrenmeler tam olarak öğrenilmeden yeni öğrenmenin ezberin ötesine gidemeyeceğini belirtmektedir. Nas (2006)'a göre, birinci sınıfa kaydı yapılan çocukların kimi eline hiç kalem almamıştır, kimisi de belli bir kalem tutma becerisine sahip olarak farklı hazırbulunuşluk düzeyindedir. Bu durum eğitim ve öğretim etkinliklerinin bireyselleştirilmesini gerektirmektedir. Her öğrenci kendi seviyesine uygun olarak öğrenir.

Okulöncesi dönemde hazırbulunuşluk yönünden desteklenen çocukları ilkokulla birlikte uzun bir eğitim dönemi beklemektedir. Bu uzun süreç sürekliliği beraberinde getirmektedir. Bu süreçte "eğitimden neler beklenmektedir?" sorusu akıllara gelmektedir.

Eğitimden beklenenler öğrenim basamağı, hedef kitlenin gelişim düzeyi ve gereksinimlerine göre farklılıklar göstermektedir. Bu yönüyle ilkokula başlayacak çocuklar ile onların eğitiminden sorumlu olan sınıf öğretmenlerinden beklenenler ve onların bekledikleri de farklılık gösterecektir. İlkokula başlayacak olan çocuklardan okula uyum ve öğrenmeye hazır olmaları beklenirken öğretmenlerden de donanımlı ve sevgi dolu olmaları beklenmektedir.

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir. Bu tanımın ışığında program tasarısı (Saylan, 1995) bu sürecin gerektirdiği istedik davranışları

içermelidir. Davranışların istendik yönde olması, eğitim durumunun planlanmasının ve örgütlenmesinin dikkatli ve özenli yapılmış olmasını gerektirir. Program tasarısı, değerlendirme sonuçlarının gerektirdiklerine göre, sürekli sına, geliştirme ve yenileştirme sürecine tabi tutulmalıdır (Ertürk, 1993; Bilen, 2006).

Mckenzie (1983)'e göre sınıftaki davranış değişimi, eğitim programı, öğretmen davranışı ve öğrenci davranışı olmak üzere birbirine bağlı üç etkenin ürünüdür (akt. Balcı, 2011). Eğitim programı, eğitim-öğretim etkinliklerinin bir düzen içinde sunulmasına olanak sağlar. Öğretmen davranışı, sınıf ikliminin oluşturulması ve öğretimin sürdürülmesini, öğrenci davranışı ise öğrenme sürecine etkin katılımını ifade eder. Eğitim programlarının uygulamaya geçirildiği yerlerden biri olan okullar, sadece eğitim programının belli saatlerde, mevzuata uygun işlerin yapılacağı yerler değildir. Küçükahmet (2013)'e göre, bir toplumda okulların görevi yalnızca programda olan bilgi ve becerileri kazandırmak değil, aynı zamanda öğrencilere okulu sevdirmek, eğitim-öğretim etkinliklerinin başını çekmelidir.

Program düzenleme, uygulama, değerlendirme ve geliştirme etkinlikleri için işbirliği içinde çalışacak bir grupta; program geliştirme ve değerlendirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, psikolog, sosyolog, ekonomist, eğitim felsefecisi, eğitim yönetimi uzmanı, konu alanı uzmanları, o dersi okutan öğretmenler, eğitim denetmenleri bulunmalıdır. Bu kurul, program tasarısını hazırlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme basamaklarında gerekli kişi ve kuruluşlara başvurmalı; sürdürülebilir plan için çalışmalarını devam ettirmelidir (Sönmez, 2009).

Programın etkililiği, onun uygulanabilirliği ölçütünde gerçekleşir. Okulların fiziki ve teknolojik donanımları, öğretmenlerin yeterlikleri ve öğrencilerin hazırbulunuşlukları göz önüne alınmadan hayata geçirilmeye çalışılan program tasarısının etkililiği araştırmaya ve tartışmaya açıktır. Demirel (2007)'e göre, önemli olan program tasarısının değişimine gereksinim duyulmasıdır. Bununla birlikte yeni hazırlanan program tasarısı da denenmek üzere, uygulama sürecinde program tasarısında gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamalıdır. Uygulama sonuçlarına göre,

gerekli düzeltmeler ve yenilemeler yapılmalıdır. Bu basamaktan sonra program tasarımının uygulanması, yaygınlaştırılması, yine her uygulama sonucuna göre yeniden geliştirilmesi ve bunun sürekliliğinin sağlanması gerekir (Sönmez, 2009).

Öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğretim programına bağlı kalınmasıyla sağlanabilir. Öğretim programına bağlılığı, öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özellikler, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, sınavlar ve öğrenci özellikleri (akademik başarı ve öğrenme farklılıkları) gibi etkenler etkilemektedir (Bümen, 2014). Bu bağlamda, Türkçe Öğretim Programı'nın içerik ve uygulamaya geçirilmesi yönünden çok yönlü olarak değerlendirilmesi programa yönelik yapılacak düzeltme ve yeniliklere katkı getireceği düşünülmektedir. Bu düşünceyle ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe Ders Programına ve uygulanmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, birinci sınıf Türkçe Ders Programı'nın; kazanımlar, içerik ve önerilen etkinlik örnekleri, önerilen ölçme-değerlendirme örnekleri, Türkçe Ders Programı'nın okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşler alt boyutları ile araştırmanın evrenini oluşturan Ağrı İli'nde görevli ilkökulların birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri incelenmektedir. Yapılan araştırma ile sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ilişkin düşüncelerini; program tasarımının uygulanabilirliğini saptamayı ve ortaya çıkan bulgular ışığında araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunmayı hedeflenmektedir. Bu amaçla yürütülen çalışmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve Türkçe Ders Programı'nın okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında,
 - i) Görev yaptıkları yerleşim birimi,
 - ii) Hizmet süresi,
 - iii) Lisansüstü eğitimi,
 - iv) Cinsiyeti,
 - v) Yaşı,
 - vi) Sınıf Mevcudu,
 - vii) Sınıfın müstakil olup olmaması,
 - viii) Öğrencilerinin okulöncesi eğitim alıp almamaları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Programın uygulayıcıları öğretmenler ve okul yöneticileridir. Uygulama sırasında program tasarısı düşünüldüğü gibi başarıya ulaşamayabilir ya da program tasarısı hazırlanırken gözden kaçmış noktalar olabilir. Programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi programın etkililiği hakkında program geliştirme sürecine katkı sağlayacaktır (Erden, 1995).

Bu yönüyle 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan Türkçe Ders Programı'na yönelik sadece 1. sınıf düzeyinde öğretmen görüşlerinin

belirlenmesi, sınıf düzeyi bakımından öğretim programının işleyişiyle ilgili mevcut durumu ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca bu durum belirlenirken ders programının uygulamaya geçirilişinde öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi, hizmet süresi, cinsiyeti, yaşı, sınıf mevcudu etkenlerinin uygulamaya nasıl etki ettiğinin ortaya konulması günümüzde halen daha merkezîyetçi bir yaklaşımla program geliştirilmesinin uygunluğu yönünden duruma dair fikir vermesi nedeniyle de önem taşımaktadır.

İlkokul birinci sınıfta, okuma-yazma öğrenme, iletişim kurma, anadilini doğru kullanma gibi bilgi ve becerilerin temelleri atılır. Öğrenci, öğrenim hayatında bu temeller üzerinde yükselerek ilerler. Bu bağlamda, ilkokul birinci sınıfın öğrenim hayatında etkili bir rolü vardır. İlkokul birinci sınıfın seçilmesi araştırmayı önemli kılmaktadır.

Türkçe dersinde başarılı olan bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olması beklenir. Yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alan 2005 Türkçe Öğretim Programı, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerilere ulaşmayı hedeflemektedir. (MEB, 2009). Sosyal hayatta kullanabileceğimiz ifade edilen bu becerilerin kazanılmasında Türkçe dersinin yeri kuşkusuz çok önemlidir. Ayrıca “ses temelli cümle yöntemi”nin uygulanmaya başlanmasıyla bu yöntemin diğer ilkokuma-yazma öğretim yöntemleriyle (cümle yöntemi, sözcük yöntemi vb.) karşılaştırılıp üstün ve zayıf noktalarının belirlenmesi gerekmektedir.

Türkçe dersi Öğretim Programı, 2005 yılından beri uygulanmaktadır. Türkçe Ders Programı'nın, birtakım önerilerle birlikte daha uygulanabilir, daha etkili olması düşünülmektedir. Uygulama sürecinin işlerliğini öğrenmek öğretmenlerin görüş, öneri ve eleştirileriyle olacaktır. Bu tez çalışması sonucunda elde edilen bulguların, program geliştirme sürecindeki dönüt-düzeltilme kısmında nesnel bir veri olarak kullanılması araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.6. Sayılılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine içtenlikle ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ağrı Merkez, Patnos ve Tutak ilçelerinde görev alan öğretmenler ile,

2. “İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Ders Programı ve Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği”ndeki boyutlarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Anadili: İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde öğrendiği ilk dildir (Vardar, 1980: .20'den akt. Sever, 2011: 1).

Anadili: Çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür (Sever, 2011: 1).

Öğretim Programı: Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır (Özçelik, 2010: 4).

Ders Programı: Öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen programdır (Küçükahmet, 2009: 9).

1.9. Kısaltmalar

İÖEÖ: İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri.

ÖÖDE: Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri.

TDPOSOU: Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanışına İlişkin Görüşler.

BÖLÜM 2

ALANYAZIN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, çalışma konusunu oluşturan öğretim programı ile birlikte program geliştirme, eğitim programı, ders programı, program değerlendirme ile ilgili kuramsal bilgiler yer almaktadır.

Program geliştirme, “eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecini kapsamaktadır” (Erden, 1995). Demirel (2007: 5) ise programın öğelerini ele alarak program geliştirmeyi “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Program, Oliver (1965) tarafından öğrencilerin, okulun sorumluluk alanına giren tüm yaşantıları olarak tanımlanırken Tyler (1950) tarafından ise öğelerin seçilmesi ve seçilmiş bulunan yatay ve dikey bir biçimde örgütlenmesi sonucu elde edilen bir bütünlük olarak tanımlanmıştır (akt. Bilen, 2006).

Eğitim programı, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” (Varış, 1988: 18). Eğitim programını “yetişek” olarak ele alan Ertürk (1993: 96) öğrenci açısından “bir öğrenme yaşantıları düzeni”, eğitimci açısından ise “eğitim durumları düzeni” olduğunu belirtmektedir.

Saylan (1995: 12) programa daha geniş bir açıdan bakarak programı, “insanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarını belirlemek amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanı” şeklinde tanımlamaktadır. Demirel (2007: 6), eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak ifade etmektedir.

Öğretim programı, Varış (1988: 18) tarafından “eğitim programının önemli bir bölümünü oluşturan, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program” şeklinde tanımlanmaktadır. Özçelik (2010: 4) öğretim programını, “bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır” şeklinde ifade etmektedir. Demirel (2007: 5)’e göre öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.”

Varış (1988: 18) ders programını, “öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren program” olarak tanımlarken Küçükahmet (2009) ise “öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen programdır.” şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle ders programlarının tümü öğretim programını oluşturmaktadır (Küçükahmet, 2009). Demirel (2007: 5), ise ders programını “bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı plan” olarak ifade etmektedir.

Eğitim programlarının amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesinde değerlendirme yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Erden

(1995)'e göre eğitim sürecinde iki amaca yönelik değerlendirme yapılabilmektedir:

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçladığından Erden(1995)'in sınıflandırmasında ikinci değerlendirmeye girmektedir.

Ertürk (1993: 120)'e göre yetişek değerlendirme ile eğitim faaliyetlerinin temelindeki sayıltıların sağlamlık, hedeflerin isabet, durumların etkililik dereceleri hakkında güvenilir kararlar verilebilir.

Ertürk, doğrudan programın uygulamasına yönelik bir değerlendirme yaklaşımı sunarken Doğan (1997) ise program değerlendirmenin, öğretim başlamadan önce başlayan, öğretim esnasında ve öğretim tamamlandıktan sonra devam eden bir süreç olduğunu belirtmektedir. Değerlendirme belirli bir amaca, öğretimin etkililiğini ve verimliliğini bulmaya yöneliktir. Değerlendirme, öğretimin nasıl ilerlediğini saptamak, sonucun ne olduğunu belirlemek ve öğretimin nasıl daha iyi yapılabileceğini göstermek için doğru, güvenilir ve duyarlı ölçme araçlarını kullanarak gerekli verileri toplamayı içerir.

Erden (1995) program değerlendirme çalışmasında iki temel soruya yanıt aradığını belirtmektedir.

- 1.Eğitim programı (öğretim programı, rehberlik programı vb.)
2. Eğitim programındaki temel aksaklık ve eksiklikler nelerdir?

Program değerlendirilmesinde, genel ve özel hedeflerin, kapsamın, eğitim ve sınama durumlarının değerlendirilmesine de

gereksinim duyulmaktadır. Bunlardan genel ve özel hedeflerin değerlendirilmesine yönelik olarak programda yer alan hedeflerin yerindeliliğinin sorgulanması öğrenme eksikliği ve güçlüğü olanların tespiti amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmalıdır (Erden, 1995; 20-37):

1. Hedefler, toplumun beklenti ve gereksinimlerine uygun mu?
2. Hedefler öğrenci gereksinimlerine uygun mu?
3. Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
4. Hedefler birbirleriyle tutarlı mı?
5. Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
6. Hedefler gerçekleşecek nitelikte mi?

Kapsamın (içerik) değerlendirilmesine yönelik olarak kapsamın yerindeliliği ve etkililiği hakkında aşağıdaki sorulara yanıt aramak gerekir:

1. Kapsam hedeflerle tutarlı mı?
2. Kapsamda yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
3. Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
4. Kapsamda yer alan bilgilerin sunuş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

Eğitim durumlarının değerlendirilmesine ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerekir:

1. Hangi davranışların ve içeriğin öğrenilmesinde güçlükler var?
2. Kullanılan yöntem etkili mi?
3. Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
4. Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
5. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
6. Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

Sinama Durumlarının Değerlendirilmesi: Ölçme araçları değerlendirilirken şu sorulara yanıt aranmalıdır:

1. Ölçme sonuçları geçerli mi?
2. Ölçme sonuçları güvenilir mi?

3. Ölçüt uygun mu?

2005 eğitim programının uygulamaya geçirilmesinde önceki programlardan farklı olarak öğrenme yaklaşımına yönelik değişim yer almaktadır. Alanyazında yapılandırmacı olarak adlandırılan bu yaklaşıma ilişkin araştırmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Montessori'ye göre eğitim, öğretmenlerin öğrencilerine sözcüklerle anlattıklarıyla değil fiziksel ve sosyal çevredeki yaşantılarıyla gerçekleşirken Dewey'e göre ise eğitim eyleme bağlıdır. Bilgi ve fikir, öğrenenin kendisi için anlamlı ve önemli olan deneyimlerden çıkardığı durumlardan doğar. Bu durumlar, öğrencilerin materyalleri ustalıkla kullandığı sınıf gibi toplumsal ortamlarda ortaya çıkar ve böylece bilgilerini beraberce inşa eden öğrenen topluluğunu oluşturur (Dewey, 2004; Vadeboncoeur, 1997; akt. Arslan, 2007). Kişi bilgiyi kendisi içselleştirir (Cobb ve Bowers, 1999; akt. Schunk, 2008/2009). Öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımda öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Öğrenci etkin katılımı bilgileri keşfeder, anlamlandırır ve zihninde yapılandırır (Güneş, 2007a).

Alanyazında yapılandırmacı yaklaşım, çeşitli başlıklar altında toplanır. Piaget'nin fikirlerinin öncülüğünde ilerleyen bilişsel yapılandırmacılık ile Glasersfeld'in geliştirdiği radikal yapılandırmacılık, öğrenme sürecini açıklarken günlük yaşamdaki deneyimleri ve bu deneyimlerden ne algılandığına yoğunlaşır (Akyol ve Fer, 2010).

Yapılandırılmış ortamlar, öğrenciye zengin deneyimler sunarak onu öğrenmeye yönlendirmelidir (Schunk, 2008/2009). Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler daha fazla sorumluluk alırlar. Daha fazla etkileşimde bulunur, daha zengin öğrenme yaşantıları geçirir, öğrendiklerini sınavarak bilgiyi yapılandırır (Uçar, Yeşilyaprak, 2006). Öğrenme sürecinde bilgi gerçek yaşamla ilişkilendirilerek yapılandırılmalıdır. Okul öğrenmeleri, gerçek

yaşamla ilişkilendirilirse, öğrencilerde öğrenme gereksinimi harekete geçirilerek güdülerinin yükselmesine de katkıda bulunur (Küçüktepe, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme sürekli dir. Geleneksel sınıflarda ise ünite sonunda ya da dönem sonu sınavlarında çoktan seçmeli, doğru-yanlış soruları ile öğretim değerlendirilerek geribildirim alınır. Yapılandırmacı yaklaşım özgün değerlendirmeyi amaçlar. Öğrenme ve öğretim sürecinde gerçekleşen özgün değerlendirme zordur ve tam olarak gerçekleşmeyebilir. Çünkü öğrenciden aynı anda geribildirim alıp gereksinim olduğunda etkinlikleri yeniden tasarlamayı zorunlu kılar; ancak öğrencilerin sınavları geçmekten çok dersleriyle ilgili ilgi çekici çalışmalar yapmalarına olanak sağlar (Schunk, 2008/2009). Yapılandırmacı değerlendirmede kullanılan başlıca ölçme araçları şunlardır: portfolyo, proje, gözlem, görüşme, anekdot, kavram haritaları, zihin haritaları, raporlar, sözcük ilişkilendirme, grup değerlendirmesi, akran değerlendirmesi (Küçüktepe, 2010).

Yapılandırmacı ilkeleri yansıtan öğrenme yöntemleri, öğrencilerin öğrenirken bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak etkin bir rol üstlenecekleri şekilde tasarlanır. Öğrencilerin öğretim sürecinde sorumluluk almaları, farklı görevler alarak gerçek hayattan örneklerle derse katkıda bulunmaları beklenir. (Schunk, 2008/2009). Öğrencinin farklı etkinliklere katılması, onun çok yönlü bakış açısı geliştirmesine, ilişkileri görmesine, seçenekleri keşfetmesine yardımcı olacaktır (Keskinkılıç, 2007). Yapılandırmacı eğitim programlarında, tüm öğrenciler için aynı hedefleri belirleme ve hepsinin aynı düzeye ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir. Önemli kavramlar eğitim programında vurgulanır. Her öğrenci kendi gelişimine paralel, bu kavramları yapılandırmalı ve buna göre görüş belirtmelidir (Koç ve Demirel, 2004; Bıkmaz, 2006).

Bruner ve Piaget, öğrencinin bilişsel gelişimi üzerinde durmaktadırlar. Öğrencinin bilgileri keşfederek ve anlamlandırarak zihninde yapılandırmasını kolaylaştırmak için eğitim sürecinde etkili çalışmalar yapılmasını öngörmektedirler. Eğitim programının, zihinde yapılandırmayı kolaylaştırmak amacıyla sarmal bir yapıda düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Güneş, 2007b).

Yapılandırmacı eğitim programında eğitim-öğretim süreci, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenir. Önceden belirlenmiş hedefler olmayacağı için yöntem, içerik araç-gereç süreç içerisinde öğrencinin ilgi, algı ve gereksinim düzeyine göre belirlenir. Ders sürecinde duyuşsal tutumları geliştirmeye yönelik işbirlikli öğrenme, canlandırma, beyin fırtınası, akran öğretimi gibi yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Yapıcı, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlendiği belirtilmesine rağmen 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulsa da ilgi ve istekleri göz ardı edilmektedir.

Öğretmen, çoklu etkinlikler tasarlar ve öğrencilerin farklı etkinlikler üzerinde çalışmasını sağlar. Yapılandırmacı öğretmen, gelişim ve öğrenme psikolojisi ve öğretim mühendisliği (program) alanlarında üst düzey yeterlikte olmalıdır. Öğretmen, neyin, nasıl, niçin ve ne zaman öğrenilebileceğinin tasarımını yapabilecek yetkinlikte olmalıdır. Buna öğretim mühendisliği denilebilir (Yapıcı, 2010).

Öğretmen, öğrencileri derse güdüleyerek onların hevesli, istekli problem çözmelerine olanak sağlamalıdır; ancak öğrenciler yapmacık olarak istekli görünmeye eğilimlidirler. Öğretmenler, otoritelerinin sarsılacağını düşünerek öğrencilerin merak ettiği sorular üzerinde düşünmeye çok az şans verirler. Halbuki değişik sorular üzerinde tartışılması, öğrencilerle birlikte düşünme fırsatı verilmesi öğretmene otorite kazandırır (Senemoğlu, 2009).

Öğretmen, her çocuğun gelişim özelliklerini, ilgilerini, algılama ve öğrenme düzeyini bilmeli ona göre öğretme-öğrenme etkinlikleri düzenlemelidir. Bu durum öğretmenin yükünü arttırmakta; ancak taşınamaz hale getirmemektedir (Senemoğlu, 1994). Öğretmen bu öğretim ortamını oluştururken sevgi etmenini de göz ardı etmemelidir. Sevgi ile yapılan her etkinlik öğrencilerin ilgisini arttıracak ve onları okula bağlayacaktır. Sönmez (2009), sevgi değişkeninin sınıf içi etkinliklere katılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılandırmacı ilkeleri uygulamaya çalışan öğretmenlerin karşılaştığı engeller çok zorlu olabilir. Örneğin, okuldaki öğretmenlerin ve okul

yönetiminin geleneksel tutumları ve yenilikçi öğretmene karşı zorbalıkları, bu ilkeleri uygulamaya çalışan öğretmeni zor duruma sokabilir. Özellikle de öğrenim gördükleri öğretmen yetiştirme programında, yapılandırmacı yaklaşıma vurgu yapılmamışsa geleneksel öğretim uygulamalarına ağırlık verirler. Sonuca odaklı, sınavları önemseyen okul kültürleri, yapılandırmacılığın karşısında olan okul yönetimleri, öğretmene çeşitli yıldırma politikaları uygularlar. Ebeveynler de daha az öğretmen yönlendirmesini tam olarak desteklemeyebilir (Schunk, 2008/2009). Eğitim programı ve veli (ebeveyn) arasında kalan öğretmen ile ilgili Sanders (1994/2013: 231) şunları belirtmiştir: *“Veliler çocuklarının okuma-yazmayı iyi bilmediğinden yakındıkça öğretmenler öğrencilerin önüne daha fazla ödev yığıyor ve onlar da bu uzun, sıkıcı ödevleri ses çıkarmadan yapıyorlar. Böylelikle okuryazarlığın en canlı yönü olan sınıf içi tartışmalar, yoğun bir program içinde kaynayıp gidiyor.”* Bu bağlamda, çalışan, öğrencilerine rehber olan bir öğretmenin işi kolay olmasa da başarıya ulaşması imkansız değildir.

Yapılandırmacı yaklaşıma ülkemiz eğitim ve öğretim programları açısından bakıldığında, sadece 2005 programı ile hayata geçirildiği ifade edilse de 1926 programından itibaren 1926 ve 1936 programında yapılandırmacı ilkeler vurgulanmıştır. 1926 programında, Hayat Bilgisi dersinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi, fiziki yeterlilikler ölçütünde ve mevsime göre bitki yetiştirerek, yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrencilerin işbirliği halinde ve etkin katılımı çalışmalarını yapılandırmacı yaklaşımla doğrudan ilişkili ifadelerdir. 1936 programında, “İlkokulun Eğitim ve Öğrenim Prensipleri” başlığı altında, etkin katılım, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, problem çözme becerileri gibi ifadeler yer almıştır (Senemoğlu, 2013).

2.2.1. Türkçe Öğretim Programının Tarihsel Gelişim Süreci

2.1.1.1. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat (Öğretim) Programı

1924 programının yürürlüğe girmesi tek başına düşünülemez. Bu programın ortaya çıkmasında çeşitli kanunlar ve kongreler etkili olmuştur.

TBMM'de Bakanlar Kurulu (İcra Vekilleri Heyeti) eğitimle ilgili olarak ilk belirlemelerini 9 Mayıs 1920'de ortaya koymuştur. Buna göre: "... *Resmi eğitimi, bütün okulları en bilimsel ve çağdaş esaslara göre yeniden düzenlemek ve programları iyileştirmek, ulusal karakterimize, coğrafi şartlara ve iklimimize, tarihsel ve toplumsal özelliklerimize uygun ders kitapları meydana getirmek, halk kütlesinden lügatleri toplayarak dilimizin sözlüğünü yapmak, bizde milli ruhu besleyecek tarihsel, edebi ve toplumsal eserleri uzmanlarına yazdırmak, milli tarihi eserleri tescil etmek ve korumak, batının ve doğunun bilimsel ve teknik yayınlarını dilimize tercüme etmek, kısacası bir milletin sağlıklı yaşamı ve varlığı için en önemli şart olan eğitimi uğrunda dikkatli ve özel bir gayretle çalışmaktır. Bugün ise ilk işimiz mevcut okulları iyi yönetmektir*" (Öymen, 1977: 164-165'ten Akt: Aslan, 2011: 719).

16 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da toplanan "Maarif Kongresi"nde eğitim programları üzerinde durulmuş olup yapılacak çalışmalar şunlar olarak belirlenmiştir (Cicioğlu, 1985; Ataünal, Özalp, 1977'den Akt. Tazebay, vd., 2000: 31):

1. Milli bir eğitim programı getirmek ve mevcut eğitim teşkilatımızı bugünkünden daha yararlı bir düzeye çıkarmak için çalışmalar yapmak.
2. Milli eğitim programından söz ederken, eski devrin boş inançlarından ve yaradılış niteliklerimizle hiç ilgisi olmayan yabancı figürlerden, Doğu'dan ve Batı'dan gelen bütün etkilerden büsbütün uzak, milli karakterimiz ve tarihimizle orantılı bir kültür kastedildiğini, çünkü milli davamızın ancak böyle bir kültürle sağlanabileceği... sonuçlarına ulaşılmıştır.

Genel anlamda ilkokul programlarında yapılacak değişiklikler, ilkokulun zorunlu olması, öğretim süreleri ve ders kitabı yazdırılmasıyla ilgili olarak 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Birinci Heyet-i İlmiye, 23 Nisan 1924'te İkinci Heyet-i İlmiye toplantısı düzenlenmiştir. 26 Aralık 1925-8 Ocak 1926 tarihinde toplanan Üçüncü Heyet-i İlmiye'nin ilkokulu ilgilendiren en önemli kararı ise sürekli çalışacak olan "Talim ve Terbiye Dergisi"nin kurulmasını karara bağlamış olmasıdır (Tazebay, vd., 2000: 31-32).

Osmanlı'da Batı örneğine uygun eğitim veren okulların yanı sıra, eğitimde eski düzeni devam ettiren medreseler de vardı. Bu ikiliği ortadan kaldırmak için 3 Mart 1924'te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. "Öğretimin Birleştirilmesi" anlamına gelen bu kanunla şu düzenlemelere gidilmiştir (Akyüz, 2011, s:329-330):

Md.1. Ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları Maarif Vekaletine bağlanmıştır.

Md.2. Şer'îye ve Evkaf Vekaleti ya da özel vakıflarınca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekaletine bağlanmıştır.

Md.3. Şer'îye ve Evkaf Vekaleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan para, Maarif bütçesine geçirilecektir.

Md.4. Maarif Vekaleti yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açacaktır.

Cumhuriyet öncesinde hazırlanan 1913 programıyla altı yıl olan ilkokulların süresi 1924 programıyla beş yıla indirilmiştir. İkinci Heyet-i Milliye tarafından hazırlanan programın genel ve özel amaçları yoktur. Cumhuriyet'in ilanının ardından "Maarif Vekili" olan İsmail Safa Özler "Maarif Misak-ı"nı ilan etmiştir. Bu ilanın hemen sonrasında yürürlüğe girecek olan 1924 programının hazırlığında ve uygulamasında "Maarif Misak-ı"nın yönlendirici etkisi olduğu söylenebilir (Çelenk, vd., 2008; Tazebay, vd., 2000: 34).

Maarif Misak-ı'nın genel amacı şu şekilde belirlenmiştir (Cicioğlu, 1958; Akt. Tazebay, vd., 2000: 35):

"Türk Milleti'ni medeniyet safında en ileriye götürmek ve yeni nesilleri, Türk olmak haysiyetinin gerekli kıldığı bu amaca en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak irade ve kudrette yetiştirmektir."

İlköğretim birinci kademe için hazırlanan ilk program 1924 tarihlidir. Harf inkılabı henüz gerçekleşmediği için ilkokuma-yazma öğretiminin Arap harflerine göre düzenlendiği bu program, beş yıllık ilk mektepler göz önüne alınarak düzenlenmiştir (Özby, 2009: s.41).

Milli Eğitim Bakanlığı (Maarif Vekaleti), ilkokullarda çocuklara alfabe (elifba) öğreten öğretmenlerin, ilkokuma-yazma öğretiminde ses yöntemi (savti usül) ya da kelime yönteminden birini seçip uygulamasını uygun görmüştür. Her iki yöntemde de izlenecek yollar açıklanmıştır (Temizyürek, Balcı, 2006: 14-16):

1. Elifba dersi ile yazı öğretimi aynı anda gerçekleştirilecektir. Çocuklar okudukları kelimeyi yazabilecek ve yazdıklarını da okuyabileceklerdir.
2. İlkokuma-yazma dersinde çocuklara anlamsız heceler ve sözcükler öğretilmeyecek, çocukların bildiği alışılmış sözcükler öğretilecektir.
3. Harfler alfabe sırasına göre öğretilmeyecek, bununla ilgili çeşitli noktalara dikkat etmek gerekecektir. Örneğin yazımı kolay olandan güç olana, günlük hayatta çok kullanılan kelimelerden daha az kullanılanlara,... doğru gidilecektir.
4. İlkokuma-yazma öğretimi pazartesi ve perşembe sabahları iki, diğer günlerde öğleden önce bir, öğleden sonra bir olmak üzere her gün iki ders okutulacaktır.
5. Sınıfta bir dersin okuma ve yazması tamamıyla öğrenilmeden ileriki derse geçilmeyecektir. Yeni öğrenilen sözcükler ileriki derslerde cümle içinde kullanılacaktır.
6. Öğretimde kitaptaki alıştırmalardan ziyade tahtada da bol bol alıştırmaya yapılacaktır.
7. Bu esaslar dahilinde öğretmen duvar levhaları(görsellerden) ve hareketli harflerden yararlanabilir.
8. İlkokuma-yazma dersinde geçen her sözcüğün anlamı, kullanımı hakkında sözlü alıştırmalar yaptırılmalı ve bu sözcükleri içeren küçük cümleler oluşturulmalıdır.

1924 yılında İstanbul Milli Eğitim Müdürü Saffet Bey'in girişimi ile Elifba Kongresi düzenlenmiş olup ilkokuma ve yazma öğretimi üzerinde durulmuştur. Bu tarihe kadar ilkokuma-yazma öğretiminde "bireşim yöntemi" egemendi. Bu tarihlerde ise "Kelime Usulü ve Elifba", anlamlı hece, kelimelerle okuma-yazma öğretimi, cümle ile okuma yazma öğretimi tartışılmaya ve yer yer de olsa uygulanmaya başlamıştı. Böylece 1924 ile başlayan hareket 1926 İlkokul Programı ile somut şeklini almıştır (Tazebay, vd., 2000: 41).

2.1.1..2. 1926 İlkokul Programı

1926 İlkokul Programı'nın giriş bölümünün ilk bölümünde bir genel amaca yer verilerek, ilkokulun amacı şu şekilde ortaya koyulmuştur (Tazebay, vd., 2000: 37):

“İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi (iyi) vatandaşlar yetiştirmektir.”

1926 programının amaçlarının dışında, 1929 “İlkmektep Talimatnamesi” ile amaçlar şunlar olarak belirlenmiştir (İlkmektep Müfredat Programı, 1926; Akt.Tazebay, vd., 2000: 37):

1. İktahsil çağında bulunan çocukların bedence ve ruhca en salim ihtiyaçlarına sahip olmalarını temin ederek, bir muhit içinde en lüzumlu bilgileri ve maharetleri kazandırmaktır.
2. Genç neslin mektebe ilk girdiği günden itibaren içtima-i kudret ve kabiliyetince müterakki bir intizamla yetişecek milli cemiyet ve Türk Cumhuriyeti'ne ruhen ve bedenen en faydalı bir tarzda intibak ettirmeğe azami ehliyet kazanması esastır.

Bu programda “Türkçe Dersleri Bir Külldür” başlığı altında dil becerilerinin her birinin bağımsız değil bir bütünün parçaları olduğu vurgulanmıştır; ancak bu bütünlük anlayışı, bağımsız ders saatlerinin konulması ile aşağıdaki açıklamalarla çelişmektedir (Maarif Vekaleti, 1926: 28. Akt. Özbay, 2009: 43):

“İlk mekteplerde her ne kadar Türkçe dersi, elifba, kıraat, inşad, temsil, imla, sarf ve yazı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların her biri müstakil birer ders değildir. Heyet-i mecmuası bir küll teşkil eder.”

Bu programda, birinci sınıflarda okutulan Elifba haftada on iki ders olarak belirlenmiştir. Hedefleri ise şunlardır (Temizyürek, Balcı, 2006: 21):

1. Yedi, sekiz yaşındaki çocukların bildikleri ve genellikle kullandıkları sözcüklerin okunuşunu öğretmek.
2. Aynı sözcüklerin ezberden yazılışını [imlasını] öğretmek.
3. Çocukların yazılarını kademeli olarak okunaklı bir şekilde sokmak ve güzelleştirmek.

Bu programda, Elifba öğretiminde gelecekte şu noktaların üzerinde durulması gerektiği ifade edilmiştir (Temizyürek, Balcı, 2006: 22):

1. Pazartesi ve Perşembe sabahları iki, diğer günlerde öğleden evvel bir ve öğleden sonra bir olmak üzere her gün iki ders elifba okutulacaktır.
2. Elifba dersi yazıyla aynı zamanda tedris edilecek ve çocuklar her okudukları kelime ve cümleyi yazacaklar ve yazdıklarını okuyacaklardır. İlk zamanlarda kurşun kalemle çizgili defterlere yazdırmak muvafıktır. İlk zamanlarda taş tahtada isti'mal edilebilir.
3. Tedrisatta kitaptaki temrinlerden (alıştırmalar) maada siyah tahtada mebzul temrinler yaptırılacaktır.
4. Her derste yeni öğrenilmiş olan kelimeler müteakip derslerdeki cümleler arasında sık sık tekrar ettirilecektir.
5. Elifba derslerinde geçen her kelimenin manası, isti'mali hakkında muallim şifahi temrinler esnasında da yanlış telaffuzların şive ve lehçe hatalarının tashihine itina eyleyecektir.
6. Muhtelit usul ile elifba tedrisini teshil maksadıyla muallim müteharrik harfler, duvar levhaları gibi vasıtalarından istifade etmelidir. Harflerin müstakil, başta, orta ve nihayetdeki şekilleri için ayrı ayrı levhalar yapmak ve bunları terkip ve isti'mal etmek pek müşküldür. Bunun için küçük levhalara harflerin yalnız müstakil şekilleriyle bir samit ve bir saitden mürekkep heceleri yazmak ve bunlardan kelime ve cümle tertip ettirmek muvafıktır.

Misal: Ba - baba – caa – çaçku – lakna – cida – ne

7. Herhangi şekilde olursa olsun elifba tedrisinde tehecci memnudur (heceleme yasaktır).
8. Arapça kıraate ait olan “şedde, harf-i tarif, tenvin” gibi işaretler Türkçe elifbaya dahil değildir. Ancak halk ve çocuk lehçesinde kesretle kullanılan bu kabil işaretleri havi olan kelimeler klişe şeklinde ve son derslerde gösterilecektir.
9. Birinci sınıfta elifba okuturken bütün sene zarfında aynı seviyeyi muhafaza etmek müşküldür. Seviyenin tehalüfü atideki sebeplerden ileri gelir:

a) Çocukların istidatları muhteliftir. Bazıları okuma ve yazmanın mekanizmasını daha çabuk anlarlar.

b) Çocukların bazıları, mektep haricinde ebeveyninden veya sair kimselerden muavenet görmektedir.

c) Bir sene evvel sınıfta kalanlarla büsbütün acemi talebe aynı sınıfta kabul edilmektedir.

d) Mektebe devamda intizamsızlık.

Bu seviye tehalüfünün bir dereceye kadar önüne geçmek için icap eden tedbirlerin ittihazı lazımdır. Eğer birinci sınıf iki şubeden mürekkep ise talebenin şubelere tefrikinde seviye ve malumatları nazar-ı itibara alınır. Eğer bütün talebe bir sınıfta okuyorsa, talebe arasındaki seviyeler ehemmiyetli surette tehalüf edince muallim dershane kısmıyla da yirmi dakika meşgul olunur. Muallimin doğrudan doğruya meşgul olmadığı kısım yazı vazifesiyle işgal olunur.

10. Sınıfça elifba kitabının ikmalinden sonra ilk senenin mütebaki aylarında elifbaya mahsus saatlerin kısm-ı azami selis ve izahlı kırata ve mütebakisi okudukları parçalar dahilinde imla, inşa ve yazıya tahsis olunur.

2.1.1..3. 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı

1928 yılında gerçekleştirilen harf inkılabı sonucunda ülke genelinde okuma-yazma seferberliği başlamıştır. Bunun sonucunda eğitim faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesi adına 1926 Türkçe Öğretim Programı'nın "Elifba" kısmı yeniden düzenlenmiş ve "Alfabe" olarak değiştirilmiş ve Arap harfleri ile ilgili bölümler programdan çıkarılmıştır. "Yazı" bölümü ise "El Yazısı" başlığı altında yeniden düzenlenmiş ve Arap harflerinin Latin harflerinin el yazısı ile öğretilmesine geçilmiştir. Öğretim programının diğer bölümleri değiştirilmemiştir (Özbay, 2009: s.43-44).

2.1.1..4. 1936 İlkokul Türkçe Programı

1936 İlkokul Türkçe Programı bölüm açıklamaları ve düzenleniş itibariyle önceki programlardan farklılıklar göstermektedir. Programın başında "Hedefler" olmak üzere sırasıyla "Birinci Sınıfta Okuma Yazmaya Başlayış", "Okuma", "Talebeyi İfadeye Alıştırmak", "İmla" bölümleri bulunmaktadır. (Özbay, 2009: s.44; Temizyürek, Balcı, 2006: 41-66).

Bu programda, Türkçe dersinin hedefleri şu şekilde ortaya konulmuştur (Temizyürek, Balcı, 2006: 41):

1. Türk Dil İnkılabının ilkokulun payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek;
2. Talebeyi sözle veya yazı ile ifade olunan düşünceleri ve duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak;
3. Talebeye, bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözle ve yazı ile doğru olarak anlatmak iktidarını kazanmak;
4. Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap, mecmua ... gibi eserleri arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak;
5. Türk Dili'ndeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşunu talebenin en çok kullandığı kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle onların kelime hazinelerini zenginleştirmek;
6. Dilimizin tabi olduğu esaslı kaideleri sezdirip sınırlandırmak suretiyle Türk Dili'ni kullanışta güven kazandırmak.

Daha önceki Türkçe öğretim programlarından farklı olarak 1936 İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda "Birinci Sınıfta Okuma Yazmaya Başlayış" bölümüne yer verilmiştir (Temizyürek, Balcı, 2006: 42-44):

1. Birinci sınıfta okuma ve yazma faaliyeti bu sınıfın bütün öğretim faaliyetinin ayrılmaz bir unsurunu teşkil eder. Okul hayatı ve bilhassa beraberce yaşanan hayat bilgisi mevzuları, okuma-yazma için gayet tabii birtakım fırsatlar hazırlar. İlkokuma-yazma faaliyeti işte bu fırsatlardan geniş ölçüde faydalanmaya çalışacaktır.
2. Okuma-yazma işi bir yandan hayat bilgisi mevzularına bağlanırken öte yandan da çocuk ve okuma psikolojilerinin tabii icaplarına uyularak ilkokuma-yazmada basit cümle ve kelimelerden harekete geçilmek suretiyle terkibi-tahlili bir yoldan yürünerek okuma-yazmanın mekanizması kazandırılacaktır.
3. Okuma ve yazma faaliyetinin daima beraber yürümesine, talebenin okumasını öğrendiği kelime ve cümleleri aynı zamanda yazmasını da öğrenmesine önem verilecektir.
4. Alfabe öğretirken daha ilk derslerden itibaren:
 - a) Çocuklara harfleri ayrı ayrı değil, kelime veya cümleleri okutmakla başlamalıdır.
 - b) Okutulacak kelime veya cümle ve ibarelerin manasına da talebenin dikkati çekilmelidir. Esasen okumak demek manayı kavramak demektir. Onun için daha başlangıçta talebe, her

okuduğunun manasına da dikkat etmeye alışmalıdır. Öğretmen, talebeye ne okutursa onun manasını kendisinden sormalı, talebe okuduğu kelimelerin şekline nasıl dikkat ediyorsa manasına da dikkat etmeye alıştırılmalıdır.

c) Talebe bir kelimeyi okurken zihninde o kelimenin lafzı ile şekli, şekli ile manası arasında sıkı bir bağıllık teessüs etmelidir, öyle ki talebe, bir kelimeyi görünce hemen manasını kavrayabilme ve gitgide gördüğü cümle ve ibareleri cehren okumaya bile lüzum kalmadan o cümle ve ibareleri gözle süzerek manasını kavrayacak bir hale gelmelidir.

d) Talebeye okutulacak cümle ve ibareler onların fikri seviyesine uygun olmalıdır. Hiçbir zaman talebe, manasını kavrayamayacağı cümlelerle ibareleri okumaya mecbur edilmemelidir. Filhakika Türk alfabesi çok kolay ve makul bir alfabe olduğundan başladıktan bir müddet sonra çocuklar, Türkçedeki bütün kelimeleri okuyabilecek bir iktidarı kazanırlar. Bununla beraber öğretmen, daima talebesinin fikri seviyesine uygun olan cümle ve ibareleri okutmaya önem vermelidir. Çünkü “okumak”tan gaye “manayı kavramak” olduğuna göre, talebenin, okuduğu ibarenin manasını kavrayabilmesi için mevzuun kendi fikri seviyesine göre yazılmış olması lazımdır. Aksi takdirde talebe o ibareyi sadece telaffuz eder, fakat manasını kavrayamaz. Gitgide talebede okuduğunun manasına dikkat etmemek itiyadı yerleşir. Bundan fena bir itiyat da olmaz.

e) Talebeye muhtelif kelimeler gösterilip okutulduktan bir müddet sonra kelimeleri tahlil ederek onları teşkil eden hecelere ve harflere talebenin dikkatini çekmelidir. Mesela: Baba, araba kelimelerini öğrettikten sonra kelimeyi teşkil eden ba, a, ra gibi hecelerini ve heceleri teşkil eden a,b,r harflerini talebeye öğretmelidir. Bu suretle talebe, okuduğu veya rasgeldiği herhangi bir kelimeyi hecelere ve harflere ayırmak iktidarını kazanır. Ancak bir ibareyi alıp o ibareyi teşkil eden kelimeleri talebeye mihaniki bir surette heceletmek muvafık değildir. Talebe, kelimeleri esasen göre göre tanımaya alışacaktır. Okurken rasgeldiği kelimeleri bir düzûye tahlil ede ede okumak itiyadını alması doğru değildir. Bu yolda tahlil ede ede okumaya alışan talebenin ilerde okuduğunu doğru ve çabuk okuması güç olur. Talebe, okuduğunun manasına dikkat edeceğine rasgeldiği kelimeleri tahlil ede ede okumaya başlar. Talebe, icabında bir kelimeyi tahlil edebilmeli, fakat bir ibareyi okurken her kelimeyi tahlil ede ede okuma itiyadını almamalıdır.

f) Bir kelimeyi hemen okuyabilmek için onu iyice tanımak lazımdır. Talebenin bir kelimeyi hemen tanıması için o kelimeyi teşkil eden harfleri bilmesi kafi değildir. Kelimenin şeklini birçok defalar görmüş olması lazımdır. Onun için talebeye gösterdiğimiz kelimeleri muhtelif ve cazip cümleler içinde tekrar ettirmemiz icap eder. Talebe, bir kelimeyi ne kadar çok görür ve cazip cümleler içinde okursa onu o kadar iyi tanır ve onu bir yerde gördü mü hemen okumaya muvaffak olur.

g) Kelimeleri öğrenmek ve tanımak için onları birkaç defa görmüş olmak lazımdır. Ancak, bir şeyin kuru kuruya tekrarı büyük

bir fayda vermez. Tekrar, dikkati giderebilir. Tekrar, dikkatle birlikte olmalıdır ki tesiri olsun. Şu halde kelimeleri talebeye kuru kuruya tekrar ettirmekten sakınmalı, onların dikkatini ve ilgisini çekecek surette tekrar ettirmelidir. Bir kelimeyi dikkatsiz yirmi defa tekrar okutmaktansa dikkati olarak beş defa tekrar ettirmek daha faydalıdır. Bir kelimeyi talebe için cazip ve alakalı cümlelerde ve daha iyisi meraklı ve sevimli fıkralarla parçalarda tekrar ettirmektir. Talebe bu kelimeyi böyle parçalarda okudukça o kelimenin şeklini daha iyi kavramış olur. Öğretmen, bundan başka o kelimeyi muhtelif cümlelerde tahtaya veya defterlere yazdırarak okutmali veya muhtelif fişlerde yazılmış şekillerine dikkat ettirmelidir.

h) İlk günlerde talebe, kendilerine gösterilen kelimeleri tanıtmak için vakit ve dikkat sarf ederler. Fakat bir müddet sonra o kelimeleri okuya okuya onların şeklini kavramaya başlarlar ve gördükleri yerlerde onları daha çabuk tanıyacak ve daha çabuk okuyacak hale gelirler. Talebe, muhtelif cümlelerde rast geldikleri kelimeleri ne kadar çok görmüş ne kadar iyi tanımış ise o kadar çabuk okurlar.

Cümlelerin talebenin seviyesinde olması, sözün gelişinden de onların istifade etmelerine ve çabuk okumalarına sebep olur.

5. Sınıfın günlük hayatından kuvvet alan bir okuma ve yazma öğretimi, öğretmenin münhasıran genel bir ilkokuma kitabının metnine bağlanmamasını icap ettirir. O itibarla ilkokuma kitabı zaman zaman kendisine başvurulmuş bir temrin vasıtası olarak kalacak, bunun yanında bol ve pedagojik değeri haiz başka birtakım vasıta ve malzemeye de yer verilecektir. Kitaptan başka ilkokuma-yazmada rolü olan belli başlı vasıta ve malzeme şunlardır:

a) Okunup yazılması öğrenilecek kelime ve cümleleri ihtiva eden büyük fişler. (Bu fişler zaman zaman karatahtaya, duvarlara asılır veya delalet ettikleri eşyanın üzerine konulur.)

b) Okunup yazılması öğrenilecek kelime ve cümleleri ihtiva eden küçük fişler. (Bu fişler talebeye yeni kelime ve cümleler kazandıkça verilir ve onlar tarafından icabında kullanılmak üzere bir zarf veya kutu içinde saklanır. Bu fişler öğretmen tarafından mümkünse şapiroğraf ve ıstampa baskısı ... yardımı ile hazırlanır. İkinci devre talebesi bu hususta öğretmene yardımda bulunabilir.)

c) İllokuma ve yazma faaliyetinde karatahtaya da geniş bir yer verilecektir. Karatahtadan hem öğretmenin, hem de birçok talebenin aynı zamanda faydalanması için birinci sınıflara ayrılan dersanelerde müteaddit karatahtalar bulundurulacaktır. Lazım oldukça renkli tebeşir de kullanılacaktır.

d) Okuma ve yazma öğretiminde çamurdan ve kum masasından istifade edilecektir. Çocuklar kelimeleri tahlil ettikçe müteharrik (hareketli) harflerden de faydalanacaktır.

2.1.1..5. 1948 İlkokul Türkçe Programı

1948 Türkçe Öğretim Programı, Cumhuriyet Dönemi'nde hazırlanan ilkokul birinci kademe Türkçe programları arasında öncekilere göre daha ayrıntılıdır. Türkçe dersinde “İlkokuma ve Yazma”, “Konuşma”, “Dinleme”, “Dil Bilgisi”, “İmla” gibi alt başlıklar altında verilen amaç ve çalışmaların bir bütünü temsil etme özelliği bu programda da belirtilir (Özbay, 2009: 45).

Programda konusu geçen “İlkokuma ve Yazma” bölümünde 1936 İlkokul Türkçe Programı'ndan biraz farklılaşarak şu maddeler yer almıştır (Temizyürek, Balcı, 2006: 68):

1. Birinci sınıfta ilk okuma ve yazma çalışmaları, bu sınıfın bütün öğretim faaliyetinin ayrılmaz bir parçasını teşkil eder. Sınıf ve okul hayatı, hele beraberce yaşanan Hayat Bilgisi konuları, okuma ve yazma için gayet tabii birtakım fırsatlar hazırlar.
2. İlkokuma ve yazmaya, basit cümleler ve kelimelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecek; bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni yeni cümleler ve kelimeler teşkil edilecektir. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümleleri, aynı heceleri ihtiva eden kelimeleri yan yana getirecektir. Üzerinde durulan cümle ve kelimelerle hikayeler, tekerlemeler... vücuda getirmeye de, ilk zamanlardan başlayarak, önem verecek ve ilk okuma yazma konularının, öğrencilerin ilgilerini çekecek mahiyette olmasını sağlayacaktır.
3. Bu sırada Türk alfabesine giren bütün harflerin metinlerde gereği kadar tekrarlanmasına dikkat olunacaktır.
4. Okuma ve yazma faaliyeti daima beraber yürüyecek; çocuklar okumasını öğrendikleri cümle ve kelimeleri, aynı zamanda yazacaklardır.
5. İlkokuma ve yazmaya, programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak, önce temel harflerden harekete geçilmek suretiyle başlanacak, bununla beraber sırası gelince öğrencilere küçük harfler de öğretilecektir.
6. Sınıfın günlük hayatından kuvvet alan bir ilk okuma yazma öğretimi, öğretmenin genel bir ilk okuma kitabının metnine bağlanmamasını gerektirir. Onun için ilk okuma kitabı kendisine zaman zaman başvurulmuş bir alıştırmaya vasıtası olarak bunun yanında bol ve pedagojik değerde başka birtakım araç ve gereçlere de yer verilecektir. Kitaptan başka ilkokuma – yazmada rolü olan belli başlı araç ve gereçler şunlardır:

- a) Okunup yazılması öğrenilecek kelime ve cümleleri ihtiva eden büyük fişler. Bu fişler zaman zaman karatahtaya, duvarlara asılır veya delalet ettikleri eşyanın üzerine konulur.
- b) Okunup yazılması öğrenilecek kelime ve cümleleri ihtiva eden küçük fişler. Bu fişler talebeye yeni kelime ve cümleler kazandıkça verilir ve onlar tarafından icabında kullanılmak üzere bir zarf veya kutu içinde saklanır. Bu fişler öğretmen tarafından mümkünse şapiroğraf ve ıstampa baskısı ... yardımı ile hazırlanır. İkinci devre talebesi bu hususta öğretmene yardımda bulunabilir.
- c) Öğrenilen kelime ve cümlelerle meydana getirilmiş okuma parçaları: Hikayeler, bilmece, tekerlemeler, manzumeler ...
- d) Ayrı ayrı cümleler içinde kelimeleri, ayrı ayrı kelimeler içinde aynı heceleri tekrarlayan çözümlene levhaları.
- e) Kara Tahta. Kara tahtadan hem öğretmenin, hem de birçok öğrencinin aynı zamanda faydalanması için, birinci sınıflara ayrılan dersanelerde fazla kara tahta bulundurulacaktır. Lazım oldukça renkli tebeşir de kullanılacaktır.
- f) Kum masası.
- g) Müteharrik harfler. Kelimeler çözümlendikçe bu araca da başvurulabilir.

7. Okuma ve yazmayı öğretme işinde alıştırmaların büyük bir rolü vardır. Ancak bir şeyin kuru kuruya tekrarı büyük bir fayda vermez. Tekrar, dikkati giderebilir. Tekrar, dikkatle birlikte olmalıdır ki etkili olsun. Şu halde kelimeleri öğrencilere kuru kuruya tekrar ettirmekten sakınmalı, bunu onların dikkatini ve ilgisini çekecek surette yapmayı sağlamalıdır. Bir kelimeyi dikkatsiz yirmi defa tekrar okutmaktansa dikkati olarak beş defa tekrar ettirmek daha faydalıdır. Bir kelimeyi talebe için cazip ve alakalı cümlelerde ve daha iyisi meraklı ve sevimli fıkralarla parçalarda tekrar ettirmektir. Talebe bu kelimeyi böyle parçalarda okudukça o kelimenin şeklini daha iyi kavramış olur. Öğretmen, bundan başka o kelimeyi muhtelif cümlelerde tahtaya veya defterlere yazdırarak okutmali veya muhtelif fişlerde yazılmış şekillerine dikkat ettirmelidir.

2.1.1..6. 1968 İlkokul Türkçe Programı

1962'de hazırlanan taslak program, pilot çalışmalar sonucunda yeniden düzenlemelere gidilerek 1968'de uygulanmaya başlanmıştır (Özbay, 2009: 46).

1968 İlkokul Türkçe Programı'nın "İlk Okuma ve Yazma" başlığı altındaki maddeler, 1948 İlkokul Türkçe Programı'ndaki ilkokuma ile ilgili

maddelerle aynıdır. Sadece şu maddeler eklenmiştir (Temizyürek, Balcı, 2006: 100-101):

a) Öğretmen cümleleri ve kelimeleri tekrar ettirirken şu işleri yapmalıdır: Öğrencilere öğretilmek istenen cümleler yazdırıldıktan sonra teker teker kontrol edilmeli; ancak harflerde görülen bozukluklar, zamanında düzeltilirdikten sonra, aynı cümlenin tekrar yazdırılmasına geçilmelidir.

b) Öğretmenin düzeltme ve açıklamalarıyla birlikte, çocukların kendi yazılarını üçer dörder kişilik kümeler halinde incelemelerine, yanlış ve başarısız yönleri bulmalarına, yardımlaşmalarına imkan verilmeli, her tekrar edilen cümlenin birbirinden güzel olması istenmelidir. Bu çalışmalarda çocukların birbirlerine darılmaları kızmamaları için gerekli tedbirler alınmalıdır.

c) Gelişigüzel yazılara göz yummamalı, öğrencilerin sınıflarının seviyelerine uygun bir hızla yazmaları için titizlik gösterilmeli, erken yazanları değil, doğru ve güzel yazanları değerli sayılmalıdır.

ç) Tahtaya yazdırılan yazılar da, aynı şekilde, imla ve yazı bakımından öğrencileri kırmadan değerlendirmelidir. Yazıları beğenilmeyen öğrencilere, gerekirse ikinci defa aynı cümle daha dikkatli yazdırılarak, bunlar önceki yazılar ile karşılaştırılmalı, böylece daha ilk sınıftan, güzel yazının zevki öğrencilere tattırılmaya başlanmalıdır. (Öğretmen tahtaya ve fişlere yazdığı yazıların kusursuz olmasına, gelişigüzel yazılmamasına özellikle dikkat göstermelidir.)

2.1.1..7. 1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı

Türkiye’de sekiz yıllık zorunlu eğitimin temellerinin atıldığı Milli Eğitim Temel Kanunu’ndan sonra çıkarılan ilk program 1981 Temeleğitim Okulları Programı ismiyle de ilkokulun tamamını kapsamaktadır. Önceki yıllarda hazırlananlar içinde en ayrıntılı olanı ve dört temel dil becerisini tam olarak bünyesinde barındıranıdır. Programın başında “Genel Amaçlar” bulunmaktadır (Özbay, 2009: 50).

1981 Türkçe programı “İlkokuma, Anlama, Anlatım, Dilbilgisi, Atatürkçülük ve Yazı” öğretimi doğrultusunda hazırlanmış bir programdır. Programın giriş bölümünde genel amaçlar ve programla ilgili açıklamalar yer almaktadır. 1981 programında daha sonra ilkokuma ve yazma çalışmalarının nasıl yapılacağı maddeler halinde belirtilmiştir. İlkokuma için cümle yöntemi

esas alınmıştır. “İlkokuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlamalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır.” (Şahin, 2007: 293; MEB, 1988: 209; Özbay, 2009: 48).

2.1.1..8. 2005 Türkçe Öğretim Programı

Tezin çalışma alanı olan Türkçe Öğretim Programı'na bakıldığında, Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, **çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı** gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009: 10). Güneş (2007a), yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde dil ve toplumsal etkileşimin büyük rolü olduğunu belirtmektedir. Bu durum Türkçe derslerini ve Türkçe öğretim programını daha önemli kılmaktadır.

İlkokuma-yazma süreci tüm paydaşlar (öğrenen, öğreten ve toplum) açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin sadece Türkçe dersi için değil, aynı zamanda diğer dersleri için de başarısına yön verir (Keskinlik, 2007: 244). Akyol (2011)'a göre, eğitim programlarına ve öğrenim sürecine en büyük katkı okuma ve okunanı anlama becerisi geliştirerek sağlanmaktadır. Sever (2011: 10)'e göre, anadili öğretiminin, öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye dönük etkinlikler bütünü olması; anadili dersinin de bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini ortaya çıkartmaktadır. Bu gerçek, eğitim kademelerine göre hazırlanacak Türkçe öğretim programlarının da böyle bir öğretme ve öğrenme ortamına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi ve uygulanmasını gerektirmektedir.

Okuma-yazma öğretim süreci sınıfın ısı, ışık, gürültü ve sıraların düzenlenmesiyle öğrencilerin okula kabulü ile başlar. Öğrencilerin okulu tanıması ve okula alışması sağlanır. Öğretmen de öğrencileri tanır. Ardından okumaya (kitap tutma ve sayfa çevirme) ve yazmaya (el hareketleri, boyama, kalem tutma, yazının soldan sağa yazılması, çizgi çalışmaları) hazırlık yapılır (Güneş, 2007a)

2005 Türkçe Öğretim Programı'nda benimsenen "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ilkokuma-yazma öğretimi şu aşamalarla devam etmektedir (Güneş, 2007a): Sesleri kazandırma aşaması, sesi hissetme ve tanıma, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, zihinde yapılandırma ve değerlendirme basamaklarından oluşur. Harfleri yazma aşaması, sesi okuma ve yazma sesleri harflerle eşleştirme, parmakla çizme, sesi yazma, sesi satır çizgilerine yazma ve büyük harfle yazma basamaklarından oluşur. Bir diğer aşama hecelere ulaşma olup sesleri birleştirme, sözlü birleştirme, görsel birleştirme, yazılı birleştirme, heceyi anlamlandırma, açık heceye ulaşma, diğer hecelere ulaşma basamaklarıyla tamamlanır. Ardından sözcüklere ulaşılır, sözcüklerden cümleler oluşturulur. Cümlelerden metin oluşturulduktan sonra öğrenci okur-yazarlığa ulaşır.

Öğretmen, öğretim yılı başında aksama görülebilir demeden tüm bu basamakları planlamalıdır. Planlanan süreler konusunda çok katı olunmamalıdır. Öğrenciler hazır olduklarında diğer basamağa geçilmelidir. Zaman etkili bir şekilde kullanılmalı; ancak zaman kaygısına düşülerek öğrenciler zorlanmamalıdır (Nas, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında öğretmenin payı büyüktür. Öğretmenden programı öğrencilerin bireysel özelliklerini ve çevresel koşulları dikkate alarak uygulaması beklenmektedir. Öğretmen Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak bütün öğrencilere örnek olmalıdır (MEB, 2009). Takdir etmek gerekir ki ilkokuma-yazma öğretimi kaygılı bir süreçtir. Öğretmenin alan bilgisi, eğitim bilimleri bilgisi ile sınıf yönetimi becerisi üçlü sacayağını oluşturur. İlkokuma-yazma öğretimi rastlantılara bırakılacak bir eylem değildir. Öğretmen çeşitli kaynakları tarayarak

öğrencinin ilgisini çekecek ve öğrenciye yarar sağlayacak kitapları seçmelidir (Keskinılıç, 2007).

2.1.1..8.1.Türkçe Öğretim Programı'nın Özellikleri

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim vb. sıralanabilir.
2. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
3. Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
4. Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda **görsel okuma ve görsel sunu** ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
5. Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
6. Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
7. Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
8. Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.
9. Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
10. Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

11. İlkokuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
12. İlkokuma-yazma öğretiminde “**Ses Temelli Cümle Yöntemi**” benimsenmiştir.
13. Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
14. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.
(MEB, 2009: 10-12).

2.1.1..8.2.Programın Yapısı

2.1.1..8.2.1. Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitiminin amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (MEB, 2009: 12):

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
10. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır.

2.1.1..8.2.2. Temel Beceriler

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmaktadır (MEB, 2009: 13).

2.1.1..8.2.3. Öğrenme Alanları

Türkçe Dersi Öğretim Programı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır (MEB, 2009: 13). Yapılandırmacı yaklaşımda etkileşimsel anlayış öğrenme alanlarının sarmal olarak düzenlenmesini öngörmektedir. Yani dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve sunu alanlarının etkileşimsel olarak düzenlenmesini gerektirmektedir (Güneş, 2007a: 69). Öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş başlık altında açıklanmıştır.

2.1.1..8.2.4. Dinleme

Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir (Sever, 2011: 25). Pennac (2007/2012: 126), otobiyografik romanında dinleme ile ilgili şu anısına yer verir: *“Ah aklımın, verdiğim derste olmadığı o üzücü hatıra! O günlerde, ben gücümü toplamaya çalışırken, öğrencilerimin gevşediklerini, yavaş yavaş kayıp gittiklerini nasıl da hissedirdim. O, sınıfımı kaybediyorum hissi... Ben ders anlatan kişi rolünü oynuyorum, onlar dinliyormuş gibi yapıyor. Suratlarımızdan ciddiyet akardı... Fakat ben burada değilim, başka bir yerdeyim. Söylediklerim işlemiyor, duydukları umurlarında bile değil. Ne soru var ne bir yanıt. Şu gülünç bilgi ağını yakalamaları için nasıl da didinip duruyorum!... Başarısız geçen bu saatler beni çökertiyordu. Sınıftan yorgunluktan bitmiş ve öfkeyle çıkıyordum.”* Bu bilgiler ışığında, dinlemenin

sağlanması için anlatılanın ilgi çekici ve düzeye uygun olması gerekir. Sınıfını tanıyan bir öğretmen, öğrencilerinin düzeyini göz önünde bulundurarak dersi planlar. Öğretmenin kendini derse hazır hissetmesi de öğrencilerin dersi dinlemesi ve dersin zevkli geçmesi açısından önem taşımaktadır.

Dinleme bireylerin ilk öğrenme kanalıdır. Dil edinme süreci dinleme ile başlamaktadır (Güneş, 2007a: 69). Öğrenciler bilgi edinmek, anlamak, uygun yanıt vermek, eleştirip değerlendirmek için, dahası nezaket gereği başkalarını can kulağıyla ve etkin olarak dinlemelidirler (Nas, 2006). Akyol (2011)'a göre aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya dayalı dinleme ve amaçlı dinleme gibi dinleme türleri vardır.

Tompkins (1998) dinlemenin amaçlarını beş başlık altında toplamıştır:

1. Ayırt edici dinleme
2. Estetik dinleme
3. Transfer edici dinleme
4. Eleştirel dinleme
5. Terapatik dinleme (Akyol, 2011).

2.1.1..8.2.5. Konuşma

Güneş (2007a: 74) konuşmayı zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, konuşma, öğrenciler arasındaki işbirlikli öğrenmenin en önemli anahtarıdır (Güneş, 2007b: 99). Konuşma ile dinleme iç içedir. Sağlıklı bir konuşma karşı tarafın iyi bir dinleyici olmasından geçer. Keskinliğiç (2007)'a göre dilin doğru ve akıcı kullanımının temelinde etkin dinleme, doğru telaffuz ile vurgu ve tonlamalar yer almaktadır.

Konuşma öğretiminde zihinsel süreçlere ağırlık verilerek düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapmak önem taşımaktadır (Güneş, 2007b: 96). Konuşma öğretiminin amaçları genel olarak şöyle sıralanmaktadır:

1. Dil becerilerini geliştirme
2. İletişim becerilerini geliştirme
3. Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme
4. Zihinsel becerileri geliştirme
5. Sosyal becerileri geliştirme

6. Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme (Güneş, 2007b: 96-97).

Keskinkılıç (2007)'a göre, konuşmayı geliştirme stratejileri olarak hikaye anlatımı, sınıf içi konuşmalar, pantomim, drama ve sözel raporlara yer verilmektedir. Öğrencinin kendini ifade edebilmesi için konuşma çok büyük bir önem taşımaktadır. Demokratik toplumlarda konuşma hem bir hak hem de sorumluluktur. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür yöntem ve teknikler bulunmaktadır (MEB, 2009; Akyol, 2011).

2.1.1..8.2.6. Okuma

Sadece okuyan birey olmak, okuma becerisini kazanmak bireyler için yeterli olmayacaktır. Okuyan, okuduğundan anlam çıkaran, eleştiren okuyucular olmak ilkökul sürecinde kazanılması gereken niteliklerdendir (Keskinkılıç, 2007: 159). Okumayı öğrenen çocuk toplumun ortak belleğine kitaplar aracılığı ile katılır, dolayısıyla ortak geçmişi tanır ve okuma ile bu geçmişi az ya da çok yeniler (Manguel, 1997/2007: 92). Okuyan öğrencinin dinleme yeteneği, konuşma, yazma, eleştiri, çözümlenme-bireşim ve hayal gücü; düşünme yeteneği gelişir; ilgi alanı genişler (Nas, 2006). Sever (2011), öğrencinin okumadan doğal zevk alarak güdülenmesi gerektiğini belirterek okuma dersi sona erdiğinde -öğrenciler dersteyken dilbilgisi, sözcük bilgisi ve konuyu anlamada ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar- okumayı bırakırsa dersin amacına ulaşmayacağını belirtmiştir. Öğrenci için okumayı zevkli hale getirmek adına öğretmene büyük bir görev düşmektedir (Keskinkılıç, 2007: 234). Okuma alışkanlığı sevgi ile kazanılmakta ve kazandırılmaktadır. Okuma ortamı öğrenciye göre hazırlandığında ya da çevrede okuyan birileri varsa mutlaka okuyacaktır. Okuma sevgisinin ve alışkanlığının kazandırılmamasında çocuğun okuyamaması ya da okuma becerilerini etkin olarak kullanamaması etkindir (Arslan, 2005). Okuma eyleminin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir (Sever, 2011; 13):

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.

4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma öğrenme alt alanları sarmal bir şekilde ilerleyerek ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme, sözcük tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme ve akıcı okumadan oluşmaktadır (Güneş, 2007a). Güneş (2007b) okumanın sesli okuma, sessiz okuma, sorgulayıcı okuma, paylaşarak okuma, bağımsız okuma gibi türleri olduğunu belirtmektedir.

2.1.1..8.2.7. Yazma

Yazma, zorunluluğun bir sonucu olarak çıkar karşımıza. Roland Barthers'in Yazının Uygarlığı'na Önsöz adlı eserinde, Akdeniz havzasında yazının ticari zorunluluklardan doğduğunu belirtir. Tarımın gelişmesi, tahıl ambarları kurmanın gerekliliği, insanları bütün toplulukların gereksinim duyduğu nesnelere kaydetmek için bir araç bulmak zorunda bırakmıştır (Jean, 2007/2008: 206).

Yazı eğitiminde ve öğretiminde birinci sınıfın yeri ayrıdır. Bireyin yazısı aldığı eğitim ve öğrencinin özellikleriyle doğrudan ilgilidir (Arslan, 2012). Öğrencinin kalem tutuş şekli, harfleri yazmasına ve harflerin birbiriyle bağlantılarına kadar her şeyiyle ilgilenilmelidir. Çünkü devinişsel hareket başta nasıl öğrenildiyse o şekilde devam eder. İlerideki hatayı düzeltmek zordur. Bunun önlemleri baştan alınmalıdır. Keskinlik (2007)'a göre ilkököl birinci sınıfa gelen öğrencinin el kasları kalem tutacak olgunluğa gelmeli; ayrıca göz, örnekleri görebilmeli ve el-göz eş güdümlerinde çalışmalıdır.

Yazmaya ilişkin birinci sınıfta kazandırılacak başlıca beceriler şunlardır (Nas, 2006):

1. Adını, soyadını, sınıfını numarasını yazabilmesi
2. Öğretmenin, aile bireylerinin ad ve soyadlarını yazabilmesi
3. Görünen ya da yaşanan bir olayı (önceleri sınıfça) yazabilmesi
4. Bir resimde görülenleri (önceleri sınıfça) yazabilmesi
5. Bu sınıfın kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilmesi, noktalama işaretlerini kullanabilmesi.

İlkokuma-yazma öğretim süreci göz önüne alındığında yazma süreci okumaya göre göz ardı edilmektedir (Keskinkılıç, 2007). Akyol (2011)'a göre yazma becerileri geliştikçe bilgiyi aktarma, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılarak daha üst düzey yazmalar ortaya çıkmaktadır.

Yazma, bilişsel becerileri harekete geçirecek bir uygulamadır. Öğrencinin sadece söyleneni yazmasını (dikte çalışması) istememeliyiz. Aynı zamanda tüm seslerin verildikten sonra (okumaya geçildiğinde) görsellerden yararlanarak öğrencinin hayal ettiğini birinci sınıf için en azından bir sözcükle bile olsa kaleme dökülmesi öğrencinin ufkunu açacak bir etkinliktir.

Güneş (2007b) yazma türlerini betimleyici yazma, hikaye edici yazma, ikna edici yazma, sorgulayıcı yazma, yaratıcı yazma, karşılaştırmalı yazma, planlı yazma, not alma, iş birliği yaparak yazma, bağımsız yazma olarak saptamıştır.

Güneş (2007a)'e göre, yazı öğretiminde bitişik eğik yazının önemi hızla artmaktadır. Bu durum yapılandırmacı yaklaşımla doğrudan ilgilidir. Ön bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilerek yeni anlamlar oluşturduğu yapılandırmacı yaklaşımda, bitişik eğik yazı da –bağlantılar yapılarak yazılır- öğrencinin bilgileri zihninde bütünleştirerek yapılandırmasına katkı getirmektedir. Türkçe Öğretim Programı bitişik eğik yazıyı öngörmektedir.

Bu araştırma sonucuna karşın Arslan, Aytaç ve Ilgın (2011) çalışmalarında, öğrencilerin okuma hızlarının metnin bitişik eğik ya da dik temel yazı ile yazılmış olmasından etkilenmediği, sadece öğrencilerin ikinci okumalarının, hangi yazı biçiminden okurlarsa okusunlar, metni tanıdıklarından dolayı hızlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.1.1..8.2.8. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Görsel okuma, yazılı metinlerin dışında kalan resim, kroki, şekil, renk vb. doğal ve toplumsal olayları anlamlandırma, zihinde yapılandırma sürecidir (Güneş, 2007b; 249). Görsel okuma düşünmeyi geliştirir, anlamayı geliştirir ve bilgileri bütünleştirir. Görsel okuma görme, anlama ve zihinde yapılandırma sürecinden oluşmaktadır (Güneş, 2007b).

İlkokul birinci sınıf öğrencileri için görselleri okuma ve yorumlama oldukça zevkli bir beceridir. Her birey kendine özgü ve biriciktir. Bu sebeple öğrencilerin evreni algılamaları da kendilerine özgüdür. Görsellerin öğrenciler için anlamı farklı farklı olacaktır ve sınıftaki öğrencilerin görsel hakkında yorum yapması dersi zenginleştirecektir (Keskinkılıç, 2007).

Hikayelerdeki resimler görsel okuma açısından gayet önemlidir. Resimler bize karakterlerle, anlatılan olayla ilgili önemli ipuçlarını verirler. Kitaplardaki görseller okuma sorunları olan öğrenciler için de büyük bir önem taşımaktadır (Akyol, 2011).

Uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretim Programı'nda hedefler "kazanımlar", öğrenme-öğretme süreçleri "önerilen etkinlikler", ölçme değerlendirme "açıklamalar" ifadelerine dönüşmüştür (MEB, 2009).

Kazanımlar, öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2009: 19). Güneş (2007b: 315), Türkçe (1-5) Öğretim Programında dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili kazanımların sınıf düzeylerine göre ayrıntılı olarak verilmiş ve gerekli açıklamaların yapılmış olduğunu belirtmiştir.

Önerilen etkinlikleri, öğretmen aynen kullanabileceği gibi bunlara ekleme ve çıkarmalar yapabilir (MEB, 2009). Güneş (2007b) etkinliklerin öğrencinin etken roller üstlenebilecek şekilde olması gerektiğini ve sarmal olarak planlanması gerektiğini belirterek etkinlikler belirlenirken öğrencilerin

gereksinimlerinin göz önünde tutulması gerektiğini ve okulla sınırlı tutulmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitim süreci içerisinde **ölçme ve değerlendirme** ile hedef ve hedef davranışların ne kadarının gerçekleştiğini, gerçekleştirilemeyen hedef ve hedef davranışların neler olduğu, hangi konuların öğrenildiği, hangi konuların eksik öğrenildiği ve bu eksikliklerin neler olduğu görülür hale getirilir. İlkokuma-yazma öğretiminin her aşaması ölçme-değerlendirme sürecini içine alır (Keskinılıç, 2007: 318). Güneş (2007a) ilkokuma ve yazma sürecinde ölçme değerlendirmenin düzenli gözlemlerle saptanmasını ifade etmektedir. İlkokuma-yazma eğitimindeki bu yaklaşım da bizi sonuçtan çok süreci önemseyen yapılandırmacı yaklaşıma yakınlaştırmaktadır.

Türkçe Öğretim Programı'nda öğretmen öğrencileri etkin duruma getirmek amacıyla, sorun çözme işbirlikli öğrenme, etkileşimli öğrenme gibi çeşitli yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermelidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir:

1. Öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri önemsemeli,
2. Öğrencilerine Türkçe dersiyle ilgili zengin kaynak ve materyaller sunmalı, Türkçe öğretiminde sınıflandırma, ilişkilendirme, analiz-sentez, tahmin etme, sorun çözme, yaratıcılık gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara ağırlık vermeli,
3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, uygun yöntem ve teknikleri kullanmalı,
4. Çeşitli kavramları açıklamadan önce öğrencilerin bu kavramlar hakkındaki görüş ve düşüncelerini saptamalı,
5. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişime ve etkileşime girmelerini özendirmeli,
6. Açık uçlu sorular sorarak tartışma ortamı yaratmalı,
7. Öğrencilere öğrenme sürecinin her aşamasında rehberlik etmeli,
8. Öğrencilerin düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi kullanılmalıdır. Bu iletişim biçiminde öğrencilere; "**Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bu konuda bildikleriniz nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz? Bu sonuca nasıl ulaştınız?**" gibi açıklama gerektiren sorular sorarak öğrencilerin "**Evet**", "**Hayır**" gibi kısa cevap vermelerini önlemeli,
9. Bilgileri karşılaştırmaları, bilgiler arasında ilişki kurmaları, kendi görüşlerini geliştirmeleri ve zihinlerinde anlamlandırarak yeniden yapılandırabilmeleri için öğrencilere yeterli süre vermelidir. Bu uygulama soru sorma ve cevaplama işleminde de yapılmalıdır. Cevaplama, öğrencilerin düşünmesi ve zihinsel işlemler yapabilmesi amacıyla düşünme süresi verilmeli, bu sürenin bitiminde cevaplar alınmalıdır. Soruların bazı öğrenciler tarafından

erken cevaplanması diğer öğrencilerin düşünmelerini engel olabileceğinden gerekli önlemi almalı,
 10. Öğrencilerin öğrenme hızlarına müdahale etmemeli, her öğrenme aşamasında kendilerine güvenerek emin adımlarla ilerlemelerini sağlamalı,
 11. Öğrenciler, kendilerini değerlendirmeye özendirmeli,
 12. Öğrenciyi bağımsız öğrenmeye yönlendirmeli,
 13. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin demokratik olmasına özen göstermeli,
 14. Öğrencilere, okul içi ve dışında bilgilerini yapılandırma olanakları sağlamalı, onları okul dışı etkinliklere de yönlendirmelidir (MEB, 2009: 148-149).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Bağcı Aslan'ın (2009) "İlköğretim I. Kademe Yeni Türkçe Öğretim Programı"nın işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen tutumlarını belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmasında 2008–2009 öğretim yılında Türkiye genelindeki işitme engelliler ilköğretim okulları içerisinde rastlantısal olarak seçilen yirmi beş okulun I. kademesinde görev yapan 220 öğretmen örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenler; kazanımlar ve uygulama grubunda ve programın uygulanabilirliği grubunda işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilir olmadığı, etkinlikler ve değerlendirme grubunda ise programın uygulanabilir olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Türkçe Öğretim Programı'nın işitme engelliler okulları I. kademe uygulanabilirliği konusundaki öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü ve kıdem açısından incelendiğinde kısmen anlamlı fark bulunmuştur; fakat okutulan sınıf düzeyi ve okulun bulunduğu yerleşim merkezi açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın konusu başlık itibariyle Kılıçoğlu (2009)'nun "2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon Örneği" adlı araştırmasıyla benzerlik göstermekle birlikte onun, ortaokul Türkçe öğretim programını öğretmen görüşleri açısından esas alması çalışmaları birbirinden farklı kılmaktadır. Örneklemini Trabzon ili merkez

ilkokul okullarında görev yapmakta olan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Programın, Türkçe programındaki dört temel beceriyi (okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme) kazandırmada etkili olduğu,
- Programdaki kazanımların, gereksinimlerden hareketle hazırlandığı, öğretmenlerce anlaşıldığı; fakat öğrenci ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk düzeyinin gerektiği kadar göz önünde bulundurulmadığı,
- Öğretmenlerce üç temel kitabın (öğretmen kılavuz kitabı, çalışma kitabı, ders kitabı) bazı eksiklikleri olmasına karşın, etkili eğitim-öğretim yapılmasına fırsat verdiği,
- Etkinliklere dayalı ders işleme modelinin eğitimde kaliteyi arttırdığı yalnız belirli zamanlarda gereksinim duyulan araç-gereç temininde zorlanıldığı,
- Programdaki dilbilgisi öğretimi uygulamasıyla ilgili zaman zaman zorluklar yaşansa da öğrencilerin kavramasını sağlayıcı nitelikte olduğu,
- Programın değerlendirme boyutunda alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının yararlı olduğu, birçok öğrencinin gelişiminin aşama aşama öğrenilmesini sağladığı düşünülmekte; fakat sayıca fazla ölçek olmasının öğretmen ve öğrencilere zaman kaybettirici olduğu ve tarafsız değerlendirmeyi güçleştirdiği belirtilmiştir.

Gür (2010), ilkokulda yaşanan değişim sürecinin etkililiğinin birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesini amaçladığı “Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasının örneklemini Elazığ İli’nde görev yapmakta olan 573 müstakil sınıf öğretmeni ve 300 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda:

- İlkokul programını müstakil sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden daha çok benimsediği, programı uygularken birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin daha çok zorlandığı,

- Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler yeni programa erkek öğretmenlerden daha olumlu bakmış ve programı uygularken erkek öğretmenlere göre daha az zorlandığı,
- Mesleki kıdeme göre incelendiğinde tecrübeli öğretmenlerin yeni atanan öğretmenlere göre programı daha çok benimsediği, programı uygularken daha az zorlandığı,
- Yeni programla ilgili verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin gereksinimi karşılama düzeyine göre öğretmen görüşlerine bakıldığında ise seminerde gereksinimi yeterince karşılanmış ya da karşılanmamış öğretmenlerin, gereksinimi kısmen karşılanmış öğretmenlere göre programa daha olumlu baktıkları ve uygulamada daha az zorlandıkları belirlenmiştir.

Kaymakamoğlu (2010) yaptığı çalışmada ilkokul beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin ilkokul müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesini ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 2009- 2010 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın 8 merkez ilçesindeki (ankaya, Etimesgut, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Altındağ, Keçiören, Gölbaşı) devlet okullarında görevli öğretmen ve yöneticiler ile Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde çalışan ilkokul müfettişleri oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, ilkokul müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının ögelerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. İlkokul müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenler Türkçe öğretim programının kazanım, içerik, eğitim-öğretim süreci ve değerlendirme ögelerine "kısmen katılıyorum" görüşünde oldukları belirlenmiştir. Sınıf mevcutları az olan öğretmenlerin programın kazanım ve içerik ögesine daha olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Epçaçan ve Erzen (2008)'in ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında betimleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara – ankaya ilçesi ve Siirt merkez ilköğretim okullarında görev yapan ve aktif olarak sınıf okutan birinci

kademe öğretmenlerinin oluşturduğu belirtilmektedir. Rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 411 öğretmenden veri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim sınıf öğretmenleri Türkçe öğretim programında sosyal hayatla ilgili konuların yeterli olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin, Türkçe öğretim programına uygun olarak etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşadıkları; öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı için hazırlanmış olan Türkçe ders kitaplarının “yeterli olmadığı”nı düşündükleri; Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde zorluklar yaşandığı belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programında, öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme, eleştirel düşünme, görsel sunu- görsel okuma, araştırma ve girişimcilik gibi üst düzey becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı belirtilmektedir. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim programına ayrıca, tematik metinler aracılığıyla öğrencilerin ulusal ve evrensel değerlere karşı duyarlı olmalarına, Türkçe dersine yönelik tutumlarının ve öz yeterlik algılarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı düşüncesine sahip olduğu ifade edilmektedir. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin;

- Türkçe dersi öğretim programı kılavuzunun yeterliliği,
- Türkçe dersi öğretim programında önerilmiş olan konuların gerekliliği veya yeterliliği,
- Önerilmiş olan öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenci seviyesine uygunluğu,
- Türkçe dersi öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim seminerlerinin etkililiği ve katkıları,
- Türkçe dersi öğretim programının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemesi,
- Kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygunluğu,
- Türkçe dersi öğretim programının öğrencilerin okuma zevklerinin gelişimine katkı sağlaması,
- Öğrenme alanlarının bütüncül bir anlayışla birbirleriyle ilişkilendirilmiş olması,

gibi konularda kararsız oldukları saptanmıştır.

Korkmaz (2006) “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, birinci sınıf öğretmenlerinin, yeniden yapılandırılan birinci sınıf öğretim programlarını bir yıl uygulandıktan sonra, program hakkındaki düşüncelerinin ortaya konulmasının amaçlandığını belirtmiştir. Çalışma grubunun 116 birinci sınıf öğretmeninden oluştuğu ifade edilmektedir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, genel olarak sınıf öğretmenleri yeni programı olumlu bulmaktadırlar; fakat yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiği saptanmıştır. Sınıfların kalabalık olması, ailelerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirme sürecinde form ve belge işlerine fazla zaman ayırmaları, programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Yurduseven (2007), “İlkokuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirmesi” adlı çalışmasında, araştırmanın amacının ilkokul 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokuma yazma programını değerlendirmek ve uygulama sırasında yaşanan problemleri ortaya çıkarmak olduğunu belirtmektedir. Çalışmanın evreni, 2006-2007 öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan 38 ilkokul okulunda görevli 186 sınıf öğretmeni oluşturmakta olup evrenin tamamına ulaşılabilmesi için örnekleme gidilmediği belirtilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin ilkokuma yazma programı ile ilgili olumlu görüşlerinin olduğu, programda yer alan kazanımları ulaşılabilir bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre kalabalık sınıflar uygulamada sorunlar yaratmaktadır, programın uygulanmasına yönelik yeterli hizmetiçi eğitim alınamamıştır ve bitişik eğik yazı ile yazma konusunda öğrenciler zorluk yaşamaktadır. Araştırma sonuçları, Güneş’in (2007a, 2007b) “parmak ve el kasları için uygundur”, ve “bilek ve kol kasları için uygundur” görüşleriyle karşıttır.

Bulut (2006), “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkiliğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, 2004-2005 Öğretim Yılında İlköğretim I. Kademe Yeni Programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın

örneklemine İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme okullarında görev yapan toplam 982 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarında, Türkçe öğretim programında kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada çok etkili olduğu; değerlendirmenin ise orta düzeyde etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Erdem (2001), "Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım" adlı çalışmasında, yapılandırmacılık yaklaşımını tanıtmış ve programın öğeleri olan hedef, içerik, eğitim ve sınav durumlarının bu yaklaşıma göre nasıl incelendiğini araştırmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı kuramsal olarak inceleyen ilk araştırma olduğu belirtilmektedir. Yapılacak diğer araştırmalara temel oluşturacağı ifade edilmektedir.

Demir (2007), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan 1., 2., 3., 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin 2005 programına ilişkin görüşleri arasındaki farkın belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul İli'nde görev yapan 40395 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise evren içerisinde küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 8 ilçede görev yapan 386 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları ışığında, 2005 programı ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması ve sınıf öğretmenlerinin birbirleri ile iletişimin ve paylaşımın artırılması gerektiği önerilmektedir.

Rençber (2008), "Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği)" adlı çalışmasında, alanda çalışan müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerini alarak uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin değerlendirme yapmak, program geliştiricilerine ve uygulayıcılarına yararlı dönütler sağlamak amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın yönetsel kaynaklı sorunlar ile öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlarına ilişkin boyutlarındaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde puan ortalamalarının dağılımında görev durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Özenç (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan ve random yoluyla seçilen 281 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen başlıca bulgulara göre:

1. Sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görmekte;
2. 51 ve üzeri yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli görmekte;
3. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer mesleki deneyim aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli görmekte;
4. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yeterli görmekte;
5. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini daha yeterli görmekte;
6. Lisansüstü öğrenim düzeyindeki sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler.
7. Eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri diğer okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemin belirlenmesi, veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik işlemleri ve verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama yöntemine göre yapılmıştır. Bu yöntem, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2009). Araştırma bir seferde ölçüldüğü için kesitsel tarama araştırması olarak sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ağrı İli genelinde ilkokulda görev yapan 940 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evren büyüklüğü hakkındaki veri, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik biriminden alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması için Valilik oluru ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için onay alınan okul listesi Ek 1.'de verilmiştir.

Araştırmada örneklemini belirlemek için $n = \left[\frac{n}{1 + \left(\frac{384.16}{10000} \right)} \right]$ formülü ile 272.72 sayısına ulaşılmıştır. Buna göre örneklem büyüklüğü % 95 güven seviyesi göz önünde bulundurularak 273 alınabilir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ağrı Merkez, Patnos ve Tutak İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı 320 ilkokul basit

(rastlantısal) örneklem tekniği ile seçilen 158 resmi ilkokulda görevli 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Örnekleme yer alan 158 ilkokuldaki 328 sınıf öğretmenine uygulama yapılmıştır. 306 sınıf öğretmeninden geri dönüş sağlanmıştır; ancak 6 adet ölçekte boş alanlar tespit edilmiştir. Bunun sonucunda 300 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Bu bölümde örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin, görev yaptığı ilçe, okulun bulunduğu yerleşim birimi, kurumdaki hizmet süresi, lisansüstü öğrenim düzeyleri, cinsiyet, yaş, sınıf mevcudu, sınıf şekli (birleştirilmiş/müstakil sınıf), öğrencilerinin okulöncesi eğitim alma değişkenleri ile öğretmenlerin Türkçe Ders Programına ve uygulanasına ilişkin görüşleri (kazanımlar, içerik ve önerilen etkinlik örnekleri, önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri, Türkçe Ders Programı'nın okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşler) üzerine çalışılmıştır. Örnekleme ilgili kişisel ve mesleki çalışma alanlarına ait betimleyici istatistikler aşağıdaki çizelgelerde gösterilmiştir.

3.3.1. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere ve Okulların Bulunduğu Yere İlişkin Durumları

Ölçek uygulanan öğretmenlerin, görev yaptıkları ilçeye ve okulların bulunduğu yere göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere ve Okulların Bulunduğu Yere Göre Dağılımı

Okulun Bulunduğu	N	%
Yerleşim Birimi		
İl Merkezi	84	28,0
İlçe Merkezi	40	13,3
Mezra/Köy/Belde	176	58,7
Toplam	300	100,0

Görev Yapılan İlçe	N	%
Ağrı	109	36,3
Patnos	113	37,7
Tutak	78	26,0
Toplam	300	100,0

Çizelge 3.1. incelendiğinde, ölçüğe katılan öğretmenlerin %37,7 ile çoğunluğu Patnos'ta (113 kişi), yine o yüzdeye yakını %36,3 ile Ağrı Merkez'de (109 kişi) ve %26,0'sı Tutak İlçesi'nde (78 kişi) görev yapmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yarısından fazlası %58,7'si mezra/köy/beldede (176 kişi), %13,3'e denk gelen sayının da ilçe merkezinde (40 kişi) görev yaptığı belirlenmiştir.

3.3.2. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Kıdemlerine (Hizmet Sürelerine) ve Cinsiyetlerine İlişkin Durumları

Ölçek uygulanan öğretmenlerin, hizmet sürelerine ve cinsiyetlerine göre frekans dağılımları ve yüzdeleri çizelge 3.2.'de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Hizmet Süresine ve Cinsiyetine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	N	%
1-5 yıl	235	78,3
6-10 yıl	33	11,0
11-15 yıl	18	6,0
16 yıl ve üstü	14	4,7
Toplam	300	100,0

Cinsiyet	N	%
Erkek	159	53,0
Kadın	141	47,0
Toplam	300	100,0

Çizelge 3.2. incelendiğinde, öğretmenlerin %78,3'ünün 1-5 yıl (235 kişi), %11'inin 6-10 yıl (33 kişi), %6'sının 11-15 yıl (18 kişi), %4,7'sinin 16 yıl ve üstü (14 kişi) hizmet süresine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında Ağrı'da görev yapan öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış öğretmenler olduğu kanısına ulaşılabilir. Araştırmaya %53 oranında erkek öğretmen (159 kişi), %47 oranında kadın öğretmen (141 kişi) katılmıştır.

3.3.3. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Almalarına İlişkin Durumları

Ölçek uygulanan öğretmenlerin, lisansüstü eğitim almalarına göre frekans dağılımı ve yüzdeleri çizelge 3.3.'te verilmiştir.

Çizelge 3.3. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Almalarına Göre Dağılımı

Lisansüstü Eğitim	N	%
Evet	32	10,7
Hayır	268	89,3
Toplam	300	100,0

Çizelge 3.3. incelendiğinde, öğretmenlerin %89,3 ile büyük çoğunluğu lisansüstü eğitim almamıştır (268 kişi). %10,7'si lisansüstü eğitim almıştır (32 kişi).

3.3.4. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Yaşlara İlişkin Durumları

Ölçek uygulanan öğretmenlerin, yaşlara göre frekans dağılımı ve yüzdeleri çizelge 3.4.'te verilmiştir.

Çizelge 3.4. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş	N	%
21-25	113	37,7
26-30	139	46,3
31 ve üstü	48	16,0
Toplam	300	100,0

Çizelge 3.4. incelendiğinde, Ağrı İli'nde görev yapan öğretmenlerin genç sayılabilecek bir yaş ortalamasında oldukları söylenebilir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin % 84'ünün 30 yaşında ya da 30 yaşından küçük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin % 16'sı 31 yaşında ya da 31 yaşından büyüktür.

3.3.5. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Sınıflarının Müstakil Olup Olmamasına ve Mevcutlarına İlişkin Durumları

Ölçek uygulanan öğretmenlerin sınıflarının müstakil olup olmamasına ve mevcutlarına göre frekans dağılımı ve yüzdeleri çizelge 3.5.'te verilmiştir.

Çizelge 3.5. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Sınıflarının Müstakil Olup Olmamasına ve Mevcutlarına Göre Dağılımı

Sınıf Şekli	N	%
Müstakil	212	70,7
Birleştirilmiş	64	21,3
Birleştirilmiş (1. sınıf ayrı)	24	8,0
Toplam	300	100,0

Sınıf Mevcudu	N	%
10-20	81	27,0
21-30	132	44,0
31 ve üstü	87	29,0
Toplam	300	100,0

Çizelge 3.5. incelendiğinde, öğretmenlerin %70,7'si müstakil sınıflarda (212 kişi), %21,3'ü birleştirilmiş sınıflarda (64 kişi), %8'i ise birleştirilmiş sınıflı okulların bağımsız birinci sınıflı okullarda görev yapmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin %44'ünün 21-30 öğrenciye sahip sınıflarda (132 kişi), %29'unun 31 ve üstü öğrenciye sahip sınıflarda (87 kişi), %27'sinin ise 10-20 öğrenciye sahip sınıflarda (81 kişi) görev yaptığı belirlenmiştir.

3.3.6. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okulöncesi Öğrenim Görüp Görmeme Durumu

Ölçek uygulanan öğretmenlerin, öğrencilerinin okulöncesi öğrenim görmelerine göre frekans dağılımı ve yüzdeleri çizelge 3.6.'da verilmiştir.

Çizelge 3.6. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okulöncesi Öğrenim Görmelerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin		
Okulöncesi Eğitim	N	%
Almaları		
Evet	92	30,7
Hayır	208	69,3
Toplam	300	100,0

Çizelge 3.6. incelendiğinde, öğretmenlerin %69,3'ünün (208 kişi) okulöncesi eğitim almamış sınıflarda eğitim ve öğrenim verdikleri, %30,7'sinin (92 kişi) okulöncesi eğitim almış sınıflarda eğitim öğretim verdikleri belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Ders Programına ve Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşleri" ölçeği araştırma örneğine uygulanmıştır.

Araştırma ile ilgili alanyazın okunup incelenerek ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Taslak ölçekte yer alan maddeler altı uzmanın görüşünden yararlanılarak yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşü sonucu yer alan 51 madde, 48 madde olarak yeniden belirlenmiştir. Kişisel ve mesleki çalışma alanı ile ilgili maddeler diğer bölümlerden ayrı tutulmuştur. Kişisel ve mesleki çalışma alanı ile ilgili bilgiler taslak ölçekte 12 madde olarak belirlenmiştir. Uzman görüşü sonucu bu bölüm 9 madde olarak belirlenmiştir.

Hazırlanan taslak ölçek, araştırmanın yapılacağı evrende daha önce birinci sınıf okutmuş, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden oluşan 107 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan 57 maddelik (kişisel bilgiler, 9 madde; ikinci bölüm 48 madde) taslak ölçek üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 15.0 paket programında değerlendirilmiştir. Verilere faktör analizi uygulanmadan önce, verilerin faktörlere uygunluğu

Kaiser Mayer Oklin (KMO) ve Barlett testiyle test edilmiştir. KMO, testinde bulunan değer 0,50 zayıf, 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çok iyi, 0,90 mükemmeldir (Sharma, 1996: 116; Tavşancıl, 2002:50; Altunışık-Coşkun-Bayraktaroğlu-Yıldırım, 2005:217; akt. Karagöz, Kösterelioğlu, 2008: 87; Çokluk vd., 2010). KMO değeri 0,87 ve Barlett testi değeri 0,0 olarak bulunmuştur. Verilere faktör analizi uygulanabilmesi için KMO değerinin çok iyi olduğu söylenebilir. Taslak ölçek verilerinin faktör analizi yapılmaya uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktör analizi işleminde ilk olarak veriler üzerinde Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi (Unrotated Principal Component Analysis) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin 4 faktör altında toplandığı gözlemlenmiştir. Bu analiz sonucunda faktör yük değeri 0.70'in altında olan maddeler taslak ölçekten çıkarılmış ve varimax yöntemiyle eksen rotasyonu yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda birden fazla faktör altında açıklanan faktör yükü 0.100'ün altında olan 13 madde çıkarıldıktan sonra toplam 34 madde ölçekte yer almıştır. Çizelge 3.7.'de ölçekteki alt boyutlara ilişkin değerler verilmiştir.

Çizelge 3.7. Faktörlere İlişkin Aygen Değeri, Varyans, Birikimsel, Güvenirlik ve Genel Güvenirlik Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Aygen Değeri	13,56	2,95	1,84	1,57
% Varyans	14,44	12,95	12,13	11,54
% Birikimsel	14,44	27,39	39,52	51,06
Güvenirlik	0,88	0,86	0,79	0,79
Genel Güvenirlik			0,93	

Çizelge 3.7. incelendiğinde, Cronbach Alfa ile yapılan güvenirlik çalışmalarında, en yüksek güvenirliğin Faktör 1 (0,88) olmakla birlikte sırasıyla, Faktör 2 (0,86), Faktör 3 (0,79) ve Faktör 4 (0,79) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri üzerinden yapılan analizde alfa güvenirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur.

Bununla birlikte taslak ölçekten, ölçeğe ulaşılmıştır (Ek.2). Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kişisel ve mesleki çalışma alanı ile ilgili 9 maddeden oluşmaktadır. İkinci bölümde birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ilişkin ifadeler yer almaktadır. İkinci bölüm dört alt boyuttan oluşmaktadır. Buna göre;

1. Alt Boyut: Kazanımlar
2. Alt Boyut: İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri
3. Alt Boyut: Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri
4. Alt Boyut: Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanışına İlişkin Görüşler

Bu bölümdeki öğretmen görüşlerinin düzeyi "1 = Hiç Katılmıyorum", "2 = Katılmıyorum", "3 = Kısmen Katılıyorum", "4 = Katılıyorum", "5 = Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde likert tipi beşli dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (Ek.1.) alındıktan sonra araştırmanın uygulanacağı okullarda görevli öğretmenlere dağıtılmış ve gerekli açıklama yapılmıştır. Ölçekler, uygulama yapılacak okullarda görevli öğretmenler tarafından internet üzerinden, kurumnet bilgilendirmesi ve araştırmacının okulları ziyaret etmesi sonucu toplanmıştır. (Ek.3.)

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesi SPSS 15.0 paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Bulguların çözümlemesinden önce değişkenlerin incelenmesi için betimsel istatistikleri ele alınmıştır. "İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Ders Programına ve Uygulanmasına İlişkin" alt boyutların öğretmen görüşlerine

göre çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için t testi, varyans analizi ve Scheffe testi yapılmıştır.

Problemler ve alt problemleri çözmek için dağılımları belirlerken yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, değişkenler arasında ilişkilerin belirlenmesinde bağımsız gruplar t testi ve farkın kaynağını bulmak amacıyla tek faktörlü varyans analizinde Scheffe testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Betimsel İstatistikler

Aşağıdaki çizelge 4.1, 4.2, 4.3 ve 4.4'te Türkçe Ders Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlere ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Çizelge 4.1. Kazanımlar Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

A. Kazanımlar	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kismen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ile tutarlıdır.	33	11	139	46,3	114	38	9	3	5	1,7
2. Türkçe Öğretim Programı'nın merkeze aldığı "yapılandırmacı yaklaşım" ile uyumludur.	29	9,7	122	40,7	113	37,6	32	10,7	4	1,3
3. Diğer derslerle ilişkilendirilebilecek niteliktedir.	38	12,7	139	46,3	95	31,7	28	9,3	0	0
4. Öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur.	18	6	108	36	114	38	51	17	9	3
5. Öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygundur.	17	5,7	98	32,7	130	43,3	46	15,3	9	3
6. Öğrencilerin devinişsel (psiko-motor) gelişim özelliklerine uygundur.	19	6,3	103	34,3	107	35,7	57	19	14	4,7
7. Öğrencilerin toplumsal yaşamdaki ihtiyaçlarına göre hazırlanmıştır.	11	3,7	75	25	124	41,3	75	25	15	5
8. Kendinden sonraki kazanıma temel olacak şekildedir.	20	6,7	131	43,7	118	39,3	25	8,3	6	2
9. Birbiriyle tutarlıdır.	23	7,7	150	50	101	33,7	25	8,3	1	0,3
10. Günlük yaşamla ilişkilidir.	25	8,3	120	40	111	37	35	11,7	9	3
11. Okulun koşulları ölçüsünde gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	10	3,3	71	23,7	100	33,3	85	28,3	34	11,3

Çizelge 4.1.'de Kazanımlar boyutuna ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin 'Katılıyorum' ve 'Kısmen Katılıyorum' düzeyinde görüş belirttiği saptanmıştır. 'Katılmıyorum' ve 'Hiç Katılmıyorum' birlikte yorumlandığında, "Okulun koşulları ölçüsünde gerçekleştirilebilecek niteliktedir." (%39,6) maddesinin gerçekleştirilmesinde sorun olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.2. İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

B. İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Türk Milli Eğitimi'nin Amaçları'nı gerçekleştirecek niteliktedir.	25	8,3	134	44,7	116	38,7	21	7	4	1,3
2. Kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.	12	4	126	42	130	43,3	29	9,7	3	1
3. Yaşamla ilişki kurulabilecek düzeydedir.	14	4,7	118	39,3	126	42	36	12	6	2
4. Öğrencinin derse etkin katılımını sağlamaktadır.	17	5,7	119	39,7	125	41,7	33	11	6	2
5. Diğer derslerle ilişki kurulabilecek düzeydedir.	17	5,7	131	43,7	127	42,3	24	8	1	0,3
6. Farklı koşullarda, farklı ortamlarda uygulanabilecek şekildedir.	6	2	84	28	141	47	61	20,3	8	2,7
7. Öğretmenin yaratıcılığını kullanmasına olanak sağlamaktadır.	12	4	90	30	138	46	48	16	12	4

Çizelge 4.2.'de 'İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri' boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Farklı koşullarda, farklı ortamlarda uygulanabilecek şekildedir." (%47) ve "Öğretmenin yaratıcılığını

kullanmasına olanak sağlamaktadır.” (%46) ifadelerinde ‘Kısmen Katılıyorum’ düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 4.3. Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

C. Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ölçme-değerlendirme örnekleri, kazanımları ölçmede etkilidir.	12	4	112	37,3	135	45	36	12	5	1,7
2. Ölçme-değerlendirme örnekleri, öğrencinin öğrendiklerinin belirlenmesi açısından yeterlidir.	9	3	84	28	133	44,3	66	22	8	2,7
3. Ölçme-değerlendirme örnekleri, sınıf düzeyine uygundur.	13	4,3	95	31,7	121	40,3	56	18,7	15	5
4. Ölçme-değerlendirme örnekleri, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ölçebilecek niteliktedir.	11	3,7	107	35,7	121	40,3	52	17,3	9	3
5. Ölçme-değerlendirme örnekleri, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini ölçebilecek niteliktedir.	10	3,3	47	15,7	151	50,3	47	15,7	11	3,7
6. Ölçme-değerlendirme örneklerinde, öğrenciler etkin olarak rol almaktadır.	9	3	95	31,7	127	42,3	58	19,3	11	3,7
7. Ölçme-değerlendirme örnekleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.	9	3	70	23,3	116	38,7	85	28,3	20	6,7
8. Öğretmenin ölçme-değerlendirme aracı geliştirmesine olanak sağlamaktadır.	11	3,7	93	31	135	45	45	15	16	5,3

Çizelge 4.3. incelendiğinde, “Ölçme-değerlendirme örnekleri, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini ölçebilecek niteliktedir.” (%50,3) ifadesine ‘Kısmen Katılıyorum’ düzeyinde görüş belirtilmiştir.

Çizelge 4.4. Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamına Uygulanmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ç. Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Program tasarısını uygularken okul dışı toplumsal çevre ile işbirliği yapıyorum.	17	5,7	103	34,3	113	37,7	61	20,3	6	2
2.Program tasarısını uygularken zümre öğretmenleriyle (zümre yoksa başka okullardaki öğretmenlerle) iletişim kuruyorum.	62	20,7	128	42,7	69	23	32	10,7	9	3
3.Program tasarısında önerilen etkinliklerin dışında kendi etkinliklerimi oluşturuyorum.	81	27	152	50,7	60	20	6	2	1	0,3
4.Uygulamaların yapılabilmesi için program tasarısında yapılan açıklamaları yeterli buluyorum.	13	4,3	93	31	134	44,7	49	16,3	11	3,7
5.Program tasarısını uygulamak için okulun alt yapısını, fiziki ve teknolojik olanaklarını yeterli buluyorum.	65	21,7	77	25,7	89	29,7	54	18	15	5
6.Program tasarısında öngörülen becerileri (araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) kazandırdığımı düşünüyorum.	19	6,3	106	35,3	125	41,7	41	13,7	9	3
7. Program tasarısını uygularken öğretim strateji ve tekniklerini bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak seçiyorum.	38	12,7	152	50,7	92	30,7	16	5,3	2	0,7
8. Program tasarısının merkezinde yer alan "yapılandırmacı yaklaşımı" başarıyla uyguluyorum.	25	8,3	113	37,7	131	43,7	31	10,3	0	0

Çizelge 4.4.'te öğretmenlerin 'Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler'i incelendiğinde, "Program tasarısında önerilen etkinliklerin dışında kendi etkinliklerimi oluşturuyorum."

(%42,7), “Program tasarısını uygularken öğretim strateji ve tekniklerini bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak seçiyorum.” (50,7) ifadelerine ‘Katılıyorum’ düzeyinde görüşler yoğunlaşmaktadır.

4.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve uygulamasına ilişkin görüşlerine göre belirlenen betimsel istatistiklerin dağılımı çizelge 4.5’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.5. Türkçe Ders Programı’na ve Programın Uygulanışının Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	n	X	Ss
Kazanımlar	300	3,32	,626
İÖEÖ	300	3,32	,600
ÖÖDE	300	3,11	,626
TDPOSOU	300	3,38	,573
Türkçe Öğretim Programı	300	3,29	,606

Çizelge 4.5.’te yer alan bilgilere göre, ilkokul birinci sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, ‘Türkçe Ders Programı’nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler’ (X=3,38) alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının olduğu, ‘Kazanımlar’ (X=3,32) ve ‘İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri’ (X=3,32) alt boyutlarının aynı puan ortalamasında olduğu; ‘Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri’ (X=3,11) en düşük puan ortalamasında olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, öğretmenler, Türkçe Ders Programı'na kısmen olumlu bakarlar, uygulamaya daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin Türkçe Ders Programı'nı kavramada sıkıntı yaşadığı; ancak bir şekilde programın uygulandığını, derslerin işlendiğini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler, teori ve uygulama arasında bocalama yaşamaktadırlar.

4.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve Türkçe Ders Programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında, görev yaptıkları yerleşim birimi, hizmet süresi, lisansüstü eğitimi, cinsiyeti, yaşı, sınıf mevcudu, sınıf şekli, öğrencilerinin okulöncesi eğitim alıp almamaları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından belirlenen bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir:

Görev Yaptıkları İlçe Değişkeni: "Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve Türkçe Ders Programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinde, *görev yaptıkları ilçe* açısından anlamlı farklılık var mıdır?" biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.6. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin *Görev Yaptıkları İlçenin* Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Görev Yapılan İlçe	Alt Boyutlar	n	X	Ss
Ağrı Merkez	Kazanımlar	109	3,40	,60
	İÖEÖ	109	3,40	,57
	ÖÖDE	109	3,21	,63
	TDPOSOU	109	3,42	,52
Patnos	Kazanımlar	113	3,33	,64
	İÖEÖ	113	3,32	,60
	ÖÖDE	113	3,05	,76
	TDPOSOU	113	3,40	,58
Tutak	Kazanımlar	78	3,20	,63
	İÖEÖ	78	3,21	,63
	ÖÖDE	78	3,06	,67
	TDPOSOU	78	3,32	,63

Çizelge 4.6. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimlerine ilişkin bulgularda Ağrı Merkez’de görev yapan öğretmenlerin “*Türkçe Ders Programı’nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanışına İlişkin Görüşler*” (X:3,42), alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının en yüksek düzeyde olduğu, bu alt boyutu Ağrı Merkez’de görev yapan öğretmenlerin ‘Kazanım’ (X=3,40), ‘İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri’ (X=3,40); Patnos’ta görev yapan öğretmenlerin ‘*Türkçe Ders Programı’nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*’ (X=3,40) alt boyutuyla eşit puan ortalamasıyla takip ettiği belirlenmiştir. ‘*Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri*’ alt boyutunun Tutak’ta (X=3,06) görev yapan öğretmenlerin ve Patnos’ta (X=3,05) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının en düşük düzeyde değerlendirildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve programın uygulanmasına ilişkin görüşlerinin *görev yaptıkları ilçeye göre* farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları çizelge 4.7.’de verilmektedir.

Çizelge 4.7. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Ders Programına ve Programın Uygulanışına Yönelik Puan Ortalamalarının Görev Yapılan İlçeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar	Kaynak	KT	Sd	KO	F	η	P
Kazanımlar	GA	1,733	2	,867	2,230	,015	,109
	Gİ	115,412	297	,389			
	Toplam	117,145	299				
İÖEÖ	GA	1,617	2	,809	2,261	,015	,106
	Gİ	106,194	297	,358			
	Toplam	107,811	299				
ÖÖDE	GA	1,476	2	,738	1,543	,010	,215
	Gİ	142,039	297	,478			
	Toplam	143,516	299				
TDPOSOU	GA	,429	2	,214	,651	,004	,522
	Gİ	97,702	297	,329			
	Toplam	98,131	299				

Çizelge 4.7.'de ortaya konan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; 'İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Ders Programına ve Programın Uygulanışına İlişkin Görüşleri' alt boyutlarında görev yapılan ilçeye göre $P \leq 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin Ağrı Merkez, Patnos ya da Tutak'ta çalışmalarının Türkçe Ders Programı'na ve uygulanmasına yönelik görüşlerinde herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır.

Etki büyüklüğü açısından kazanımlar ($\eta=0.015$) ve içerik ve önerilen etkinlik örnekleri ($\eta=0.015$) alt boyutları açısından sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışına ilişkin görüşleri üzerinde diğer alt boyutlara göre daha büyük bir etki olduğu görülmektedir.

Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi Değişkeni: "Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve Türkçe Ders Programı'nın okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları

arasında, *görev yaptıkları yerleşim birimi* açısından anlamlı farklılık var mıdır?” biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.8. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Yerleşim Birimi	Alt Boyutlar	N	X	Ss
İl Merkezi	Kazanımlar	84	3,41	,62
	İÖEÖ	84	3,44	,60
	ÖÖDE	84	3,26	,60
	TDPOSOU	84	3,46	,51
İlçe Merkezi	Kazanımlar	40	3,39	,67
	İÖEÖ	40	3,40	,55
	ÖÖDE	40	3,07	,77
	TDPOSOU	40	3,53	,59
Mezra/Köy/Belde	Kazanımlar	176	3,26	,61
	İÖEÖ	176	3,25	,60
	ÖÖDE	176	3,05	,71
	TDPOSOU	176	3,31	,59

Çizelge 4.8. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ‘*Türkçe Ders Programı’nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*’, ‘*İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri*’ ve ‘*Kazanımlar*’ alt boyutlarına ilişkin görüşlerin daha yüksek düzeyde puan ortalamasında olduğu; ‘*Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri*’ alt boyutuna ait görüşlerin düşük düzeyde puan ortalamasında olduğu belirlenmiştir. İlkokulda çalışan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı’na ve programın uygulanışının alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin *görev yaptıkları yerleşim birimine* ilişkin farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları çizelge 4.9.’da verilmektedir.

Tablo 4.9. Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar	Kaynak	KT	Sd	KO	F	H	p
Kazanımlar	GA	1,47	2	,733	1,88	,013	,154
	Gİ	115,68	297	,389			
	Toplam	117,15	299				
İÖEÖ	GA	2,29	2	1,144	3,22	,021	,041
	Gİ	105,50	297	,355			
	Toplam	107,81	299				
ÖÖDE	GA	2,57	2	1,286	2,71	,018	,068
	Gİ	140,94	297	,475			
	Toplam	143,52	299				
TDPOSOU	GA	2,23	2	1,117	3,45	,023	,033
	Gİ	95,89	297	,323			
	Toplam	98,13	299				

Çizelge 4.9.'da belirtilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin '*İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri*' [$F(2, 297) = 3.22; P = .041$]; '*Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' [$F(2, 297) = 3.45; P = .033$] alt boyutlarında görev yapılan yerleşim birimine göre $P \leq .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Köylerden ilçe merkezlerine, ilçe merkezlerinden il merkezlerine gidildikçe Türkçe Ders Programı'nın uygulanmasına daha olumlu bakıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun nedeni merkezi yerleşimlerde okulların fiziki ve teknolojik altyapısının iyi olması, velilerin ilgisi, çocukların sadece eğitim-öğretim etkinlikleri ile meşgul olması (köylerde çocuklar ailesine tarım ve hayvancılıkta yardımcı olmaktadır) ile ilgili olabilir.

Etki büyüklüğü açısından '*Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' ($\eta = 0.023$) alt boyutunda 'sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın

uygulanışına ilişkin görüşleri' üzerinde diğere alt boyutlara göre daha büyük bir etkiye sahip olduğu görölmektedir.

Hizmet Süresi Değışkeni: "Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve Türkçe Ders Programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinde, *hizmet süresi* açısından anlamlı farklılık var mıdır?" biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.10. Örneklemede Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Hizmet Süresi	Alt Boyutlar	N	X	Ss
1-5 yıl	Kazanımlar	235	3,27	,60827
	İÖEÖ	235	3,27	,58583
	ÖÖDE	235	3,04	,70442
	TDPOSOU	235	3,34	,58740
6-10 yıl	Kazanımlar	33	3,48	,69215
	İÖEÖ	33	3,46	,59336
	ÖÖDE	33	3,22	,54822
	TDPOSOU	33	3,51	,44234
11-15 yıl	Kazanımlar	18	3,58	,73798
	İÖEÖ	18	3,70	,68580
	ÖÖDE	18	3,54	,73139
	TDPOSOU	18	3,53	,62213
16 yıl ve üzeri	Kazanımlar	14	3,42	,49870
	İÖEÖ	14	3,38	,57855
	ÖÖDE	14	3,39	,46990
	TDPOSOU	14	3,70	,43775

Çizelge 4.10. incelendiğinde, ilkokulların birinci sınıflarında görev yapan öğretmenlerin hizmet süresi açısından en yüksek düzeyde puan ortalamasına '*İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri*' ($X=3.70$) alt boyutunda '11-15 yıl' aralığında görev yapan öğretmenler ve '*Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' ($X=3.70$) alt boyutunda '16 yıl ve üzeri' görev yapan öğretmenlerin olduğu; en düşük düzeyde puan ortalamasına '*Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri*'

($X=3.04$) alt boyutunda '1-5 yıl' aralığında görev yapan öğretmenlerin olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışının alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında *hizmet sürelerine* göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları çizelge 4.11.'de verilmektedir.

Çizelge 4.11. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar	Kaynak	KT	Sd	KO	F	η	p
Kazanımlar	GA	2,744	3	,915	2,36	,023	,071
	Gİ	114,40	296	,386			
	Toplam	117,145	299				
İEÖE	GA	3,889	3	1,296	3,69	,036	,012
	Gİ	103,922	296	,351			
	Toplam	107,811	299				
ÖÖDE	GA	5,820	3	1,940	4,17	,041	,006
	Gİ	137,696	296	,465			
	Toplam	143,516	299				
TDPOSOU	GA	2,800	3	,933	2,89	,029	,035
	Gİ	95,331	296	,322			
	Toplam	98,131	299				

Çizelge 4.11.'de belirtilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin '*İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri*' [$F(3, 296) = 3.69$; $P = .012$]; '*Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri*' [$F(3, 296) = 4.17$; $P = .006$]; '*Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' [$F(3, 296) = 2.89$; $P = .035$] alt boyutlarında *hizmet sürelerine* göre $P \leq .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Etki büyüklüğü açısından “Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri” ($\eta=0.041$) alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı’na ve programın uygulanışına ilişkin görüşleri üzerinde diğer alt boyutlara göre daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Lisansüstü Eğitim Değişkeni: “Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve Türkçe Ders Programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinde, *lisansüstü eğitim alıp almamaları* açısından anlamlı farklılık var mıdır?” biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.12. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Almalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistik ve –t Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	N	X	Ss	Sd	t Değeri	p																																
Kazanım	Evet	32	3,4631	,4829	298	1,352	,177																																
	Hayır	268	3,3050	,6395				İEÖE	Evet	32	3,4821	,4985	298	1,601	,110	Hayır	268	3,3028	,6095	ÖÖDE	Evet	32	3,0977	,6316	298	-,128	,898	Hayır	268	3,1143	,7008	TDPOSOU	Evet	32	3,3984	,5163	298	,882	,882
İEÖE	Evet	32	3,4821	,4985	298	1,601	,110																																
	Hayır	268	3,3028	,6095				ÖÖDE	Evet	32	3,0977	,6316	298	-,128	,898	Hayır	268	3,1143	,7008	TDPOSOU	Evet	32	3,3984	,5163	298	,882	,882	Hayır	268	3,3825	,5801								
ÖÖDE	Evet	32	3,0977	,6316	298	-,128	,898																																
	Hayır	268	3,1143	,7008				TDPOSOU	Evet	32	3,3984	,5163	298	,882	,882	Hayır	268	3,3825	,5801																				
TDPOSOU	Evet	32	3,3984	,5163	298	,882	,882																																
	Hayır	268	3,3825	,5801																																			

Çizelge 4.12.’de ortaya konulan t-testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf Türkçe Ders Programı’na ve programın uygulanışı alt boyutlarına ilişkin görüşleri lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet Değişkeni: “Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve Türkçe Ders Programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinde, *cinsiyete* göre anlamlı farklılık var mıdır?” biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.13. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistik ve –t Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	n	X	Ss	Sd	t Değeri	p
Kazanım	Erkek	159	3,24	,62409	298	-2,40	,017
	Kadın	141	3,41	,61748			
İEÖE	Erkek	159	3,25	,60414	298	-1,91	,056
	Kadın	141	3,39	,59060			
ÖÖDE	Erkek	159	3,08	,69613	298	-,60	,545
	Kadın	141	3,13	,69061			
TDPOSOU	Erkek	159	3,32	,62330	298	-1,97	,050
	Kadın	141	3,45	,50346			

Çizelge 4.13.'de ortaya konulan t-testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin 'Kazanımlar' [$t(298) = -2.40$; $p \leq .05$] '*Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' [$t(298) = -1.97$; $p \leq .05$] alt boyutlarında cinsiyete göre $P \leq .05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışı alt boyutlarında 'Kazanımlar'a ilişkin öğretmen görüşlerinde 'Kadınlar'ın ($X=3.41$) puan ortalaması daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışı alt boyutlarında '*Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' ($X=3.45$) alt boyutunda 'Kadınlar'ın ortalama puanı daha yüksektir.

Yaş Değişkeni: "Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve Türkçe Ders Programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinde, yaşa göre anlamlı farklılık var mıdır?" biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.14. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşın Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Yaş	Alt Boyutlar	n	X	Ss
21-25	Kazanımlar	113	3,32	,061706
	İEÖE	113	3,30	,59608
	ÖÖDE	113	3,06	,74666
	TDPOSOU	113	3,38	,56668
26-30	Kazanımlar	139	3,27	,59834
	İEÖE	139	3,27	,54847
	ÖÖDE	139	3,05	,63493
	TDPOSOU	139	3,32	,56648
31 ve üstü	Kazanımlar	48	3,48	,70810
	İEÖE	48	3,51	,72054
	ÖÖDE	48	3,38	,67261
	TDPOSOU	48	3,58	,57340

Çizelge 4.14. incelendiğinde, ilkokulda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin yaşları açısından en yüksek düzeyde puan ortalamasına *‘Türkçe Ders Programı’nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler’* ($X=3.58$) alt boyutunda 31 yaş ve üstü aralığında görev yapan öğretmenlerin görüşünün olduğu; en düşük düzeyde puan ortalamasına *‘Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri’* alt boyutunda 21-25 yaş aralığında ($X=3.06$) ve 26-30 yaş aralığında ($X=3.05$) görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı’na ve programın uygulanışına ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4.15.’te verilmektedir.

Çizelge 4.15. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar	Kaynak	KT	Sd	KO	F	η	p
Kazanımlar	GA	1,528	2	,764	1,96	,013	,142
	Gİ	115,617	297	,389			
	Toplam	117,145	299				
İEÖE	GA	2,102	2	1,051	2,95	,020	,054
	Gİ	105,709	297	,356			
	Toplam	107,811	299				
ÖÖDE	GA	4,179	2	2,090	4,45	,029	,012
	Gİ	139,337	297	,469			
	Toplam	143,516	299				
TDPOSOU	GA	2,427	2	1,213	3,76	,024	,024
	Gİ	95,704	297	,322			
	Toplam	98,131	299				

Çizelge 4.15.'te belirtilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışı alt boyutlarına ilişkin görüşleri puan ortalamalarının '*Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri*' [F(2, 297) =4.45; P=.012]; '*Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' [F(2, 297) =3.76; P=.024] alt boyutlarında yaşa göre $P \leq 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Etki büyüklüğü açısından "*Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri*" ($\eta = 0.029$) alt boyutunda ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışına ilişkin görüşleri üzerinde diğer alt boyutlara göre daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf Mevcudu Değişkeni: "Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve Türkçe Ders Programının okul ve sınıf ortamında

uygulanmasına ilişkin görüşlerinde, *sınıf mevcuduna* göre anlamlı farklılık var mıdır?” biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.16. Örneklemede Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Sınıf Mevcudu	Alt Boyutlar	n	X	Ss
10-20	Kazanımlar	81	3,22	,59834
	İEÖE	81	3,26	,59865
	ÖÖDE	81	3,02	,66402
	TDPOSOU	81	3,37	,58596
21-30	Kazanımlar	132	3,34	,62563
	İEÖE	132	3,30	,58708
	ÖÖDE	132	3,13	,68772
	TDPOSOU	132	3,34	,57698
31 ve üstü	Kazanımlar	87	3,40	,64568
	İEÖE	87	3,42	,58708
	ÖÖDE	87	3,17	,72508
	TDPOSOU	87	3,46	,55212

Çizelge 4.16. incelendiğinde, ilkokulda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu açısından en yüksek düzeyde puan ortalamasına *‘Türkçe Ders Programı’nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler’* ($X=3.46$) alt boyutunda 31 ve üzeri öğrenci mevcudu olan öğretmenlerin görüşü olduğu; en düşük düzeyde puan ortalamasına *‘Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri’* ($X=3.02$) alt boyutunda 10-20 aralığında öğrenci mevcudu olan öğretmenler olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı’na ve programın uygulanışının alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin *sınıf mevcudu* değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları çizelge 4.17’de verilmektedir.

Çizelge 4.17. Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar	Kaynak	KT	Sd	KO	F	H	P
Kazanımlar	GA	1,376	2	,688			
	Gİ	115,769	297	,390	1,765	,012	,173
	Toplam	117,145	299				
İEÖE	GA	1,300	2	,650			
	Gİ	106,511	297	,359	1,813	,012	,165
	Toplam	107,811	299				
ÖÖDE	GA	1,072	2	,536			
	Gİ	142,444	297	,480	1,117	,007	,329
	Toplam	143,516	299				
TDPOSOU	GA	,837	2	,418			
	Gİ	97,294	297	,328	1,277	,009	,280
	Toplam	98,131	299				

Çizelge 4.17’de ortaya konan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; ‘İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Ders Programına ve Programın Uygulanışına İlişkin Görüşleri’ alt boyutunda sınıf mevcuduna göre $P \leq 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Etki büyüklüğü açısından ‘Kazanımlar’ ($\eta=0.012$) ve ‘İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri’ ($\eta=0.012$) alt boyutları açısından ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ‘Türkçe Öğretim Programı’na ve programın uygulanışına’ ilişkin görüşleri üzerinde diğer alt boyutlara göre daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Görev Yaptıkları Sınıfın Müstakil Olup Olmamasına Göre: “Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve Türkçe Ders Programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinde, *görev yaptıkları sınıf şekline* göre anlamlı farklılık var mıdır?” biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.18. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarının Müstakil Olup Olmamasına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Sınıf Şekli	Alt Boyutlar	n	X	Ss
Müstakil	Kazanımlar	212	3,36	,61087
	İEÖE	212	3,36	,57836
	ÖÖDE	212	3,13	,67336
	TDPOSOU	212	3,43	,54364
Birleştirilmiş	Kazanımlar	64	3,25	,65359
	İEÖE	64	3,24	,64487
	ÖÖDE	64	3,11	,77123
	TDPOSOU	64	3,25	,63811
Birleştirilmiş (Birinci sınıf ayrı)	Kazanımlar	24	3,07	,63646
	İEÖE	24	3,16	,64621
	ÖÖDE	24	2,89	,62951
	TDPOSOU	24	3,24	,59032

Çizelge 4.18. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfın müstakil olup olmaması açısından en yüksek düzeyde ortalamaya '*Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' ($X=3.43$) alt boyutunda müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşünün sahip olduğu; en düşük düzeyde ortalamaya '*Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri*' ($X=2.89$) alt boyutunda birinci sınıfı bağımsız, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışının alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde *sınıf şekline* ilişkin farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4.19.'da verilmektedir.

Çizelge 4.19. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarının Müstakil Olup Olmamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar	Kaynak	KT	Sd	KO	F	H	p
Kazanımlar	GA	2,177	2	1,089			
	Gİ	114,968	297	,387	2,81	,019	,062
	Toplam	117,145	299				
İEÖE	GA	1,427	2	,714			
	Gİ	106,384	297	,358	1,99	,013	,138
	Toplam	107,811	299				
ÖÖDE	GA	1,258	2	,629			
	Gİ	142,258	297	,479	1,31	,009	,271
	Toplam	143,516	299				
TDPOSOU	GA	2,104	2	1,052			
	Gİ	96,027	297	,323	3,25	,021	,040
	Toplam	98,131	299				

Çizelge 4.19.'da belirtilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin '*Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' [F(2, 297) =3.25; P=.040] alt boyutunda görev yapılan sınıf şekline göre $P \leq 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Etki büyüklüğü açısından '*Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' ($\eta=0.021$) alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışına ilişkin görüşleri üzerinde diğer alt boyutlara göre daha büyük bir etki olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alıp Almaması Değişkeni: "Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve Türkçe Ders Programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinde,

öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almamasına göre anlamlı farklılık var mıdır?” biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.20. Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitim Almalarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistik ve –testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	n	X	Ss	Sd	t Değeri	p
Kazanım	Evet	92	3,44	,46303	298	2,73	,007
	Hayır	208	3,26	,67912			
İEÖE	Evet	92	3,38	,50575	298	1,12	,262
	Hayır	208	3,29	,63733			
ÖÖDE	Evet	92	3,23	,59648	298	2,09	,037
	Hayır	208	3,05	,72584			
TDPOSOU	Evet	92	3,45	,48353	298	1,37	,170
	Hayır	208	3,35	,60687			

Çizelge 4.20.'de ortaya konan t-testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin 'Kazanımlar' [$t(298)= 2.73$; $p \leq,05$] "*Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri*" [$t(298)= 2.09$; $p \leq,05$] alt boyutlarında öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almamalarına göre $P \leq,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışına ilişkin alt boyutlarında 'Kazanımlar' ($X=3.44$) ortalama ile öğrencileri okulöncesi eğitim alan öğretmenlerin lehinedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışı alt boyutlarında '*Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri*' ($X=3.23$) ortalama ile öğrencileri okulöncesi eğitim alan öğretmenlerin lehinedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ve programın uygulanışına ilişkin görüşlerini belirleyerek bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından çözümlmek ve hangi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar ortaya konulduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Alt boyutlar genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin, "Türkçe Ders Programı'nın okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri" boyutuna yönelik düşüncelerinin olumlu olduğu saptanmıştır.

Alanyazına bakıldığında Yurduseven (2007), öğretmenlerin ilkokuma-yazma programına ve bu programın uygulanışı hakkında (kısmen katılıyorum düzeyinde) kararsız olduklarını saptamıştır. Bu yönüyle araştırma, Yurduseven (2007)'in araştırmasıyla çelişmektedir. Yurduseven (2010)'in araştırması ilkokuma-yazma programını değerlendirmekteyken bu araştırma birinci sınıf Türkçe Ders Programı'nı ele alması açısından farklıdır.

2. Görev yapılan ilçe değişkeni göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf Türkçe Ders Programı'na ilişkin

görüşlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Görev yapılan yerin Ağrı (Merkez İlçe, köy ve mezraları), Patnos (İlçe Merkezi, köy ve mezraları) ya da Tutak (İlçe Merkezi, köy ve mezraları) olması Türkçe Ders Programı'na ilişkin görüşlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır.

3. Görev yapılan yerleşim birimi göz önüne alındığında, *İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri*' alt boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenler açısından; *Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*' alt boyutunda ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler açısından puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İl ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin köy ve mezralarda çalışan öğretmenlere göre içerik ve uygulamaya dair görüşlerinin puan ortalamalarının yüksek olması nedeniyle daha olumlu baktığı söylenebilir. Türkçe Ders Programı'nın uygulanışı ve içerik etkinliklerine olumlu bakılması merkezi yerleşimlere gittikçe arttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, Aslan Bağcı (2009) işitme engelliler ilkokulunda Türkçe Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmasında, okulun bulunduğu yerleşim merkezinin araştırmaya katılan öğretmenler açısından ayırt edici bir değişken olmadığını ifade etmektedir. Yurduseven (2007) ise ilkokuma-yazma programını öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirdiği araştırmasında görev yapılan yerin kazanımları gerçekleştirme düzeyinin merkeze gittikçe arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ordu İli'nde ortaokul Türkçe Öğretim Programını öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendiren Bektaş (2009), özellikle köylerde görev yapan öğretmenlerin programın öğelerine daha olumsuz yaklaştıklarını belirleyerek görev yapılan yerleşim yerinin ayırt edici bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. İl merkezindeki okulların ilçe merkezindeki okullara göre, ilçe merkezindeki okulların da köy ve mezra okullarına göre daha iyi olanaklarının olduğu bu yüzden öğretmenlerin programın uygulanışını daha kolay bulduğu kanısına ulaşılabilir. Bu yargıyı Bektaş (2009) ve Yurduseven (2007)'in

çalışmaları desteklemekteyken Türkçe Öğretim Programını işitme engelliler ilkokulunda gerçekleştiren Aslan Bağcı (2009)'nın çalışması desteklememektedir.

4. Hizmet süreleri (kıdem) değişkenine bakıldığında, *'Kazanımlar'*a ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *'İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri'* ve *'Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri'* alt boyutlarının puan ortalamalarında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. "11-15 yıl" hizmet süresi olan öğretmenler içerik ve ölçme değerlendirme boyutlarına daha olumlu bakmaktadır. *'Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler'* alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken; "16 yıl ve üzeri" hizmet süresi olan öğretmenler Türkçe Ders Programı'nın uygulanışına daha olumlu bakmaktadır. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin Türkçe Ders Programı'nın araştırılan boyutlarına olumsuz baktığı söylenebilir. Deneyimli öğretmenlerin ise kazanımlar boyutu haricinde diğer boyutlara olumlu bakması farklı öğretim programlarını karşılaştırarak Türkçe Ders Programına kendi birikimini katarak görüş bildirmesi şeklinde açıklanabilir.

Hizmet süresi değişkeni açısından alanyazında ulaşılan sonuçlarda Bulut (2006), ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin hizmet sürelerinin programın uygulamadaki etkililiğinin puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmadığını saptamıştır. Aslan Bağcı (2009), Türkçe Öğretim Programını işitme engelliler ilkokulunda değerlendirdiği çalışmasında, hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programın uygulanabilirliğine daha olumlu baktığını saptamıştır. Kaymakamoğlu (2010), ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi programına ilişkin müfettiş, öğretmen, okul yöneticisi görüşlerini incelediği çalışmasına göre öğretmenlerin hizmet sürelerinin puan ortalamalarında anlamlı bir farka neden olmadığı

sonucuna ulaşmıştır. Aslan Bağcı (2009)'nın çalışmasının hizmet süreleri değişkeni açısından puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunması açısından, Kaymakamoğlu (2010) ve Bulut (2006)'un çalışmalarından ayrılmaktadır. Mevcut araştırma sonuçları mesleki deneyimlerin arttıkça programa bakışın olumlu olmasıyla orantılı olabilir. Aslan Bağcı (2009)'nın çalışması ile bu çalışma bu görüşü destekler niteliktedir.

5. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre *'Kazanımlar'*, *'İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri'*, *'Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri'* ve *'Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler'* alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bulut (2006) ilköğretim birinci kademe programlarının etkililiğini değerlendirdiği çalışmada, kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarının puan ortalamalarında eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini tespit etmiştir. Eğitim düzeyi değişkeni açısından iki çalışma da birbirini destekler niteliktedir.
6. Cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri ele alındığında, *'Kazanımlar'* ve *'Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler'* alt boyutlarının puan ortalamalarında "kadın" öğretmenler açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında, kadın öğretmenlerin Türkçe dersi kazanımlarını ve ders programını daha uygulanabilir bulduğu ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, Aslan Bağcı (2009)'nın programın uygulanabilirliği konusundaki çalışmada erkekler açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kaymakamoğlu (2010), ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders programına ilişkin müfettiş, öğretmen, okul yöneticisi görüşlerini incelediği çalışmada cinsiyet değişkeni açısından puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Bulut (2006), ilköğretim birinci kademe programlarının

uygulamadaki etkililiğini değerlendirdiği araştırmasında, öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeninin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, içerik ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bektaş (2009), ortaokul Türkçe Öğretim Programını öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirdiği çalışmasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedir.

Bu çalışmalar ışığında cinsiyet değişkeninin puan ortalamaları arasında ders programına yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

7. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri ele alındığında, *'Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler'* ve *'Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri'* alt boyutlarının puan ortalamaları arasında '31 yaş ve üstü' öğretmenler açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin otuzlu yaşlardan itibaren programın uygulanmasında deneyimlerinden yararlandığı sonucuna ulaşılabilir.

Kaymakamoğlu (2010) ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, öğretmen, okul yöneticisi görüşlerini incelediği araştırmasında yaş değişkeninin anlamlı bir farka neden olmadığını ifade etmektedir. Kaymakamoğlu (2010)'nun çalışması ile bu çalışma yaş grupları değişkenleri açısından birbiri ile çelişmektedir.

8. 'Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe Ders Programına ve Türkçe Ders Programının Uygulanışına İlişkin Görüşleri' alt boyutlarında sınıf mevcuduna ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin ders programını uygulama aşamasında sınıf mevcudunun anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Alanyazına bakıldığında, Bulut (2006) araştırmasında, kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarının sınıf mevcudunda puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini tespit etmiştir. Bu iki çalışma sonucunda sınıf mevcudu değişkeninin öğretmenler açısından öğretim programı üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Kaymakamoğlu (2010)'nun ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, öğretmen, okul yöneticisi görüşlerini incelediği çalışmasında ise sınıf mevcudu 30 ve altında olan öğretmenlerin kazanım ve içerik boyutlarında daha olumlu görüş bildirdiği; öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirtilmektedir.

9. Görev yapılan sınıfın müstakil olup olmaması değişkenine göre ele alındığında, *'Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler'* alt boyutunda müstakil okullar açısından puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Alanyazına bakıldığında, Gür (2010)'ün "Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmasında, Türkçe ve Matematik Öğretim Programı'nın uygulanmasına müstakil sınıf öğretmenlerinin daha olumlu baktığı saptanmıştır. Müstakil sınıflı okullarda öğrencilerle ilgilenilmesi dolayısıyla programın uygulanması daha kolaydır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda ise öğretmenin bir sınıfla ders işlerken diğer sınıfları ödevlendirmesi, öğretmenin dikkatini dağıtarak öğrencilerle gerektiğinde ilgilenmesini kısıtlayabilmektedir. Bu çalışma, Gür (2010) ile müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre Türkçe Ders Programı'na daha olumlu bakmaları açısından birbirini desteklemektedir. Müstakil okullarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe Ders Programına ilişkin olumlu görüş belirttiği sonucuna ulaşılabilir.

10. Öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almamasının öğretmenlerin Türkçe Ders Programına dair görüşleri açısından incelendiğinde, 'Kazanımlar' ve 'Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri' alt boyutlarında okulöncesi eğitim alan sınıfların puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okulöncesi eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan öğrencinin ilkokula uyum sağlaması daha kolay olmaktadır. Böylelikle okulöncesinden gelen öğrencilere programda yer alan kazanımların kazandırılması, okulöncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha kolay olacaktır. Çelenk (2008) araştırmasında, okulöncesi eğitimi almış öğrencilerin okulöncesi eğitimi almamış öğrencilere göre okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir.

5.2. Öneriler

Aşağıda araştırmanın sınırlılıkları içerisinde elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler sunulmaktadır.

- 1- Türkçe Ders Programında, çeşitli aksaklıkların olması olasılık dahilindedir. Bunların program geliştirme uzmanları ile giderilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere ise özellikle kazanım, ölçme-değerlendirme başta olmak üzere içerik ve programın uygulanışına yönelik, onları kısıtlamadan yol gösterici, somut önerilerde bulunan hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Bümen (2005)'in araştırmasında hizmetiçi eğitimlerin uygulamalı olması yönünde öğretmen görüşlerinin yoğunlukta olduğu ifade edilmektedir.
- 2- İl merkezinden ilçelere, köylere gidildikçe programın içerik ve uygulanışa yönelik sorunlar çeşitli fırsat eşitliği (okulların istenilen düzeyde ısıtılması, okul ve sınıf kütüphaneleri oluşturulması, süreli yayınlar takip edilmesi) sağlanarak giderilebilir.

- 3- Öğretmenlerin bir arada eğitim-öğretim etkinliklerini tartışması sağlanıp akademisyenlerle ve maarif denetmenleri ile sorunlara çözüm aranması özellikle kazanım ve ölçme-değerlendirmeye yönelik bilgilendirmeler yapılması Türkçe Ders Programı'nın daha algılanabilir olmasını sağlayacaktır. Algılanabilir program, öğretmenlerce somutlaşmış olacak ve bu sayede uygulanması daha kolay hale gelecektir.
- 4- Programın aksaklıkları belirlenirken öğretmenlerin ve maarif denetmenlerinin de görüşlerinin alınması uygulamadaki sıkıntıları azaltacaktır.
- 5- Program geliştirme çalışmalarında eğitim programı üzerine çalışan akademisyenlerin desteği alınmalıdır.
- 6- Öğretmenler yayın takip etme, kitap okuma ve lisansüstü eğitim görmeleri açısından teşvik edilmelidir. Bu sayede öğretmenlerin farkındalıkları artarak ders programlarına daha eleştirel bakarak iyiye ulaşmaları sağlanabilir.
- 7- Program ve kılavuz kitapların bölgelere göre farklılıklar gözetilerek esnek yapıda hazırlanması sağlanmalıdır. Bu bağlamda merkeziyetçi anlayışla hazırlanan ders programı yerine bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda ders programı daha uygulanabilir hale gelecektir.
- 8- Öğrenci, "yaşama yakın eğitim-öğretim etkinlikleri" gibi kavramlar içinde sıkışmamalı, çocukların yaratıcılığı dört duvarla kısıtlı olmamalıdır. Okul dışı etkinliklere bölgenin koşullarına göre önem verilmelidir. Örneğin, birinci sınıf Türkçe Ders Programı açısından bakılırsa deniz kenarında yaşayan bir çocuk öğrendiği sesleri deniz kenarında kumun üzerinde parmağıyla çizerek uygulayabileceği; orman köyünde yaşayan bir çocuk ise kuru dalları toplayıp hayalleri ölçütünde sesler oluşturacağı etkinliklere -okul dışında, doğada- fırsat tanınmalıdır.

- 9- Okulöncesi eğitim kurumları arttırılarak daha nitelikli hale getirilmelidir. Bu sayede öğrencilerin istenilen hazırbulunuşluk seviyesi ile ilkokula başlamalarına olanak sağlanmış olacaktır.
- 10- Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları ve yarar gördüğü etkinlikleri diğer öğretmenlerle paylaşarak iyi örneklerin çoğalmasına katkı sağlanabilir. Aynı şekilde öğretmenler içinden çıkamadıkları sorunları da paylaşarak diğer öğretmenler aracılığıyla çözüm bulabilirler.
- 11- Programın etkililiğini belirlemek için farklı bölgelerde araştırma yapılabilir. Aynı sorunların ya da görüşlerin farklı bölgelerde varlığının olup olmadığı üzerinde çalışmalar yapılabilir. Türkiye'deki tüm bölgeleri içine alan Türkçe Ders Programına ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşılmamasının sonucunda Türkçe Ders Programı gözden geçirilerek daha uygulanabilir bir öğretim programı tasarlanabilir.
- 12- Araştırma Türkçe Ders Programının uygulandığı farklı sınıflar için yapılabilir. Bu çalışmalar birbiri ile karşılaştırılarak farklı sonuçlara ulaşılabilir.
- 13- İlkokul birinci sınıfın diğer derslerine yönelik ders programının etkililiğine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Diğer ders programlarında da bu sorunların olup olmadığı araştırılabilir.
- 14-Türkçe Ders Programı'na etki edebilecek farklı değişkenler ve farklı paydaşlar (aile, maarif müfettişleri, eğitim yöneticileri) araştırmaya dahil edilebilir. Bu bilgiler ışığında daha etkili bir ders programı tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- , (2005). **Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi.**
- Akyol, H. (2011). **Türkçe Öğretim Yöntemleri.** (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, S., Fer, S. (2010). **Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi Nedir?** In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Vol. 11; 13. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/193.pdf> adresinden 25.12.2014 tarihinde alınmıştır.
- Akyüz, Y. (2011). **Türk Eğitim Tarihi MÖ 1000 – MS 2011.** (19. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arslan, D. (2005). **İlkokuma Öğretiminde karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Arslan, D., Aytaç, A., ve Ilgın, H. (2011). **İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Biçimlerine (Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı) Göre Okuma Düzeyleri.** *NWSA: Education Sciences*, 6(2), 1422-1434.
- Arslan, D. (2012). **İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yazı Öğretimlerinin İncelenmesi.** *Kuram ve Uygulamada Eğiti Bilimleri*, 12, 2829-2846. Web:<http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/250a2874cc64f749a9c96be1c0f07dd6arslan.pdf> adresinden 3.10.2015 tarihinde alınmıştır.
- Arslan, M. (2007). **Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar.** *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/152/1103.pdf> adresinden 12.10.2015 tarihinde alınmıştır.
- Aslan, E. (2011). **Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı.** <http://ilkogretim->

online.org.tr/vol10say2/v10s2m25.pdf adresinden 26 Aralık 2011 tarihinde alınmıştır.

- Aslan, Bağcı, Ö. (2009). **2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (1. Kademe) Uygulanabilirliğinin Öğretmen Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Balcı, A. (2011). **Etkili Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma**. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bektaş, D. (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Beyaztaş, D. İ., Kaptı, S. B., Senemoğlu, N. (2013). **An Analysis of Elementary School Curricula since the Foundation of Republic of Turkey**. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 319-344.
- Bıkmaz, F. H. (2006). **Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler**. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 97-116. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/148/1075.pdf> adresinden 20 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Bilen, M. (2006). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bulut, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bümen, N. T. (2005). **Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmetiçi Eğitim Çalışması Örneği**. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-57. Web: <http://eqitim.ege.edu.tr/efdergi/issues/2005-6-2/2005-6-2-2.pdf> adresinden 25 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). **Türkiye'de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler**. Web: <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/7f47d7dda21084ce3bfbc77c7cb98cabmentr.pdf> adresinden 25 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Demirel, F., Akgün, Ö. E. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). **Veri Analizi El Kitabı**. (14. Baskı). Ankara : Pegem A Yayıncılık.

- Çelenk, S. (2008). **İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İllokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl:8, Sayı:1, 83-90.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları**. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, S. (2006). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan 1., 2., 3., 4. ve 5., Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2007). **Eğitimde Program Geliştirme**. (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı**. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erdem, E. (2001). **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1995). **Eğitimde Program Değerlendirme**. (1. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Ertürk, S. (1993). **Eğitimde "Program" Geliştirme**. (7. Baskı). Ankara: Meteksan.
- Gözütok, F. D. (2003). **Curriculum development in Turkey**. *International Handbook of Curriculum Research*, 607-622. Web: <http://www.khuisf.ac.ir/DorsaPax/userfiles/file/motaleat/080583222X.pdf#page=620> adresinden 25 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Güneş, F. (2007a). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma**. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gür, Şeyma. (2010). **Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). **İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu ile Geliştirilmesi**. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 81-98, Kütahya.

- Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kartal, H. (2008). **Geçmişten Günümüze Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları**. (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Kaymakamoğlu, A. (2010). **İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç B. (2007). **Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi**. (1. Baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Kılıçoğlu, M. (2009). **2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). **Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma**. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27). Ankara.
- Küçükahmet, L. (2013). **File Lokantası: Eğitimde Temel Kavramlar**. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2009). **Program Geliştirme ve Öğretim**. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Küçüktepe, C. (2010). **İlköğretim ve Temel Özellikleri**. Oktay, A. (Editör). **İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları**. (1. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Jean, G. (2008). **Yazı İnsanlığın Belleği** (Çev. Nami Başer). İstanbul Yapı Kredi Yayınları. (Eserin orijinali 2007'de yayımlandı).
- Manguel, A. (2007). **Okumanın Tarihi**. (Çev. Füsun Elioğlu). İstanbul, Yapı Kredi Yayınları. (Eserin orijinali 1997'de yayımlandı).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.sınıflar)**. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). **Okulöncesi Eğitim Programı**. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nas, R. (2006). **Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi**. (4. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Oktay, A. (2010). **İlköğretime Hazır Oluş ve Hazır Oluşu Etkileyen Faktörler**. Oktay, A. (Editör). **İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları**. (1. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. (3. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A. (2010). **Eğitim Programları ve Öğretim**. (Genel Öğretim Yöntemi) (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özenç, M. (2009). **Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pennac, D. (2012). **Okul Sıkıntısı**. (Çev. Barış Behramoğlu). İstanbul, Can Yayınları.(Eserin orijinali 2007'de yayımlandı).
- Rençber, İ. (2008). **Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sanders, B. (2013). **Öküzün A'sı Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi**. (3. Baskı). (Çev. Şehnaz Tahir): İstanbul, Ayrıntı Yayınları. Eserin orijinali 1994'de yayımlandı).
- Sarı, H. (2008). **Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saylan, N. (1995). **Eğitimde Program Tasarısı Temeller - Prensipler – Kriterler**. (1. Baskı). Balıkesir, İnci Ofset.
- Schunk, Dale H. (2009). **Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla**. (Çev. Muzaffer Şahin). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2008'de yayımlandı).
- Senemoğlu, N. (1989). **Okulöncesi eğitimde dilin önemi**. Milli Eğitim Vakfı Dergisi, 4(14), 21-22. Web: http://www.nuraysenemoğlu.com/FileUpload/bs678778/File/okul_onesi_egitimde_dilin_onemi.pdf adresinden 25 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (1994). **Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir**. MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik, 81.
- Senemoğlu, N. (2009). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V. (2010). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). **Sevgi Eğitimi**. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). **Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi**. İlköğretim Online, 6(2), 284-304, 2007. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı, N., (2000). **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F, Balcı, A, (2006). Cumhuriyet **Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Dil Kurumu. (2009). **Türkçe Sözlük**. (10 Baskı). Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Varış, F. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**. (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yapıcı, M. (2010). **Yapılandırmacılık**. Yıldırım, İ. (Editör). Eğitim Psikolojisi. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim) (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yurduseven, Sevdâ. (2007). **İlkokuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

EKLER

Ek.1. Araştırma İçin İzin Alınan Okul Listesi ve Çalışmanın Yapıldığı Tarih

Yerleşim Yeri	Okul Adı	Çalışmanın Yapılacağı Tarih
MERKEZ	100. Yıl YİBO	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	75. Yıl İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Ağrı Kadir Has İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Ahmetbey İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Anakaya İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Aslangazi İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Aşağı Küpkıran İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Aşağı Saklıca İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Atatürk İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Balıksu İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Baloluk İsmet Bulut İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Beşiktepe İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Cumaçay İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Çakıroba İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Çamurlu İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Çukuralan İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Çukurçayır İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Dedemaksut İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Eğribelen İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Esen İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Eskiharman İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Fatih Sultan Mehmet İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Güvenli İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Hıdır İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	İbrahim Çeçen İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	İMKB Gazi İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012

MERKEZ	Kadir Has İlkokulu	15/5/2012 - 8/6/2012
MERKEZ	Karasu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012 94
MERKEZ	Kavak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Kaymakam Özgür Azer Kurak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Kazım Karabekir İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Kazlı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Kumluğçit İlkokulu .	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Kuva-i Milliye İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Mamik İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Mustafa Kemal Atatürk İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Ortayokuş İlkokulu .	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Otlubayır İlkokulu .	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Özel Modern Bilgi İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Özveren İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Sabuncu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Şehit Er Vefa Çelik İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Şehit Hikmet Koman İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Şehit Korgeneral İsmail Selen İlkokulu .	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Şeref Saraçoğlu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Taştekne İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Yakınca İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Yalnızkonak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Yazılı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Yk. Saklıca İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Yolugüzel İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Yukarı Küpkıran İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
MERKEZ	Yurtpınar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	14 Nisan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	75.Yıl İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Akçaören İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012

PATNOS	Akdilek İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Akdilek Cum. İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Aktepe YİBO	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Akyemiş İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Alatay İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Andaçlı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Armutlu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Aşağı Damla İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Aşağı Göçmez İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Aşağı Kamışlı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Atatürk İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	B. Arpacık İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	B.Çavuşlu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Bağbaşı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Baltacık İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Baştarla İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Bozoğlak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Budak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Cengiz Çıkrık YİBO	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Cengiz Topel İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Cumhuriyet İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Ç.Gürcübulak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Çakırbey İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Çamurlu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Çaputlu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Çatmaoluk İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Çavuş İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Çiçek İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Çimenli İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Çukurbağ İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012

PATNOS	Dağalan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Dedeli İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Dedeli Cum. İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Dedeli YİBO İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Değirmendüzü İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Demirören İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Derecik İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Dizginkale İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Doğansu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Doğansu Kız YİBO	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Düzceli İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	E. Mecnungölü İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Edremit İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Ergençli İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Eryılmazlar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Esenbel İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Eskikonak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	G.Karabulak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Gencali İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Gökçeali İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Gökoğlu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Gönlüaçık İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Güllüce İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Günbeli İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Gündüz İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Güvercinli İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	H.Evren İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Hacılar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Hasandolu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Hisar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012

PATNOS	İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	K.Balcılar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	K.Derekomu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Karatoklu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Karbasan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Kaş K�y� İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Kazanbey İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Ke�elbaba İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Kızıltepe İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Kızkapan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Kiptaş İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Ko�aklar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Konakbey İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	K�seler İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Ku�ak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Kuruyaka İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Kuşkaya İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	K�rekl� İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Meydandağı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Mollaibrahim İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	O.Bağdışan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Onbaşılar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Ortadaml� İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	�rendik İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	�zdemir İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Patnos Kerem şahin İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Pir�mer İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Sağrıca İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Sarıdibek İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Suluca İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012

PATNOS	Susuz İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Süphan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Sütlüpınar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Tanyeli İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Tanyeli Çivrik İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Taşkın İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Taşkın ab. mez. İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Tepeli İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Tes-İş İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Usluca İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Uzunca İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Uzungün İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Üçoymak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Ürküt İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	V. Yusuf Yavaşcan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Y.Cumhuriyet İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Y.Salahana İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yalçinkaya İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yeşilhisar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yk. Göçmez İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yk.G.Cum. İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yk.Kulecik İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yukarı Damla İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yukarı Kamışlı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yunus Emre İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yurtöven İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Yürekveren İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Zirekli İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
PATNOS	Ziyaret İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	14 Nisan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012

TUTAK	Adakent İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Adalet İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Akyele İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Aşağı Karahalit İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Aşağı Kargalık İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Aşağı Köşk İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Aşağı Kulecik İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Atabindi İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Batmış İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Bayındır İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Bintosun İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Bişe İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Bolaşlı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Bozkaş İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Bulutpınar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Burnubulak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Çırpılı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Çobanoba İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Çukurkonak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Dağlıca İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Daldalık İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Damlakaya İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Dayıpınar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Dereköy İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Dibekek İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Dikbıyık İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Dikme İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Doğangün İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Dorukdibi İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Dönertaş İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012

TUTAK	Döşkaya İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Ekincek İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Erdal İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Esmer İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Fatih İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Gazi İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Geçimli İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Gülçimen İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Gültepe İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Güneşgören İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Hacıyusuf İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Hürriyet İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	İkigözüm İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	İpekkuşak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	İsaabat İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Karaağaç İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Karacan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Karahan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Kaşönü İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Kazım Karabekir İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Kesik İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Kılıçgedik İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Kuşkaya İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Mızrak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Ocakbaşı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Oğlaksuyu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Ortayamaç İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Otluca İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Ozanpınar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Öndül İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Palandöken İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Sarıgöze İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Sincan İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Soğukpınar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012

TUTAK	Sorgulu İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Suvar İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Œehit Piyade Er Aydın etin İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Œehit Piyade Komando Er Ltfi Œenlik	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Œekerbulak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	TaŒbudak İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Uzunz İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Yayıklı İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Yeniköy İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	YİBO	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Yukarı Karahalit İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Yukarı Kargalık İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Yukarı KŒk İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012
TUTAK	Yukarı zdek İlkokulu	15/5/2012- 8/6/2012

EK.2. İLKOKUL BİRİNCİ SINIF TÜRKÇE DERS PROGRAMINA VE UYGULANIŞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenim;

Elinizdeki ölçek formu, yüksek lisans tez çalışması kapsamında, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders programına ve uygulanişına ilişkin görüşlerini almak üzere düzenlenmiştir. Ölçekten elde edilen veriler, bilimsel amaçlı değerlendirilecek olup adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Görüşler birlikte değerlendirilecektir ve amacı dışında hiçbir alanda kullanılmayacaktır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve mesleki çalışma alanınız ile ilgili sorular, ikinci bölümde ise birinci sınıf Türkçe Ders Programı ile ilgili sorular bulunmaktadır. Ölçeğin değerlendirmeye alınması için boş şık bulunmaması gerekmektedir. Çalışmaya vereceğiniz yanıtların olması istenen durum değil, şu an için yaşadığınız durum olması ölçeğin geçerliliği için gayet önemlidir.

Değerli zamanınızı ayırıp ölçek formuna vereceğiniz içten yanıtlar için teşekkür eder, çalışma hayatınızda başarılar dilerim.

Okan BAYSAL

Balıkesir Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: e-ileti: okanbbaysal@gmail.com

I. Kişisel ve Mesleki Çalışma Alanı İle İlgili Bilgiler

1. Görev Yaptığınız İl / İlçe ve Okulunuz:

2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi:

İl Merkezi () İlçe Merkezi () Mezra/Köy/Belde ()

3. Hizmet Süreniz (Yıl)

1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üstü ()

4. Lisanüstü Eğitime Kayıtlı mısınız? (Lisansüstü eğitim programından mezunsanız "Evet"i işaretleyiniz.)

Evet () Hayır ()

5. Cinsiyetiniz:

Erkek () Kadın ()

6. Yaşınız:

21-25 () 26-30 () 31 ve üstü ()

7. Sınıf Mevcudunuz:

10-20 () 21-30 () 31 ve üstü ()

8. Sınıf Şekli:

Müstakil () Birleştirilmiş () Birleştirilmiş (1. sınıf ayrı)
()

9. Öğrencileriniz okulöncesi eğitim aldılar mı? (Yarıdan fazlası okulöncesi eğitim almışsa 'evet'i işaretleyiniz.)

Evet () Hayır ()

A. Kazanımlar	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ile tutarlıdır.					
2. Türkçe Öğretim Programı'nın merkeze aldığı "yapılandırmacı yaklaşım" ile uyumludur.					
3. Diğer derslerle ilişkilendirilebilecek niteliktedir.					
4. Öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur.					
5. Öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygundur.					
6. Öğrencilerin devinişsel (psiko-motor) gelişim özelliklerine uygundur.					
7. Öğrencilerin toplumsal yaşamdaki ihtiyaçlarına göre hazırlanmıştır.					
8. Kendinden sonraki kazanıma temel olacak şekildedir.					
9. Birbiriyle tutarlıdır.					
10. Günlük yaşamla ilişkilidir.					
11. Okulun koşulları ölçüsünde gerçekleştirilebilecek niteliktedir.					

B. İçerik ve Önerilen Etkinlik Örnekleri	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kismen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Türk Milli Eğitimi'nin Amaçları'nı gerçekleştirecek niteliktedir.					
2. Kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.					
3. Yaşama ilişki kurulabilecek düzeydedir.					
4. Öğrencinin derse etkin katılımını sağlamaktadır.					
5. Diğer derslerle ilişki kurulabilecek düzeydedir.					
6. Farklı koşullarda, farklı ortamlarda uygulanabilecek şekildedir.					
7. Öğretmenin yaratıcılığını kullanmasına olanak sağlamaktadır.					

C. Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kismen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Ölçme-değerlendirme örnekleri, kazanımları ölçmede etkilidir.					
2. Ölçme-değerlendirme örnekleri, öğrencinin öğrendiklerinin belirlenmesi açısından yeterlidir.					
3. Ölçme-değerlendirme örnekleri, sınıf düzeyine uygundur.					
4. Ölçme-değerlendirme örnekleri, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ölçebilecek niteliktedir.					
5. Ölçme-değerlendirme örnekleri, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini ölçebilecek niteliktedir.					
6. Ölçme-değerlendirme örneklerinde, öğrenciler etkin olarak rol almaktadır.					
7. Ölçme-değerlendirme örnekleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.					
8. Öğretmenin ölçme-değerlendirme aracı geliştirmesine olanak sağlamaktadır.					

Ç. Türkçe Ders Programı'nın Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Program tasarısını uygularken okul dışı toplumsal çevre ile işbirliği yapıyorum.					
2.Program tasarısını uygularken zümre öğretmenleriyle (zümre yoksa başka okullardaki öğretmenlerle) iletişim kuruyorum.					
3.Program tasarısında önerilen etkinliklerin dışında kendi etkinliklerimi oluşturunuyorum.					
4.Uygulamaların yapılabilmesi için program tasarısında yapılan açıklamaları yeterli buluyorum.					
5.Program tasarısını uygulamak için okulun alt yapısını, fiziki ve teknolojik olanaklarını yeterli buluyorum.					
6.Program tasarısında öngörülen becerileri (araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) kazandırdığımı düşünüyorum.					
7. Program tasarısını uygularken öğretim strateji ve tekniklerini bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak seçiyorum.					
8. Program tasarısının merkezinde yer alan "yapılandırmacı yaklaşımı" başarıyla uyguluyorum.					

EK.3. Ölçeğin Uygulanması ve Dağıtılması için Alınan Gerekli İzinler



T.C.
TUTAK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.08.4.MEM.0.04.46.01.200- 1971
Konu: Anket Uygulanması

10.05.2012

AĞRI VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: Oğlaksuyu İlköğretim Okulunun 09/05/2012 tarih ve 200/66 sayılı yazısı.

Müdürlüğümüze bağlı Oğlaksuyu İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni Okan BAYSAL 'ın yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere hazırladığı ve Ağrı Merkez, Tutak, Patnos ilçelerimizde uygulamak istediği ölçek ile ilgili dilekçesi ve anket yazımız ekinde sunulmuştur. Anket uygulaması için gerekli izin ve onayların alınması hususunda:

Gereğini arz ederim.


Mural BEŞİKÇİ
Kaymakam

T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
KAYMAKAMLIĞI
Millî Eğitim Md.'ne
11 05 2012
Vali

EK: 1 Adet Dilekçe
1 Adet Anket
11 Sayfa Okul Listesi



TUTAK İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Yeni Mahallesi-04700-TUTAK/AĞRI
Bilgi İçin
İçin
Telefon: 0(472) 411 25 85 - 13
Fax : 0(472) 411 20 22
Web : www.tutak.meb.gov.tr



eğitimde
f@Tih
projesi

T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: :B.08.4.MEM.4.04.00-252/
Konu: : Anket Uygulaması

07947

18 Mayıs 2012

VALİLİK MAKAMINA
AĞRI

İlgi: Tutak Kaymakamlığı'nın 10/05/2012 tarih ve 1971 sayılı yazısı.

İlgi sayılı yazıda belirtildiği üzere Tutak İlçesi Oğlaksuyu İlköğretim Okulunda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan ve Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi 201012509004 Numaralı Okan BAYSAL'ın "İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programına ve Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ağrı İli Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında Ek'li yazıda yer alan okullarda anket uygulaması yapmak istediği belirtilmektedir.

Adı geçen öğretmenin, yapmak istediği anket sonucundan Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yakup TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü v.

OLUR

13.05.2012

Özkan DEMİREL

Vali a.

Vali Yardımcısı

EK:
Yazı (3 sayfa)
Anket (3 sayfa)
Okul Listesi (11 sayfa)

16/05/2012 Ar-Ge Birimi : S.Z.KÖSEDAĞ *DK*
17/05/2012 Şube Müdürü : İ.HASANOĞLU *HA*



AĞRI İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ AĞRI MERKEZ AR-GE Birimi
E-posta Adresi: arge02@meb.gov.tr İmhat İyın: Serkan Z. KÖSEDAĞ Projeler Koordinatörü
Tel:0 (472) 215 2400/121



T.C.
TUTAK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.04.46.01-000/2127
Konu: Anket Uygulanması Hk.

22/05/2012

MÜDÜRLÜĞÜNE
TUTAK

İlgi: Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 10/05/2012 tarih ve 000/8007 sayılı yazısı.

Müdürlüğümüze bağlı Oğlaksuyu İlköğretim Okulunda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan Okan BAYSAL'ın "İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programına ve Uygulanışına İlişkin Görüşleri (Ağrı İli Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği anket uygulamasına ait web adresi aşağıda belirtilmiştir. Okulunuzda görev yapan 1. Sınıf öğretmenlerinin, anketi en geç 25/05/2012 Cuma günü mesai bitimine kadar online olarak doldurmaları hususunda,

Gereğini rica ederim.

Cihan DEMİR
Müdür a.
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

İnternet Adresi:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGhTSzBmbWRvTTMwQ2htUE1jN2RPMkE6MQ>

1/1



TUTAK İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Yeni Mahallesi-04700-TUTAK/AĞRI
Bilgi İçin Gökmen KILIÇ-Memur
Telefon : 0(472) 411 25 85 - 16
Fax : 0(472) 411 20 22
Web : www.tutak.meb.gov.tr



egilimde
f@ih
Proje ve Araştırma Birimi

T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.04.00-252/ 8005
Konu : Anket Uygulaması

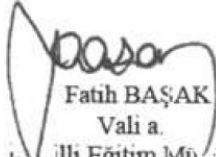
21.05.2012

İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
TUTAK/AĞRI

İlgi: (a) Tutak Kaymakamlığı'nın 10/05/2012 tarih ve 1971 sayılı yazısı.
(b) Ağrı Valiliği'nin 18/05/2012 tarih ve 07947 sayılı Makam Onayı.

İlgi (a) sayılı yazıya istinaden alınan İlgi (b) sayılı Valilik Makam Onayı yazımız ekinde gönderilmiş olup söz konusu ankete ait internet adresi aşağıda sunulmuştur. İlgililere tebliği hususunda;

Gereğini rica ederim.


Fatih BAŞAK
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü v.

İnternet Adresi:

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dGhTSzBmbWRvTTMwQ2hTUE1jN2RPMkE6MQ>

