



OKUMA BECERİSİ AÇISINDAN CÜMLE YÖNTEMİ VE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ*

Şefik YAŞAR**

Emel GÜVEY AKTAY***

ÖZET

Bu araştırmada Türkçe okuma becerisi kapsamında, cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları, meslek yaşamlarında okuma yazma öğretimi kapsamında cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemini uygulamış olan sınıf öğretmenleridir. 2010-2011 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 20 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Okuma Becerisi, Cümle Yöntemi, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Yöntem Tercihi ve Uygulamaya Yönelik Öneriler olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmenleri okuma becerisini çoğunlukla okuduğunu anlama olarak tanımlarken; kurallara uygun okumanın, okuma becerisi anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri cümle yönteminin okumayı geliştirici, kurallara uygun dil öğrenimi sağlayıcı ve uygulamayı kolaylaştırıcı yönleriyle yararlı olduğunu; aynı zamanda okumayı ve uygulamayı güçleştirici yönleriyle de sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmiştir. Buna karşın sınıf öğretmenleri, ses temelli cümle yöntemini okumaya geçiş süresini kısaltması bakımından yararlı bulmuş ve çoğunlukla ses temelli cümle yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri uygulamaya yönelik öneriler arasında; okuma yazma öğretiminde karma yöntemin kullanılabilmesi, okumanın düzenli ve sürekli bir alışkanlık haline gelmesi gerektiği ve bu konuda öğretmen ve ailelerin rolünün önemli olduğuna ilişkin görüşlerini de belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Becerisi, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Cümle Yöntemi, Türkçe.

* Bu çalışma, 14-17 Temmuz 2014 tarihinde Lander College for Women Touro College'ta düzenlenen "Twenty-First International Conference on Learning"te New York'ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Prof.Dr. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

*** Arş. Gör. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, E-posta: meguvey@gmail.com



CLAUSE METHOD AND SOUND BASED CLAUSE METHOD RELATED TO READING SKILLS

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Early reading and writing which occupies an important place in socialization and self-expression of individuals is not a skill which is to learn only at a school but something which must be improved throughout life. Improvement of teaching early reading and writing is essential for early reading and writing, which is the base of the activities enabling individuals to increase their socialization and academic success, to conduct effectively.

The efforts for improvement of teaching early reading and writing have accompanied the use of various methods and techniques in teaching and learning process. Although they are named differently, basically, two classifications are attained Vacca (1996) considers teaching early reading and writing “phonics” and “whole language”; and addresses the comparisons made between them. These approaches and methods that were focused on in the late 1980s and beginning of 1990s are no longer up to date information. Most of the teachers who saw themselves as supporters of whole language approach have been using phonics-first approach as well. These are two different theoretical approaches. One of them is based on behaviorist theory, another is based on constructivist theory (Andrew, 2015). The methods of teaching early reading and writing in Turkey are classified as “synthesis methods”, “analysis methods” and “blended methods” (Güneş, 2005). These classified methods and techniques have been conducted in teaching early reading and writing and curriculum in Turkey in different terms.

The early reading and writing teaching which was conducted starting from simple words in 1936 was performed by adopting clause method in the Turkish Curriculum of 1948 (Çelenk, Tertemiz & Kalaycı, 2000). The adoption of the clause method continued in the curriculums of 1968 and 1982 (Güleryüz, 2002). After the Turkish Curriculum of 1982, the Turkish Curriculum of 2004-2005 was introduced not only in order to bring individuals in early reading and writing but also improve such mental abilities as thinking, understanding, ordering, questioning, classifying, relating, analyzing-synthesizing and evaluating (Güneş, 2005). In this context, with the purpose of raising individuals who learn the learning process itself and are able to use knowledge, early reading and writing teaching has been addressed and sound based clause method has been adopted in teaching process (Turkish Teaching Curriculum in Primary Education, 2006).

In the sound based clause method, early reading and writing teaching starts with sounds. After giving the sounds which constitute a meaningful whole, words and clauses are reached (Şahin, 2009, s.127). In the clause method, clause is the natural thought unit in real terms. Teaching phases through clause method include analysis of the clause

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



by child by subdividing a clause into words, words into syllables then syllables into letters (Çelenk, 2002).

This study has been conducted on the basis of the fact that the clause and sound based clause method may affect reading skill in early reading and writing teaching process and teachers can observe these interactions more clearly. It is expected that the study will help teachers in practice and contribute the literature with regards to approaching the methods used in early reading and writing teaching within the scope of Turkish language.

Purpose

The purpose of this study is determine the opinions of the classroom teachers who have utilized the clause method and sound based clause method in early reading and writing teaching about providing primary school students with the those methods. In line with this purpose, the following questions will be investigated:

- What level is the reading skill of classroom teachers at?
- What do the classroom teachers think about the clause method for teaching reading skills?
- What do the classroom teachers think about the sound based clause method for teaching reading skills?
- Which method do the classroom teachers prefer to teaching reading?

Method

In the study which was conducted using a qualitative research design, a semistructured interview technique was utilized. The semi-structured interviews included predetermined questions. The participants of the study include 20 classroom teachers who teach at the primary schools in the city center of Eskişehir in 2010-2011 school year. The participants were chosen based on criterion sampling which is one of the purposeful sampling methods. It was taken into consideration that the classroom teachers participating in the study were those who served at the primary schools from different socio-economic level, conducted the clause and sound based clause method at least once in their professional life and taught students from different grades (1-5).

In the interview from, the teachers were asked to respond what reading skill is, what kind of benefits the clause and sound based clause methods offer and what kind of problems they encounter in practice of these methods. In addition, their preferences about the two methods and justifications of them were asked. The data of the study have been analyzed through deductive analysis.

Findings

The findings have been gathered under five themes as *Reading Skill*, *The Clause Method*, *The Sound Based Clause Method*, *Method Preference* and *Suggestions for Practice*. Accordingly, the classroom teachers define reading skill mostly as understanding what is read and state that reading properly means reading skill. While the classroom

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



teachers state that the clause method is useful in that it develops reading, enables proper language teaching and facilitates the practice; it also has certain limitations in that it complicates reading and practice. The teachers express negative opinions on the clause method due to the fact that sentences are long, students have difficulty in writing, using spelling cards is difficult, it complicates meaningful reading and causes to form less words. Most of the classroom teachers find the sound based clause method beneficial in that it shortens the period of learning reading; additionally, they suggest that the sound based clause method has an improver role in language education in that its practice is simple. However, the teachers evaluate the method negatively in that it decreases reading speed and hampers italic writing. most of the teachers (9) prefer the sound based clause method, 6 of them favour the clause method and 2 of them choose the blended method. The classroom teachers have offered certain suggestions on practice for providing reading skill. Among them, mostly teacher's role is considered.

In the findings obtained from research data, the teachers have indicated that the clause and sound based clause methods have benefits and limitations for providing students with reading skill. In addition, they have offered suggestions on the practice of the methods.

Results and Discussion

Based on the results obtained from the study, it is revealed that the teachers have the opinions that reading skill is basically to understand what is read; reading must be proper and in the desired form; and it must be continuous. In addition, they state that student's interest, setting a role model and getting them to love reading are important factors in providing reading skill.

Examining the themes in the study, it is revealed that the clause method improves understanding what is read while the sound based clause method complicates it. Although this finding shows parallelism with the study by Akman & Aşkın (2012), a number of studies (Yılmaz & Ağırtaş, 2009; Şahin, İnci, Turan & Apak, 2006) which propound that the sound based clause method has positive effects on understanding what is read are also available in the literature. Accordingly, different teacher opinions on the fact that the clause and sound based clause method have positive and negative effects on understanding what is read are found in Turkey. This can be explained through the fact that the teachers who teach the students from unequal socio-economic background and with different profiles conduct the both methods distinctly.

It is revealed that while the period in which a student moves on reading prolongs in the clause method, it shortens in the sound based clause method, however, reading speed decreases. Bilir (2005) reports that working on the combining sounds in the sound based clause method decreases the reading speed. Likewise, Şahin & et. al. (2006) have presented the research findings indicating that the clause method increases the reading speed. Moreover, Maviş, Özel & Aslan (2014) found that most of the teachers think that sentence method has a positive effect on reading speed.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



In the study, it is also revealed that the clause method increases vocabulary although it results in less word production. On the other hand, the teachers who have participated in the study have not expressed any opinions on vocabulary in terms of the sound based clause method. This finding differs from the finding of the study by Aktürk & Mentiş-Taş (2011) suggesting that concerning the efficiency of the sound based clause method, it enhances vocabulary.

Regarding incorrect dividing of words into syllables, it is not ascertained that it is the case in the clause method while it is revealed that the words are divided into syllables incorrectly in the sound based clause method. Incorrect dividing of words into syllables may be stemmed from the fact that in the sound based clause method; students try to articulate individual sounds and then write them in dictation activities. Furthermore, the problems encountered in combining sounds may lead to incorrect spelling or dividing words into syllables improperly.

It is revealed in the study that students encounter problems in writing in the clause method while they have difficulty in italic writing in the sound based clause method. In addition to this, it is found that impeccable writing occurs in the sound based clause method. Concerning writing, the teachers have indicated that both methods cause difficulty and explained that this difficulty is due to the abundance of the words in a clause while it is related to the written form of the letters in italic writing in the sound based clause method. With relation to this, Aktürk & Mentiş-Taş (2011) underlines that in literacy; teachers have difficulty in teaching italic writing.

It is revealed that most of the teachers prefer the sound based clause method in that it facilitates the learning and teaching while others favor the clause method based on the same function. This finding shows parallelism with the finding by Turan & Akpınar (2008) suggesting that the participants find the sound based clause method beneficial in that it is student-centered and facilitates teaching.

Some of the teachers participating in the study have also expressed that they have trouble in teaching the sound based clause method. Accordingly, considering the responsibilities which teachers and students have on their parts in education process; the teachers express that they find the sound based clause method enjoyable, easy to conduct and teach regarding such activities as utilizing visuals. The teachers participating in the study consider the clause method as a complicating method which obstructs teaching process in terms of keeping and losing spelling cards etc. In addition, regarding their preferences in teaching literacy, the teachers argue that teacher's role is more important than method. Moreover, they also indicate that they may well conduct the blended method in the classroom and reading must be continuous.

In the study which is limited to the opinions of 20 classroom teachers who serve at the primary schools in the city center of Eskişehir in 2010-2011 school year, the sound based clause method which has been in practice for the last 10 years and the clause method which had been utilized for a long time before it have been approached. The teachers participating in the study have expressed their opinions based

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015*



upon their own experiences and in line with these opinions; both positive and negative aspects of the both methods have been presented. Considering this, preference of the methods used in teaching literacy can be said to be related to the teachers' definitions of reading skill and what the basic reading skills which they expect from students are. Teachers' method preferences may vary based on the meaning which they attach to reading and associating the two methods. In this case, it can be suggested that teachers use the advantageous aspects of the both methods at various levels of reading skill and in line with students characteristics.

Key Words: Reading, Reading Skill, Sound Based Clause Method, Clause Method, Turkish

1. Giriş

Bireylerin toplumsallaşmasında ve kendini ifade edebilmesinde önemli bir yere sahip olan okuma yazma, yalnızca okul ortamında öğrenilmesi gereken bir beceri değil, yaşam boyu geliştirilmesi gereken becerilerdir. Bireylerin sosyalleşmelerini ve akademik başarılarını artırmalarını sağlayan etkinliklerin temeli olan okuma ve yazmanın etkili bir biçimde uygulanabilmesi için okuma yazma öğretiminin geliştirilmesi gerekmektedir.

Okuma ve yazma ayrı birer beceri olarak düşünüldüğünde okuma, yazma becerisinin içinde yer almaktadır. Okuma bilmeyen bireyin yazması da mümkün değildir (Coşkun, 2009). Okuma, yazılı metinlerin anlaşılmasına yönelik karmaşık bir süreçtir (International Reading Association, 1997). Anderson ve diğerleri (1985) okumayı, “yazılı kaynaklardan anlam kurma” olarak tanımlarken; Demirel (2006) “yazının anlamlı ses haline dönüşmesi” olarak tanımlamaktadır. Okuma, yalnızca öğretim yoluyla öğrenilen bir yeterlik değil, aynı zamanda uygulamayla öğrenilen bir yeterliktir (Rasinski ve Padak, 2011).

Okuma becerisi akademik, sosyal, kişisel ve siyasi değerlere sahiptir. Okuma öğretiminin belirtilen tanımları ve önemi ele alındığında okumanın amacı bireylerin hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma becerisinin geliştirilmesidir (Akyol ve Temur, 2008, s. 80). Okuma yazma öğretiminin geliştirilmesine yönelik çabalar, öğretme ve öğrenme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını beraberinde getirmiştir. Kullanılan yöntemlere ilişkin farklı adlandırmalar yapılsa da temelde iki farklı sınıflamayla karşılaşılmaktadır.

Vacca (1996), okuma yazma öğretimini *sese yönelik* (phonics) ve *bütüncül dil* (whole language) olarak ele almış ve bu iki alan arasında yapılan karşılaştırmalara değinmiştir. 1980'lerin sonu ve 1990'ların başında ele alınan bu yaklaşımlar ve yöntemler güncelliğini yitirmiştir. Kendini bütüncül dil yaklaşımını benimseyen eğitimciler olarak tanımlayan çoğu öğretmen, sınıflarında aynı zamanda ses öğretimine dayalı yaklaşımı da kullanmaktadır. Bu durumda iki farklı teorik bakış açısından söz etmek gerekmektedir. Bu bakış açıları; temeli davranışçı kurama uzanan *koda dayalı yaklaşım* ile temelde yapılandırmacılık ya da bilişsel öğrenme kuramında yer alan ve etkileşime yönelik olan *anlamaya dayalı yaklaşımdan* oluşmaktadır (Andrew, 2015). Türkiye’de ise okuma yazma öğretimi yöntemleri *sentez yöntemler*, *analiz yöntemleri* ve *karma yöntemler* olarak sınıflandırılmaktadır (Güneş, 2005). Bunun yanı sıra, *bireşimsel yöntemler*, *çözümleme yöntemleri* ve *karma yöntemler* şeklinde de sınıflandırılmaktadır (Çelenk, 2006). Sınıflandırılan bu yöntem ve teknikler, Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde ve öğretim programlarında farklı dönemlerde uygulanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



1924 yılındaki Türkçe Öğretim Programı'nda sözcük yöntemi uygulanırken, 1926 programında öğretmenlerin isteğine bağlı olarak harf yöntemi, ses yöntemi, sözcük yöntemi ve karma yöntem uygulanmıştır (Coşkun, 2009). 1936 yılında basit sözcüklerden başlayarak yapılan okuma yazma öğretimi, 1948 Türkçe Öğretim Programı'nda cümle yöntemi benimsenerek gerçekleştirilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1968 ve 1982 öğretim programlarında da cümle yöntemi devam etmiştir (Güleryüz, 2002). 1982 Türkçe Programından sonra ilk okuma yazma öğretiminde, bireylerin yalnızca okuma ve yazma becerileri kazanmaları değil; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amacıyla, Türkiye'de 2004-2005 öğretim yılında Türkçe Öğretim Programı uygulamaya konulmuştur (Güneş, 2005). Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde ilk okuma yazma öğretimine yer verilmiştir (İlköğretim Türkçe Öğretim Programı, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımda zihinsel yapılandırmalar ve öğrenilecek ögeler, bireylerin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilmektedir. Benzer biçimde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim ortamları da öğrenme sürecinde bireylerin daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirmektedir. (Yaşar, 1998). Bu bağlamda, öğrenmeyi öğrenen ve bilgiyi kullanabilen bireylerin yetişmesi amacıyla ilk okuma yazma öğretimi ele alınmış ve bu öğretim sürecinde ses temelli cümle yöntemi benimsenmiştir (İlköğretim Türkçe Öğretim Programı, 2006).

Ses temelli cümle yönteminde okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak sesler verildikten sonra seslerden hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşılmaktadır (Şahin, 2009, s.127). Cümle yönteminde ise gerçek anlamda doğal düşünce birimi cümledir. Cümle yöntemiyle öğretim aşamaları, cümlenin zaman içinde sözcüklere, sözcüklerin hecelere ve hecelerin de harflere ayrılması yoluyla çocuğun okumayı çözümlemesinden oluşmaktadır (Çelenk, 2002).

Gelişmiş ülkeler tarafından okuma yazma öğretiminin, okuduğunu anlayan, anladığını içinde yaşadığı ortamı yetiştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen, işlevsel okuyucuların yetiştirilmesi doğrultusunda düzenlenmesi gerektiği kabul edilmektedir (Akyol, 2010). İşlevsel okuyucu yetiştirmenin önemi, okuma yazma öğretiminde okuma becerisinin ayrıca ele alınmasını, okuma becerisinin Türkiye'de etkili bir biçimde bireylere kazandırılmasını ve bu becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların artırılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma, cümle yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin, okuma ve yazma öğrenimi sürecinde bireylerin okuma becerilerini etkileyebileceği ve öğretmenlerin bu etkileşimleri daha net gözlemleyebilecekleri düşüncesinden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, birer uygulayıcı olan sınıf öğretmenlerinin, okuma öğretiminde kullanılan yöntemleri kendi deneyimleri açısından ele almaları ve deneyimleriyle Türkiye'de uygulanan okuma yazma yöntemlerini değerlendirmeleri bakımından önemlidir. Okuma kapsamındaki bu görüş ve değerlendirmelerin alanyazına katkı getireceği umulmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe ilk okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemlerini uygulamış olan sınıf öğretmenlerinin, belirtilen yöntemlerle ilköğretim öğrencilerine okuma becerisi kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Sınıf öğretmenlerine göre okuma becerisi nedir?
- Okuma becerisi kazandırmada sınıf öğretmenleri cümle yöntemine ilişkin ne düşünüyorlar?

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



• Okuma becerisi kazandırmada sınıf öğretmenleri ses temelli cümle yöntemine ilişkin ne düşünülmektedirler?

• Sınıf öğretmenleri okuma becerisi kazandırmada hangi yöntemi tercih etmektedirler?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacı herhangi bir sırayı takip ederek soruları sormaktadır. Bazı soruları sormazken, görüşme yaptığı kişinin ne söylediğine ilişkin yeni sorular yöneltebilir (Runswick-Cole, 2011).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2010-2011 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

Erlanson, Harris, Skipper ve Allen (1993), nitel araştırmalarda transfer edilebilirliği (aktarılabirlik) artırma yollarından birisi olarak amaçlı örnekleme önermektedir. Bu bağlamda araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılması, araştırmanın transfer edilebilirlik özelliğini desteklemektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan, meslek yaşamlarında cümle yöntemini ve ses temelli cümle yöntemini en az bir kez uygulamış olan ve farklı sınıf düzeylerinde (1-5) öğretim yapan öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo1. *Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler*

| Öğretmen Kod Adı | Mesleki Deneyimi | Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıf Düzeyi | Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu |
|------------------|------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| Ö1 | 32 | 4 | Orta |
| Ö2 | 24 | 2 | Orta |
| Ö3 | 22 | 1 | Orta |
| Ö4 | 16 | 4 | Alt |
| Ö5 | 42 | 1 | Üst |
| Ö6 | 14 | 4 | Orta |
| Ö7 | 22 | 5 | Orta |
| Ö8 | 15 | 1 | Orta |
| Ö9 | 22 | 1 | Orta |
| Ö10 | 14 | 2 | Orta |
| Ö11 | 39 | 3 | Üst |
| Ö12 | 12 | 3 | Orta |
| Ö13 | 12 | 3 | Orta |
| Ö14 | 23 | 2 | Orta |
| Ö15 | 16 | 1 | Orta |
| Ö16 | 33 | 4 | Orta |
| Ö17 | 25 | 4 | Üst |
| Ö18 | 12 | 3 | Orta |
| Ö19 | 25 | 5 | Üst |
| Ö20 | 17 | 1 | Alt |

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



2.3. Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yoluyla toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında öncelikle 2 sınıf öğretmeniyle bire bir ve yüz yüze, konuyla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Taslak formdaki görüşme soruları, görüşmeye katılan öğretmenler dışında farklı bir sınıf öğretmenine yöneltilmiş ve görüşme sorularının anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Seçilen okullardaki sınıf öğretmenleriyle yüz yüze görüşülerek, araştırmaya katılacak gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerle, görüşme için uygun bir zaman dilimi belirlenmiş; belirlenen gün ve saatte bire bir ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tümü, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda ve bu okulların uygun sınıflarında ya da öğretmen odasında yapılmıştır.

Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, nitel yaklaşımlarla gerçekleştirilmiştir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın niteliğini artırabilecek stratejiler önermektedir. Bu stratejiler incelendiğinde, nicel araştırmalardaki iç geçerlik yerine *inandırıcılık*; dış geçerlik yerine *aktarılabirlik*; iç güvenilirlik yerine *tutarlık* ve dış güvenilirlik yerine *teyit edilebilirlik* kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Buna göre; yapılan araştırmanın inandırıcılığı kapsamında, görüşme formu 2 uzman tarafından incelenmiş ve forma son hali verilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın tutarlılığı boyutunda; araştırma dışında yer alan bir uzman tarafından, veri toplama araçlarının hazırlanması, görüşme sorularının katılımcılara yöneltilmesinde benzer bir yaklaşımın benimsenmesi ve kayıt alınması kontrol edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların doğruluğu ve araştırmanın inandırıcılığının artırılması ve teyit edilebilirlik boyutu kapsamında, görüşme verilerinin dökümü katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır.

Görüşme formunda öğretmenlere okuma becerisinin ne olduğu, cümle yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin yararlı yönlerinin neler olduğu ve bu yöntemlerin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin her iki yöntem arasındaki tercihleri ve nedenleri sorulmuştur.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Alanyazında nitel verilerin analizine ilişkin farklı kavramlar ve yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Ancak tüm yaklaşımlarda *verilerin betimlenmesi* ve *temaların ortaya çıkarılması* önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın verileri, tümdengelim analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Tümdengelim analizinde veriler, varolan çerçeveye göre analiz edilmektedir (Patton, 2002).

Elde edilen görüşme verilerinin dökümü yapıldıktan sonra, araştırmacılar tarafından sorulan sorular temel alınarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar, araştırmacılar dışında bir uzmana gösterilmiştir. Uzmanın yaptığı analiz sonucu oluşan temalar ile araştırmacıların oluşturduğu temalar karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen temalarda görüş ayrılığına düşülen bölümler belirlenmiş ve bu bölümler yeniden ele alınarak temalara son şekli verilmiştir.

3. Bulgular

Cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemlerini uygulamış olan sınıf öğretmenlerinin, belirtilen yöntemlerle ilkökul öğrencilerine okuma becerisi kazandırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada elde edilen bulgular *Okuma Becerisi, Cümle Yöntemi, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Yöntem Tercihi ve Uygulamaya Yönelik Öneriler* olmak üzere beş tema

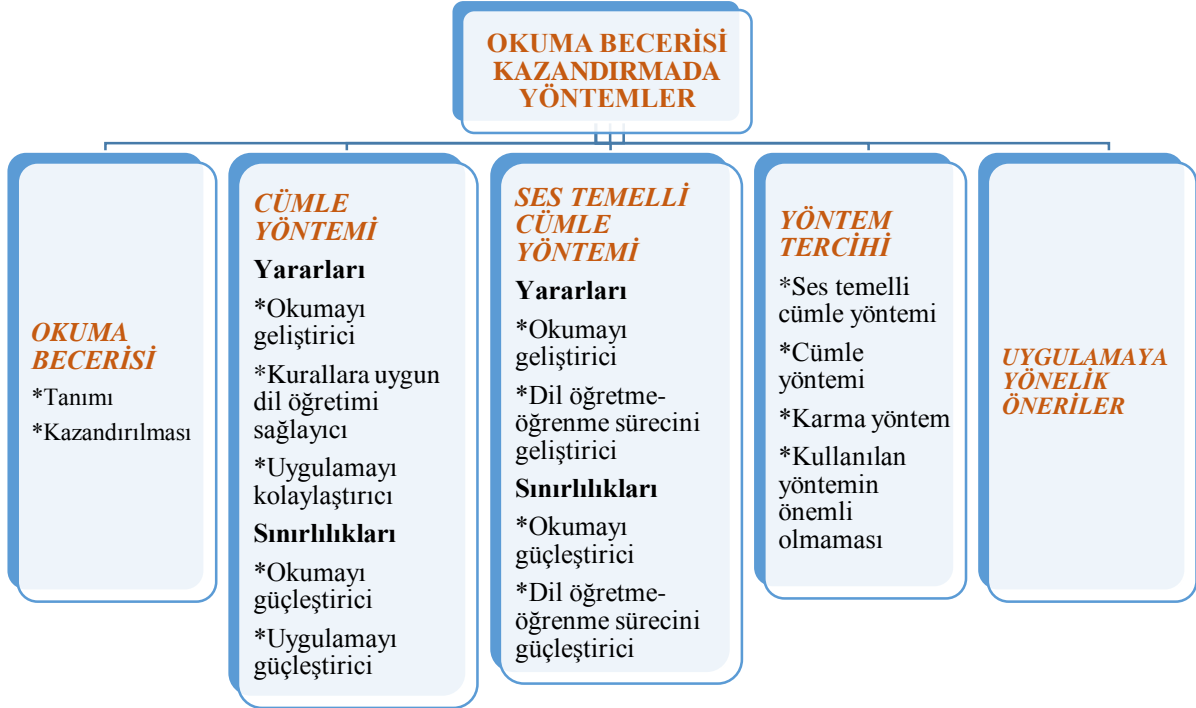
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



altında toplanmıştır. Belirlenen temalar, görüşlerden alıntı yapılarak desteklenmiştir. Temalar Şekil 1'de gösterilmiştir:

Şekil 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Temalar



Öğretmenlere yöneltilen görüşme sorularından ilki; “Okuma becerisi denildiğinde aklınıza ne geliyor?” biçiminde yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre okuma becerisinin ne olduğunun açıklanması amacıyla yöneltilen soruya ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisine İlişkin Görüşleri

| OKUMA BECERİSİ | |
|--------------------------|-----------------------|
| Tanımları | Kazandırılması |
| Okuduğunu anlama | Öğrencinin ilgisi |
| Kurallara uygun okuma | Evde rol model olma |
| Hızlı okuma | Sınıf içi uygulamalar |
| Okumaktan zevk alma | Okulda rol model olma |
| Okuma alışkanlığı | Okuma sevgisi aşılama |
| Kendini ifade etme | Sürekli okuma |
| Sesleri kavrayarak okuma | |

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin görüşlerinin, "Tanımı" ve "Kazandırılması" olmak üzere iki başlık altında bir araya geldiği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri okuma becerisini çoğunlukla *okuduğunu anlama* olarak tanımlarken, *kurallara uygun okumanın* okuma becerisi anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak, Ö6: "Aklıma ilk gelen anlama oluyor. Okuduğunu anlayabilme..." şeklinde okuma becerisini tanımlarken Ö11: "... okuduğunu anlayabilmedir. Eğer çocuk okuyor ve anlamıyorsa okuma becerisi gerçekleşmemiş demektir." ifadesiyle okuma becerisini tanımlamıştır. Okuma becerisi denildiğinde öğretmenler, aynı zamanda okuma becerisini kazandırma yollarına ilişkin görüş

belirtmiştir. Buna ilişkin olarak Ö12: "...çocuğun dünyasını iyi bilmiyorsak, onu tanıyalım. Çocuk kendi okuyacağı kitapları kendi seçmeli." şeklinde görüş belirtirken; Ö10: "Çocuğun merak ettiği şeyi öğrenmesi daha önemli. İlla klasik okuyacağız, diye bir şey yok. Karikatür de okuyabilir." diyerek öğrencinin ilgisi doğrultusunda okuma becerisi kazandırılabilceğini vurgulamıştır.

Öğretmenlere, meslek yaşamlarında kullandıkları okuma yazma yöntemlerini ifade etmeleri amacıyla, "Şu ana kadar girdiğiniz sınıflarda öğrencilerinize okuma becerilerini kazandırmak için hangi yöntemlerden yararlandınız?" sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçüt örneklem yoluyla belirlendiği için; öğretmenlerin tümü bu soruyu her iki yöntemi de uyguladıklarını belirterek yanıtlamışlardır. Öğretmenlere üçüncü soru olarak: "Deneyimlerinize dayanarak öğrencilerinize cümle yöntemiyle okuma becerileri kazandırma sürecinde ne gibi zorluklarla karşılaştınız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun devamında öğretmenlere, okuma becerisi kazandırmada cümle yönteminin yararlı/olumlu buldukları yönleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisi kazandırmada cümle yöntemine ilişkin ne düşündüklerini belirlemeyi amaçlayan soruya ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3.Sınıf Öğretmenlerinin Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

| CÜMLE YÖNTEMİ | |
|---|---------------------------------|
| Yararları | Sınırlılıkları |
| Okumayı geliştirici | Okumayı güçleştirici |
| Okuduğunu anlamayı sağlaması | Okumaya geçiş süresini uzatması |
| Akıcı okumayı sağlaması | Anlayarak okumayı zorlaştırması |
| Okuma hızını artırması | Uygulamayı güçleştirici |
| Anlamlı okumayı sağlaması | Ezberlemeyi artırması |
| Kurallara uygun dil öğretimi sağlayıcı | Cümlelerin uzunluğu |
| Dilbilgisi kurallarını öğretmesi | Yazmada zorluk yaşanması |
| Sözcük dağarcığını artırması | Fişlerin kullanımı |
| Heceleri ayırmada hata yapılmaması | Az sayıda sözcük türetme |
| Uygulamayı kolaylaştırıcı | |
| Eğlenceli olması | |
| Öğrenmenin kolay olması | |
| Veli desteği gerektirmemesi | |
| Öğrencinin hazırbulunuşluğu | |

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin, "Yararları" ve "Sınırlılıkları" olmak üzere iki başlık altında bir araya geldiği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri cümle yönteminin okumayı geliştirici, kurallara uygun dil öğrenimi sağlayıcı ve uygulamayı kolaylaştırıcı yönleriyle yararlı olduğunu; aynı zamanda okumayı ve uygulamayı güçleştirici yönleriyle de sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmiştir. Buna ilişkin olarak, Ö8: "Okuduğunu anlama cümle yönteminde daha iyi." diyerek, cümle yönteminin okumayı geliştirici yönünü belirtirken; benzer biçimde Ö17: "...okumaya geçtikten sonra seri okuma, sese bağlı cümle yöntemine göre daha iyi geliyor bana. Okuduğunu anlama, sese bağlı cümle yöntemine göre daha iyi." şeklindeki görüşüyle cümle yönteminin akıcı ve seri bir okuma sağladığı, aynı zamanda okuduğunu anlamının ses temelli cümle yöntemine göre daha iyi geliştiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö14: "Çocuk noktayı gördüğünde, bu nokta, tamam cümle bitti, diyor." diyerek noktalama işaretleriyle ilgili kuralların öğrenilmesi açısından cümle yönteminin yararlı yönlerini belirtirken, Ö9: "...zevкли tarafı çoktu. ... cümleleri keserken çocuk onu alayım saklayayım derken... ilgisini çekiyordu." diyerek eğlenceli bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenler cümle yönteminin aynı zamanda birtakım sınırlılıklarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö20: "...zaman daha uzun oluyor cümle yönteminde. İkinci dönemin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



ortalarına doğru okuma yazmaya geçiliyor...” diyerek cümle yönteminin okumaya geçiş süresini uzattığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Ö18: “...cümleler daha uzun oluyordu. Çocuk cümleyi ilk anda ezberliyor. Görerek ezberliyor harfi bilmeden.” diyerek cümle yönteminin ezberciliği artırmasının bir sınırlılık olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler ayrıca, cümle yönteminde cümlelerin uzun olmasını, yazmada zorluk yaşanması, fişlerin kullanımının zor olması, anlayarak okumayı zorlaştırması ve az sayıda sözcük türetmeye neden olması yönleriyle cümle yöntemine ilişkin olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere ses temelli cümle yöntemine ilişkin olarak: “Deneyimlerinize dayanarak öğrencilerinize ses temelli cümle yöntemiyle okuma becerileri kazandırma sürecinde ne gibi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun devamında öğretmenlere, okuma becerisi kazandırmada ses temelli cümle yönteminin yararlı/olumlu buldukları yönleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisi kazandırmada ses temelli cümle yöntemine ilişkin ne düşündüklerini belirlemeyi amaçlayan soruya ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

| SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ | |
|---|--|
| Yararları | Sınırlılıkları |
| Okumayı geliştirici | Okumayı güçleştirici |
| Okumaya geçiş süresini kısaltması | Okuma hızını düşürmesi |
| Okuduğunu anlamayı sağlaması | Okuduğunu anlamayı zorlaştırması |
| Akıcı okumayı sağlaması | Anlamli okumayı önlemesi |
| Dil öğretme-öğrenme sürecini geliştirici | Dil öğretme-öğrenme sürecini güçleştirici |
| Öğretimi kolaylaştırması | Eğik yazıda zorluk yaşanması |
| Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırması | Hecelerin yanlış bölünmesi |
| Hatasız yazmayı sağlaması | Öğretim sürecinde sorun yaşanması |
| Göz sıçramalarını artırması | Göz sıçramalarını azaltması |
| | Veli desteği gerektirmesi |

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin, "Yararları" ve "Sınırlılıkları" olmak üzere iki başlık altında bir araya geldiği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri çoğunlukla ses temelli cümle yöntemini okumaya geçiş süresini kısaltması bakımından yararlı bulurken; uygulanmasının kolay olması yönüyle cümle yönteminin dil öğretme ve öğrenme sürecini geliştirici olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö13: “...hem öğrenmesi eğlenceli, kolay hem de öğretmesi kolay. Öğrenci açısından da, öğretmen açısından daha avantajlı ve çok daha kısa sürede, yani Kasım başı ya da Kasım ayı sonlarına doğru, sınıfın birçoğu öğrenmiş olarak geliyor.” diyerek ses temelli cümle yönteminin okumaya geçiş süresini kısalttığı ve öğretme-öğrenme süreci bakımından yararlı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler okuma hızını düşürmesi ve eğik yazıda zorluk yaşanması yönleriyle yöntemi olumsuz olarak değerlendirmektedirler. Ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarına ilişkin olarak Ö19: “Göz sıçramaları artmadığı için kesinlikle okumalar yavaş. Hızlandırmak için ek çalışmalar gerekiyor.” diyerek okuma hızını düşürdüğünü ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Ö14: “...harflerin şekli bir dezavantaj olarak düşünülebilir. ... Üçüncü harf a’ya geçtiğiniz zaman daha karışık geliyor çocuğa. Çıkacak, geri gelecek, yukarı çıkacak, aşağı inecek...İleride onu kontrol edemezseniz, yazıyı okuyamaz hale gelirsiniz. Harfin yapılış yönü önemli.” şeklindeki görüşüyle, el yazısındaki harf şekillerinin yazı için olumsuz bir özellik olduğunu ve bu yönüyle de ses temelli cümle yönteminin olumsuz sayılabilecek bir yönü olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlere ayrıca, okuma becerisi kazandırırken cümle yöntemine ve ses temelli cümle yöntemine ilişkin tercihleri ve nedenleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



kazandırmada hangi yöntemi tercih ettiklerini belirlemeyi amaçlayan soruya ilişkin olarak sınıf öğretmenlerin çoğu (9) ses temelli cümle yöntemini tercih ederken, 6'sı cümle yöntemini ve 2'si karma yöntemi tercih etmiştir. 1 öğretmen ise yöntemin önemli olmadığını ifade etmiştir. Ö7: "Ses temelliyle iki kez okuttuktan sonra diğerlerinin çuvala atılacak şey olduğunu anladım." ifadesiyle ses temelli cümle yöntemini tercih ettiğini belirtmiştir. Ö12: "Cümle yöntemi derim. Cümle yönteminde okuduğunu anlamanın daha iyi olduğunu düşünüyorum." görüşüyle cümle yöntemini tercih etmiştir. Bunun yanı sıra Ö1: "Yani ben şöyle bakıyorum; o yöntem bu yöntem değil. Yani gerekirse yöntemler birbirinin içinde kullanılabilir." biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Ö15: "...iki yöntem...karma şekilde verilse, öyle bir çalışma yapılırsa öğretmenler daha mutlu olacak." diyerek karma yöntemin daha uygun olacağını vurgulamıştır.

Bulgulardan elde edilen son tema "Uygulamaya Yönelik Öneriler" olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eklemek istedikleri görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla yöneltilen soruya ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Yönelik Önerileri

UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

Öğretmenin rolü
Karma yöntemin kullanılması
Okumada süreklilik olması
Metin oluşturma
Okul dışındaki kişilerin rolü

Sınıf öğretmenleri, okuma becerisi kazandırmada uygulamaya yönelik birtakım öneriler sunmuşlardır. Bunlar arasında çoğunlukla öğretmenin rolü ele alınmıştır. Buna ilişkin olarak Ö17: "Benim için yani yöntemden ziyade, yöntemi iyi uygulamak çok önemli." diye görüş belirtirken; Ö19: "Öğretmen arkadaşın şeyi sezmeye bağlı, nerde sorun çıkabilir. İyi analiz etmesi ve ona göre tedbir alması gerek." diyerek öğretmenin sınıf içindeki rolüne ve uygulayıcı olmasının önemine değinmiştir. Ö19 ayrıca: "...cümle yöntemi kullanılmalıydı ve bunun yanında da ses temelli cümle yöntemi, öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda daha iyi okumaya geçmeleri açısından." diyerek her iki yöntemin de uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1: "Okuma ...tatillerde, evde, çevrede her yerde okuma olmalı. Okumaya ara verdiğimiz zaman okumadan koparız." diyerek okumanın sürekli yapılması gerektiğini vurgularken; Ö17: "Ses verirken cümle oluşturmaya, metin oluşturmaya çok çok önem vermek lazım." diyerek metin oluşturarak okuma öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiğini önermiştir. Bunun yanı sıra Ö20: "...herkes üzerine düşen görevi yapmalı. Eğitimciler, toplum, aile..." biçimindeki görüşüyle, okul dışındaki bireylerin okumayı özendirici rolü üzerinde durmuştur.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgularda öğretmenler, öğrencilere okuma becerisi kazandırma sürecinde cümle ve ses temelli cümle yönteminin yararlı ve sınırlı yönleri bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yöntemlerin uygulanışa ilişkin öneriler getirmişlerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin, okuma becerisinin genellikle okuduğunu anlama, okumanın doğru ve istenilen biçimde olması ve süreklilik gösteren bir etkinlik olması gerektiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuma becerisinin kazandırılmasında öğrencinin ilgisinin, rol model olmanın ve okuma sevgisinin aşılmasının önemli olduğunu da belirtmişlerdir.

Araştırmada ortaya çıkan temalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cümle yönteminin okuduğunu anlamayı geliştirdiği, ses temelli cümle yönteminin ise okuduğunu anlamayı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



güçleştirdiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Akman ve Aşkın'ın (2012) çalışmasıyla paralellik gösterirken, ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar da (Yılmaz ve Ağırtaş, 2009; Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2006) alanyazında yer almaktadır. Buna göre, Türkiye'de cümle yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin, okuduğunu anlama üzerine olumlu ve olumsuz etkileri olduğuna ilişkin farklı öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Bu durum, farklı sosyo ekonomik düzeyde ve farklı öğrenci profilleriyle öğretim yapan öğretmenlerin her iki yöntemi de uygulamalarındaki farklılıktan kaynaklanmasıyla açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre; cümle yönteminde okumaya geçiş süresi uzarken, ses temelli cümle yönteminde bu sürenin kısaldığı, ancak okuma hızının düştüğü ortaya çıkmıştır. Bilir (2005) ses temelli cümle yönteminde seslerin birleştirilmesine çalışılmasının okuma hızını düşürdüğünü ifade etmektedir. Benzer biçimde Koç'un (2012) yaptığı çalışmada, ses temelli cümle yöntemiyle yapılan okuma çalışmalarında okuma hızının, cümle yöntemiyle yapılan okuma çalışmalarına göre daha yavaş olduğu ortaya çıkmıştır. Şahin ve diğerleri (2006), cümle yönteminin okuma hızını artırdığına ilişkin araştırma bulguları ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Maviş, Özel ve Aslan'ın (2014) çalışmasında, öğretmenlerin çoğunun, cümle yönteminin okuma hızını olumlu etkilediği bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmada cümle yönteminin sözcük dağarcığını artırmasının yanı sıra az sayıda sözcük türetilmesine yol açtığını vurgulayan görüşler ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, sözcük dağarcığıyla ilgili olarak ses temelli cümle yöntemi konusunda görüş belirtmemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Aktürk ve Mentiş-Taş'ın (2011) çalışmasında ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin olarak yöntemin sözcük dağarcığını zenginleştirdiği bulgusuyla farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, cümle yönteminde hecelerin hatalı ayrılmasına ilişkin bir durumun yaşanmadığı belirlenirken, ses temelli cümle yönteminde hecelerin yanlış bölündüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Hecelerin yanlış bölünmesi, özellikle dikte çalışmalarında tespit edilebileceği için ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin her bir sesi düşünerek çıkarmaya çalıştıktan sonra yazma aşamasına geçmelerinden kaynaklı olabilir. Ayrıca sesleri birleştirmedeki sorunlar eksik harf yazımı ya da hecenin yanlış yerden ayrılması gibi durumların yaşanmasına neden olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine göre, kullanılan yöntemin, okuma dışında yazma konusunda da zorluklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Cümle yönteminde yazma konusunda zorluk yaşandığı; ses temelli cümle yönteminde ise eğik yazı bakımından zorluk yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ses temelli cümle yönteminde hatasız yazı yazmanın gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazmayla ilgili olarak öğretmenler, her iki yöntemde de zorluk yaşandığını, bu zorluğun cümle yönteminde bir cümledeki sözcük sayısının fazlalığından kaynaklanırken; ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazıda harflerin yazılış biçimlerinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Susar-Kırmızı ve Kasap'ın (2013) çalışmasında, öğretmenlerin ses yazımının öğretiminde bitişik eğik yazıda yaşanan zorluklar arasında yazıda harflerin başlangıç ve bitiş noktalarının karıştırıldığı ve öğrencilerin ses bağlantılarını yapmada zorlandıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Aktürk ve Mentiş-Taş (2011) çalışmasında ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazının öğretilmesinde zorluk yaşandığı ortaya çıkmış; Aybek ve Aslan'ın (2014) çalışmasında ise ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı yazarken öğrencilerin zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çoğunun ses temelli cümle yöntemini öğrencilerin öğrenmesini ve öğretimi kolaylaştırması yönüyle tercih ettikleri; daha az bir kısmının ise öğretme ve öğrenme kolaylığı bakımından cümle yöntemini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Turan ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Akpınar (2008) araştırmasında katılımcıların ses temelli cümle yöntemini öğrenci merkezli olması ve kolaylık sağlaması yönleriyle yararlı gördükleri bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, aynı zamanda ses temelli cümle yönteminin öğretiminde de sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre; öğretme-öğrenme sürecinde öğretmene ve öğrenciye düşen görevler ele alındığında; öğretmenler ses temelli cümle yöntemini eğlenceli bulduklarını belirtmiş ve aynı zamanda etkinlik yaptırma, görsel kullanma vb. yönlerden ses temelli cümle yöntemini kolay uygulanabilir ve kolay öğretilir bir yöntem olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler cümle yöntemini ise fişlerin kaybolması, saklanması vb. yönlerden öğretme sürecini zorlaştırıcı bir yöntem olarak değerlendirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler okuma yazma öğretimindeki tercihlerine ilişkin olarak, yöntemden çok öğretmenin rolünün önem taşıdığı görüşünü belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içinde karma yöntemi de uygulayabileceklerini ve okumanın sürekli yapılması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında 2010-2011 öğretim yılında görev yapan 20 sınıf öğretmenin görüşüyle sınırlı olan araştırmada ilk okuma yazma öğretiminde son 10 yıldır uygulanmakta olan ses temelli cümle yöntemi ve öncesinde uzun yıllar kullanılan cümle yöntemi ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, kendi deneyimlerinden yola çıkarak görüşlerini belirtmiş ve bu görüşler doğrultusunda her iki yöntemin de hem olumlu hem de olumsuz yönleri ortaya konmuştur. Bu açıdan ele alındığında, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin tercih edilmesinin, öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin tanımlamalarıyla ve bu konuda öğrencilerinden bekledikleri temel okuma becerilerinin neler olduğuyula ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okumaya verdikleri anlamlar ile her iki yöntemi ilişkilendirmeleri nedeniyle, yöntem tercihleri değişebilir. Bu durumda, öğretmenlerin her iki yöntemin olumlu özelliklerini kendi öğrencilerinin özellikleri doğrultusunda ve okuma becerisinin farklı aşamalarında kullanmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AKMAN, E. ve AŞKIN, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *GEFAD / GUJGEF* 32(1), 1-18.
- AKYOL, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- AKYOL, H. ve TEMUR, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 89-95.
- AKTÜRK, Y. ve MENTİŞ-TAŞ, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- ANDERSON, R.C., HIEBERT, E. H., SCOTT, J. A. ve WILKINSON, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington D.C.: The National Institute of Education U.S Department of Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253865.pdf> (ED 253 865).
- ANDREW, P. (2015). Whole language vs. phonics? Meaning-First and code-first approaches to reading instruction (This is an excerpt from his book). *10 essential instructional elements for students with reading difficulties: A brain-friendly approach*. California: Corwin.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



- http://www.academia.edu/12685048/WHOLE_LANGUAGE_VS._PHONICS adresinden alınmıştır.
- AYBEK, B. ve ASLAN, S. (2014). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (nitel bir araştırma). *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* ISSN: 1308-2140, Volume 9/5 Spring 2014, www.turkishstudies.net, DOI Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6805>, 251-263.
- BİLİR, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- COŞKUN, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, 1-13. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- COŞKUN, E. (2009). Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, 1-13. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÇELENK, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- ÇELENK, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.pdf>
- ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. ve KALAYCI, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler: Program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERLANDSON, D.A., HARRIS, E.L., SKIPPER, B.L. ve ALLEN, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. USA: Sage Publications.
- GÜLERYÜZ, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜNEŞ, F. (2005). *Niçin ses temelli cümle yöntemi?*. Eğitimde Yansımalar VIII:Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi Kayseri, 14-16 Kasım).
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (1997). The role of phonics in reading instruction. http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1018_phonics.pdf
- İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI (2006). İlk okuma yazma öğretimi. K. Kiroğlu (Ed.), *İlköğretim programları 1-5. sınıflar*, 7-165, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KOÇ, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve ses temelli cümle yöntemi uygulaması. *TURKISH STUDIES-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* ISSN: 1308-2140, Volume 7/4-II Fall 2012, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4112>, 2259-2268.
- LINCOLN, Y.S. ve GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- MAVIŞ, F. Ö., ÖZEL, Ö. ve ARSLAN, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda

- karşılaştırılması (Tokat ili örnekleme). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(2), 481-494.
- PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods*. Sage Publications.
- RASINSKI, T.V. ve PADAK, N. (2011). Who wants to be a (reading) millionaire? *The Reading Teacher*, 64(7), 553–555.
- RUNSWICK-COLE, K. (2011). Interviewing. *Qualitative methods in psychology a research guide* (pp. 88-99). UK: McGraw Hill Open University Press.
- SUSAR-KIRMIZI, F. ve KASAP, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*- ISSN: 1308-2140, Volume 8/8 Summer 2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5090>, 1167-1186.
- ŞAHİN, İ., İNCİ, S., TURAN, H. ve APAK, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlene yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171,109-129.
- TURAN, M. ve AKPINAR, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- VACCA, R. T. (1996). The reading wars: Who will be the winners? Who will be the losers? President's Notebook, October-November, 1996.
- YAŞAR, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, M. ve AĞIRTAŞ, N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Hatay ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164-175.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- YAŞAR, Ş.,GÜVEY AKTAY, E., Okuma Becerisi Açısından Cümle Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 1-18, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8113>, ANKARA-TURKEY

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

