

BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE SES
TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(BURSA İLİ ÖRNEĞİ)

Sema ORTABAĞ ÇEVİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Programı
Danışman: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eylül, 2006

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (BURSA İLİ ÖRNEĞİ)

Sema ORTABAĞ ÇEVİK

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2006

Danışman: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

İlkokuma yazma öğretimi bireyin yaşamı boyunca gerekli bilgileri edinebilmesine temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, ilkokuma yazma yaşam boyu öğrenmenin ilk basamağıdır. İlkokuma yazma öğretiminde verilecek bilgilerin kalıcı olması bu dönemde yapılan çalışmaların niteliğine bağlıdır. Türkiye’de ilkokuma yazma öğretiminde uzun yıllardır çözümlene yöntemi kullanılmasına karşın, 2005-2006 öğretim yılında ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir. Bu anlamda, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri önem kazanmıştır.

Bu araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulaması, 2005-2006 öğretim yılında Bursa il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 12 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 20 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma verileri, öğretmen görüşlerini daha net ortaya çıkarabilmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümlene tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ses temelli cümle yönteminin bireysel farklılıklara uygun olduğu, etkili okuma ve yazma becerisi kazandırdığı, erken okumaya geçirdiği ve öğrencileri ezberden uzaklaştırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini geç kazandığı da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Bunun yanında, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle öğretiminin uygulanmasında öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştıkları görölmüştür. Yöntemin ilk defa uygulanması, hizmet içi eğitimin yetersizliği, evde ve okulda uygulanan yöntemin farklı olması karşılaşılan sorunların bazılarıdır. Ayrıca, sınıfların kalabalık olması, okul ve sınıf donanımlarının yetersiz olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının kullanımlarının zor olması, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hızlarının artmamasından kaynaklanan sorunlar ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

THE ASPECTS OF FIRST GRADE TEACHERS TO THE PHONETIC BASED SENTENCE METHOD WHEN TEACHING TO READ AND WRITE (SAMPLE OF BURSA)

Sema ORTABAĞ ÇEVİK

Department of Primary Education Teacher Training Program in Elementary Education
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, September 2006

Advisor: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Teaching to read and write constructs the fundamentals of a life-long learning for the people to acquire the knowledge-which is necessary. For this reason, reading is the first step of a life-long learning. The permanancy of the knowledge, which is given when teaching to read and write, depends on the quality of the studies in that period. Even though analysis method for teaching to read was used for a long time, in the phonetic based sentence method in Turkey. In this sense, the aspects of the first grade teachers to the phonetic based sentence method has become more important.

In this research study it is aimed to identify the aspects of the first grade teachers to the phonetic based sentence method.

This research is based on a survey test. The study is conducted in 12 primary schools in Bursa province which are bound to Ministry of Education. 20 teachers were interviewed in this study.

The data of this study is collected by a semi-structured interview, which is one of the qualitative research methods, in order to get the aspects of the the teachers clearly. Descriptive analysis technique is used in the analysis of the data and the data is further discussed in numbers.

The results indicate that the students of the phonetic based sentence method have slower reading speed and less reading comprehension. But, the phonetic based sentence method is found more suitable for the individual differences, caused efficient reading and writing skills, effected early reading, prevented the pupils from memorizing. On the teachers face with some problems when applying the phonetic based sentence method in teaching to read. The problems related to the phonetic based sentence method include being pioneer as a method in Turkey, insufficient in-job education, the difference of the methods at home and school. Further more insufficient materials, crowded classes, difficulty of the course and workbooks, slower reading skills and less reading comprehension related problems can be mentioned with the result of the data in this research.

DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI

Sema ORTABAĞ ÇEVİK'in, "Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri (Bursa İli Örneği)" başlıklı tezi 21/09/2006 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Şefik YAŞAR	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Oğuz GÜRSEL	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Ş.Dilek BELET	

Prof.Dr.İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Tüm bireylerin edinmesi gereken temel becerilerden birisi ilkokuma yazmadır. Bireylere yaşamdaki başarının anahtarı ilköğretim birinci sınıfta yapılan okuma yazma etkinlikleriyle verilmektedir. İlköğretim birinci sınıfta okuma yazma ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği okuma yazma öğretimi yöntemi ile yakından ilişkilidir. Kullanılacak en etkili yöntemi belirleme, belirlenen bu yöntemi bireysel farklılıklara, sınıfın durumuna göre verimli bir biçimde uygulama önemlidir. Bu araştırmada ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkı sağlayan pek çok kişi bulunmaktadır. Öncelikle araştırma süresi boyunca değerli görüş ve yönlendirmeleriyle, emeğini ve zamanını katarak bu çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Şefik YAŞAR' a teşekkürlerimi sunmayı borç biliyorum.

Tezimin başlangıcından itibaren, önerileri, fikirleri ve destekleri ile bana yardımcı olan Sayın hocam Yard. Doç. Mehmet GÜLTEKİN'e, araştırmamın güvenilirlik çalışmasını yapan Arş.Gör. Ruhan KARADAĞ'a ve kişisel katkılarıyla yardımını esirgemeyen, çalışma süresince fikirlerine başvurduğum Arş.Gör. Sibel DAL'a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, Arş.Gör. Nil DUBAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın verilerinin toplanmasını olanaklı kılan ve her konuda destek sağlayan Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, çalışmama katkıda bulunan sayın okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerine, değerli meslektaşım Erhan ÇAĞLAYAN'a, kütüphane görevlisi kuzenim Cengiz DURMAZ'a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarım boyunca sabır, anlayış ve desteklerinden dolayı eşime, biricik oğluma, anneme, babama ve kardeşime teşekkür ve sevgilerimi sunarım. Ayrıca, ismini saymadığım bir çok kişiye değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Sema ORTABAĞ ÇEVİK
Eylül, 2006

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	i
ABSTRACT.....	iii
DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Eğitim ve Dil.....	3
1.1.2. Anadil ve Anadili Öğretim Süreçleri.....	5
1.1.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Amaçlar.....	6
1.1.4. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	8
1.1.5. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	9
1.1.6. İlkokuma Yazma Öğretimine Etki Eden Etmenler.....	9
1.1.7. İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Yaklaşımlar.....	12
1.1.7.1. Bireşim Yöntemi.....	12
1.1.7.2. Çözümleme Yöntemi.....	14
1.1.7.3. Karma Yöntem.....	16
1.1.8. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	17
1.1.9. Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	22
1.1.10. İlkokuma Yazma Öğretiminde Benimsenen Yöntemlere İlişkin Görüşler.....	24
1.1.11. İlgili Araştırmalar.....	27
1.2. Araştırmanın Amacı	38
1.3. Araştırmanın Önemi.....	39
1.4. Sınırlılıklar.....	40
1.5. Tanımlar	40

2. YÖNTEM.....	41
2.1. Araştırma Modeli	41
2.2. Örneklem Seçimi	43
2.2.1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	43
2.3. Veriler ve Toplanması	46
2.3.1.Görüşme Formunun Hazırlanması.....	46
2.3.2. Görüşme İlkeleri.....	47
2.4. Görüşmelerin Yapılması.....	47
2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	48
3. BULGULAR VE YORUMLAR.....	52
3.1. Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Öneme İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	52
3.2. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi İle İlgili Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	55
3.3. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Okuma Hızı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	60
3.4. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Gelişim Özellikleri ve Bireysel Farklılıklarına Uygunluğuna Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	65
3.5. Öğretmenlerin “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Öğrencilerinizin Etkili Bir Okuma Yazma Becerisine Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	69
3.6. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	74

3.7. Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğini Artırmak İçin Açıklamak İstedığınız Görüş ve Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	79
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
4.1 Sonuçlar.....	85
4.2. Öneriler.....	88
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	88
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	89
.	
EKLER.	91
KAYNAKÇA	109

ÇİZELGE LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri.....	45
2. Görüşmelerin Kodlama Anahtarında Bulunan Soruların Güvenirlikleri.....	50
3. Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Öneme İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?”Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	53
4. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Okuduğunu Anlama Etkisi İle İlgili Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	56
5. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Okuma Hızı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	61
6. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Gelişim Özellikleri ve Bireysel Farklılıklarına Uygunluğuna Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	66
7. Öğretmenlerin “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Öğrencilerinizin Etkili Bir Okuma Yazma Becerisine Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	70
8. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	75
9. Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğini Artırmak İçin Açıklamak İsteddiğiniz Görüş ve Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	80

ŞEKİL LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
1. Temel Dil Becerileri.....	6

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem, eğitim ve dil, anadil ve anadil öğretim süreçleri, ilkokuma yazma öğretiminde temel amaçlar, ilkokuma yazma öğretiminin önemi, ilkeleri, ilkokuma yazma öğretimine etki eden etmenler, ilkokuma yazma öğretiminde temel yaklaşımlar, yapılandırmacı yaklaşım ve ses temelli cümle yöntemi, Türkiye’de ilkokuma yazma öğretiminin tarihsel gelişimi, ilkokuma yazma öğretiminde benimsenen yöntemler, ilgili araştırmalar, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

İnsanlık, tarihin başlangıcından günümüze kadar sürekli değişim ve gelişim içerisinde. İnsanoğlu bu değişim ve gelişim karşısında kendisinin ve çevresindeki diğer bireylerin toplumsal koşullara uyumunu sağlamak için birçok alanda ortaya koyduğu düşünce gücünü ve becerilerini, eğitim alanında da ortaya çıkararak insanlığın yararına sunmaktadır.

Erdem ve Demirel (2002, s. 81)’in Abbott ve Ryan (1999, s. 67)’dan aktardığına göre, insanoğlunun varlığını sürdürebilmesinin yolu, kendisini yeni yaşantılarının ışığında yenilemesine bağlıdır. Bireylerin ilgi ve gereksinimleri sürekli değişmektedir. Bireyler yeni yaşantılar yolu ile kendisini yeniler, değişime ve gelişmelere uyum sağlamaya çalışır. Bu süreç içerisinde iletişim, bilgi alışverişi ve teknolojik alanlarda küresel boyutta çok hızlı bir değişim yaşandığı, bilginin hızla çoğaldığı ortamda bireylerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmada yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durum, insanoğlunu bilgi üretmeye zorlamaktadır ki; bunu sağlayabilecek özelliklere sahip olmanın ön koşulu ise nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilmesidir.

Çağdaş toplumlarda eğitimin ve eğitim uygulamalarının önemi giderek artmaktadır. Eğitim, toplumun öngördüğü davranışları bireylere kazandırma ve bireylerin toplum kurallarına uyum sağlamalarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Sözer, 1998, s.1). Bu yükümlülükler, eğitim kurumlarında düzenlenen öğretme-öğrenme etkinlikleriyle

öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu bağlamda en önemli görev eğitim kurumları içerisinde ilköğretim kurumlarına düşmektedir.

Yaşamın her alanında görülen değişimlerden etkilenen, aynı zamanda yetiştirdiği insan gücü ile bu alanlardaki gelişmeleri de yönlendiren eğitim sistemi içerisinde ilköğretimin ayrı bir yeri vardır. Çünkü ilköğretim, eğitim süreci içindeki ilk basamaktır ve diğer eğitim basamaklarının temelini oluşturmaktadır. Bu temel eğitim, toplumun yalnızca eğitim sistemini değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve siyasal sistemlerini de olumlu ya da olumsuz etkiler. Bu nedenle toplumlar, sosyal değişimin, siyasal gelişimin ve ekonomik kalkınmanın ön koşulu olarak tüm vatandaşlarını ilköğretimden geçirmeyi öngörürler (Kaya, 1984, s.95).

İlköğretimin öncelikli amacı, iyi vatandaş yetiştirmek için temel kültür kazandırmaktır. İlköğretim, bireylerin çevrelerini tanımalarında, geniş bir dünya görüşüne sahip olmalarında, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı uyumlarında, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinmelerinde ve asgari düzeyde bilgi ve becerileri kazanmalarında temel eğitim olduğu için, birçok ülkede bir hak ve zorunlu eğitim kademesi olarak tanınmıştır. İlköğretim bireylere, karşılaşacakları sorunları çözmede, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplum kurallarını uygulamada temel yeterlilikler kazandırmanın yanında, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek üst öğrenime hazırlaması açısından da Ulusal Eğitim Sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir (Gültekin, 1999, s. 2). Toplumun büyük çoğunluğunun temel eğitimden sonra eğitimlerini sürdürmedikleri bir gerçektir. Bu nedenle, ilköğretim kurumlarında kazandırılan temel bilgi, beceri, davranış, değer ve tutumların insanlara yaşamları boyunca eşlik ettiği gerçeği ilköğretimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Yeşilyaprak, 2003, s. 46).

İlköğretim basamağının temelinde ise ilkokuma ve yazma süreci yer almaktadır. İlköğretim, bireylerin hızla değişen topluma uyum sağlamasında en temel kurumlardan biridir. Bireylerin bu süreçte edindikleri kazanımların sonraki yıllarda etkili olduğu bilinmektedir. Günümüzün modern toplumlarında, okur-yazar olmanın önemi artmış, okur-yazarlık oranları çağdaş gelişimin bir ölçüsü olarak görülmeye başlanmıştır. Bireyin toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik

oluşturabilmesi, çağdaş bir görüş kazanabilmesi okur-yazar olabilmesi ile olanaklı görülmektedir (Çelenk, 2005, s. 109). İnsan ve toplum yaşamında böylesine güçlü bir etkiye sahip olan okur-yazarlığın kazanılması oldukça önemlidir. İyi bir okur yazar olabilmenin temelinde ise ilkokuma yazma öğretimi yer almaktadır.

İlkokuma yazma öğretimi; öğrencilerin yaşam boyu geliştirerek kullanacakları okuma-yazma becerilerini edinme sürecinin ilk aşamasıdır. İlkokuma ve yazma öğretiminin amaçları, öğrencilerin akıcı okumalarını, okuduklarını anlamalarını, okumaya istek duymalarını ve düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade edebilmelerini sağlamaktır. İlkokuma yazma öğretimi çocuğun yalnızca okuma anlama becerisine etki etmemekte; tüm derslerdeki ve genel anlamdaki okul başarısına da etki etmektedir. Bu nedenle, ilkokuma yazma öğretimi sırasında kullanılan yöntemler büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2005, s. 160).

Türkiye’de, ilkokuma yazma öğretiminde “ses temelli cümle yönteminin” etkililiği konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların daha gerçekçi bir biçimde çözümüne katkı sağlayacaktır.

1.1.1. Eğitim ve Dil

Eğitim bir süreçtir. Bu sürecin en genel tanımı, insanları belli amaçlara göre yetiştirmektir. Eğitim, seçilmiş ve kontrollü çevrenin, özellikle okulun etkisi altında sosyal yeterlilik ve bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir (Fidan ve Erden, 1998, s.12; Fidan, 1997, s. 4). Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972, s. 12).

Eğitimin en genel amaçlarından biri bireylere, içinde buldukları topluma sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri konusunda yardım etmektir (Gültekin, 2004, s. 26). Bunu sağlayabilmek için eğitimin bireylere gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırması öngörülmektedir. Bireylerin temel öğrenme gereksinimleri; okuma, yazma, sözlü anlatım, sayısal işlemler ve problem çözme gibi temel becerilerdir. Ayrıca, insanların varlıklarını sürdürmek, yeteneklerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her alanda katılmak, yaşam standartlarını

yükseltmek, sağlıklı kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek gibi gereksinimleri de bulunmaktadır (Fidan ve Baykul, 1994, s. 7). Kuşkusuz bu gereksinimlerin karşılandığı yer eğitim kurumlarıdır. Görüldüğü gibi eğitim, bir taraftan bireyin gelişimine katkı sağlamaya çalışırken diğer taraftan da bireyin topluma uyumuna yardım ederek toplumun da gelişimini sağlamayı amaç edinmektedir.

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi için gereksinim duyduğu insan gücünün eğitimi, örgün ve yaygın eğitim sistemleri ile gerçekleşmektedir. İlköğretim, örgün eğitimin ilk ve en önemli basamağını oluşturmaktadır. İlköğretim kurumları; bir toplumun eğitim sistemi içinde ilk basamak olup; daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması ve bu basamakta edinilen bilgi ve becerilerin bireylerin daha sonraki öğrenim yaşamlarındaki başarısını etkilemesi bakımından önemli bir işleve sahiptir (Gültekin, 2000, s. 105). Bu nedenle, ilköğretim eğitim sisteminin temel taşıdır (Koçak, 1998, s. 46). Bu eğitim basamağında bireylere, toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürebilmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır (Fidan ve Erden, 1998, s. 214).

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde her alanda çok hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişime uyum sağlayabilmek için ilköğretimin bilimsel, teknolojik, ekonomik alanlarda oluşan değişim ve gelişmeleri amaçlarına ve eğitim uygulamalarına yansıtması gerekmektedir (Gültekin, 1990, s. 776). Bu anlamda ilköğretimin amacı, öğrencilere var olan bilgiyi aktarmaktan çok, bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Birey bilgiye ulaşmalı, bilgiyi kullanmalı ve en önemlisi yeni bilgiler üretebilmelidir (Yaşar, 2004, s.137). Bunu sağlayacak olan ise nitelikli bir eğitim ve eğitimin temel taşı olan okuma yazma öğretimidir (Güneş, 2003, s. 39).

İlkokuma yazma öğretimi; öğrencilerin yaşam boyu geliştirerek kullanacakları okuma yazma becerilerini edinme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu süreçte öğrencilere gerekli okuma yazma becerilerini kazandırmada ilkokuma yazma öğretim yöntemlerinin büyük rolü bulunmaktadır (Güneş, 2005, s. 136). Yetiyecek yeni neslin yaşam boyu başarılı olabilmeleri, okulda geçen ilk yıllarında kazanılacak alışkanlıklara ve özellikle birinci sınıf eğitiminin niteliğine bağlıdır (Tekışık, 1998, s. 6). Bu nedenle, ilkokuma yazma öğretimini yalnızca okuma, yazma ve hesap yapma tekniğini öğretme

olarak ele almak yanlış olur. Okuma, yazılı ya da basılı dilin anlamının kavranmasıdır. Yazma ise; duygu, düşünce ve isteklerin harflerle, belli kurallara göre sıralanmasıdır. Bu özelliği ile okuma ve yazma öğretimi, dil öğretiminin bir bölümünü oluşturur. Okuma ve yazma öğretiminde çocuk aynı zamanda dil yeteneğini de geliştirir (Çelenk, 1992, s. 369).

1.1.2. Anadil ve Anadili Öğretim Süreçleri

Yaşadığımız topluma uyum sağlama ancak dil ile gerçekleşir. Bloom ve Lahey (1978)'e göre dil, iletişimi gerçekleştirmek amacıyla evrene ilişkin düşüncelerin kurallı uzlaşım sal sembollerle kodlandığı bir araçtır (Topbaş, 2003, s. 4). Dil öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır (MEB, 2005, s. 224).

Çağdaş toplum, çağdaş birey olabilme sürecindeki değişimlere uyum sağlayabilmek için öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde anadilinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Anadili başlangıçta kişinin ailesinden, yakın çevresinden ve daha sonra da ilişkili çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan iletişim aracıdır (Güleryüz, 2002, s. 6; Sever, 2000, s. 1). Anadili öğretimi ise; kişinin annesinden, aile ve arkadaş çevresinden gelişti güzel kültürlenme süreciyle öğrendiği dilin, okul ortamında belirlenmiş amaçlara göre, “kasıtlı kültürleme” yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması süreçleri olarak tanımlanabilir (Demirel, 2002, s. 6).

Anadil öğretiminde, birbiriyle ilişkili olarak dinleme, okuma, gözlem etkinlikleriyle bilgi girdisi sağlamakta, bu bilgiler zihinsel işlemler olarak adlandırılan anlama ve anlatma işlemleri ile pekiştirilerek, konuşma ve yazma etkinlikleriyle çıktı vermektedirler (Güleryüz, 2002, s. 7). Bu alanda yapılan yeni çalışmalar ve geliştirilen standartlar sonucunda dinleme, konuşma, okuma, yazma dil süreçlerine görsel okuma ve görsel sunu eklenen iki yeni süreçtir. Anadili öğretim süreçleri Şekil 1’de görüldüğü gibi temel dil becerileri olarak da adlandırılmıştır (Akyol, 2005a, s. 93)

	Sözel Dil	Yazılı Dil	Görsel Dil
Alıcı Dil	Dinleme	Okuma	Görsel Okuma
Üretici Dil	Konuşma	Yazma	Görsel Sunu

Şekil 1. Temel Dil Becerileri

Anadili edinimi, insanın doğumuyla başlayıp yaşam boyu sürer. Çocuk altı yaşına kadar içinde bulunduğu çevreden, anadilinin kullanımını sözlü dil sistemi içinde edinir. İlköğretim sürecinde çocuk, konuşma ve dinleme becerilerinin yanında, okuma ve yazma becerilerini de kazanır (Sever, 2000, s. 8; Topbaş, 1998, s. 12). İlkokuma yazma öğretimi, “okuma” ve “yazma” etkinliklerini kapsayarak ana dili öğretiminin alt yapısını oluşturmaktadır (Yücel, 2000, s.1).

İlkokuma ve yazma öğretimi önceden bilinmeyen harfleri, heceleri, sözcük ve cümleleri bir araya getirerek çocuklara metinleri okuma ve düşüncelerini yazıyla ifade etme becerilerinin kazandırılmasıdır (Koçak, 1998, s. 46). Okuma ve yazma öğretimi birlikte olur ve bu süreçte çocuk dil yeteneğini de geliştirir. Acat ve Özsoy (2006, s.15)’un Vacca ve diğerleri (2003)’den aktardığına göre, öğrenci yeni bir bilgiyle ilgili ne kadar çok duyar, görür, okur ya da deneyim yaşarsa dil sistemindeki var olan şemaları o kadar çok ayırt eder ve geliştirir. Öğretimin her aşamasının, okuma yazmaya bağlı olarak sürdürüldüğü düşünülürse bu amaçlara ulaşmada Türkçe dersinin önemi daha iyi anlaşılır. İlkokuma yazma çocuğun okulda Türkçe dersi içerisinde kazanacağı en önemli becerilerden biridir (Yücel, 2000, ss: 1-2).

1.1.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Amaçlar

İlkokuma yazma öğretimi öğrencilerin yaşam boyu geliştirerek kullanacakları okuma yazma becerilerini edinme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirmede ilkokuma yazma öğretiminin amacı, yalnızca okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesidir (Güneş, 2005, s. 136). İlkokuma yazma öğretiminin doğru alışkanlıklar yerleştirecek biçimde planlanması ve uygulanması gereklidir.

Ayrıca, ilkokuma yazma öğretiminde amaç; öğrencinin hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir okuma yazma yeteneği geliştirmesidir (Çelenk, 2005, s. 108). Okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması yanında Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin geliştirilmesi de ilkokuma yazma öğretiminin amaçları arasındadır (Güneş, 2003, s. 39). Bu bağlamda, ilköğretim birinci sınıftan başlayarak etkili bir okuma yazma öğretiminin gerçekleştirilmesiyle; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireyler yetiştirilecektir (MEB, 2005, s. 225).

Kurallarına uygun okuma ve yazma öğretimi, ilköğretim birinci sınıfta başlar. Bu sınıfta öğretilen ilkokuma yazma becerisi, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmayı amaçlar. İlkokuma yazma öğretiminin temel amaçları şöyle sıralanabilir (Akyol, 2005, ss: 7-8; Çelenk, 2005a, s. 109):

- Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmayı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu gibi temel beceriler kazandırarak, Türk dilini sevdirmek,
- Noktalama işaretlerini ve kullanıldığı yerleri kavratmak,
- Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek öğrencileri yazılı anlatıma hazırlamak,
- Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış biçimlerini ve yöntemlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek,
- Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak,
- Sözcük hazinesini geliştirmek,
- Bildiği ve öğrendiği sözcükleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin ya da masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak,
- Okuma ve yazmayla ilgili araç gereçleri doğru ve ekonomik bir biçimde kullanma becerilerini kazandırmak,
- Görseller üzerinde konuşturarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek,
- Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızla ve anlamlandırarak okuyabilmek,

- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilmek,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü olarak anlatabilmek,
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilmek.

1.1.4. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi

Çağımızda toplumlar teknolojik, ekonomik ve yapısal değişim süreci içerisindeyler. Değişime yol açan temel etkenlerden biri de bilgidir. Hızla gerçekleşen değişim ve gelişime uyum sağlamak, bilgiye ulaşmak ve bilgiyi üretmekle olanaklıdır. Bilgiye ulaşmanın yolu ise okuma ve yazmadan geçmektedir.

Gelecek kuşağın yetişmesinde ilkokuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. Okuma yazma, bir yandan insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken, öte yandan yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir anlaşma aracıdır (Öz, 1999, s. 1).

İlkokuma yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlkokuma yazma yalnız Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarıya yön veren bir eğitim sürecidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerinde yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin tüm okul yaşamında başarılı olacağı bir gerçektir (Çelenk, 1999, s. 89). İlkokuma yazma öğretiminde amaç, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmaktır (Binbaşıoğlu, 2005, s.124; Damar, 1996, s. 7).

Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme hakkındaki bildirisinde özellikle okuma-yazma, matematik ve öğrenmeyi öğrenme gibi temel becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine öncelik vermiştir. Bu temel becerilerin kazandırılması, Türk Eğitim Sistemi'nin bir problemidir. Milli Eğitim Bakanlığı ve çeşitli sivil toplum örgütlerinin çabaları ile başlatılan, Ulusal Eğitime Destek Kampanyası ve Haydi Kızlar Okula! Kampanyası'na karşın (Özdemir ve Baştuğ, 2005) resmi rakamlara göre ülke nüfusunda okuma yazma bilmeyenlerin oranı %12.7'dir (<http://www.die.gov.tr/tkba/english-TKBA/to98.xls>). Oysa gelişen çağa uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için yapılacak en önemli çalışma okuma ve yazma eğitimidir.

1.1.5. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

İlkokuma yazma öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için göz önünde bulundurulması gereken belli başlı ilkeler vardır. Bu ilkeler şunlardır (Kavcar ve diğerleri, 2004, ss: 28-29):

- Dil, bilgiden çok bir beceri işidir. Bu nedenle, öğretmen, sınıf içinde bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma becerisine yönelik çalışmalara yer vermelidir.
- Öğretmen, çalışmalarını önceden planlamalıdır. Başarılı bir öğretimin temel koşulu, sınıf düzeyine ve hedeflere uygun özenli bir planlamadır.
- Öğretimde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru giden bir yol izlenmelidir.
- Öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır. Öğrenme sırasında ne kadar çok duyu organına hitap edersek öğrenme o ölçüde etkili ve kalıcı olur.
- Öğrenme günlük yaşamla ilgi kurularak yapılmalıdır. Öğrencilerin konu ile günlük yaşamları arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olunmalı, bilgiyi kullanmalarını sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin derse katılımı sağlanmalıdır. Öğrencilerin etkin olduğu öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı, canlandırmaya ağırlık verilmelidir.
- Öğretimde bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Öğrencilerin farklılıkları bilinmeli; öğretim yöntem ve teknikleri, etkinlikler çeşitlilik göstermelidir.
- Öğrencilerde derse ve konuya karşı ilgi ve istek uyandırılmalıdır. Öğretmen yaratıcı olmalı, öğrencileri güdülemeyi başarmalıdır.

1.1.6. İlkokuma Yazma Öğretimine Etki Eden Etmenler

İlkokuma yazma öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken bazı etmenler bulunmaktadır. Bunlar; dilin özellikleri, çocuğun hazırbulunuşluğu, ailenin rolü ve bireysel farklılıklardır.

Dilin Özellikleri: Toplumlar kültürlerini gelecek nesillere dil yoluyla aktarırlar. Bu nedenle, dil hem uygarlıkların hem de insanların gelişimi ve sürekliliğinde çok önemli bir yere sahiptir (Çelenk, 2005, s. 109). Toplumların dünyayı anlama, anlatma ve

yeniden yaratmalarında kullandıkları en önemli araç dildir. Günümüz dünyasında kullanılan dillerin 4000 olduğu bilinmektedir. Türkçe ise bu diller arasında en yaygın olanlardandır. Türkçe köken bakımından Ural-Altay dil grubundandır. Yapı bakımından ise bitişik ya da sondan eklemli dil yapısı özelliğindedir. Türkçe’de kök sözcüklere yapım ve çekim ekleri getirilerek sözcükler üretilir (Güleryüz, 2002, s. 24).

Türk dilinde her harf bir sesle tanımlanmaktadır. Çocukların harflerle sesler arasındaki bağlantıyı kurması gerekmektedir. Sesler tek başına algılanamaz. Dil algısı; görme ve ses analiz işlemlerini gerektirir. İlköğretim birinci sınıf kontrollü ve bilinçli düşüncenin gelişimi açısından çok önemli bir dönemdir. Çocuk, bu dönemde dilin bir iletişim ve anlaşma aracı olduğunu ve sembollerle ifade edildiğini öğrenir. Sembollerle anlamlar arası ilişkileri kurar ve dili kavrar. Birinci sınıftaki öğrencilerin harf, hece, sözcük, cümle ve noktalamayla dil birimlerini tanınması, bilgi ve beceri kazanması sonucunda akıcı okumanın ortaya çıkacağı söylenebilir (Ferah, 1999, s. 37).

Çocuğun Hazırbulunuşluğu: Nitelikli bir öğrenme için çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal yönden hazır bulunması gerekmektedir (Köksal, 2001, s. 53). İlkokuma yazma öğretiminde, çocuğun düzenlenen öğretim programlarından yararlanmasına yardımcı olan yetenekler ve kazanılmış becerilere bağlı genel bir olgunluk düzeyine sahip olması hazırbulunuşluğunu gösterir (Akyol, 2005a, s. 12). İkinci çocukluk döneminin (6-12 yaş) başlarında çocukların bilek ve parmaklarındaki kemik ve kaslar yeterli olgunluğa ulaşmamıştır. Bu nedenle, okula başlanılan ilk yıllarda çocukların kontrol gerektiren becerilerde zorlanmaları doğaldır (Ceyhan, 2001, s. 59). Öğretmen bunun bilincinde olmalı ve çocukların uzun süre kalem tutmalarını, çok güzel ve doğru yazmalarını beklememelidir. Çocukların yazmaya hazır duruma gelme düzeyleri de birbirinden farklılık gösterir (Calp, 2003, s. 12). Okul öncesi eğitimi almış çocuklar el kol göz koordinasyonunu geliştirici etkinlikler yaptıkları için, bu çocukların ilkokuma yazma öğretimine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri daha yüksektir. Bunun yanında, evde kitap okuma düzeyi yüksek olan ailelerden gelmiş çocuklar geniş bir sözcük dağarcığıyla ve okumaya hazırbulunuşluk becerileriyle okula başlamaktadır. Çünkü, bu çocuklar evlerinde bol çocuk kitaplarıyla karşılaşmakta ve anne-babaları düzenli okuyarak onlara model olmaktadır (Reyhner, 2003).

Ailenin Rolü: Çocuğun yaşantısı içerisinde ailenin doğrudan ve dolaylı yönden etkisi çok büyüktür. Aile çocuklara zaman ayırmalı, görülenler hakkında bilgi vermeli, olaylar hakkında düşünmeye güdülemeli, sesli okuma yapmalı, resimli kitaplara bakmalarını, oyun hamurları ile oynamalarını sağlamalı, eğitsel değeri olan televizyon programları izlettirmeli, okul çağındaki çocukların okuldaki performanslarını izlemeli, serbest okuma yaptırmalı ve bunları yaparken çocuklara model olmalıdır (Akyol, 2005a, ss: 26-30).

Çocukların okula başladıklarında ilkokuma yazma becerilerinin gelişiminde öğretmenin olduğu kadar ailenin tutumu da çok önemlidir. İlkokuma yazma öğretiminde, ailenin okulla işbirliği sağlaması ve okuma yazma etkinliklerinde destekleyici davranış göstermesi, çocuğun okul başarısını artıran en önemli etkenlerden biridir. Okulda yapılan etkinlikler evde desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olanaklı değildir (Şimşek ve Tanaydın, 2002).

Evde ailelerin, sınıfta ise öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemlerinin birbirleriyle uyum içinde olması, ilkokuma yazma öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlar. Ailelerin, öğretim yöntemleri konusunda bilgi sahibi olması çocuklarının gereksinimlerini doğru biçimde karşılamalarını sağlayacaktır. Bu nedenle, öğretmen ilkokuma yazma öğretimi konusunda ailelerin çocuklarını nasıl destekleyeceklerine ilişkin düzenli olarak bilgilendirme toplantıları yapmalıdır. Bunun yanında, aileleri ilkokuma yazma sürecini birebir gözlemleyebilmeleri için sınıfa davet etmelidir. Ayrıca, öğretmen gerekli gördüğü durumlarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin anne babalarla birebir görüşmeler gerçekleştirmelidir.

Çocuklar Arasında Bireysel Farklılıklar: Öğrencilerin gelişim özellikleri, zekâ düzeyleri ve alanları, öğrenme biçimleri, yaratıcılıkları, tutumları ve güdülenmişlik düzeyleri gibi kişilik özellikleri öğrencilerin öğrenmelerini etkiler. Bu özellikler birbirleriyle ilgili olmakla birlikte, bir öğrencide derinlik kazanırken başka bir öğrencide yüzeysel olabilir. Öğrencilerde bulunan bu değişkenlikler onların bireysel farklılıklarına dayanmaktadır. Aynı yaş grubuna ve gelişim düzeyine sahip öğrenciler arasında uygulanan bir programda farklı sonuçların alınması bireysel farklılıklarla ilişkilidir. Bu anlamda öğretmenin, her öğrencinin farklı bir kişiliği olduğunu ve

bireysel farklılıkların da oldukça değişik olduğunu bilmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2003, s. 27). Bireysel farklılıklar dikkate alınmazsa ve sınıf ortamı homojen bir yapı olarak kabul edilirse, birçok öğrenci bireysel özelliklerine uygun eğitim almadıkları için ilkokuma yazma öğretiminde başarısız olabilir.

İlkokuma yazma becerisi, öğrencilerin okulda öğreneceği en temel becerilerden biridir. Bu becerinin en üst düzeyde kazanılmasını etkileyen etmenler yanında, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntem de önemlidir. Başarılı bir öğretim; davranış kazandırma aşamasında kullanılacak en etkili yöntemi belirleme, bu yöntemi doğru zamanda ve doğru biçimde kullanma ile olanaklıdır. İlköğretim birinci sınıfta ilkokuma yazma öğretiminde başarısızlığın temel nedeni kullanılan yöntem-teknik yanlışlığı ve yetersizliğidir. Bu nedenle, ilkokuma yazma öğretimindeki başarı büyük ölçüde, kullanılan yöntemin etkisine bağlıdır (Kılıç, 2000, s. 21).

1.1.7. İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze kadar ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler çıkış noktasına, ilkelerine, özellik ve uygulamalarına göre farklı biçimlerde adlandırılmışlardır: Harf (Alfabe, Adlandırma, Tesmiye) Yöntemi, Ses (Fonetik, Savti) Yöntemi, Hece Yöntemi, Sözcük Yöntemi, Çözümleme Yöntemi, Öykü Yöntemi, Karma Yöntem (Erturan ve diğerleri, 2002, s. 27; Nas, 2001, s. 52). Bu yöntemler genel anlamda bireşim, çözümleme ve karma yöntem olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmaktadır (Çelenk, 2005; s.110; Güteryüz, 2002, s. 43; Köksal, 2001, s. 33; Öz, 1999, ss: 2-3;).

1.1.7.1. Bireşim Yöntemi

Bireşim, bir bütünü oluşturan parçaların bir araya getirilip yeni bir bütün oluşturulması etkinliğidir (Güteryüz, 2002, s. 43). Bireşim yönteminde okuma yazma öğretiminde amaç dilin en küçük birimleri olan sesleri birleştirerek hecelere; heceleri birleştirerek sözcüklere; sözcükler arasında anlamlı ilişkiler kurarak cümle ve metinlere ulaşmaktır (Çelenk, 2005, s. 110; Kavcar ve diğerleri, 2004, s. 29). Bireşim yönteminin harfi, sesi ve heceyi temel alan yöntemleri vardır.

Harf Yöntemi: Harf, bir dildeki her bir sesi gösteren ve alfabeyi oluşturan şekillerin her biridir. Okuma ve yazma öğretiminde harfi temele alan bu yaklaşım, en eski okuma ve yazma yaklaşımıdır. Greko-Romen medeniyetinden Orta Çağ'ın sonuna kadar hemen hemen tüm dünyada kullanılmış bir yöntemdir. Birçok ülkede 19. yy. ortalarına kadar bu yöntemle öğretime devam edilmiştir. Bu yöntemde önce harfin söylenişi öğretilerek, daha sonra da öğrenilen harfler birleştirilerek hecelere, heceler birleştirilerek sözcük, cümle ve metinlere ulaşılmaktadır (Güleryüz, 2002, s. 44; Köksal, 2001, s. 33; Nas, 2001, s. 53).

Harf yönteminin her aşamasında sıkça alıştırma yapmak gerektiğinden, öğrenci metni anlamaktan çok sözcükleri tanımak için kendini zorlamaktadır. Bu yöntemin, öğrenme ilkelerine, çocuğun algı dünyasına, gözün fizyolojisine uygun olmadığı ileri sürülmektedir (Güleryüz, 2002, s. 44). Harflerin adlarını öğrenmek, sözcüklerin doğru okunmasını sağlamamakta; harf soyut olduğundan çocuklar için anlam taşımamakta ve ilgi çekmediği için de okuma zevki vermemektedir. Sürekli harflerin adlarını ya da “ab”, “eb”, “ıb” gibi heceleri mekanik olarak tekrarlamak okumaya karşı isteksizlik yaratmaktadır (Nas, 2001, s. 53). Bu yönteme karşı çıkışın temel gerekçesi, harcanan emeğin ve zamanın çok olmasıdır (Köksal, 2001, s. 34).

Ses Yöntemi: Ses, ciğerlerden gelen havanın ses yolunda yaptığı titreşim sonunda kulağın bunu algılamasıdır. Her dilin kendine ait sesleri vardır. Ses yöntemi, okunduğu gibi yazılan, yazıldığı gibi okunan dillerde uygulanabilir bir yöntemdir (Güleryüz, 2002, s. 45). Bir sözcüğü doğru söyleyebilmek için harflerin adını değil, sesini tanımak gerekir. Daha sonra bu sesler, sesin sembolü olan harflerle eşleştirilir. Sesler doğru tanınınca öğrenci onlarla düzgün sözcük ve cümleler kurabilir. Bu yöntemde önceden belirlenen sıraya göre ünlülerden ünsüz harflere geçilir ve her ünsüz bir ünlü ile birlikte söylenerek çalışmalar sürdürülür (Çelenk, 2005, s. 110).

Ses yönteminde, çocuk harflerin sesleriyle, hecelerle uğraşırken, sözcüğün ve cümlenin anlamını kavrayamamakta, anlamadan okuduğu için okumaktan soğumaktadır. Bu yöntemin öğrenme ilkelerine uygun düşmediği, gözün fizyolojisine uygun olmadığı, okuma yazmada hız kazandırmadığı ve öğrenciyi hecelemeyle zorladığı belirtilmektedir (Güleryüz, 2002, s. 44; Köksal, 2001, s. 35; Nas, 2001, s. 54).

Hece Yöntemi: Hece ağzın bir kıpırdayışında ortaya çıkan sesler bütünüdür. Okuma yazma öğretiminde temel olarak hecenin dikkate alındığı bu yöntemde, heceler öğrencilere ezberletilerek öğretilir. Hece tablosunu ezberlemeye daha sonra ezberlenen bu hecelerden sözcükler oluşturmaya dayanan bu yöntem ezbere dayanmakta ve belleği zorlamaktadır. Bu yöntemde hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturularak okuma yazma öğretilir (Çelenk, 2005, s. 111; Köksal, 2001, s. 35).

Hece yönteminde, anlamsız heceleri tekrarlamak çocuğu sıkmakta, algılarına uygun olmadığından okuma zevki vermemektedir. Ayrıca bu yöntemde, öğrenci sözcükleri okumak için hecelere ayırmak zorunda kaldığından gözü de yormaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin istenen okuma yazma becerisi kazanmalarında bu yöntemin etkili olmadığı belirtilmektedir (Güleryüz, 2002, s. 46; Nas, 2001, s. 54).

1.1.7.2. Çözümleme Yöntemi

Çözümleme, bir bütünü oluşturan öğeleri ayırma işlemidir. Çözümleme yönteminin çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisine; bütünün, parçaların toplamından farklı bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Kalıcı ve etkin bir öğrenme için öğrenme yaşantıları anlamlı bir bütün olarak öğrenciye sunulmalıdır. Bu nedenle, okuma yazma öğretimine cümlelerden ve sözcüklerden başlanmalıdır (Alperen, 1994, s. 4). Çözümleme yönteminin öykü, sözcük ve cümleyi temel alan yöntemleri vardır.

Öykü Yöntemi: Öykü, bireyin duygu ve düşüncelerini zaman ve yer göstererek anlatan yazıdır. Bu yaklaşımda okuma yazma öğretimine ilgi çekici bir masal ya da öykü ile başlanır. Öykü yönteminde masal ya da öykü okunur, canlandırılır, izlettirilir ya da anlatılır. Sonra en kısa cümlelerden başlanarak çözümleme yapılır (Köksal, 2001, s. 38). Cümle sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler de harflere zaman içerisinde ayrılır; böylece, ilkokuma yazma öğretiminin aşamaları oluşur (Çelenk, 2005, s. 111).

Öykü yöntemi çözümleme mantığına uygun olarak uygulanan en gelişmiş yöntemdir. Bu yöntemde çözümleme ve birleşim yönteminin tüm aşamaları uygulanmaktadır. Ancak araç gereç yetersizliği, düzeye uygun öykü seçme güçlüğü, öğretmenin niteliği, sınıfların kalabalık oluşu bu yöntemin etkili kullanılmasını engellemektedir (Köksal, 2001, ss: 37-38).

Cümle Yöntemi: Okuma yazma öğretimine anlam bütünlüğü olan cümlelerle başlanmakta, zaman içinde cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler de seslere ayrılarak öğrenme süreci tamamlanmaktadır. Bu yöntem çözümlemenin yanında bireşim işlemini de kapsamaktadır (Güleryüz, 2002, s. 46). Çünkü, elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümle ve metinler oluşturulur (Çelenk, 2005, s. 111). Cümleler çocuk için anlamlıdır, onun için çocuk bunları okumaktan hoşlanır. Cümle yöntemi anlayarak okumayı sağlar; sözcük sözcük, hece hece okumayı önler; böylece, okurken göz sıçramaları uzun olur. Ancak, cümlelerin kısa ve çocuğa göre olması gerekir (Nas, 2001, s. 54).

Cümle yönteminde cümlenin anlamı, söylenişi, seslerin çıkarılışı ve cümlelerdeki sözcüklerin anlamları göz ardı edilmekte; çocuklar cümleleri anlamadan, ezbere okuyup yazmakta ve mekanik bir okuma yazma gerçekleşmektedir. Bu nedenle, okuma yazma öğretimine anlam bütünlüğü olan, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olan metinlerle başlanır (Güleryüz, 2002, s. 48). Bu yöntem uzun yıllar dünyada ve Türkiye’de en gelişmiş yöntem olarak kabul edilmiştir. Türkiye’de 2004-2005 öğretim yılı sonuna kadar bu yöntem savunulmuş; ancak, 2005-2006 öğretim yılından itibaren yeni bir uygulamaya geçilerek sesten öğretim kullanılmaya başlanmıştır (Akyol, 2005b, s. 79).

Sözcük Yöntemi: Sözcük, kendi başına anlamı olan ve cümle kurmada önemli görev üstlenen anlamlı bir bütündür. Bu yöntemde okuma yazma çalışmalarına anlamlı sözcükler öğretilerek başlanır. İlk öğretilen sözcükler, öğrencilerin tümünün bildiği basit sözcüklerdir. Öğretilen bu sözcükler cümle içinde kullanılır. Her sözcüğün öğrencinin hatırlayabileceği özel bir biçimi olduğu kabul edilmekte, hatırlamayı kolaylaştıracağı için genelde resimlerden de yararlanılmaktadır (Öz, 1998, s. 7). Bu yöntem resimli kitaplarla desteklenir, verilen her yeni sözcük cümleler içinde tekrar edilir, öğrencinin dikkati, sözcükler içinde hecelere ve seslere çekilir (Köksal, 2001, s. 36). Bir dilin sözcük sayısının çok olması nedeni ile, tüm sözcükleri öğretmenin zor olacağı ve sözcük sözcük öğretmenin öğrenciyi bireşim yapmaya zorladığı söylenmektedir. Bu nedenle; sözcük yönteminin öğrencinin hızlı, işlek ve anlayarak okumasında olumsuz etkileri olacağı ileri sürülmektedir (Güleryüz, 2002, s. 46; Nas, 2001, s. 54).

1.1.7.3. Karma Yöntem

Karma yöntem, bireşim yöntemlerinin doğuracağı yavaş okuma ve algılamadaki gerilik sakıncalarından kaçınmak; çözümlene yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğünü gidermek amacıyla geliştirilen bir ara öğretim yoludur. Bu yöntem yetişkinlerin okuma-yazma öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır (Çelenk, 2005, s. 112). Bu yöntemle öğrencilere daha az zamanda okuma yazma öğretmek hedeflenmektedir. Çözümlene ve bireşim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu yöntem, harf öğretimi ve cümle öğretiminin üstünlüklerinin bir araya getirilmesi ile oluşmuştur. Ancak, belli bir bütünlük içerisinde, basitten karmaşığa, somuttan soyuta gibi öğrenme ilkeleri dikkate alınmamaktadır. Okuma yazma öğretiminin amacı çocuğa her ne biçimde olursa olsun okuma yazma becerisini kazandırmak değil; kurallı, doğru, düzgün okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaktır (Köksal, 2001, s. 38).

İlkokuma yazma öğretiminde çözümlene ve bireşim yöntemlerinin yanında son zamanlarda ortaya çıkan yeni yöntemlerin de kullanılabileceği ileri sürülmektedir. Çelenk (2005, s. 110; 1993, ss: 12-13), Türk dilinin okunduğu gibi yazılan ve yazıldığı gibi okunan fonetik bir yapıda olup, dünya dilleri ailesinde farklı ses, hece, sözcük ve cümle yapısına sahip olduğunu belirtmektedir. Türk alfabesinde her ses bir harfle sembolize edilmiştir. Türk dilinin bu ses yapısı nedeni ile ilkokuma yazma öğretimine sesten başlanabileceği ileri sürülmüştür. Bütün seslerin öğrenilmesini beklemeden çocuğun öğrendiği seslerle anlamlı kelime ve cümleler kurarak, kolay öğrenilen seslerden zora doğru okuma becerisinin kazanılmasını sağlayan, bireşim yönteminin bir alt tekniği olan “aşamalı bireşim tekniği” ilkokuma yazma öğretiminde kullanılabilir. Aşamalı bireşim tekniğinde, öğrenci sesi tanıyarak kısa sürede anlamlı yapılarla ulaşacağı için, bireşim yönteminin anlamsız, bıktırıcı tekrarlarından kurtulmuş olacaktır.

Bu yöntemlere ek olarak Kılıç (2000, s. 41), “programlandırılmış öğretime göre metin yöntemi”yle ilkokuma yazma öğretiminin yapılabileceğini ileri sürmektedir. Programlandırılmış öğretime göre metin yönteminde öğrenciye önce metin verilmekte ve metnin tamamı ezberletilmektedir. Her bir metinden bir cümle alınarak; cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ve heceler seslere ayrılıp; elde edilen parçalar yeniden düzenlenip cümle ve metinler oluşturularak ilkokuma yazma öğretilir.

Okuma yazma öğretiminde tarih boyunca bir çok yöntemle bireylere okuma yazma becerisi kazandırılmıştır. Uygulanan her yöntem değişmelere uğramış, yeni biçimler kazanmış, aynı amaca daha kısa sürede ulaşılmasını sağlayan ve daha verimli okuma yazma becerisi kazandıran yöntemler geliştirilmiştir (Güleryüz, 2000, s. 77). Türkiye’ de 2005-2006 öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile birlikte ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir.

1.1.8. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Ses Temelli Cümle Yöntemi

Hızla değişen dünyada, her alanda olduğu gibi eğitim sistemlerinin de kendilerini sürekli olarak yenilemeleri gerekmektedir. Bilgi çağında bireylerin öğrenme gereksinimlerinin ve beklentilerinin artması, okullarda öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini yükseltmeye yönelik çalışmaları da artırmıştır (Gültekin, 2004, ss: 26-27). Öğretme öğrenme sürecinde niteliği artırmak için çağdaş yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Günümüzde Türk Eğitim Sistemi yapılandırmacı eğitim yaklaşımının etkisine girmiştir. Yaşar (1998, s. 69)’ın Brooks ve Brooks (1993)’dan aktardığına göre, yapılandırmacılıkta öğretimden daha çok öğrenme üzerinde durulur. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999, s. 8). Gültekin (2004, s. 34)’in Bodner, Klobuchar ve Geelan (2001)’den aktardığına göre, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım biçimini almıştır.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre, öğrenciler bilgiyi temelden kurmakta, bilgiyi etkin bir biçimde oluşturarak, var olan zihinsel şemaları ile öğrenmeye yön vermektedirler (Erdem ve Demirel, 2002, s. 81). Öğrenme; ezberlemeye değil, öğrencinin bilgiye ulaşmasına dayalıdır. Günümüzde bireylerin bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden ve yönlendirilmeyi bekleyen değil; bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılındır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 8).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temel ögesi öğrencidir. Öğrenciler demokratik bir sınıf ortamında yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Sınıf ortamı öğrenmeyi güdüleyici olarak düzenlenmelidir. Bu eğitim ortamı bilgilerin aktarıldığı bir

yer değil, öğrencilerin etkin olarak öğrenmeye katıldığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, sorun çözme, düşünme gibi süreçlerin geliştirildiği bir yerdir. Bu yaklaşımda öğretmen danışmanlık rolü üstlenir (Gültekin, 2004, s. 35). Bir başka deyişle, Yaşar (1998, s. 70)'ın Alkove ve McCarty (1992)'den aktardığına göre yapılandırıcı eğitim yaklaşımında bireylerin daha fazla sorumluluk almaları gerekmektedir.

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımını temel alarak gerçekleştirilen ilkokuma yazma öğretimine ilişkin yapılan araştırmalarda; Türkçe'nin doğru kullanılması ve vurgulanması, ilkokuma-yazma öğretiminin fazla zaman almaması, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin daha kısa zamanda kazanıldığı belirtilmiştir (Sağırlı, 2006, ss: 285-286; Gömleksiz, 2006, s. 340; Yangın, 2006, s. 483; Güneş, 2005, s. 136; Şahin ve diğerleri, 2005, s. 160; Çelenk, 2005, s. 109). Yapılandırıcı yaklaşımın temel alındığı ilkokuma yazma programı, öğrencilerin yalnızca okuma ve yazmaya ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarını değil; aynı zamanda bilgiye ulaşma yollarını, bilgiyi yapılandırmayı ve bilgiyi kullanmayı öğrenmelerini amaçlamaktadır (Çiftçi, 2005, s. 147; Güneş, 2005, s. 136).

Türkiye'de ilkokuma yazma öğretimi için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de okuma yazma öğretimine harf (bireşim) yöntemiyle başlanmış, zamanla cümle (çözümleme) yöntemine geçilmiştir. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilen ve 26.10.1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan çözümleme yöntemi tek geçerli yöntem olarak uygulamaya konulmuştur (Şahin ve diğerleri, 2005, s. 161).

Talim Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı yeniden yapılandırılmıştır. Türkçe öğretim programı 2005-2006 öğretim yılından başlayarak uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programla ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanması benimsenmiştir. Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, sözcüklere ve

cümlelere ulaşılmaktadır. Yazı öğretiminde ise, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (MEB, 2005, s. 225).

Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma yazma becerileri kazandırmaktan daha geniş bir içeriği bulunmaktadır. Bu süreçte yalnızca okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması değil, aynı zamanda Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. İllokuma yazma öğretimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal becerilerinde de önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir. (MEB, 2005, s. 225).

Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Yenilenen ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında ses temelli cümle yönteminin özellikleri şu biçimde belirtilmiştir (MEB, 2005, ss: 225-226):

- Ses Temelli Cümle Yönteminde ilkokuma yazma öğretimi, yalnızca okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İllokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, sözcükler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
- Türkçe'de her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem, Türkçe'nin ses yapısına uygundur.
- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece, öğrencilerin dil gelişimine (doğru söyleniş, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin tüm sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde sözcükleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.

- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlkokuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (MEB, 2005, s. 226):

- Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilir.
- Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilir.
- Oluşturulacak heceler kolay okunması, dilde kullanım sıklığına sahip olması, anlamının açık ve somut olması, anlamın görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.), işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilir.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılr.
- Olanaklar ölçüsünde görsellere başvurulur.
- Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilir.
- Hece tablosu hiçbir biçimde kullanılmaz.
- Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmaya çalışılır

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminin birinci aşaması ilkokuma yazmaya hazırlıktır. İkinci aşama ilkokuma yazmaya başlama ve ilerlemedir. Bu aşamada, sesi hissetme ve tanıma; sesi okuma ve yazma; sesteki heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma ve metin oluşturma basamakları yer almaktadır. İlkokuma yazma öğretiminin üçüncü ve son aşaması ise okur yazarlığa ulaşmadır (MEB, 2005, s. 227). Ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretim örneği EK-5’de verilmiştir (MEB, 2005, ss: 235-241).

Bitişik Eğik Yazı

Birçok gelişmiş ülkede ilköğretim birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazı harfleriyle öğretime başlanmaktadır (Çelenk, 1999, s. 95). İlkokuma ve yazma birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğuna göre, ilkokuma yazma öğretimi programında yapılan değişiklikler yazı öğretimine de yansımıştır. İlkokuma yazma öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanmıştır. Programda yer alan bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmektedir (MEB, 2005, ss: 227-228):

- İlkokuma yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalem ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir.
- Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklemektedir. Harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik düşüncelerdeki sürekliliğe yansımakta, birbirlerini desteklemektedir. Yazıda kazanılan bu acıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır.
- Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimi arasında ilişki bulunmaktadır.
- Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Deneysel çalışmalar, öğrencilerin değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini ortaya koymuştur.

Günümüz dünyasında okuma yazma öğretim anlayışı ve yöntemlerine ilişkin son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerin temelinde ise, Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA) ve UNESCO' nun yaptığı araştırmalar yer almaktadır. Okuma-yazma anlayışında meydana gelen değişimler sonucunda, günümüz araştırmacıları okuma-yazma işlemi; aklın gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan yüksek düzeyli bilişsel işlemler olarak tanımlamaktadır. Okuma yazma işlemi sırasında yaşanan sürecin bireylerin düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda, dünya genelinde ilkokuma yazma yöntemleri sorgulanmakta; öğrencilere daha etkili ve verimli okuma becerileri

kazandırmak, bireysel ve bilişsel gelişimlerini hızlandırmak için birçok ülkede yöntem değişikliklerine gidilmektedir (Güneş, 2005, ss: 137-138).

Türkiye’de ise söz konusu araştırmaların ve bu paralelde gelişen bilimsel gelişmelerin etkisi sonucu yöntem değişikliğine gidilmiş “ses temelli cümle yöntemi” 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanan, düşünen, eleştiren, yaşam boyu öğrenen, okur yazar yetiştirmek için uygulamaya başlanılan ses temelli cümle yönteminin beklentilere yanıt verip vermediği, uygulama alanında nasıl karşılık bulduğunun belirlenmesi, araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

1.1.9. Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye’de de ilkokuma yazma öğretimi yöntemlerinde geçmişten günümüze bir gelişim olmuştur (Öz, 1999, s. 10). Türkiye’de Cumhuriyet öncesi ilkokuma yazma öğretimi bireşim yöntemi ile yapılmaktadır (Göğüş, 1971, s. 123). Cumhuriyetin ilanından önce Adlandırma (Tesmiye) yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi yapılmıştır. Bu yöntemde, harflerin önce isimleri öğretilip, sonra hece ve sözcük oluşturulmaktadır. Batıdaki gelişmelere paralel olarak harf yöntemi eleştirilere konu olmuş ve 1870’li yıllarda harf yönteminin yanında Seslendirme (Savti) yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemde, önce kelimeler hecelere, heceler seslere çözümlendikten sonra çıkarılan sesin harfi öğretilmektedir (Köksal, 2001, ss: 39-40).

Uygulanan yöntemlerin sakıncalarını gören eğitimciler bu konuda çalışmalar yapmıştır. Yöntem konusunda ilk ciddi öneri, Nüzhet Sabit tarafından yazılan “Kelime Usulü ile Elifba” eseriyle gelmiştir. Bu eserde ilkokuma yazma öğretiminde çözümlenme yönteminin kullanılması savunulmaktadır (Güleryüz, 2002, s. 51).

Cumhuriyetin ilanından sonra, 1924’te çıkan İlk Mektepler Müfredat Programı’nda yöntem seçimi öğretmenlere bırakılmıştır. Ancak, ilkokuma yazma öğretiminde okuma ve yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesi, kitaplardan yararlanılması, öğrenilen yeni sözcüklerin cümle içinde kullanılması, anlamı olmayan sözcüklerin kullanılmaması, çocuklarda görülen söyleyiş hatalarının düzeltilmesi gerektiği belirtilmektedir. 1926

Programı'nda, ilkokuma yazma öğretiminde harf yöntemi yasaklanarak kelime ve cümle yönteminin uygulanması istenmiştir (Binbaşıoğlu, 1999, s. 15).

1936 yılında, 1926 Programı günün gereksinimlerine göre yeniden gözden geçirilerek ve geliştirilerek 1936 Programı hazırlanmıştır. Bu programda ise; ilkokuma yazma öğretiminin, bireşim ve çözümlene yöntemiyle öğretilmesi öngörülmekte ancak, çözümlene yöntemi temel olmak koşuluyla, bireşim yönteminin de uygulanabileceği belirtilmektedir. (Güleryüz, 2002, s. 54; Dikmen 1991, s. 20).

1948 Programı'nda ilkokuma yazmaya, kısa cümlelerle başlanması, zamanla bu cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin ise harflere bölünmesi ve bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harfle yeni cümleler oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (İlkokul Programı, 1948, s. 91).

1968 Programı'nda, daha önceki programlarda değinilen “ilkokuma yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır” konusuna açıklık getirilmiştir. İlkokuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminin kullanılması belirtilmiştir. 1948 programından farklı yönü ise büyük ve küçük temel harflerin birlikte öğretilmesidir (Güleryüz, 2002, s. 55).

Türkiye'de ilkokuma yazma öğretiminde değişik yöntemlerin kullanılmasından sonra çözümlene yöntemi, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen 26.10.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Programında belirtildiği üzere tek geçerli yöntem olarak kullanılmıştır (MEB, 2000, s.18). Ancak, 2004 yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'nca ilköğretim birinci basamak programlarında köklü değişikliklere gidilmiştir. Bu kapsamda Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersi programları çağın gerekleri de dikkate alınarak yeniden geliştirilmiştir. Talim Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile İlköğretim Türkçe dersi öğretim programları, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Hazırlanan program 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yeni Türkçe programıyla birlikte ilkokuma yazma öğretimi yöntemi de değiştirilmiştir. Uygulanmakta olan “çözümlene” yöntemi bırakılmış, yerine “ses temelli cümle yöntemine” geçilmiştir (Şahin ve diğerleri, 2005, s. 159).

1.1.10. İlkokuma Yazma Öğretiminde Benimsenen Yöntemlere İlişkin Görüşler

İlkokuma yazma öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Her yöntemin eleştirisi ve övgüleri bulunmakla birlikte Şenel'e göre (2004, s. 49), hiçbir yöntem mükemmel değildir.

Öz (1999, s. 75), yapılan uzun araştırmalara göre, okuma yazma öğretiminde çocukların psikolojisine en uygun olan yöntemin çözümlene yöntemi olduğunu belirtmektedir. Göçer (2000, s. 68), ilkokuma yazma öğretiminde Batı Avrupa ve Amerika'da 1945'li yıllara kadar tartışmasız olarak kabul edilen cümle yönteminden 1960'lı yıllara doğru şüphelenilmeye başlandığını, 1965'ten sonra bu yöntemin yerini başka yöntemlere bıraktığını belirtmektedir. İlkokuma yazma öğretiminde bir tek yöntemin tercihinin söz konusu olmadığını, yöntem seçiminde öğretmenin karar vereceğini belirtmektedir.

Çelenk (1992, s. 370), ülkemize batıdan aktarılan çözümlene yönteminin, batı ülkelerinde ilkokuma yazma öğretiminin tek yolu olarak ele alınmadığını belirtmektedir. Almanya'da Almanca dersi programının ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin seçimini öğretmene bıraktığını, Fransa literatüründe farklı yöntemlere göre hazırlanmış okuma yazma öğretimi materyalleri bulunduğunu açıklamaktadır.

Reyhner (2003), çözümlene yöntemini savunanların, okumanın süreç içerisinde gelişen doğal bir yetenek olduğuna inandıklarını belirtmektedir. Ses temelli eğitimi savunanların ise, okumanın doğal olarak gelişmediğine, çocuklara matematik öğretir gibi kelimeleri parçalara bölerek öğretmek gerektiğine inandıklarını açıklamaktadır.

Tok (2001, s. 275), öğretmenlerin, çözümlene yöntemiyle ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin daha anlamlı, doğru, hızlı okuyabildiklerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Çelenk (2002, s. 42), öğretmenlerin %57'sinin çözümlene yöntemiyle okuma öğretilmesini önerdiğini ancak bu yöntemin kullanılmasında çeşitli sorunlar olduğunu ifade ettiklerini belirtmektedir. Şenel'in (2004, s. 52) araştırmasında ulaştığı sonuç ise, sanılanın aksine cümle yönteminin öğretmenler tarafından okuma ve yazma öğretiminde kullanılan tek ve mükemmel yöntem olmadığıdır.

Chall (1996, s. 307), ses temelli yöntemlerin daha yararlı olduğunun bu konuda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunca ortaya konduğunu ifade etmektedir. Ses temelli yöntemin yalnızca okuma mekaniği açısından değil, anlama ve hızlı okuma açısından daha iyi sonuçlar verdiğini belirtmektedir.

Şahin ve diğerleri (2005, s. 163)'nin Shaywitz (1996)'den aktardığına göre, beyin görüntüleme yöntemleriyle yapılan araştırmada kelimeleri seslendirmeyi bilen bireyler gördüklerini daha çabuk işlemekte ya da algılamaktadır. Bu araştırma beyin konuşmada olduğu gibi ses ses okuduğunun bir göstergesidir. Ses temelli okuma öğretimi, beyin işleme biçimi açısından da doğru bir okuma öğretimi yöntemi olarak gösterilmektedir.

Adams (1990), Birleşik Devletler Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi adına yürüttüğü literatür taramasında harf, hece ve kelime bilgisi ile bunların sese dönüştürülmesi becerisinin okuma öğretimi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Uluslararası Okuma Paneli Raporu (NICHD)'in 2000 yılında düzenlediği okuma panelinin sonuç raporunda, en etkili okuma öğretim yönteminin ses farkındalığını kazandırmak, bu seslerin harflerle sembolize edildiğini, sesleri birleştirerek kelimeler oluşturulduğunu öğretmek, cümle okuma alıştırmaları yaptırmak, sesli okuma sırasında geri dönüt vererek çocuğun okuma becerilerini geliştirmek biçiminde açıklanmıştır (NICHD, 2000).

Şahin ve diğerleri (2005, s. 164)'nin Hancock ve Wingert (1996)'den aktardığına göre, çözümleme yönteminin algılama yeteneğini geliştirdiğini ancak, okuma sorunu olan çocuklar için uygun bir yöntem olmadığı belirtilmiştir. Ses temelli yöntemin ise, herkese okuma becerisi kazandırdığı ancak, mekanik bir süreç haline gelip, çocukları edebiyattan uzaklaştırdığı vurgulanmıştır. Şahin ve diğerleri (2005, s. 164)'nin Cromwell (1997)'den aktardığına göre, uzmanların çoğu her iki yöntemin de tek başına her zaman etkili olamayacağını belirtmektedir.

Güneş (2005, s. 144), ilköğretim birinci sınıftan başlayarak etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, algılayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen, sorun çözebilen bireylerin yetişmesini sağlamak amacıyla; dünyadaki

gelişmelere paralel, Türkiye’de ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeniliğe gidildiğini ve ses temelli cümle yönteminin kabul edildiğini belirtmektedir.

Selçuk (2005), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ile Konrad Adenauer Vakfı tarafından düzenlenen “Türkiye ve Almanya’da Eğitim Reformu” konulu sempozyumda, yapılan araştırmaların cümle yöntemiyle öğretmenin çok işlevsel olmadığını, birçok öğrencinin bu yöntemle okuma yazmayı öğrenemediğini ifade etmektedir.

Köksal (2001, s. 25), ilkokuma yazma öğretiminde en etkili yöntemin çözümleme yöntemi olduğunu, bu yöntemle okuma yazma öğrenenlerin cümleleri ve sözcükleri bir bakışta kavramaya alıştıkları için, hızlı okuma becerisi kazandıklarını belirtmektedir. Koçak (1998, s. 47), doğru okuyup yazmada çözümleme yönteminin, karma yöntemle göre daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Buna karşın Aytekin (1996, s.28) çözümleme yöntemi ile yapılan ilkokuma yazma etkinliğinde serbest okuma yazmaya nisan-mayıs aylarında geçildiği için okuma yazmayı geliştirmeye yeterli süre kalmaması nedeniyle çözümleme yöntemine eleştiriler yapıldığını belirtmektedir

Tüm çocuklara başarılı bir biçimde okumayı öğretebilecek bir yöntem yoktur. Bu nedenle öğretmenler, okuma öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Böylece öğretmenler çocuklara okuma yazma öğretebilmek için farklı yöntemler arasında bir denge kurabilirler (Adams, 1990; Foorman ve diğerleri, 1998).

Her bir yöntemde karşılaşılan güçlükler ilköğretim çalışmalarının planlanmasının gözden geçirilmesine, yöntem tartışmalarına yol açmıştır. Başarılı bir öğretim, davranış kazandırma aşamasında kullanılacak en etkili yöntemi belirleme, bu yöntemi doğru zamanda ve doğru biçimde kullanma ile olanaklıdır. İlköğretim birinci sınıfta ilkokuma yazma öğretiminde başarısızlığın nedeni kullanılan yöntemin yetersizliğidir. Bu nedenle, ilkokuma yazma öğretimindeki başarı büyük ölçüde öğretmenin kullandığı yöntemi etkili olarak uygulamasına bağlıdır (Kılıç, 2000, s. 21).

Günümüzde bireylerin, anadili olan Türkçe’yi kullanmalarında kimi eksiklikler ve yanlışlıklar olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni olarak, ilköğretim birinci sınıfta verilen ilkokuma yazma öğretiminin yetersiz olması gösterilmektedir. Bu nedenle,

İlkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin iyi seçilmesi ve etkili uygulanması gerekmektedir. Yöntemlerin bazı üstünlük ve sınırlılıklarının olduğu, bu yöntemleri uygulayan ve uygulanan gruptan kaynaklanan sayısız değişkenin sonucu etkileyeceği unutulmamalıdır.

1.1.11. İlgili Araştırmalar

İlkokuma yazma öğretimine ilişkin olarak Türkiye'de ve dünyada çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada konuyla ilgili olduğu düşünülen çalışmaların bir kısmı aşağıda özetlenmiştir:

Akyol ve Şahin (2006) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması” adlı araştırmanın amacı ilkokuma ve yazma becerilerini çözümleme veya bireşim yöntemleriyle kazanan öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırma deneysel araştırma modellerinden “kontrollü son-test model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın evreni, Kırşehir Merkez Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu’ nun 142 birinci sınıf öğrencisidir. Araştırmanın örneklemini ise, evreni oluşturan Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu’nun 2004-2005 öğretim yılında birinci sınıflar arasından tesadüfi yöntem ile seçilen iki sınıf oluşturmuştur. Deneysel ölçme araçları ile yapılan ölçümlerden elde edilen verilerin yanında, nitel veri toplama yöntemlerinden; görüşme, gözlem, yazılı dökümanların incelenmesi gibi yöntemlerden elde edilen verilerde araştırma bulgularının betimlenmesinde kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; bireşim yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenen deney grubu öğrencilerinin, çözümleme yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinden daha çabuk ilkokuma yazma öğrendikleri görülmüştür. İlkokuma yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin sesli okuma hızlarının, çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Her iki grup arasında okuduğunu anlama erişileri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yazım yanlışlarının ölçümlerinden elde edilen bulgular ise kontrol grubunun deney grubuna göre iki kat daha fazla yazım yanlışı yaptıklarını göstermektedir.

Acat ve Özsoy (2006) tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı araştırmanın amacı Eskişehir il genelinde yer alan ilköğretim okullarında ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesidir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir il genelindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan 415 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, evrenin tamamına uygulandığından evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın verileri anket ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıkların öğrenmeyi olumsuz etkilediği, uygulamada destekleyici materyallere ulaşamadığı, öğrencilerin bazı sesleri birbiriyle karıştırdıkları, hece bölmede güçlük çektikleri, heceleyerek okudukları, bitişik eğik yazıda zorlandıkları, okuduklarını anlamada güçlük çektikleri görülmüştür.

Başaran (2006) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışları” adlı araştırmanın amacı ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışlarının belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evreni temsil etmek üzere rastlantısal olarak belirlenen bir ilköğretim okulundan 128 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin harfleri eğik yazma, harfleri uygun yükseklik ve genişlikte yazma konusunda hata yaptıkları görülmüştür. Ayrıca, el yazısı öğretiminde öğretmene büyük sorumluluk düştüğü, öğretmenlerin yazma öğretimi sürecindeki performanslarının öğrencilerin yazma becerisi kazanmaları üzerinde oldukça etkili olduğu gözlenmiştir.

Kuzu ve Ersözlü (2006) tarafından yapılan “Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmanın amacı ilköğretim okullarında yeni programla uygulanmaya başlanılan bitişik eğik yazı öğretiminin, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre analiz edilerek; yararlı, işleyen ve işlemeyen yönlerini saptamaktır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılında Tokat il merkezinde yer alan toplam 30 ilköğretim okulunda görevli birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 70 olduğundan

araştırma evren üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; bitişik eğik yazının birinci sınıf öğrencilerinin anatomik yapısına uygun olduğu, öğrencilerin estetik anlayışını ve zihinsel becerilerini geliştirdiği, kişilik kazandırdığı, harflerin doğru yönden yazılımını kazandırdığı, ancak, bitişik eğik yazıyı öğretmenin güç olduğu, velilerden bu konuda destek görülmediği, bitişik eğik yazı öğretimi ile ilgili yardımcı kaynaklara kolay ulaşılmadığı, kılavuz kitapların öğretmenlere zamanında ulaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Sağrılı (2006) tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkokuma Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” adlı araştırmanın amacı, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanması ve başarısını, daha önce uygulanan cümle yöntemi ile aynı yönlerden karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Araştırma tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde 2004-2005 öğretim yılında uygulanmaya konulan ilköğretim programlarının pilot uygulamasını yapan 10 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Örneklemini ise, İstanbul ilinde belirlenen ve söz konusu programı uygulayan 10 ilköğretim okulunda ilkokuma yazma öğretimini “ses temelli cümle yöntemi” ile yürüten 40 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; alınan hizmetiçi eğitimin yetersiz olduğu, kaynakların yetersiz olduğu, yöntemin kalabalık sınıflarda uygulanmasının güç olduğu, okuduğunu anlama becerisinin geç kazanıldığı, yazım ve noktalama çalışmalarının güç olduğu görülmüştür. Ayrıca, ses temelli cümle yönteminin ezberden uzak ve kalıcı öğrenme sağladığı, okuma yazmanın kısa sürede öğrenildiği, bitişik eğik yazının estetik yazı becerisi kazandırdığı, araştırmaya ve yaratıcılığa açık bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Engin (2006) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar” adlı araştırmanın amacı ses temelli cümle yönteminin tam algılanarak doğru uygulanıp uygulanmadığını, eksiklerin ve karşılaşılan sorunların neler olduğunu belirlemektir. Araştırma nitel alanda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Trabzon il merkezindeki 43 ilköğretim okulunda görevli 145 oluşturmaktadır. Örneklemini ise, tesadüfi yöntemle seçilen 43 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak

toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenler ilkokuma yazma öğretiminde yöntem değişikliğini olumlu bulduklarını, yöntemin doğru algılanmasının önemli olduğunu, öğrencilere kelime türetme, cümle kurma ve metin oluşturma sürecinde rehberlik edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İllkokuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların ise; öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı etkin kullanamaması, velilerin yöntemi bilmemesi, ses gruplarının verilış sırası, kaynak yetersizliğı olarak belirtilmiştir.

Çiftçi (2005) tarafından yapılan “İllkokuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi” adlı araştırmanın amacı denenmekte olan ilkokuma yazma programı ve öğretimi ile mevcut öğretim programı ve uygulamaların öğretmen, öğrenci ve müfettişler üzerindeki yansımalarını analiz etmek ve değerlendirmektir. Araştırma betimsel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Bolu il merkezi ve bazı ilçelerinde bulunan 17 ilköğretim okullarında görevli 120 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 37 öğretmen, 18 yönetici, 10 müfettiş oluşturmaktadır. Veriler anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen, yönetici ve müfettişlerin görüşleri doğrultusunda ilkokuma yazma öğretiminde kazanımların; öğrenci gereksinimlerine, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve konu alanının özelliklerine uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkili olduğu, ses temelli cümle yönteminin aşamalarının uygulamada kolaylık sağladığı açıklanmıştır. Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okumada ve yazmada bazen zorlandıkları ve bunun önlenabilir olduğu da belirtilmiştir.

Şahin ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “ İllkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırması” adlı araştırmanın amacı 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Ayrıca, bu yöntem ile okuma öğrenen öğrenciler ile çözümleme yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuduğunu anlama becerileri açısından karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla anket soruları ve okuma testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Anketler altı pilot ilden toplam 29 okulda görev yapan 56 birinci sınıf öğretmeni tarafından yanıtlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi hakkında olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenler, okumaya toplu geçiş, erken

okuma, okuduğunu anlama ve kendini ifade etme becerisini geliştirme konularında ses temelli cümle yöntemini daha faydalı bulmaktadırlar. Okuma testi sonuçları da öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Yalnızca okuma hızı açısından çözümlene yöntemini daha etkili bulunmuştur. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilerin, çözümlene yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen, daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, ses temelli cümle yönteminde cümleyi bütün olarak algılamada ve okuma hızında sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının alıştırmaya ve uygulama imkanlarını sınırladığı ve az da olsa bazı öğrencilerin okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu, satır sonuna sığmayan kelimelerde kelimeyi uygun yerinden bölmeyip, heceleri böldüğü belirtilmiştir.

Güzel ve Alkan (2005) tarafından yapılan “Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının pilot uygulamasında ana değişime ne denli uyulduğu ve ne tür güçlüklerle karşılaşıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, önceden denenmiş, Constructivist Learning Environment Survey (CLES) ölçeği, ülkemiz koşullarına uyarlanmış ve geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırmada, uygulama okullarında öğrenim gören, yaşları 10-12 arasında değişen 253’ü erkek, 347’si kız 600 öğrenci katılımcı olarak seçilmiştir. Aynı okullarda görev yapan on öğretmenle yapılan görüşme verileri, ölçekle elde edilen sonuçları pekiştirici olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yeni öğrenme ortamında sınıf yönetiminde ve kavramların oluşturulması aşamasında etkinlik seçiminde zorlandıkları, sorumluluk paylaşımına yanaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına daha sıcak baktıkları, ancak alt başlıklarda onların da sıkıntıları olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin öğrenmede sorumluluk alma konusunda isteksiz davrandıkları, okul ile günlük yaşamı ve bilim ile günlük yaşamı ilişkilendirmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Peçel ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması” adlı araştırmada ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile yürütülen ilkokuma yazma çalışmalarının sonuçlarının karşılaştırılması ve iki yöntem arasında fark olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma verileri İzmir ilindeki ilköğretim

okullarının birinci sınıf öğrencileri ile pilot uygulama yapılan 15 ilköğretim okulunda birinci sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilere düzeylerine uygun hazırlanmış metni okumaları ve metne ilişkin soruları yazılı yanıtlamaları istenerek toplanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre “ses temelli cümle yöntemi” ile ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin sesli okuma davranışlarından, harf, hece, kelime ve satır atlamama, eklememe, dik oturma, ses tonu, okuma hızı, nokta ve virgüllerde duraklama, vurgu ve tonlama yapma davranışları bakımından “cümle yöntemi” ile ilkokuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha olumlu beceriler geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket sonucunda ise okuma yazmanın kısa sürede gerçekleşmesini, seslerle öğrencilerin kendi kendilerine hece, kelime ve cümle kurabilmelerini, kelime hazinesinin zenginleşmesini, sözlü anlatımın başarılı yapılmasını, ezberden uzak olmasını “ses temelli cümle yöntemi”nin olumlu yönleri olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma hızlarının yavaş olması, satır sonuna sığmayan kelimelerde hece bölmeyi doğru kullanamamaları, okuduğunu anlamada yavaş ve bazı eksikliklerin olması “ses temelli cümle yöntemi”nin olumsuz yönleri olarak belirtilmiştir. “Cümle yöntemi”nin olumlu yönleri olarak; okuma hızlarının yüksekliği ve anlayarak okumanın daha erken gelişmesi olduğu belirtilmiştir. Olumsuz yönleri olarak da ezberleme alışkanlığı edinmelerini; daha uzun sürede okuma yazma öğrenmelerini; fişler, kartonlar, kesilen cümlelerin öğrenciye kargaşa yarattığı belirtilmiştir.

Karadağ (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı araştırmanın amacı, 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim birinci basamakta ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan çözümleme (cümle) ve bireşim (harf) yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Eskişehir il merkezinde görev yapan 22 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi bakımından daha etkili olduğu, bireşim yönteminin, heceleyerek okuma, yavaş algılamaya neden olduğu görülmektedir. Ayrıca, çözümleme yönteminin okumaya geç

başlamaya neden olduğu, bireşim yönteminin ise, okuma yazmaya çabuk geçme bakımından etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

UNESCO (2003, 2005) tarafından yapılan araştırmalarda dünyamızda okuma yazma bilmeyenlerin hızla arttığı bunun okuma yazma öğretim yöntemleriyle de ilişkili olduğu açıklanmıştır. 13 Şubat 2003, 8 Eylül 2003 ve 8 Eylül 2005 tarihli açıklamalarda 2003 yılının okuma yazma açısından önemli bir yıl olduğu belirtilmiştir. Birleşmiş Milletler 2003-2012 arasındaki on yılı, “okuma yazma on yılı” ilan etmiştir. Bu girişimin amacı okuma yazma konusunda daha etkili çalışmalar yapmak, okumaz-yazmaz kişilerin topluma kazandırılmasını sağlamak ve 2015’e kadar dünyamızdaki okumaz yazmaz oranını % 50 azaltmaktır. UNESCO tarafından hazırlanan Herkes İçin Eğitim 2002 Dünya raporunda, 79 ülkenin okumaz yazmazlık oranlarının % 50’nin altına indirmek zorunda olduğu belirtilmiştir. Bu rapora göre son 20 yılda 100 milyon insan okuma-yazma öğrenmiştir.

Şenel (2004) tarafından yapılan "Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler” konulu araştırmada, birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler ve bu yöntemleri tercih etme nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu İstanbul ili ilköğretim okullarında görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilen 106 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %91’i çözümleme yöntemini tercih ettiğini belirtirken, bu öğretmenlerin %67’si bu yöntemin hiçbir sakıncası olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin %33’ü bu yöntemi kullandığı halde, birtakım sakıncaları olduğunu ifade etmişlerdir.

Çelenk (2003) tarafından yapılan "Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki" adlı araştırmada, ilköğretim okulları 1. sınıf öğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada survey yöntemi ile yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma, amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilen 233 ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre ilkokuma yazma öğretiminde, evde eğitim yardımı alan öğrencilerin ve okul ile

dayanışma içinde bulunan ailelerden gelen öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının daha iyi olduğu görülmüştür.

Çelenk (2002) tarafından yapılan "İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmada, ilkokuma yazma öğretim programından kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerin yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar, okul-aile ilişkilerinden kaynaklanan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri Bolu merkez ilköğretim okullarında görev yapan 103 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümleme yönteminin ilkokuma yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmının da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, öğretimde istenilen başarının elde edilmesi için öğretmen-veli işbirliğinin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Sarı (2001) tarafından yapılan "İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler" adlı araştırmada iki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 1999-2000 öğretim yılında Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler, öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu ve dinlediğini anlamama, sorulan sorulara yanıt verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamışlardır. Anadili Türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler, bu sorunlarla karşılaştıklarını, ancak öğrencilerinin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirtirken; iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler bu problemleri aşmak için fazla zaman ve emek harcadıklarını, buna rağmen birçok öğrencinin bu sorunların üstesinden gelemediğini, bu nedenle de çözümleme yöntemi aşamalarının normalden yaklaşık 15-20 gün fazla sürdüğünü dile getirmiştir.

Tok (2001) tarafından yapılan "İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi" adlı çalışma, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümlene, bireşim ve karma yöntemin değerlendirilmesi ve bu yöntemleri karşılaştırarak bu konuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada 1999-2000 öğretim yılında Hatay ili ilköğretim okullarında görev yapan 42 sınıf öğretmeni katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemiyle daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Çözümlene yönteminde öğrencilerin okuma yazma hızının istenilen düzeyde olduğu, okunanları daha iyi anladıkları ve yazım kurallarında hata oranının daha az olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bireşim ve karma yöntemin öğrencilerin ileriki yaşantılarında okuma ve yazmada harf ve hece düşüklüğüne neden olduğunu belirtmiştir. Ancak, öğretmenler, okuma yazma öğretiminde bireysel farklılıklar dikkate alındığında, sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilere ve yetişkinlere okuma ve yazma öğretiminde karma yöntemin daha etkin olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Uçar (2001) tarafından yapılan "Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması" adlı çalışmada karma ve çözümlene yöntemleri ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin, anlama, anlatma, sorulara sözlü ve yazılı olarak yanıt verebilme, yaratıcılık, yorumlama, söyleneni yazma ve kendini ifade etme değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma verileri, Konya ili Emirgazi ilçesine bağlı tüm ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin sosyo-ekonomik olarak incelenmesinde, sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin her iki yöntemde de daha başarılı oldukları; öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından değerlendirildiğinde ise karma yöntemle tecrübeli öğretmenlerin daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin karma yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2000) tarafından yapılan "İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği" adlı araştırmada, ilkokuma yazma öğretiminin yürütülmesinde programlandırılmış metin yönteminin uygulandığı grupla,

geleneksel yöntemin uygulandığı grubun okumaya geçiş zamanı ve dil becerilerini kazanma düzeyleri arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Manisa ilinde bulunan ilköğretim birinci sınıf öğrencileri; örneklemini ise Manisa ili, Demirci ilçesi, Cengiz Topel İlköğretim Okulu ve Ziya Gökalp İlköğretim Okulu 1-A ve 1-B sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak programlanmış metin yönteminin uygulandığı grubun, okuma, okuduğunu anlama, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geleneksel yaklaşımla eğitim gören grubun öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin uygulandığı grubun, okumaya geçme zamanının, geleneksel yaklaşımla eğitim gören grubun okumaya geçme zamanından anlamlı derecede düşük olduğu belirtilmiştir. Programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin, ilkokuma yazma çalışmalarında okumaya daha erken geçilmesinde etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yalçın (1999) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler" konulu araştırmada ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma Denizli il merkezinde bulunan 17 ilköğretim okulunun birinci basamağındaki 256 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan genel güçlükler öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitim ve yöntem) bakımından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilgili olarak, öğretmenlerin hizmet öncesinde ilkokuma yazma konusunda iyi yetiştirilmedikleri, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenemedikleri sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen algıları kıdem ve yöntemle göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 10-14 yıllık öğretmenlere göre 1-4 yıllık öğretmenlerin daha az güçlüklerle karşılaştıkları, mesleklerinde daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Bulut (1998) tarafından yapılan "İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" adlı araştırmada, öğretmen ve öğrenci açısından en yararlı olarak görülen çözümleme yönteminin neden

bireşim yöntemi yerine uygulandığı, okuma yazma öğretiminde iki yöntemden birden nasıl yararlanıldığı, aralarındaki farklar ve benzerlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için, örneklem alınan altı ilköğretim okulunda çalışan 32 öğretmene ve sekiz emekli öğretmene küme tipi anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgularda, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan bireşim ve çözümlene yöntemi okuma yazma hızı açısından karşılaştırıldığında, bireşim yönteminin, çocuğun okuma yazma hızını yavaşlattığı ortaya çıkmıştır. Bireşim yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi yapıldığında, çocuklarda okuyup yazarken hece ve harf düşüklüğüne sıkça rastlandığı görülmüştür. Çözümlene yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi yapıldığında çocukların metni daha iyi anladıkları ve çözümlene yönteminin çocukların gelişim evreleri ve özellikleri dikkate alındığında daha kullanışlı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyinden geri kalmış öğrencilerde, yetişkinlerde ve zeka düzeyi yüksek olan çocuklarda bireşim yöntemi kullanıldığında okuma yazmayı öğrenme bakımından etkili sonuçlar elde edilmiştir.

Damar (1996) tarafından yapılan "İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmanın amacı, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri saptayarak öğretmen nitelikleri ile ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkezindeki 21 okuldaki 141 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmenlere uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet içi kurs durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öğretmenlerin öğretim durumları ve hizmet süreleri arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmaların büyük bir kısmının ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin deneysel ve tarama modelinde çalışmalar olduğu görülmektedir. Araştırmalarda ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden çözümlene ve bireşim yöntemlerinin uygulamada karşılaşılan sorunları, üstünlük ve sınırlılıkları ortaya konmuştur. Son dönemde yapılan araştırmalar, yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi ve yeni programla birlikte benimsenen ses temelli cümle yöntemi konusunda ağırlık kazanmıştır. Ses temelli cümle yönteminin ilkokuma yazma öğretiminde süreç ve etkinlikler üzerindeki başarısının

değerlendirilmesi, uygulamada yaşanan sorunlar, bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri yapılan araştırmaların temelini oluşturmuştur. Bu bağlamda, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin, uygulamadaki üstünlük ve sınırlılıklarına, öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızları ve gelişim özelliklerine uygun olup olmadığına, yöntemin uygulanmasında yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi araştırmanın gerekçesini oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan ses temelli cümle yöntemine ilişkin, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin önemine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin, öğrencilerin;
 - okuduğunu anlama becerisi,
 - okuma hızı becerisi,
 - bireysel farklılıkları ve gelişim özellikleri,
 - etkili okuma yazma becerisine
 ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulamasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğretmenlerin ilköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokuma yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin okul ve toplumsal yaşamdaki başarıları, birinci sınıfta yürütülen ilkokuma yazma öğretiminin niteliğine bağlıdır. Sağlıklı bir ilkokuma yazma eğitimi almadan diğer derslerde başarılı olmak olanaklı değildir. İnsan yaşamında büyük rol oynayan ilkokuma yazma öğretimi sırasında, doğru alışkanlıkların kazandırılmaması, okuma, anlama ve ifade yetersizliklerine neden olmaktadır. Bu nedenle, ilkokuma yazma becerisi kazandırmak amacıyla yapılan öğretim etkinliklerinde ilk alışkanlıkların dikkatli bir biçimde kazandırılması gerekmektedir. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu iyi anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, Türkçe'yi sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin yetişebilmesi için, ilkokuma yazma öğretiminin çok iyi planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Öz, 1999, ss: 1-3).

Okuma-yazma konusunda yapılan araştırmalar sonucunda, Türkiye'de ilköğretimin yalnızca ilk yıllarında değil, daha sonraki yıllarında da okuma ve yazma etkinliklerinde hataların olduğu görülmektedir. Bu durum ilkokuma yazma öğretimi sırasında ya da planlama sırasında eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır (Ferah, 1999, s. 331). Son yıllarda okuma yazma öğretiminde görülen başarısızlıkların nedeni olarak çözümleme yöntemi görülmekte ve programda değişiklik yapılarak bireşim (harf) yöntemine dönüşmek istenmektedir (Güleryüz, 2000, s. 79). 2005 yılında tüm Türkiye'de ilkokuma yazma öğretiminde Türkçe'nin dil yapısına uygun bireşim ağırlıklı bir yöntem olan ses temelli cümle yöntemi uygulama alanına girmiştir. Bu nedenle, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine yönelik görüşlerinin araştırılması, yeni uygulanan yöntemin niteliğinin ortaya konulması açısından önem kazanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların, Türkiye'de uygulanmakta olan ses temelli cümle yönteminin niteliğinin belirlenmesine katkı getirmesi beklenmektedir. Ayrıca, araştırma bulgularının eğitim fakülteleri sınıf öğretmeliği lisans programlarında yer alan ilkokuma yazma öğretimi dersi içeriğinin planlanmasına, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma alanında yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olması beklenmektedir. Araştırma, bu alanda yapılmış olan araştırmaların

birikimine ve ilkokuma yazma öğretimi yönteminde zaman zaman meydana gelen değişimlere ışık tutması bakımından da önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2005-2006 öğretim yılında Bursa il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 20 birinci sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Anadil: Çocuğun genel anlamda öğrenme yaşantıları ile oluşan duygu, düşünce ve dilin kültürel iklimi ile beslenip gelişen bir iletişim aracı (Güleryüz, 2002, s. 6).

İlköğretim: Tüm yurttaşların, milli eğitimin amaçlarına uygun olarak beden, zihin ve ahlak bakımından gelişimlerine hizmet eden sekiz yıllık zorunlu temel öğretim dönemi (Sözer, 2000, s. 119).

İlkokuma Yazma: İnsanlığın oluşturduğu sembolleri bireylere öğretmek; onda yeni bir iletişim ve etkileşim kanalı oluşturma (Güleryüz, 2002, s. 2).

İlkokuma Yazma Öğretimi: Bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandıran öğretim (Fidan ve Erden, 1998, s. 214).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Var olan bilgilerle yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme süreci (Perkins, 1999, s. 8).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, sözcükler oluşturulması ve cümlelere ulaşmayı sağlayan öğretim yöntemi (MEB, 2005, s. 224).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, örneklem seçimi, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, araştırma tarama modeline dayalı olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tarama modeli geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu biçiminde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1998, s. 77).

Nitel araştırmanın herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak güçtür. Bunun nedeni ise, “nitel araştırma” kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılması ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 18).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman çözümlemesi gibi bilgi alma yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal bir ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 19). Nitel araştırmalar alan çalışmalarıdır. Araştırmacı doğal ortamda araştırma yapar. Nitel araştırmalarda tercih edilen yöntemler gözlem, görüşme ve ankettir. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 1998, s. 165). Nitel araştırmalarda araştırmanın doğası, konusu ve amacına göre birçok yöntem kullanılmaktadır. En yaygın biçimde benimsenen yöntemler gözlem, görüşme ve yazılı doküman incelemesidir (Ekiz, 2003, s. 61).

Görüşme, görüşmecinin yanıt almak amacı ile soruları, sözlü ve genellikle yüz yüze olmak koşulu ile deneklere yönelttiği sohbet havasında yapılan bir etkileşimdir (Kaptan, 1995, s. 181). Görüşmeler en yaygın biçimde yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Karasar, 1998, s. 167).

Yapılandırılmamış görüşme: Görüşmeciye büyük hareket ve yargı serbestliği veren, esnek, bireysel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan bir görüşme tekniğidir. (Karasar, 1998, s. 168). Araştırmacı, görüşme yapılan kişinin yanıtlarına bağlı olarak kendini sürekli yeniden yapılandırmak ve görüşülen kişinin verdiği her yanıtta göre yeni soruları anında hazırlamak ve sormak durumundadır. Bu görüşme tekniğinde kimi zaman görüşülen kişi görüşme yapıldığını fark etmeyebilir (Türnüklü, 2000, s. 546).

Yapılandırılmış görüşme: Daha çok, önceden yapılan ve ne tür soruların ne biçimde sorulup hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan “görüşme planı”nın aynen uygulandığı görüşmedir (Karasar, 1998, s.167). Araştırmacı araştırmaya katılan her kişiye aynı soruları aynı biçimde ve aynı sözcüklerle sormaktadır (Türnüklü, 2000, s. 546). Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasında benzerlik ve farklılıkları saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 93).

Yarı yapılandırılmış görüşme: Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme arasındaki görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşmedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, konu alanında araştırmacının aydınlatmak istediği alana dayanan bir dizi açık uçlu soruyu içerir (Karasar, 1998, s. 168).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren, bir görüşme formu hazırlar ve soruları sistematik olarak katılımcılara sorar, ancak katılımcılara ayrıntılara inebilmelerine yetecek kadar özgürlük verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001, s. 193). Görüşmeci soruları sorarken görüşülen kişiye gerektiğinde ek sorularla ilgili ek açıklamalar yapar (Türnüklü, 2000, s. 547). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, ss: 95-96).

Bu araştırmada veriler görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

2.2. Örneklem Seçimi

Nitel araştırma, çalışılan konuyu derinlemesine ve tüm ayrıntıları ile incelemeyi amaç edinmektedir. Nitel araştırmada örneklem seçimi, araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir (Yıldırım ve şimşek, 2003, s. 63). Ayrıca, nitel araştırmalarda, araştırma kaynaklarının sınırlılığı, kullanılan bilgi toplama ve veri çözümlleme yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi araştırma örneklemine almak olanaklı olmamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2003, s. 54). Bu nedenle, araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı rnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve şimşek, 2003, s. 73). Bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanmasında yararlı olmaktadır. Bu araştırmanın örneklemine seçiminde iki temel ölçüt belirlenmiştir:

- 1- Öğretmenlerin ilkokuma yazma ğretiminde ses temelli cümle yöntemini uygulamış olması.
- 2- Öğretmenlerin daha önce birinci sınıfta ilkokuma yazma ğretimi yapmış olması.

Amaçlı rnekleme yöntemi ile araştırma yapılacak okulların ve okullardaki ğretmelerin belirlenmesinden sonra, araştırmacı belirlediği okullara giderek görüşme yapabilmek için randevu almıştır. Belirlenen günlerde okullara giderek okul müdürü ve öğretmenlerle görüşmüştür. Araştırmanın rneklemine Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 12 ilköğretim kurumunda görev yapan 20 ğretmen alınmıştır.

2.2.1. Araştırmaya Katılan ğretmenlerin zellikleri

Amaçlı rnekleme yöntemiyle araştırma yapılacak okulların ve okullardaki öğretmenlerin belirlenmesinden sonra, araştırmacı her okula giderek okul müdürleri ile görüşmüş ve öğretmenlerle yüz yüze görüşebilmek için randevu almıştır. Belirlenen

günlerde okullara gitmiş, okul müdürü ve öğretmenlerle görüşmüştür. Bu görüşmede araştırmanın amacını ve araştırmayı nasıl yürüteceğini açıklamıştır. Görüşülen tüm okul müdürleri ve öğretmenler görüşme yapılması hususunda bir sakınca bulunmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin mesleki özellikleri ile ilgili sayısal bilgiler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemine Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 12 ilköğretim okulunda görev yapan 20 birinci sınıf öğretmeni alınmıştır. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılına bakıldığında en çok çalışma süresinin 36 yıl, en az çalışma süresinin 6 yıl olduğu görülmektedir. Görüşülen 20 öğretmenin çalışma yılları ortalaması 18,5 yıldır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8’i Eğitim Önlisans mezunu, 4’ü Lisans Tamamlama Programı mezunu, 4’ü Eğitim Enstitüsü mezunu, 3’ü Sınıf Öğretmenliği Programı Dışındaki Yüksekokul ve Fakülte mezunu, 1’i Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı mezunudur.

Çizelge 1
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri

Özellikler	Grup	f
Okulun Adı	Fertur İ.Ö.O.	2
	Setbaşı İ.Ö.O.	4
	Altıparmak Fethi Açanççek İ.Ö.O.	2
	Merinos İ.Ö.O.	1
	Fatih İ.Ö.O.	1
	İbn-i Sina İ.Ö.O.	2
	Muradiye İ.Ö.O.	1
	Osmangazi İ.Ö.O.	1
	Namık Kemal İ.Ö.O.	2
	İstiklal İ.Ö.O.	2
	Hoca İlyas İ.Ö.O.	1
	Faik Yılmaz İpek İ.Ö.O.	1
Meslekteki Çalışma Yılı	6	1
	9	1
	10	2
	11	1
	15	1
	16	1
	18	4
	21	3
	22	2
	24	1
	26	1
	27	1
İlköğretimde Birinci Sınıf Okutma Yılı	2	2
	3	5
	4	3
	5	4
	6	2
	8	2
	9	1
	12	1
Eğitim Düzeyi	Eğitim Enstitüsü	4
	Eğitim Önlisans	8
	Lisans Tamamlama Programı	4
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı	1
	Sınıf Öğretmenliği Programı Dışındaki Yüksekokul ve Fakülte	3

2.3. Veriler ve Toplanması

Bu araştırma için öncelikle yazın taraması yapılarak araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırma, makale, tez, kitap, dergi, internet ortamı incelenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak ve gerekli verileri toplamak için nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel veriler öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır.

2.3.1. Görüşme Formunun Hazırlanması

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla “Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır (bkz. EK-2). Görüşme formu hazırlanırken şu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 100):

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı sorular hazırlama,
- Açık uçlu sorular sorma ve yönlendirmeden kaçınma,
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular hazırlama,
- Soruları sistematik olarak düzenleme.

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorular ana başlıklar halinde oluşturulmuştur. Araştırmacı bu amaçla, hazırladığı soruların anlaşılır ve açık olarak ifade edilip edilmediğini belirlemek amacıyla iki öğretmenle ön görüşme yapmıştır. Ön görüşme yapılacak öğretmenlerle önceden görüşülerek, görüşme için uygun saat, gün ve yer belirlenmiştir. Araştırmacı, ön görüşmelerde belirlenen öğretmenlere araştırmanın amacını ve süreci açıklamıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı, görüşme sorularının kendisi tarafından sorulacağını, anlaşılmayan sorular olursa yeniden okuyabileceğini anlatmıştır. Görüşme sırasında görüşme yapılan kişilere rahat olmaları ve sohbet eder gibi konuşmaları söylenmiştir. Ön görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmelerin ses kayıt cihazına kayıt edileceği belirtilmiştir. Görüşme sonucunda ön görüşme yapılan öğretmenlerin

görüşme sorularına verdikleri yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır. Bu yanıtlara bağlı olarak anlaşılmayan soru maddeleri değiştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan görüşme formlarının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla görüşme formları alandan iki uzman tarafından incelenerek görüşme formlarına son biçimi verilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, her bir görüşme formundaki soru maddelerinin geçerliliği belirlenerek görüşme formlarına son biçimi verilmiştir.

2.3.2. Görüşme İlkeleri

Görüşme formlarına son biçimleri verildikten sonra, soruların her bir öğretmene belirlenen sırayla sorulmasına karar verilmiştir. Ancak, görüşmeler sırasında öğretmenler tarafından herhangi bir sorunun yanıtı tam olarak verilmemiş ya da yüzeysel bir yanıt verilmişse, “Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?” şeklinde sorunun daha açık ve anlaşılır olarak yanıtlanmasının sağlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca, soruların yanıtlanması sırasında, sorulan soruyla birlikte daha sonra sorulacak olan bir başka sorunun yanıtı alınırca, o sorunun yeniden sorulmamasına da karar verilmiştir. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında tam olarak anlayamadıkları ya da yanıtlamakta geciktikleri sorular olduğunda ise, kendilerini yönlendirmeden gerekli açıklamaların yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

2.4. Görüşmelerin Yapılması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla, Bursa Valiliği’nden araştırma yapılmasında bir sakınca olmadığına ilişkin resmi izin belgesi alınmıştır. “Valilik İzin Belgesi” EK-1’ de verilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenlerden ve okul idarelerinden randevu alındıktan sonra, öğretmenlerin görev yaptıkları okullara gidilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 11 Nisan 2006 ile 11 Mayıs 2006 tarihleri arasında tamamlanmıştır. “Öğretmen Görüşme Takvimi” EK-3’te verilmiştir.

Araştırma sürecinde yapılan tüm görüşmeler araştırmacı tarafından birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce her bir katılımcının görüşme yönergesini okuması sağlanmıştır. Görüşme soruları her katılımcıya aynı sırada sorulmuştur. Soruların yanıtlanması sırasında görüşülen öğretmen, araştırma konusunun

dışına çıkmışsa soru tekrar sorularak katılımcının soruya yönelik yanıtı alınmaya çalışılmıştır.

Görüşmelerde öğretmenlere toplam yedi soru yöneltilmiş ve görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika arasında tamamlanmıştır. Yapılan görüşmelerin 5'i öğretmenler odasında, 5'i rehberlik odasında, 2'si sınıfta, 2'si müdür yardımcısı odasında, 2'si toplantı salonunda, 1'i müdür odasında, 1'i spor odasında, 1'i ilkyardım odasında, 1'i memur odasında gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 158). Betimsel analizin amacı ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler önce mantıksal bir sıraya konur, daha sonra yorumlanarak bir takım sonuçlara ulaşılır. Bu analiz türünde, görüşülen bireylerin görüşlerinden alıntı yapmak, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak ve çalışmanın güvenilirliğini artırmak için yararlı olabilir (Altunışık ve diğerleri, 2001, s. 222).

Bu çalışmada, öncelikle görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Kayıtların dökümü sırasında görüşülen her öğretmen için ayrı bir görüşme dökümü formu kullanılmıştır. Daha sonra, bilgisayardan alınan görüşme dökümü formlarından iki tanesi yansız atama yöntemiyle seçilerek, alandan uzman bir kişi tarafından ses kaydı ile görüşme dökümleri formunu karşılaştırması istenmiştir. Ses kayıtlarını dinleyen uzmanın görüşleri doğrultusunda görüşme dökümü formunda eksiklik varsa düzeltilmiş ya da uzmanın anlayamadığı sesler birlikte dinlenerek çözümlenmiştir. Bu çalışmadan sonra, her bir katılımcıyla yapılan görüşme döküm formundaki her bir soruya verilen yanıtlar, ilgili soru altında toplanmıştır. Örneğin, öğretmenlere yöneltilen 4. soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, bu soru başlığı altında toplanarak görüşme dökümü formu bilgisayarda yeniden düzenlenmiştir. Buradaki amaç, "Görüşme Kodlama Anahtarı" hazırlarken araştırmacıya; güvenilirlik ve geçerlik çalışması yaparken hem

araştırmacıya hem de uzmana kolaylık sağlamaktır. Bu aşamada görüşme döküm formlarına satır ve sayfa numarası da verilmiştir. Bundan sonra, görüşme soruları tek tek ele alınarak, her soru için verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler oluşturulmuştur. Yapılan bu çalışmadan sonra, her bir soru maddesi ile ilgili yanıtların olduğu bir “Görüşme Kodlama Anahtarı” hazırlanmıştır. Bu görüşme kodlama anahtarında görüşme sorularına ve bu soruların yanıtlarını kapsayacak biçimde oluşturulan seçeneklere yer verilmiştir. Görüşme kodlama anahtarında yer alan yanıt seçeneklerinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla beş adet görüşme dökümü formu yansız atama yöntemiyle seçilmiştir. Seçilen beş adet görüşmeciye ait görüşme kodlama anahtarı çoğaltılarak alandan bir uzmana verilmiştir. Görüşme dökümü formları ile görüşme kodlama anahtarları araştırmacı ve uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme, görüşmecilerin görüşüne uygun bulunan seçeneğin ilgili görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi biçiminde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın görüşme kodlama anahtarlarına yaptıkları işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırma yapılmıştır. Bu çalışmadan sonra görüşme kodlama anahtarına son biçimi verilmiştir. Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarı EK-4’de verilmiştir.

Araştırma güvenilirliğinin gerçekleştirilmesi amacıyla, görüşme dökümlerinin yapıldığı görüşme formlarından 5’i yansız atama yoluyla seçilmiştir. Seçilen 5 görüşme için boş birer görüşme kodlama anahtarı çoğaltılarak alanda uzman başka bir kişiye verilmiştir. Araştırmacı ve uzman, birbirlerinden bağımsız olarak her bir görüşme dökümü formunu okuyarak, ilgili görüşme kodlama anahtarındaki her sorunun yanıtını içeren uygun seçeneği işaretlemişlerdir. Görüşme kodlama anahtarına işaretleme yapılırken uzman, katılımcıların yanıtlarını görüşme kodlama anahtarında bulamamışsa, kendisi yeni bir seçenek oluşturmuştur. Araştırma güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, görüşme kodlama anahtarı 20 öğretmen için çoğaltılmıştır. Araştırmacı ve uzman, birbirinden bağımsız olarak her bir öğretmen için görüşme kodlama anahtarında her sorunun yanıtını içeren uygun seçeneği kodlamışlardır.

Araştırmacı ve uzmanın işaretlemiş oldukları görüşme kodlama anahtarı karşılaştırılarak araştırmacının güvenilirliği bulunmaya çalışılmıştır. Karşılaştırma yaparken, araştırmacının ve uzmanın işaretlediği her soru maddesini kapsayan yanıt seçeneği tek tek kontrol

edilerek, “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman soruların yanıtlarını aynı biçimde kodlamışsa, bu uzmanlar arası görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Fakat, yanıtlar araştırmacı ve uzman tarafından farklı biçimde kodlanmışsa, bu görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Görüş ayrılığı olarak işaretlenen seçeneklerde araştırmacının işaretlediği seçenek temel alınmıştır.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması, Türnüklü'nün (2000, s. 551) Croll (1986, s. 152), Robson (1993, s. 222) ve Bakeman ve Gottman'dan (1997, s. 60) aktardığı “Uyuşum Yüzdesi Formülü (Agreement Percentage)” kullanılarak yapılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Çizelge 2’de görüşme kodlama anahtarlarında bulunan soruların güvenilirlik yüzdeleri, güvenilirliği en yüksek olan sorudan en düşük olan soruya doğru sıralı olarak verilmiştir.

Çizelge 2

Görüşmelerin Kodlama Anahtarında Bulunan Soruların Güvenirlikleri

Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri
Soru 1	100
Soru 2	100
Soru 5	98
Soru 3	96
Soru 6	93
Soru 4	93
Soru 7	86

Görüşme kodlama anahtarının güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik, 7. soruda en düşük % 86, 1. ve 2. sorularda % 100 en yüksek olarak hesaplanmıştır. Görüşme kodlama anahtarının güvenilirlik ortalaması % 95,14 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan bu çalışmalar sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin her tema ve alt tema için hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans olarak ifade edilmiştir. Bulguların yorumlanmasında elde edilen bulgular açıklanmış, görüşmecilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu görüşler alanyazın ile desteklenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgu ve yorumlar görüşme formundaki soru sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin “İlköğretimde İllkokuma Yazma Öğretiminin Önemine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında birinci soru olarak, “İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 3’te gösterilmiştir.

Çizelge 3’te görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerin 6’sı “Eğitim öğretim etkinliklerinin temelidir”, 5’i “Bireyin yaşamdaki başarısının temelidir”, 4’ü “İlköğretimin temelidir”, 4’ü “Bireyin gelecekte yaşamına yön veren bir unsurdur”, 4’ü “Bireyin eğitime attığı ilk adımdır” biçiminde yanıt vermişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin 2’si “Okuduğunu anlama, dinleme, düşüncelerini ifade edebilmenin temelidir”, 2’si “Çocuklarda bir düşünce biçimi gelişmesini sağlar”, 2’si “Bütün bireylerin kazanması gereken temel becerilerden bir tanesidir”, 2’si “Çocuğun çevresini tanınmasında ve dünyaya bakış açısının değişmesinde dönüm noktasıdır”, 2’si “Bireyin yazılı ve sözlü ifade becerilerinin gelişiminin temelidir” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin 1’i “Bireyin diğer bilgi ve becerileri edinebilmesinin temelidir”, 1’i “Yaşam boyu gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıkların edinilmesini sağlar”, 1’i “Okulu ve okumayı sevdirmek açısından önemlidir”, 1’i “Bu dönemde verilen bilgilerin kalıcı olması açısından önemlidir”, 1’i “Toplumun gelişimi açısından önemlidir”, 1’i “İllkokuma yazma yaşamın başlangıcıdır”, 1’i “Bireyin yaşamının en önemli dönemidir” biçiminde görüş bildirmiştir.

Çizelge 3

Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	f
a. Eğitim öğretim etkinliklerinin temelidir	6
b. Bireyin yaşamdaki başarısının temelidir	5
c. İlköğretimin temelidir	4
d. Bireyin gelecek yaşamına yön veren bir unsurdur	4
e. Bireyin eğitime attığı ilk adımdır	4
f. Okuduğunu anlama, dinleme, düşüncelerini ifade edebilmenin temelidir	2
g. Çocuklarda bir düşünce biçimi gelişmesini sağlar	2
h. Bütün bireylerin kazanması gereken temel becerilerden bir tanesidir	2
ı. Çocuğun çevresini tanımasında ve dünyaya bakış açısının değişmesinde dönüm noktasıdır	2
i. Bireyin yazılı ve sözlü ifade becerilerinin gelişiminin temelidir	2
j. Bireyin diğer bilgi ve becerileri edinebilmesinin temelidir	1
k. Yaşam boyu gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıkların edinilmesini sağlar	1
l. Okulu ve okumayı sevdirmek açısından önemlidir	1
m. Bu dönemde verilen bilgilerin kalıcı olması açısından önemlidir	1
n. Toplumun gelişimi açısından önemlidir	1
o. İlkokuma yazma yaşamın başlangıcıdır	1
ö. Bireyin yaşamının en önemli dönemidir	1
Görüşler Toplamı	40

Öğretmenlerden Hasan, Safiye, Ersan, Ziya, Arzu, Seval, Niyazi, Seydi, Meral, Kenan , ilkokuma yazmanın önemi ile ilgili olarak “Eğitim öğretim etkinliklerinin temelidir” ve “Bireyin gelecek yaşamına yön veren bir unsurdur” biçiminde görüş bildirmiştir. Niyazi öğretmen, “Okuma yazma insanın gelecekte hayatına yön veren bir unsur. Bu ileride insanın kitap okuma alışkanlığını da pekiştiren bir unsur. Bu yüzden ilkokuma yazma eğitimin temel başlangıcı sayılıyor. O yönde önemli. Ve insanın ileriki yıllarına etki eden bir unsur” (st. 897-899) derken, Ayla öğretmen, “İlkokuma yazma olmadan hayata kesinlikle başlayamayız. Her şey okuma yazmayla başlıyor mutlaka. Ama bunu da tabi ki tecrübeye yönelik eğer sen bu okumaya yazmaya başladığında yanlış bilgiler, yanlış şeyler aktarırsan, çocuk onu yanlış anlayacak ve hayatta da yanlış yönlendirmeler olacak” (st. 116-118) diyerek ilkokuma yazmanın önemini belirtmiştir.

Ayrıca, Meral öğretmen, “İlköğretimde ilkokuma yazma öğretimi diğer sınıflara göre çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü, üniversite eğitimine kadar alınan bilgiler temel olduğu için, temel sağlam olmadığında da diğer sınıfların üzerine çok fazla bir şey konulmuyor” (st. 1253-1255) biçiminde yanıt verirken, Müsevver öğretmen, “İlkokuma yazma hayatın temeli bence. Çocuklar yani düzgün okuyup yazamadıktan sonra ileriki yaşamlarında başarılı olacaklarını zannetmiyorum” (st. 1350-1351) diyerek ilkokuma yazmanın önemine dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerden Safiye Hanım, “İlköğretimde ilkokuma yazma ilk basamak ve çok önemli. Öğrencilerin birinci sınıfta öğrendikleri hatalı yazmalar ya da hatalı okumalar ömür boyu devam ediyor. O yüzden ilkokuma yazmada dikkatli davranılması, harflerin yazım yönlerinin, okumada göz sıçramalarının doğru olması için çalışmaların yapılması çok önemli. Yapılan hatalar yoksa devam edip gidiyor ve bunları bir daha düzeltmek mümkün olmuyor” (st. 238-242) biçiminde görüş bildirirken, Arzu öğretmen, “İlköğretimde ilkokuma yazma çok önemli benim düşüncem olarak. Çünkü temeli atıyoruz. Öğrenciler bütün hayat boyu devam ettirecekleri alışkanlıkları kazanıyorlar” (st. 480-481) diyerek ilkokuma ve yazmanın önemini vurgulamıştır. Ersan öğretmen ise, “İlköğretimde ilkokuma yazma öğretimi son derece önemlidir. Çocuk zaten hayatına ilkokuma yazmayla başlayacağı için ilkokuma yazmanın nasıl verileceği, nasıl yapılacağı, işte teknikleri ne olacak bu konularda çok önemlidir. Çocuk ilk kez okumayı öğrenecek ve bunun akabinde bunu öğrenirken de hayata hazırlanacak. Bu açıdan çok önemli çocuğun hayatının en önemli dönemi diyebiliriz bu döneme. Bu dönemde de işte çocuğa ilkokuma yazmayı çok zevkli bir şekilde olabilecek şekilde, yani okulu sevdirecek, okulun daha ilk dönemlerinde okulu severek okuma yazma sevgisini alıştıran verebiliriz. Bu açıdan ilkokuma yazma önemli” (st. 323-330) biçiminde görüş bildirmiştir. Ziya öğretmen, “İlköğretim sonuçta temel öğretim. Bütün eğitim hayatı boyunca kullanacağı ilkokuma yazma eğitimidir. Eğitimin temeli (...) Bunun dışında çocuklarda bir düşünce şekli gelişmesine de yardımcı olduğu göz önünde bulundurulmalı” (st. 380-382) derken, Fehmi öğretmen ise, “Şüphesiz ki ilköğretim, öğrenciler için bir dönüm noktasıdır. Ailedeki dar bir görüş çerçevesi okula gelerekten bir anda birden bine çıkıyor. Bilhassa okuma yazma öğrendikten sonra çevresini tanıma, çevresindekilere ilgi duyma, okuyup yazma konusunda bir çeşit dönüm noktası

olarak düşünüyoruz” (st.1177-1179) diyerek ilköğretimde ilkokuma ve yazmanın önemine dikkat çekmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tümü ilköğretimde ilkokuma ve yazma öğretiminin önemini vurgulayarak, ilkokuma yazma öğretiminin önemini eğitim öğretim etkinliklerinin temeli, bireyin yaşamdaki başarısının temeli olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler ilkokuma yazmanın bireyin gelecekte yaşamına yön veren bir unsur, bütün bireylerin kazanması gereken temel becerilerden bir tanesi olduğunu; çocuğun çevresini tanımasını sağladığını, dünyaya bakış açısını değiştirdiğini; dinleme, anlama ve düşüncelerini ifade edebilmenin temeli olduğunu vurgulayarak, bu dönemin bireyin yaşamının en önemli dönemi olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bu bulgusu, Fidan ve Baykul’un (1994) ilköğretimin çocukların beklentilerini karşılaması ve onlara iyi bir temel kazandırarak, başarılı olmalarının sağlanmasını gerçekleştirme durumundadır bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca, ilköğretim programının temelini okuma yazma becerilerinin ileri düzeyde kazandırılması oluşturmaktadır. İlköğretimde kazanılan temel bilgi, görüş, beceri ve tutumlar bireye yaşamı boyunca eşlik eder bulgusu ile de örtüşmektedir.

3.2. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi İle İlgili Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında ikinci soru olarak, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi İle İlgili Görüşleriniz Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 4’te gösterilmiştir.

Çizelge 4

Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi İle İlgili Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlkokuma yazma öğretiminde kullandığınız ses temelli cümle yönteminin, öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	f
a. Okumaya geçiş süresi açısından hızlı	9
b. Okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi geç kazanılıyor	7
c. Heceleyerek okudukları için okuduğunu anlamada sorun yaşıyor	4
d. Bütün yerine parçaları gördükleri için okuduklarını anlamaları geç oldu	3
e. Göz sıçraması küçük olduğu için bütünü algılamaları zorlaşıyor	3
f. Heceleri yanlış bölüp okudukları için anlamada sorun yaşıyor	2
g. Görmeye beyin arasındaki ilişkiyi yavaşlattığı için okuduklarını anlamaları zorlaşıyor	1
h. Okumada süreklilik geç oluştu	1
ı. Çocuk kelimeye kendi ulaştığı için anlamaları da kolay oluyor	1
i. Okurken ve yazarken hece ve harf yutma azaldı	1
j. Çocukların anlayabileceği örneklere kolay ulaşıyor	1
k. Çocuğu ezbercilikten kurtardığı için anlamada etkili	1
l. Okuma hızının yavaş olması anlama becerisini olumsuz etkiliyor	1
Görüşler Toplamı	35

Çizelge 4’te görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin 7’si “Okuduğunu anlama, yorumlama becerisi geç kazanılıyor”, 4’ü “Heceleyerek okudukları için okuduğunu anlamada sorun yaşıyor”, 3’ü “Bütün yerine parçaları gördükleri için okuduklarını anlamaları geç oldu”, 3’ü “Göz sıçraması küçük olduğu için bütünü algılamaları zorlaşıyor” biçiminde görüş bildirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin 2’si “Heceleri yanlış bölüp okudukları için anlamada sorun yaşıyor”, 1’i “Görmeye beyin arasındaki ilişkiyi yavaşlattığı için okuduklarını anlamaları zorlaşıyor”, 1’i “Okumada süreklilik geç oluştu”, 1’i “Okuma hızının yavaş olması anlama becerisini olumsuz etkiliyor” diyerek ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili olmadığını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 9’u

“Okumaya geçiş süresi açısından hızlı”, 1’i “Çocuk kelimeye kendi ulaştığı için anlamaları da kolay oluyor”, 1’i “Okurken ve yazarken hece ve harf yutma azaldı”, 1’i “Çocukların anlayabileceği örneklere kolay ulaşıyor”, 1’i “Çocuğu ezbercilikten kurtardığı için anlamada etkili” diyerek ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Süleyman Bey, *“Tümce yöntemiyle ses temelli cümle yöntemini karşılaştırdığımızda ses temelli tümce yönteminde öğrencilerin tümce yönteminden daha önce okuduğunu, fakat anlamada eksiklerin olduğunu görüyoruz. Öğrenci okuyor, fakat okuduğunu hiçbir şekilde yorumlayamıyor, anlayamıyor, algılayamıyor. Tümce yönteminde böyle değildi. Tümce yönteminde algılama, yorumlama bundan daha iyiydi”*(st. 8-11) derken; Gülsüm Hanım, *“Cümle öğretiminde çocuklar daha çabuk kavriyorlardı. Daha güzel anlatıyorlardı, okuma hızları daha fazlaydı. Şimdi hepsi okudu ama, bu anlatımda sesleri heceleri bölmede çok zorluk çekiyorlar. Yani önceki sistem daha iyiydi”* (st. 63-66) biçiminde görüş bildirmiştir. Safiye Hanım, *“İlk etapta yani okumayı erken söktüler. Kasımın başında on tane okuyan öğrencim vardı. Harften okumak daha hızlı oldu. Ama anlayarak okumak da geciktiler çocuklar. Çünkü, harfleri birleştirirken seri bir okuma olmadı. Harflerle okumayı öğrendikten sonra çok fazla heceye ağırlık vermek durumunda kaldık. Yani, harften okuma değil de; hece oluşturma, heceden okuma olayı. İlk zamanlarda okuduklarını anlayamıyorlardı”* (st. 248-252) derken; Ziya Bey, *“Benim gördüğüm kadarıyla (...) cümle yöntemi ile gidildiğinde çocuğun daha büyük bir metnin bir kısmının gözünün algılaması daha iyiydi gibi düşünüyorum. Şimdi burada önce sesi göreceğ. Sonra yanındaki ile birleştirip göreceğ, sonra sözcüğü oradan cümleyi. Şu anda gördüğüm kadarıyla genelde beşi mezun ettiğimiz bir öğrenci iyi bir öğrencide 150-200 kelime dakikada okuma gibi bir hıza ulaşıyordu. Vasat bir öğrenci 60-80 kelime arasında kalıyordu. Okuma hızı ile anlama arasında da bir ilgi olduğunu düşünüyorum. Sanki cümle yöntemi bu konuda biraz avantajlı. Okuma yazmaya ilk geçme süresi olarak bakarsak, ses yöntemi daha erken okuttu diyebilirim. Fakat okuduğunu anlamada aynı avantaja sahip olmadığını düşünüyorum. İşte bu önce sesi görüp de sonra bu arada ilişki kurmanın, işte görmeyle beyin arasındaki ilişkiyi yavaşlattığını düşünüyorum”* (st. 387-399) biçiminde görüş bildirmiştir. Orhan Bey ise, *“Okumada bir süreklilik çok geç oluştu. Diyelim ki, bütünden parçaya varırken çok hızlı bir okuma ve geçiş olurken, şimdi parçadan bütüne*

vardığımız için daha yavaş bir okumayla. Şu anda belli bir hıza ulaştık ama bu sefer de anlama biraz daha az. Diğerinde cümlelerin ne söylediğini bildiği için, cümleyi tam öğrendiği için, okurken de bunları çok iyi kavıyordu. Şimdi heceleri birleştirerek sözcük, sözcükleri birleştirerek cümle oluşturdukları için anlama çok az oldu. Şu anda dahi bu anlamanın azlığının farkındayız” (st. 845-850) biçiminde görüş bildirmiştir.

Niyazi Bey, “Şimdi bir kere bu ses temelli cümle yönteminde okuma yazma seri olmuyor. Çünkü, bütünü göremiyor çocuk. Baktığı cümlelerin bütününe bakamıyor. Hece hece bakıyor. Çünkü, ses temelli o şekilde, harf metodu eski adıyla. Yani hece hece baktığı için o ne yapmıyor, o gelişmiyor. Çocuk gelişmeyince okuma yazma hızı artmıyor. Okuma yazma hızı artmayınca da çocuk hece hece okuduğu için anlamada da zorluk çekiyor. Yani anlamada bununla birlikte gelişmiyor” (st. 902-906) derken; Kenan Bey, “Şimdi ses temelli cümle yönteminde öncelikle öğrencilerimiz beraber okuma yazmaya geçtiler. Ama Aralık ayının sonlarına tekabül eden bu zaman sürecinde öğrencilerimizin çok da okuduğunu anlayabildiklerini söyleyemiyoruz. Ağır bir okuma var. Çocuk öncelikle çok ağır, göz sıçraması çok küçük olduğu için bu göz sıçraması süresinde büyük bir bütünü algılayabilmesi zorlaşmaktadır. O nedenle, okuma, okumada anlamayı bu ses temelli cümle yöntemi biraz geriletmiş durumda” (st. 1428-1432) biçiminde yanıt vermiştir. Arzu Hanım ise, “Şimdi ses temelli cümle yöntemine göre ilk dönemde, birinci dönemde anlama problemi yaşadığı öğrenciler. Çünkü sistem yeni, kelimeler türettik, yeni cümleler içinde kullandık, metin çalışmaları yaptık, ama buna rağmen bir anlamsız okuma vardı. Çünkü, heceliyorlardı. Sürekli sesi çıkartarak birleştirme derdindeydiler. Çok endişelendim açıkçası anlamlı okuma olamayacak diye okuduklarını anlamayacaklar, çok zor anlayacaklar diye. Ama daha sonra bu çok kolay olduğu için, kısa sürede okumaya geçtikleri için, bu açığı kapatmak kolay oldu. Yani evet sürenin fazla oluşu diğer yöntemde süre çok uzun sürüyordu çözümleme yönteminde ama anlamlı okumaya direk geçiyorlardı. Bunda anlamlı okuma daha geç oluyor, okumayı söktükten sonra yani sürekli kitap okuyarak, yazarak, bunu ilerleterek olabilirdi. Ancak ilk başta anlamlı okuma yoktu” (st. 486-494) diyerek ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden Ersan Bey, “*Ses temelli cümle yönteminin gerçekten daha iyi olduğunu düşünüyorum ben. Bu yönden çocuk ses temelli cümleyle yeni bir cümle oluşturuyor ve o cümleyi hemen fark ediyor. Fark ettiği içinde anlama açısından daha uygun olduğunu düşünüyorum. Çocuk mesela diyelim ki ‘ma’ sesiyle ‘sa’ sesini birleştirmeyi öğreniyor. ‘A’ ile ‘s’ sesini öğrendiğini düşünelim ‘as’ diyor çocuk, ‘as’ dediği anda bir şeyin asmak olduğunu veya asma dediğinde asma ağacının olduğunu öğreniyor. Çocuğun anlama açısından bu yöntemin daha geçerli olduğunu düşünüyorum*” (st. 333-338) derken; Fehmi Bey, “*Daha önceki okuma yazma çalışmalarında da yine biz aynı başarıyı sağlıyorduk fakat burada ses temelli çalışmalarda bilhassa kelime oluşturma, kendileri cümle kurma şeklindeki olan çalışmalar daha etkili olduğunu gördük. Harflerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümle kurmaları konusunda ezbercilikten çok kendileri ufuk açma olarak biz yararını gördük*” (st. 1183-1186) biçiminde görüş bildirmiştir. Ayrıca, Meral Hanım, “*Okuduklarını anlama fiş temelli eğitimde daha standarttı. Daha kalıpsaldı, kapalıydı. Çocukları daha sınırlandırıyordu. Ses temelli cümle yönteminde daha zengin. Çocukların anlayabileceği şeylere daha kolay ulaşılabilir, örnekler daha fazla zengin verilebiliyor. Fazla kelime öğrendiğinde de okuma becerisi daha hızlı geliyor ve kelime hazneleri daha geliyor. Yani beceri farkında olmadan bir çok kelimeyle zenginleştiriliyor diyebilirim*” (st. 1262-1266) diyerek ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ilkökuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili olmadığını belirtmiştir. Ses temelli cümle yöntemi okuduğunu anlama, yorumlama becerisinin geç kazanılması, heceleyerek okudukları için okuduğunu anlamada sorun yaşanması, bütün yerine parçaları gördükleri için okuduklarını anlamalarının geç olması, göz sıçraması küçük olduğu için bütünü algılamalarının zorlaşması, heceleri yanlış bölüp okudukları için anlamada sorun yaşanması, görmeyle beyin arasındaki ilişkiyi yavaşlattığı için okuduklarını anlamalarının zorlaşması nedeni ile okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili görülmemektedir. Ancak, öğretmenlerin birkaçı okumaya geçiş süresinin hızlı olması, çocukların kelimelere kendilerinin ulaşması, hece ve harf yutmanın azalması, devamsızlık yapıldığında telafisinin kolay olması,

ezbercilikten kurtarması nedeni ile ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bu bulgusu, Şahin'in (2005) ses temelli cümle yönteminin, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuduğunu anlama ve kendini ifade etme becerisini geliştirme konularında etkili olması bulgusu ile, Sağırlı'nın (2006) ses temelli cümle yöntemi ile okuduğunu anlama becerisinin geç kazanıldığı; ancak, yöntemin ezberden uzak ve kalıcı öğrenme sağladığı, okuma yazmanın kısa sürede öğrenildiği bulgusu ve Karadağ'ın (2005) ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi bakımından daha etkili olduğu, bireşim yönteminin, heceleyerek okuma, algılamayı yavaşlatmaya neden olduğu bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca, çözümleme yönteminin okumaya geç başlamaya neden olduğu, bireşim yönteminin ise, okuma yazmaya çabuk geçme bakımından etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Okuma Hızı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında üçüncü soru olarak, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Okuma Hızı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5

Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Okuma Hızı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlkokuma yazma öğretiminde kullandığınız ses temelli cümle yönteminin öğrencilerinizin okuma hızı becerilerinin gelişimine yönelik görüşleriniz nelerdir?	f
a. Heceleyerek okudukları için okuma hızları düşük	6
b. Bütünü göremedikleri için okuma hızları yavaş	5
c. Göz sıçraması az olduğu için yavaş okuyorlar	4
d. Harfleri birleştirirken seri okuma olmadığı için okuma hızları düşük	3
e. Harflerde ve hecelerde vurgu yaptıkları için okuma hızları yavaş	2
f. Göz sıçramalarının belirli aralıklarla yapılması alışkanlık haline gelince okuma hızları artıyor	1
g. Ses temelini iyi alırsa okuma hızları artıyor	1
h. Anlama becerisi hızlı olursa okuma da hızlı gelişir	1
ı. Anlayarak okuma hızlı okumadan daha önemlidir	1
i. Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerde konuşma bozukluğuna yol açıyor	1
Görüşler Toplamı	25

Çizelge 5’te görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 6’sı “Heceleyerek okudukları için okuma hızları düşük”, 5’i “Bütünü göremedikleri için okuma hızları yavaş”, 4’ü “Göz sıçraması az olduğu için yavaş okuyorlar”, 3’ü “Harfleri birleştirirken seri okuma olmadığı için okuma hızları düşük”, 2’si “Harflerde ve hecelerde vurgu yaptıkları için okuma hızları yavaş”, 1’i “Göz sıçramalarının belirli aralıklarla yapılması alışkanlık haline gelince okuma hızları artıyor”, 1’i “Ses temelini iyi alırsa okuma hızları artıyor”, 1’i “Anlama becerisi hızlı olursa okuma da hızlı gelişir”, 1’i “Anlayarak okuma hızlı okumadan daha önemlidir”, 1’i “Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerde konuşma bozukluğuna yol açıyor” biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden Niyazi Bey, “Okuma hızları çok düşük kalıyor. Çünkü, hece hece bakıyorlar. Bunu geliştirmek için bir ailenin evde komple kitap okur olması gerekiyor. Yani sadece çocuğa evde kitap okumayı özendirmekle bu iş yürümüyor. Ailenin komple,

annesinin, babasının elinde de kitap olması gerekiyor. Çocuk orada özenip sürekli kitap okudukça okuma hızının artması gerekiyor” (st. 910-914) derken; Kenan Bey, “Öğrencilerin okuma hızında bir yavaşlama, bir ağır okuma gözlemliyoruz şu anda. Bunun tek nedeni de göz sıçraması. Az önce söylediğim göz sıçramasının çok küçük olması, mesafenin çok dar olması. Öncelikle, biz ne yaptık, “e” sesiyle başladık, daha sonra buna “le” sesini verdik “l” sesini verdik. Ve çocuk burada “el” gibi dar bir mesafeyi görerek okumaya başladı. Bunun arkasına biz daha farklı sözcükler, sesler ekleye ekleye kelimeleri, cümleleri oluşturmaya başladık. Dolayısıyla görme alanı çok dar göz sıçraması çok dar olduğu için çocuğun okuma hızı da buna paralel olarak yavaş ilerliyor. Okuma hızı şu anda düşük” (st. 1436-1442) biçiminde görüş bildirmiştir.

Safiye Hanım, “Okuma hızları (...) tamam şimdi çocuk okumaya geçtiğinde bakın az sayıda kelime okuyor ama birden bire hızlanıyor yani bu tamamen şeye bağlı göz sıçramalarını belirli aralıklarla yapılması alışkanlık haline geldikten sonra hızlanıyor, birden bire artış gösteriyor” (st. 256-258) derken; Hadiye Hanım, “Okuma hızları yine tüm dengelim yöntemine göre düşük. Çünkü, bütünü göremiyorlar. Bütünü göremediği için göz sıçramaları daha yavaş. Yavaş olunca okuma hızı düşüyor. Bir kelimenin bir bütünü bile görmekte güçlük çekiyorlar. Klasik, normalde mesela “Anadolu” kelimesini hecelerken “A-na-do-lu” diye heceliyorken biz bu yöntemde çocuk “An-ad-ol-u” diye heceliyor. Böylece kelimenin anlamını kavramakta güçlük çekiyor. Güçlük çekince de okuma hızı tekrar başa dönüyor, okuma hızı düşüyor” (st. 678-683) biçiminde görüş bildirmiştir.

Süleyman Bey, “Evet biz daha önceki yıllarda tümce yöntemiyle ses temelli tümce yöntemini karşılaştırdığımızda ses temelli öğrenme sisteminde öğrencilerin daha çabuk okuyacağını fakat üniversite sırasında bile heceleyerek okuyacağını iddia ediyorduk. Ben buna yine katılıyorum. Öğrenciler çabuk okuyor, biraz önce söylediğim gibi okuyor, ama heceleyerek okuyor. Okuyor ama okuduğunu anlayamıyor anlama evet hızlı okuyamıyor, bütün sınıflarda ben dolaştığımda öğrencinin okuduğunu fakat heceleyerek okuduğunu örneğin ‘o-kul’ ‘ev-e gi-di-yo-rum’ diyor. Tümce yönteminde böyle değildi. Tümce yönteminde atlayarak okuyor mesela ‘okul açıldı’ veya ‘ben eve gidiyorum’. Ses temelli öğrenme sistemiyle okuyan çocuk ‘ben ev-e gi-di-yo-rum’ diyor

ve öğrencilerin bir kısmında konuşma bozukluğunun olduğunu da hissediyoruz. Konuşma bozukluğu oluşturduğunu da hissediyorum” (st. 14-22) derken; Fehmi Bey, “Sınıftaki çocuklarda birkaç kişide hızlanma olmadığını gördüm ben. Sebebi de harflerde vurgu konusunu yapıyorlar, hecelerde yine aynı vurguyu hızlı aşamadılar. Bunun bariz şekilde birkaç kişide görüldüğünü hissettim. Tahmin ediyorum bunların kendi evde çalışmaları yetersiz olmasından dolayı” (st. 1189-1191) biçiminde görüş bildirmiştir.

Asuman Hanım, “Şimdi ilk anlarda okuma hızı çok fazla olmadı. O da harften gittiğimiz için olmadı. Daha önceki metotta cümle metodunda, bütünden parçaya doğru gidiliyordu. Bunda harften bütüne doğru gittiğimiz için, harflere takılıp kalıyorlar. Veya heceye takılıp kalıyorlar. Heceleme olayı biraz daha uzun sürdü bu metotta. Yani heceyi çok çabuk toparlayamadık biz direkt yani. Bir kelimeyi ağızından bir seferde çıkartarak söyleyemedi. Hala heceleyerek okuyan öğrencilerim var” (st. 1044-1048) biçiminde görüş bildirmiştir.

Arzu Hanım, “(...) sevmeleriyle çok alakalı. Eğer öğrencilere sevdirebiliyorsak ders çalışmayı veya işte derste zevk alarak çalışabiliyorlarsa bunu kabus haline değil de, oyun haline getirebilirse bu işi de beceriyorlar. İşte okumaya heveslendirme hep zaten ilk günden beri onu yaptık. İşte okuyacakları günü okumaya başlayacakları gün neler yapacaklarını hep sıraladılar. Ona odakladıktan sonra zaten amaçlı bir okumaya geçme oluyor yani farkında olmadan bir okumaya başlama değil de hani okuma isteğiyle birlikte okumaya geçince problem çözülüyor. Ve ondan sonra bol bol okuma ihtiyacı duydular. Ve ondan sonra bol bol okuyunca da problem çözüldü şu anda hızlı okuyorlar” (st. 497-504) derken; Hasan Bey, “Okuma hızları cümle yöntemine biraz düşük, düşük derken çok az bir düşüklüğü var yani biraz çocuk biraz ağır okuyor ses temelli cümle yönteminde fakat okuduklarını harfleri, heceleri, sesleri, kelimeleri tam vurgulayarak okuyor, çok güzel okuyor. Biraz okumaları şey ama bu da çok kitap okuması sayesinde ilerde çok güzel ilerleyebilir okumaya devam ettiği zaman” (st. 188-191) biçiminde görüş bildirmiştir.

Meral Hanım, “Okuduğunu anlama becerisi geliştiği zaman çocukların hızı da zaten doğal olarak geliyor. Hızı artırmak için bu sene, bundan önce de yapmamıştım, bu

sene de yapmadım, bundan sonra da olmayacak. Ya hızı zaten anlama becerisi olduğu zaman sağlıklı, hızı da otomatikman geliyor. Bu tıpkı şey gibi araba kullanırken ya o kullanma becerisini geliştiren biri hızı göz ardı ediyor. Belli zamanlarda gerektiği zaman kullanıyor o hızı. Yani şey sadece hız için yapanlar hani hızı hayatında çok önemli bir yere oturtanlar da onlar çok fazla kaza yapıyorlar o sürücüler, ben böyle düşünüyorum. Okuma yazmayı da okuma becerisini de buna benzetiyorum. Anlayarak okuduğu zaman o becerisini geliştirdiğinde kurallarına uygun olarak hızı da kullandığı ihtiyacı olduğu zaman hızlandırabiliyor. Her zaman çünkü hızlı okumaya ihtiyacımız yok. Anlamli okumaya ihtiyacımız var” (st. 1269-1277) biçiminde görüş bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuma hızı bakımından etkili olmadığını belirtmiştir. Ses temelli cümle yönteminin heceleyerek okuma, bütünü algılamakta zorlanma, hece ve harflere takılma, göz sıçramasının yavaş olması, heceleri yanlış bölmelerine neden olması bakımından etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak, öğretmenlerin bir kaçı göz sıçrama alışkanlığı kazandırmakla, anlamli okumaya ağırlık vermekle okuma hızının artacağını açıklamıştır.

Araştırmanın bu bulgusu, Bulut’un (1998), ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan bireşim yönteminin, çocuğun okuma yazma hızını yavaşlattığı bulgusu ile, Şahin ve diğerlerinin (2005), okuma hızı açısından çözümlene yönteminin daha etkili olduğu; ses temelli cümle yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilerin, çözümlene yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen, daha iyi anladığı bulgusu ve Karadağ’ın (2005), çözümlene yönteminin okumaya geç başlamaya neden olduğu, bireşim yönteminin ise, okuma yazmaya çabuk geçme bakımından etkili olduğu bulguları ile örtüşmektedir.

3.4. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Gelişim Özellikleri ve Bireysel Farklılıklarına Uygunluğuna Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında dördüncü soru olarak, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Gelişim Özellikleri ve Bireysel Farklılıklarına Uygunluğuna Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 7’si “Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun”, 6’sı “Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun”, 2’si “Öğrenci ile bireysel olarak ilgilenme olanağı sağlıyor”, 2’si “Öğrencilerin okumaya geçme başarı oranı yüksek olduğu için bireysel farklılıklarına uygun”, 2’si “Geride kalan öğrencilerle çalışma olanağı sağladığı için bireysel farklılıklarına uygun”, 2’si “Sesleri verirken görsellikten yararlanıldığı için kalıcı öğrenme sağlıyor”, 1’i “Cümleler somut olduğu için kavrama kolay oluyor”, 1’i “Örnekler bireysel farklılıklara uygun verilebiliyor”, 1’i “Öğrencilerin çevresel şartlarına uygun örnekler veriliyor”, 1’i “Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği için bireysel farklılıklara uygun” diyerek ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden 1’i “Sınıf içerisinde gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarda bütünlük sağlamak zor”, 1’i “Çocuğun doğasına ve fiziksel gelişimine uygun değil”, 1’i “Çocuğun doğasında bütüne bakma alışkanlığı olduğu için gelişim özelliklerine uygun değil”, 1’i “Yöntemin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklara uygunluğu öğretmenin becerisine bağlıdır”, 1’i “Bireysel farklılıklar daha fazla oluşuyor”, 1’i “Bireysel farklılıklar için farklı yöntemlerden yararlanılmalı” diyerek ses temelli cümle yönteminin sınırlılığını belirtmiştir.

Çizelge 6

Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandığınız Ses Temelli Cümle Yönteminin, Öğrencilerinizin Gelişim Özellikleri ve Bireysel Farklılıklarına Uygunluğuna Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlkokuma yazma öğretiminde kullandığınız ses temelli cümle yönteminin öğrencilerinizin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğuna yönelik görüşleriniz nelerdir?	f
a. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun	7
b. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun	6
c. Öğrenci ile bireysel olarak ilgilenme olanağı sağlıyor	2
d. Öğrencilerin okumaya geçme başarı oranı yüksek olduğu için bireysel farklılıklarına uygun	2
e. Geride kalan öğrencilerle çalışma olanağı sağladığı için bireysel farklılıklarına uygun	2
f. Sesleri verirken görsellikten yararlanıldığı için kalıcı öğrenme sağlıyor	2
g. Cümleler somut olduğu için kavrama kolay oluyor	1
h. Örnekler bireysel farklılıklara uygun verilebiliyor	1
ı. Öğrencilerin çevresel şartlarına uygun örnekler veriliyor	1
i. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği için bireysel farklılıklara uygun	1
j. Sınıf içerisinde gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarda bütünlük sağlamak zor	1
k. Çocuğun doğasına ve fiziksel gelişimine uygun değil	1
l. Çocuğun doğasında bütüne bakma alışkanlığı olduğu için gelişim özelliklerine uygun değil	1
m. Yöntemin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklara uygunluğu öğretmenin becerisine bağlıdır	1
n. Bireysel farklılıklar daha fazla oluşuyor	1
o. Bireysel farklılıklar için farklı yöntemlerden yararlanılmalı	1
Görüşler Toplamı	31

Öğretmenlerden Gülsüm Hanım, “İşte bu konuda bu program çok uygun; bu nedenle, her çocuğa ulaşabiliyorsun. Derslerin yoğunluğu azaltıldı. Her çocukla tek tek ilgilenilebiliyorsun. Ama bizim sınıflarımız kalabalık olduğu için biz aynı şeyi yine uygulayamıyoruz. Bu yöntem kalabalık olmayan sınıflar için çok güzel bir şey” (st. 79-81) derken; Ziya Bey, “(...) Şimdi sonuçta sınıf içi çalışmalar planlanırken bu bireysel

farklılıkların göz önüne alınması gerekiyor. Bunun cümle ya da ses olması çok fazla bir şey değiştirmiyor. Şimdi evden destek gören, okula hazır gelmiş olan ya da ana okulu eğitiminden geçmiş olan çocukların kavramalarıyla, diğer öğrencilerimizin kavramaları arasındaki fark ister istemez oluşuyor. Planlamada ve sınıf içi faaliyetlerde bu göz önünde bulunduruluyor. Burada harfin cümleye göre biraz avantajı var. Özellikle, gelmeyen çocuklarda kaçırılanlar için telafisi daha kolay oluyor harfin (...) Bireysel farklılıklara harf yöntemi daha uygun diyebilirim” (st. 415-421) biçiminde görüş bildirmiştir.

Orhan Bey, “Bireysel farklılıklarına yönelik şeyi, burada sesleri verme, bunların seviyelerine çok uygun. Çünkü, kolay algılıyor. Yani herhangi bir sesi verirken bir hayvan taklidi yaparak unutmuyor, şekilde gördüğü için, ses çıkardığı sesi verdiğinde, unutmuyor kalıcı oluyor” (st. 869-871) derken; Asuman Hanım, “Bireysel farklılıklar her iki yöntemde de olabiliyor. Her öğrencinin kendine göre bir takım ayrıcalıkları oluyor, yani her çocuktan aynı sonucu beklememiz mümkün değil. Nitekim bunda da aynı şeyi yaşadık. Bazı çocuk hemen birden bire söküyor. Bir kısmı biraz sonra söküyor. Bir kısmı tatil dönüşünde sökmeye başladı. Onu çocuğun yani kendi yapısına, özelliklerine dikkat ederek, biraz daha geriden gelen çocuğa onlara daha fazla özel ilgi göstererek onlara daha fazla işte tahtaya kaldırma, okutma şansı vererek gidermeye çalışıyorum” (st. 1054-1059) biçiminde görüş bildirmiştir.

Meral Hanım, “Fiş verildiği zaman standart bir cümle veriliyordu. Çocuğun ilgisine göre mi değil mi değildi. Kalıpsal olarak veriliyordu. Çocuk belki hayatında onu hiç kullanmıyordu o kelimeyi. Mesela bir isim verildiği zaman. Burada öyle değil daha zengin örnekler olduğu için her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre örnekler bulunup, ona uygun veriliyor. Yani bir kelimeyle veriliyor ama onun söylediği de hatırlatılarak her öğrenciden farklı farklı, kendi çevresel şartlarına uygun kelimelerle zenginleştirilebiliyor” (st. 1281-1286) biçiminde görüş bildirmiştir.

Kenan Bey, “Yedi, on bir yaş grubundaki öğrencilerin dediğimiz gibi bütünü algılama olayı vardı. Burada da hele hele birinci sınıftaki öğrencilerimiz tamamen bütünü görebilmektedirler. Bütünü gören öğrencilerimizin de çok küçük parçaları sezebilmesi güçleşmektedir. Bu nedenle, çocuğun gelişim ve bireysel özelliklerine çok uygun bir

öğretim metodu olduğunu ben öğretmen olarak çok düşünmüyorum. Eski sistem daha buna cevap veriyordu. Bütünü görüyordu, bütünü algılıyordu ve daha kolay okuma ve anlama hızı geliyordu” (st. 1447-1452) derken; Niyazi Bey, “(...)daha önce kullandığımız cümle yönteminde çocuk, çocuğun doğasında var olan bütüne bakma alışkanlığı bırakılmış, parçaya bakma yani hecelere bakmaya geçilmiş. Bir çocuk bir bahçeye bile baktığında bahçenin tümünü görür. Ayrıntılara bakmaz, dikkat etmez. Yani veya bir işte dışarıda pencereden baktığında, işte o sokağın tümünü görür. Ayrıntılara bakmaz, oradaki işte bir arabayı, yoldan geçen bir şahsı, kişiyi farkına varmaz. Bütüne bakmayı görür. Bütüne bakmayı gördüğü için çocuğun bu doğasında vardır. Dolayısıyla ses temelli cümle yöntemi çocuğun doğasına uygun değildir. Fiziksel gelişimine uygun değildir. Ben böyle olduğunu düşünüyorum” (st. 918-925) biçiminde görüş bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, ilkökuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu bakımından etkili olduğunu belirtmiştir. Ses temelli cümle yönteminin, görselliğe önem verdiği için kalıcı öğrenme sağlama, geride kalan öğrencilerle çalışma olanağı sağlama, çevresel şartlara uygun örnekler verme, standarttan ve ezberden uzaklaşma, öğrencilerin yaratıcılığını ön plana çıkarma, okumaya geçme başarı oranını artırma bakımından öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygun olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin birkaçı ses temelli cümle yönteminin, bütünü görmeyi engelleme, sınıf içerisinde bireysel farklılığı artırma bakımından gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklara uygun olmadığını belirtmiştir.

3.5. Öğretmenlerin “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Öğrencilerinizin Etkili Bir Okuma Yazma Becerisine Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında beşinci soru olarak, “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Öğrencilerinizin Etkili Bir Okuma Yazma Becerisine Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 7’de gösterilmiştir.

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, bu soruya “etkili bir okuma yazma becerisi kazanıldı” biçiminde yanıt veren öğretmenlerin 6’sı “Bitişik eğik yazıda başarılı oldular”, 4’ü “Okuma ve yazma kolay öğrenildi”, 2’si “Çocuklar daha net okuyup, yazabiliyorlar”, 2’si “Okurken ses, hece ve kelimeleri tam vurgulayarak okuyorlar”, 2’si “Sesleri öğretirken doğadan, hayattan örnekler verildiği için etkili bir öğrenme oluyor”, 2’si “Fazla kelime öğrendikleri için okuma becerileri daha hızlı geliyor”, 2’si “Bütünün parçalarını görebilen çocukların kavraması kolay oldu”, 2’si “Yazarken harf ve hece unutulmuyor”, 1’i “Türkçe’nin güzel konuşulmasında, vurgulanmasında; dilin yozlaşmasının önlenmesinde etkili oldu”, 1’i “Bitişik eğik yazı çocuğun kişiliğini yansıtmaktadır”, 1’i “Birinci dönemde okuma ve yazma becerisi kazanıldı” biçiminde görüş bildirmiştir.

“Etkili bir okuma yazma becerisi kazanılmadı” biçiminde yanıt veren öğretmenlerin 4’ü “Öğrenciler heceleyerek okuyor”, 4’ü “Hece bölmede hata yapıyorlar”, 3’ü “Bütünü göremedikleri için okuma ve anlama hızları zor geliyor”, 2’si “Harfe ve heceye odaklandığı için okuma ve yazmada hata yapıyorlar”, 2’si “Yazarken harflerin nokta ve çizgilerini unutmalar oluyor”, 2’si “Bitişik eğik yazıya başlamak için birinci sınıf erken”, 1’i “Anlatımları ileri seviyede değil”, 1’i “Parçadan bütüne gidildiği için anlamada sorun yaşanıyor”, 1’i “Yazıda imla ve noktalama işaretlerini kavratmak zor oldu”, 1’i “Çocuk dikkatini bitişik eğik yazıya verdiği için cümleyi aklında tutamıyor ve eksik yazıyor” biçiminde görüş bildirmiştir.

Çizelge 7

Öğretmenlerin “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Öğrencilerinizin Etkili Bir Okuma Yazma Becerisine Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Öğrencilerinizin Etkili Bir Okuma Yazma Becerisine Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?	f
a. Etkili bir okuma ve yazma becerisi kazanıldı	
a.1. Bitişik eğik yazıda başarılı oldular	6
a.2. Okuma ve yazma kolay öğrenildi	4
a.3. Çocuklar daha net okuyup, yazabiliyorlar	2
a.4. Okurken ses, hece ve kelimeleri tam vurgulayarak okuyorlar	2
a.5. Sesleri öğretirken doğadan, hayattan örnekler verildiği için etkili bir öğrenme oluyor	2
a.6. Fazla kelime öğrendikleri için okuma becerileri daha hızlı geliyor	2
a.7. Bütünün parçalarını görebilen çocukların kavraması kolay oldu	2
a.8. Yazarken harf ve hece unutulmuyor	2
a.9. Türkçe'nin güzel konuşulmasında, vurgulanmasında; dilin yozlaşmasının önlenmesinde etkili oldu	1
a.10. Bitişik eğik yazı çocuğun kişiliğini yansıtmaktadır	1
a.11. Birinci dönemde okuma ve yazma becerisi kazanıldı	1
b. Etkili bir okuma ve yazma becerisi kazanılmadı	
b.1. Öğrenciler heceleyerek okuyor	4
b.2. Hece bölmede hata yapıyorlar	4
b.3. Bütünü göremedikleri için okuma ve anlama hızları zor geliyor	3
b.4. Harfe ve heceye odaklandığı için okuma ve yazmada hata yapıyorlar	2
b.5. Yazarken harflerin nokta ve çizgilerini unutmalar oluyor	2
b.6. Bitişik eğik yazıya başlamak için birinci sınıf erken	2
b.7. Anlatımları ileri seviyede değil	1
b.8. Parçadan bütüne gidildiği için anlamada sorun yaşıyor	1
b.9. Yazıda imla ve noktalama işaretlerini kavratmak zor oldu	1
b.10. Çocuk dikkatini bitişik eğik yazıya verdiği için cümleyi aklında tutamıyor ve eksik yazıyor	1
Görüşler Toplamı	46

Öğretmenlerden Gülsüm Hanım, “Etkili olmadı hepsi öğrendiler. Ama tek farkı şimdi kelimeleri hecelerden ayıramıyorlar. Birleşik olduğu için nereden ayıracağını çocuk bilmiyor. Öbür türlü en sonda heceleme kaldığı için nereden ayıracağını gayet iyi

biliyordu. Bu sistemde ayıracağı yeri bilemiyor. O bir kere zararlı. Ama kelimeyi burada da bütün olarak görüyor algılayanlar ve daha seri okuyabiliyorlar. Anlatımları da pek ileri sayılamaz. Eksik yazıyorlar, kelimelerde bazı harfler eksik el yazısı yazacağız diye çocuk bütün dikkatini o yazının düzgünlüğüne vereceği için şeyi cümleyi aklında tutamıyorlar” (st. 88-93) derken; Kenan Bey, *“Şimdi bu yıl ilk kez birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazı ile başlandı. Bitişik eğik yazının da programın hedefleri içerisinde bu yaş grubundaki öğrencilerin ilk başlarken dairesel hareketler yaptığı ve bu dairesel hareketlerle de bitişik yazının daha kolay olabileceği programda öngörülmektedir. Ancak, ben bunun da çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü, çocuklarımız başta çok güçlük çektiler. Yani çocuğun parmak kasları açısından ileri ve geri ters yönde çevirmelerde oldukça sıkıntı çektiler. Ancak, geldiğimiz noktada çocukların bu problemleri aştığını söyleyebilirim yani bitişik yazıda herhangi bir sorun kalmadı. Ama çok, birtakım güçlükler çektik, çok güçlükler çektik başta. Çocuklar bocaladılar, çok fazla parmak kasları yatkın değildi bana göre. Yapamadılar ama zaman içerisinde bunu çözdük”* (st. 1455-1462) biçiminde yanıt vermiştir.

Seval Hanım, *“El yazısı tabi ki özelliği var, hiç elinizi kaldırmadan yazacaksınız sonra çizgisini, noktasını koyacaksınız. Çocuk şimdi yazarken okuyamıyor. Daha sonra da işte “Atatürk” diyeceğine “Alalürk” yazıyor. Yani onda bir bütünlük sağlanmamış. Çocukların karşılaştığı zorluklardan biri de bu”* (st. 597-601) derken; Süleyman Bey, *“Ses temelli tümce yönteminde öğrenci çabuk okuyor. Okumaya çabuk geçiyor, fakat heceleyerek okuyor. Yazmada da yine imla hataları, hece bölmek gibi sorunlar ya ses temelli tümce yönteminde ortaya çıkıyor”* (st. 33-35) biçiminde görüş bildirmiştir.

Müsevver Hanım, *“Şimdi ses temelli cümle yönteminde okumaya daha çabuk geçiyor çocuklarımız. Ama yazmada biraz problem yaşadık. Bir de noktalama işaretleri ya da cümle yapısı olarak düşündüğümüzde bu sistemde daha zorlandık. Ya bizim hani şu anda yeni olduğu için uygulamakta zorluk çektiğimizden olabilir. Şöyle çocuk işte harfi, heceyi, kelimeyi, cümleyi hepsini bir kerede görüyor. Bunları birbirine bağlantı kurmak, mesela bir hecelemeğe geçtiğim zaman bunu hecelere ayırmakta oldukça zorluk çektik. Ya da cümlelerin başına büyük harfle başlayacaksın, sonra nokta koyacaksın derken, hem cümleyi hem heceyi hem kelimeyi karıştırabiliyor”* (st. 1377-1383) derken; Dilek Hanım, *“Şimdi okuma açısından, dediğim gibi, tekniği aldıktan sonra çocuk çok daha*

fazla okuma temrinleri yaparsa daha güzel okuyor. Ama öğretmenin verdiğiyle kalıp, okuma yazma çalışmalarını kendisi de sürdürmezse, hikaye okumazsa, masal okumazsa, kitap okumazsa hatalar yaşıyor. Yazma açısından da diğer yönteme göre daha büyük sorunlar yaşıyoruz. İşte heceleri bölmede hatalar yaşıyoruz, noktalama işaretlerinde problemler yaşıyoruz” (st. 795-799) biçiminde görüş bildirmiştir.

Arzu Hanım, “Evet etkili bir okuma yazma becerisine sahip oldular. İlk önce açık konuşayım çok endişelerim vardı. Ve hatta daha önceden okuttuğum birinci sınıflarda da hep bu çözümlene yöntemini uyguladığımız için onu savunur hale gelmiştik. Anlamlı ve hızlı okuduklarını düşünüyorduk. Ama şimdi bu yönteme göre okuma yazma becerilerine gerçekten iyi sahip olduklarını düşünüyorum. Bir de mesela sesleri verirken tabiattan, hayattan, çevreden, yaşamlarından da hani o seslerin anlamını kavramış oluyorlar. O çok güzel oluyor. Başka bir isim takmak daha sonra o harfi bulmak gerekmiyor. Yani harfin direk hareketini ve sesini öğrenmiş oluyorlar. Yazma becerisi açısından da ilk zamanlar el yazısında da çok zorluklar çekildi. Ama daha sonra bunun oturduğunu düşünüyorum. Ama birkaç öğrencide yine problem yaşanabiliyor. Çünkü, evden düz temel harfleri öğrenerek gelmiş olan öğrencilerde zorluk oldu” (st. 514-523) derken; Ziya Bey, “Sınıfta gördüğüm kadarıyla ses temeli cümle yönteminde yazım hataları azaldı. Gözlemim bu şekilde. Fakat okuma hızını geliştirmekte zorlanıyorum. Özellikle isteksiz olan çocuklarda. Belki ses temelli cümle yöntemiyle evden destek alınıp çok tekrar yapıldığında diğeri ile aynı başarı yakalanabilecek” (st. 426-428) biçiminde görüş bildirmiştir.

Hadiye Hanım, “Evet yazma becerisi çok güzel gelişti. Bitişik yazıda gayet iyiler. Umduğumun üzerinde güzel yazı yazıyorlar, düşüncelerini ifade edebiliyorlar. Ama okuma yazmanın gerisinde yani bir bütün olarak ikisi birlikte gelişmedi” (st. 698-700) derken; Safiye Hanım, “El yazısında zaten başta bir zorlama oluyordu ama şimdi artık yazmada akıcılık var, oldukça etkili bir yöntem” (st. 278-279) biçiminde yanıt vermiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin etkili bir okuma yazma becerisine sahip olduklarını belirtmiştir. Öğretmenler bitişik eğik yazıda başta bir zorlanma olsa da öğrencilerin güzel ve akıcı yazdıklarını, birinci dönemde okuma ve yazma becerisini

kazandıklarını, öğrencilerin sesleri tam vurgulayarak okuduklarını, Türkçe'nin güzel konuşulmasında, dilin yozlaşmasının önlenmesinde etkili olduğunu, sesleri öğretirken doğadan, çevreden örnekler verilmesinin kalıcı öğrenme sağladığını, fazla kelime öğrendikleri için okuma becerilerinin hızlı geliştiğini belirtmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ise, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin etkili bir okuma yazma becerisine sahip olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin heceleyerek okuduklarını, hece bölmede hatalar yaptıklarını, anlatımlarının ileri seviyede olmadığını, imla ve noktalama işaretlerini kavratmanın zor olduğunu, yazarken harflerin nokta ya da çizgilerinin unutulduğunu, bütünü göremedikleri için okuma ve anlama hızlarının zor geliştiğini, dikkatini bitişik eğik yazıya verdiği için cümleyi aklında tutamayıp, eksik yazdıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın bu bulguları, Peçel ve diğerlerinin (2005) okuma yazmanın kısa sürede gerçekleşmesi, seslerle öğrencilerin kendi kendilerine hece, kelime ve cümle kurabilmeleri, kelime hazinesinin zenginleşmesi, sözlü anlatımın başarılı yapılması, ezberden uzak olması nedeniyle, “ses temelli cümle yöntemi”nin olumlu olduğu bulgusu ve okuma hızlarının yavaş olması, satır sonuna sığmayan kelimelerde hece bölmeyi doğru kullanamamaları, okuduğunu anlamada yavaş ve bazı eksikliklerin olması nedeniyle “ses temelli cümle yöntemi”nin olumsuz olduğu bulgusu ile örtüşmektedir.

Ayrıca araştırma bulguları, Çiftçi'nin (2005) öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okumada ve yazmada bazen zorlandıkları ve bunun önlenebilir olduğu bulgusu ile, Acat ve Özsoy'un (2006), okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıkların öğrenmeyi olumsuz etkilediği, uygulamada destekleyici materyallere ulaşamadığı, öğrencilerin bazı sesleri birbiriyle karıştırdıkları, hece bölmede güçlük çektikleri, heceleyerek okudukları, bitişik eğik yazıda zorlandıkları, okuduklarını anlamada güçlük çektikleri bulgusu ve Sağırılı'nın (2006), ses temelli cümle yönteminin ezberden uzak ve kalıcı öğrenme sağladığı, okuma yazmanın kısa sürede öğrenildiği, bitişik eğik yazı ile estetik yazı becerinin kazandırdığı, araştırmaya ve yaratıcılığa açık bir yöntem olduğu bulguları ile örtüşmektedir.

3.6. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında altıncı soru olarak, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 8’i “Bitişik eğik yazıda sorun yaşanıyor”, 6’sı “Sınıfların kalabalık olması”, 5’i “Araç gereç ve kaynakların yetersiz olması”, 4’ü “Anlama anlatma becerilerinin kazanılmasında sorun yaşanıyor”, 4’ü “Heceleri bölmede sorun yaşanıyor”, 3’ü “Yöntemin ilk defa uygulanması”, 3’ü “Ailelerin eski sisteme alışmış olması”, 3’ü “Evde uygulanan yöntemin farklı olması” biçiminde görüş bildirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin 2’si “Verilen kaynakların sınıf seviyesinin üzerinde olması”, 2’si “Hizmet içi eğitimin gereksinimleri karşılamaması”, 2’si “Yöntem konusunda hazırlanan kılavuz kitapların geç gelmesi”, 2’si “Dilbilgisi kurallarını kavratmada sorun yaşanıyor”, 2’si “Bazı seslerin öğretilmesinde sorun yaşanıyor”, 2’si “Kaynakların temel harflerle olması”, 2’si “Bazı öğretmenlerin bitişik eğik yazıda yetersiz olması”, 2’si “Bütünü görmeyi engellediği için okuma hızı ve anlamada sorun yaşanıyor”, 2’si “Kaynak kitaplardaki okuma parçalarının uzun olması”, 2’si “Okulöncesi eğitimin bu yıl çocukları yeni programa göre hazırlamaması” biçiminde yanıt vermiştir. Bunlara ek olarak 1’i “Değerlendirme formlarının uygulanmasında sorun yaşanıyor”, 1’i “Türkçe’yi düzgün konuşamayan öğretmenlerin olması”, 1’i “Okuma yazmayı aileden öğrenerek gelen çocuklarda sorun yaşanıyor”, 1’i “Ara dönemde notla değerlendirme yapmak zorunda olmak sorun yaratıyor”, 1’i “Öğrencilerin sesler verilirken dikkatsiz olması ve devamsızlık yapması”, 1’i “Ders ve çalışma kitaplarının kullanımında sorun yaşanıyor”, 1’i “Okul ve sınıf donanımının yetersiz olması”, 1’i “Öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlığının olmaması”, 1’i “Seviye kümeleri ile çalışma olanağı vermemesi” biçiminde görüş bildirmiştir.

Çizelge 8

Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Karşılaştığımız Sorunlar Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	f
a. Bitişik eğik yazıda sorun yaşanıyor	8
b. Sınıfların kalabalık olması	6
c. Araç gereç ve kaynakların yetersiz olması	5
d. Anlama anlatma becerilerinin kazanılmasında sorun yaşanıyor	4
e. Heceleri bölmede sorun yaşanıyor	4
f. Yöntemin ilk defa uygulanması	3
g. Ailelerin eski sisteme alışmış olması	3
h. Evde uygulanan yöntemin farklı olması	3
ı. Verilen kaynakların sınıf seviyesinin üzerinde olması	2
i. Hizmet içi eğitimin gereksinimleri karşılamaması	2
j. Yöntem konusunda hazırlanan kılavuz kitapların geç gelmesi	2
k. Dilbilgisi kurallarını kavratmada sorun yaşanıyor	2
l. Bazı seslerin öğretilmesinde sorun yaşanıyor	2
m. Kaynakların temel harflerle olması	2
n. Bazı öğretmenlerin bitişik eğik yazıda yetersiz olması	2
o. Bütünü görmeyi engellediği için okuma hızı ve anlamada sorun yaşanıyor	2
ö. Kaynak kitaplardaki okuma parçalarının uzun olması	2
p. Okulöncesi eğitimin bu yıl çocukları yeni programa göre hazırlamaması	2
r. Değerlendirme formlarının uygulanmasında sorun yaşanıyor	1
s. Türkçe’yi düzgün konuşamayan öğretmenlerin olması	1
ş. Okuma yazmayı aileden öğrenerek gelen çocuklarda sorun yaşanıyor	1
t. Ara dönemde notla değerlendirme yapmak zorunda olmak sorun yaratıyor	1
u. Öğrencilerin sesler verilirken dikkatsiz olması ve devamsızlık yapması	1
ü. Ders ve çalışma kitaplarının kullanımında sorun yaşanıyor	1
v. Okul ve sınıf donanımının yetersiz olması	1
y. Öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlığının olmaması	1
z. Seviye kümeleri ile çalışma olanağı vermemesi	1
Görüşler Toplamı	65

Öğretmenlerden Süleyman Bey, “Evet sorunlarımız birincisi öğrencilerin heceleyerek okuması, dil bilgisi kurallarını uygulayamaması, bariz olarak görülen şey öğrencilerde hece bölme. Biz bunu anlatamıyoruz. Ben anlatmakta güçlük çekiyorum. Şimdi biz sesleri vermişiz, öğrenci sesleri yazıyor, yani bizim o diğer çözümleme sistemi yönteminde heceler vardı. Hece bölme diyorduk, heceyi böldürmüyorduk veya heceyi

bölmesine engel oluyorduk. Ses temelli öğretim sisteminde bunu uygulamakta biraz güçlük çekiyoruz. Hece bölmede sorunlar yaşanıyor, (...) okumada yazmada aksaklıklar oluyor, heceleyerek okuyor yine sesleri çıkarmakta güçlük çekiyor, cümleyi kavratmakta güçlük çekiyoruz , anlama güçlüğü çekiyoruz” (st. 39-46) derken; Gülsüm Hanım, “Eğik el yazısının yapılışında çocuklar çok zorluk çektiler. Buna biz dörtte, üçte başlıyorduk dörtte beşte tamamlıyorduk, rayına oturtuyorduk. Şimdi daha çocuk eli kalem tutamıyor. Biz bir ‘e’ harfi için on gün uğraştık. Çocuğa yazdırabilmek için ama öğrendikten sonra şimdi seri bir hal aldı ama yine de bütün dikkatleri yazıda ne yazdığını bilmiyor. Yazıyı düzgün yapacağım diye uğraştığı için. Anlama önceki sisteme göre burada daha az, anlama daha az. Okuduğunu tam anlayamıyor” (st. 96-100) biçiminde görüş bildirmiştir.

Safiye Hanım, “Kaynak sıkıntımız çok fazlaydı, verilen kaynaklar sınıfımızın seviyesinin üzerinde kaldı (...) Sınıf kalabalık olduğu için velilerden yardım almak durumunda kaldık. Velilere bu yöntem yabancı olduğu için veliyi bilinçlendiriyorsunuz, öğrenciye anlatıyorsunuz. Burada öğretmen çok fazla yoruluyor. Yani en azından şu olacak komşusundan sorup öğrenecek, büyük çocuğundan öğrenmiş olacak. Veli de daha bilinçli bir şekilde çocuğa yardımcı olacak. Yani demek istediğim şu, veliyi de bilinçlendirmek çok kolay değil, evet o da kolay değil. Çünkü, kendisi de bu yöntemle öğrenmemiş. Tamamen herkese yabancı” (st. 293-301) derken; Ersan Bey, “Bazı sorunlarla karşılaşıyoruz. Tabi ki bunda velilerin etkisi var bir. Sesleri öğrencilere verirken, veliler bir de harfleri veriyor. Çocuk velileri dinleyen çocuklarla ilgili bir karışıklık bu konuda oluyor. O çocuğu okumaya geçirmek için de velilerinden de yardım alıyoruz. Ve ses yöntemiyle vermeye çalışıyoruz. Ama ses yönteminde çocuğun o anki dikkatsizliği de bizi etkiliyor. Çocuk eğer bir sesi verirken o an okula gelmemiş olması veya dikkatsiz davranması o sesi öğrenemiyor. Daha sonra da tekrarlarla bunu geçiştirebiliyoruz. Devamsızlıklar sorun oluyor. Bir öğrencinin işte bir hafta devam etmediğini düşünün iki, üç tane ses veriliyor. Ve o seslerle ilgili gelen cümleyi ya da kelimeyi o sesle ilgili heceyi kelimeyi çıkartamıyor” (st. 362-369) diyerek ilkökuma yazma öğretiminde karşılaştığı güçlükleri bildirmiştir.

Hadiye Hanım, “Harflerin yazılışlarında tek tek nasıl hangi yönde olması gerektiğini göstermiş olmamıza rağmen, bol bol çalışma yapmış olmamıza rağmen, şimdi harflerin

yanlış yönlerini yanlış uyguluyorlar. Bunu anlıyorum ben. Hep bireysel, kişisel özellik kazanacak el yazısı. Ama okunmaz yazılar ortaya çıktı” (st. 723-725) biçiminde görüş bildirirken; Seval Hanım, “Yani kaç senelik sistemi sil. Yepyeni bir sistem getir ve çok hazırlıklı olmadan yakalandığımız bir şey. Yeterli hazırlığı yapmadığımızı düşünüyoruz. Mesela “e” yi verdik, sonra “l” yi verdik. Şimdi bu şekilde söylüyorum. Sesleri çıkartmada ben zorlandım. Yardımcı kaynaklar falan vardı CD’den falan seyrettirdim. Herkesin şivesi, diksiyonu, aksanı farklı olabiliyor. Öğretmenlerimizden de Türkçe’yi çok yerinde kullananlar çok az. Bunların çıkarttığı sesleri çocuk nasıl algılayacak?” (st. 611-617) biçiminde görüş belirtmiştir.

Ziya Bey, “Bu sene için söylenebilecek birkaç sorun var. Bunlar giderildi. İlk başlarda materyal eksikliği duyduk. İkincisi bir hizmet içi eğitim oldu ama bunun da bizim ihtiyaçlarımızı karşılamadığını düşünüyorum. Çok yüzeysel geçildi, örneklendirilmedi seminer döneminde. Sonra zümre arkadaşlarımızla oturup neler yapacağımızı kendi aramızda planlayıp öyle başladık. Yöntem teknik konusunda hazırlanan yardımcı kitapların bize ulaşması biraz gecikti. Orada biraz kaybımız oldu” (st. 432-436) derken; Niyazi Bey, “Bir kere ana okulundan hazır gelmediler bu yıl. Yani onlara sorduğumuzda bizde el çalışmalarıyla ilgili fazla bir şey yapmadık diyorlar. Birkaç öğretmen arkadaşım da aynı şeyleri ifade ettiler. Bir kere hazır gelmediler, hazır gelmedikleri için o el yazısının ilk el hareketleri döneminde bir zorluk çektik. Artı bir de öğrenciler ağabeylerinden, ablalarından, annelerinden hep düz yazı, yani düz çizgileri veya eğik çizgileri gördüler. Hep onlar üzerinde çalışmışlar. Bizim tekrar şeye çevirmemiz büyük bir zorluk oldu. Ha bu beş, on yıl sonra değişebilir. Çünkü, farklı şeyler ağabeyinde, ablasında farklı şeyler görecekler, dolayısıyla alışabilir. Dediğim gibi harf metodunun kullanılmasını uygun olduğunu düşünmüyorum. Bu harf metodu işte, heceleyerek okumayı geliştiriyor. Bütüne bakmayı göstermiyor. İşte noktalama işaretlerini kavratmada zorluk çekiyoruz” (st. 958-967) biçiminde görüş belirtmiştir.

Meral Hanım, “Bu sene ilk biz okuttuğumuz için onun bir sıkıntısını yaşadık. Bütün arkadaşlarımda muhtemelen aynı sıkıntıyı yaşamışlardır. Materyal eksikliği var ama onu ben daha önceki okuttuğum sistemde de yaşadım. Öğretmen kılavuz kitapları iyiydi ama biraz da hızlı hazırlanmış, eksiklikleri vardı. Çocukların kullandığı kitaplarda da materyallerde biraz eksiklikler vardı. Mesela şöyle yapmışlar, öğrenci çalışma kitabı,

ders kitabı. Çocuk ikisini beraber getiriyordu, zor taşıyordu. Bir birini bir birini değil de, dönemlik hazırlansaydı onlar ya da böyle ünitelere uygun ya da aylık, hani kullanım kolaylığına ilişkin, çalışma kitabıyla, öğrenci ders kitabı bir arada böyle bölüm bölüm hazırlansaydı daha kolay. O konuda çok zorluk çektik, ders kitapları konusunda” (st. 1311-1319) derken; Kutlay Bey, *“48-50 kişilik sınıflarda siz bitişik eğik yazıyla ses temelli cümle yöntemini uyguladığınızda çok da kolay olmayan şeylerle karşılaşabiliyorsunuz. Öncelikle bunu ifade etmek istiyorum. Sınıf mevcutlarının kalabalıklığı”* (st. 1479-1481) biçiminde görüş bildirmiştir.

Seydi Bey, *“Şimdi bazı etkinlik malzemelerinin okulda bulunması gerekir. Bunda sıkıntı yaşıyoruz. Mesela çok güzel etkinliklerimiz var. Etkinlik yaparken sıkıntı çekmiyoruz da, bütün etkinliğe her öğrenci katılımında bulunamıyor. Bazıları getiremiyor mesela”* (st. 1137-1139) biçiminde görüş belirtirken; Müsevver Hanım *“Şimdi fazla bir bilgiye sahip olmadan direk sınıfa girdik. Biz bir de kitaplarımızı sonradan aldık. Hepsi okul açıldıktan iki ay sonra elimize geçti. Yani ne yapılması gerektiğini sadece ders kitaplarının içerisine bakarak neler yapmamız gerektiğini uygulamaya çalıştık. Dediğim gibi bir zorlukla karşılaşmadım uygulamada. Ama yazımlardaki bu noktalama işaretlerinde ya benim sınıfımda tam onu da bilemeyeceğim. İşte büyük harfle başlayacak, nokta koyacak ya da hecelere ayıracak onları daha geç kavradılar gibime geliyor”* (st. 1389-1395) biçiminde görüş bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tümüne yakını, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenler ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında en fazla sorunun bitişik eğik yazının uygulanmasında yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler, sınıfların kalabalık olması, araç gereç ve kaynakların yetersiz olması, anlama anlatma becerilerinin kazanılamaması, heceleri bölmede hata yapılmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Yöntemin ilk kez uygulanması, ailelerin eski sisteme alışmış olması, verilen kaynakların sınıf seviyesinin üzerinde olması, hizmet içi eğitimin gereksinimleri karşılamaması, yöntem konusunda hazırlanan kılavuz kitapların geç gelmesi, dilbilgisi kurallarının kavratılamaması, kaynakların temel harflerle olması, bazı öğretmenlerin

bitişik eğik yazıda yetersiz olması, okulöncesi eğitimin bu yıl çocukları yeni programa göre hazırlamaması, okuma yazmayı aileden öğrenerek gelen çocukların olması, öğrencilerin sesler verilirken dikkatsiz olması ve devamsızlık yapması öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlar arasındadır.

Araştırmanın bu bulguları, Şahin'in (2005), ses temelli cümle yönteminde cümleyi bütün olarak algılamada ve okuma hızında sorunlar yaşandığı; sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının alıştırmaya ve uygulama olanaklarını sınırladığı; az da olsa bazı öğrencilerin okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu ve satır sonuna sığmayan kelimelerde kelimeyi uygun yerinden bölmeyip, heceleri böldüğü bulgusu ile, Yalçın'ın (1999), öğretmenlerin hizmet öncesinde ilkokuma yazma öğretimi konusunda iyi yetiştirilmedikleri ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenemedikleri bulgusu ve Sağırlı'nın (2006), alınan hazırlayıcı eğitimin yetersiz olduğu, kaynakların yetersiz olduğu, yöntemin kalabalık sınıflarda uygulanmasının güç olduğu, okuduğunu anlama becerisinin geç kazanıldığı, imla ve noktalama çalışmalarının güç olduğu bulguları ile örtüşmektedir.

3.7. Öğretmenlerin “İlköğretimde İkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğini Artırmak İçin Açıklamak İstedığınız Görüş ve Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında yedinci soru olarak, “İlköğretimde İkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğini Artırmak İçin Açıklamak İsteddiğiniz Görüş ve Önerileriniz Nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9

Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğini Artırmak İçin Açıklamak İsteddiğiniz Görüş ve Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için açıklamak f	istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?	f
a.	Okul aile işbirliği sağlanmalı	6
b.	Eğitim teknolojilerinden yararlanılmalı	6
c.	Öğrencilere kitap okuma sevgisi kazandırılmalı	5
d.	Okuduğunu ve dinlediğini anlama anlatma çalışmalarına ağırlık verilmeli	4
e.	Öğretmen yenilikleri takip etmeli ve kendini geliştirmeli	3
d.	Aileler okuma yazma öğretimi konusunda bilinçlendirilmeli	3
e.	Sınıf mevcutları azaltılmalı	3
f.	Aileler her konuda çocuğa destek olmalı	3
g.	Göz sıçrayışını hızlandırmak için seviyeye uygun kitaplarla okuma çalışmaları yapılmalı	2
h.	Öğrencilerin ulaşabileceği kaynak ve uyaranlar çoğaltılmalı	2
ı.	Okul ve sınıf donanımı yönetime uygun duruma getirilmeli	2
i.	Ders kitapları görseller açısından zenginleştirilmeli	2
j.	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli	2
k.	Öğretmenler diğer öğretmenlerle işbirliği yapmalı	2
l.	Okuma yazma öğretiminde acele edilmemeli	2
m.	Dersler arasında ilişki kurulmalı	2
n.	Bitişik eğik yazı ile yazılan hikaye kitapları artırılmalı	2
o.	Okulöncesi eğitime önem verilmeli	2
ö.	Bireysel farklılıklara göre farklı yöntemler kullanılmalı	2
p.	Okul dışı etkinliklere yer verilmeli	2
r.	Öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerin paylaşıldığı ortamlar artırılmalı	2
s.	Programda yer alan hedeflerin üzerine çıkılmamalı	1
ş.	Okuma yazma öğretimi bu konuda uzman öğretmenler tarafından yapılmalı	1
t.	Birinci sınıfa başlarken öğrenciye psiko-sosyal değerlendirme yapılmalı	1
u.	Ara dönemde notla değerlendirme yapılmamalı	1
ü.	Aileye, topluma eğitimin ve okumanın önemi aşılmalı	1
v.	Okulda ve evde anlamlı okuma ve sessiz okuma çalışmaları yapılmalı	1
y.	Okul ve sınıf kitaplıkları zenginleştirilmeli	1
z.	Dikte çalışmalarına ağırlık verilmeli	1
aa.	Okul öncesi eğitimde bitişik eğik yazıya hazırlayıcı çalışmalar yapılmalı	1
bb.	Fırsat eşitliği sağlanmalı	1
cc.	Seviye grupları oluşturulmalı	1
dd.	Bitişik yazının çözümleme yöntemi ile nasıl verilebileceği planlanmalı	1
ee.	Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçaları daha kısa hazırlanmalı	1

Çizelge 9 (Devamı)

ff. Çözümleme yöntemine geri dönülmeli	1
gg. Karma yöntem kullanılmalı	1
hh. Öğrencilerin yapacağı etkinlikler somutlaştırılmalı	1
ıı. Öğretmen çocuk psikolojisi ve gelişim özelliklerini iyi bilmeli	1
ii. Dersler öğrenciyi bıktırmadan işlenmeli	1

Görüşler Toplamı

77

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 6’sı “Okul aile işbirliği sağlanmalı”, 6’sı “Eğitim teknolojilerinden yararlanılmalı”, 5’i “Öğrencilere kitap okuma sevgisi kazandırılmalı”, 4’ü “Okuduğunu ve dinlediğini anlama anlatma çalışmalarına ağırlık verilmeli”, 3’ü “Öğretmen yenilikleri takip etmeli ve kendini geliştirmeli”, 3’ü “Aileler okuma yazma öğretimi konusunda bilinçlendirilmeli”, 3’ü “Sınıf mevcutları azaltılmalı”, 3’ü “Aileler her konuda çocuğa destek olmalı” biçiminde görüş bildirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin 2’si “Göz sıçrayışını hızlandırmak için seviyeye uygun kitaplarla okuma çalışmaları yapılmalı”, 2’si “Öğrencilerin ulaşabileceği kaynak ve uyarılar çoğaltılmalı”, 2’si “Okul ve sınıf donanımı yönetime uygun duruma getirilmeli”, 2’si “Ders kitapları görseller açısından zenginleştirilmeli”, 2’si “Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli”, 2’si “Öğretmenler diğer öğretmenlerle işbirliği yapmalı”, 2’si “Okuma yazma öğretiminde acele edilmemeli”, 2’si “Dersler arasında ilişki kurulmalı”, 2’si “Bitişik eğik yazı ile yazılan hikaye kitapları artırılmalı”, 2’si “Okulöncesi eğitime önem verilmeli”, 2’si “Bireysel farklılıklara göre farklı yöntemler kullanılmalı”, 2’si “Okul dışı etkinliklere yer verilmeli”, 2’si “Öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerin paylaşıldığı ortamlar artırılmalı” biçiminde yanıt vermiştir. Bunlara ek olarak, 1’i “Programda yer alan hedeflerin üzerine çıkılmamalı”, 1’i “Okuma yazma öğretimi bu konuda uzman öğretmenler tarafından yapılmalı”, 1’i “Birinci sınıfa başlarken öğrenciye psiko-sosyal değerlendirme yapılmalı”, 1’i “Ara dönemde notla değerlendirme yapılmamalı”, 1’i “Aileye, topluma eğitimin ve okumanın önemi aşılmalı”, 1’i “Okulda ve evde anlamlı okuma ve sessiz okuma çalışmaları yapılmalı”, 1’i “Okul ve sınıf kitaplıkları zenginleştirilmeli”, 1’i “Dikte çalışmalarına ağırlık verilmeli”, 1’i “Okul öncesi eğitimde bitişik eğik yazıya hazırlayıcı çalışmalar yapılmalı”, 1’i “Fırsat eşitliği sağlanmalı”, 1’i “Seviye grupları oluşturulmalı”, 1’i “Bitişik yazının çözümleme yöntemi ile nasıl verilebileceği planlanmalı”, 1’i “Türkçe

ders kitaplarındaki okuma parçaları daha kısa hazırlanmalı”, 1’i “Çözümleme yöntemine geri dönülmeli”, 1’i “Karma yöntem kullanılmalı”, 1’i “Öğrencilerin yapacağı etkinlikler somutlaştırılmalı”, 1’i “Öğretmen çocuk psikolojisi ve gelişim özelliklerini iyi bilmeli”, 1’i “Dersler öğrenciyi bıktırmadan işlenmeli” biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden Kutlay Bey, “*Burada etkililiğin artırılması için öncelikle fırsat eşitliğinin yaratılması, okulların fiziki koşulunun, alt yapısının göz önünde bulundurulması. Avrupa sistemine gidilmesi denildiği halde, burada bizim de Avrupa standartlarıyla eğitim öğretimi yakalama düşüncesi eğer gerçekten varsa mevcutlar 20 olmalıdır*” (st. 1580-1583) derken; Kenan Bey, “*Şimdi ilköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için öncelikle bakanlığımızın bu anlamda öğretmenlerimize bol miktarda kaynak sunması gerekir (...) ders kitaplarının görseller açısından biraz daha geliştirilmesi gerekir. Görsellerimiz çünkü bu yıl çok fazla değildi ses temelli cümle yönteminde (...) Yine okullarımızın alt yapısının bu sisteme uygun hale getirilmesi gerekir. Sınıflarımızın donanımının ses temelli cümle yöntemine uygun hale getirilmesi gerekir. Sadece ses temelli cümle yönteminin değil bütün eğitim öğretim anlamında söylemek istiyorum. Sınıflarımızdaki donanım çok yeterli değil. Ne yapılabilir? Sınıflarımızda en azından bir bilgisayar donanımı bir projeksiyon donanımı, biz bunu gerçi velilerimizin katkılarıyla karşıladık. Benim sınıfımda şu anda var sistem. Ama sene başında bu yoktu. Sene başından itibaren olsaydı gerçekten ses temelli cümle öğretimi yöntemini daha başarıyla uygulayabilecektik*” (st. 1495-1510) biçiminde yanıt vermiştir.

Müsevver Hanım, “*Şimdi öncelikle sistemin oturması için öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekiyor. Bu sistem önce öğretmenler tarafından iyice kavranacak, benimsenecek ki ondan sonra çocuklara daha verimli olarak yakalaşabilelim*” (st. 1398-1400) biçiminde yanıt verirken; Gülsüm Hanım, “*Burada velilere çok önemli görevler düşmektedir. Sadece öğretmenin çabasıyla öğrencinin çabasıyla bir şey olmuyor. Önce velileri eğitmek lazım (...) Bütün sınıflarda bu teknolojinin de önemi var. VCD’lerin olması lazım, bilgisayarların olması lazım, sonra projeksiyonla dersleri bilgisayara geçirip oradan projeksiyonla tahtaya yansıttığımız zaman görselliğe daha çok önem vermiş oluyoruz*” (st. 103-110) biçiminde görüş bildirmiştir.

Seval Hanım, “Etkinliği artırmak için uyarıların çok fazla olması lazım, okullarımız çok yetersiz (...). Etkinliği artırmak için profesyonel, bilinçli insanların bu işi yapması lazım” (st. 634-638) derken; Ersan Bey, “Okuma yazma öğretimini etkililiğini artırmak için bu ses yöntemine ilişkin daha fazla hece, daha fazla cümle kurarak çocukların kendilerinin ses yöntemlerinin kendilerinin bulmasını, öğretmenin sadece rehberlik etmesini (...). Seviye gruplarına göre de bir ayarlama yapılabileceğini düşünüyorum” (st. 372-376) biçiminde yanıt vermiştir.

Hadiye Hanım, “Okul çağına gelmiş çocuğu olan velilerin okul öncesi eğitime, anne baba eğitimi gibi bir eğitimden geçirilmeleri gerektiğine inanıyorum. Veli eğitiminin şart olduğunu düşünüyorum. Kullanabileceğimiz kaynakların artırılması ve o kaynakları kullanmakta özgür olmamız gerektiğini düşünüyorum. Yine teknolojide çok gelişmeler var ama okullarımızda bu teknolojiden yararlanamıyoruz. Onlarda kullanacağımız dokümanlar yok (...). Ön hazırlık sürecinin daha uzun sürmesi gerekiyor ve okuma yazma etkinliklerinin yıl sonuna kadar, 23 Nisan gibi bir süreye kadar yayılması gerekiyor. Değerlendirme yöntemlerinin, ölçme değerlendirme yöntemlerinin değişmesi gerekiyor kesinlikle. Onlar değermediği sürece programın değermiş olması bizi etkilemedi. Yani ocak ayında ben okuma yazmayı bitirmek durumunda kaldım. Çünkü karar vermek durumundayım” (st. 728-759) derken; Dilek Hanım, “Bu sistemin daha iyi olması için bir kere çocuklar düz yazı ile el yazısını bocaladılar. Piyasada daha fazla el yazısına yönelik hikaye kitapları bastırılıp çıkartılabilir. İlk zamanlar düz yazıyla olan kitapları okumakta zorluk çektiler. Diğerine ilişkin örnekler çok olmalı. Çok fazla örnek, çok fazla hikaye kitabı sunabilmeliyiz çocuğa. Okumayı heveslendirmek, özendirmek açısından çocuğu sıkmadan bıktırmadan, çok fazla alıştıırma da yazdırıp elini yormadan, oyun havasında, işte boşluk doldurma olur, ne bileyim resimleri yorumlama olur, resimlerin altına kendi ifadeleri ile hissettiklerini yazma olur. Bu tür değerşik etkinliklerle çocuğa okumayı sevdirmek lazım” (st. 826-833) biçiminde görüş bildirmiştir.

Asuman Hanım, “Ailenin gerçekten çok ilgilenmesi gerekiyor. Bu konuda çocuğun sürekli yanında olması gerekiyor. Tabi öğretmenin de bir çok şeyi vermesi gerekiyor. Yani vermeyen öğretmen vardır demiyorum ben. Mutlaka bütün öğretmenler elinden gelen gayreti gösteriyordur. Bunu yanında çevrede tabi çok önemli bulunduğu ortam.

Okumanın önemini bilen insanlar olması gerekiyor, okumanın insana neler kazandırdığını, neler verebileceğini, geleceğini nasıl değiştirebileceğini bilen kişilerin olması tabi ki çocukların çok daha iyi şekilde yönlendirilmesine neden olabilecektir. Bunların etkisi var bence. Ben böyle düşünüyorum. Verimliliği artırmak içinde insanları bilinçlendirmek lazım. Aileyi, çevreyi, insanları okumaya yönlendirmek, okuma sevgisi kazandırmak lazım” (st. 1092-1100) derken; Ayla Hanım, “Neler yapacağız, bazı yöntemleri değiştirebiliriz. Mesela bu seneki yöntemi düşünürsek, geçen senekini düşünürsek, aslında daha bir değişik bir sistem. Yani ne cümle yöntemi, ne ses yöntemi diyorum ben. Daha değişik bir sistem de olabilir (...) mesela harfler verilmiş bize şu şu harfleri vereceksiniz, hayır canım çocuğun sınıfın durumuna göre ben o harfleri belirlemem lazım. Tabi ki yani aşırı diyorum kuralcı olmamak lazım. Ne gibi faktörler var daha çok yardımcı araç olabilir, yardımcı araçlar var görsel yayınlardan daha çok ele almak lazım” (st. 163-168) biçiminde görüş bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için getirdikleri öneriler farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin önerileri sırasıyla okul aile işbirliğinin sağlanması, eğitim teknolojilerinden yararlanılması, öğrencilere kitap okuma sevgisinin kazandırılması, anlama ve anlatma çalışmalarına ağırlık verilmesi, öğretmenin yenilikleri izlemesi ve kendini geliştirmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi, okul ve sınıf donanımının uygun duruma getirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders kitaplarının görseller açısından zenginleştirilmesi, hizmet içi eğitime ağırlık verilmesi, okulöncesi eğitime önem verilmesi, bireysel farklılıklara uygun yöntemlerin kullanılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında Bursa il merkezine bağlı 12 ilköğretim okulunda görev yapan 20 birinci sınıf öğretmeninin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular temel alınarak ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya ve daha sonra yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular ve bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar; ilkokuma yazma öğretiminin önemi, ilkokuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama becerisi, okuma hızı becerisi, ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu, ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin etkili bir okuma yazma becerisine sahip olup olmadığı, ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğinin artırılması için belirtilen görüşler başlıkları altında verilmiştir.

- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının ilköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin önemli olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ilkokuma yazma öğretimini eğitim öğretim etkinliklerinin temeli, bireyin yaşamdaki başarısının belirleyicisi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, öğretmenler ilkokuma yazmanın bireyin gelecekte yaşamına yön veren bir unsur olduğunu, bütün bireylerin kazanması gereken temel becerilerden bir tanesi olduğunu; çocuğun çevresini tanımasını sağladığını, dünyaya bakış açısını değiştirdiğini; dinleme, anlama ve düşüncelerini ifade edebilmenin temeli olduğunu vurgulayarak, bu dönemin bireyin yaşamının en önemli dönemi olduğunu belirtmişlerdir.

- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili olmadığını belirtmiştir. Ses temelli cümle yöntemi okuduğunu anlama, yorumlama becerisinin geç kazanılması, heceleyerek okudukları için okuduğunu anlamada sorun yaşanması, öğrencilerin bütün yerine parçaları gördükleri için okuduklarını geç anlamaları, göz sıçraması küçük olduğu için bütünü algılamalarının zorlaşması, heceleri yanlış bölüp okudukları için anlamada sorun yaşanması, göz-beyin arasındaki ilişkiyi yavaşlattığı için okuduklarını anlamalarının zorlaşması nedeni ile okuduğunu anlama becerileri bakımından etkili görülmemektedir.
- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuma hızı bakımından etkili olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler ses temelli cümle yönteminin heceleyerek okuma, bütünü algılamakta zorlanma, hece ve harflere takılma, göz sıçramasının yavaş olması, heceleri yanlış bölmelerine neden olması bakımından etkili olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Ancak, öğretmenlerin bir kaçı göz sıçrama alışkanlığı kazandırmakla, anlamlı okumaya ağırlık vermekle okuma hızının artacağını açıklamıştır.
- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu bakımından etkili olduğunu belirtmiştir. Ses temelli cümle yönteminin, görselliğe önem verdiği için kalıcı öğrenme sağlama, geride kalan öğrencilerle çalışma olanağı sağlama, çevresel şartlara uygun örnekler verme, standarttan ve ezberden uzaklaşma, öğrencilerin yaratıcılığını ön plana çıkarma, okumaya geçme başarı oranını artırma bakımından öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygun olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin birkaçı ses temelli cümle yönteminin, bütünü görmeyi engelleme, sınıf içerisinde bireysel farklılığı artırma bakımından gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklara uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamı sınıf içerisinde bireysel farklılıkların olmasının doğal olduğunu, öğretmenin bu

farklılıklara göre planlama yapması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması gerektiğini belirtmiştir.

- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin etkili bir okuma yazma becerisine sahip olduklarını belirtmiştir. Öğretmenler bitişik eğik yazıda başta bir zorlanma olsa da öğrencilerin güzel ve akıcı yazdıklarını, birinci dönemde okuma ve yazma becerisini kazandıklarını, öğrencilerin sesleri tam vurgulayarak okuduklarını, Türkçe'nin güzel konuşulmasında, dilin yozlaşmasının önlenmesinde etkili olduğunu, sesleri öğretirken doğadan, çevreden örnekler verilmesinin kalıcı öğrenme sağladığını, fazla kelime öğrendikleri için okuma becerilerinin hızlı geliştiğini belirtmiştir. Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ise, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin etkili bir okuma yazma becerisine sahip olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin heceleyerek okuduklarını, hece bölmede hatalar yaptıklarını, anlatımlarının ileri seviyede olmadığını, imla ve noktalama işaretlerini kavratmanın zor olduğunu, yazarken harflerin nokta ya da çizgilerinin unutulduğunu, bütünü göremedikleri için okuma ve anlama hızlarının zor geliştiğini, dikkatini bitişik eğik yazıya verdiği için cümleyi aklında tutamayıp, eksik yazdıklarını belirtmiştir.
- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tümüne yakınının, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında sorun yaşadığı görülmektedir. Öğretmenler ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında en fazla sorunun bitişik eğik yazının uygulanmasında yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler, sınıfların kalabalık olması, araç gereç ve kaynakların yetersiz olması, anlama anlatma becerilerinin kazanılamaması, heceleri bölmede hata yapılmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Yöntemin ilk kez uygulanması, ailelerin eski sisteme alışmış olması, verilen kaynakların sınıf seviyesinin üzerinde olması, hizmet içi eğitimin gereksinimleri karşılamaması, yöntem konusunda hazırlanan kılavuz kitapların geç gelmesi, dilbilgisi kurallarının kavratılamaması, kaynakların temel harflerle olması, bazı

öğretmenlerin bitişik eğik yazıda yetersiz olması, okulöncesi eğitimin bu yıl çocukları yeni programa göre hazırlamaması, okuma yazmayı aileden öğrenerek gelen çocukların olması, öğrencilerin sesler verilirken dikkatsiz olması ve devamsızlık yapması öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlar arasındadır.

- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için çeşitli öneriler getirmektedir. Öğretmenlerin önerileri sırasıyla; okul aile işbirliğinin sağlanması, eğitim teknolojilerinden yararlanılması, öğrencilere kitap okuma sevgisinin kazandırılması, anlama ve anlatma çalışmalarına ağırlık verilmesi, öğretmenin yenilikleri izlemesi ve kendini geliştirmesi, ailelerin bilinçlendirilmesidir. Ayrıca, okul ve sınıf donanımının uygun duruma getirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders kitaplarının görseller açısından zenginleştirilmesi, hizmet içi eğitime ağırlık verilmesi, okulöncesi eğitime önem verilmesi, bireysel farklılıklara uygun yöntemlerin kullanılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır.

4.2. Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulabilir.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ses temelli cümle yönteminin harfle öğretim yönteminden farkı konusunda öğretmenler bilinçlendirilmeli; ses temelli cümle yöntemi harf ve hece ezberleyerek mekanik bir okumaya dönüştürülmemelidir.
- Sınıf öğretmenliğinden ayrı bir uzmanlaşma alanı olarak “ilkokuma yazma öğretmenliği” alanında öğretmen yetiştirilmelidir. Başlangıçta, varolan sınıf öğretmenlerinden birinci sınıfta başarılı ve istekli öğretmenler hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeli, uzun dönemde ise, üniversitelerde ilkokuma ve yazma öğretmeni yetiştiren bölümler açılmalıdır.

- Milli Eğitim Bakanlığı'nca, ilkokuma yazma öğretim yöntemlerinin her birinin uygulanması ile ilgili öğretmenlere yol gösterecek kılavuz kitaplar, akademik anlamda alan uzmanlarından ve yöntemlerin uygulayıcısı gerçek uzmanlar olan öğretmenlerden oluşan komisyonlara hazırlatılmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlatılan program kitaplarında, ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinden yalnız birisi ile öğretim yapılmasının öngörülmesi yerine; öğretmenin yöneme yatkınlığı, öğrencilerin bireysel farklılıkları, okulun donanımı gibi değişkenler değerlendirilip duruma göre, bir ya da birkaç yöntemi seçmek öğretmenlere ya da okuldaki zümre öğretmenlerine bırakılmalıdır.
- İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve sınıf içi etkinlikler konusunda aileler bilinçlendirilmeli, farklı yöntemlerin kullanılması engellenerek çocuğun başarısını artırmak için işbirliğine gidilmelidir.
- Öğretmen, yönetici ve ailelere ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili bilgiler vermek için eğitim seminerleri/konferansları düzenlenmelidir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında okuma yazma öğretimi ve bitişik eğik yazı ile ilgili ön hazırlık çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla sık sık dikte çalışması yapılmalıdır.
- Ses temelli cümle yöntemi göz sıçrayışını engellediği için öğrencilerin bol bol kitap okumaları sağlanmalıdır.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Ses temelli cümle yönteminin ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla süreci gözlemeye yönelik nitel araştırmalar yapılmalıdır.

- İşlevsel anlamda okuma yazma davranışının kazanılması uzun yıllar alan bir süreç olduğundan, ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğrenen çocukların, ileri sınıflardaki akademik başarılarını belirlemek amacıyla deneysel araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

EKLER

EK	Sayfa
1. VALİLİK İZİN BELGESİ.....	92
2. GÖRÜŞME FORMU.....	93
3. GÖRÜŞME TAKVİMİ.....	96
4. GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI.....	97
5. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖRNEK UYGULAMA.....	103

EK-1

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07- 050/

19997

25 NİSAN 2006

Konu : Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Sema ÇEVİK'in "Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğrenimde Ses Temelli Cümle Yönetimine İlişkin Görüşleri (Bursa İli Örneği)" konulu anket çalışmasını Bursa Merkez İlköğretim Okullarında görevli 1. sınıf öğretmenlerine uygulamak istediği Anadolu Üniversitesi'nin 28/03/2006 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.01-400-209/3123 sayılı yazıları ile istenmektedir.

Söz konusu anket soruları Yıldırım Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünde kurulan komisyon tarafından incelenmiş olup, Bursa Merkez İlköğretim Okullarında görevli 1. sınıf öğretmenlerine uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini müsaadelerinize arz ederim

Resat KUMBASAR
Millî Eğitim Müdürü V

OLUR

24/2006

Ali Rıza ÇALIŞIR
Vali a.

Vali Yardımcısı

EK-2**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU
SÖZLEŞME**

Sevgili meslektaşım;

Öncelikle görüşme için bana zaman ayırmanızdan dolayı teşekkür ederim.

Bu araştırmayı Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yapıyorum. İlkokuma yazma öğretiminde uygulamakta olduğunuz ses temelli cümle yönteminin etkililiği üzerine bir çalışma yapıyorum. Siz değerli meslektaşımın bu konudaki görüş ve önerileri bu araştırmanın temelini oluşturacaktır.

İlkokuma yazma öğretiminde uyguladığınız ses temelli cümle yöntemi hakkında görüş ve önerilerinizi almak için sizlerle görüşme yapmak istiyorum. Görüşme süremiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşme sırasında bu sürenin aşılması ve konuşmamızın bölünmemesi için teyp kaydı yapmak istiyorum. Görüşme kaydının benim dışımda kimse tarafından dinlenmeyeceğine ve verdiğiniz bilgilerden dolayı size hiçbir biçimde rahatsızlık vermeyeceğime söz veriyorum.

Araştırma verileri istediğiniz takdirde size tarafımdan ulaştırılacaktır. Tüm bu açıklamaları okuyarak, sizin bu çalışmaya gönüllü katıldığınıza ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

İlginiz ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı

Sema ÇEVİK

E-mail: semac@anadolu.edu.tr

Tel: 0 505 319 91 72

Görüşülen

.....

Görüşme tarihi:

İmza:

EK-2 devam**İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ GÖRÜŞME KILAVUZU****1. KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz:

a. Kadın

b. Erkek

2. Eğitim Durumunuz:

a. Eğitim Enstitüsü

b. Eğitim Önlisans

c. Lisans Tamamlama Programı

d. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı

e. Sınıf Öğretmenliği Programı Dışındaki Yüksekokul ve Fakülte

f. Diğer (Lütfen Belirtiniz):.....

3. Mesleki Deneyiminiz:

a. 1-5 yıl

b. 6-10 yıl

c. 11-15 yıl

d. 16-20 yıl

e. 21 yıl ve üzeri

4. Daha önce 1. sınıfları kaç kez okuttunuz?.....

5. İlk okuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?

a. Evet

b. Hayır

EK-2 devam
GÖRÜŞME SORULARI

1. İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. İlkokuma yazma öğretiminde kullandığınız ses temelli cümle yönteminin, öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
3. İlkokuma yazma öğretiminde kullandığınız ses temelli cümle yönteminin, öğrencilerinizin okuma hızı becerilerinin gelişimine yönelik görüşleriniz nelerdir?
4. İlkokuma yazma öğretiminde kullandığınız ses temelli cümle yönteminin, öğrencilerinizin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğuna yönelik görüşleriniz nelerdir?
5. Ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerinizin etkili bir okuma yazma becerisine sahip olup olmadıklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
7. İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için açıklamak istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK-3
GÖRÜŞME TAKVİMİ

Sıra	Öğretmen	Okulu	Tarihi	Saati	Yeri
1.	Süleyman Bey	Fertur	11.04.2006	12.10-12.25	Rehberlik Od.
2.	Gülsüm Hanım	Setbaşı	12.04.2006	12.00-12.20	Rehberlik Od.
3.	Ayla Hanım	Altıparmak	14.04.2006	14.00-14.30	Öğretmenler Od.
4.	Hasan Bey	Altıparmak	14.04.2006	14.35-14.50	Öğretmenler Od.
5.	Safiye Hanım	Merinos	14.04.2006	16.00-16.25	Sınıf
6.	Ersan Bey	Fatih	21.04.2006	15.30-15.45	Öğretmenler Od.
7.	Ziya Bey	İbn-i Sina	21.04.2006	16.30-16.45	Müdür Yrd. Od.
8.	Arzu Hanım	İbn-i Sina	21.04.2006	17.00-17.20	Müdür Yrd. Od.
9.	Seval Hanım	Muradiye	04.05.2006	08.30-09.00	Müdür Od.
10.	Hadiye Hanım	Osmangazi	04.05.2006	09.30-10.00	Öğretmenler Od.
11.	Dilek Hanım	Fertur	05.05.2006	15.30-15.50	Sınıf
12.	Orhan Bey	Setbaşı	09.05.2006	12.45-13.00	İlkyardım Od.
13.	Niyazi Bey	Namık Kemal	09.05.2006	13.30-14.00	Spor Od.
14.	Asuman Hanım	Namık Kemal	09.05.2006	14.15-14.30	Öğretmenler Od.
15.	Seydi Bey	İstiklal	10.05.2006	12.40-13.00	Toplantı Salonu
16.	Fehmi Bey	İstiklal	10.05.2006	13.10-13.25	Toplantı Salonu
17.	Meral Hanım	Hoca İlyas	10.05.2006	14.35-14.50	Rehberlik Od.
18.	Müsevver Hanım	F.Yılmaz İpek	10.05.2006	16.20-16.35	Memur Od.
19.	Kenan Bey	Setbaşı	11.05.2006	12.10-12.30	Rehberlik Od.
20.	Kutlay Bey	Setbaşı	11.05.2006	12.45-13.05	Rehberlik Od.

EK-4

GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

Görüşme Numarası:

Kodlamaları ilgili seçenekleri (a,b,c,d,...) © yuvarlak içine alarak yapınız.

1. İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- a. Eğitim öğretim etkinliklerinin temelidir
- b. Bireyin yaşamdaki başarısının temelidir
- c. İlköğretimin temelidir
- d. Bireyin gelecekte yaşamına yön veren bir unsurdur
- e. Bireyin eğitime attığı ilk adımdır
- f. Okuduğunu anlama, dinleme, düşüncelerini ifade edebilmenin temelidir
- g. Çocuklarda bir düşünce biçimi gelişmesini sağlar
- h. Bütün bireylerin kazanması gereken temel becerilerden bir tanesidir
- ı. Çocuğun çevresini tanımasında ve dünyaya bakış açısının değişmesinde dönüm noktasıdır
- i. Bireyin yazılı ve sözlü ifade becerilerinin gelişiminin temelidir
- j. Bireyin diğer bilgi ve becerileri edinebilmesinin temelidir
- k. Yaşam boyu gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıkların edinilmesini sağlar
- l. Okulu ve okumayı sevdirmek açısından önemlidir
- m. Bu dönemde verilen bilgilerin kalıcı olması açısından önemlidir
- n. Toplumun gelişimi açısından önemlidir
- o. İlkokuma yazma yaşamın başlangıcıdır
- ö. Bireyin yaşamının en önemli dönemidir

2. İlkokuma yazma öğretiminde kullandığınız ses temelli cümle yönteminin, öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

- a. Okumaya geçiş süresi açısından hızlı
- b. Okuduğunu anlama, yorumlama becerisi geç kazanılıyor
- c. Heceleyerek okudukları için okuduğunu anlamada sorun yaşanıyor

EK-4 devam

- d. Bütün yerine parçaları gördükleri için okuduklarını anlamaları geç oldu
- e. Göz sıçraması küçük olduğu için bütünü algılamaları zorlaşıyor
- f. Heceleri yanlış bölüp okudukları için anlamada sorun yaşanıyor
- g. Görmeyle beyin arasındaki ilişkiyi yavaşlattığı için okuduklarını anlamaları zorlaşıyor
- h. Okumada süreklilik geç oluştu
 - 1. Çocuk kelimeye kendi ulaştığı için anlamaları da kolay oluyor
 - i. Okurken ve yazarken hece ve harf yutma azaldı
 - j. Çocukların anlayabileceği örneklere kolay ulaşıyor
 - k. Çocuğu ezbercilikten kurtardığı için anlamada etkili
 - 1. Okuma hızının yavaş olması anlama becerisini olumsuz etkiliyor

3. İlkokuma yazma öğretiminde kullandığınız ses temelli cümle yönteminin, öğrencilerinizin okuma hızı becerilerinin gelişimine yönelik görüşleriniz nelerdir?

- a. Heceleyerek okudukları için okuma hızları düşük
- b. Bütünü göremedikleri için okuma hızları yavaş
- c. Göz sıçraması az olduğu için yavaş okuyorlar
- d. Harfleri birleştirirken seri okuma olmadığı için okuma hızları düşük
- e. Harflerde ve hecelerde vurgu yaptıkları için okuma hızları yavaş
- f. Göz sıçramalarının belirli aralıklarla yapılması alışkanlık haline gelince okuma hızları artıyor
- g. Ses temelini iyi alırsa okuma hızları artıyor
- h. Anlama becerisi hızlı olursa okuma da hızlı gelişir
 - 1. Anlayarak okuma hızlı okumadan daha önemlidir
 - i. Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerde konuşma bozukluğuna yol açıyor

4. İlkokuma yazma öğretiminde kullandığınız ses temelli cümle yönteminin, öğrencilerinizin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğuna yönelik görüşleriniz nelerdir?

EK-4 devam

- a. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun
 - b. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun
 - c. Öğrenci ile bireysel olarak ilgilenme olanağı sağlıyor
 - d. Öğrencilerin okumaya geçme başarı oranı yüksek olduğu için bireysel farklılıklarına uygun
 - e. Geride kalan öğrencilerle çalışma olanağı sağladığı için bireysel farklılıklarına uygun
 - f. Sesleri verirken görsellikten yararlanıldığı için kalıcı öğrenme sağlıyor
 - g. Cümleler somut olduğu için kavrama kolay oluyor
 - h. Örnekler bireysel farklılıklara uygun verilebiliyor
 - ı. Öğrencilerin çevresel şartlarına uygun örnekler veriliyor
 - i. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği için bireysel farklılıklara uygun
 - j. Sınıf içerisinde gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarda bütünlük sağlamak zor
 - k. Çocuğun doğasına ve fiziksel gelişimine uygun değil
 - l. Çocuğun doğasında bütüne bakma alışkanlığı olduğu için gelişim özelliklerine uygun değil
 - m. Yöntemin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklara uygunluğu öğretmenin becerisine bağlıdır
 - n. Bireysel farklılıklar daha fazla oluşuyor
 - o. Bireysel farklılıklar için farklı yöntemlerden yararlanılmalı
5. Ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerinizin etkili bir okuma yazma becerisine sahip olup olmadıklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- a. Etkili bir okuma ve yazma becerisi kazanıldı
 - a.1. Bitişik eğik yazıda başarılı oldular
 - a.2. Okuma ve yazma kolay öğrenildi
 - a.3. Çocuklar daha net okuyup, yazabiliyorlar
 - a.4. Okurken ses, hece ve kelimeleri tam vurgulayarak okuyorlar
 - a.5. Sesleri öğretirken doğadan, hayattan örnekler verildiği için etkili bir öğrenme oluyor
 - a.6. Fazla kelime öğrendikleri için okuma becerileri daha hızlı geliyor

EK-4 devam

- a.7. Bütünün parçalarını görebilen çocukların kavraması kolay oldu
 - a.8. Yazarken harf ve hece unutulmuyor
 - a.9. Türkçe'nin güzel konuşulmasında, vurgulanmasında dilin yozlaşmasının önlenmesinde etkili oldu
 - a.10. Bitişik eğik yazı çocuğun kişiliğini yansıtmaktadır
 - a.11. Birinci dönemde okuma ve yazma becerisi kazanıldı
- b. Etkili bir okuma ve yazma becerisi kazanılmadı
- b.1. Öğrenciler heceleyerek okuyor
 - b.2. Hece bölmede hata yapıyorlar
 - b.3. Bütünü göremedikleri için okuma ve anlama hızları zor geliyor
 - b.4. Harfe ve heceye odaklandığı için okuma ve yazmada hata yapıyorlar
 - b.5. Yazarken harflerin nokta ve çizgilerini unutmalar oluyor
 - b.6. Bitişik eğik yazıya başlamak için birinci sınıf erken
 - b.7. Anlatımları ileri seviyede değil
 - b.8. Parçadan bütüne gidildiği için anlamada sorun yaşanıyor
 - b.9. Yazıda imla ve noktalama işaretlerini kavratmak zor oldu
 - b.10. Çocuk dikkatini bitişik eğik yazıya verdiği için cümleyi aklında tutamıyor ve eksik yazıyor
6. İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- a. Bitişik eğik yazıda sorun yaşanıyor
 - b. Sınıfların kalabalık olması
 - c. Araç gereç ve kaynakların yetersiz olması
 - d. Anlama anlatma becerilerinin kazanılmasında sorun yaşanıyor
 - e. Heceleri bölmede sorun yaşanıyor
 - f. Yöntemin ilk defa uygulanması
 - g. Ailelerin eski sisteme alışmış olması
 - h. Evde uygulanan yöntemin farklı olması
 - 1. Verilen kaynakların sınıf seviyesinin üzerinde olması

EK-4 devam

- i. Hizmet içi eğitimin gereksinimleri karşılamaması
 - j. Yöntem konusunda hazırlanan kılavuz kitapların geç gelmesi
 - k. Dilbilgisi kurallarını kavratmada sorun yaşanıyor
 - l. Bazı seslerin öğretilmesinde sorun yaşanıyor
 - m. Kaynakların temel harflerle olması
 - n. Bazı öğretmenlerin bitişik eğik yazıda yetersiz olması
 - o. Bütünü görmeyi engellediği için okuma hızı ve anlamada sorun yaşanıyor
 - ö. Kaynak kitaplardaki okuma parçalarının uzun olması
 - p. Okul öncesi eğitimin bu yıl çocukları yeni programa göre hazırlamaması
 - r. Değerlendirme formlarının uygulanmasında sorun yaşanıyor
 - s. Türkçe'yi düzgün konuşamayan öğretmenlerin olması
 - ş. Okuma yazmayı aileden öğrenerek gelen çocuklarda sorun yaşanıyor
 - t. Ara dönemde notla değerlendirme yapmak zorunda olmak sorun yaratıyor
 - u. Öğrencilerin sesler verilirken dikkatsiz olması ve devamsızlık yapması
 - ü. Ders ve çalışma kitaplarının kullanımında sorun yaşanıyor
 - v. Okul ve sınıf donanımının yetersiz olması
 - y. Öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlığının olmaması
 - z. Seviye kümeleri ile çalışma olanağı vermemesi
7. İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için açıklamak istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?
- a. Okul aile işbirliği sağlanmalı
 - b. Eğitim teknolojilerinden yararlanılmalı
 - c. Öğrencilere kitap okuma sevgisi kazandırılmalı
 - d. Okuduğunu ve dinlediğini anlama anlatma çalışmalarına ağırlık verilmeli
 - e. Öğretmen yenilikleri takip etmeli ve kendini geliştirmeli
 - d. Aileler okuma yazma öğretimi konusunda bilinçlendirilmeli
 - e. Sınıf mevcutları azaltılmalı
 - f. Aileler her konuda çocuğa destek olmalı
 - g. Göz sıçrayışını hızlandırmak için seviyeye uygun kitaplarla okuma çalışmaları yapılmalı

EK-4 devam

- h. Öğrencilerin ulaşabileceği kaynak ve uyaranlar çoğaltılmalı
- ı. Okul ve sınıf donanımı yönetime uygun duruma getirilmeli
- i. Ders kitapları görseller açısından zenginleştirilmeli
- j. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli
- k. Öğretmenler diğer öğretmenlerle işbirliği yapmalı
- l. Okuma yazma öğretiminde acele edilmemeli
- m. Dersler arasında ilişki kurulmalı
- n. Bitişik eğik yazı ile yazılan hikaye kitapları artırılmalı
- o. Okul öncesi eğitime önem verilmeli
- ö. Bireysel farklılıklara göre farklı yöntemler kullanılmalı
- p. Okul dışı etkinliklere yer verilmeli
- r. Öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerin paylaşıldığı ortamlar artırılmalı
- s. Programda yer alan hedeflerin üzerine çıkılmamalı
- ş. Okuma yazma öğretimi bu konuda uzman öğretmenler tarafından yapılmalı
- t. Birinci sınıfa başlarken öğrenciye psiko-sosyal değerlendirme yapılmalı
- u. Ara dönemde notla değerlendirme yapılmamalı
- ü. Aileye, topluma eğitimin ve okumanın önemi aşılmalı
- v. Okulda ve evde anlamlı okuma ve sessiz okuma çalışmaları yapılmalı
- y. Okul ve sınıf kitaplıkları zenginleştirilmeli
- z. Dikte çalışmalarına ağırlık verilmeli
- aa. Okul öncesi eğitimde bitişik eğik yazıya hazırlayıcı çalışmalar yapılmalı
- bb. Fırsat eşitliği sağlanmalı
- cc. Seviye grupları oluşturulmalı
- dd. Bitişik yazının çözümleme yöntemi ile nasıl verilebileceği planlanmalı
- ee. Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçaları daha kısa hazırlanmalı
- ff. Çözümleme yöntemine geri dönülmeli
- gg. Karma yöntem kullanılmalı
- hh. Öğrencilerin yapacağı etkinlikler somutlaştırılmalı
- ıı. Öğretmen çocuk psikolojisi ve gelişim özelliklerini iyi bilmeli
- ii. Dersler öğrenciyi bıktırmadan işlenmeli

EK-5

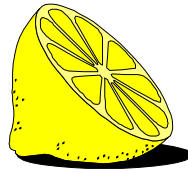
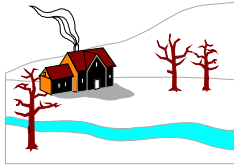
SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖRNEK UYGULAMA

“e” Sesi

Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanır. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili çeşitli etkinlikler yapılabilir:

- Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle “e” sesi hissettirilir. Örneğin: Bebeğini uyutmaya çalışan bir anne canlandırılabilir. Annenin bu sırada söylediği ninni “eee....eee....” sesi çıkarılır.
- Öğretmenin söylediği kelimelerden, öğrencilerin “e” sesinin olduğu kelimeleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenir.
Örneğin; öğretmen “erik, etek, fare, kale, Emel, Ece, Elif”
- “e” sesinin olduğu ve olmadığı kelimelerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanır.



Adlarında “e” sesi geçen görsellerin altlarındaki kutuyu boyayınız.

Değerlendirme: İçinde “e” sesinin geçtiği ve geçmediği resimlerden oluşan bir çalışma kağıdı düzenlenir. Öğrencilerden “e” sesinin geçtiği resimleri belirlemeleri istenir.

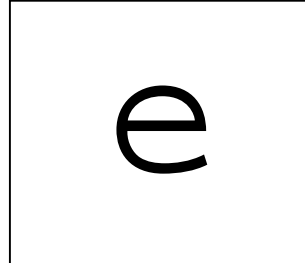
Sesi Okuma ve Yazma

Bu aşamada tanıtılacak sesin sembolü olan harfin yazımı için aşağıdaki işlemler yapılır:

EK-5 devam

Öğrencilerin harfin yazılış yönüne dikkat ederek üzerinden defalarca gitmeleri sağlanır.

Bunu yaparken keçeli kalem, boya kalemi, kalın uçlu kalemler kullanılabilir.



Tanıtilen sesin sembolü(harf) satır aralığına yazdırılır ve okutturulur.

e e e e e e e e e e e e e e e e

e e e e e e e e

e e e e e e e e

e e e e e e e e

Değerlendirme: Tanıtılan “e” sesini bir dizi sembol içinden seçmelerini sağlanır.

EK-5 devam

“1” Sesi

Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanır. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili çeşitli etkinlikler yapılabilir:

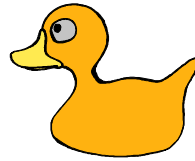
- Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle “1” sesi hissettirilir.

Örneğin, öğrencilerin bildiği bir şarkının melodisini “lal la lal la lal ...” şeklinde söylenir.

- Öğretmenin söylediği kelimelerden, öğrencilerin “1” sesinin geçtiği kelimeleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenir. Sessiz harflerin tanıtılmasında kelimelerde harfin aşamalı olarak sonda, ortada ve başta olduğu örnekler seçilmelidir.

Örneğin; “kol, gül, bal, zil, elma, kelebek, gelin, kale, limon, lale vb.”

- “1” sesinin olduğu ve olmadığı kelimelerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanır.

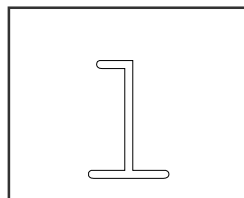


Adlarında “1” sesi geçen görsellerin altlarındaki kutuyu boyayınız.

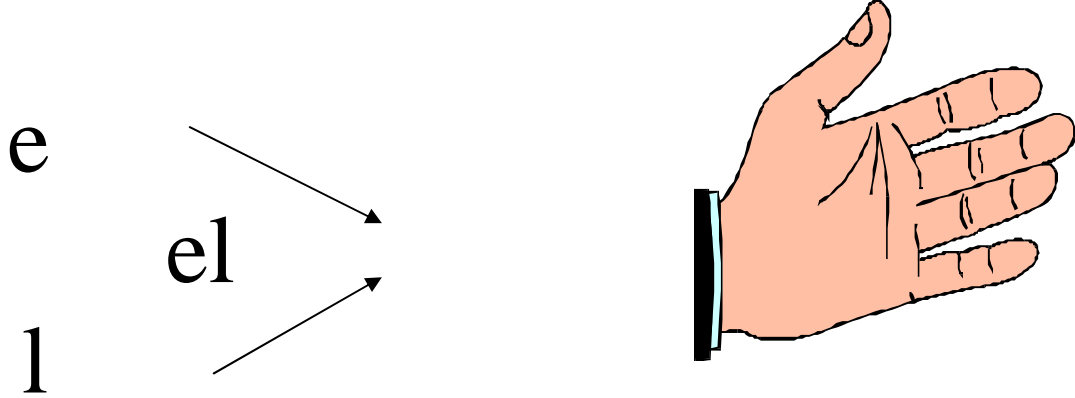
Değerlendirme: İçinde “1” sesinin geçtiği ve geçmediği resimlerden oluşan bir çalışma kâğıdı düzenlenir. Öğrencilerden “1” sesinin geçtiği resimleri belirlemeleri istenir.

Sesi Okuma ve Yazma

Bu aşamada harfin yazımı için aynı işlemler yapılır.



EK-5 devam

Sesten Hece ve Kelime Oluşturma

Önce “e” ve ardından “l” sesleri yan yana getirilerek birlikte okunur. Bu süreçte şu işlemler yapılır.

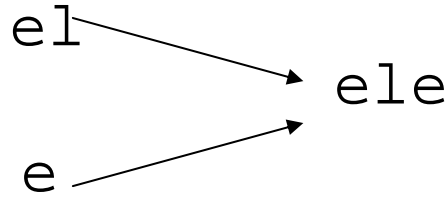
1. “e” sesi tahtaya yazılarak öğrencilerden okumaları istenir. Harfi defterlerine yazmaları istenir.
2. “l” sesi tahtada yazılarak birkaç defa öğrencilere okutulur. Öğretmen, doğru seslendirme yapılabilmesi için örnek seslendirme yapar.
3. “e” ve “l” sesi yan yana getirilerek her ikisinin birlikte nasıl okunabileceği sorulur.
4. Öğrencilerin cevapları dikkate alınarak “el” okunur ve yazılır. Öğretmen okumanın doğruluğunu kontrol eder, kendisi örnek okumalar yapar.

Değerlendirme: Oluşturulan kelime öğrencilere yazdırılır, okutulur.

Kelime Üretme

Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik etkinliklerin ardından aşağıdaki uygulama sırası izlenerek açık heceye ulaşılır.

EK-5 devam



Bu süreçte şu işlemler yapılır:

1. “el” kelimesi gösterilerek öğrencilerden okumaları istenir.
2. “e” sesi gösterilerek okumaları istenir.
3. Önce “el” sonra “e” sesi aralarında boşluk bırakılmaksızın yazılarak oluşan yeni kelimenin nasıl okunabileceği sorulur.
4. Öğrencilerin okuma denemelerinin ardından doğru okumayı yaparak tekrarlamaları istenir. “el” kelimesine “e” sesi eklenerek oluşturulan yeni kelime hecelemeden okunmalıdır.
5. “ele” kelimesi birkaç defa okunarak yazılır.

Elde edilen kelimelerden yararlanarak cümle oluşturulur ve okutturulur. Cümleler oluşturulurken görsellerden yararlanır. Örneğin:



El a , Ali el ele.

- Öğrencilerden farklı isimler vermeleri istenebilir.
- Cümlenin anlamlı hale getirilmesinde şarkı, tekerleme ve görseller kullanılabilir.
- El ele tutuşan çocukların resmi yapılabilir.
- “El ele, el ele verin çocuklar” şarkısı söylenebilir.

Değerlendirme: Öğrencilere “ele” kelimesini yazdırınız ve okutunuz.

EK-5 devam

Açık Heceye Ulaşma

“ele” kelimesinden yararlanarak le hecesine ulaşmak için aşağıdaki sıra takip edilir:

1. “ele” kelimesini tahtaya yazılır, öğrencilerin de defterlerine yazmaları sağlanır.
2. “ele” kelimesini okumaları istenir.
3. “ele” kelimesinde heceler vurgulu okunarak, öğrencilerin bu heceleri hissetmeleri sağlanır.
4. “ele” kelimesinde “e” açıkta kalacak şekilde “le” hecesinin üstü kapatılarak okumaları istenir.
5. “ele” kelimesinde “e” nin üstünü kapatarak “le” hecesinin nasıl okunabileceği sorulur. Okuma denemelerinin ardından öğretmenden sonra tekrar etmeleri istenerek “le” hecesi birlikte okunur.
6. Farklı metinlerde bu hecenin geçtiği yerleri göstermelerini ve okumalarını istenir.
7. “el” ve “le” hecelerini karıştırmamaları için aşağıdaki çalışmalar yapılabilir:
 - Karışık olarak verilen heceleri okumaları,
 - Söylenilen heceyi göstermeleri,
 - Söylenen heceleri yazmaları,
 - Farklı metinlerde bu heceleri bulup okumaları sağlanabilir.

Metin oluşturma: Elde edilen kelimelerden yararlanarak cümle, cümlelerden metin oluşturulur. Metin yazdırılırken doğru yazma ve yazı estetiğine özen gösterilmelidir. Üretilenleri okumalarını ve yazmaları sağlanır.

Okur Yazarlığa Ulaşma: Bu aşama ilk okuma-yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Serbest okuma-yazma aşaması da denilmektedir. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanır. Ayrıca kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmeleri sağlanır.

KAYNAKÇA

Adams, M. *Begining To Read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Harvard.Universty.Press.1990.(URL:http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf'deki alıntı ErişimTarihi: 29.03.2006).

“Abbott, J. ve T. Ryan. “Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling” *Educational Leadership*, November: 66-69, 1999” (Demirel ve Erdem, 2002, s.81'deki alıntı).

Acat, B. ve U. Özsoy. “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler,” **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Bildiri Kitabı**. 1. Cilt. Nisan; 15-37, 2006.

Akçamete, G. “Okuma Akıcılığı ve Anlama,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23; 435-440, 1990.

Akyol, H. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2005a.

_____. “İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi,” **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu**. Kasım; 93-108, 2005b.

Akyol, H. ve A. Şahin. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması,” **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Bildiri Kitabı**. 1. Cilt. Nisan; 3-14, 2006.

“Alkove, L. D. ve B. J. McCarty. “Plain Talk: Recognizing Positivism and Constructivism in Practice, Action in Teacher Education. (ATE)- Nonthematic. 14:2, 16-22,1992” (Yaşar, 1998, s. 70’deki alıntı).

Alperen, N. “Okuma Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.

Altunışık, R., R. Coşkun, E. Yıldırım ve S. Bayraktaroğlu. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**. Adapazarı: Sakarya Kitabevi, 2001.

Aytekin, E. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Cümle Çözümleme Metoduna Eleştirel Bir Yaklaşım,” **Çağdaş Eğitim**, 218; 26-28, 1996.

“Bakeman, R. ve J. M. Gottman. Observing Interaction: Introduction to Sequential Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1997” (Türnüklü, 2000, s. 551’deki alıntı).

Başaran, M. “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlıları,” **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Bildiri Kitabı**. 1. Cilt. Nisan; 509-516, 2006.

Binbaşıoğlu, C. **Eğitim Psikolojisi**. Sekizinci Basım. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları, 1992.

_____. “İlkokuma ve Yazma Öğretiminin ve Alfabe Kitaplarının Tarihsel Gelişimi,” **Eğitim ve Bilim**, 14 (114); 8-34, 1999.

_____. “İlkokuma ve Yazma Öğretimi Üzerine,” **Çağdaş Eğitim**, 136; 29-31, 1988.

_____. "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Fizyolojik Etmenler," **Çağdaş Eğitim**, 139; 13-16, 1988.

_____. "İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi," **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu**. Kasım; 122-135, 2005.

"Bloom, L. ve Lahey, M. Language Development and Language Disorders. New York: John Wiley&Sons. Inc, 1978" (Topbaş, 2003, s.4'deki alıntı).

"Bodner, G., M. Klobuchar ve D. Geelan. The Many Forms of Constructivism. Journal of Chemical Education. (URL: <http://www.ed.gov./databases/ERIC-Digests/ed410226.html>, 2001" (Gültekin, 2004, s. 34'deki alıntı).

"Brooks, J ve M. Brooks. The Case For Constructivist Classrooms. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993" (Yaşar, 1998, s.69'deki alıntı).

Bulut, F. "İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi." (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Calp, M. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. İkinci Baskı. Konya: Eğitim Kitabevi, 2003.

Cemaloğlu, N. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. İkinci Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2001.

Ceyhan, A. "Fiziksel Gelişim," **Gelişim ve Öğrenme 2**. (Editör: Gürhan Can). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 43-68, 2001.

Chall, J. S. **Learning to Read: The Great Debate**. New York: Mc Graw-Hill, 1996.

“Croll, P. Systematic Classroom Observation. London: The Farmer Press, 1986”
(Türnüklü, 2000, s. 551’deki alıntı).

“Cromwell, S. “Whole Language and Phonics: Can They Work Together?” Education
World. Walden University, 1997” (Şahin ve diğerleri, 2005, s.164’deki alıntı).

Çelenk, S. “Yeni İlkokuma Yazma Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının
Işığında Değerlendirilmesi,” **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim
Programını Değerlendirme Sempozyumu**. Kasım; 109-121, 2005.

_____. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen
Görüşleri,” 2002. (URL:<http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.htm>.
Erişim Tarihi: 29.10.2005).

_____. “Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki,”
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24; 24-39, 2003.

_____. **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara: ArtımYayıncılık, 1999.

_____. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği.”
(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, 1993.

_____. “Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem
Denemesi,” Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8; 370,
1992.

Çiftçi, F. “İlkokuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi,” **Eğitimde
Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme
Sempozyumu**. Kasım; 146-158, 2005.

Damar, M. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki,” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, 1996.

Demirel, Ö. “İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8; 31-38, 1992.

_____. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

Dikmen, S. **İlkokuma Yazma Öğretmen Rehberi**. Ankara: Feryal Yayınevi, 1991.

Ekiz, D. **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

Engin, G. “İlkokuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar,” **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Bildiri Kitabı**. 2. Cilt. Nisan; 509-516, 2006.

Erdem, E. ve Ö. Demirel. “Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, 23; 81-87, 2002.

Erturan, N., M. Sağırılı ve O. Çağlayan. “Farklı Öğrenme Özellikleri Olan Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılması,” **Uluslar Arası Katılımlı 2000’li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 29-31 Mayıs 2002.

Ertürk, S. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayıncılık, 1972.

Ferah, A. “İlkokuma-Yazma Döneminde Okuma,” **Çağdaş Eğitim**, 253; 34-38, 1999.

- Fidan, N. **Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayıncılık, 1997.
- Fidan, N. ve M. Erden. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayıncılık, 1998.
- Fidan, N. ve Y. Baykul. “İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10; 7-20, 1994.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C. ve Mehta, P. **The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in at-Risk Children**. **Journal of Educational Psychology**, 90 (1); 37-55, 1998. (URL:http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf’deki alıntı Erişim Tarihi:12.07.2006).
- Göçer, A. “İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler,” **Milli Eğitim Dergisi**, 148; 67-74, 2000. (URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler.htm> Erişim Tarihi: 11.12.2005).
- Göğüş, B. **Anadili Olarak Türkçe’nin Öğretilmesine Tarihsel Bir Bakış**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1971.
- Gömleksiz, M. N. “Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2); 339-384, 2006.
- Güleryüz, H. **Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.
- _____. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.
- Gültekin, M. “Eğitim ve Gelecek Zaman,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23 (1-2); 775-782, 1990.

_____. **Temel Eğitim İkinci Kademe İçin Alternatif Program Modelleri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999.

_____. “İlköğretim Birinci Basamakta Kimi Derslerin Öğretiminde Dal Öğretmenlerinden Yararlanma,” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10 (2); 105-125, 2000.

_____. “Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar,” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14 (1); 25-51, 2004.

Güneş, F. “Okuma Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi,” **Türklük Bilim Araştırmaları. Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı**, 13; 39-48, 2003.

_____. “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?” **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu.** Kasım; 136-145, 2005.

Güzel, E. ve H. Alkan. “Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 2005. (URL:http://www.edam.com.tr/kuyeb_5-2.htm Erişim Tarihi: 12.02.2006).

“Hancock, L. ve Wingert, P. Phonics Information. Newsweek. May 1996” (Şahin ve diğerleri, 2005, 164'deki alıntı).

<http://www.die.gov.tr/tkba/english-TKBA/to98.xls>

Kaptan, S. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.** Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri, 1995.

Karadağ, R. “İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi,” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

Karasar, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları, 1998.

Kavcar, C., F. Oğuzkan ve S. Sever. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları, 2004.

Kaya, Y. K. **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı**. Ankara: Bilir Yayınları, 1984.

Kılıç, A. “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği,” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.

Koç S. ve G. Müftüoğlu. “Dinleme ve Okuma Öğretimi,” **Türkçe Öğretimi**. (Editör: Seyhun Topbaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 53-70, 1998.

_____. “Konuşma ve Yazma Öğretimi,” **Türkçe Öğretimi**. (Editör: Seyhun Topbaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 71-80, 1998.

Koçak, M. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Metot,” **Çağdaş Eğitim**, 242; 46-47, 1998.

Köksal, K. **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2001.

Kuzu, H. ve Z. Ersözlü. “Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri,” **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Bildiri Kitabı**. 2. Cilt. Nisan; 237-247, 2006.

Küçükahmet, L. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2003.

MEB. **İlköğretim Okulu Ders Programları**. (URL:http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=21 Erişim Tarihi: 05.11.2005).

_____. **İlköğretim Okulu Ders Programları**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000.

_____. **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5 Sınıflar) Öğretim Programları ve Klavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2005.

_____. **İlkokul Programı**. İstanbul: MEB Basımevi, 1948.

_____. **OECD PISA Projesi**. Ankara: MEB Basımevi, 2003.

Nas, R. **Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi**. İkinci Basım. Bursa: Ezgi Kitabevi, 2001.

NICHD. "Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read", 2000. (URL:<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>. Erişim Tarihi: 03.05.2006).

Öz, F. **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

_____. "İlkokuma Yazma Öğretimi," **Eğitim ve Bilim**. 24 (114); 3-7, 1998.

_____. **Türkiye Cumhuriyeti'nde Okuma Yazma Seferberlikleri ve Yönetimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2002.

Özcan, A. O. "İlkokuma Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi," **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8; 167-178, 1992.

_____. “İlkokuma Yazma Öğretimi Metotlarının Karşılaştırılması,” **Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**. Haziran; 169-183, 1994.

Özdemir, S. ve R. Baştuğ. “Haydi Kızlar Okula Kampanyası,” (URL:<http://www.haydikizlarokula.org/organizasyon.php> Erişim Tarihi: 13.02.2006).

Peçel, H. ve diğerleri. “İlkokuma Yazma Çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması,” 2005. (URL:<http://www.yeniturkceegitimi.org/> Erişim Tarihi: 23.12.2005).

Perkins, D. “The Many Faces of Constructivism,” **Educational Leadership**, November, 6-11, 1999.

Reyhner, J. The Reading Wars: Phonics Versus Whole Language.” Northern Arizona University. (URL: [http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading Wars.html](http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading%20Wars.html). 2003. Erişim Tarihi: 10.07.2006)

“Robson C. Real World Research. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 1993” (Türnüklü, 2000, s. 551’deki alıntı).

Sağırılı, M. “Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkokuma Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi,” **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Bildiri Kitabı**. 2. Cilt. Nisan; 269-287, 2006.

Sarı, M. “İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler,” (URL:<http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi/dosyalar/2002.pdf> Erişim Tarihi: 16.03.2006).

Selçuk, Z. Türkiye’de ve Almanya’da Eğitim Reformu Konulu Sempozyum Konuşması. 2005. (URL:<http://webarsiv.hurriyet.com.tr/2005/06/06/653668.asp>. Erişim Tarihi: 08.07.2006).

Sever, S. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

“Shaywitz, S. Dyslexia Scientific American, November 98-104, 1996” (Şahin ve diğerleri, 2005, s. 163’deki alıntı).

Sözer, E. “Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi,” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editör: Ersan Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 112-126, 2004.

_____. **Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.

Şahin, İ., S. İnci, H. Turan ve Ö. Apak. “İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması,” **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu**. Kasım; 93-108, 2005.

Şenel, H. “Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler,” **İlköğretim-Online**. 3 (2), 48-53, 2005. (URL: <http://ilkogretim-online.org.tr>. Erişim Tarihi: 25.03.2006).

Şimşek, H. ve D. Tanaydın. “Öğretmen ve Veli Katılımı: Öğretmen-Veli- Psikolojik Danışma Üçgeni,” **İlköğretim-Online**. 1 (1); 2002. (URL: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1>. Erişim Tarihi: 23.04.2006).

Tekışık, H. H. **İlkokuma Yazma Öğretimi ve Okumaya Başlıyorum Ders Kitabı Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Tekışık Yayınları, 1998.

- Tok, Ş. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7 (26); 257-276, 2001.
- Topbaş, S. “İletişim, Dil, Konuşma: Temel Kavramlar,” **Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi**. (Editör: Seyhun Topbaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 1-22, 2003.
- _____. “Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi,” **Türkçe Öğretimi**. (Editör: Seyhun Topbaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 1-21, 1998.
- Türnüklü, A. “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 24; 543-559, 2000.
- Uçar, K. Ö. “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması,” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- “Vacca, J.A.L., Gove, Burkey, Lenhart ve McKeon. Reading and Learning to Read. Pearson Education, 2003” (Özsoy ve Acat, 2006, s.15’deki alıntı).
- Yalçın Z. “İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler,” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Yangın, B. “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretim Kılavuzunun Değerlendirilmesi,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2); 477-516, 2006.
- _____. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 4, 1999.

Yaşar, Ş. “Eğitimde Farklı Bakış Açıları ve Yeni Yaklaşımlar,” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editör: Ersan Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 127-138, 2004.

_____. “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci,” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (1-2); 68-75, 1998.

_____. **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1993.

Yeleğen, M. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. İzmir: İz-yay Yayıncılık, 1997.

Yeşilyaprak, B. **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2003.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları, 2003.

Yücel, E. P. **Okuma Yazmaya İlk Adım**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.