



**T.C.  
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE  
OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN  
TEZ ÇALIŞMALARININ META-SENTEZİ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Nur Seda ALİM**

**Doç. Dr. Selami YANGIN  
Danışman**

**Rize  
2019**

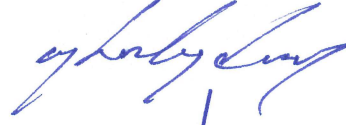
## KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Nur Seda ALİM tarafından hazırlanan “*Türkiye’de Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretimi Üzerine Yapılan Tez Çalışmalarının Meta-Sentezi*” başlıklı bu çalışma 10/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/~~oy çokluğuyla~~ başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Selami YANGIN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Aşkın BAYDAR



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Seher YARAR KAPTAN

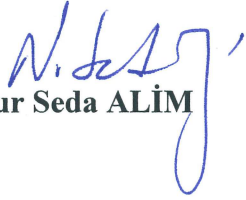


1.8  
...../...../2019

  
Doç. Dr. Ahmet YANIK  
Enstitü Müdürü

## ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 10/07/2019

  
Nur Seda ALİM

## ÖN SÖZ

Bu çalışma için öncelikle yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenen, derin bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, bana her konuda rehberlik eden, yardımlarını esirgemeyen, zorlandığım anlarda beni yüreklendiren sonsuz saygı ve sevgi duyduğum danışmanım Sayın Doç. Dr. Selami YANGIN'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Bu zamana kadar bana bilgileriyle ışık tutmuş, üzerimde emeği olan ilkokuldan üniversiteye kadar tüm öğretmenlerime...

Bu zorlu süreçte yanımda olup desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarıma...

İyi ki benim ailem dediğim, bu stresli süreçte bütün zorluklarıma ortak olan cesaretim her kırıldığında beni yüreklendiren maddi manevi her anlamda yanımda olduklarını bana hissettiren başta babam Yusuf Ziya ALİM, annem Ayşe ALİM, kardeşlerim Nesibe Gülbahar ve Yusuf Enes ALİM olmak üzere sevgili aileme

Her zaman yanımda olan beni kendi kızları gibi gören YANGIN ailesine... Çokça teşekkür ederim.

Araştırmamın ilgili alana önemli katkılar sunması dileğiyle...

Nur Seda ÂLİM

RİZE, 2019

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ .....	4
İÇİNDEKİLER .....	5
ÖZET .....	10
ABSTRACT.....	11
KISALTMALAR.....	12
TABLolar LİSTESİ.....	13
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	16
GİRİŞ .....	17

### BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	26
1.1. Dil Gelişimi.....	26
1.2. Okuma .....	28
1.3. Yazma.....	29
1.4. İlk Okuma-Yazma Öğretimi.....	30
1.5. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amacı .....	31
1.6. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi .....	32
1.7. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri .....	35
1.8. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü .....	36
1.9. İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Dikkate Alınacak Ölçütler.....	37
1.9.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri .....	37
1.9.1.1. Bireşim Yöntemi ve Teknikleri .....	39
1.9.1.1.1. Harf Tekniği .....	40
1.9.1.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği .....	41
1.9.1.1.3. Hece Tekniği .....	42

1.9.1.2. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri.....	43
1.9.1.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği .....	44
1.9.1.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği.....	44
1.9.1.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği.....	45
1.9.1.3. Karma Yöntem ve Teknikleri .....	46
1.9.1.4. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi.....	47
1.10. İlgili Araştırmalar.....	47
1.10.1. Türkiye’de İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	47
1.10.2. Türkiye’de Eğitim Alanında Meta-Sentez Üzerine Yapılan Çalışmalar .....	54
1.10.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	58

## İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM .....	60
2.1. Araştırmanın Modeli .....	60
2.2. Verilerin Toplanması.....	61
2.2.1. Yorumlama, Kodlama ve Dönüştürme İşlemleri .....	64
2.3. Verilerin Analizi.....	68
2.4. Geçerlilik Ölçütleri.....	72
2.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği .....	74

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	75
3.1. Meta-Senteze Dahil Edilen Çalışmalardan Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar .....	75
3.1.1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların İstatistikî Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	76
3.1.2. Tema A: Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşlere Yönelik Araştırmalar .....	89
3.1.2.1. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	90

3.1.2.1.1. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri .....	90
3.1.2.1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri .....	99
3.1.2.1.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Kararsız Görüşleri .....	106
3.1.2.1.4. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılması .....	109
3.1.2.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ....	130
3.1.2.2.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Olumlu Veli Görüşleri .....	130
3.1.2.2.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Olumsuz Veli Görüşleri .....	131
3.1.2.2.3. Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Velilerin Demografik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılması .....	133
3.1.2.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettiş Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	136
3.1.2.3.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumlu Görüşleri .....	136
3.1.2.3.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumsuz Görüşleri .....	137

3.1.3. Tema B: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerilerine İlişkin Araştırmalar .....	138
3.1.3.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlükler .....	146
3.1.3.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerileri .....	151
3.1.4. Tema C: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Yansımalarına İlişkin Araştırmalar .....	157
3.1.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumlu Yansımalarına İlişkin Araştırmalar ...	157
3.1.4.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumsuz Yansımalarına İlişkin Araştırmalar .	164
3.1.4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Belirsiz Biçimde Yansımalarına İlişkin Araştırmalar .....	166
3.1.4.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına İlişkin Araştırmalar.....	167
3.1.5. Tema D: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalara İlişkin Araştırmalar .....	175
3.1.5.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Aşamalara İlişkin Araştırmalar .....	177
3.1.6. Tema E: Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Araştırmalar.....	181
3.1.7. Tema F: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Araştırmalar .....	191
3.1.7.1. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Demografik Özellikleri Bakımından Yeterliliklerinin Karşılaştırılması.	191



3.1.7.2. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ...	192
3.1.7.3. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kendi Görüşleri Doğrultusunda Yeterlilikleri.....	194
3.1.7.4. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Nitelikleri .....	196
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	197
KAYNAKLAR .....	227
EKLER.....	243
ÖZ GEÇMİŞ.....	305

**Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Ana Bilim Dalı:** Temel Eğitim

**Tez Türü:** Yüksek Lisans Tezi

**Danışman:** Doç. Dr. Selami YANGIN

**Hazırlayan:** Nur Seda ALİM

**Yıl:** 2019

**Sayfa Sayısı:** 305

## **ÖZET**

### **TÜRKİYE’DE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN TEZ ÇALIŞMALARININ META-SENTEZİ**

Bu çalışmanın amacı, ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretim yöntemleri üzerine Türkiye’de yürütülen tez çalışmalarının sonuçlarını ortaya çıkarmak ve yapılacak olan çalışmalara öneriler sunmaktır. Ayrıca ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma eğitimine yönelik uygulamalar ve süreçler konusunda da ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmanın veri grubunu, 2005-2018 yılları arasında çeşitli üniversitelerde ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen 52 tez çalışması oluşturmaktadır. Veriler, meta-sentez yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmalarda, ses temelli cümle yöntemiyle öğretmenlerin okuma-yazma öğretme bilgileri ve bu alandaki öğretme bileşenlerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Çalışmada, Türkçe eğitiminin de bu uygulamalardan güç aldığı ve bu sayede olumlu bir şekilde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretim çalışmaları öğretmen, öğrenci, veli ve diğer sosyal çevre bakımından olumlu şekilde öneriler vermekte ve araştırmacılara sürecin nasıl yapılacağı hakkında bilgiler sunmaktadır. Buna bağlı olarak sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretim yöntemleri açısından gelişim gösterebilecekleri bir yapının içerisine dönüştürülmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Ses Temelli Cümle Yöntemi, Okuma-Yazma, Türkiye, Meta-Sentez

**Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences**

**Department:** Basic Education

**Thesis Type:** Master Thesis

**Supervisor:** Assoc. Prof. Dr. Selami YANGIN

**Author:** Nur Seda ALİM

**Year:** 2019

**Pages:** 305

### **ABSTRACT**

#### **META-SYNTHESIS OF SCIENTIFIC RESEARCHS ON READING-WRITING TEACHING METHODS WITH SOUND-BASED SENTENCE METHOD IN TURKEY**

The purpose of this study is to reveal the results of dissertation studies on reading-writing teaching methods with sound-based sentence method in Turkey and offering advice for future scientific studies in the light of these results. In addition, it will offer an insight into practices, problems and formal processes regarding reading-writing teaching with sound-based sentence method. The data group of this research consists of 52 thesis studies on reading-writing teaching with sound-based sentence method in several universities between the years of 2005-2018. The data are analyzed using meta-synthesis method. It is revealed that the literacy practices, literacy teaching knowledge of instructors and components of teaching in this area have improved. It is also concluded that Turkish education was supported by these literacy practices and therefore developed positively. In this context, reading-writing teaching studies present suggestions regarding improvement of instructors, students, parents and other social environments and provide information to researchers on the process. Correspondingly, it can be proposed that primary school teacher training programs may be transformed into a structure where they can make progress in terms of reading-writing teaching methods.

**Keywords:** Sound Based Sentence Method, Reading-Writing, Turkey, Meta-Synthesis

## KISALTMALAR

akt.	:	Aktaran
ed.	:	Editör
f	:	Frekans
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
N	:	Veri Sayısı
Ö	:	Öğretmen
p	:	Anlamlılık Değeri
sd	:	Serbestlik derecesi
SPSS	:	Statistical Packages For The Social Sciences
Ss	:	Standart sapma
STCY	:	Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi
TDK	:	Türk Dil Kurumu
$\bar{x}$	:	Aritmetik Ortalama
vd	:	ve diğerleri

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.	Anahtar Terimlerle Ulaşılan Tezlerin Dağılımı .....	63
Tablo 2.	Araştırmaların Temaları ve Dağılımları .....	65
Tablo 3.	Araştırmalardan Elde Edilen Boyutların Sınıflandırılması .....	67
Tablo 4.	Lisansüstü Çalışmaların Ana Temalara Göre Dağılımı.....	76
Tablo 5.	Lisansüstü Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı.....	77
Tablo 6.	Çalışmaların Yayımlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı.....	79
Tablo 7.	Çalışmaların Yayımlandığı Bilim/Anabilim Dallarına Göre Dağılımı.....	80
Tablo 8.	Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı.....	81
Tablo 9.	Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı .....	81
Tablo 10.	Çalışmaların Araştırma Modeline Göre Dağılımı .....	82
Tablo 11.	Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı .....	83
Tablo 12.	Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı .....	84
Tablo 13.	Çalışmaların Örneklem Gruplarına Ait İstatistikî Bilgiler .....	86
Tablo 14.	Çalışmaların Örnekleme Yöntemine Ait İstatistikî Bilgiler .....	88
Tablo 15.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşlerine Ait Bilgiler .....	90
Tablo 16.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşlerine Ait Bilgiler .....	99
Tablo 17.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Kararsız Kaldığı Görüşlerine Ait Bilgiler .....	107
Tablo 18.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler.....	110
Tablo 19.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Velilerin Olumlu Görüşlerine Ait Bilgiler .....	130
Tablo 20.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Velilerin Olumsuz Görüşlerine Ait Bilgiler .....	132

Tablo 21.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Velilerin Demografik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler .....	133
Tablo 22.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumlu Görüşlerine Ait Bilgiler .....	136
Tablo 23.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumsuz Görüşlerine Ait Bilgiler .....	137
Tablo 24.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle Ait Bilgiler .....	139
Tablo 25.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlüklerle Ait Bilgiler .....	146
Tablo 26.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerilerine Ait Bilgiler .....	151
Tablo 27.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Okuma Bakımından Öğrencilere Olumlu Yansımalarına Ait Bilgiler .....	157
Tablo 28.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Yazma Bakımından Öğrencilere Olumlu Yansımalarına Ait Bilgiler .....	161
Tablo 29.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-yazma Öğretiminin Öğrenme ve Derse Katılım Bakımından Öğrencilere Olumlu Yansımalarına Ait Bilgiler .....	163
Tablo 30.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumsuz Yansımalarına Ait Bilgiler .....	164
Tablo 31.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Belirsiz Biçimde Yansımalarına Ait Bilgiler .....	166
Tablo 32.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına Ait Bilgiler .....	167
Tablo 33.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalara Ait Bilgiler .....	175

Tablo 34.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Aşamalara Ait Bilgiler.....	177
Tablo 35.	Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler .....	181
Tablo 36.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Demografik Özellikleri Bakımından Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler.....	191
Tablo 37.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterliliklerine Ait Bilgiler .....	192
Tablo 38.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kendi Görüşleri Doğrultusunda Yeterliliklerine Ait Bilgiler.....	194
Tablo 39.	Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Niteliklerine Ait Bilgiler .....	196

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Anadili öğretiminin etkinlik alanları .....	27
Şekil 2. İlk okuma-yazma öğretimi yöntem ve teknikleri .....	37
Şekil 3. Bireşim yönteminin şematik gösterimi.....	39
Şekil 4. Çözümleme yönteminin şematik gösterimi .....	43
Şekil 5 Araştırma, erişim ve geçerlilik süreçleri.....	62
Şekil 6. Araştırmaların tablolarda yerleştirilme içeriği .....	66
Şekil 7. Sonuçların örnek kodlama içeriği.....	66



## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve ilgili kavramların tanımları sunulmuştur.

### **Problem Durumu**

Tüm alanlarda olduğu gibi sosyal bilimler alanında da hızlı bir gelişim yaşanmaktadır. Bu gelişimden araştırma teknikleri de etkilenmektedir. Var olan araştırma yöntemleri gelişirken bununla beraber yeni yöntemler de ortaya çıkabilmektedir. Buradan yola çıkarak meta-sentez yönteminin de belli konularda yapılmış nitel çalışmaların birlikte değerlendirilmesi ihtiyacından ortaya çıktığı söylenebilir. Polat ve Ay'a (2016) göre meta-sentez yönteminin ilk kullanılmaya başlandığı 1980'li yıllardan itibaren yöntemin adlandırılması ve kavramsallaştırılmasına yönelik araştırmacılar arasında görüş farklılıklarının olduğu görülmektedir. Meta-sentez yönteminin farklı isimlerle ifade edilmesi, kavram kargaşasının bir sonucu olarak gösterilebilir. Bu nedenle meta-sentez yönteminin ne olduğu ve nasıl algılandığına ilişkin kavramsal bir çözümlemeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Uluslararası çalışmalar (Andrews ve Harlen, 2006; Aspors ve Fransson, 2015; Brannigan, vd., 2016; Brown ve Lan, 2015; Ennals, Fossey ve Howie, 2015; Kennedy ve MacNeela, 2014; Rasmussen ve Uhrenfeldt, 2016; Shaw, Sherman ve Fitness, 2015; Staneva, Bogossian ve Wittkowski, 2015; Topcu, vd., 2016; Wadham, vd., 2016; Walsh, vd., 2015; Wilson ve Murray, 2016; Wyatt, Harper ve Weatherhead, 2014) incelendiğinde araştırmacıların genellikle meta-sentez yöntemini nitel verilerin yorumlanması ve değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar (Aküzüm ve Özmen, 2014; Gülmez-Dağ ve Yıldırım, 2016; Kaleli-Yılmaz, 2015; Kıncal ve Beypınar, 2015; Polat, 2015; Polat ve Ay, 2016; Serbest, 2014; Yıldırım, Kurşun ve Göktaş, 2015) ele alındığında ise meta-sentez yönteminin bazı çalışmalarda farklı şekilde

yorumlandığı ve nicel verilerin de çalışmaya dâhil edildiği görülmektedir. Bu tez çalışmasında da okuma-yazma öğretimi konu başlığı üzerine odaklanan lisansüstü tez çalışmalarının meta-sentez kapsamında detaylı biçimde değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda literatürde yaygın olan farklı uygulamalardan dolayı ne tür verilerin sentezlenmesi gerektiği konusu irdelenmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere literatürde yürütülen meta-sentez çalışmaları ele alınarak yapılan yanlış yorumlamaların üstesinden gelinmeye çalışılmış ve karmaşıklığı önlemek üzere süreç boyunca yürütülen işlemler adım adım anlatılmıştır. Meta-sentez doğası gereğince sadece nicel ya da sadece nitel çalışmaları değerlendirmekle kalmaz, tüm çalışmaları ortak bir boyutta ele alma amacını yürütmektedir. Bu çalışmada da nitel bir araştırma deseni olan meta-senteze dayanarak konu bağlamında araştırma yöntemi ayrımı yapmaksızın tüm lisansüstü tezler gözden geçirilmiştir. Meta-sentez çalışmalarının Türkiye’de yeni yaygınlaşmaya başladığı göz önüne alındığında, bu tez çalışmasının yöneme ve ele alınan konuya ilişkin ilgili bireylerde bir farkındalık oluşturacağı ve dolayısıyla alana önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın genel amacı, Türkiye’de okuma-yazma öğretim yöntemlerinden ses temelli (esaslı) cümle yöntemi üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmaları hakkında meta-sentez ile kavramsal bir çözümleme yapmak şeklinde belirlenmiştir.

Genel olarak eğitim-öğretim sürecinin başladığı ve temeli kabul edildiği ilkokul birinci sınıf, çocukların öğrenim hayatında çok önemli bir yere sahiptir. İlkokul birinci sınıf, öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenmeye ve okul kültürüne uyum sağlamaya başladığı yerdir. İlkokulun birinci sınıflarında yapılan okuma-yazma eğitiminin kaliteli ve etkili olması için çocukların gelişimsel dönemlerine, yaşlarına uygun olarak yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Bu yöntemler uygulanırken öğrencilerin somut işlemler döneminde olduğu unutulmamalı ve öğrenciler için bu döneme uygun etkinlikler seçilmelidir. Bu dönem çocukları, elleri ile dokundukları, gözleri ile gördükleri nesne veya olayları daha iyi algılamakta ve öğrenmektedirler (Dönmezler, 2016). MEB’e (2009) göre Türkiye’de de çocukların bu gelişimsel dönemleri dikkate alındığı için 2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yapılan değişiklikle birlikte, 2005 yılından itibaren ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli (esaslı) cümle

yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretimi devam etmiştir (MEB, 2015). Günümüzde uygulanmakta olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise yöntemin adı "ses esaslı ilk okuma-yazma öğretimi" olarak değiştirilmiştir (MEB, 2019: 10). Bu kapsamda ilk okuma-yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilmektedir. Bu son değişiklik 2017-2018 eğitim-öğretim döneminden itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

Birçok bilim dalında ilgilenilen en güncel konulardan biri aynı konuda yapılmış birbirinden bağımsız çalışma sonuçlarının sentezlenmesidir. Araştırmacılar, yıllardır bir sorunu çözmek için tek bir çalışmanın yeterli olmayacağını bilmektedirler. Bu yüzden bilimin temeli çok sayıda çalışmanın sonuçlarından bilgi birikimi oluşturulmasına dayanmaktadır. Çarkungöz ve Ediz'e (2009: 33) göre aynı konuda farklı araştırmacılar tarafından yapılan deneysel çalışmaların sonuçlarının birleşimi için modern istatistiksel yöntemler 20. yüzyılın başlarından itibaren uygulanmaya başlanmış ve zamanla bu konuda yeni yöntemler geliştirilmiştir.

Sosyal bilimlerin her alanında sürekli olarak yeni araştırmalar yapılmaktadır ve araştırmalardan yeni bulgulara, bulgulardan da yeni çıkarsamalara ulaşılmaktadır. Türkiye'de okuma-yazma öğretimi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında benzer problemler üzerine yapılan çok sayıda çalışma görülebilir. Araştırmacıların bireysel çabalarıyla farklı yönde çeşitli bulgular da elde edilmiştir. Ancak Türkiye'de okuma-yazma öğretiminin özellikle ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle öğretimin mevcut durumunu ortaya koymak için yapılmış araştırmalardan yola çıkarak durumu sentezleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sosyal bilimlerin kendi doğası gereği sosyal olgular, bağlı oldukları ortama göre biçimlendikleri için araştırma sonuçları ancak bu ortam içerisinde anlam kazanır ve bu sonuçlarla başka ortamlara doğrudan genelleme yapmak mümkün değildir. Her olay kendi ortamı içinde en iyi biçimde anlaşılabilirdiğinden dolayı sadece bu ortama göre değerlendirmeler yapılmalı ve yorumlar, bulguların elde edildiği ortamdan bağımsız biçimde ortaya konulmamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 42). Ayrıca, sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda problemlere

somut çözümler getirinceye değin araştırma çabalarını sürdürme alışkanlığı, henüz yeterince yerleşemediğinden araştırmalar çoğunlukla birbirinden kopuk çalışmalar şeklinde yürütülebilmektedir (Karasar, 2005: 72).

Bu çalışma, Türkiye’de ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimine ilişkin ilgili literatürü ve bu alanda yapılmış lisansüstü tez çalışmalarını gözden geçirmek, içeriğini ve ortaya koyduğu bulgularını incelemek, ayrışan ve benzeşen yönleriyle bir meta-senteze ulaşmak için planlanmıştır. Okuma-yazma öğretiminde ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle öğretimi konu alan araştırmaların genel olarak öğretimsel süreçleri veya uygulanan işlem basamaklarını dar kapsamda ele aldıkları görülmektedir. Diğer deyişle meta-senteze dahil edilen çalışmalarda araştırmanın modellenmesi ile çalışma grubunun tespitinde kullanılan metodolojik usullerin sınırlı çerçevede ele alındığı düşünülmüştür. Bu noktada, ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin mevcut durumunu ve karşılaşılan sorunları, yürütülen ulusal lisansüstü tez çalışmalarının sentezlenmesiyle ortaya koymanın alana daha geniş perspektifte yorumlar yapmaya olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Probleme ilişkin temel eğilimlerin ve ilkelerin tatmin edici çıkarımlarını tam olarak sağlayamayan tek bir araştırma anlayışının aksine çok sayıdaki çalışmanın birikiminden ve arınmasından geliştirilen bir meta-sentez çalışması, daha geniş bir resmi tamamlayan bulguları sunmaktadır. Nitel araştırma sentezi, tamamlanmış çalışmaların sonuçlarını ve bulgularını, tartışılması için bir araya getirir. Welch’e (2008: 10) göre meta-sentez, verilerin sentezlenmesiyle elde edilen bulguların yorumsal bütünleşmesidir. İçeriğe dahil edilen her bir çalışmadaki bulgular doğru olsa da yorumların tamamı çalışmaların herhangi birinde bulunmaz; fakat örnekleme alınan çalışmalardan elde edilen bir bütünleşme oluşturur. Bu kapsamda Türkiye’deki ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin mevcut durumunu geniş bir çerçevede ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiş araştırmalar doğrultusunda bir meta-senteze ihtiyaç olduğu öngörüsü doğmuştur.

## Araştırmanın Önemi

Okuma-yazma öğretiminin başladığı ilkokul birinci sınıf dönemi, çocukların akademik hayatında oldukça büyük öneme sahiptir. Turan'a (2007: 31) göre, "*Okuma ve yazma becerisi, günümüz dünyasında sosyalleşme ve anlamlı öğrenmenin en etkin araçlarından sayılabilir*". Okuma-yazma öğretimi nitelikli biçimde tamamlamış öğrenciler, kendilerini ifade etme ve iletişim becerilerini kazanmada önemli bir yol kat etmiş olurlar. Çelenk'e (2007: 32) göre, "*Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür*".

Çocukların akademik hayatında okuma-yazma öğretimi önemli bir noktaya sahiptir. Engin ve Uygun'a (2011) göre okuma-yazma öğretiminde Cumhuriyetten günümüze değin yapılan değişikliklere bağlı olarak farklı yöntemler uygulanmıştır. 1936 programına kadar yapılan çalışmalarda cümle yönteminin uygunluğu çok tartışılan bir konu olmuştur. 1936 programında ise 1926 programından farklı olarak basit cümle ve sözcükler ifadelerine yer verilmiştir. 1968 tarihli ilkokul programında ise; ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemine yer verilmiştir. 1968 yılından sonra yapılan pek çok düzenlemede ve çalışmada ilk okuma yazma öğretimine ilişkin benzer bir tutumun sergilendiği görülmektedir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren ses temelli cümle yöntemine (STCY) geçiş sağlanmıştır (MEB, 2004). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı; 120 pilot okulda 2004-2005 öğretim yılında denenmiş, 2005-2006 yılından itibaren tüm okullarda uygulamaya geçilmiştir.

Değişim ile birlikte eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların uyumluluk göstermesi ve gereklilikleri yerine getirmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda literatüre bakıldığında değişimin yansımalarını görmek üzere çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin (Aktürk, 2009; Bektaş, 2007; Bektaş, 2011; Bektaş, 2013; Değirmenci, 2008; Erdem, 2010; Gün, 2006; Kılınç Şahin, 2017; Ortabağ Çevik, 2006; Öğreten, 2008; Öz, 2009; Samancı, 2007; Şahin, 2008; Tokta, 2008; Yalçın, 2015; Yıldırım, 2008; Yiğit, 2009) ve eğitimde rol oynayan diğer tüm paydaşların (veli, yönetici, müfettiş) (Beyazıt, 2007; Demirci, 2008; Kaya, 2008) okuma-yazma öğretimi üzerine görüşlerini ele alan konu başlıklarının araştırıldığı görülmüştür. Bunun yanında bu araştırmalar yine özellikle okuma-yazma

öğretiminde karşılaşılan güçlükler, çözüm önerileri ve görüşler altında yürütülmüştür. Diğer deyişle araştırmalar, ağırlıklı olarak okuma-yazma öğretiminde eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunların nasıl üstesinden gelineceğine ilişkin eğitimde aktif rol oynayan bireylerin görüşlerinin tespit edilmesi ile ilgilidir. “*Türkiye’de Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretimi Üzerine Yapılan Tez Çalışmalarının Meta-Sentezi*” başlıklı bu çalışma özellikle ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimine yönelik yürütülen tüm lisansüstü tez çalışmalarını birlikte ele alarak değerlendiren bir çalışma yapısındadır. Nitekim literatürde okuma-yazma öğretiminin çeşitli yollarla ve farklı uygulamalarla kullanımının öğrencilerin ilgili becerileri kazanmalarında oldukça önemli olduğu ileri sürülmekle beraber hangi uygulamaların öğrenme ortamlarında okuma-yazma öğretimi üzerinde daha anlamlı etkiler oluşturduğu açık, net ve belirgin biçimde açıklanamamıştır. Zira ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yapılmış tüm lisansüstü tez çalışmalarını birleştirici bir rol oynamayı amaçlayan bu çalışma, hem süreçlerin uygulandığı öğrenme ortamlarına, hem de ilgili becerilerin geliştirilmesinde rol oynayan öğretmenler, ebeveynler, program geliştirme uzmanları ve akademisyenlere önemli olduğu öngörülen çıkarımlar sunmayı hedeflemiştir. Bu noktada her ne kadar literatürde yer alan çalışma sonuçlarını bütünsel biçimde ortaya koymayı amaçlasa da bu çalışmanın özgün ve spesifik açıklamalar ortaya koyacağından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacılara da bu tez çalışmasının rehberlik edebileceği öngörülmektedir. Bu çalışma ile Türkiye’deki ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretim anlayışının mevcut durumu, bu alanda yapılmış lisansüstü araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Türkiye’de eğitim sisteminde önemli bir yere sahip ilkokullardaki ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin, okuma-yazma öğretim anlayışları ve ilkeleri çerçevesinde uygulanma düzeyinin, etkililiğinin ve yaşanan güçlüklerin tespit edilmesi okuma-yazma öğretim programının geleceğe dönük hedefleri ve planları açısından çok önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan meta-sentez araştırma yöntemini

eğitimin diğer alanlarında kullanmayı düşünen araştırmacılara da yardımcı olması ve bu çalışmanın meta-sentez çalışmalarının yaygınlaşmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışı kapsamında yürürlüğe giren ses temelli (esasl) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretim yöntemleri üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının meta-sentez yöntemiyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokullarda ses temelli (esasl) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü bilimsel çalışmalardaki kapsam, amaç, yöntem ve ortaya koydukları bulguların bir araya getirilmesi durumunda hangi çıkarsamalara ulaşılabilir?” şeklindedir. Bu ana probleme yanıt bulabilmek amacıyla aşağıda belirtilen alt problem ifadeleri oluşturulmuştur.

### **Alt Problemler**

Bu araştırmada, aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmaya çalışılmıştır:

1) 2005-2018 yılları arasında ses temelli (esasl) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının temalarına göre dağılımları nasıldır?

2) 2005-2018 yılları arasında ses temelli (esasl) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının amaçlarına göre dağılımları nasıldır?

3) 2005-2018 yılları arasında ses temelli (esasl) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının yayımlandığı üniversitelere göre dağılımları nasıldır?

4) 2005-2018 yılları arasında ses temelli (esasl) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının yayımlandığı bilim / ana bilim dallarına göre dağılımları nasıldır?

5) 2005-2018 yılları arasında ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının yayın türüne göre dağılımları nasıldır?

6) 2005-2018 yılları arasında ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının, yıllara göre dağılımları nasıldır?

7) 2005-2018 yılları arasında ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü araştırmaların, araştırma modeline göre dağılımları nasıldır?

8) 2005-2018 yılları arasında ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü araştırmaların, araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

9) 2005-2018 yılları arasında ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü araştırmaların, veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?

10) 2005-2018 yılları arasında ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü araştırmaların, örneklem grubuna göre dağılımları nasıldır?

11) 2005-2018 yılları arasında ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü araştırmaların, örnekleme yöntemine göre dağılımları nasıldır?

### **Sayıtlar**

1) Araştırmada meta-senteze dâhil edilen çalışmaların metodolojik süreçlerinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

2) Araştırma kapsamında meta-sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmaların nitel ve nicel araştırma kurallarına uygun şekilde yapıldığı kabul edilmiştir.

3) Bu araştırma, araştırmaya dâhil edilen tüm tezlerde sunulan verilerin doğru olduğu ve sonuçların da örnekleme alınan tüm bireylerin algılarını yansıttığı varsayımına dayanmaktadır.



4) Meta-senteze dâhil edilen çalışmalardaki bulgular, objektif şekilde raporlaştırılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

1) Araştırma 2005-2018 yılları arasında yapılan çalışmalarla sınırlıdır.

2) Araştırma ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır. Kaynaklara ulaşmak için arama motorunda ilgili anahtar kelimeler yardımıyla konu hakkında Türkiye’de yapılmış lisansüstü tez çalışmaları taranmıştır.

3) Araştırma ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretim yöntemleri üzerine sadece Türkiye’de yapılan lisansüstü tez çalışmaları ile sınırlandırılmıştır.

4) Araştırma yalnızca Türkçe dilinde ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır ve bu çalışmalar, Ekler bölümünde sunulmuştur.

5) Araştırma meta-sentez tarama yönteminin genel sınırlılıklarıyla sınırlıdır. Meta-sentez, iç içe geçirilen çoklu çalışmaların dönüşümleriyle yapılan yorumların ötesine geçen bir mekanizma sağlamaktadır. Ancak bu araştırma, seçilen çalışmaların bulgularıyla sınırlandırılmıştır.

### **Tanımlar**

**Okuma-Yazma:** “Beyin teknolojisini” geliştirme ve bu yolla bireylerin sosyal, ekonomik, kültürel, politik rollerine daha iyi hazırlanmasının sağlanmasıdır (Güneş, 2000: 13).

**Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi:** İlk okuma-yazma öğretiminde, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, sestem (harften) heceye, heceden kelimeye, kelimedem cümleye ulaşılarak okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bireşimsel öğretim yöntemidir (Turan, 2007: 9).

**Meta-Sentez:** Yorumlayıcı bilim ve nitel araştırmalar ile tutarlı yöntemleri kullanarak belli bir konudaki çalışma bulgularını toplayan ve analiz eden bir genel yaklaşımdır (Campbell vd., 2003: 637; Finfgeld, 2003: 894; Gewurtz vd., 2008: 302; Sandelowski, 2006: 10; Zimmer, 2006: 312).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. KURAMSAL ÇERÇEVE

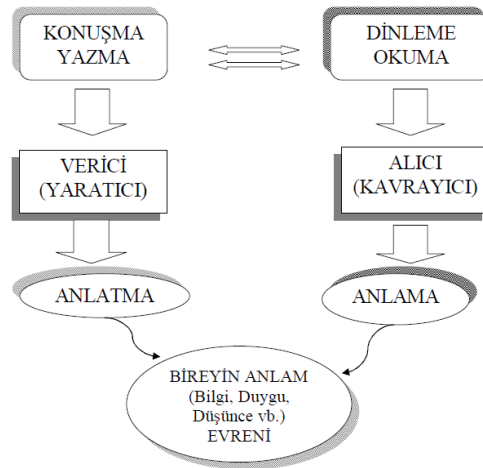
#### 1.1. Dil Gelişimi

İlkokul dönemi, eğitim sistemi içerisinde temel konumda yer aldığı için öğrencileri bireysel ve toplumsal hayatta başarıya ulaştıracak niteliklerin kazandırılması bakımından kilit nokta olarak görülmektedir (Akyürek ve Şahin, 2013: 57). Bundan dolayı öğrenmede hangi yaklaşımların tercih edileceği çok hassas bir konudur. Dil canlı ve sürekli kendisini yenileyen bir varlıktır. Yıldız'a (2008: 47) göre "*Dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir*". Ana dili öğretimi öncelikle anneden ve yakın çevreden başlamakta, daha sonra bireyin yaşamını sürdürdüğü çevrede devam etmektedir. Dolayısıyla dil kazanımı ilk önce ailede, daha sonraları ise genellikle formal eğitim kurumlarında daha etkin şekilde gerçekleştirilir. Yine Yılmaz (2009: 3) tarafından ileri sürüldüğü üzere birey, ana dilini ilk önce aile içindeki etkileşimden öğrenir. Annesinden ve çevresinden öğrendiği ana dili çocuğun diline yansımakta ve çocuk aileden öğrendiği gibi ana dilini kullanmaktadır. Ailede öğrenilen ses dizgesi, vurgu, ton gibi ses özellikleri çocuğun diline yerleşir (Nas, 2003: 3). Başlangıçta bireyin doğup büyüdüğü çevre içinde öğrendiği bu dil, okul ortamında daha da gelişim gösterir (Yılmaz, 2009: 3).

Ünalın'a (2006: 1) göre öğrencilerin öğrenim hayatının temelini oluşturan ana dili eğitimi, eğitim öğretim hayatının temelini oluşturmaktadır. Ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı ve yorum gücü gelişen; duygu ve beğeni inceliği kazanan; milli ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, ana dili dersi dışındaki diğer derslerde de büyük ölçüde başarılı olur. Yine aynı araştırmacı tarafından öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca başarılı olabilmelerinin en önemli unsuru olan ana dili eğitimini iyi almış bireylerin akademik başarıya ulaşması kaçınılmaz bir gerçek olduğu ileri

sürülmüştür. İyi bir şekilde ana dili eğitimi almış birey, kendisine söz ve yazıyla anlatılmaya çalışılan duygu, düşünce, tasarı ve izlenimleri, tam ve doğru olarak kavrar. Bireyin okuduğunu, dinlediğini ve yazdığını öğrenebilmesi için öncelikli olarak zihinsel işlemlere tabi tuttuğu bu öğrenim ürünlerini anlaması gerekir (Yılmaz, 2009: 4). Okuduğunu anlayabilmek için de ana dili eğitiminin iyi bir şekilde yapılmış olması gerekmektedir. Ana dili öğretimi, sınıf ortamında düzenlenen öğrenme ve öğretme yaşantılarıyla birebir gerçekleşmektedir. Sınıf ortamında yapılacak olan ana dili eğitimi için sınıf ortamının uygun biçimde organize edilmesi önemlidir. Sınıf ortamında eğitim yaşantıları, doğal yaşama ne kadar uygun düzenlenirse öğrenci ne kadar çok dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliğinde bulunursa dili o kadar çok etkili kullanacağı söylenebilir. Ana dili eğitiminde temel amacın dili etkili kullanabilme becerisi olduğu düşünüldüğü zaman öğrencilerin bu tip etkinliklerle karşılaşması gerekmektedir (Güleryüz, 2004: 6). Ana dili öğretiminin etkinlik alanları: Dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört alanda ifade edilmektedir.

Ana dili öğretimi etkinliklerinin birçok ortak alanı bulunmaktadır. Sever (2004: 27) tarafından bu etkinlikler arasındaki ilişkiyi şöyle ifade edilmiştir:



Şekil 1. Anadili öğretiminin etkinlik alanları (Sever, 2004: 27).

Birey, anlama sürecini konuşma, dinleme, yazma ve okumanın birbiri ile etkileşimi ile oluşturur. Ayrıca öğrenenler, yaşam ve okul eğitimi süresince etkinlikler aracılığıyla bilgi, duygu ve düşünce yapısını biçimlendirir, zenginleştirir (Sever, 2004: 27). Şekil 1 incelendiğinde “konuşma” ve “yazma” anlatma; “dinleme” ve “okuma” da anlama becerisi olarak öngörülür. Anlatma ve anlama olaylarının etkileşimi ise bireyin anlam evrenini oluşturmaktadır. Buradan

da yola çıkılırsa öğrencilerde anlam bütünlüğünün gelişimi açısından okuma becerilerinin önem taşıdığı düşünülebilir. Zira okuma becerileri gelişen bireylerde anlam evreninin daha geniş kapsamda inşa edilmesi beklenmektedir.

## 1.2. Okuma

Yazının icat edilmesiyle her dönemde insanların en önemli uğraş alanlarından biri olan okuma, teknolojik gelişmelerle önemini daha da arttırmıştır. Okumanın tanımına bakıldığında, “*ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam süreci*” olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005: 1). Kısaca anlam süreci olarak değerlendirilen okuma, bir amaç doğrultusunda ve uygun yöntemlerle yapılmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre ise okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek ve bütünleştirerek yeni anlamalar oluşturduğu aktif bir süreç şeklinde açıklanmaktadır (Güneş, 2007a: 118).

Yazılı olarak anlatılan duygu ve düşünceleri, bilgi ve olayları anlamadaki en önemli unsur okumadır. Okuma, insanın dünyasını geliştiren, kişiliğini biçimlendiren ve onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir (Demirel, 2006: 88). İnsanların kişiliğinin gelişmesinde dünyaya bakış açısının olgunlaşmasında ve akademik başarısının artmasında önemli bir etken olan okuma, bir beceri işidir. Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir (Yılmaz, 2007: 63). Okuma becerilerinin kazandırılmasına özellikle çocukluk yıllarında başlanılmalıdır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığını kazanmaları ilkökul düzeyinde şekillenmektedir (Korkmaz, 2008: 72). İlkokul süreci içerisinde kazandırılan okuma becerisi gelecekte çocuğun akademik başarısının artmasına ve okumayı sevmesine önemli bir katkı sağlayacaktır. Calp (2010: 99) okuma öğretiminde öğrencilere kazandırılacak beceri ve alışkanlıkları şöyle açıklamıştır:

- 1) Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama.
- 2) Düzeye uygun iyi kitaplar seçme.
- 3) Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme.

- 4) Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma; okunanı doğru ve çabuk anlama.
- 5) Sözcük dağarcığını zenginleştirme.
- 6) Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Bu becerilerin kazandırılması ve uygulanması sistemli bir çalışma gerektirmektedir. İlkokul sınıflarında başlanılan okuma çalışmaları öğrencilerin başarılarını arttırmada önemli bir katkı sağlamaktadır. Okuma, sistemli çalışmaların yürütüldüğü bir süreçtir. Okuma, kimilerine göre yazılı bir metnin gözle takip edilmesi ve beyinle algılanması; kimilerine göre de başlı başına özel bir eğitime ihtiyaç duyulan ve birbiri içine girmiş farklı etkenlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir süreçtir (Kırmızı, 2008: 107).

Sever'e (2004: 13) göre okuma etkinliği yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir olgudur. Bu etkinliğin genel nitelikleri ise şu şekilde belirtilmiştir. Okuma;

- 1) bir iletişim sürecidir.
- 2) bir algılama sürecidir.
- 3) bir öğrenme sürecidir.
- 4) bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir

Okuma etkinliği ile ilgili bu süreçler yönlendirilirken ve uygulanırken öğrencilerin okumayı sevmeleri için ev ve okulda gerekli ortam sağlanmalıdır. Çocukların okumak için bireysel olarak özgürce kullanabilecekleri yeterli boş zamanlarının olması ve çocuklara okumayı teşvik eden uygun bir okuma ortamının hazırlanması gerekmektedir (Yıldız, 2008: 119).

### **1.3. Yazma**

Yazma, duyduklarımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004: 24). Bununla beraber bu beceri, insanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan biridir. Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun şekilde ifade etmesini ve iletişim kurmasını desteklemektedir (İşeri, 2008: 133).

Yazının icadı ile birlikte insanlar iletişimde ve bilgi aktarmada yazılı anlatımı daha fazla kullanmaya başlamışlardır. Yazılı anlatım becerisini iyi kullanabilmek için sözlü iletişim becerisinin de yüksek olması gerekmektedir. Öğrencilere yazılı anlatım becerisini kazandırabilmek için sözlü iletişim becerisi ve etkili konuşma becerisinin de kazandırılması gereklidir. Düzgün yazmak, düzgün konuşmak ile bağlantılıdır. Bu nedenle sözlü anlatım alıştırmaları, öğrencilerin düzgün konuşmaları kadar doğru ve güzel yazmaları için de başlangıç olacaktır (Ünalın, 2006: 99). Sınıf içi uygulamalarda yazma becerisini geliştirmeye dönük çalışmalara yer verilmeli, özellikle her düzeyde noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat edilmelidir (Demirel, 2006: 113). Yazma öğretiminin iki temel bileşeni olduğu söylenebilir: *Yazmanın öğretim süreci* ve *yazmanın gelişim süreci* (Piltin, Temur, Şahin ve Demir, 2009: 90).

Bu bağlamda öğrencilerde belirli düzeylerde okuma ve yazma becerisinin gelişimi açısından sınıf ortamında uygulanan öğretim yöntemleri ve işlem basamakları önem taşımaktadır. Türkiye’de Cumhuriyetten günümüze değin okuma ve yazma üzerine farklı öğretim anlayışları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan yapılandırmacı öğrenme anlayışı kapsamında ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretim anlayışına geçiş yapılmıştır. Bu çerçevede okuma-yazma öğretim uygulamaları hakkında şu açıklamalar ileri sürülebilir.

#### **1.4. İlk Okuma-Yazma Öğretimi**

İlk okuma-yazma, diğer dersler ve yaşam için bir anahtar rol oynamakta ve eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Yaşamın her alanındaki hızlı gelişmeler okuma-yazmaya yeni boyutlar eklemiş ve okuma-yazmanın önemini daha da artırmıştır (Şahin, 2010). Günümüz toplum hayatı etkin bir okuma-yazma becerisine sahip olmayı gerektirir. İlk okuma-yazma öğretimi öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek güçlü bir eğitim etkinliğidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 244). Okuduğunu anlayan, yorumlayan, kendini yazılı veya sözlü ifade edebilen bireyler yetiştirmenin en

önemli başlangıç noktası okuma-yazma öğretimidir. İlkokul sıralarında kazandırılan bu davranışlar, kişilerin geri kalan yaşamlarında iyi birer birey olarak yetişmesine öncülük edecektir. İlk okuma-yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan dinleme ve konuşma becerilerine okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması amacıyla ilkokulda sürdürülen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2014; Wray vd., 2002: 20). İlk okuma-yazma öğretimi, okuma ve yazma süreçlerinden oluşmaktadır. Okuma ve yazma öğretimi, Eski Yunanistan'da başladığından bu yana bir arada yürütülmektedir (Gray, 1975: 141). Okunanlar yazılmakta, yazılanlar okunmaktadır. Okuma eylemi göz ile yapılmakta, yazma işlemini gerçekleştirmek üzere beyin ile anlamlandırılmaktadır (Karaçay, 2011: 24).

### **1.5. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amacı**

İlk okuma-yazma öğretiminin başarılı olmasında en önemli etkenlerden biri öğretmendir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998: 27). Öğretmenin gayreti, özverisi ve öğrencilere olan ilgisi başarıyı etkilemektedir.

İlkokul programı incelendiğinde ilk okuma-yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri öne sürülse de uygulama bazında öğretmenlerin hangi işlemleri izleyeceği konusunda belirgin bir adım olmadığı gözlenmektedir. Buna karşın genel anlayış itibarıyla öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde ele alacağı işlem basamakları ortaya konulmuştur. Bu uygulamalar çerçevesinde programda belirtilen temel konulardan yola çıkarak ilk okuma-yazma öğretiminin amaçlarını belirgin biçimde ortaya koymak mümkündür. Şahin'e (2005: 2) göre ilk okuma-yazma öğretiminin temel amacı, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinden yola çıkarak insanların yaşamları boyunca kullanacağı okuma-yazma becerilerini öğrencilerin etkin şekilde kazanmalarını sağlamaktır. Bununla beraber genel amacı ise belirli düzeyde okuma-yazma becerilerini kazandırmaktır. Diğer deyişle ilk okuma-yazma öğretimi, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek sürekli kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bıçakçı, 2008: 54; Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 3; Çelenk, 2007: 32).

Kesginci'ye (2009: 6) göre okuma-yazma öğretiminin amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

- 1) Türkçe'yi doğru ve etkili kullanarak kendini ifade edebilme.
- 2) Okuma-yazma becerisinin öğretilerek düzeye uygun metinleri anlamlandırarak okuyabilme.
- 3) Okuduğu ve dinlediği metin ve konuşmaları anlayabilme.
- 4) Duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.
- 5) Olumlu tutum ve davranış göstererek çevresiyle iletişim kurabilme.
- 6) Kazandığı dört temel beceriyi kullanarak gelişen dünya ve olaylar hakkında bilgi edinebilme.
- 7) Türkçe'yi doğru ve etkili kullanabilme ve kullanmaktan zevk alabilme.

Okuma-yazma öğretimi ile ilgili belirlenmiş genel amaçlara bakıldığında temel olarak çocuğun bütün yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma becerisini kazandırmak olduğu görülmektedir. Çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma becerisi kazandırılırken çocukların teknolojik gelişmelere uygun ve yaşanan çağın gerektirdiği kurallar çerçevesinde bu beceriyi kazandırmak esastır. Tüm bu amaçlar, öğrencinin tam donanımlı olarak yetişmesini sağlamaktadır.

### **1.6. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi**

İlk okuma-yazma öğretimi, ilkokulda gerçekleştirilen önemli bir eğitim etkinliğidir. Eğitimin ilk ve önemli adımlarının atıldığı ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar, tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir (Göçer, 2014: 11; Sağırılı, 2015: 4). Günlük yaşamın ihtiyaçlarını karşılamak, sağlığı ve yaşam düzeyini iyileştirmek, toplum için çalışma arzusunu geliştirmek ve bireyin dünya görüşünü iletirmek bakımından okuma ve yazma çok yararlıdır (Gray, 1975: 307).

İyi eğitilmiş insan nüfusu ile ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasında yakın bir ilişki vardır. Bunun farkında olan ülkeler vatandaşlarını okur-yazar yapma ve iyi eğitim almalarını sağlama konusunda bilinçli davranmaktadırlar. Bu nedenlerden dolayı okuma-yazma eğitimi önemli bir konu haline gelmiştir



(Güneş, 2014). Gelişmekte olan ülkelerde yaşayan çocukların okuma-yazma bilmemeleri nedeniyle fakir kalacakları ve okuryazar olamadıkları sürece bu durumdan kurtulamayacakları tahmin edilmektedir (Karaçay, 2011: 25). İnsanların düşüncelerini geliştirebilmeleri için öncelikle okuma ve yazmayı bilmeleri gerekmektedir. Okuduklarını anlama, kendi fikirlerini anlatma, okuma ve yazmayı iyi bilmeye bağlıdır (Pehlivan, 2006: 1). Okuma-yazma bilmeyen kişi, en basit işlerden teknolojik uğraşlara kadar birçok durumları yapamaz hale gelmektedir. Bu nedenle okuma ve yazma, bireylerin mutluluğunu etkileyen becerilerdir (Vural, 2007: 23). Okuma, zihnin gelişimine en fazla katkıyı sağlayan önemli bir öğrenme alanıdır (Güneş, 2007a: 117). Okuma becerisi gelişmemiş birey, zihnini yeterince kullanamaz (Yılmaz, 2006: 4). İngiltere’de 1970 yılında doğan kişilerle yapılan çalışmada, okuma ve yazma becerisi düşük olan öğrencilerin toplumdan soyutlanma riskinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu kişilerin 16 yaşında okulu terk etme oranları yükselmiştir. Bunun nedeninin ise bir işe yaramama duygusunun olduğu belirlenmiştir. 30 yaşlarında ise çoğunun işsiz olduğu ve bu kişilerin ne yaparlarsa yapsınlar yaşamlarında hiçbir değişiklik olmayacağı inancına sahip oldukları ortaya konulmuştur (Karaçay, 2011: 26).

İlk okuma-yazma öğretimi, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerinde önemli değişmelere neden olmaktadır. Bu değişmeler sonucunda yaşam boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma ve tahmin etme gibi bilişsel becerileri gelişmektedir (Kapkın Yener, 2008: 12). Okuma ve okunandan anlam çıkarma becerilerini kazandırmak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde insanın yaşamını anlamlı duruma getirme bağlamında kazandırılacak en önemli beceriler arasında yer almaktadır (Akyol, 2013: 33). İlkokulda başarıyı sağlayan en önemli etken okumadır; çünkü okuma, öğrenmenin kapısını açmaktadır (Paris ve McNaughton, 2010: 11).

Okuma-yazma becerilerinin kazandırıldığı öğretimde, ilk alışkanlıkların özenli olarak kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle, ilk okuma-yazma öğretiminin doğru alışkanlıklar kazandıracak şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Öz ve Çelik, 2007: 33; Turan, 2007: 3). Çünkü yanlışlar tekrarlandıkça kazanılan davranışlar öğrencide yerleşmekte ve kökleşmektedir. Harflerin yazılışını yanlış öğrenen çocuk, kolay kolay bu yanlışını

düzeltememektedir (Karagöz, 1976: 75). Örneğin; kısa sürede yoğunlaştırılarak verilen ilk okuma-yazma öğretim süreci okumaya karşı öğrencilerde bıkkınlığa neden olabilmektedir (Balcı, 2013: 8).

İlk okuma-yazma öğretimiyle okuma ve yazma becerilerinin temelleri atılmaktadır. Bu becerilerin temelleri esnasında yanlış kazanılan bir davranış yıllar boyu devam etmektedir. Yanlış bir davranışın düzeltilmesi ise çok zordur. Örneğin; yanlış kalem tutma davranışı nedeniyle öğrencinin eli çabuk yorulabilmekte, bu durum ise yazmadan nefret etmesine yol açabilmektedir. Bunun yanı sıra ilk okuma-yazma öğretimi bireyin zihinsel becerilerinin gelişimini de desteklemektedir.

Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür (Çelenk, 2007: 32). İnsanlar etkili bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine ve çağdaş düzeye ulaşamaz. Etkili bir okuma-yazma becerisine sahip olan kişiler, kendilerini ifade etmede ve duygu düşüncelerini aktarmada daha başarılı olurlar. Okuma-yazma bireyin gerek sosyal yaşamında gerekse okul yaşamındaki başarısında oldukça önemli bir beceridir (Akyol ve Temur, 2008: 2). Okuma, yeni modern çağda öğrenmenin en etkili yoludur. İlkokulların birinci sınıflarında, okuma ve yazma eğitim programlarının temelini oluşturmaktadır. Toplumun işlevsel bir üyesi olabilmek, kendi iş ve yaşamını düzenleyebilmesi, düşünebilme yetisine sahip olması ve düşüncelerini aktarması okuryazar olmakla mümkündür.

Okuma-yazma öğretiminin aynı zamanda dil öğretimine de katkısı vardır. Okuma-yazma öğretimi ile çocuk dil yeteneğini de geliştirir. Okuma-yazma öğretimi çalışmaları, dil öğretimi ile paralel bir şekilde yürütülmelidir. Etkili bir dil eğitimi ve okuma-yazma eğitimi almış kişiler daha iyi iletişim kurabilme yeteneğine de sahip olurlar. Okuma-yazma öğretimi, kalkınmanın temel unsuru olan ekonomik ve sosyal önceliklere, aynı zamanda bugünün ve yarının insan gücü ihtiyaçlarına sıkı sıkıya bağlı olmalıdır. Okuma-yazma öğretimi, sadece bir amaç olarak ele alınmamalı, bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görevleri ve rollerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmelidir (Güneş, 2000: 3). Kapsamlı

ve doğru bir şekilde yapılmış olan eğitim-öğretim sayesinde toplumların gelişmesi sağlanmakta ve modern toplumların oluşmasına katkıda bulunmaktadır.

### **1.7. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri**

İlk okuma-yazma öğretiminin genel olarak amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma becerilerinin temellerini kazandırmaktır (Cemaloğlu, 2000: 3; Demirel, 1999: 66; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998: 27; Parlakyıldız, 2014: 572). İlk okuma-yazma öğretimiyle amaçlanan şey, öğrencilerde okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılmasının yanı sıra anlama, düşünme, sorgulama, sıralama, sınıflama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesidir. MEB (2009: 232) tarafından geliştirilen öğretim programlarına göre süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, yaşam boyu öğrenme, karar verme gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. İlk okuma-yazma öğretiminde genel ilke, çocukların öğrenmelerine ve gelişmelerine yardımcı olmak amacıyla uygun öğrenme ortamları hazırlamaktır. İlk okuma-yazma öğretiminde dikkat edilecek genel ilkeler şöyle sıralanabilir:

- 1) Yaparak-yaşayarak öğrenme temel alınmalıdır.
- 2) Sık sık tekrarlara yer verilmelidir.
- 3) Doğru davranışların pekiştirilmesine önem verilmelidir.
- 4) Öğrenmede öğrencinin değerleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- 5) Çocuklara öğrenmeleri için yeterli zaman verilmelidir.
- 6) Bireysel ayrılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- 7) Öğretim planı yapılırken yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru yol izlenmelidir.
- 8) Öğrenme, çocuğun bulunduğu kültürel ortam göz önüne alınarak yapılmalıdır.
- 9) Öğrencilerin derse karşı ilgi ve istek uyandırmaları sağlanmalıdır.
- 10) Eğitim öğretimde eğitsel araç gereçler kullanılmalıdır.
- 11) Eğitim öğretim günlük yaşam ile ilişki kurularak geliştirilmelidir.
- 12) İlk okuma-yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle ilişkilendirilmelidir.

13) İlk okuma-yazma öğretiminde planlı çalışılmalıdır.

Bu kapsamda ilk okuma-yazma öğretiminin amaçları incelendiğinde, öğrencilerde okuma ve yazmanın temellerinin atılmaya çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca bireye dilinin öğretilmesi ve bireyin dilini kullanmaktan zevk almasını sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

### **1.8. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü**

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojinin gelişmesi ile beraber eğitim ve öğretimin önemi de artmıştır. Dolayısıyla eğitim-öğretime rehberlik eden ve uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin de önemi artmıştır. Eğitimde sürekli dile getirilen sacın üçlü ayağı kavramında en önemli göreve sahip olan öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarının olmazsa olmaz ögesidir. Eğitim-öğretim çalışmalarında istenen verimin elde edilmesinde öğretmenin rolü, öğretimi oluşturan diğer unsurlara göre daha etkindir (Calp, 2009: 45).

İlk okuma-yazma öğretiminin merkezinde öğretmenler vardır. Okuma-yazma çalışmalarında anahtar konumundaki kişi öğretmendir. Öğretmenlerin öğrencilere yapacağı rehberlik onların daha kolay okuma ve yazma becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Öz ve Çelik, 2007: 67). Öğretmen, doğru yöntem ve tekniklerle çocukların ileriki yaşamını etkileyecek olan becerileri ve akademik bilgileri kazanmasını sağlar. Birinci sınıf öğretmenin okuma-yazma öğretiminde başarılı sayılmasına katkı sağlayacak bazı unsurlar vardır. Bıçakçı'ya (2008: 58) göre okuma-yazma öğretiminde rol oynayan öğretmenin başarısı:

- 1) Öğrencilerin özelliklerini iyi tanınmasına,
- 2) Sınıf etkinliklerini ve kullanacağı öğretim yöntemlerini çocukların özelliklerine göre belirlemesine,
- 3) Çocuklara temel alışkanlıkları kazandırmasına,
- 4) Okuma ve yazma için gerekli, doğru alışkanlık ve becerileri kazandırmasına,
- 5) Onları okuma ve yazmayı zevkle öğretmesine bağlıdır.

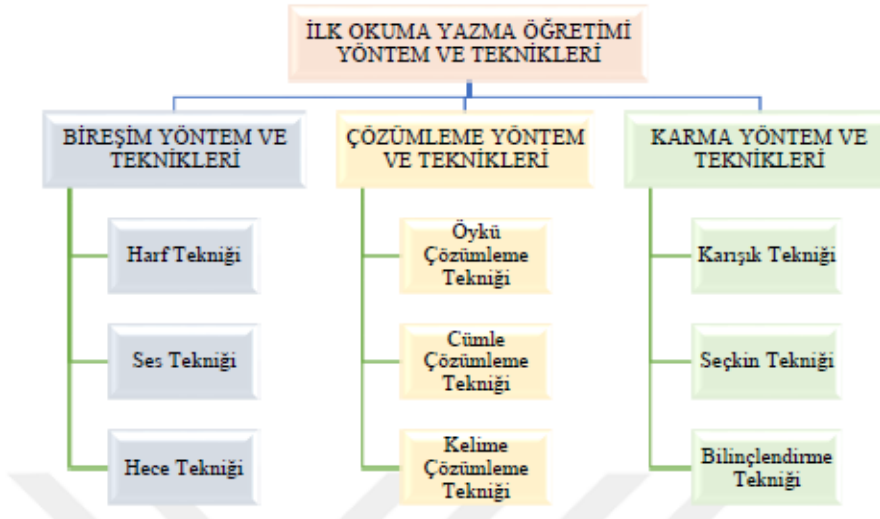
## 1.9. İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Dikkate Alınacak Ölçütler

İlk okuma-yazma öğretiminde başarı sağlamanın en önemli noktalarından biri de etkili bir yöntem belirlemektir. Okuma-yazma öğretiminde seçilen yöntem mantıklı bir bütünlük içinde uygulanabilir olmalı ve dilin yapısına uygun olarak seçilmelidir. İlk okuma-yazma öğretiminde yöntem seçiminde dikkate alınacak bazı ölçütler bulunmaktadır. Güneş'e (2000: 156) göre bu ölçütler:

- 1) Bellek geliştirme,
- 2) Dilin yapısı ve yazı sistemi,
- 3) Materyal durumu,
- 4) Öğreticilerin yetiştirilmesi,
- 5) Değerlendirme,
- 6) Okuma-yazma öğretim kolaylığı ve
- 7) Öğrencileri güdülemedir.

### 1.9.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri

Dünyada ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan pek çok yöntem bulunmaktadır (Güneş, 2000: 44). Ancak günümüze kadar tümüyle ideal bir ilk okuma-yazma öğretimi yöntem ve tekniğinden söz edilememiştir (Alperen, 2001: 108).



Şekil 2. İlk okuma-yazma öğretimi yöntem ve teknikleri

İlk okuma-yazma öğretimi yöntem ve tekniklerini üç başlık altında toplamak mümkündür (Çelenk, 2007: 45). Bu kapsamda, ilk okuma-yazma öğretimi yöntem ve tekniklerini tümevarım-tümdengelim, analiz-sentez, parçadan bütüne-bütünden parçaya şeklinde belirten kaynaklar da bulunmaktadır. Eğitim psikolojisi alanındaki gelişmeler, eğitim bilimlerini etkilediği gibi ilk okuma-yazma öğretimini de etkilemektedir (Şekil 2).

Okuma-yazma öğretiminde değişik yaklaşım ve teknikler uygulanmaktadır. Okuma-yazma disiplinler arası bir alandır (Güneş, 2007b: 42). Disiplinler arası bir alan olmasından dolayı çeşitli yöntem ve teoriler geliştirilmiştir. Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alan, onların ihtiyaçlarını keşfedip tatmin etmeye çalışan, öğrencilerin hangi durum ve şartlarda öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini bilen bir öğretmen, öğrencilere gereğinden fazla bilgi yüklemekten sakınır; özlü ve yeterli miktarda bilgi kazandırır (Calp, 2009: 65). Öğretmenlere çeşitli alternatifler sunmak ve bulunduğu sınıf özelliklerine göre okuma-yazma eğitimini gerçekleştirebilmesi için değişik yöntemler kullanılmaktadır. Çelenk (2007: 45) bu yöntem ve teknikleri kısaca şu şekilde gruplandırmıştır:

*A. Bireşim Yöntem ve Teknikleri*

1. Harf (Alfabe) Tekniği
2. Ses (Fonetik) Tekniği
3. Hece Tekniği

*B. Çözümleme yöntem ve Teknikleri*

1. Öykü Çözümleme Tekniği
2. Cümle Çözümleme Tekniği
3. Kelime Çözümleme Tekniği

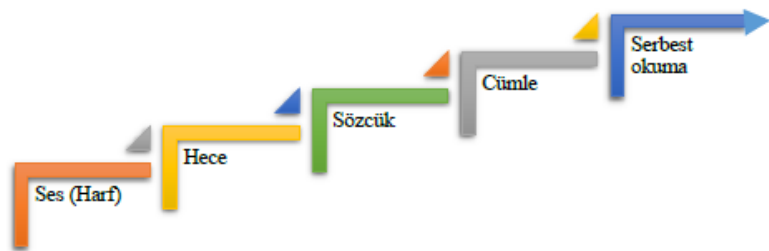
*C. Karma Yöntem ve Teknikler*

1. Parça Merkezli Yaklaşımlar
2. Bütüncül Dil Yaklaşımı

*D. Ses Temelli Cümle Yöntemi*

### 1.9.1.1. Bireşim Yöntemi ve Teknikleri

Bireşim yöntem ve teknikleri en eski ilk okuma-yazma öğretimi yoludur (Güneş, 1997: 137; Güneş, 2007b: 58). Okuyabilmek için önce sözcük unsurlarını yani harf ya da heceleri tanımak gereklidir. Harf ya da heceler öğrenildikten sonra, birleştirilerek tüm kelime ve cümleler okunabilir (Göçer, 2014: 4; Gray, 1975: 88). Okuma, yazılı metinlerin şifresinin çözülmesidir (Güneş, 2007a: 44). Bireşim yöntem ve tekniklerinde, ilk okuma-yazma öğretiminde harflerle başlanır. Harfler öncelikle kolaydan zora doğru öğretilir. Harfler öğretilirken akılda kolay kalmalarını sağlamak için harfi hatırlatacak, yazıları o harfle başlayan nesnelere öğretilir. Örnek “a” ile “ay” veya “b” ile “balon”. Daha sonra sesli harflerin önüne ve arkasına sessiz harfler getirilerek seslendirilir. Böylece hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturulur. Ardından oluşturulan cümleler çözülmeye tabi tutularak kelime, hece ve harfe ayrılır (Çelenk, 2007: 45; Güneş, 2007a: 44; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998: 29). Bireşim yöntem ve tekniklerine “sentez metodu” da denir (Karagöz, 1976: 4). Bireşim yöntem ve tekniklerinin şematik gösterimi Şekil 3’te sunulmaktadır.



Şekil 3. Bireşim yönteminin şematik gösterimi (Çelenk, 2007: 46; Pilten vd., 2009: 115).

Bireşim, bir bütünü oluşturan parçaların veya öğelerin bir araya getirilip yeni bir bütün oluşturulması etkinliğidir. Bireşimsel yaklaşımla okuma-yazma öğretiminde hareket noktası, dilin en küçük birimleri olan, ses, harf, hece ve sözcüktür (Güleryüz, 2004: 45). Bireşim yönteminde okuma-yazma öğretimine ünsüz seslerin öğretimi ile başlanır. Harfler kolaydan zora doğru öğretilir. Önce büyük harfler öğretilir ve daha sonra küçük harflerin öğretilmesine geçilir. Daha sonra ünlü harflerin önüne ve arkasına ünsüz harfler getirilerek seslendirilmeye çalışılır. Şekil 3’te gösterildiği üzere harflerden heceler, hecelerden kelimeler,

kelimelerden de cümleler meydana getirilir (Çelenk, 2007: 46; Pilten vd., 2009: 115).

Bireşim yöntem ve tekniklerinde tümevarım, parçadan bütüne yaklaşımı izlenmektedir. İlk olarak, sözcükleri oluşturan sesler, harfler veya heceler öğretilmektedir. Öğrenilen bu birimler daha sonra birleştirilerek kelimeler, kelimeler birleştirilerek cümleler ve nihayetinde cümleler birleştirilerek metinler oluşturulmaktadır. Bireşim yöntem ve tekniğinin üç alt yöntemi bulunmaktadır.

#### **1.9.1.1.1. Harf Tekniği**

İlk okuma-yazma öğretiminde harflerin alfabetik sıraya göre adlarını ve yazılışlarını öğretmek başlama yöntemine harf (alfabe) tekniği denir (Demir, 2015: 120). Harf (alfabe) tekniğinde önce harfler öğretilir. Harflerin birleştirilerek hecelenmesinden sonra kelimeler, kelimelerden cümleler ve cümlelerden de metinler oluşturularak öğretime devam edilir. Tekniğin temel ilkesi, kelimeleri okumak için öncelikle kelimeyi oluşturan harflerin tanınması gerektiğidir. Bu nedenle önce alfabedeki tüm harfler öğretilmeye çalışılır. Tüm harflerin okunuşları ve yazılışları öğretildikten sonra bir sesli ve bir sessiz harf yan yana getirilerek hecelere ulaşılmaktadır. Ardından heceler birleştirilerek kelimelere, kelimelerden cümlelere ulaşılır. Okuma-yazmayı öğrenme yoğun alıştırmalarla sürdürülür (Ferah, 2007: 163; Şahin, 2010). Binlerce kelime, alfabedeki 29 harften oluşmaktadır. Bu 29 harf öğrenildiği zaman tüm kelimeler rahatlıkla okunabilir. Harf tekniği, Greko-Romen medeniyetten ortaçağın sonuna kadar tüm dünyada kullanılmıştır (Gray, 1975: 89; Güneş, 2007b: 168). Türkiye’de 1928 yılında yapılan Harf İnkılabına kadar Arap Alfabeti ile gerçekleştirilen okuma-yazma öğretiminde harf tekniği kullanılmıştır. Latin alfabesinin öğretiminde de ilk olarak harf tekniği kullanılmıştır (Cemaloğlu, 2000: 61; Çelenk, 2007: 46; Şahin, 2010). Günümüzde Kur’an okuma ve Arapça öğretiminde kullanılmaktadır (Alperen, 2001: 111).

Bu tekniğin uygulanmasında okuma sırasında harfler üzerindeki odaklaşma nedeniyle görme açısının daralmasına, okuma hızının düşmesine, vurgu ve tonlamada sorunlara neden olmaktadır. Öğrenci hızlı yazamamaktadır. Okuduğunu anlama zayıf olabilmektedir. Sürekli yapılan anlamsız tekrarlar,



öğrencileri okuma zevkinden uzaklaştırmaktadır (Cemaloğlu, 2000: 62). Tekniğin en büyük sakıncası, sessiz harflerin isimlendirilmesi sırasında harfin peşine eklenen /e/ sesinin kelimenin okunmasını ve yazılmasını zorlaştırmasıdır. Örneğin; “fil” kelimesinden önce harflerin adını öğrenen öğrenci, kelimeleri öğrenmeye geçtiğinde “fil” kelimesini “fe-i-le” şeklinde okumakta ve yazmaktadır. Bu sakıncaları nedeniyle harf tekniği uzun zamandır kullanılmamaktadır (Gray, 1975: 90; Şahin, 2010).

#### **1.9.1.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği**

Ses yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi, her harfin bir sese karşılık olduğu dillerde uzun yıllardan beri kullanılır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 83). Seslerden hareketle okuma-yazma öğretiminin temelini iki düşünce oluşturmaktadır:

1) Dilin sesler açısından düzenli olması (Her sesin bir harf tarafından temsil edilmesi).

2) Çocuk bu kurallı seslendirmeyi başarırca hece ve kelimeleri, bildiği sesleri birleştirerek kolayca okuyabilir (Akyol, 2005: 77).

Okuma-yazma öğretimine dildeki seslerin tanıtılması ile başlanır. Öğrencilerin ses yöntemine göre okuma ve yazma öğrenebilmeleri için, öğrencilere alfabe bulunan harfler doğal sesleri ile öğretilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 83). Tekniğin ilk okuma-yazma öğretimi sürecindeki aşamaları şu şekildedir: Önce sesliler öğretilmekte, seslilerin önüne veya arkasına sessizler getirilerek hecelere ulaşılmaktadır. Sessizlerin okunmasına gelindiğinde vurgulu okunmakta ve sesin kavratılmasına çalışılmaktadır (Piltin vd., 2009: 117). Harflerin öğretilmesinden sonra seslerle ikişerli, üçerli heceler oluşturulmakta, bu oluşturulan hecelerden sonra da kelimeler, cümleler ve metinler inşa edilmektedir. Ses yöntemi her harfin bir sese karşılık geldiği dillerde başarı ile uygulanmaktadır.

İlk okuma-yazma öğretimine seslerin adlarını öğretmek değil, bu seslerin çıkarılışını öğretmek başlama tekniğine ses (fonetik) tekniği denir (Demir, 2015: 117). Ses tekniği, iki ana varsayıma dayanır. Birincisi, dünyadaki dillerin çoğu harf-ses ilişkisine dayanır. İkincisi ise öğrenci harf-ses ilişkisini öğrendikten sonra

yazılı kelimeleri rahatlıkla okuyabilir (Beers, Beers ve Smith, 2010: 11; Duffy, 2009: 28). Yazı bir koddur ve okuma bu kodları çözmek demektir (Urquhart, 2001: 168). Ses (fonetik) tekniğiyle ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde öncelikle sesli harfler öğretilmektedir. Sesli harflerin önüne veya arkasına sessiz harfler getirilerek hecelere ulaşılmaktadır. Sessiz harflerin okunmasına gelindiğinde ise vurgulu olarak okunmakta ve sesin kavratılmasına çalışılmaktadır. Örneğin; /eşşşş..., aşşşş.../ şeklinde /ş/ sesi vurgulu okunmakta ve öğrencilerin bu sesleri kavramaları ve ayırt etmeleri sağlanmaktadır. Harflerin sesleri öğretildikten sonra harf yönteminde olduğu gibi bu seslerle iki ve üç sesli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelimeler, cümleler ve metinler oluşturulmaktadır. Ses tekniği her harfin bir sese karşılık geldiği fonetik yapıllı dillerde tercih edilen bir tekniktir (Cemaloğlu, 2000: 63; Güneş, 2014; Şahin, 2009: 117). Harf (alfabe) tekniğindeki harflerin telaffuzundaki sakıncanın ortadan kalktığı düşünülür (Çelenk, 2007: 47).

Sese dayalı tüm yöntemler bir öğretim unsuru olarak ezberi yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Buradaki ezber öncelikle anlam üzerinde durmamakta, işitme ve görsellik üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sık tekrar, sese dayalı yöntemlerin başvurduğu bir yoldur (Akyol, 2006: 83). Ses tekniğinde sessiz harflerin ancak seslilerle birlikte doğru olarak telaffuz edilebilmeleri nedeniyle kelime okumada güçlükler yaşanmaktadır. Metnin anlaşılmasının yerine özellikle kelimelerin tanınması üzerinde fazla durulmaktadır. Psiko-fonetik yöntemlerde öğrencinin dikkatini mümkün olduğunca metnin anlamı üzerine çekmek için öğrenci yeterli miktarda ses/harf öğrendikten sonra kelime ve cümleler öğretilir (Gray, 1975: 91-93).

#### **1.9.1.1.3. Hece Tekniği**

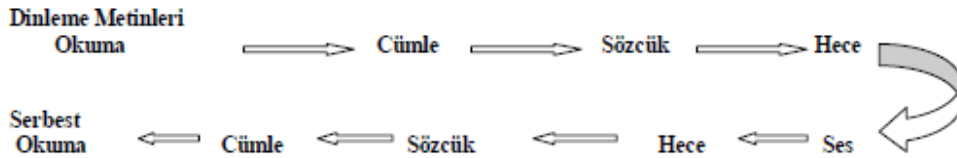
Okuma-yazma öğretimine hecelerin tanıtılması ile başlanır. Hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturulur. Hece yönteminde önce sesli harflerle öğretime başlanmakta, sessiz harfler sesli harflerle birleştirilerek, heceler yapılmaktadır (Güneş, 2007a: 170). Hece yöntemi, cümle yönteminde bir alt basamak olarak kullanılmaktadır. Heceler, kelimelerden elde edilmekte ve yeni kelimeler üretilerek cümle ve metinler oluşturulmaktadır. Yöntemin aşamaları şöyle sıralanabilir:

- 1) İkişerli ve üçerli hecelerle tanışma,
- 2) Anlamlı yapılar kurma ve
- 3) Metin oluşturma.

Hece tablosunu ezberlemeye, daha sonra ezberlenen bu hecelerden kelimeler oluşturmaya dayanan bu yöntem, ezberlemeye dayandığı ve belleği zorladığı için pedagojik bakımdan sakıncalı bir yöntem olarak öngörülmüştür (Calp, 2009: 69). Öğrencilere anlamsız birçok hece ezberlettiği için öğrencilerin okuduğunu anlamasında sorunlar yaşanmaktadır. Hece yapısının farklı ve çok olduğu dillerde bu yöntemin uygulanması güç olabilmektedir (Güneş, 2007a: 170).

### 1.9.1.2. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri

Okumanın göz sıçraması neticesinde oluştuğu gerçeğinden hareket edilerek öğretime cümleden başlanır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 88). Öğrencilerin ayrıntıları zor algılayacağı ve cümleleri bir bütün olarak algılayacağını savunduğu için okuma-yazma öğretiminde öğrencilere cümleler bir bütün halinde verilir. Daha sonra cümleler parçalara ayrılır. En fazla kullanılan şekli okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümleler zaman içerisinde sözcüklere; sözcükler, hecelere; heceler de seslere ayrılarak harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır. Daha sonra sezdirilen ve öğretilen seslerden heceler; hecelerden kelimeler; kelimelerden de cümle ve metinler oluşturulur. Böylece okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilmiş olur (Şekil 5).



Şekil 4. Çözümleme Yönteminin Şematik Gösterimi

Çözümleme yönteminin üç şekilde uygulama tekniği bulunmaktadır:

1. Öykü Çözümleme Tekniği
2. Cümle Çözümleme Tekniği
3. Kelime Çözümleme Tekniği

### 1.9.1.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği

Bu yaklaşımda öyküler çocuklar açısından ilginç olduğu için okuma-yazmanın öğrenilmesi daha çekici hale geldiği düşüncesi yer alır (Çelenk, 2007: 52). Öğrencilerin dikkati öncelikle anlatılan öykü üzerine çekilir. Öğrenciler anlatılan öyküyü anlamaya çalışır. Öğrencinin dikkati ve ilgisi öykü üzerine çekildiği için öğrenciler önce öyküyü ve öykü içinde geçen olaylar ile neden-sonuç ilişkilerini anlamaya çalışırlar. Öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeden bu şekilde öykülerle karşılaşması daha çok güdülenmesini sağlar (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 89). Öykü, çocuklara anlatılır. Varsa çizgi filmi izlettirilir. Bunun yanında dramatize ettirilebilir. Öykü, bölüm bölüm okunur ve kısa cümlelerden başlanılarak çözümleme yapılır. Cümle zaman içerisinde kelimelere; kelimeler hecelere ve heceler de seslere ayrılarak okumayı çözümleme aşamaları oluşturulur. Bu yöntem sayesinde okuduğunu anlama düzeyinin arttığı savunulmaktadır.

### 1.9.1.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği

Okumaya çocuk için anlam ifade eden cümleler ile başlanır. Cümleler kelimelere; kelimeler hecelere ve heceler seslere ayrılarak harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılır. Daha sonra seslerden heceler; hecelerden kelimeler; kelimelerden ise cümleler ve metinler oluşturulur. Böylece okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilir. Cümle çözümleme yönteminde ilk okuma-yazma öğretimi aşamalara ayrılmıştır. Bu aşamalar, Çelenk'e (2009: 53) göre:

- A. Cümlelerin belirlenmesi,
- B. Cümlenin öğretimi,
- C. Kelimelerin öğretimi,
- D. Hecelerin öğretimi,
- E. Seslerin öğretimi ve
- F. Serbest metne geçiş

*A. Cümlenin Belirlenmesi:* Birbiriyle ilişkili cümleler belirlenir. Bu cümlelerin seçiminde, cümlelerin birbiriyle anlam bütünlüğü oluşturması, alfabedeki bütün seslerin cümleler içinde yer alması, cümlelerin öğrenci için anlam ifade etmesi, diğer derslerle de ilişkili olmasına dikkat edilmelidir.

*B. Cümlenin Öğretimi:* Öğretilecek cümle öğrencinin yaşantısıyla bağlı etkinlikler içermelidir. Bunun için cümle ile ilgili bir öykü anlatılabilir. Daha sonra öğretilecek cümlenin büyük ve küçük fişleri hazırlanır. Büyük fişler tahtaya asılır; küçük fişler öğrencilere dağıtılır. Fişler dağıtıldıktan sonra cümleler okunmaya başlanır. Önce anlamına uygun olarak öğretmen birkaç kez okur, daha sonra öğrenciler öğretmen ile beraber okumaya başlar. Öğrencilerin cümleleri kesik kesik okumalarına izin verilmemelidir. Öğrencilere dağıtılan küçük fişlerle okuma işlemine devam edilir.

*C. Kelimelerin Öğretimi:* Cümleler tanıtıldıktan sonra kelimeler ayrılmaya başlanır. Kelimeler ayrı ayrı tanıtılır. Bu ayrılan kelimelerden yeni cümleler oluşturulur. Çocukların dikkatini yoğunlaştırmalarını sağlamak için bu aşamada oyunlaştırma yapılabilir.

*D. Hecelerin Öğretimi:* Kelimeler yeterince tanıtıldıktan sonra çok iyi bilinen kelimelerden başlanarak kelime içindeki heceler tanıtılır.

*E. Seslerin Öğretimi:* Öğretilen heceler sayısı arttıkça seslerin öğretimine başlanır. Harfler heceler içinde sezdirilmeye çalışılır. Seslerin algılanabilmesi için seslerin içinde bulunduğu hecelere fazlaca yer verilmelidir.

*F. Serbest Metne Geçiş:* Harflerin sezdirilmesinden sonra serbest metinler okunmaya geçilir. Bu sürece basit metinlerle başlanılmalıdır. Tekerleme ve çocuklar için uygun olan şiirlerden yararlanılabilir. Öğrencilerin eğlenerek ve akıcı bir şekilde okumayı öğrenmesi sağlanmış olur.

### **1.9.1.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği**

Okuma-yazma öğretimine önce öğrencilere anlam ifade eden kelimelerle başlanır. Kelimelerin yanında kelimenin anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştıracak düşüncesiyle genellikle resimler verilmektedir (Pilten vd., 2009: 120). Sözcük, temel anlama birimi olduğu görüşünden hareket edilerek önce sözcükler hecelere ayrılır, hecelerden de yeni sözcük ve cümleler oluşturularak çalışmalar sürdürülür (Güleryüz, 2004: 48). Öğrencinin dikkati öğretilen kelimeler içerisinde hece ve seslere çekilir. Kelimelerin verilmesinde sistematik bir ilişki göz önünde bulundurulur. Çelenk'e (2007: 56) göre:

A. Basitten karmaşığa,

B. Anlamsal bütünlük ilişkisi,

C. Ses uyumu ilişkisi ve

D. Benzerlikler üzerine fark oluşturma ilişkisi bulunmaktadır.

*A. Basitten Karmaşığa İlişkisi:* Tek heceli kelimelerden, daha karmaşık ve çok heceli kelimelere doğru bir sıra izlenir.

*B. Anlamsal Bütünlük İlişkisi:* Kelimeler cümle ve metin bütünlüğü oluşturacak şekilde verilir. Öğrencinin kelimeler arasında anlamsal bağ kurması sağlanır.

*C. Ses Uyumu İlişkisi:* Kelimelerin ses uyumu ilişkisi gözetilmelidir. Kulağa hoş geldiği için öğrencinin hatırlama gücünü artırır.

*D. Benzerlikler Üzerine Farkı Oluşturma İlişkisi:* Okuma, sesler eklenip çıkarıldıkça seslendirmede ve anlamlandırmada farkın gözetilmesiyle gelişir. Öğrencinin fark edebileceği bir kelime ilişkisi geliştirilmelidir.

### **1.9.1.3. Karma Yöntem ve Teknikleri**

Karma yöntem; çözümlene ve birleşim yöntemlerinin üstünlüklerinin birleştirilmesi ve aynı zamanda her iki yöntemin sınırlılıklarının azaltılması için geliştirilmiş bir okuma öğretimi yöntemidir (Pilten vd., 2009: 123). Bu yöntem birleşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümlene yönteminin uygulamadaki güçlüğünü gidermek için kullanılan yöntemdir. Literatürde böyle bir yöntemden söz edilmemekte, fakat uygulamada bu yöntemin kullanıldığı gözlemlenmektedir. Öğretime cümle, cümlecik ya da kelime gibi bir anlam biriminden başlanır. Daha sonra hece ve harflerin tanıtılmasına geçilir. Cümle, sözcük, hece ve harf birlikte öğretilir.

Çoğunlukla yetişkinlere okuma-yazma öğretimi için uygun bir yöntemdir. Kısa sürede ses ve harflerin öğretimi yapılır. Bu yönteme getirilen eleştiriler de söz konusudur. Karışık yöntemle ilk okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışıldığında okuma-yazmayı öğrenmek kısa sürede gerçekleşebilmektedir. Ancak hızlı, doğru ve anlamlı okuma konusunda çocuklara gerekli beceri ve alışkanlıklar kazandırılmamaktadır. Ayrıca okuma-yazma süreci çok hızlı tamamlandığından öğrenciler kelimelerin doğru telaffuzlarını öğrenememektedirler (Pilten vd., 2009: 123).

#### **1.9.1.4. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi**

İlk okuma-yazma öğretimi, Türkçe dersi öğretiminin dört beceri alanı (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri) (MEB, 2018) içinde yer almaktadır. Yöntem ve uygulamaya ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak 2018 Türkçe programı içinde verilmiştir. Türkçe dersi öğretim programında yapılan değişiklikle birlikte 2005 yılından itibaren ilk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli (esaslı) cümle yöntemi (STCY)” uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2009). Değişen harf sıralamasıyla birlikte yenilenen 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında da bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretimi devam etmiştir. (MEB, 2015). En son 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yöntemin adı “ses esaslı ilk okuma-yazma öğretimi” olarak değiştirilmiştir (MEB, 2019: 10). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1-5. sınıflar) (MEB, 2009) STCY’nin aşamaları ilk okuma-yazmaya hazırlık, ilk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme ve okuryazarlığa ulaşma olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır. İlk okuma-yazmaya hazırlık kendi içinde genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olarak üçe ayrılmıştır. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşaması ise sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, harften heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin oluşturma basamaklarından oluşmaktadır. Bu yöntemin okuma-yazma sürecinin her bir basamağı aşamalı olarak ilerlemektedir. Soyut olan seslerden sesin sembolü olan harfin yazımına, harften heceye, heceden kelimeye, kelimedenden cümleye ve nihayetinde metin oluşturma basamaklarının her biri her harfin öğretiminde tekrar edilmektedir. 2018 Türkçe öğretim programında metin oluşturma basamağı “metin okuma” basamağı olarak değiştirilmiştir (MEB, 2019: 10).

#### **1.10. İlgili Araştırmalar**

##### **1.10.1. Türkiye’de İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi Üzerine Yapılan Çalışmalar**

Özsoy’un (2006) yaptığı çalışmada bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görülmüştür. İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular

elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği, ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları belirtilmiştir.

Doğan (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ilişkin görüşleri, genel olarak kararsızım düzeyinde çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç, öğretmenlerin, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmada ve okumada zorlanmadıklarını, ancak düz yazıyla yazılmış metinlerin okunmasında zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşler, cinsiyete, seminere katılma durumuna ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan çalışmada yöntemler arasında okuduğunu anlama, dakikada okunan kelime sayısı, okuma hızı bakımından bir farklılık görünmemektedir. Okuma sırasında öğrenciler heceleme, ekleme, tekrarlı okuma, düzeltme ve yanlış okuma gibi okuma hataları yapmışlardır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara her iki gruptan da öğrencilerin doğru cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenler, elde edilen bulguları anne-babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, günlük gazete alımı, kitap okuma alışkanlığı, okul dışında öğrenciyle ilgilenilmesi gibi değişkenlerin etkilediği görüşündedirler.

Durukan ve Alver (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini yetersiz buldukları, STCY'nin okuma-yazmayı öğrenme sürecini hızlandırdığı, bitişik eğik yazı öğretiminde önemli sorunların görülmediği, ilk okuma-yazma öğretimiyle araç gereçlerin temini konusunda önemli sorunlar yaşanmasa da teknolojik araç gereçlerin ve özellikle kılavuz kitapların iyileştirilmesi gerektiği, ilk okuma-yazma öğretimiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kayıkçı'nın (2008) yaptığı çalışmada gerek öğretmen ve gerekse müfettişler, ses temelli (esaslı) cümle öğretim yöntemi ile ilgili uygulamaları "program felsefesinin uygulanması" boyutunu "sınıf ortamı ve materyal olanakları" boyutuna göre daha başarılı bulmuşlardır. Bu boyutlarda öğretmen ve müfettişlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Yapılandırmacı programa



ilişkin kurs alan öğretmenler, almayan öğretmenlere göre uygulamaları daha başarılı bulmuşlardır.

Tok, Tok ve Mazı (2008) tarafından yapılan çalışmada ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle daha kısa sürede okumaya geçildiği, Türkçe'nin ses yapısına daha uygun olduğu, bitişik eğik yazının daha zevkli ve akıcı yazıldığı, çözümleme yönteminde ise, daha anlamlı ve hızlı okunduğu, okuma ve yazma sırasında noktalama işaretlerine daha fazla uyulduğu, dik temel harflerle yazılmış yazıların okunmasının daha kolay olduğu anlaşılmaktadır.

Tokta (2008) tarafından yapılan çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, ses temelli yönteminin kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde olumlu katkısının olduğunu ve okumayı öğrenmelerine ilişkin yararları olduğunu ifade etmişlerdir.

Turan ve Akpınar'ın (2008) yaptığı çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğu STCY konusunda yeterli bilgi sahibi olup, üçte biri bu konuda hizmet-içi eğitim almamıştır. Okumaya erken geçme, ezberci olmama, öğrenci merkezlik ve kolaylık açılarından STCY; okuduğunu anlama ve hızlı okuma bakımından ise çözümleme yöntemi daha etkili bulunmuştur. Katılımcılar, STCY ve bitişik-eğik yazı yöntemlerini genel anlamda benimsemektedirler. Benimsenme derecesi cinsiyete göre kadınlarda, görev değişkenine göre öğretmenlerde daha fazladır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin STCY ve bitişik-eğik yazı konularında materyal ihtiyacı duymakta oldukları belirlenmiştir.

Turan ve Yalçın (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimi açısından ses temelli (esaslı) cümle yöntemini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle, ilköğretim sınıf öğretmenleri, “harf ve sesleri tanıma”, “okuma-yazmaya daha erken geçme”, “öğrenci açısından okuma-yazmayı daha kolay öğrenme” ve “daha çok bireysel öğretime uygunluk” açılarından daha çok STCY'yi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Ağırtaş (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ilişkin görüşlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu, cinsiyet ve mezun olunan bölüme göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada ilk okuma-yazma

öğretiminde ses temelli (esaslı) cümle yönteminin esas alınmasından sonra sesin hissettirilmesi ve tanıtılmasına yönelik yapılabilecek uygulamaların seslerin öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri hâline geldiği belirtilmiştir. Seslerin hissettirilmesi ve tanıtılmasında en etkili uygulamalardan olan “görsel okuma ve sunu” konusunda da bazı sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir.

Bay (2010a)’ın yaptığı çalışmada STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuma-yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarının, öğrencilerin okuma ve yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı, ancak okuduğu metni anlamaya yönelik olarak yapılan etkinliklerin bazılarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür.

Bay (2010b) tarafından yürütülen çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin becerileri % 98 - % 100 oranında kazandıkları belirlenmiştir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin % 12 ve daha aşağısının ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde temel olan yirmi beş beceriyi orta veya az düzeyde geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma süresince gözlenen öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri dışında diğer tüm öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecinde sorun yaşamadıkları, Ekim-Kasım ayından itibaren okuma-yazma öğrenmeye başladıkları görülmüştür.

Arslantaş ve Cinoğlu’nun (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, ses temelli (esaslı) cümle yönteminin, çözümlene yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okumaya geçme, okuduğunu anlama ve eğik el yazısının yazma becerilerine göre daha uygun olduğunu ancak; okuma hızı açısından çözümlene yönteminin, ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre daha uygun olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

İflazoğlu Saban ve Yiğit (2011) tarafından yapılan çalışmada ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin okuma-yazmayı öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri; kendini ifade edememe, kelime dağarcıklarının az olması, öğrenmelerinin zaman alması, telaffuz bozuklukları, araç gereç kullanımını bilmeme, okuduğunu anlayamama,

sorulan sorulara cevap verememe, öğrendiklerini çabuk unutma şeklinde sıralamışlardır. Bu güçlüklerle baş etme yollarını ise görsel materyalleri ağırlıklı olarak kullanma, kelime dağarcıkları geliştirici etkinlikler yapma, bireysel olarak birebir ilgilenme, sürekli tekrar yapma, şarkı, tekerleme, masal vb. etkinliklere çok yer verme, konuşurken vücut dili, jest ve mimikleri çok kullanma şeklinde olduğunu belirtmişlerdir.

Aktürk ve Mentiş Taş (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlası ses temelli (esaslı) cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ilişkin görüşleri sonucunda, STCY'nin okuma-yazmaya çabuk geçiş sağlaması, ayrıca kavrayarak kalıcı öğrenme sağlaması bakımından etkili olduğu belirlenmiştir. STCY'nin okuma hızını yavaşlatması ve uygulamada bitişik eğik yazının kullanımı, yöntemin sınırlılıkları arasında belirtilmiştir. Ayrıca bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve öğrencilerin Türkçe bilmemesinden dolayı kelime türetmemeleri uygulamada yaşanan sorunların başında dile getirilmiştir.

Duran ve Çoban (2011) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğretmenler, harflerin öğretim sırası ile ilgili önemli bir sorun olmadığını, ancak son gruplarda yer alan p, ç, h, f ve s harflerinin ilk gruplara kaydırılmasının hece ve kelime türetme de verimliliği arttıracaklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu açık heceye ulaşma tekniğinin akıcı okumayı zorlaştırdığını ve değiştirilmesi gerektiğini söylemektedirler. Ayrıca ilk grupta, hece, kelime, cümle ve metin üretme uygulamalarına yer verilmesinin sorun oluşturmadığı görüşündedirler.

Akman ve Aşkın'ın (2012) yaptığı çalışmada ses temelli (esaslı) cümle yönteminin olumlu yanları olduğu kadar olumsuz yanlarının da bulunduğu, genel öğretim ilkelerine aykırı örnekler içerdiği ve sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyı uygulama konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okumayı bütünden parçaya doğru öğrenmelerinin, anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Baydık ve Kudret (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğu STCY'nin öğrencilerin okuma öğrenimini hızlandırdığını ve sözcükleri otomatik okumanın zaman aldığını belirtmişlerdir. Buna karşın okuma deneyimiyle öğrencilerin akıcı okudukları ve akıcı okumamanın da okuduğunu anlamayı yavaşlattığı açıklanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akıcılığı kazandıktan sonra okuduklarını anladığı ifade edilmiştir.

Tokta ve Avcıoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri ve okumalarını geliştirmeleri üzerinde olumlu katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları özellikle kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken zorlandıklarını ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, ses temelli yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamada problem yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir.

Bıçak ve Susar Kırmızı (2013) tarafından yapılan çalışmada STCY'nin öğrencilerin okuma ve yazma sürecini olumlu biçimde etkilediği bildirilmiştir. STCY aracılığıyla öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş süresi kısaltmakta, motivasyonları olumlu yönde etkilenmekte ve okumaya erken geçtikleri için kendilerine olan güven duygularının artması sağlanmaktadır. Araştırma verilerine göre STCY'nin olumlu etkilerinin yanında öğrenciler üzerinde birtakım olumsuz etkilerinin de olduğu tespit edilmiştir. STCY, öğrencilerin okumaya ve yazmaya daha kısa sürede geçmelerini sağlarken, okuma hızını düşürmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin hızlı ve anlamlı okumada zorlandıklarını, anlamlı okumanın geç geliştiğini, öğrencilerin heceleri doğru ayırmada sıkıntı yaşadıklarını, yazma hızının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Elkatmış (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, STCY'nin yetişkinlere okuma-yazma öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğunu, öğrenme sürecinde sınırlı kolaylıklar sağlamasına karşın pek çokta zorlukları beraberinde getirdiğini, kalıcı öğrenmeyi ve öğrenme hızını pozitif yönde etkilediği şeklinde görüş ortaya koymuşlardır.

Kutluca Canbulat (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrenci özellikleri, kullanılan yöntem, yöntemin uygulayıcısı olarak öğretmen ve öğretim uygulamaları ve hazırlanmış ders materyallerinin bir bütün olarak ve anlamlı okumayı etkilediği belirtilmiştir.

Maviş, Özel ve Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada cümle çözümleme yöntemiyle eğitim verilen öğrencilerde okuma hızı ve anlamının daha hızlı olması, yazma becerisinde farklılığın bulunmaması, ancak bitişik eğik el yazısının öğretmen ve öğrenciler açısından zorluklara neden olması bulgular arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu cümle çözümleme yönteminde masal/hikâye oluşturma, öğretimi bir bağlam içerisinde yapma ve oyunların kullanımının daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Ancak ses temelli (esaslı) cümle yöntemi de öğrencilerin ezberleyerek değil de kavrayarak öğrenmelerini sağladığı için öğrencilerin ilerleyen zamanlarda okumanın mantığını kavrayarak öğrenmelerinin gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Vatansever Bayraktar'ın (2015) yaptığı çalışmada ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları, toplam başarıları puanlarına göre iyi düzeyde bulunmuştur. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen kızlar, öyküleyici metin, şiir ve genel başarı puanlarına göre okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılıdır. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen kız ve erkek öğrencilerin bilgilendirici metin başarı puanlarına göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları anne ve baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitimi alma durumu, ayda okudukları kitap sayısı, kendilerine kitap satın alması, kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okumasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yaşar ve Güvey Aktay'ın (2015) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenleri okuma becerisini çoğunlukla okuduğunu anlama olarak tanımlarken, kurallara uygun okumanın okuma becerisi anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri cümle yönteminin okumayı geliştirici, kurallara uygun dil öğrenimi sağlayıcı ve uygulamayı kolaylaştırıcı yönleriyle yararlı olduğunu; aynı zamanda okumayı ve uygulamayı güçleştirici yönleriyle de sınırlılıklarının bulunduğunu

belirtmiştir. Buna karşın, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi okumaya geçiş süresini kısaltması bakımından yararlı bulunmuş ve bu nedenle çoğunlukla ses temelli (esaslı) cümle yönteminin tercih edildiği ifade edilmiştir.

Avcı ve Şahin (2016) tarafından yapılan çalışmada ders kitabından kaynaklanan sorunların olduğu, bitişik eğik harflerle okuma-yazma öğretimi tamamlandıktan sonra ileriki sınıflarda dik temel harflerle okuma-yazmanın devam ettiği, okula başlama yaşı ile ilgili sorunların bulunduğu ve birinci sınıf ders programında on saat Türkçe dersinin yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

### **1.10.2. Türkiye’de Eğitim Alanında Meta-Sentez Üzerine Yapılan Çalışmalar**

Aküzüm (2012) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında 73 yüksek lisans ve doktora tezi araştırma kapsamına alınmıştır. Bulgular, denetmenlerin, denetim sürecinde sergilemiş oldukları davranışlar ile rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme rolleri ve teknik yeterlikleri öğretmenler tarafından -düşük- düzeyde yeterli görüldüğünü ortaya koymuştur. İl eğitim denetmenlerinin, denetmenlerin işe alınması ve yetiştirilmesi, denetim sisteminin örgütsel yapısı (yetki, iş yükü, iletişim vb.), çalışma koşulları, denetleme süresi ve hizmetiçi eğitim gibi alanlarda –yüksek- düzeyde sorunla karşılaştıkları, söz konusu alanlarda –yüksek- düzeyde bir yenilenme ihtiyacının olduğunu düşündükleri ve -rehberlik- mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme-, -inceleme ve araştırma- rollerini gerçekleştirirken –yüksek- düzeyde çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Aküzüm ve Özmen (2014) tarafından yapılan çalışmada meta-sentez araştırma yönteminin içerdiği aşamalar çerçevesinde analiz ve sentez süreçlerinden geçirilerek belirlenen temalar dâhilinde meta-sentez çalışması gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim, tükenmişlik ve iş tatmini açısından, araştırmada ulaşılan sonuçlar, denetmenlerin genellikle “düşük” veya “orta” düzeylerde bir mesleki tükenmişlik yaşadıkları ve genel iş tatminlerinin de “düşük” veya “orta” düzeylerde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, denetmenlerin mesleki gelişim düzeylerine ilişkin öğretmen ve denetmen algılarının “orta” düzeyde olduğu saptanmıştır.

Serbest'in (2014) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında 2002-2012 yılları arasında uluslararası literatürde yapılmış olan 160 ders imecesi çalışması değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda ders imecesi çalışmalarının daha çok öğretmenin öğretme bilgisini geliştirmeye yönelik öneriler verdiği ve araştırmacılara ders imecesi uygulama sürecini nasıl kusursuza yakın bir şekilde yapılacağı hakkında bilgiler sunduğu ortaya konulmuştur.

Ataseven ve Oğuz'un (2015) yürüttüğü çalışmada öğrenme stili ile ilgili tezlerin daha çok 2007-2011 yıllarında yapıldığı ve bunların çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tezlerde öğrenme stiliyle birlikte daha çok başarı, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve tutum değişkenlerinin çalışıldığı görülmüştür.

Ayaz, Oral ve Söylemez'in (2015) yaptığı çalışmada genel olarak mevcut öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Program değerlendirmelerinde genelde 2-3 boyut etrafında çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların altyapı ve öğretim üyeleri bakımından ayrıntılı bir şekilde inceleyen çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Ayrıca Türkiye'de alternatif öğretmen yetiştirme modeli sunacak çalışmaların artırılması gerektiği ileri sürülmüştür.

Aztekin ve Taşpınar Şener (2015) tarafından yapılan çalışma sonucunda Türkiye'deki matematiksel modelleme çalışmalarının henüz yeterli kapsam ve çeşitlilik düzeyine ulaşmadığı ve çalışmaların çoğunun sadece matematiksel modellemenin etkilerini araştıran deneysel çalışmalar olduğu tespit edilmiştir.

Kaleli Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada araştırmaların önemli bir bölümünün TPAB yeterliliklerinin incelenmesine yönelik ölçek uyarlama üzerinde yoğunlaştığı, birkaç çalışmanın özel bir konu alanına odaklandığı, ölçek / anket gibi veri toplama araçlarının sıklıkla kullanıldığı, öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu, nicel çalışmalarda katılımcıların genellikle yüksek düzeyde TPB yetkinlik / algı düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmış olsa da nitel çalışmalarda ise aksine TPACK atölyeleri, karma mesleki gelişim programı ve farklı öğretim uygulamaları aracılığıyla TPACK'ın geliştirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Ayrıca, eğitim fakültelerindeki

derslerin TPAB'a göre güncellenmesi, retmen adaylarının hizmet öncesi eğitim programları ile yeterli düzeyde yetiştirilmesi açıklanmıştır.

Kıncal ve Beypınar'ın (2015) gerçekleştirdiği çalışmada en yüksek oranda bulunan temaların öğrencide meydana gelen değişiklikler kategorisinde % 32 oranıyla öğrenme seviyesi ve kalitesi; retmen inanç ve tutumlarındaki değişiklikler kategorisinde yaklaşık % 16 oranla öğretmenler arasındaki dayanışma ve balılık hissi ile öğretmenlerin renci bilgileri üzerine farkındalıkları; öğretmenlerin alan bilgisindeki değişiklikler kategorisinde % 14 oranında somutlaştırma-sembolleştirme, matematik etkinlikleri ve matematiksel bakış açısı geliştirme; öğretmenlerin retim bilgilerindeki değişiklikler kategorisinde ise % 44 oranla retim stratejileri geliştirme teması olduğu görülmüştür.

Kumandaş (2015) tarafından yapılan çalışmada biyolojide kavram yanılgıları ile ilgili makalelerin birçoğunun uluslararası dergilerde Türkçe olarak yayımlandığı bildirilmiştir. Makaleler, çoğunlukla kavram yanılgılarını belirlemeye odaklanmaktadır. Örneklemelerin çoğunu hizmet öncesi öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaların rneklem büyüklüğü 31 ile 100 arasında değişmektedir. Ayrıca söz konusu bulgular, evre, ekoloji, hücre bölünmesi ve genetik konularının daha yaygın olarak çalışılan alanlar olduğunu göstermiştir. Başarı ve kavram yanılgıları testleri en yaygın kullanılan veri toplama aracı olurken bu testlerin çoğunlukla çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluştuğu ileri sürülmüştür.

Öztürk, Akkan, Kaleli Yılmaz ve Kaplan (2015) tarafından yapılan çalışmada matematiksel ispat konusundaki tez araştırmalarının daha çok retmen adayları ve öğretmenlerle yürütüldüğü, çok az sayıda araştırmanın ise öğrenciler ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmaların daha çok ispata yönelik görüş belirleme ve ispat yazma süreçlerini incelemeye yönelik olduğu belirlenmiş olup, araştırmada verilerin ise görüşme formu, gözlem formu, test ve anket ile toplandığı görülmüştür. Tezlerin incelenmesinden elde edilen diğer sonuç ise ispatın tüm çalışma grupları için zor ama önemli görülmesi, katılımcıların hazırbulunuşluk seviyelerinin yeterli düzeyde olmaması ve katılımcıların genel olarak ispat yazmada güçlük çekmeleri şeklindedir.



Polat'ın (2015) yaptığı çalışmada nitel yönteme dayandırılmış 18 lisansüstü tez çalışması değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretim programlarının eleştirel düşünme becerisini kazandırmada yeterli olduğu, öğretmen ve öğretmen adaylarının “eleştirel düşünmeyi” kuramsal alanyazına uygun olarak kavramsallaştırdığı, fakat uygulama açısından kendilerini yetersiz gördükleri ve sınıf ortamının bu beceriyi kazandırmada kendilerini engellediği şeklindedir.

Türkdoğan, Güler, Bülbül ve Danışman'ın (2015) gerçekleştirdiği araştırmada matematik eğitiminde kavram yanılgıları konusunda yapılan çalışma sayısının her bir öğretim kademesi bağlamında niceliksel olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda kavram yanılgısı çalışmalarında çok fazla bir gelişim olmadığı gösterilmiştir. Diğer taraftan matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalarda kavram yanılgısını tespit etmek için genelde açık uçlu test, mülakat, çoktan seçmeli test, açık uçlu test-çoktan seçmeli test, doğru-yanlış soruları gibi tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışma çeşitliliği, matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların birer eksikliği olarak açıklanmıştır.

Gülmez Dağ ve Yıldırım (2016) tarafından yapılan çalışmada gerçekleştirilen tematik analiz, matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisi üzerine Türkiye'de yürütülmüş olan çalışmaların iki boyutta yoğunlaştığını göstermiştir: (a) Matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının belli matematiksel kavrama dair bilgi düzeylerinin belirlendiği çalışmalar ve (b) katılımcıların matematik bilgisini düzenlenen eğitim programları, çalıştaylar ve geliştirilen dersler yoluyla geliştirmeyi hedefleyen çalışmalar. Bunun yanı sıra, incelenen araştırmaların büyük bir bölümünün öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği ve araştırma deseni olarak çoğunlukla nitel yöntemin izlendiği de çalışmanın bulguları arasındadır.

Sözer ve Oral'ın (2016) yaptığı çalışmada 2004-2014 yılları arasında sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci konusunda gerçekleştirilmiş 18 lisansüstü tez incelenmiştir. Çalışma sonucunda okul dışı aktif öğrenme etkinlikleri gerçekleştiren öğretmenlerin, bu tür etkinlikler öncesinde hazırlayıcı çalışmalar yaptıkları ve bunların öğrenciler tarafından faydalı bulunduğu ortaya konulmuştur. Okul dışı aktif öğrenmeler sonrasında sınıf

içi pekiştirici etkinliklere öğrenci görüşlerine göre az, öğretmen görüşlerine göre orta düzeyde yer verildiği bildirilmiştir.

Kabataş Memiş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, araştırmaların büyük bir bölümünün yüksek lisans tezi olduğu, daha çok deneysel yöntemin tercih edildiği nicel çalışmaların yer aldığı ve nitel çalışmaların ise az sayıda yer aldığı, uygulamaların gerçekleştirildiği konu alanının yoğun olarak fen ve teknoloji olduğu, ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğu, öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların yok denecek kadar az olması, başarı testleri ve ölçek/anket gibi veri toplama araçların yoğun kullanıldığı sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca çalışmalarda kullanılan istatistiki yöntem olarak parametrik testlerin (t-testi, ANOVA, ANCOVA) daha çok kullanıldığı, az sayıda da olsa non-parametrik testlere yer verildiği, çalışmaların genellikle akademik başarı ve öğrenme üzerine yapıldığı belirlenmiştir.

Polat (2017) tarafından yapılan çalışmada üç yüksek lisans tezi ve 28 araştırma makalesi içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan içerik analizine göre, Türkiye’de yürütülmüş olan çalışmaların esas olarak iki alt boyutta yoğunlaştığı görülmüştür. Bunlar; öğrencilerin kopya çekme davranışına dair görüşlerin ve tutum düzeylerinin belirlendiği çalışmalar ile öğrencilerin kopya çekme davranışı sergileme eğilimlerinin nedenlerini ortaya koymayı hedefleyen ve bu davranışa alınabilecek önlemlerin neler olabileceğini ortaya koyan çalışmalardır. Sunduğu ve tartıştığı veriler bağlamında bu çalışmanın gelecekteki araştırmalara yön vermesi ve öğretmen yetiştirme programları ile hizmet-içi eğitime bilgi sağlaması bakımından faydalı olacağı ön görülmüştür.

### **1.10.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi**

Bahsedilen bu çalışmalar değerlendirildiğinde ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine üzerine yurt içinde pek çok çalışmanın yürütüldüğü sonucuna ulaşılabilir. Bütün bunlar göz önüne alındığında özellikle sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini betimsel şekilde değerlendiren çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmüştür. Buna karşın 2004 yılından itibaren Türkiye’de uygulanmakta olan ilerlemeci eğitimi anlayışı doğrultusunda uygulamaya geçen ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-

yazma öğretimini meta-sentez araştırma yöntemi ile irdeleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Zira eğitim alanında yürütülen meta-sentez çalışmalarının da sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle yürütülen bu tez çalışmasının hem araştırma modeli hem de odaklandığı konu başlığı itibariyle sınıf öğretmenliği alanına, ilgili paydaşlara ve ebeveynlere önemli açıklamalar sunduğu düşünülmektedir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması, yorumlama, kodlama ve dönüştürme işlemleri, verilerin analizi, geçerlilik ölçütleri ile araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği hakkında açıklamalar sunulmuştur.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel araştırma bulgularını bütünleştirmek amacıyla nitel çalışma desenlerinden biri olan “meta-sentez” araştırma yöntemine başvurulmuştur. Meta-sentez, aynı konu başlığında yürütülmüş çok sayıdaki çalışmanın ortaya koyduğu kapsamı, bulgularını/sonuçlarını (ham verilerden farklı olarak) ve izledikleri yöntemleri inceleyen ve yorumlayan bir çalışmadır (Finfgeld, 2003). Neden ve etkileri çevreleyen sonuçların kesinliğini arttırmayı amaçlayan ve çalışmalar arasında birleştirici olan meta-analizden farklı olarak meta-sentez, yorumlayıcı özelliğe sahiptir (Walsh ve Downe, 2005). Ayrıca meta-sentezde temel hedef, incelenen bütün çalışmaların daha geniş yorumlayıcı dönüşümlerini yaratmak ve her bir özel çalışmadaki yorumlayıcı çıkarsamalara sadık kalmaktır (Sandelowski ve Barroso, 2003).

Bir süreç ve bilimsel araştırma ürününü ifade eden nitel odaklı sentezde yani meta-sentezde çoklu çalışmaların ifadeleri karşılıklı olarak birbirlerine dönüştürülür. Bu çalışmalarda kullanılan anlayışlar, dâhil edilen araştırmaların kapsamı, bulguların içeriği, tanımı ve çalışmaların sonuçları meta-sentezin odak noktalarıdır (Sandelowski ve Barroso, 2007). Bair'e (1999a:5) göre meta-sentez, fikirleri, düşünce setlerini ve yaklaşımları, hatta çalışmaların sonuçlarındaki ayrıntılı bulguları ve ulaşılan sonuçları incelemektedir. Buna göre meta-sentez,

veri ya da birim analizi olarak hem nitel hem de nicel çalışmaları kullanan bir nitel yöntem bilimdir.

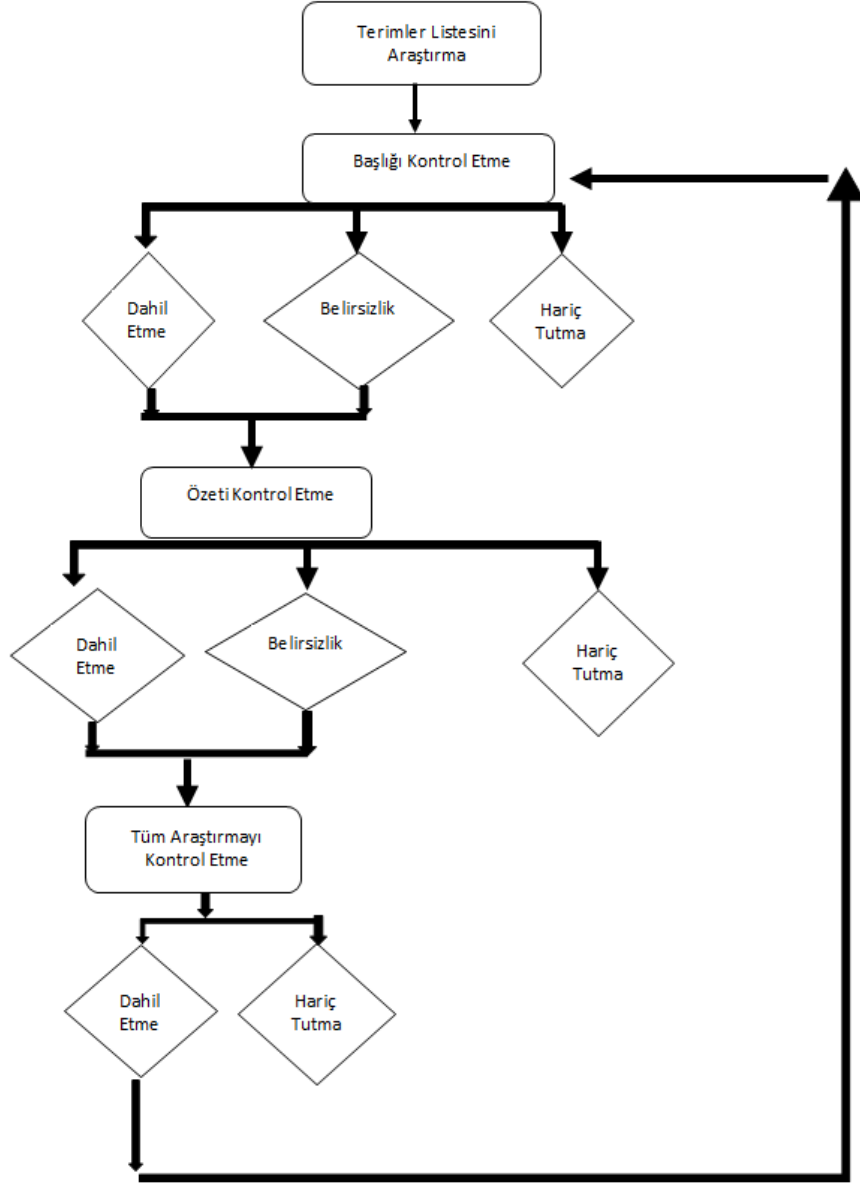
Bu araştırmada, ulusal alan yazında lisansüstü eğitim düzeyinde okuma-yazma öğretim yöntemlerinden biri olan ses temelli (esaslı) cümle yöntemi üzerine yürütülen çalışmaları kapsayan bir sentez ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın temelini oluşturan şey, nitel ve nicel araştırmalardan oluşan ses temelli (esaslı) cümle ile okuma-yazma öğretim yöntemi uygulamalarını ortak bir paydada birleştirebilme amacıdır. Meta-sentez yönteminin bu çalışmada seçilmesinin asıl nedeni, okuma-yazma öğretimi üzerine son dönemlerde yoğun bir eleştiri yöneltilmesi, bu kapsamda uygulamada olan ses temelli (esaslı) cümle yöntemi üzerine yürütülen çalışmaların en çok hangi teori ve açıklamalara odaklandığını, günümüzde bu yöntemle ilgili yaşanan durumlar çerçevesinde ifade edebilmektir. Çünkü ses temelli (esaslı) cümle ile okuma-yazma öğretim yöntemleri üzerine odaklanan çalışmaların genel bir değerlendirmesini yapan bir çalışmaya rastlanmadığı gibi bu yönde yapılan çalışmaların doğası gereği genellikle betimsel yöntemlerin uygulanması da çalışmayı bu modele yönlendirmiştir. Bu kapsamda meta-sentez sırasında izlenen aşamalar, verilerin analizi bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır.

## **2.2. Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada Şekil 5'te belirtildiği üzere konu başlığına uygun çalışmaları elde etmek ve geçerlilik süreçlerini dikkate almak amacıyla araştırmacı tarafından sürecin başında bir protokol düzenlenmiştir. Buna göre;

- ✓ Konu başlığına karar verilmesi,
- ✓ Karar verilen konu başlığı ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılması,
- ✓ Meta-sentez ölçütlerinin oluşumu,
- ✓ Meta-sentez sürecine dâhil edilecek çalışmalara ilişkin bir karar alınması,
- ✓ Çalışmaların özlü bibliyografik künyelerinin oluşturulması,
- ✓ Meta-sentez sürecinin yürütülmesi (değişkenlerin belirlenerek çalışmaların mukayese edilmesi ve ortak bir temada bir araya getirilmesi),

✓ Sonuçların ve çıkarımların ortaya konulması aşamaları oluşturulmuştur.



Kaynak: Oldfield, 2009: 59.

Şekil 5. Araştırma, erişim ve geçerlilik süreçleri

Türkiye’de 2005 yılında düzenlenen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak geliştirilen ses temelli (esaslı) cümle yönteminin kullanılması öngörülmüştür (MEB, 2005). Bu yöntemin adı 2018 yılında yürürlüğe giren programda *Ses Esaslı Cümle Yöntemi* olarak değiştirilmiştir. Dolayısıyla okuma-yazma öğretiminde uygulanan cümle

çözümleme yönteminden vazgeçilerek bugünkü ses esaslı (temelli) cümle yöntemine geçiş ile birlikte okuma-yazma öğretimindeki hâlihazırdaki gelişmeler de dikkate alınarak araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların bu tarihten sonra yapılmış olmalarına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, meta-sentez çalışmasına dâhil edilecek çalışmaları belirlemek amacıyla Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanında yüksek lisans ve doktora tezleri, başlığında ve anahtar kelimelerinde Türkçe ve İngilizce olarak içinde -ses temelli (esaslı), çözümleme, ilk okuma-yazma, cümle yöntemi, okuma-yazma yöntemleri-terimleri olan 2004 yılı ve sonrasındaki tezler listelenmiştir.

Meta-senteze dahil edilen çalışmaların elde edilmesi aşamasında kullanılan anahtar terimler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1  
Anahtar Terimlerle Ulaşılan Tezlerin Dağılımı

Sıra No	Anahtar Terimler	f
1	Ses temelli	33
2	Ses temelli okuma-yazma	-
3	Ses temelli okuma-yazma öğretimi	-
4	Ses temelli ilk okuma-yazma	-
5	Ses temelli cümle yöntemi	27
6	Ses temelli cümle	31
7	Ses esaslı	2
8	Çözümleme yöntemi	31
9	Sound based sentence method	9

Tablo 1'de gösterilen anahtar terimler, YÖK'ün ulusal tez merkezine girilerek elde edilen lisansüstü çalışmaların nicel dağılımını belirtmektedir. Tablo 1'de tüm değerler toplanırsa 133 toplam sayısına ulaşılabilir. Ancak bu verilen tezlerin başlıkları tek tek kontrol edilerek araştırmanın konusuna ve amacına uygun olabilecek ve farklı 56 yüksek lisans ve doktora tezi belirlenmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında erişime açık olan tüm tezler bu veri tabanından temin edilmiştir. Elde edilen 56 tez içerisinde öncelikle

oluşturulan -araştırma, erişim ve geçerlilik protokolü- adımları uygulanarak, ardından -dâhil edilme ve hariç tutulma işlemleri- çerçevesinde bu meta-sentez çalışmasının amacına hizmet edebilecek, nitel veya nicel araştırma yöntemlerini kullanarak hazırlanmış 52 yüksek lisans ve doktora tezi araştırma kapsamına alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın veri toplama grubu toplam 52 tezden meydana gelmiştir.

### **2.2.1. Yorumlama, Kodlama ve Dönüştürme İşlemleri**

Meta-sentez araştırma yaklaşımı, belirli ölçütlere dayandırılmalıdır. Verileri toplamak için dâhil etme kriterleri, örnekleme tanımlama ve veri analizi açısından yürütülen yöntemlerin ve yorumların açık ve belirgin olması gerekir (Bondas ve Hall, 2007a: 119). Araştırma süreci ilerledikçe belirlenen ölçütler doğrultusunda ilave edilen çalışmalar söz konusu olacaktır (Bair, 1999b: 14; Lincoln ve Guba, 1985). Literatürde Coffman (2004), Sandelowski ve Barosso (2003) ile Noblit ve Hare'nin (1988) meta-senteze ilişkin önerileri doğrultusunda bu meta-sentez çalışmasında, çalışmaların dâhil edilme veya hariç tutulma kriterleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur (akt. Welch, 2008: 45-46):

1. Araştırma raporunun, standart bir nitel veya nicel araştırma çerçevesinde problem durumu, hipotez, yöntem, veri toplama teknikleri, verilerin analizi, tartışma, bulgular ve sonuç bölümlerini içerecek şekilde açıkça yürütülmüş ve yazılmış olması.

2. Çalışmaların, 2005 ve 2018 yıllarında yapılmış olması. Verilerin toplanması aşamasında bahsedildiği üzere elde edilen tezlerden araştırmaya yıl bazında dahil edilme kriterine uygun olanlar seçilmiştir. Yıl açısından bakıldığında ilgili konuda yürütülmüş olan ilk çalışma, ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretim programının yürürlüğe girdiği 2005 yılına ait olduğundan dolayı bu şekilde bir parametre düzenlenmiştir.

3. Çalışmaların, sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları, müfettiş/yöneticiler, ilkokulda öğrenimini sürdüren öğrenciler ve onların ebeveynleri ile yapılmış olması,

4. Çalışmaların, ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimini içermesi,



5. Çalışmaların yüksek lisans tezi veya doktora tezi olması,

6. Çalışmaya konu olan örneklemin (yürütülen tezlerin) Türkiye sınırları içinde olması gibi kriterlerle sınırlandırılmıştır.

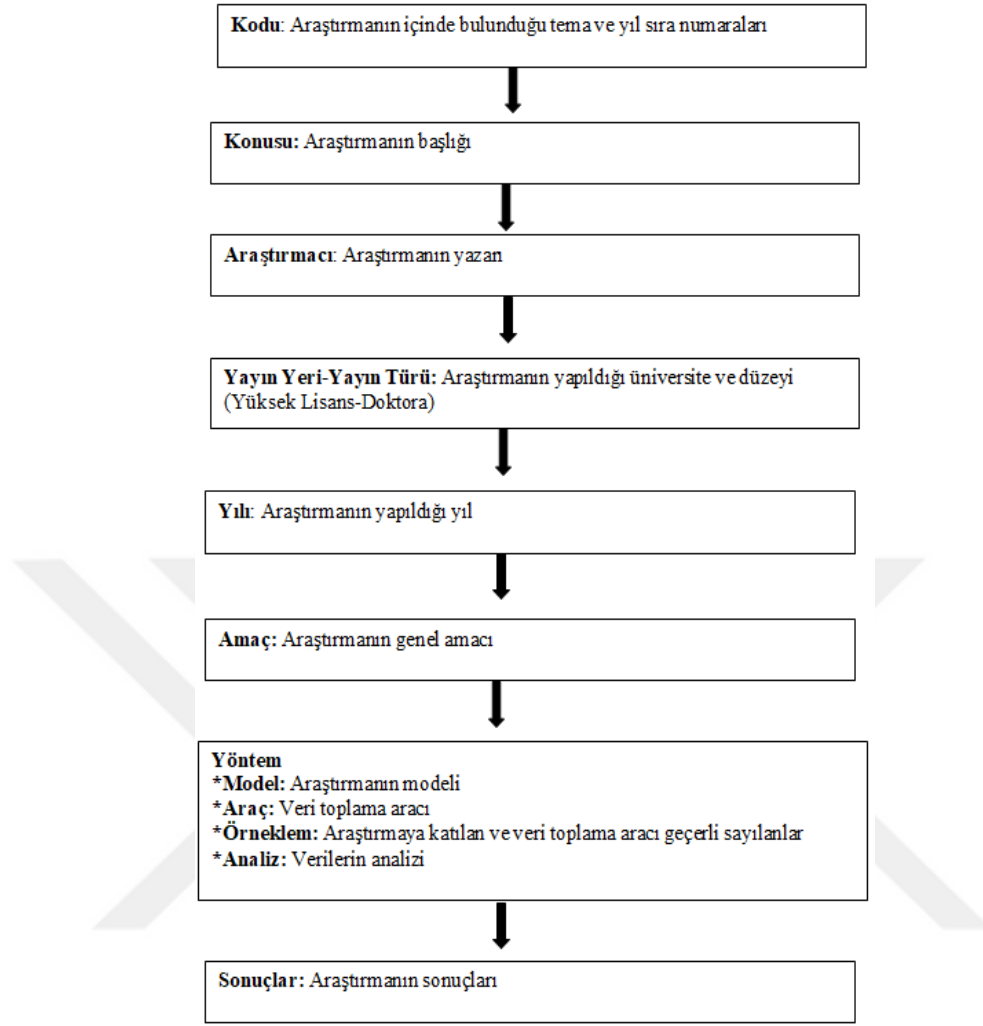
*Kodlama Yöntemi:* Meta-sentez araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu çalışmada, çalışmalar arasında karşılaştırmalar ve dönüştürmeler yapabilmek üzere dâhil edilme kriterlerine uygun olan çalışmalar, çalışmaların konusu, amacı ve sonuçlarına göre kategorilere ayrılmış ve belirlenen ana temalar altında toplanmıştır. Uzman görüşü çerçevesinde çalışmaların belirlenen ana temaları şu şekildedir. Tablo 2’de meta-senteze dahil edilen çalışmaların temalarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaların Temaları ve Dağılımları

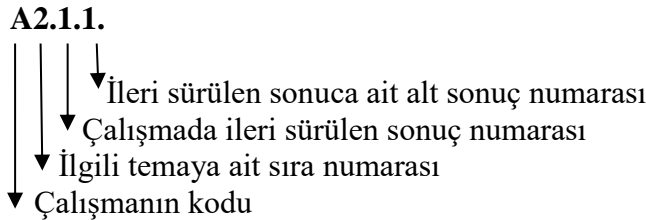
<b>Tema Kodu</b>	<b>Temalar</b>	<b>Temada Yer Alan Tezlerin Sayısı</b>
A	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşler	18
B	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri	10
C	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilere yansımaları	10
D	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde uygulamalar	6
E	Okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması	6
F	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin yeterlilikler	2
	Toplam	52

Tablo 2’de meta-senteze dahil edilen çalışmaların temalarına göre dağılımına bakıldığında ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine en çok görüşler (18), güçlükler ve çözüm önerileri (10) ile öğrencilere yansımaları (10) başlıkları altında çalışmaların toplandığı görülmektedir. Dâhil edilme kriterleri ve Tablo 2’deki ana temalar belirlendikten sonra çalışmalar, “*Bulgular*” bölümünde verilerin kategorize edilerek uygun temalara göre kayıt edilmesiyle oluşturulan tablolarda sentezlenmiştir (Şekil 6).



Şekil 6. Araştırmaların tablolarda yerleştirilme içeriği

Bu tablolar araştırmacıya, verileri sistematik biçimde yeniden gözden geçirmesinde ve dönüştürmesinde kolaylık sağlamaktadır. Tablolardaki her bir sütunun içerdiği kategorilerin başlıkları Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Sonuçların örnek kodlama içeriği

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların gösterildiği tablolardaki sonuç bölümü, verilen değerlere göre kodlandığından tüm analizler bu kodlama değerleri esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin; çalışmada kullanılan araştırmalar; A2.1.1. şeklinde kodlanmışsa A çalışmanın tema kodu; A2. A temasına ait

çalışma numarası; A2.1. bu çalışmada ileri sürülen sonucun numarasını; A2.1.1. ise ileri sürülen sonuca ait alt sonuç kodunu göstermektedir (Şekil 7).

Araştırmaya dâhil edilen her bir çalışmadan elde edilen boyutlar, ele aldıkları konular bakımından bir araya getirilerek buldukları ana temalar altında belli bir sınıflamaya tabi tutulmuşlardır. Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaların boyutlarından 6 tema altında 9 sınıflama kategorisi oluşturulmuştur. Aynı tabloda veya farklı ana temanın tablolarında yer alan benzer boyutlara vurgu yapmak ve boyutları gösterebilmek için her bir boyuta ilişkin bir tanımlayıcı ifade kullanılmıştır.

Tablo 3

Araştırmalardan Elde Edilen Boyutların Sınıflandırılması

Kod	Temalar
A-1	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik öğretmen görüşleri
A-2	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik veli görüşleri
A-3	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yönetici ve müfettiş görüşleri
B	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri
C	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilere yansımaları
D	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde uygulamalar
E	Okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile karşılaştırılması
F-1	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri
F-2	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen adayı yeterlilikleri

Tablo 3'te görüldüğü üzere ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik görüşler, öğretmen, veli, yönetici ve müfettişlerin görüşleri biçiminde 3 alt boyutta değerlendirilmiştir. Bu alt boyutlar içerisinde görüşler, olumlu, olumsuz ve belirsiz yönde çıkan sonuçlar şeklinde ele alınmıştır. Benzer şekilde ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin yeterlilikler teması da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterlilikleri ve nitelikleri biçiminde iki alt boyutta incelenmiştir. Diğer temalarda ise herhangi bir alt boyut ayırımı yapılmamıştır. Bulgular bölümünde yukarıda verilen temalara göre ilgili konuda meta-sentez yürütülmüştür.

### 2.3. Verilerin Analizi

Nitel veri analizlerinde üzerinde tam olarak anlaşmanın sağlandığı sistematik yolların olmamasına rağmen betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki çeşit analiz yürütülmektedir. Patton (2002), içerik analizini tündengelim ve tümevarım şeklinde iki kısımda incelemiştir. Tündengelim analizi, verilerin var olan teoriye göre düzenlenmesini; tümevarım analizi ise tekrar eden fikirlerden ve davranışlardan temalar ve temalar arası ilişkilerden teorik kategoriler oluşturma sürecini içermektedir. Bu iki yaklaşımın birlikte kullanılması veri temelli ortaya çıkmış olan tema ve kategorilerin (tümevarım) kabul edilebilir teorik bilgi ışığında (tündengelim) bilimsel bir yapıya dönüştürülmesini sağlamada kolaylık sağlayacağı ifade edilmektedir (Patton, 2002). Bu çalışmada da başta teorik çerçeve ile ana temalar ortaya konulsa da analiz süresinde bazı alt temaların ortaya çıkmasıyla birlikte tümevarım ve tündengelim analizleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma için çeşitli veri tabanları ve bilimsel kaynaklardan toplanan 52 çalışmanın her biri dikkatli bir şekilde okunarak özetleri çıkarılmıştır. Araştırmada yer alan sorulardan yola çıkılarak çalışmaların özellikle problem durumu, yöntem, bulgular ve sonuç gibi bölümleri daha dikkatle irdelenmiştir. Bu kısımlarda ortak tekrar eden kavramlar ışığında çeşitli tema ve kodlar oluşturulmuş, bu kod ve temalar her safhada uzman görüşleri eşliğinde indirgenip düzenlenmeye çalışılmıştır. Temalar ve kodlar belirlendikten sonra eldeki çok fazla sayıdaki çalışmadan çıkan sonuçlar daha iyi gözler önüne serilebilmesi adına karşılaştırmalı tablolar oluşturulmuştur.

Hansen'e (2006) göre analiz, araştırmacının çalışmaların verilerini kullanarak konu bağlamında yeni anlayışlar ortaya koyması sürecidir. Oldfield (2009: 60) ise tematik bir analiz kullanmanın araştırmacıya verilerdeki temaları ve yinelenen kalıpları tanımlamasına izin verdiği gibi verilerdeki derin anlayışları da elde etmesini sağladığını belirtmiştir.

Walsh ve Downe'e (2005) göre meta-sentez basamakları:

- a) çalışmaları araştırma,
- b) içeriğe karar verme,
- c) çalışmaları değerlendirme,

d) farklı kavramsallaştırmaların ve karşılaştırmaların dönüşümünü içeren çalışmaları analiz etme ve son olarak,

e) bulguları sentezleme basamaklarından meydana gelmiştir.

Meta-sentez, geleneksel olarak yalnızca nitel araştırma bulgularının sentezlenmesinden ortaya çıkan bir anlayış olarak görülmesine rağmen günümüzde ise nitel, nicel veya karma yöntem çalışmalarına ait nitel verilerin değerlendirilmesini de amaçlamıştır (Strobel ve Barneveld, 2009: 47-48).

Noblit ve Hare (1988: 26-29), bir meta-sentez yaklaşımında, verilerin analizini yedi başlık altında toplamışlardır (akt. Walters ve De Gagne, 2009: 580-581):

*Aşama 1.* Olgusal bir çalışmaya karar verme ve başlama. Bu, sentezlenmeye değer bir ilgi alanını (araştırılacak konuyu) tanımlamanın ilk basamağıdır. Bu çalışmada, ilgi alanı olarak - ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi- seçilmiştir.

*Aşama 2.* İlgi alanına ilişkin hangi çalışmaların kullanılacağına karar verme. Bu aşama, analize dahil edilecek çalışmalar için bir literatür taramasını yürütmeyi içermektedir. Dolayısıyla araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların seçilmesi bu aşamada yapılmaktadır. Bu çalışmada, daha önce vurgulanan dâhil etme kriterlerine dayanılarak seçimleri sınırlandırmak için çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiş ve belirlenen kriterlere uygun olan yüksek lisans ve doktora tezleri araştırmaya dâhil edilmiştir.

*Aşama 3.* Nitel verileri okuma. Bu aşama, yorumsal çıkarımların ileri sürülmesine imkân vermektedir. Bütün veriler, anahtar temaları veya kavramları tanımlamak için okunmalı ve tekrar gözden geçirilmelidir. Bu çalışmada, temalardan ve kavramlardan elde edilen bilgiler detaylı bir şekilde not edilmiştir.

*Aşama 4.* Verilerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu belirleme. Bu aşama, anahtar ifadelerin, fikirlerin ve kavramların (analizde gerektiği kadarıyla geliştirici ve yorumlayıcı tablolarla) listelenip karşılaştırılmasıyla çalışmaların hangi yönlerden benzer olduklarının belirlenmesidir. Çalışmalar, öncelikle her bir çalışmanın metodolojik ve teorik temellerinin özetlendiği bir tanımlayıcı tabloya yerleştirilir. Bu çalışmada da, nitel ve nicel araştırmaları sentezlemek için Sandelowski ve Barroso (2007) tarafından geliştirilen ilkelere dayanılarak tablolar

oluşturulmuştur. Bu tablolar, *-Araştırmaların Tablolarda Yerleştirilme İçeriği* (Şekil 6)- basamağında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bu meta çalışmada, dâhil edilen araştırmaların genel niteliklerini yansıtan tablolara birlikte her bir temada yer alan ve verilerin birbiriyle ilişki durumlarını gösteren tablolar bulgular bölümünde özetlenmiştir. Bu araştırmada, her bir tema için hem nitel hem de nicel çalışmalardan elde edilen boyutlar, temada amaçlanan durumla ilişkili olarak belirli bir sınıflamaya tabi tutularak tablolar şeklinde verilmiştir. Böylece, farklı araştırmalarda yer alsalar da, benzer olan araştırma boyutlarının bir arada gösterilmesi ve analiz edilmesi sağlanmıştır.

Nicel araştırmalarda, katılımcıların ya da çalışmaya dâhil edilen örneklerin söz konusu boyutlardaki düzeylerini vermek amacıyla her bir tema ve alt temada, bireylerin ya da örneklerin sayısını gösteren -frekans- değerleri ile düzeylerini gösteren -aritmetik ortalama- değerlerinin yanı sıra aritmetik ortalama değerleri verilmeyen boyutlardaki öğelerin sayısını gösteren -frekans- değerleri ile düzeylerini gösteren -yüzde- değerlerinin verildiği betimsel istatistikî tablolar oluşturulmuştur. Çalışmalarda kullanılan ölçeklerde Likert türü olanlarda farklı dereceleme şekilleri kullanıldığından, çalışmaların orijinalliğini bozmamak açısından elde edilen aritmetik ortalama değerleri bu tablolarda çalışmalarda yer aldıkları değerleriyle aktarılmıştır. Nitel araştırmalarda ise çalışmaya katılım gösterenlerin söz konusu boyutlardaki düzeylerini vermek amacıyla her bir alt temada araştırmaya katılan bireylerin sayısını gösteren -frekans- değerlerinin yanı sıra, düzeylerini belirten (x) işareti kullanılarak -nitel araştırma boyutu (boyutları)- adıyla ayrı birer tablo şeklinde betimsel istatistikî tabloların devamında gösterilmiştir.

Nitel ve nicel çalışmalarda ortaya konulan anlayışlar ile orijinal metinlerden elde edilen anlamlar mümkün olduğu kadar korunarak verilen anahtar ifadeler, fikirler ve kavramlar, bireylerin ses temelli (esaslı) yöntemi ile okuma-yazma öğretimi yöntemine ilişkin görüş düzeyleri dikkate alınarak tablolaştırılmıştır. Bireylerin bu düzeyleri belirlenirken, nitel araştırmalarda söz konusu ifade veya kavrama ilişkin yüzde değerleri; nicel araştırmalarda ise aritmetik ortalama değerleri dikkate alınmıştır. Tabloların oluşturulması, kategorilerin, kodların, temaların homojenliğini tanımlamak için anahtar

kavramların sıralanmasına izin verdiği gibi, herhangi bir uyumsuzluk varsa bunu ortaya çıkarmada da yardımcı olmaktadır.

Verilerin birbiriyle ilişki durumunu ortaya çıkarmak amacıyla son olarak nicel araştırma boyutlarında yer aldığı kadarıyla öğretmen, öğretmen adayı, müfettiş/yöneticiler ve öğrencilerin düzeylerini yansıtan aritmetik ortalamaların alınmasıyla temaların bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmesini sağlayan tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolarda yer alan değerler de çalışmalarda farklı dereceleme şekilleri kullanıldığından çalışmalarda yer aldıkları dereceleme düzeylerine bağlı kalınarak aktarılmıştır.

*Aşama 5.* Verileri birbirine dönüştürme. Dönüştürmeler, önceki aşamadan türetilen muhtemel varsayımlara dayanılarak yapılır. Çeşitli çalışmalardaki bulgular arası ilişkiler olduğu gibi bırakılır; fakat bir bulgudan elde edilen sonuçların diğer verilerle karşılaştırılmasına da izin verilir. Çalışmalar arasında üç farklı ilişki kurmak mümkündür. Belirlenen çalışmalar arasındaki ilişkiler;

- a. Karşılıklı dönüşümleri kullanarak doğrudan karşılaştırılması,
- b. Birbirine karşı yönde sonuca sahip olan çalışmaların karşılaştırılması ve
- c. Bir tartışma çizgisini temsil eden çalışmaların gruplandırılması şeklinde gruplandırılır.

*Aşama 6.* Dönüştürmeleri sentezleme. Bu aşama, ikinci düzey bir sentezleme olup araştırmaya çok sayıda veri dâhil edildiği zaman kullanılır ve yüksek düzeyde bir soyutlama olanağı sağlar. Bu adım, araştırmacının bilgileri sentezlemesi ile her bir çalışmanın parçalarından bir bütün oluşturmasını gerektirmektedir. Bu noktada, çalışmalar tekrar gözden geçirilir ve dönüştürmeler sentezlenir ki bu da bütün verilerin toplamından daha fazla açığa çıkan bulguların bir bütün olarak bütünleşmesi anlamına gelmektedir. Tabloların sentezleme aşaması şu şekilde açıklanabilir:

Boyutlara ilişkin betimsel istatistikî tablolarda bireylerin ses temelli (esaslı) yöntemi ile okuma-yazma öğretimi yöntemine ilişkin görüş düzeylerini gösteren aritmetik ortalama değerleri ile yüzde değerleri, araştırmalarda kullanılan değerlendirme aralıklarına bağlı kalınarak sunulduğundan bir araştırmanın bir boyutunda -düşük- düzeyde olan bir değer, başka bir araştırmanın bir boyutunda -yüksek- veya -orta- düzeyde olabileceği gibi, bir boyutta -yüksek- düzeyde olan

bir değer ise başka bir araştırmanın bir boyutunda -düşük- veya -orta- düzeyde olabilmektedir. Ancak bu durum, meta-sentezde yorumlamada güçlükler geliştireceğinden, yine araştırmalarda genel olarak belli bir değerlendirme aralığına denk gelen aritmetik ortalama ve yüzde değerleri, bu meta-sentez çalışmasında da değerlendirme aralığı olarak asıl araştırmada ileri sürülen yorumlara bağlı kalınarak düzeylendirilmiş ve yorumlar bunun üzerinden ortaya konulmuştur.

Nitel araştırma boyutlarını gösteren tablolardaki katılım düzeyleri de asıl araştırmada yapılan yorumlara dayanarak değerlendirilmiş ve yorumlar yapılmıştır. Araştırma boyutlarını daha derinlemesine analiz etmek ve sentezleyebilmek üzere anlamları mümkün olduğu kadar muhafaza ederek hem nicel hem de nitel araştırmaların orijinal metinlerden elde edilen anahtar ifadeler, fikirler ve kavramlardan benzer olanları birleştirilip tablolar şeklinde sunulmuştur. Sınıf öğretmeni, öğretmen adayı, yönetici/müfettiş, ebeveyn ve öğrencilerden her birisinin çalışmadaki ifadelere verdikleri cevapların düzeylerini belirlemek için de temalar etrafında inşa edilen boyutların betimsel istatistikî tabloları ile bu tabloların devamı olan nitel araştırma boyutları tablolarının oluşumundaki işlem süreci izlenerek irdelenmiş ve yorumlar geliştirilmiştir.

*Aşama 7. Sentezleri ifade etme.* Bu son aşamada sentez, hedef kitlesi ile etkili bir şekilde iletişim kuracak biçimde ifade edilir. Bu araştırmada da meta-sentez araştırma yönteminin veri analiz basamakları uygulanarak elde edilen veriler sentezlenmiştir.

#### **2.4. Geçerlilik Ölçütleri**

Nitel araştırma bulgularının geçerliliğinde açıklık, yapı, kapsam, genellenebilirlik ve eğitici kullanılabilirlik kriterleri önerilmektedir (Bondas ve Hall, 2007b). Sandelowski ve Barroso'nun (2007) meta-sentezde geçerliliği sağlamak için tanımladıkları üç tür geçerlilikten hareketle bu araştırma aşağıdaki geçerlilik ölçütleri çerçevesinde yürütülmüştür:

*1. Tanımlayıcı geçerlilik:* Verilerin doğruluğunu gerçeklere dayanarak tanımlayan bir geçerlilik türüdür. Diğer deyişle çalışmada kullanılan her bir rapordan elde edilen anlamlı ve doğru tanımlamalardır. Bu bileşende incelenen



çalışmaların geçerli ve güvenilir olduğu varsayılarak araştırmaya devam edilmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır.

2. *Yorumlayıcı geçerlilik:* Bakış açılarıyla ilgili araştırmacıların anlayışlarının tam ve doğru temsil edilmesini sağlamaktadır. Nitel analizler, kişilerin yorumlama ve bu yorumları sunum güçlerine bağlıdır. Ancak nitel çalışmalarda incelenen araştırmaların geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bunun için araştırmacılar farklı yollara başvururken bu araştırmada incelenen çalışmaların özetleri alanında uzman iki öğretim elemanına (Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi) inceletilerek onların da tema ve kodlar çıkarmaları istenmiştir. Bu çalışmalarda yakın düzeyde benzer kodların oluştuğu görülmüştür. Daha sonra uzmanlar ve araştırmacı bir araya gelerek esas çalışmada kullanılacak kod ve temaları belirlemişlerdir. Böylelikle çalışmanın iç geçerliliği sağlanmıştır.

3. *Kuramsal geçerlilik:* Bulguların yorumlanmasında araştırmacının güvenilirliğine başvurulmaktadır. Bu geçerlilik türü, bilgileri birleştirmede verileri yorumlamak için kullanılan yöntemle bağlı olmak anlamına gelmektedir. Çalışmalardan çıkarılan kod ve temaların grafikler ve tablolarla sunumuna karar verilmiş, bu sunumların okuyuculara kolaylık sağlaması göz önünde bulundurulmuştur.

Ayrıca, bu çalışmanın geçerliliği, incelenen çalışmaların yazarlarının ve o çalışmalardaki katılımcılarının güvenilirliği ile sınırlıdır. Bu geçerlilik, araştırmacıların anlayışlarının veya bakış açılarının tam ve adil temsilinden söz eden verilerin ve yorumlayıcı geçerliliğin gerçekliğine dayanan tanımlayıcı geçerliliği de içermektedir (Sandelowski ve Barroso, 2007). Bu kapsamda içsel geçerliliği kurmak için çoklu araştırmaların üçgenleme (triangulation) ve verilerin çoklu kaynakları kullanılmalıdır (Oldfield, 2009: 62).

4. *Pragmatik (Uygulamacı) geçerlilik:* Eğitimciler için pratikte uygulanabilir, zamanında yapılabilir ve dönüştürebilir çalışmaların anlamlı şekilde birleştirilmiş sentezinin kullanılması pragmatik geçerlilik olarak bilinmektedir (Sandelowski ve Barroso, 2007). Bu çalışmada da tüm veriler birbiri ile anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde altı ana tema etrafında bir araya getirilmiş, literatüre katkı sağlayacak açıklamalara dönüşümü hedeflenmiştir.

## 2.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada iç geçerliliği artırmak amacıyla başlangıçta yazılan araştırma problemlerinin araştırılan olguyu ortaya koyup koyamayacağını saptamak için konu ile ilgili iki uzmanın (Ölçme ve Değerlendirme alanında) görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini artırmak amacıyla verilerin analiz sürecinde dil öğretimi konusunda çalışan üçüncü bir uzmanın da görüşüne başvurularak tutarlılıklar ve çelişiklere dayalı temalar ortaya konmuştur. Böylelikle süreç boyunca 3 uzmana başvurulmuştur. Araştırma konusu hakkında bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri ile ilgili uzmanlığı olan kişilerden araştırmayı çeşitli boyutlarda incelemelerini istemek, araştırmanın inandırıcılığı konusunda alınabilecek bir önlem olarak düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255). Daha sonra dış geçerliliği artırmak amacıyla literatürden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca araştırma süreci ile ilgili ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Creswell ve Miller'a (2000) göre bir araştırmada güvenirliliği (inandırıcılık) sağlamanın yollarından birisi de araştırılan durumu, katılımcıları ve nitel araştırmanın temalarını ayrıntılı bir şekilde betimlemektir. Bu çalışmada da mümkün olduğunca detaylı biçimde kapsam açıklanmaya çalışılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde meta-sentez araştırmasına dâhil edilen çalışmalardan elde edilen bulgular ile bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

#### 3.1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalardan Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmada, Türkiye'deki ilkökul 1. sınıfta yürütülen okuma-yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırmalı biçimde durumunu, bu bağlamda şu anda yürürlükte olan ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretim yöntemine ilişkin öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve müfettişlerin genel görüşlerini, öğretmenlerin yeterliliklerini, mevcut sorunları ve çözüm önerilerini yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak analiz etmek ve bir senteze ulaşmak amacıyla elde edilen bulgular, altı ana tema halinde gruplandırılmış ve değerlendirilmiştir. Birinci ana tema, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin genel görüşler hakkındaki araştırmaların sonuçlarının analiz ve sentezini; ikinci ana tema, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine ilişkin araştırmaların sonuçlarının analiz ve sentezini; üçüncü ana tema, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilere olumlu ve olumsuz yansımaları hakkında araştırmaların sonuçlarının analiz ve sentezini; dördüncü ana tema, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin başlıca uygulamaları hakkındaki araştırmaların sonuçlarının analiz ve sentezini; beşinci ana tema, okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile karşılaştırılmasına ilişkin araştırmaların sonuçlarının analiz ve sentezini; altıncı ana tema da ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine

ilişkin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterliliklerine yönelik araştırmaların sonuçlarının analiz ve sentezini içermektedir.

### 3.1.1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların İstatistikî Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, meta-sentez amacıyla inşa edilen dâhil edilme kriterlerine uygun olan çalışmalara ilişkin istatistikî bilgilere yer verilmektedir. Çalışma kimliklerine ait ayrıntıların yer aldığı bu bölümde, çalışmaların temalarına, amaçlarına, yayımlandığı üniversitelere ve bilim/anabilim dallarına, yayın türlerine, yayın yıllarına, model ve araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, örneklem gruplarına ve örnekleme yöntemlerine göre dağılımlarına ait elde edilen veriler yer almaktadır (Ek 2). Bu meta-sentez araştırmasında, lisansüstü çalışmaları farklı değişkenler bakımından bir bütün olarak görme olanağı sağlayan detaylı istatistikî bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almıştır (Tablo 4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14).

Bu kapsamda Tablo 4'te meta-senteze dâhil edilen lisansüstü çalışmaların temalarına göre dağılımı ve oranları verilmiştir.

Tablo 4

Lisansüstü Çalışmaların Ana Temalara Göre Dağılımı

Tema Kodu	Ana Temalar	f	%
A	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşler	18	34.62
B	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri	10	19.23
C	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilere yansımaları	10	19.23
D	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde uygulamalar	6	11.54
E	Okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile karşılaştırılması	6	11.54
F	Ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin yeterlilikler	2	3.84
	Toplam	52	100

Tablo 4 ele alındığında bu araştırmaya dâhil edilme kriterlerine uygun olan lisansüstü çalışmalar, altı ana tema altında gruplandırılmıştır. Çalışmaların ana temalara göre dağılımlarına bakıldığında, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri konu edinen A temasında 18 çalışma

(% 34.62); ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri konu edinen B teması ile ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilere yansımalarını konu edinen C temasında 10'ar çalışma (% 19.23); ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde uygulamaları konu edinen D teması ile okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin karşılaştırılmasını konu edinen E temasında 6'şar çalışma (% 11.54) ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin yeterlilikleri konu edinen F temasında ise 2 çalışmanın (% 3.84) yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda literatüre bakıldığında lisansüstü çalışmalarda ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerin daha fazla ele alındığı belirtilebilir.

Tablo 5'te meta-senteze dahil edilen lisansüstü çalışmaların amaçlarına göre dağılımı ve oranları verilmiştir.

Tablo 5

Lisansüstü Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Çalışmanın Amacı	Çalışmanın Teması	f*	%
Ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimini ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmek	T4, T6, T7, T9, T11, T12, T13, T15, T16, T24, T28, T31, T39, T49	14	17.95
Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koymak	T2, T3, T5, T7, T19, T20, T25, T30, T36, T37, T40, T49, T51	13	16.67
Öğrencileri; ilk okuma ve yazma becerisini, öğrenme sürelerini, sesli okuma hızlarını ve okuduklarını anlama erişimlerini belirlemek	T8, T15, T32, T39, T41, T50, T51	7	8.97
Okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin giderilmesine yönelik öneriler ve baş etme stratejileri sunmak	T2, T3, T5, T30, T36	5	6.41
Ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek	T11, T14, T34, T45	4	5.12
Engelli (zihinsel, işitsel vb.) öğrencilere ses temelli yöntemle ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek	T1, T23, T44	3	3.86
Ses temelli cümle yöntemine ilişkin veli görüşlerini belirlemek	T11, T28, T39	3	3.86
Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ve sorunları veli görüşlerine göre ortaya koymak	T25, T40, T52	3	3.86
Ses temelli cümle yöntemine ilişkin müfettiş görüşlerini belirlemek	T11, T34, T39	3	3.86
Okuma-yazma öğretimi alanında özel eğitimde yaşanan sorunları ve durumu belirlemek	T17, T33	2	2.56
Engelli öğrencilere ilk okuma öğretimine yönelik sunulan destek eğitim sürecini incelemek	T47	1	1.28
Öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemini uygulamaya geçirmekte karşılaştıkları güçlükleri bir hizmetçi eğitim uygulaması ile gidermek	T46	1	1.28

Tablo 5 (Devam) Lisansüstü Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin etkililiğini belirlemek	T20	1	1.28
Okuma-yazma öğretimi aşamasında kullanılan ders kitaplarındaki uyumsuzlukları belirlemek	T37	1	1.28
İlköğretim I. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma programı ses temelli (esaslı) cümle yönteminde yer alan görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci düzeyine uygunluğunu belirlemek	T19	1	1.28
Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin seslere dayalı en çok tanıdığı görselleri belirlemek ve bu görsellerdeki sesin hangi konumunun çocuklar tarafından hissedildiğini uygulamalı olarak ortaya koymak	T48	1	1.28
Eski ve yeni ilk okuma-yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması	T5	1	1.28
Alternatif ses sıralamasının etkililiğini (programda verilen ses gruplarındaki bazı seslerin/harflerin yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar yapma) belirlemek	T21	1	1.28
Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre okuma-yazmayı öğrenmiş çocukların farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarını karşılaştırmak	T27	1	1.28
Ses temelli cümle yöntemine göre birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerilerini ortaya koymak	T26	1	1.28
İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörleri ortaya koymak	T18	1	1.28
Ses temelli cümle yönteminin olumlu ve olumsuz yanlarını belirlemek	T10	1	1.28
Ses temelli cümle yöntemi ve cümle çözümleme yöntemi hakkında özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin görüşlerini belirlemek	T17	1	1.28
Ses temelli cümle yöntemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek	T34	1	1.28
İlk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine başvurmak	T22	1	1.28
Çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilk okuma öğretimindeki uygulanabilirliğini belirlemek	T43	1	1.28
Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu belirlemek	T38	1	1.28
İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yaptıkları sesli okuma ve yazma hatalarını ve bu hataların nedenlerini belirlemek	T29	1	1.28
Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi ile ilgili yeterliliklerini belirlemek	T35	1	1.28
Sınıf öğretmenlerinin kazanımların öğretimine ilişkin performans düzeylerini belirlemek	T51	1	1.28
Ses temelli ilk okuma ve yazma öğretiminin ailelere yüklediği sorumlulukları ve ailelerin ilk okuma ve yazma öğretiminde çocukların başarıları üzerindeki etkisini belirlemek	T42	1	1.28
	Toplam	78	100

\* Bir tez çalışması, birden fazla amaca odaklanmaktadır.

Tablo 5'e bakıldığında ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü çalışmaların amaçları değerlendirilmiştir. Buna göre literatürde yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında genel itibarıyla ses

temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin birinci sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (% 17.95) ile öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı güçlüklerin ortaya konulmasını (% 16.67) amaçlayan çalışmaların ön planda olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında % 8.97 oranla öğrencilerin ilk okuma ve yazma becerisini, öğrenme sürelerini, sesli okuma hızlarını ve okuduklarını anlama erişilerini belirlemeyi amaç edinen lisansüstü tez çalışmalarının da mevcut olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 6’da meta-senteze dahil edilen çalışmaların yayımlandığı üniversitelere göre dağılımı ve oranları verilmiştir.

Tablo 6

Çalışmaların Yayımlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Temalar						Toplam f	%
	A	B	C	D	E	F		
Anadolu Üniversitesi	1	-	1	2	-	-	4	7.69
Hacettepe Üniversitesi	1	1	1	-	1	-	4	7.69
Marmara Üniversitesi	1	-	3	-	-	-	4	7.69
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	-	-	-	-	1	3	5.77
Çukurova Üniversitesi	2	1	-	-	-	-	3	5.77
Fırat Üniversitesi	1	-	-	2	-	-	3	5.77
Pamukkale Üniversitesi	-	-	2	1	-	-	3	5.77
Selçuk Üniversitesi	2	-	-	-	1	-	3	5.77
Afyon Kocatepe Üniversitesi	-	2	-	-	-	-	2	3.85
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	-	-	-	-	1	2	3.85
Gazi Üniversitesi	-	-	1	-	1	-	2	3.85
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	-	-	-	1	-	2	3.85
Uludağ Üniversitesi	1	1	-	-	-	-	2	3.85
Yeditepe Üniversitesi	1	-	1	-	-	-	2	3.85
Adnan Menderes Üniversitesi	1	-	-	-	-	-	1	1.92
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	1	1.92
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	1	1.92
Gaziantep Üniversitesi	-	-	-	-	1	-	1	1.92
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	-	-	-	-	-	1	1.92
Kafkas Üniversitesi	-	-	1	-	-	-	1	1.92
Karadeniz Teknik Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	1	1.92
Kırıkkale Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	1	1.92
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	-	-	-	-	-	1	1.92
Muğla Üniversitesi	-	-	-	-	1	-	1	1.92
Niğde Üniversitesi	-	-	-	1	-	-	1	1.92
Süleyman Demirel Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	1	1.92
Trakya Üniversitesi	1	-	-	-	-	-	1	1.92
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Çalışmaların yayımlandığı üniversitelerin alfabetik sıraya göre verildiği Tablo 6'da görüldüğü üzere birbirine yakın değerlerde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmaya en fazla Anadolu Üniversitesi (% 7.69), Hacettepe Üniversitesi (% 7.69) ve Marmara Üniversitesi'nde yayımlanmış (% 7.69) çalışmaların dâhil edildiği, diğer üniversitelerden de azalan sırada toplam 27 farklı üniversitede yayımlanmış çalışmanın dâhil edildiği görülmektedir.

Tablo 7'de meta-senteze dahil edilen çalışmaların yayımlandığı Bilim/Anabilim Dallarına göre dağılımı ve oranları verilmiştir.

Tablo 7

Çalışmaların Yayımlandığı Bilim/Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Bilim/Anabilim Dalı	Temalar						Toplam f	%
	A	B	C	D	E	F		
Sınıf Öğretmenliği/Eğitimi Bilim Dalı	5	5	6	4	2	1	23	44.24
İlköğretim Anabilim Dalı	4	2	1	2	1	-	10	19.23
Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı	2	1	1	-	1	1	6	11.54
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	2	-	-	-	2	-	4	7.69
Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı	2	1	1	-	-	-	4	7.69
Özel Eğitim Anabilim Dalı	2	-	1	-	-	-	3	5.77
Felsefe Anabilim Dalı	-	1	-	-	-	-	1	1.92
Sağlık Bilimleri Anabilim Dalı	1	-	-	-	-	-	1	1.92
Toplam	18	10	10	6	6	2	52	100

Çalışmaların yayımlandığı Bilim/Anabilim Dallarına göre dağılımının verildiği Tablo 7'ye göre en fazla çalışmanın Sınıf Öğretmenliği/Eğitimi Bilim Dalı'nda (% 44.24) ve İlköğretim Anabilim Dalı'nda (% 19.23), en az değerde çalışmanın ise Felsefe Anabilim Dalı (%1.92) ve Sağlık Bilimleri Anabilim Dalı'nda (% 1.92) yayımlandığı görülmektedir.

Tablo 8'de meta-senteze dâhil edilen çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı ve oranları verilmiştir.



Tablo 8

## Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Türü	Temalar						Toplam f	%
	A	B	C	D	E	F		
Yüksek Lisans	16	10	8	4	5	1	44	84.62
Doktora Tezi	2	-	2	2	1	1	8	15.38
Toplam	18	10	10	6	6	2	52	100

Araştırmada yer alan çalışmaların yayın türlerinin verildiği Tablo 8'deki verilere göre toplam 52 çalışmanın 44'ü (% 84.62) yüksek lisans, 8'i (% 15.38) ise doktora düzeyinde yayımlanmış tez çalışmasından oluştuğu görülmektedir.

Tablo 9'da meta-senteze dahil edilen çalışmaların yayımlandığı yıllara göre dağılımı ve oranları verilmiştir.

Tablo 9

## Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Temalar						Toplam f	%
	A	B	C	D	E	F		
2005	-	-	-	-	1	-	1	1.92
2006	3	3	1	-	1	-	8	15.38
2007	3	1	1	-	1	-	6	11.54
2008	6	1	4	1	2	1	15	28.85
2009	3	2	-	-	-	-	5	9.62
2010	1	-	1	-	1	-	3	5.77
2011	1	-	1	1	-	-	3	5.77
2012	-	1	1	1	-	1	4	7.69
2013	-	1	-	-	-	-	1	1.92
2014	-	-	-	-	-	-	0	0
2015	1	-	-	1	-	-	2	3.85
2016	-	-	-	1	-	-	1	1.92
2017	-	1	-	1	-	-	2	3.85
2018	-	-	1	-	-	-	1	1.92
Toplam	18	10	10	6	6	2	52	100

Tablo 9'a göre 2005-2018 yılları arasında yapılmış olan çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda en fazla 2008 yılında (% 28.85) yapılmış olanların, ardından 2006 yılında (% 15.38) ve 2007 yılında (% 11.54) yapılmış olanların

dâhil edildiği, en az ise 2014 (% 0) ve 2005, 2016 ile 2018 (% 1.92) yıllarında yapılmış olan tezlerin araştırmaya dâhil edildiği görülmektedir.

Tablo 10'da meta-senteze dâhil edilen çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı ve oranları verilmiştir.

Tablo 10

Çalışmaların Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırmanın Modeli	Çalışmanın Kodu	f	%
Tarama	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T9, T10, T11, T12, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T24, T25, T27, T30, T32, T34, T35, T36, T38, T39, T42, T44, T48, T50, T52	32	61.55
Belirtilmemiş	T13, T37, T45, T51	4	7.69
Niteliksel araştırma	T23, T28	2	3.86
Sontest kontrol gruplu deneme modeli	T8, T43	2	3.86
Karma yöntem (aksiyon araştırması ve özel durum çalışması)	T49	1	1.92
Karma yöntem (deneysel yöntem ve durum çalışması yöntemi)	T22	1	1.92
Karma yöntem (tarama ve eylem araştırması)	T26	1	1.92
Tek grup öntest-sontest zayıf deneysel desen	T46	1	1.92
Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli	T21	1	1.92
Vaka çalışması	T33	1	1.92
Eylem araştırması	T47	1	1.92
Betimsel model	T41	1	1.92
Betimsel tarama	T7	1	1.92
Zamansal tarama	T31	1	1.92
Durum çalışması	T29	1	1.92
Betimsel durum tespiti	T40	1	1.92
	Toplam	52	100

Tablo 10'a göre bu araştırmada yer alan çalışmalar, kullanmış oldukları araştırma modelleri bakımından incelendiğinde, çalışmaların 32 (% 61.55) tanesinde tarama modelinin kullanıldığı görülmüştür. 4 çalışmada (% 7.69) ise araştırmada başvurulan model ya da desenin bahsedilmediği belirlenmiştir. 2'şer çalışmada (% 3.86) ise niteliksel araştırma ile sontest kontrol gruplu deneme modeli uygulanmıştır. Araştırma modeli olarak da 3 çalışmada karma yöntemin (% 5.76), 2 çalışmada deneysel desenin (% 3.86) kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında birer çalışmada ise eylem araştırması, vaka çalışması, zamansal tarama, durum çalışması, betimsel model, betimsel tarama ve betimsel durum tespiti kullanılmıştır.

Tablo 11'de meta-senteze dâhil edilen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 11  
Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem (Model)	alışmanın Kodu	f	%
Nicel	T2, T4, T5, T7, T9, T10, T12, T13, T15, T16, T17, T19, T21, T25, T27, T30, T31, T32, T38, T41, T42, T44, T45, T48, T50, T52	26	50
Hem nicel hem nitel (mixed/karma)	T3, T8, T11, T14, T18, T20, T22, T24, T26, T34, T36, T39, T43, T46, T51	15	28.85
Nitel	T1, T6, T23, T28, T29, T33, T35, T37, T40, T47, T49	11	21.15
Toplam		52	100

Tablo 11 değerlendirildiğinde bu araştırmada yer alan çalışmalar, kullanmış oldukları araştırma yöntemleri bakımından incelendiğinde, 26 çalışmada (% 50) sadece nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, 11 çalışmada (% 21.15) sadece nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ve 15 çalışmada (% 28.85) ise hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 12'de meta-senteze dâhil edilen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 12

## Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Çalışmanın Kodu	f	%
Anket	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T19, T20, T24, T25, T26, T30, T31, T34, T35, T36, T39, T42, T44, T45, T52	30	27.27
Görüşme formu	T1, T3, T8, T11, T14, T18, T20, T21, T22, T23, T24, T26, T28, T29, T36, T37, T39, T40, T41, T47, T49, T51	22	20
Gözlem formu	T2, T7, T8, T11, T15, T20, T21, T22, T39, T43, T47, T51	12	10.91
Okuduğunu anlama testi	T8, T22, T27, T32, T41, T43, T50, T51	8	7.26
Açık uçlu soru formu/anket	T34, T43, T46	3	2.72
Araştırmacı günlüğü	T22, T47, T49	3	2.72
Doküman incelemesi	T8, T29	2	1.82
Sesli okuma metni (Okuma hızı için)	T21, T32	2	1.82
Okuma becerileri değerlendirme kartı/formu	T31, T33	2	1.82
Yazma becerisi değerlendirme formu	T31	1	.91
Okuma hızını ölçme metni	T22	1	.91
Whatsapp programı metinleri	T22	1	.91
Snellen kartı	T22	1	.91
Çoktan seçmeli test/ genel yetenek testi	T41	1	.91
Görsel okuma ölçeği	T21	1	.91
Çizgi çalışması ölçeği	T21	1	.91
Okuryazarlığa ulaşma zaman ölçeği	T21	1	.91
Okuma becerisi ölçeği	T21	1	.91
Kelime anlama ölçeği	T21	1	.91
Cümle anlama ölçeği	T21	1	.91
Dikte becerisi ölçeği	T21	1	.91
Yazma hızını ölçme formu	T22	1	.91
Bitişik eğik yazı beceri ölçeği	T26	1	.91
Kontrol listesi	T29	1	.91
Okuduğunu anlama metni (Okumada doğruluk için)	T32	1	.91
Portage erken çocukluk dönemi bilişsel gelişim kontrol listesi	T33	1	.91
Okuma performansı belirleme kartı	T33	1	.91

Tablo 12 (Devam) Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Okuma-alfabe testi	T43	1	.91
Öğrenci defterleri	T47	1	.91
Süreç ürünleri	T47	1	.91
Odyolojik belgeler	T47	1	.91
Metinlerin bilişsel gelişime uygunluğunu belirleme ölçeği	T38	1	.91
Seslere dayalı görsel sözlük belirleme ölçeği	T48	1	.91
Okuma becerisi olgunluk testi	T51	1	.91
Yazma becerisi olgunluk testi	T51	1	.91
		Toplam	110* 100

\*Bir çalışmada birden fazla ölçme aracı kullanılabilir.

Meta-sentez araştırma yaklaşımına uygun olarak hem nicel hem de nitel çalışmaların dâhil edildiği bu çalışmada, Tablo 12'ye göre çalışmaların yararlanmış oldukları araştırma yöntemindeki farklılığın aynı oranda veri toplama araçlarına da yansıdığı görülmektedir. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemine bağlı olarak kullanılan veri toplama araçlarının verildiği Tablo 12'de görüldüğü gibi çalışmalarda en fazla anketten yararlanıldığı (% 27.27), 22 çalışmada (% 20) görüşme formunun kullanıldığı, 12 çalışmada (% 10.91) gözlem formunun kullanıldığı ve 8 çalışmada (% 7.26) ise okuduğunu anlama testine yer verildiği görülmektedir. Çalışmalarda en düşük düzeyde yer verilen ölçme araçları 1'er çalışmada kullanılan yazma becerisi değerlendirme formu, okuma hızını ölçme metni, Whatsapp programı metinleri, Snellen kartı, çoktan seçmeli test, görsel okuma ölçeği, çizgi çalışması ölçeği, okuryazarlığa ulaşma zaman ölçeği, okuma becerisi ölçeği, kelime anlama ölçeği, cümle anlama ölçeği, dikte becerisi ölçeği, yazma hızını ölçme formu, bitişik eğik yazı beceri ölçeği, kontrol listesi, okuduğunu anlama metni (okumada doğruluk için), Portage erken çocukluk dönemi bilişsel gelişim kontrol listesi, okuma performansı belirleme kartı, okuma-alfabe testi, öğrenci defterleri, süreç ürünleri, odyolojik belgeler, metinlerin bilişsel gelişime uygunluğunu belirleme ölçeği, seslere dayalı görsel sözlük belirleme ölçeği, okuma becerisi olgunluk testi ve yazma becerisi olgunluk testidir.

Tablo 13'te meta-senteze dâhil edilen çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 13

Çalışmaların Örneklem Gruplarına Ait İstatistikî Bilgiler

Örneklem	Çalışmanın Kodu	Birey sayısı	Toplam birey sayısı	%
Farklı sınıf düzeyindeki sınıf öğretmenleri	T1	18	3408	58.07
	T2	346		
	T4	843		
	T5	276		
	T10	263		
	T13	127		
	T14	172		
	T17	124		
	T18	126		
	T20	205		
	T23	10		
	T25	70		
	T28	6		
	T34	428		
	T41	10		
	T42	115		
	T45	104		
T46	134			
T47	1			
T49	30			
1. sınıf öğretmenleri	T3	66	2410	41.06
	T6	20		
	T7	108		
	T9	70		
	T11	197		
	T12	176		
	T15	196		
	T16	67		
	T19	310		
	T21	2		
T24	290			
T26	25			
1. sınıf öğretmenleri	T29	31		
	T30	50		
	T31	101		
	T36	50		
	T37	15		
	T38	261		
	T39	197		
	T40	18		
	T51	22		
T52	138			
İşitme engelliler öğretmenleri	T44	51	51	.87
<b>Öğretmen toplamı</b>			<b>5869</b>	<b>54.57</b>
Sınıf öğretmeni adayları	T35	320	<b>320</b>	<b>2.97</b>

Tablo 13 (Devam) Çalışmaların Örneklem Gruplarına Ait İstatistiki Bilgiler

	T15	144		
	T21	59		
	T22	42		
	T26	364		
1. sınıf öğrencileri	T29	45	972	36.53
	T31	127		
	T43	50		
	T48	91		
	T51	50		
2. sınıf öğrencileri	T15	155	392	14.73
	T27	237		
	T8	75		
	T18	20		
Çeşitli sınıflardaki ilkokul öğrencileri	T32	329		
	T41	200	1285	48.29
	T47	1		
	T49	15		
	T50	645		
Orta düzey zihinsel engelli öğrenciler	T33	12	12	.45
	<b>Öğrenci toplamı</b>		<b>2661</b>	<b>24.73</b>
1. sınıf öğrenci velileri	T11	310		
	T39	310	674	45.08
	T40	54		
Veliler	T25	110		
	T28	6		
	T42	704	821	54.92
	T47	1		
	<b>Veli toplamı</b>		<b>1495</b>	<b>13.89</b>
Okul yöneticileri	T34	78	78	.73
İlköğretim müfettişleri	T11	32		
	T34	270	334	3.11
	T39	32		
	<b>Toplam</b>		<b>10757</b>	<b>100</b>

Tablo 13'e göre çalışmaların ele aldıkları örneklem gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, toplam 52 çalışmada 5869 (% 54.57) kişi ile en fazla öğretmenin yer aldığı, bunun da 2410 (% 41.06)'unun 1. sınıf öğretmeni olduğu, ardından 2661 (% 24.73) kişi ile öğrencinin yer aldığı, 1495 (% 13.89) velinin görüşünün değerlendirildiği, en az ise 78 (% .73) okul yöneticisi ve 334 (% 3.11) müfettiş olmak üzere toplam 10757 kişinin bu çalışmalarda örneklem olarak dahil edildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmaların örneklem grubunda okul yöneticilerine ve müfettişlere pek yer verilmediği belirtilebilir.

Tablo 14'te meta-senteze dâhil edilen çalışmaların örnekleme yöntemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 14

## Çalışmaların Örneklem Yöntemine Ait İstatistikî Bilgiler

Örneklem	Çalışmanın Kodu	f	%
Belirtilmemiş	T3, T9, T12, T15, T19, T20, T25, T26, T27, T32, T35, T36, T37, T40, T41, T42, T43, T46, T47, T52	20	33.899
Basit Tesadüfi Örneklem	T3, T11, T13, T18, T21, T22, T38, T39	8	13.559
Amaçlı Örneklem	T6, T14, T23, T29, T33, T34, T48	7	11.865
Evrenin tümüne ulaşılmış	T2, T6, T17, T30, T44, T45	6	10.169
Olasılıklı örneklem	T8, T10, T39	3	5.084
Rastgele örneklem	T4, T7, T31	3	5.084
Küme Örneklem	T11, T39	2	3.390
Tabakalı Örneklem	T10, T50	2	3.390
Maksimum Çeşitleme	T28, T51	2	3.390
Olasılık Dışı Uygun Örneklem	T5, T20	2	3.390
Uygun Durum Örneklemesi	T49	1	1.695
Tabakalı Rastgele Örneklem	T24	1	1.695
Yansız Küme Örneklem	T14	1	1.695
Kartopu/Zincir Örneklem	T1	1	1.695
	Toplam	59*	100

\*Bir çalışmada birden fazla örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 14'e göre meta-senteze dâhil edilen 52 lisansüstü tez çalışmasından 20'sinde örneklem yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Bu oran (% 33.899) oldukça önemlidir. Zira araştırma raporunda veri toplama araçlarının uygulandığı örneklemin ve çalışma grubunun nasıl belirlendiğinin detaylı biçimde ifade edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın güvenilirliğini etkileyen bir öğedir. Bununla birlikte 8 çalışmada (% 13.559) basit tesadüfi örneklem, 7 çalışmada (% 11.865) amaçlı örneklem, 6 çalışmada (% 10.169) evrenin tümü ve geri kalan çalışmalarda ise azalan oranlarda olasılıklı örneklem, rastgele örneklem, küme örneklem, tabakalı örneklem, maksimum çeşitleme, olasılık dışı uygun örneklem, uygun durum örnekleme, tabakalı rastgele örneklem, yansız küme örneklem ve kartopu/zincir örnekleminin kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda örneklem yönteminin belirtildiği çalışmalar açısından ele alınırsa en çok basit tesadüfi örneklem anlayışına yer verildiği düşünülebilir.



### **3.1.2. Tema A: Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşlere Yönelik Araştırmalar**

Bu temada, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri konu edinen araştırmalar yer almaktadır. Araştırmaların yıl ve sıra numarasına göre yerleştirildiği Tablo 15'te araştırmaların genel nitelikleri verilmiş olup bu genel nitelikler arasında araştırmanın konusu, yazarı, yayın türü, yayın yılı, amacı ve yöntemi gibi çalışmaların kimliğini gösteren bilgilerin yanı sıra, araştırmaların bulgular ve sonuç bölümlerinin analiz edilmesiyle elde edilen veriler yer almaktadır. Yapılan analizlerde elde edilen bulgular, tablonun -sonuç-basamağında yer almaktadır. Araştırmalardan elde edilen boyutlar ise daha önce yöntem bölümünde bahsedildiği gibi (Tablo 5), bu boyutların yer aldığı sınıflandırmalar göz önünde bulundurularak betimlenmiştir. Bu temada yer alan 18 araştırma, birbirinin devamı niteliğinde olan toplam 9 tabloda sunulmuştur.

Meta-sentez çalışmasına dâhil edilen araştırmaların gerek bulgular ve sonuç bölümleri ile gerekse veri toplama araçlarında yer alan maddelerin analiz edilmesi sonucu, aynı amacı ölçmeye yönelik ifadelerin yer aldığı boyutlar belli bir sınıflamaya tabi tutulmuştur. Araştırmaların bulguları ve veri toplama araçları ile ilgili alanyazın doğrultusunda oluşturulmuş olan bu sınıflamalar ve tanımlayıcı renkleri, aynı amaç etrafında toplanmış veya genel amaçları farklı ancak alt amaçlar bakımından benzerlik gösteren araştırmaları bir bütün olarak görebilme ve sentezleme açısından kolaylık sağlamaktadır.

Araştırmalarda kullanılan veri analiz tekniklerine bağlı olarak araştırma boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklerin verildiği tablolarda bazı boyutlara ait aritmetik ortalama değerleri verilmiş olup bazı boyutlarda ise aritmetik ortalama değerleri verilmemiş, bunun yerine yüzde değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler, araştırmalarda ifade edildikleri şekliyle öğretmen, veli ve okul yöneticisi/müfettiş gruplarından her birinin boyutlarda yer alan ifadelere katılım düzeylerini göstermektedir.

### 3.1.2.1. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde meta-sentez çalışmasına dahil edilen 52 araştırmada sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu çerçevede ilgili analizler 3 alt bölüme ayrılmış; önce olumlu görüşler, ardından olumsuz görüşler ve son olarak da öğretmenlerin kararsız kaldığı görüşleri sunulmuştur.

#### 3.1.2.1.1. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri

Tablo 15'te ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik öğretmenlerin olumlu görüşleri tematik olarak kodlanmıştır.

Tablo 15

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşlerine Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar ve Ortaya Konulan Değerler
Okuma	Okuduklarını anlamlandırmada görsellerden yararlanma	A.T34: $\bar{x}$ =4.00
	Okuduğunu anlama becerisi	A.T34: $\bar{x}$ =3.98; C.T12.3: $\bar{x}$ =3.82; F.T51: $\bar{x}$ =25 üzerinden 8,36
	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturarak okuma	A.T34: $\bar{x}$ =3.97
	Serbest okuma	A.T34: $\bar{x}$ =3.95
	Kısa sürede okuma becerisinin kazanılması	A.T10.3.1: $\bar{x}$ =3.83; A.T16.4: % 45.7; A.T20.4: % 38.9; A.T23.6: % 30; A.T24.11.3, A.T24.12, A.T24.23.1: $\bar{x}$ =3.36; A.T34.20, A.T34.35: $\bar{x}$ =3.92; B.T7: $\bar{x}$ =3.81; C.T12.4: $\bar{x}$ =3.62; C.T26.44.2, C.T26.44.6: % 43.75; E.T11.11: % 46.2; E.T45.4: % 51.6
	Okudukları metnin içeriği hakkında düşüncelerini belirtme	A.T34: $\bar{x}$ =3.92
	Okuma öncesi, sırası ve sonrasındaki soruları cevaplandırma	A.T34: $\bar{x}$ =3.89
	Okuduklarını zihinlerinde canlandırma	A.T34: $\bar{x}$ =3.89
	Paylaşarak okumaktan zevk alma	A.T34: $\bar{x}$ =3.85
	İşitilebilir ses tonuyla okuma	A.T34: $\bar{x}$ =3.80
	Gazete, dergi gibi kaynakları okuma	A.T34: $\bar{x}$ =3.79
	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma	A.T34: $\bar{x}$ =3.79
	Okumaya toplu geçiş	C.T12.5: $\bar{x}$ =3.74
	Tekrar ederek (yankılayıcı) okuma	A.T34: $\bar{x}$ =3.66
	Doğru heceler oluşturma	A.T10.3.2.1: $\bar{x}$ =3.47; A.T14.5.2.1: % 49.41; E.T45.10: $\bar{x}$ =3.23
	Rehber yardımıyla okuma	A.T34: $\bar{x}$ =3.42
	Hızlı ve akıcı okuma	B.T37: % 80
	Kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri	A.T1.1.1: % 64.29
	Sözcükleri hecelerine ayırmada güçlük yaşama	B.T52: % 34.1
	Dik temel yazıyla yazılmış metinleri okuma	A.T14.7.1: % 10.5
Telaffuz ve kendini ifade etme	Telaffuz becerisi	A.T34: $\bar{x}$ =3.95; B.T7: $\bar{x}$ =3.41
	Kendini ifade etme becerisi	C.T12.6: $\bar{x}$ =3.85
Kelime dağarcığı	Kelime hazinesinin gelişimi	C.T12: $\bar{x}$ =3.89
	Bilmedikleri kelimelerin anlamlarını araştırma	A.T34: $\bar{x}$ =3.86

Tablo 15 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşlerine Ait Bilgiler

Yazma becerisi	Daha hızlı ve akıcı yazı yazma	A.T14.7.1.2; A.T34.5.2.3: $\bar{x}$ =4.18; A.T39.15; C.T12: $\bar{x}$ =3.80; C.T26.44.1; E.T11.16; E.T45.12: $\bar{x}$ =3.31
	Yazarken de heceleme	E.T45.20: $\bar{x}$ =3.43
	ç, i, ğ, j, ü, ö gibi harflerin noktalarını koyma	A.T14.5.2.2: % 49.71
Bitişik eğik yazı	Öğrencinin gelişim düzeyine ve bireysel farklılıklara etkisi	A.T6.4.1; A.T6.4.2.1; A.T24.18: $\bar{x}$ =3.81; A.T39.17; C.T26.44.4; E.T11.1.18; E.T36.3.2; E.T36.4.1.
	Estetik açıdan uygunluk	A.T34.16: $\bar{x}$ =3.93; A.T39.14; B.T7: $\bar{x}$ =3.42; E.T11.15; E.T36.5.
	Genel eğilim	A.T4.11: % 58.8; A.T9.1: $\bar{x}$ =3.90; A.T34.5.1: $\bar{x}$ =3.78; C.T12.37: $\bar{x}$ =3.91
	Okuma hızına etkisi	E.T36.4.2.
	Çocuğun vücut yapısına uygunluğu	A.T31.28: % 41.5
	Yazı yazmanın kolay olması	E.T45.11: $\bar{x}$ =3.04
	Harflerin karıştırılmasının önlenmesi	A.T39.40.
	Sözlü dilden yazılı dile geçiş	A.T24: $\bar{x}$ =3.03; A.T34: $\bar{x}$ =3.68
	Yazıların daha düzgün olması	A.T10.12: $\bar{x}$ =2.56; E.T45.13: $\bar{x}$ =3.15
	Seslerin verilişi	Seslerin veriliş sıralaması
Türkçe öğretim programında yer alan okuma-yazma öğreniyorum sıralaması		D.T21.27.
1. ünsüz harflerden, öncelikle sürekli olanların (ğ, j, f gibi sesler hariç) verilmesine özen gösterilmesi		D.T21.32.2.
Sesleri kavrama	Sesleri kavrama	A.T24.11.4: $\bar{x}$ =3.30
Dinleme becerisi	Ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arama	A.T34: $\bar{x}$ =3.93
	Zihninde canlandırma	A.T34: $\bar{x}$ =3.91
	Dinlediğine dikkatini yoğunlaştırma	A.T34: $\bar{x}$ =3.80
	Olayda geçen varlıkları ve olayları sınıflandırma	A.T34: $\bar{x}$ =3.79
	Metni takip ederek dinleme	A.T34: $\bar{x}$ =3.72
Konuşma becerisi	Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade etme	A.T34: $\bar{x}$ =3.95
	Topluluk önünde konuşma	A.T34: $\bar{x}$ =3.93
	Dinleyicilerle göz teması kurma	A.T34: $\bar{x}$ =3.92
	Kendilerine güvenerek konuşma	A.T34: $\bar{x}$ =3.92
	Kelimeleri doğru telaffuz etme	A.T34: $\bar{x}$ =3.87
	Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatma	A.T34: $\bar{x}$ =3.87
	Kelimeleri yerinde ve uygun şekilde kullanma	A.T34: $\bar{x}$ =3.85
	Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun biçimde konuşma	A.T34: $\bar{x}$ =3.83
	Konuşmalarında beden dilini kullanma	A.T34: $\bar{x}$ =3.78
	Seslerine duygu tonu katma	A.T34: $\bar{x}$ =3.76
Ders kitapları ve kılavuz kitaplar	Görsellerin tepegöz, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçlarla gösterilmesi	D.T19: $\bar{x}$ =4.53
	Okuma-yazma ders kitabında yer alan resimlerin kitabı çekici kılması	D.T19: $\bar{x}$ =4.45
	İlk okuma-yazma öğretiminde görsellerin bol olduğu kaynaklar tercih edilmelidir.	D.T19: $\bar{x}$ =4.41
	Ders kitapları ve araç-gereçleri kullanma konusunda sıkıntıyla karşılaşmama	C.T12: $\bar{x}$ =3.87
	Kılavuz kitap verilmesi	C.T12.47.1: $\bar{x}$ =3.90; E.T45.7: $\bar{x}$ =3.50
	Okuma-yazma kitabında yer alan görsellerin günlük yaşamda karşılaşılan nesnelere oluşması	D.T19: $\bar{x}$ =3.72
	Ders kitaplarında yer alan görsellerin çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}$ =3.71
	Araç-gereç kullanmaya özen gösterme	B.T52: % 86.2
	Görsellerin günlük yaşamdan seçilmesi	D.T19.7.1.
	Görsellerin çocukların gelişim düzeyine uygun olması	D.T19.7.2.
Eğitimin daha zevkli olduğu ve ezbercilikten uzaklaşılması	A.T31.20.	

Tablo 15 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşlerine Ait Bilgiler

	Görsellerin öğretim sürecinde öğrencinin dikkatini çekmesi	D.T19: $\bar{x}=4.60$
	İlk okuma-yazma öğretiminde görsellerin rolü	D.T19: $\bar{x}=4.59$
	Görsellerin sesi hissettirmede rolü	D.T19: $\bar{x}=4.58$
	Resim ve renklerin öğrencilerin anlama ve hatırlama gücünü arttırması	D.T19: $\bar{x}=4.56$
Görsellerin rolü	Görsellerin öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırması	D.T19: $\bar{x}=4.51$
	Kelime ve cümlelerin anlamlarının resimlerle kavratılması	D.T19: $\bar{x}=4.50$
	Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi	D.T19: $\bar{x}=4.49$
	Okuma-yazma öğretiminde kullanılan görsellerin öğrenmeyi tamamlayıcı nitelikte olması	D.T19: $\bar{x}=4.42$
	İlk okuma-yazma öğretiminde görsellerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmesi	D.T19: $\bar{x}=4.30$
Görsellerin rolü	Görsel okuma etkinliklerinin derslere etkin katılımında bulunmayan öğrencilerin derse katılımını sağlaması	D.T19: $\bar{x}=4.20$
	Çocuğun görselleri kendi yapması, boyaması, çizmesi	D.T19: $\bar{x}=3.99$
	Görsellerin öğrencilerin bilgiyi kendi kendine öğrenmesini ve örgütlemesini sağlaması	D.T19: $\bar{x}=3.97$
Okuma-yazma öğrenme	İlk okuma-yazma öğretiminde görsellerin etkisinin bulunmaması	D.T19: $\bar{x}=1.54$
	Okuma-yazma öğrenme oranının yüksek olması	C.T26.44.3.
Kalıcı-etkili öğrenme	Okuma-yazma mekanizmasının öğrenciler tarafından kolayca çözülebilmesi	C.T26.44.5.
	Kısa sürede anlamlı cümleler kurabilme	C.T12: $\bar{x}=3.85$
	Okuma-yazma becerisinin kalıcı olması	C.T12.27: $\bar{x}=4.17$
	Öğrenciyi merkeze alması	A.T34: $\bar{x}=4.00$
	Ezberciliği önlemesi	A.T6.4.2.1; A.T7: $\bar{x}=3.61$ ; A.T24.11.2: % 23.33; A.T24.13; A.T31: % 69; A.T34.3: $\bar{x}=3.99$
	Öğrencilerin yaratıcılığını ön plana çıkarma	A.T6.4.2.1; A.T24: $\bar{x}=3.40$ ; A.T34.3: $\bar{x}=3.95$
	Öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlaması	A.T6.4.2.1; A.T10.3.2.2: $\bar{x}=3.64$ ; A.T16.5: % 24.2; B.T7: $\bar{x}=3.66$
	Eğitim sürecinin daha zevkli hale gelmesi	A.T7: $\bar{x}=3.44$
	Ders içi uygulamaların ev ödevleri ile desteklenmesi	B.T52: % 89.9
	Okumaya geçme başarı oranını artırma	A.T6.4.2.1.
Bireysel farklılıklar ve gelişim	Öğrencilerin sorun çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmesi	A.T34.3.
	Öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlama	A.T34.4.2: $\bar{x}=3.83$
	Yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulmasının öngörülmesi	A.T34.4.1: $\bar{x}=3.78$
	Öğrencilerin yeterli gelişme düzeyinde olmamasının başarıda etkililiği	B.T25: % 90
	İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin okul öncesi eğitimi alması	B.T25: % 35.7
İlk okuma-yazma öğretim programı	Öğrencilerin özgüvenlerini arttırması	E.T36.3.2.
	İlk okuma-yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi	A.T10.3: $\bar{x}=3.64$ ; E.T45.8: $\bar{x}=4.25$
	Renkleri tanımlar ve yorumlar kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}=4.17$
	Görsel okuma-sunu öğrenme alanı	A.T34.3: $\bar{x}=4.11$ ; D.T19.1; D.T19.3.
	Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}=4.10$
	Resim ve fotoğrafları yorumlar kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}=4.05$
	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}=3.92$
	Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu	A.T34.33; C.T12: $\bar{x}=3.89$
	Metin ve görsel ilişkisini sorgular kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}=3.82$
	Cümleleri ifade eder kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}=3.80$
	Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}=3.76$
	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}=3.76$
	Duygu, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}=3.73$

Tablo 15 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşlerine Ait Bilgiler

İlk okuma-yazma öğretim programı	Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}$ =3.58
	Beden dilini yorumlar kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}$ =3.52
	Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}$ =3.43
	Çevresindeki sosyal olayları yorumlar ve anlamlandırır kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}$ =3.42
İlk okuma-yazma öğretim programı	Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}$ =3.35
	Reklamlarda verilen mesajları yorumlar kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}$ =3.27
	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}$ =3.09
	Sunuma hazırlık yapar kazanımının öğrenci seviyesine uygunluğu	D.T19: $\bar{x}$ =3.01
	İlk okuma-yazma öğretim programına bağlılık	B.T52: % 93.5; E.T45.14: $\bar{x}$ =3.35
	Programda öngörülen ders içi ve dışı etkinlikler öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine uygunluğu	B.T52: % 59.4
	Programda öngörülen ders içi ve dışı etkinlikler öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygunluğu	B.T52: % 50.7
	Programda öngörülen ders içi ve dışı etkinlikler öğrencilerin psikomotor gelişimlerine uygunluğu	B.T52: % 53.6
	İlk okuma-yazma öğretim programının içeriği	E.T44.3.2.
	İlk okuma-yazma öğretim programının kazanımları	A.T34.6; E.T44.1.
Ses temelli cümle yönteminin yapısı	Programdan beklentiler	C.T15.52.
	Türkçe'nin ses yapısına uygunluğu	A.T24: $\bar{x}$ =3.62; A.T34: $\bar{x}$ =3.93; C.T12: $\bar{x}$ =3.84
	Ses temelli cümle yöntemine genel eğilim	A.T4.2: % 58.8; A.T24.1.1: $\bar{x}$ =3.81; A.T31.18: % 50.5; A.T34.25; A.T39.21; C.T12.1: $\bar{x}$ =3.85; C.T15.50, E.T11.22.
	Yöntemin aşamalarının uygulamada kolaylık sağlaması	C.T12: $\bar{x}$ =3.85
	Ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında önemli bir sorunla karşılaşılması	C.T12.16: $\bar{x}$ =3.82; C.T15.5.
	Somut ve görsel materyallerle desteklenebilmesi	A.T23.6: % 10
	Genellenebilir olması	A.T23.6: % 10
	Ses temelli cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğu	E.T44.4.2.
	Ses temelli cümle yöntemine yönelik kaygılar / programa karşı tutumlar	C.T15.53.
	Seminerler	Seminerler uygulanması
Ölçekler / formlar	Gözlem formlarının kullanımı	A.T34: $\bar{x}$ =3.49; B.T52: % 63.2; E.T45.9: $\bar{x}$ =3.46
	Okuma-yazma becerisini değerlendirme ölçeği kullanımı	E.T44.6.
Aile desteği	Ailelere daha fazla iş düşmesi	B.T52: $\bar{x}$ =4.20
	Anne ve babanın gelir seviyesi	A.T17: % 51.6; A.T42.20: % 90
	Sosyal çevrenin niteliği	B.T25: % 80
	Ailenin eğitim durumu	A.T42.28; B.T25: % 75
	Bilgilendirme ve yönlendirme toplantılarına katılım	A.T42.1: % 44; A.T42.6.
	Kitap okuma etkinliğine katılım	A.T42.10: % 35
	Aile içinde sevgi ve saygıya dayalı bir ortam	A.T42.14: % 32; A.T42.35.
	Okuma ve yazma başarısı	A.T28.2; A.T42.31: % 33
	Ailenin okuma-yazma öğrenmesi konusunda aceleci davranması	B.T52: % 31.2
	Aile içi problemlerin çocuklara yansıtılması	B.T52: % 8
Etkililik	Ailenin sınıf düzeni ile ders işleyişi konusunda sınıf öğretmenine müdahale etmesi	B.T52: % 8
	Velilerin çocukları ile beraber okuma ve yazmayı öğrenmesi	A.T42.29.
	Öğretmenlerin kıdem yılı	C.T18.9.1.
	Öğretmenlerin 1. sınıf okutmadaki tecrübesi	C.T18.9.2.
	Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm	C.T18.9.3.
	Öğretmenlerin güzel okuma ve yazmada model olması	C.T18.9.4.
	Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirmesi	C.T18.9.5.
Sınıf mevcudu	C.T18.9.6.	

Tablo 15'e göre okuma kodu altında sınıf öğretmenleri, ses temelli (esaslı) yöntemin öğrencilere kısa sürede okuma becerisini kazandırdığını ileri sürmüşlerdir. Bunun yanında öğrencilerin doğru heceler oluşturmasını sağladığı bildirilmiştir. Ayrıca öğretmenler, okuma-yazma becerisinin kalıcılığı, dik temel yazı ile yazılmış metinlerin okunması, okumaya toplu geçiş, hızlı ve akıcı okuma, yazarken heceleme ve kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmesine yardımcı oluşuna ilişkin olumlu ifadeler öne sürmüşlerdir. Seslerin verilişi kodu altında öğretmenler tarafından çoğunlukla seslerin veriliş sıralamasının uygunluğu belirtilmiştir. A.T20'de görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen "seslerin veriliş sırasına ilişkin düşünceleriniz nedir?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde sadece bir öğretmenin "Sert sessizler daha erken verilebilirdi. "S" sesi gibi keskin seslerin kavraması ve seslendirmesi daha kolay olduğu için açık heceye ulaşmada kolaylık sağlayabilirdi" dediği ve geriye kalan tüm öğretmenler kılavuz kitaplarda verilen sırayı takip ettiklerini, bu sıraya göre okuma-yazma çalışmalarını yürüttüklerini belirtmiştir. Buna ek olarak 2004 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma-yazma öğreniyorum sıralaması ve 1. ünsüz harflerden öncelikle sürekli olanların (ğ, j, f gibi sesler hariç) verilmesine özen gösterilmesine ilişkin olumlu düşünceler ileri sürülmüştür. Sesleri kavrama, anlama, okunan kelimeleri doğru telaffuz, kelime hazinesinin gelişimi ve kendini ifade etme bakımından da öğretmenler olumlu düşüncelere sahiptirler. Öğretmenlerin önemsenmeyen düzeyde bir kısmı öğrencilerin sözcükleri hecelerine ayırmada güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri tarafından ses temelli (esaslı) cümle yönteminin Türkçe'nin ses yapısına uygun olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin noktalama işaretlerine dikkat ederek okudukları, işitilebilir ses tonuyla okudukları, okuma öncesi, sırası ve sonrasındaki metinle ilgili soruları cevaplandırdıkları, okuduklarını zihinlerinde canlandırdıkları, okudukları metnin içeriği hakkında düşüncelerini belirttikleri, okuduklarını anladıkları, okuduklarını anlamlandırmada görsellerden yararlandıkları, bilmedikleri kelimelerin anlamlarını araştırdıkları, seslerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturarak okudukları, kısa sürede anlamlı cümleler kurabildikleri, serbest okudukları, paylaşarak okumaktan zevk aldıkları, tekrar ederek (yankılayıcı) okudukları, rehber

yardımıyla okudukları ve gazete, dergi gibi kaynakları okudukları öne sürülmüştür.

Yazma becerisi kodu altında sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilerde daha hızlı ve akıcı yazmayı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca ç, i, ğ, j, ü, ö gibi harflerin noktalarını koyma bakımından da öğretmenler olumlu düşünceler belirtmişlerdir. Ses temelli yöntemle birlikte okuma-yazma öğretiminde en önemli değişimlerinden birisi olarak söz edilen bitişik eğik yazı ile ilgili olarak araştırmalarda sınıf öğretmenleri öğrencinin gelişim düzeyine ve bireysel farklılıklarına olumlu biçimde etkisinin olduğunu ve estetik açıdan da uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında 4 araştırmada bitişik eğik yazıya ilişkin genel eğilimin olumlu yönde olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca okuma hızına etkisi, çocukların vücut yapısına uygunluğu, yazı yazmanın kolaylığı, harflerin karıştırılmasının önlenmesi, sözlü dilden yazılı dile geçişi kolaylaştırdığı ve yazıların düzgünlüğü açısından araştırmalar öğretmenlerin olumlu düşüncelere sahip olduğunu açıklamıştır.

Dinleme becerisi bakımından bir çalışmada öğrencilerin dinlediğine dikkatini yoğunlaştırdığı, zihninde canlandırdığı, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap aradığı, geçen varlıkları ve olayları sınıflandırdığı ve metni takip ederek dinlediği ifade edilmiştir.

Konuşma becerisi kodu altında ise bir çalışmada öğrencilerin dinleyicilerle göz teması kurdukları, kelimeleri yerinde ve uygun şekilde kullandıkları, kelimeleri doğru telaffuz ettikleri, seslerine duygu tonu kattıkları, konuşmalarında beden dilini kullandıkları, kendilerine güvenerek konuştukları, duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade ettikleri, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun biçimde konuştukları, topluluk önünde konuştukları ve masal, hikaye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlattıkları öne sürülmüştür.

Ders kitapları kodu altında öğretmenler görsellerden söz ederek günlük yaşamdan seçtiğini ve çocukların gelişim düzeyine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda “Okuma-yazma ders kitabında yer alan resimler kitabı çekici kılmaktadır”, “Görsellerin tepegöz, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçlarla gösterilmesi daha etkili olmaktadır” ve “İlk okuma-yazma öğretiminde görsellerin bol olduğu kaynaklar tercih edilmelidir” maddelerine

“Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirilmiştir. “Okuma-yazma kitabında yer alan görseller günlük yaşamda karşılaşılan nesnelere oluşmaktadır” ve “Ders kitaplarında yer alan görseller çocukların gelişim düzeylerine uygundur” maddelerine verilen görüşler “Katılıyorum” düzeyindedir.

Ayrıca eğitim sürecinin daha zevkli hale geldiği ve böylece ezbercilikten uzaklaştığı açıklanmıştır. Öğretmenler bu yönetime yönelik kaynak kitaplar, Ders kitapları ve araç-gereçleri kullanma konusunda sıkıntıyla karşılaşmamışlardır. İlk okuma-yazma öğretimi etkinliklerinde öğretmenlerin çoğu araç-gereç kullanmada özen göstermektedirler. Buna ek olarak ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada, ders içi uygulamaların ev ödevleri ile desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Görsellerin rolü kodu altında öğretmenler okuma-yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin “Görseller sesi hissettirmede önemli rol oynar”, “İlk okuma-yazma öğretiminde görseller önemli bir faktördür”, “İlk okuma-yazma öğretiminde görseller öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir”, “Görseller öğretim sürecinde öğrencinin dikkatini çeker”, “Görseller öğrencilerin derse karşı ilgisini artırır”, “Resim ve renkler öğrencilerin anlama ve hatırlama gücünü arttırmaktadır”, “Kelime ve cümlelerin anlamları resimlerle daha iyi kavratılabilir”, “Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi çoktur” ve “Okuma-yazma öğretiminde kullanılan görseller öğrenmeyi tamamlayıcı niteliktedir” maddelerine “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında “Çocuğun görselleri kendi yapması, boyaması, çizmesi daha etkili okuma-yazma öğretimi sağlamaktadır”, “Görseller öğrencilerin bilgiyi kendi kendine öğrenmesini ve örgütlemesini sağlamaktadır” ve “Görsel okuma etkinlikleri derslere etkin katılımı bulunmayan öğrencilerin derse katılımını sağlamaktadır” maddelerine “Katılıyorum” düzeyinde görüş öne sürülmüştür. Buna karşın “İlk okuma-yazma öğretiminde görsellerin hiçbir etkisi yoktur” maddesine ise “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtilmiştir.

Bu kod ile bağlantılı olarak kalıcı-etkili öğrenme kodu altında öğretmenler, ezberciliği önleme, kalıcı öğrenmeyi sağlama ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plana çıkarma bakımından araştırmalarda olumlu ifadeler öne sürmüşlerdir.



Bunun yanında birer araştırmada ise okumaya geçme başarı oranını artırma ile öğrencilerin sorun çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmesi açısından ses temelli (esaslı) cümle yönteminin olumlu etkisinin olduğu söz edilmiştir. Ayrıca kılavuz kitapların verilmesi de öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır.

Okuma-yazma öğrenme kodu altında sınıf öğretmenleri okuma-yazma öğrenme oranının yüksek olduğunu ve okuma-yazma mekanizmasının öğrenciler tarafından kolayca çözülebildiğini belirtmişlerdir.

Bireysel farklılıklar ve gelişim kodu altında aynı çalışmada öğretmenler ses temelli yöntemin öğrencilerin yeni öğrendikleri ile eski öğrendikleri arasında daha anlamlı ilişki kurabildiklerini, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığını ve ilk okuma-yazma ğretiminde öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almamalarının başarıda çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca başka bir araştırmada ise öğrencilerin özgüvenini artırdığı öne sürülmüştür. İlk okuma-yazma ğretiminde öğrencilerin yeterli gelişme düzeyinde olmaması başarıda etkilidir.

İlk okuma-yazma ğretim programı açısından araştırmalarda ortaya konulan sonuçlara bakıldığında ikişer araştırmada görsel okuma-sunu öğrenme alanı ile ilk okuma-yazma ğretim programının kazanımlarına ilişkin olumlu ifadeler belirtilmiştir. İlköğretim Türkçe dersi 1. sınıf programındaki görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları kazanımlarının ğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin olarak “*şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir*”, “*Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir*”, “*Resim ve fotoğrafları yorumlar*”, “*Beden dilini yorumlar*” maddelerine “*Uygun*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. “*Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar*”, “*Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar*”, “*Metin ve görsel ilişkisini sorgular*”, “*Duygu, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir*” ve “*Cümleleri ifade eder*” maddelerinin “*uygun*” olduğu görüşünü belirtmişlerdir. İlköğretim Türkçe dersi 1. sınıf programındaki görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı kazanımlarından “*Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir*” ve “*Renkleri tanır anlamlandırır ve yorumlar*” maddesinin ğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin olarak tamamen uyguna yakın olmakla birlikte,

“uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. “Çevresindeki sosyal olayları yorumlar ve anlamlandırır” ve “Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar” maddelerinin öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin olarak kısmen uyguna yakın olmakla birlikte “uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. “Reklamlarda verilen mesajları yorumlar”, “Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV vb.) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular”, “Sunuma hazırlık yapar” ve “Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır” maddelerine ilişkin “kısmen uygun” olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bunun yanında birer araştırmalarda ise ilk okuma-yazma öğretim programının içeriği, kazanımların öğrenci seviyesine ve ihtiyaçlarına uygunluğu, programdan beklentiler, ilk okuma-yazma öğretim programına bağlılık ve ilk okuma-yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi açısından olumlu sonuçlar ortaya konulmuştur. Öğretmenlere göre bu yöntemin aşamaları uygulamada kolaylık sağlamaktadır. Programda öngörülen ders içi ve dışı etkinlikler öğrencilerin hem bilişsel gelişimlerine hem duyuşsal gelişimlerine hem de psikomotor gelişimlerine uygundur. Ayrıca bir araştırmada programın ezberlemeye değil bilgi üretimine dayandırıldığı ve öğrenci merkezli olduğu belirtilmiştir. Ses temelli cümle yönteminin yapısı kodu altında sınıf öğretmenlerinin özellikle 7 araştırmada genel eğilimlerinin olumlu olduğu ön görülmüştür. Dönem başında olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin, dönem sonunda “katılıyorum ve kısmen katılıyorum” cevapları göz önüne alındığında % 85’i olumlu görüş bildirmiştir. Ses temelli cümle yöntemi öğretmenlerce benimsenmiştir.

Bunun yanında iki araştırmada ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında önemli bir sorunla karşılaşılmadığı belirtilmiştir. Birer araştırmada ise ses temelli (esaslı) cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğu, ses temelli (esaslı) cümle yöntemine yönelik kaygıların az ve programa karşı tutumların olumlu olduğu, somut ve görsel materyallerle desteklenebildiği ve yöntemin genellenebilir olduğu ifade edilmiştir. Seminerler kodu altında ise öğretmenler bu konuda yürütülen seminerlere ilişkin olumlu bakış açısına sahiptirler. Ölçekler ve formlar kodu

altında sınıf öğretmenleri okuma-yazma becerisi değerlendirme ölçeği ve gözlem formlarının kullanımını olumlu biçimde karşılamaktadırlar.

Aile desteği kodu altında sınıf öğretmenleri ses temelli (esaslı) cümle yönteminin başarılı olmasında aile içindeki sevgi ve saygıya dayalı ortamın, bilgilendirme ve yönlendirme toplantılarına katılımın, kitap okuma etkinliğine katılımın, ailenin gelir seviyesinin, ailenin eğitim durumunun, ailenin çocuklarına sağladığı desteğin ve sosyal çevrenin istenilen niteliklerde olmasının okuma-yazma başarısında oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu bu yöntemde ailelere daha fazla iş düşüğünü öngörmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin bir kısmı velilerin, çocuklarının okuma-yazma öğrenmesi konusunda aceleci davrandıklarını, sınıf düzeni ile ders işleyişi konusunda sınıf öğretmenine müdahale ettiklerini ve aile içi problemlerini çocuklarına yansıttıklarını bildirmiştir. Bunun yanında etkililik kodu altında ses temelli (esaslı) cümle yönteminin başarılı olmasını öğretmenlerin görüşlerine göre kıdem yılı, 1. sınıf okutmadaki tecrübe, mezun olunan bölüm, güzel okuma ve yazmada model olunması, sınıf içi etkinliklerin çeşitlendirilmesi ile sınıf mevcudu gibi faktörlere dayandırılmıştır.

### 3.1.2.1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri

Tablo 16'da ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik öğretmenlerin olumsuz görüşleri tematik olarak kodlanmıştır.

Tablo 16

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşlerine Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
Okuma	Heceleri bölmede hata yapılması	A.T6.7.5; B.T30: $\bar{x}$ =4.02
	Okuma hızının yavaşlığı	A.T1.2: % 55.6; A.T6.3.1; A.T9.13: $\bar{x}$ =4.06; A.T10.11: $\bar{x}$ =3.40; A.T14.14: % 70.3; A.T24: $\bar{x}$ =2.11; A.T34.20: A.T34.35; A.T39.9.2; B.T7: $\bar{x}$ =3.21; B.T30: $\bar{x}$ =3.98; E.T11.8; E.T11.10.2; E.T45.18: $\bar{x}$ =3.53
	Göz sıçramasının yavaş olması	A.T6.3.1.3; B.T7: $\bar{x}$ =3.21; B.T30: $\bar{x}$ =3.64; B.T52: % 65.2
	Hecelerek ve yavaş okuma	A.T6.3.2; A.T14.8; A.T17: % 49.2; A.T24.23.2: $\bar{x}$ =2.11; C.T26.45.4.1; E.T45.17.1: $\bar{x}$ =3.50
	Gazete, kitap ve diğer kaynakları okurken zorlanma	A.T31.27: % 84; E.T45.19: $\bar{x}$ =3.43
	Sesten hece ve hecelerden kelime oluşturma	A.T14.6; B.T30: $\bar{x}$ =2.84

Tablo 16 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşlerine Ait Bilgiler

Okuma	Anlamli, akıcı ve sürekli okuma yapamama	A.T17: % 81.5; A.T20.17: % 65.1; A.T39.9.1; C.T26.45.4.3; E.T11.10.1
	Beklenen oranda okuyazar hedefinin gerçekleşmemesi	A.T14.12: % 58.24
	Öğrencilerin yazılarını okuyamamaları	B.T37: % 26.66; C.T26.45.4.4.
	Okuduğunu anlatma	B.T52: % 23.2
	Okumada zorlanılması	C.T26.45.4.2.
Okuduğunu anlama	Okuduğunu anlayamama ve cümleyi algılamama	A.T1.3: % 75; A.T6.2; A.T6.7.4; A.T10.8: $\bar{x}$ =3.57; A.T14: % 49.41; A.T20.16: % 68.6; A.T24: $\bar{x}$ =2.50; A.T31: % 58; A.T34.20, A.T34.35; A.T39.11; B.T7: $\bar{x}$ =3.21; B.T37: % 46.66; B.T52: % 32.6; C.T26.45.2; C.T26.45.3; D.T21.29; E.T5.7; E.T11.12; E.T45.16: $\bar{x}$ =3.49; E.T45.17.2: $\bar{x}$ =3.50
Okuma hatası	Ses atlama hatası	A.T17: % 45.2; C.T29.10.2: % 71.11
	Ses yerine harfin adını öğretmenin öğrencide oluşturduğu hata	C.T29.11.1: % 50
	Öğrenciyle ilgilenmeme	C.T29.11.2: % 36.36
	Parmakla izleme hatası	C.T29.10.1: % 11.11
Metin oluşturma	Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma	E.T45.32: $\bar{x}$ =2.97
Hece oluşturma	Hece oluşturma aşaması	E.T11.9.
Yazma	Yazarken heceleme yapma	A.T10.9.1: $\bar{x}$ =3.48
	Yazma hızının yavaşlığı	A.T1.4.3; A.T17: % 44.4
	Yazma becerilerinin uzun zaman alması	A.T23.7.1: % 27.27
	Bedensel engelli çocuklarda güçlük yaşanması	A.T23.7.2: % 18.18
	Dik temel harflerin yazımı	E.T45.39: $\bar{x}$ =2.47
	Yazmada hece bölmeme	A.T1.4.1.
	Yazmada noktalama işaretlerine dikkat etmeme	A.T1.4.2.
	Kurallara uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirememe	F.T51.5.1.
	Okumanın yazmaya göre daha geç gerçekleşmesi	E.T45.27: $\bar{x}$ =2.27
	Bitişik eğik yazı	Birinci sınıftaki ilk okuma-yazma öğretimi dışındaki diğer ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesi
Bitişik eğik yazının zorluğu		A.T1.5.2: % 83.33; A.T6.7.1; AT9.2; A.T14.9: % 52.05; A.T20.18: % 57.7; A.T39.12; B.T7: $\bar{x}$ =3.57; B.T30: $\bar{x}$ =3.00; C.T26.45.1.1; E.T11.13.
Öğrencilerin harfleri eksik yazması		B.T7: $\bar{x}$ =3.27; C.T26.45.1.2.
Ailelerin yöntemle ve bitişik eğik yazıyla ilgili bilgi sahibi olmamaları		A.T17: % 76.6; A.T34: $\bar{x}$ =2.77; C.T26.45.1.4.
Öğretmenlerin çoğunun bitişik eğik yazıyı bilmemesi		A.T24.19: $\bar{x}$ =2.34
Öğretmenin güçlük yaşaması		A.T31: % 60
Bitişik eğik yazı harflerinin yazılış yönlerini takip etmenin zorluğu		C.T26.45.1.3.
Öğrencilerin yazılarını okuyamamaları		C.T26.45.1.5.
Bitişik eğik yazı yazarken el kaldıramama durumu		C.T26.45.1.6.
Öğrencilerin harfleri karıştırması		A.T34.29.
Bitişik eğik yazıya genel eğilim		E.T44.5.
Öğrenciyi yazı konusunda yanlış yönlendirme		C.T29.13.3: % 57.14
Harfleri dik yazma		C.T29.12.1: % 51.61
Noktalama işaretlerini yerinde kullanmama		C.T29.12.4: % 50
İnce kasların yeterince gelişmemiş olması		C.T29.13.1: % 40.63
Harfleri şekline uygun yazmama	C.T29.12.2: % 40	
Yazma hatası	Kelimedeki harflerden birini ya da birkaçını eksik yazma	C.T29.12.3: % 32
	Okul öncesi eğitim almama	C.T29.13.2: % 12.5
	Öğrencilerin 'b-d', 'r-n', 'v-u' ve 's-ş' harflerinin yazımında karışıklık yaşaması	A.T34.31; A.T34.32.2; A.T34.13.
	Öğrencilerin f, k, h, t, A harflerinin yazımında zorlanması	A.T34.32.1.
	Öğretmenlerin 'r' harfinin yazımında zorlanması	A.T34.32.3.
	Öğrencilerin harfleri yazarken doğru şekilde birleştirememesi	E.T44.3.1.1.
	Hecelerin birleştirilmesinden elde edilen kelimeleri anlamlandıramama	E.T44.3.1.2.

Tablo 16 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşlerine Ait Bilgiler

Dikte etme	Harf eksikliği yapma	A.T10.9.2: $\bar{x}$ =3.62; A.T14.5.1: % 52
Sesi hissetme ve tanıma	Bazı sesleri (sessiz harfleri) hissedememe ve telaffuzunda güçlük yaşama	A.T14: % 30; A.T16.14: % 8.5; B.T30: $\bar{x}$ =2.36; E.T45.30: $\bar{x}$ =3.18
	İçinde b, g, c, ğ, d, h, j ve y seslerinin bulunduğu varlık isimlerini bulmakta zorluk çekme	A.T14.3.
	Verilen sesin ortada bir yerde (sözcüğün başında ve sonunda olmayan bir yerde) bulunduğu sözcükleri bulmakta zorluk çekme	A.T14.4.
	'ğ, r, j, h, p', 'c-ç' seslerini seslendirmede zorlanma	A.T34.31.
Ders kitapları ve materyaller	Harfleri kolayca tanıyamama	E.T45.28: $\bar{x}$ =3.11
	Okullarda eğitim teknolojilerinin yetersizliği	A.T10.12: $\bar{x}$ =3.75; A.T31: % 46.5
	Ders kitaplarında yer alan görsellerin yetersizliği	A.T31: % 92; D.T19.8.2: $\bar{x}$ =3.38
	Okuma-yazma ders kitaplarının yeterliliği	A.T10.11: $\bar{x}$ =2.98; A.T14.2: % 35; A.T31: % 58; A.T34.27; D.T19.8.1. $\bar{x}$ =2.65
	Görsellerin dikkatli ve özenle seçilmesi	D.T19: $\bar{x}$ =2.94
	Görselleri tanımada öğrencilerin zorluk yaşaması	D.T19: $\bar{x}$ =2.94
	Okuma-yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmanın yeterliliği	D.T19: $\bar{x}$ =2.49
	Metinlerin, bir metinde bulunması gereken özellikleri taşınamaması	B.T46: % 82
	Yöntem konusunda hazırlanan kılavuz kitapların geç gelmesi	A.T6.7.2.2; A.T20: % 61.4; A.T31: % 62
	Mevcut kitapların dik yazı ve temel harflerle ile yazılmış olması	A.T6.7.2.3; A.T16.14: % 6.1
	Materyal eksikliği	A.T6.7.2.1; A.T34.22; C.T26.45.5.3; E.T45.34: $\bar{x}$ =2.84
	Ölçekler, formlar, fotokopiler	C.T26.45.5.1.
Proje ve performans ödevleri	C.T26.45.5.2.	
Hazırlanmış materyallerde anlamlı okumayı engelleyecek örneklerin bulunması	D.T38.1.2.	
Sınıf mevcudu	Sınıfların kalabalık olması	A.T6.7.3; A.T31: % 66.5; B.T30: $\bar{x}$ =3.98
İlk okuma ve yazma programı	Yeni bir programa ihtiyaç olması	A.T31.16: % 71
	Sınav sisteminin değişmesi	A.T31.17: % 52
	Kazanımların anlaşılır olmamasının öğretmenleri zor durumda bırakması	B.T25: % 41.4
	Kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine ve gelişimsel özelliklerine uygun olmaması	D.T19.2; E.T44.2.1.
	Kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalarla uyumaması	A.T39.46.
	Öğretmenlerin okuma-yazma takvimine uyumaması	E.T45.31: $\bar{x}$ =3.10
Ses temelli cümle yönteminin yapısı	Kazanımların eğitim ihtiyaçlarını karşılamaması	E.T44.2.2.
	Ses temelli cümle yönteminin, sözlü dilden yazılı dile geçmesini ve kelimeleri doğru yazmasını kolaylaştırması	A.T24: $\bar{x}$ =3.03; A.T34: $\bar{x}$ =3.68; E.T44.4.1.3.
	Ses temelli cümle yönteminin öğrenciyi pasif duruma getirmesi	A.T24: $\bar{x}$ =3.65
	Ses temelli cümle yönteminin öğrencinin gelişimine uymaması	A.T6.4.2.2.2; A.T10.19: $\bar{x}$ =3.49; A.T23.4: % 72.72; A.T24: $\bar{x}$ =3.06; E.T45.43: $\bar{x}$ =3.56
	Üniversitede öğrenilen okuma-yazma programının ses temelli (esashi) cümle yöntemi ile ilişkisi	A.T10.11: $\bar{x}$ =3.53
	Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmaması	D.T38.1.1: $\bar{x}$ =2.59
	Ses temelli cümle yöntemine göre plan yapmakta zorlanma	A.T31.24: % 62
	Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretimine göre olumsuz yanlarının olması	C.T26: % 45.91
	Ses temelli cümle yönteminin hazırlık aşamasının öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygunluğu	A.T14: % 38
	Ses temelli cümle yönteminin hazırlık aşamasının öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygunluğu	A.T14: % 36
Ses temelli cümle yönteminin hazırlık aşamasının öğrencilerin devinışsel gelişim düzeylerine uygunluğu	A.T14: % 29	
Ses temelli cümle yönteminin, Türkçe'nin ses yapısına uygun olmaması	A.T31: % 21; E.T44.4.1.1.	

Tablo 16 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşlerine Ait Bilgiler

Ses temelli cümle yönteminin yapısı	Ses temelli cümle yönteminin bütünü görmeyi engellemesi	A.T6.4.2.2.1; B.T37: % 13.33
	Ses temelli cümle yönteminin, öğrencilerin yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmesini sağlamaması	E.T44.4.1.2.
Seslerin verilmiş sırası	Seslerin öğretim sırası	A.T16.10: % 9.6; B.T7: $\bar{x}$ =3.29
	a yerine neden e harfi ile öğrencilerinin okuma-yazma öğrenmeye başladığını alınan eğitimlerde açıklanmaması	A.T31: % 70
	Ses temelli yöntemde altı ses grubunun ne zaman verileceğine dair bilgisinin olmaması	A.T31: % 59
	Bazı harflerin büyük küçük yazılışlarının bir arada değil de ayrı gruplar içinde verilmesi	D.T21.35.2.
Aile etmeni ve sosyal bağlam	Müfettişlerin ses temelli (esaslı) cümle öğretimi konusundaki destek ve yardımlarının yetersizliği	B.T30: $\bar{x}$ =4.10
	Velilerin yetersiz bilgiye sahip olmaları	A.T16.18.2: % 10.5; A.T34: $\bar{x}$ =4.04
	Ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenlerin farklı olması	A.T10.10: $\bar{x}$ =3.83; A.T20.10: % 74.6; B.T30: $\bar{x}$ =3.12; E.T45.22.
	Velilerin yöneme olumsuz bakışı	A.T34: $\bar{x}$ =3.24
	Velilerin öğretmenin sınıf içi disiplin ve düzenine karışmaları	B.T25: % 81.4
	Aile içi sorunların etki etmesi	B.T25: % 80
	Velilerin öğrencinin yanında öğretmeni başka öğretmenlerle karşılaştırmaları	B.T25: % 77.1
	İlgili ve ilgisiz velilerin çocukları arasındaki farkın arttığı	A.T20: % 76
	Velilerdeki telaş ve bir an önce okumaya geçme kaygısı	B.T25: % 74.3
	Taşınmalı eğitim ile gelen öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretiminde ciddi problemler yaşaması	B.T25: % 70
	Veli toplantılarına velilerin katılmaması	B.T25: % 68.6
	Ailelerin ilgisiz olması, beklenen katkı ve desteği sağlamaması	A.T16.14: % 17.00; A.T16.18.1; A.T20.20: % 64.6; A.T28.9.
	Yöresel ağız kullanımı	B.T25: % 62.9
	Köydeki ailelerin eğitime parasal yönden hiçbir katkısının olmadığı	A.T20: % 62.3
Müfettişlerin sadece hazırlanan yazılı dokümanlara göre değerlendirmesi	F.T51: % 26.66	

Tablo 16'da okuma kodu altında sınıf öğretmenleri çoğunlukla ses temelli yöntemin okuma hızını yavaşlattığını bildirmişlerdir. Bu olumsuz düşünceyi heceleyerek ve yavaş okuma görüşü takip etmiştir. Bunun dışında beş araştırmada anlamlı, akıcı ve sürekli okuma yapamama ile iki araştırmada gazete, kitap ve diğer kaynakları okurken zorlanma düşünceleri öne sürülmüştür. Okuma üzerine ayrıca birer araştırmada beklenen oranda okuryazar hedefinin gerçekleşmediği, göz sıçramasının yavaş olduğu, okumada zorlanıldığı, öğrencilerin yazılarını okuyamadıkları, heceleri bölmede hata yapıldığı ve sestten hece ve hecelerden kelime oluşturmada güçlükler yaşandığı belirtilmiştir.

Bunun yanında oldukça baskın biçimde ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen çocuklarda okuduğunu anlama ve cümleyi algılama probleminin yaşandığı ve okuduklarını anlatamadıkları açıklanmıştır. Bir araştırmada ise okuma hatası kodu altında parmakla izleme ve ses atlama hatası yapılması ile öğrenciye ses yerine harfin adının öğretimi gerçekleştirildiği bildirilmiştir. Ayrıca öğrenciyle yeterince ilgilenmeme okuma hatasına yol açmaktadır. Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma konusunda ya da hece oluşturma aşamasında da sınıf öğretmenleri olumsuz düşüncelere sahiptirler. Ses temelli yöntemde altı ses grubunun ne zaman verileceğine dair bilgisinin olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı % 59'dur. Bunun yanında a yerine neden e harfi ile öğrencilerinin okuma-yazma öğrenmeye başladığını alınan eğitimlerde açıklanmadığını belirten öğretmenler ise yaklaşık % 70 kadardır.

Ayrıca yapılan araştırmalarda ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretimine göre olumsuz yanları olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı orta düzeydedir.

Yazma kodu altında birer araştırmada sınıf öğretmenleri dik temel harflerin yazımı, yazmada hece bölmeme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yazma hızının yavaşlığı, yazarken heceleme yapma, kurallara uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirememe, yazma becerilerinin uzun zaman alması, bedensel engelli çocuklarda güçlük yaşanması ve okumanın yazmaya göre daha geç gerçekleşmesi konusunda olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

Bitişik eğik yazı kodu altında 10 araştırmada öğretmenler bitişik eğik yazmanın zorluğu ve öğretmenin güçlüğü üzerine olumsuz yönde düşünceler öne sürmüşlerdir. Bunun yanında birer araştırmada ise öğrencilerin harfleri eksik yazdıkları, bitişik eğik yazı harflerinin yazılış yönlerini takip etmenin zorluğu, ailelerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı hakkında bilgi sahibi olmadıkları, bitişik eğik yazı yazarken öğrencilerin el kaldıramama problemi yaşadıkları ve harfleri karıştırdıkları, birinci sınıftaki ilk okuma-yazma öğretimi dışındaki diğer ders kitaplarının dik temel harflerle verildiği, bitişik eğik yazıya genel eğilimin olumsuz olduğu ve öğretmenlerin çoğunun bitişik eğik yazıyı bilmedikleri belirtilmiştir.

Yazma hatası kodu altında sınıf öğretmenlerinin özellikle öğrencilerin ‘b-d’, ‘r-n’, ‘v-u’ ve ‘s-ş’ harflerinin yazımında karışıklık yaşadıklarını belirttikleri bulunmuştur. Buna ek olarak birer araştırmada ise harfleri dik yazmada, harfleri şekline uygun yazmama, noktalama işaretlerini yerinde kullanmama, f, k, h, r, t, A harflerinin yazımı, öğrencilerin harfleri yazarken doğru şekilde birleştirme ve hecelerin birleştirilmesinden elde edilen kelimeleri anlamlandırma konularında güçlükler yaşandığı belirtilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin kelimedeki harflerden birini ya da birkaçını eksik yazdıkları, ince kaslarının yeterince gelişmediği, okul öncesi eğitim almamanın yazma hatalarına yol açtığı ve öğrencilerin yazı konusunda yanlış yönlendirildiği bildirilmiştir. İki araştırmada öğrencilerin dikte ederken harf eksikliği yaptıkları da açıklanmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerinin sessiz harflerin hissetme ve telaffuzunda da güçlükler yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir. Bu kapsamda sesi hissetme ve tanıma kodu altında birer araştırmada içinde b, g, c, ğ, d, h, j ve y seslerinin bulunduğu varlık isimlerini bulmakta zorluk çekildiği, verilen sesin ortada bir yerde (sözcüğün başında ve sonunda olmayan bir yerde) bulunduğu sözcükleri bulmakta zorluk çekildiği, ğ, r, j, h, p, c ve ç seslerini seslendirmede zorlanıldığı ve harflerin kolayca tanınmadığı ortaya konulmuştur.

Ders kitapları ve materyaller kodu altında dörder araştırmada sınıf öğretmenleri okuma-yazma ders kitaplarının yetersizliğinden ve öğretimsel materyallerin eksikliğinden söz etmişlerdir. “*Ders kitaplarında yeteri kadar görsel yer almaktadır*”, “*İlk okuma-yazma öğretimi ders kitaplarındaki görseller dikkatli ve özenle seçilmemişlerdir*”, “*İlk okuma-yazma ders kitapları okuma ve yazma öğretimi için yeterlidir*” ve “*Ders kitabında kullanılan görselleri tanımada öğrenciler zorluklar yaşamaktadırlar*” maddelerine “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirilmiştir.

Ayrıca “Okuma-yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmak yeterlidir” maddesine ise “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirilmiştir. Buna göre öğretmenler ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma-yazma öğretiminde yeterli olmadığı görüşünü belirtmişlerdir. Ders kitaplarındaki metinler, bir metinde bulunması gereken özellikleri taşımamaktadır. Bunun yanında mevcut kitapların dik yazı ve temel harflerle yazılmış olması da sınıf



öğretmenlerine göre olumsuz bir durumdur. Buna ek olarak sınıf öğretmenlerinin olumsuz düşünceleri içerisinde ders kitaplarında yer alan görsellerin yetersizliği, ölçekler, formlar, fotokopiler, proje ve performans ödevleri, okullarda eğitim teknolojilerinin yetersizliği, hazırlanmış materyallerde anlamlı okumayı engelleyecek örneklerin bulunması ve yöntem konusunda hazırlanan kılavuz kitapların geç gelmesi gibi konu başlıkları yer almaktadır. Sınıf mevcudu kodu altında sınıf öğretmenleri sınıfların kalabalık olmasını olumsuz bir durum olarak belirtmişlerdir.

İlk okuma ve yazma programına ilişkin iki araştırmada kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine ve gelişimsel özelliklerine uygun olmadığı öne sürülmüştür. Ayrıca bir çalışmada öğretmenlerin % 38'inin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin hazırlık aşamasını öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun bulduğu, % 17'sinin uygun bulmadığı ve % 45'inin ise kısmen uygun buldukları görülmektedir. Yine öğretmenlerin yaklaşık % 29'u, yöntemin hazırlık aşamasını öğrencilerin devinişsel özelliklerine uygun bulurken, % 54'ü ise kısmen uygun bulmuştur. Uygun bulmayan öğretmenlerin oranı ise % 17 civarındadır. Öğretmenlerin yaklaşık % 36'sı ise ses temelli (esaslı) cümle yönteminin hazırlık aşamasını, öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygun bulduğunu, % 53'ü kısmen uygun bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin sadece % 10'u uygun olmadığı yönünde fikir belirtmiştir.

Bununla birlikte birer araştırmada ise kazanımların sınıftaki gerçek uygulamalarla uyuşmadığı, kazanımların anlaşılır olmamasının öğretmenleri zor durumda bıraktığı, öğretmenlerin okuma-yazma takvimine uymadıkları, kazanımların eğitim ihtiyaçlarını karşılamadığı, yeni bir programa ihtiyaç bulunduğu ve sınav sisteminin de değişmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Üniversitede öğrenilen okuma-yazma programının ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilişkisi konusunda da öğretmenlerin çoğu farklılık gösterdiği yönünde görüşe sahiptir.

Ses temelli cümle yönteminin yapısı kodu altında sınıf öğretmenleri bu yöntemin öğrencinin gelişimine uymadığını ve öğrenciyi pasif duruma getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri tarafından ses temelli (esaslı) cümle yönteminin Türkçe'nin ses yapısına aykırı olduğu, yöntemine göre geliştirilen

metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığı, yöntemin bütünü görmeyi tümüyle engellediği, sözlü dilden yazılı dile geçmeyi ve kelimeleri doğru yazmayı güçleştirdiği ve yönetime göre plan yapmakta zorluk yaşandığı ifade edilmiştir. Seslerin verilmiş sırası içinde ise sınıf öğretmenleri seslerin öğretim sırasının yanlış olduğunu ve bazı harflerin büyük küçük yazılışlarının bir arada değil de ayrı gruplar içinde verilmesini önermişlerdir.

Aile etmeni kodu altında öğretmenler bu yöntemde ailenin ilgisiz kaldığını, beklenen katkı ve desteği yeterince sağlamadıklarını, veli toplantılarına velilerin katılmamaları, ilgili ve ilgisiz velilerin çocukları arasındaki farkın arttığı, velilerdeki telaş ve bir an önce okumaya geçme kaygısının yeni uygulanmakta olan ses temelli (esaslı) cümle yönteminin amacını ve bu vesileyle ilk okuma-yazma öğretimi faaliyetlerini olumsuz etkilediğini, velilerin öğretmenin sınıf içi disiplin ve düzenine karışmaları öğretmen ve öğrenci açısından olumsuz bir durum olduğu, velilerin öğrencinin yanında öğretmeni başka öğretmenlerle karşılaştırıyor olmaları, aile içi sorunların etki ettiğini, yöresel ağız kullanımının etkilediğini ve köydeki ailelerin eğitime parasal yönden hiçbir katkısının olmadığını açıklamışlardır.

Ayrıca aynı kod içinde öğretmenler ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenlerin farklı olduğu ve velilerin bu yönetime ilişkin yetersiz bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir. Buna karşın bir araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre velilerin yönetime olumlu baktıkları öne sürülmüştür. Bununla birlikte taşınmalı eğitim ile gelen öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretiminde ciddi problemler yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler müfettişlerin ses temelli (esaslı) cümle öğretimi konusundaki yardımlarını çok yetersiz bulmuşlar ve sadece hazırlanan yazılı dokümanlara göre değerlendirildiğini belirtmişlerdir.

### **3.1.2.1.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Kararsız Görüşleri**

Tablo 17’de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin kararsız kaldığı görüşleri tematik olarak kodlanmıştır.

Tablo 17

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Kararsız Kaldığı Görüşlerine Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
Okuma-yazma	El yazısının kullanılmasıyla öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmaları	A.T10.21.2: $\bar{x}$ =3.28
	Öğrencilerin başarısını artırma	A.T10.21.1: $\bar{x}$ =3.13; E.T45.49.
	Hızlı ve akıcı okuma	A.T34.5.2.1; B.T25: % 31.4
	Etkili bir okuma-yazma becerisine sahip olma	A.T6.6.1.
	Öğrencilerin sesleri tam vurgulayarak okuması	A.T6.6.4.
	Öğrencilerin heceleyerek okuması	A.T6.6.6.
	Okuma-yazmada ileri seviyede olan öğrencilerin gelişimi	E.T45.48.
	İmla ve noktalama işaretlerini kavrama	A.T6.6.7.
Programı uygulama	Öğrencinin aktif olması	A.T10.5.1.1: $\bar{x}$ =3.34
	Programı uygularken iş takvimine bağlı kalma	A.T10.5.1.2: $\bar{x}$ =3.19
	Ses temelli cümle yönteminin programın hedeflerine uygunluğu	B.T52: % 47.8
	Yeni programın üniversitede öğrenilen ilk okuma-yazma öğretimi ile farklılık göstermesi	E.T45.37.
Okumaya geçiş	Okuma ve yazmaya geçiş	E.T45.15.
	Okuma ve yazmaya geçiş	A.T6.6.3; A.T16.3.
Anlama	Okuduğunu anlama	A.T31.26: % 39; B.T30: $\bar{x}$ =3.00
	Okuryazar oranının artışı	E.T36.2.1.
Okuma hızı	Okuma hızında bir değişiklik olmaması	A.T6.6.9; E.T36.2.2.
	Yazma hızı	A.T6.6.8; E.T45.42.
Bitişik eğik yazı	Bitişik eğik yazıya genel eğilim	A.T10.4: $\bar{x}$ =3.28; A.T14.11; A.T28.12.
	Bitişik eğik yazı yazarken öğrencilerin bazı problemler yaşaması	A.T16.11.2: % 23.2; A.T34.5.2.2.
	Cümleyi eksik yazma	A.T6.6.10.
	Öğrencilerin güzel ve akıcı yazması	A.T6.6.2
	Bitişik eğik yazı kullanımının yöntemin etkili ve verimli olmasını engellemesi	A.T16.6: % 34.2
Yazı (harf)	Cümleleri yazarken sözcükleri ayırt etme	B.T52: % 52.2
	Öğrencilerin en zor yazdıkları küçük harflerin f, k, r, s ve ş, büyük harflerin ise A, G, Ğ, H, S ve Ş olması	A.T14.10.1.
	Estetik açıdan kötü yazılan küçük harflerin b, k, r, s, ş, büyük harflerin ise D, H, L, S ve Ş harfleri olması	A.T14.10.2.
Seslerin veriliş sıralaması	a harfi yerine e harfi ile başlanması	A.T31: % 62
	Takip edilen ses gruplamaları	B.T52: % 55.1
Heceleri birleştirme	Heceleri birleştirme konusunda güçlüklerle karşılaşma	A.T28.13.
Öğretim yöntemi	Öğrencilerin özelliklerine ve yeteneklerine uygunluk	A.T17.14: % 43.5
Ölçekler / formlar	Gözlem formlarının öğrencinin gelişimine uygunluğu	A.T10.5.3: $\bar{x}$ =3.26
Ses temelli cümle yöntemine geçiş	İlk okuma-yazma öğretiminde tümce yönteminden ses temelli (esaslı) cümle yöntemine geçişin yararlılığı	B.T52: % 50.7
Sınıf ortamı	Sınıf ortamının ses temelli yöntem ile okuma-yazma öğretimine uygunluğu	B.T7: $\bar{x}$ =3.08
Kılavuz kitaplar	Öğretmene verilen kılavuz kitapların yeterliliği	A.T10.5.4: $\bar{x}$ =2.98; A.T14: % 51; A.T24: $\bar{x}$ =2.90
Yaratıcılık	Öğrencinin yaratıcılığını artırma	A.T10.5.2: $\bar{x}$ =3.38
Aile etmeni	Aile ve öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu	A.T17: % 50; B.T52: % 42

Tablo 17’de okuma-yazma kodu altında sınıf öğretmenleri öğrencilerin başarısını artırma, etkili bir okuma-yazma becerisine sahip olma, sesleri tam vurgulayarak okuma, hızlı ve akıcı okuma, heceleyerek okuma, el yazısının kullanılmasıyla kendi karakterlerini oluşturma, okuma-yazmada ileri seviyede olan öğrencilerin gelişimi ile imla ve noktalama işaretlerini kavrama konularında belirgin bir fikre sahip değildirler. Bir araştırmada ise ses temelli yöntemin öğrencinin okuma çalışması yaparken hecelere ayırmada yanlış heceleme yapmasına ve hızlı okuma başarısı kazanmasını engellediğine yönelik değer düşüktür. Programı uygulama kodu altında öğrencinin aktif olması, programı uygularken iş takvimine bağlı kalma, yeni programın üniversitede öğrenilen ilk okuma-yazma öğretimi ile farklılık göstermesi ile öğretmenin yaratıcılığına katkı sağlaması açısından kararsız kalmıştır. Sınıf öğretmenleri okuma ve yazmaya geçiş hakkında da açık ve belirgin fikre sahip değildir. Öğretmenlere göre anlama, okuryazar oranının artışı, okuma hızı ve yazma hızı konularında ses temelli (esaslı) cümle yönteminin etkililiği açık biçimde değerlendirilememiştir. Sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazı üzerine de kararsız fikirler ortaya koymuşlardır. Bunun yanında bitişik eğik yazı yazarken bazı problemlerin yaşanması, güzel ve akıcı yazma, cümleyi eksik yazma ve bitişik eğik yazı kullanımının yöntemin etkili ve verimli olmasını engellemesi hakkında da belirsizlik mevcuttur. Seslerin verilmiş sıralaması ile ilgili olarak A.T31’de “a harfi yerine e harfi ile başlanmasını uygun bulmuyorum.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ( $\chi^2=19.32$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin dönem başında yaklaşık yarısı e harfi ile başlanmasını uygun bulmadığını belirtirken, diğer yarısı da katılmadığını belirtmiş ya da kararsız kalmıştır. Dönem sonunda kararsızların oranı azalmış, katılmıyorum diyenler de % 62’ye çıkmıştır. Bu durum dönem başında yöntem hakkında yeterince bilgi sahibi olunmaması ile açıklanabilir. Ayrıca bir araştırmada da seslerin öğretiminde takip edilen ses gruplamaları kısmen olumlu bulunmuştur. Sınıf ortamının ses temelli yöntem ile okuma-yazma öğretimine uygunluğu konusunda öğretmenler kararsız kalmışlardır. Bununla beraber ilk okuma-yazma öğretiminde tümce yönteminden ses temelli (esaslı) cümle yöntemine geçişin yararlı olduğu konusunda da yarısı olumlu görüş

belirtmiştir. Öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yönteminin programın hedeflerine uygunluğu konusunda da kararsızdırlar.

Yazı (harf) açısından f, k, r, s ve ş gibi küçük harfler ile A, G, Ğ, H, S ve Ş gibi büyük harfleri; estetik açıdan b, k, r, s, ş gibi küçük harfler ve D, H, L, S ve Ş gibi büyük harfleri yazarken güçlük yaşandığı konusunda kararsızlık vardır. Ayrıca bir araştırmada öğretmenlerin yaklaşık % 58'i öğrencilerin küçük e harfini, % 44'ü a harfini, % 42'si ı-i harflerini kolay yazabildiğini belirtmiştir. o, ö, u, ü, l, c ve ç harflerini kolay yazabildiklerine dair oranların yaklaşık değerinde (% 39-42) olduğu görülmektedir. Aynı çalışmada öğretmenlerin % 50'si öğrencilerin C, Ç ve E harflerini, % 40'ı O-Ö harflerini, % 31'i U-Ü harflerini en kolay yazdıklarını belirtmişlerdir. Büyük harflerden A, B, I-İ ve M harflerini kolay yazıyorlar diyen öğretmen oranı ise yaklaşık % 22-24 arasında değişmektedir. Ayrıca birer araştırmada sınıf öğretmenleri heceleri birleştirme konusunda güçlüklerle karşılaşma, yöntemin öğrencilerin özelliklerine ve yeteneklerine uygun olması, cümleleri yazarken sözcükleri ayırt etme, gözlem formlarının öğrencinin gelişimine uygunluğu, öğretmene verilen kılavuz kitapların yeterliliği ile öğrencinin yaratıcılığını artırma durumlarında öğretmenler net bir çözüm önerisi ileri sürmemişlerdir. Bunun yanında araştırmalarda ise aile ve öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu konusunda kararsızlık söz konusudur.

#### **3.1.2.1.4. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılması**

Sınıf öğretmenlerinin bireysel özellikleri, konu ile ilgili araştırma boyutlarında ortak olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin göreve başlama süresi, birinci sınıf okutulan öğretim yılı, birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman, kıdem, birinci sınıfları okutma deneyimi, sınıf mevcudu, mezun olunan kurum/program, cinsiyet, yaş, okul türü, pilot okulda görev yapma, eğitim düzeyi, öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı, hizmet içi eğitime katılım, önceki yöntemle öğretmenlik yapma durumu, kadro durumu, görev yapılan yer ve öğrencilerin/okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik görüşlerle ilgili bulgular ve değerlendirmeleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin  
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılmasına  
Ait Bilgiler

Değişken	Kod	Fark*	Çalışmalar
Göreve başlama süresi	Velilerle işbirliği	+	A.T10.26: $\bar{x}$ =4.27
Birinci sınıf okutulan öğretim yılı	Ses temelli cümle yöntemini ve bitişik eğik yazı yöntemlerini değerlendirme	-	A.T4.6: $\bar{x}$ =110.023-110.469
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili eğilim	-	A.T39.6: $\bar{x}$ =125.86-126.75
Öğretmenlerin birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman	Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili eğilim	-	E.T11.6.6.
Mesleki kıdem	Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili eğilim	-	A.T10.2: $\bar{x}$ =3.47-3.61, en yüksek 1-5 yıl, en düşük 16-20 yıl ve üzeri; A.T14.15; A.T24.3: $\bar{x}$ =54.55-56.44, en yüksek 11-20 yıl, en düşük 1-5 yıl; A.T39.6: $\bar{x}$ =118.75-128.14; en düşük 1-5 yıl, en yüksek 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler; E.T11.6.5.
	Ses temelli cümle yönteminin getirdiği sorunlar	+	A.T10.17: $\bar{x}$ =3.20-3.48; en yüksek 16-20 yıl ve üstü, en düşük 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler; C.T12.22: $\bar{x}$ =52.41 (21 ve üstü yıl)-61.66 1-5 yıl)
	Ses temelli cümle yöntemini değerlendirme	+	A.T4.5: $\bar{x}$ =110.02-110.46; A.T9: $\bar{x}$ =24.56-52.75
	Bitişik eğik yazı değerlendirme	+	A.T4.6: $\bar{x}$ =48.02-49.43; A.T9: $\bar{x}$ =26.28-49.00
	Ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına olumsuz bakış	+	C.T12.44.
	Ses temelli cümle yönteminde araç-gereç kullanımı	+	A.T9.5: $\bar{x}$ =17.44-50.00 arasında
	Ses temelli cümle yönteminin getirdiği olumlu sonuçlar	+	A.T10.7: $\bar{x}$ =3.47-3.61; en düşük 16-20 yıl ve üstü, en yüksek 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili öneriler	+	A.T10.31: $\bar{x}$ =4.08-4.43; en düşük 16-20 yıl ve üstü, en yüksek 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler
	Ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisi	-	A.T10.22: $\bar{x}$ =3.47-3.51, en yüksek 1-5 yıl, en düşük 6-10 yıl
	Velilerin çocuklarıyla ilgilenmesi	-	B.T52
	Üniversitede öğrenilen okuma-yazma programı ile ses temelli (esaslı) cümle yöntemi	+	A.T10.14.
	Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı yazabilme becerileri	+	A.T13.2.
	Ses temelli cümle yöntemi uygulamasına olumsuz bakış	+	C.T12.14.
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna olumsuz bakış	+	C.T12.34.
	Okuma-yazma öğretiminde görsellerin rolü ve etkililiği	+	D.T19.27; D.T19.28.
	Ders kitabında yer alan görsellerin yeterliliği	+	D.T19.29.
	Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu	-	D.T38.5: $\bar{x}$ =121.45 (11-15 yıl) - 167.94 (1-5 yıl)
	Görsel okuma ve görsel sunu kazanım alanlarına ait kazanım maddelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	+	D.T19.25.

Tablo 18 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

	Görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerinin kazandırılmasında yaşanan sorunlar	+	D.T19.26.
	Kılavuz kitap ve seminerler	+	C.T12.35.
	Öğrencilerin reklamlarda verilen mesajları sorgulaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.04-3.79
	Öğrencilerin resim ve fotoğrafları yorumlaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.90-4.43
	Öğrencilerin çevresindeki sosyal olayları anlamlandırması ve yorumlaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.29-4.00
	Öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.17-3.88
Mesleki kıdem	Öğrencilerin cümleleri görsellerle ifade etmesi	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.70-4.35
	Okuma-yazma öğretiminde kullanılan görsellerin öğrenmeyi tamamlayıcı nitelikte olması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.94-4.46
	Görsellerin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmesi	+	D.T19: $\bar{x}$ =4.23-4.64
	Okuma-yazma ders kitabında yer alan resimlerin kitabı çekici kılması	+	D.T19: $\bar{x}$ =4.05-4.47
	İlk okuma-yazma öğretiminde görsellerin bol olduğu kaynakların tercih edilmesi	+	D.T19: $\bar{x}$ =4.10-4.47
	İlk okuma-yazma ders kitaplarının okuma ve yazma öğretimi için yeterliliği	+	D.T19: $\bar{x}$ =1.50-2.46
	Okuma-yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmanın yeterliliği	+	D.T19: $\bar{x}$ =2.34-2.84
	Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu	-	D.T38.6: $\bar{x}$ =120.43 (5 ve daha fazla okutanlar - 145.79 (3 kez okutanlar)
		-	A.T13.4; A.T14.15.
		+	C.T12.15.
Öğretmenlerin birinci sınıfları okutma deneyimi	Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi uygulama eğilim ve algı	+	A.T39.52: $\bar{x}$ =121.69-128.82; en düşük 4 defa, en yüksek 6 defa 1. sınıf okutan öğretmenler; E.T11.7.
	Ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar	+	C.T12.25.
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu	+	C.T12.36.
	Bitişik eğik yazı uygulaması	+	C.T12.46.
	Kılavuz kitap ve seminerler	+	C.T12.35.
	Ses temelli cümle yöntemini değerlendirme	+	A.T4.7: $\bar{x}$ =108.34-118.56
	Bitişik eğik yazı değerlendirme	+	A.T4.8: $\bar{x}$ =47.60-52.14
	Bitişik eğik yazıyı yazarken zorlanma	+	A.T13.5: 10-19 öğrencisi olan öğretmenler
	Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin etkin katılımı	+	A.T13.6.1.
	Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin yaratıcılığı	+	A.T13.6.2.
Sınıf mevcudu	Birinci dönem sonunda okur-yazar olamama sorunu	+	A.T14.17.
	Ses temelli cümle yöntemi uygulaması	-	C.T12.12.
	Ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar	-	C.T12.20.
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu	-	C.T12.32.
	Bitişik eğik yazı uygulaması	-	C.T12.40.
	Kılavuz kitap ve seminerler	-	C.T12.35.
Mezun olunan kurum/program	Okuma-yazma öğretiminde (program ve dersi kitapları) görseller	+	D.T19.22; D.T19.23; D.T19.24.

Tablo 18 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

		+	C.T12.15; C.T12.45.
	Ses temelli cümle yöntemini değerlendirme	-	A.T39.6: $\bar{x}$ =123.22-159.61; en düşük Fen-Edebiyat Fakültesi, en yüksek diğer fakülte mezunu öğretmenler; E.T11.6.4.
		+	A.T4.4: $\bar{x}$ =107.97-117.46
	Bitişik eğik yazı yöntemini değerlendirme	+	A.T4.5: $\bar{x}$ =47.04-51.97
	Ses temelli cümle yönteminde araç-gereç kullanımı	+	A.T9.6.1: $\bar{x}$ =16.67-54.60
	Ses temelli cümle yönteminde öğrenme	+	A.T9.6.2: $\bar{x}$ =19.50-43.70
	Ses temelli cümle yönteminde öğrenci katılımı	+	A.T24.4.1: $\bar{x}$ =20.58-23.45, en düşük Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler, en yüksek Açık Öğretim Fakültesi
		+	A.T24.5.
	Ses temelli cümle yönteminin olumlu yönlerinin olması	-	A.T24.4.2: $\bar{x}$ =55.22-59.33, en yüksek Açık öğretim fakültesi mezunu öğretmenler, en düşük diğer fakülteler
	Ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazının zorlukları	-	A.T24.4.3: $\bar{x}$ =14.92-16.73, en yüksek Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenler, en düşük diğer fakülteler
	Ses temelli cümle yönteminde öğretmenlerin yeterliliği	-	A.T24.4.4.
	Ses temelli cümle yöntem bilgisi ve yeterliliği	+	A.T24.6: $\bar{x}$ =13.44-15.27, en yüksek Diğer fakülteler, en düşük Eğitim Fakültesi sınıf öğretmeni
	Ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar	+	C.T12.23.
Mezun olunan kurum/program	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu	+	C.T12.35.
	Kılavuz kitap ve seminerler	+	C.T12.35.
	İlköğretim Türkçe dersi 1. sınıf programındaki görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı kazanımlarını kazandırma	-	D.T19.21.
	Görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu	+	D.T19.20.
	Okumaya geçiş	+	A.T13.3.
	Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu	-	D.T38.3: $\bar{x}$ =109.40 diğer fakülteler - 142.05 Eğitim Enstitüsü
	Öğrencilerin şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilmesi	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.88-4.29
	Öğrencilerin reklamlarda verilen mesajları sorgulaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.21-3.60
	Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesinin okuma-yazma öğretim sürecini daha etkili kılması	+	D.T19: $\bar{x}$ =4.13-4.52
	İlk okuma-yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görsellerin daha çok etkili olması	+	D.T19: $\bar{x}$ =4.00-4.61
	İlk okuma-yazma öğretiminde seçilen görsellerde renk uyumuna dikkat edilmesi	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.86-4.34
	Seçilen görselde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmesi	+	D.T19: $\bar{x}$ =4.08-4.50
	Görsellerin sesi hissettirmede önemli rol oynaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =4.30-4.62
	Resim ve renklerin öğrencilerin anlama ve hatırlama gücünü arttırması	+	D.T19: $\bar{x}$ =4.26-4.60
	Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi	+	D.T19: $\bar{x}$ =4.08-4.55



Tablo 18 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

		A.T4.11.1: $\bar{x}$ =110.26-110.78; A.T9.3: $\bar{x}$ =33.76-36.35; A.T10.1: $\bar{x}$ =3.51-3.57; A.T13.1; A.T24.3: $\bar{x}$ =10.05-11.30; A.T39.6: $\bar{x}$ =125.71-126.70; B.T7: $\bar{x}$ =3.69- 3.92; C.T12.9, E.T11.6.1.
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili eğilim ve algı	-
		+ A.T34.8.1.
	Bitişik eğik yazı uygulaması	+ A.T34: $\bar{x}$ =3.12-3.47; C.T12.42. - A.T4.11.2: $\bar{x}$ =48.63-48.93
	Bitişik eğik yazının öğrencilerin yazılarında güzelliğe önem vermelerini sağlaması	- B.T7: $\bar{x}$ =3.28-3.55
	Okuma-yazma öğretiminde kullanılan görseller	+ D.T19.13.
	Doğru ve anlamlı okuma	+ A.T34.8.2: % 45.8-54.5
	Çocuğun gelişim özellikleri ve evreleri açısından ses temelli (esash) cümle yöntemini tercih	+ A.T34.8.2: % 60-72.3
	Okuduğu metni veya parçayı anlama	+ A.T34.8.3: % 43.9-53.8
	Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesi	+ A.T34.8.4: % 58.1-70
	Öğrenciyi daha çok merkeze alma	+ A.T34.8.7: % 69.3-82.4
	Harfi tanıma	+ A.T34.8.5: % 86.4-91.8
	Öğrenciyi düşünerek öğrenmeye yöneltme	+ A.T34.8.6: % 68.6-84.9
	Ezberciliğe karşı olma	+ B.T7: $\bar{x}$ =3.50-3.72
	Öğrenmeyi zevkli hale getirme	+ B.T7: $\bar{x}$ =3.11-3.76
	Okuryazarlığa ulaşma süresini kısaltma	+ B.T7: $\bar{x}$ =3.72-3.87
	Kolay uygulanabilir yöntem olması	+ B.T7: $\bar{x}$ =3.42-3.89
	Kelimeleri telaffuz etme	+ B.T7: $\bar{x}$ =3.28-3.58
	Veli-öğretmen işbirliğine daha fazla önem verilmesi	+ B.T7: $\bar{x}$ =4.53-4.68
	Seslerin öğretiminde takip edilen ses gruplamaları	+ B.T52: $\bar{x}$ =1.36-1.72
	Öğretim materyalleri hazırlama kolaylığı	+ A.T34.8.8: % 61.1-70.3
	İlk okuma-yazma öğretim materyalleri kullanma	+ A.T34.8.7: % 58.9-67.8
Cinsiyet	Öğrencilerin duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirmesi	+ D.T19: $\bar{x}$ =2.27-2.56
	Öğrencilerin duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir	+ D.T19: $\bar{x}$ =2.97-3.10
	Öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunması	+ D.T19: $\bar{x}$ =3.31-3.54
	Cümleleri görsellerle ifade eder kazanım maddesini kazandırma	+ D.T19.11: $\bar{x}$ =1.05-2.50
	İlk okuma-yazma öğretiminde renkli görsellerin daha etkili olması	+ D.T19: $\bar{x}$ =4.46-4.74
	İlk okuma-yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır	+ D.T19: $\bar{x}$ =4.46-4.64
	Ders programı ve ders kitaplarında yer alan görsellerin yeterliliği	+ D.T19.14: $\bar{x}$ =2.96-3.06
	İlk okuma-yazma ders kitaplarının okuma ve yazma öğretimi için yeterliliği	+ D.T19: $\bar{x}$ =2.51-2.80
	Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi	+ D.T19: $\bar{x}$ =4.39-4.58
	Görsellerin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmesi	+ D.T19: $\bar{x}$ =4.53-4.66
	Okuma-yazma öğretiminde kullanılan görsellerin öğrenmeyi tamamlayıcı nitelikte olması	+ D.T19: $\bar{x}$ =4.32-4.52
	Okuma-yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmanın yeterliliği	+ D.T19: $\bar{x}$ =2.35-2.65
	Ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar	- C.T12.18. + A.T10.16: $\bar{x}$ =3.51-3.57
	Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu	- D.T38.2: $\bar{x}$ =130.01-131.77
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu	- C.T12.29.
	Kılavuz kitap ve seminerler	- C.T12.35.
	Ses temelli cümle yönteminin getirdiği olumlu sonuçlar	- A.T10.6.
	Ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisi	- A.T10.22.
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili öneriler	- A.T10.30.

Tablo 18 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

Yaş	Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili eğilim ve algı	-	A.T24.3: $\bar{x}$ =54-57.04, 20-30 yaş düşük, 31-40 yaş yüksek; A.T39.6: $\bar{x}$ =124.66-127.45, 20-30 yaş düşük, 51 ve üzeri yaş yüksek; E.T11.6.2.
	Ses temelli cümle yönteminde araç-gereç kullanımı	+	A.T9.4.1: $\bar{x}$ =15.55-49.05
	Bitişik eğik yazının özellikleri	+	A.T9: $\bar{x}$ =23.05-49.00 (25-30 yaş); A.T24: $\bar{x}$ =14.40 (20-30 yaş) - 16.33 (41 yaş ve üzeri)
	Yöntemin olumlu yanları	+	A.T9: $\bar{x}$ =19.45-52.75 (25-30 yaş); A.T24: $\bar{x}$ =54 (20-30 yaş) - 57.04 (30-40 yaş)
	Ses temelli cümle yöntemi ile öğrenme	+	A.T9: $\bar{x}$ =24.20-45.00 (25-30 yaş); A.T24: $\bar{x}$ =20.32 (20-30 yaş) - 22.31 (30-40 yaş)
	Ders kitaplarında yer alan etkinlik ve okuma metinlerinin öğrencilere uygunluğu	+	A.T9.4.2.
	Sınıf mevcudunun ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretmeye uygun olması	+	A.T9.4.3.
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin söylenen heceleri yazmada zorlanmaları	+	A.T9.4.4.
	Ses temelli cümle yöntemine eğilim ve algı	+	A.T4.8: $\bar{x}$ =109.47-119.85
	Okul türü		+
		-	A.T24.10.
Okuma-yazma müfredatı hazırlanırken öğretmenlere danışılması		+	A.T24.21.5.
Ses temelli cümle yöntemine ilişkin kaygı		+	C.T15.54.
Bitişik eğik yazısına eğilim ve algı		+	A.T4: $\bar{x}$ =48.38-52.86; A.T24.8.
Ses temelli cümle yönteminde heceleme fazlalığı		+	A.T24.14.1.
Yavaş ve anlamsız okuma		+	A.T24.14.2.
Ses temelli cümle yönteminde kaynak, araç-gereç ve alt yapı eksikliği		+	A.T24.17; AT31: % 46.5
Okuma parçalarının seviyeye uygun yapılması		+	A.T24.21.3.
Doğru hece birleştirilmelerine dikkat edilmesi		+	A.T24.21.4.
		-	A.T28.23.
Ses temelli cümle yönteminden beklentiler		+	C.T15.55.6.
Ses temelli cümle yöntemini uygulama		-	C.T15.55.3.
Ses temelli cümle yönteminde sınıf ortamı		-	C.T15.55.4.
Ses temelli cümle yönteminde çevresel faktörler		-	C.T15.55.5.
Ses temelli cümle yöntemine ilişkin bilgi düzeyi		-	C.T15.55.2.
Eğitim düzeyi		Ses temelli cümle yöntemine eğilim ve algı	-
		+	A.T4.12: $\bar{x}$ =106.65-119.46
	Uygulama sırasında karşılaşılan sorunlar	+	C.T12.24.
	Ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulaması	+	A.T4: $\bar{x}$ =47.14-52.72
		-	C.T12.39.
	Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu	-	D.T38.4: $\bar{x}$ =91.83 lisansüstü - 133.29 lisans
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu	-	C.T12.31.
Kılavuz kitap ve seminerler	-	C.T12.35.	

Tablo 18 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

Öğrencilerin okumaya geçiş zamanı	Ses temelli cümle yöntemine eğilim ve algı	-	A.T13.8.
Hizmet içi eğitime katılım	Hizmet-içi eğitimin etkililiği	+	A.T13.7.
Önceki yöntemle öğretmenlik yapma	Ses temelli cümle yöntemine eğilim ve algı	+	A.T4.10.1: $\bar{x}$ =108.32-111.43
	Bitişik eğik yazısına eğilim ve algı	-	A.T4.10.2: $\bar{x}$ =48.15-49.13
Kadro durumu	Ses temelli cümle yöntemine eğilim	-	C.T12.10.
	Ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar	-	C.T12.19.
Kadro durumu	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu	-	C.T12.30.
	Ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulaması	+	C.T12.43.
Görev yapılan yer	Kılavuz kitap ve seminerler	-	C.T12.35.
	Okuma-yazma öğretiminde görsellerin rolü	+	D.T19.17; D.T19.18.
	Görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	+	D.T19.15.
	Öğrencilerin reklamlarda verilen mesajları sorgulaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =2.91-3.43
	Öğrencilerin resim ve fotoğrafları yorumlaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.74-4.17
	Öğrencilerin kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgulaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =2.75-3.31
	Öğrencilerin beden dilini yorumlaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.24-3.68
	Öğrencilerin çevresindeki sosyal olayları anlamlandırması ve yorumlaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.24-3.68
	Öğrencilerin görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.53-3.81
	Öğrencilerin metin ve görsel ilişkisini sorgulaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.56-3.95
	Öğrencilerin sunuma hazırlık yapması	+	D.T19: $\bar{x}$ =2.83-3.13
	Öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.13-3.53
	Öğrencilerin sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.02-3.46
	Öğrencilerin doğayı izlemesi, doğadaki değişimleri fark etmesi ve yorumlaması	+	D.T19: $\bar{x}$ =3.02-3.63
	Ses temelli cümle yöntemini uygulamada destekleyici materyallere ulaşamama	+	B.T2: $\bar{x}$ =3.22-4.00, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıf
	Öğrencilerin kalemi dik tutma alışkanlıkları sonucu bitişik eğik yazmada zorlanması	+	B.T2: $\bar{x}$ =3.36-3.51, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek normal köy öğretmenleri
	Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıkların öğrenmeyi olumsuz etkilemesi	+	B.T2: $\bar{x}$ =3.58-3.69, en düşük birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri, en yüksek normal köy öğretmenleri
	Öğrencilerin gösterilen çizgileri güzel yazı defterindeki çizgi aralıklarına doğru yerleştirememesi	+	B.T2: $\bar{x}$ =3.05-3.44, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek normal köy öğretmenleri
	Öğrencilerin çizgi çalışması yaparken yazılış yönlerine dikkat etmemesi	+	B.T2: $\bar{x}$ =2.91-3.19, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
	Öğrencilerin sesin geçtiği kelimelere örnek vermede güçlük çekmesi	+	B.T2: $\bar{x}$ =2.49-3.19, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
Öğrencilerin sesin geçtiği kelimelere örnek vermede güçlük çekmesi ve kelimenin içindeki sesi hissetmede zorlanması	+	B.T2: $\bar{x}$ =2.55-3.38, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri	

Tablo 18 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

	Öğrencilerin b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-l, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, k-g ve d-t gibi bazı sesleri birbiriyle karıştırması	+	B.T2: $\bar{x}=3.67-4.27$ , en düşük birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri, en yüksek il ve ilçe merkezindeki öğretmenler
	Öğrencilerin söylenen heceyi doğru olarak yazamaması	+	B.T2: $\bar{x}=2.73-3.37$ , en düşük il ve ilçe merkezindeki öğretmenler, en yüksek normal köy öğretmenleri
	Öğrencilerin heceyi yazarken harflerini eksik bırakması	+	B.T2: $\bar{x}=3.19-3.79$ , en düşük il ve ilçe merkezindeki öğretmenler, en yüksek normal köy öğretmenleri
	Öğrencilerin kelimeleri bitişik eğik el yazısıyla yazarken zorlanması	+	B.T2: $\bar{x}=2.66-2.64$ , en düşük il ve ilçe merkezi öğretmenleri, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
	Öğrencilerin söylenen kelimeyi doğru olarak yazamaması	+	B.T2: $\bar{x}=2.74-3.45$ , en düşük il ve ilçe merkezi öğretmenleri, en yüksek normal ve birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
	Öğrencilerin kelimeyi yazarken harflerini eksik yazma	+	B.T2: $\bar{x}=3.19-4.00$ , en düşük il ve ilçe merkezi öğretmenleri, en yüksek normal köy öğretmenleri
	Öğrencilerin cümleyi yazarken harflerini eksik yazma	+	B.T2: $\bar{x}=3.15-3.74$ , en düşük il ve ilçe merkezi öğretmenleri, en yüksek normal köy öğretmenleri
	Öğrenciler hazır olmadan (zamanından önce) ses tanıma devresine geçilmesi	+	B.T2: $\bar{x}=2.77-3.06$ , en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
	Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterildiğinde bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemede güçlük yaşanması	+	B.T2: $\bar{x}=2.16-2.64$ , en düşük normal köy öğretmenleri, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
Görev yapılan yer	Öğrencilerin büyük harfleri kolaylıkla tanınması	+	B.T2: $\bar{x}=3.89-4.19$ , en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
	Öğrencilerin okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenme sonucunda harfleri doğru yazamaması	+	B.T2: $\bar{x}=3.41-3.80$ , en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
	Öğrencilerin sesleri doğru telaffuz edememesi	+	B.T2: $\bar{x}=2.61-3.00$ , en düşük birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri, en yüksek normal köy öğretmenleri
	Öğrencilerin çizgi çalışmalarında edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu harfleri yanlış yazması	+	B.T2: $\bar{x}=3.12-3.39$ , en düşük birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri, en yüksek normal köy öğretmenleri
	Öğrencilerin harfleri yazarken yazılış yönlerine uymaması	+	B.T2: $\bar{x}=2.80-3.32$ , en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
	Öğrencilerin bazı sesleri okurken birbiriyle karıştırması	+	B.T2: $\bar{x}=3.49-3.74$ , en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
	Öğrencilerin önceden öğrendikleri sesleri hece içerisinde tanımakta güçlük çekmesi	+	B.T2: $\bar{x}=2.46-2.60$ , en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek normal köy öğretmenleri
	Öğrencilerin sesli harflerle başlayan heceleri okumakta zorluk çekmesi	+	B.T2: $\bar{x}=1.81-1.90$ , en düşük il ve ilçe merkezi ile köy okulu öğretmenleri, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
	Öğrencilerin sessiz harflerle başlayan heceleri okumakta zorluk çekmesi	+	B.T2: $\bar{x}=2.88-3.13$ , en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek normal köy
	Öğrencilerin heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşanması	+	B.T2: $\bar{x}=3.26-3.80$ , en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
	Öğrencilerin önceki öğrendiklerinin arasından yeni üretilen heceyi kolayca gösterebilmesi	+	B.T2: $\bar{x}=3.95-4.12$ , en düşük köy okulu öğretmenleri, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri

Tablo 18 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

Öğrencilerin kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekmesi	+	B.T2: $\bar{x}$ =3.38-3.93, en düşük birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri, en yüksek köy okulu öğretmenleri
Öğrencilerin önceden öğrendikleri heceleri kelime içerisinde tanımakta güçlük çekmesi	+	B.T2: $\bar{x}$ =2.37-2.67, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
Öğrencilerin kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekmesi	+	B.T2: $\bar{x}$ =3.25-3.77, en düşük normal köy öğretmenleri, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
Öğrencilerin okuduklarını anlamaması	+	B.T2: $\bar{x}$ =3.11-3.41, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek normal köy öğretmenleri
Öğrencilerin kolay ve hızlı okuması	+	B.T2: $\bar{x}$ =2.76-2.93, en düşük normal köy öğretmenleri, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
Öğrencilerin metnin içeriğini anlayamaması	+	B.T2: $\bar{x}$ =3.50-3.60, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek normal köy öğretmenleri
Öğrencilerin noktalama işaretlerini yerinde kullanmaması	+	B.T2: $\bar{x}$ =3.13-3.67, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
Öğrencilerin çok yavaş okuması	+	B.T2: $\bar{x}$ =3.39-3.70, en düşük normal köy öğretmenleri, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
Öğrencilerin çok yavaş yazması	+	B.T2: $\bar{x}$ =2.37-2.67, en düşük il ve ilçe merkezi, en yüksek birleştirilmiş sınıflı köy öğretmenleri
Bitişik eğik yazının öğrencilerin yazılarında güzelliğe önem vermelerini sağlaması	-	B.T7: $\bar{x}$ =3.78 il merkezi - 3.84 köy ve kasabadaki öğretmenler
Ezberciliğe karşı olma	-	B.T7: $\bar{x}$ =3.61 il merkezi - 3.60 köy ve kasabadaki öğretmenler
Öğrenmeyi zevkli hale getirme	-	B.T7: $\bar{x}$ =3.38 il merkezi - 3.50 köy ve kasabadaki öğretmenler
Okuryazarlığa ulaşma süresini kısaltma	-	B.T7: $\bar{x}$ =3.75 il merkezi - 3.84 köy ve kasabadaki öğretmenler
Kolay uygulanabilir yöntem olması	-	B.T7: $\bar{x}$ =3.56 il merkezi - 3.77 köy ve kasabadaki öğretmenler
Kelimeleri telaffuz etme	-	B.T7: $\bar{x}$ =3.27 il merkezi - 3.55 köy ve kasabadaki öğretmenler
Veli-öğretmen işbirliğine önem verilmesi	-	B.T7: $\bar{x}$ =4.58 il merkezi - 4.64 köy ve kasabadaki öğretmenler
Ses temelli cümle yöntemi uygulaması	-	C.T12.13.
Ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar	-	C.T12.21.
Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu	-	C.T12.33.
Ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulaması	-	C.T12.41.
Kılavuz kitap ve seminerler	-	C.T12.35.
Türkçe 1. sınıf ders kitapları	-	D.T19.19.
Türkçe 1. sınıf ders programı	-	D.T19.16.

Tablo 18 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

Ses temelli cümle yöntemini değerlendirme düzeyi	Ses temelli cümle yöntemini değerlendirme	+	A.T4.13.1: $\bar{x}$ =89.76-122.6
	Bitişik eğik yazıyı değerlendirme	+	A.T4.13.2: $\bar{x}$ =41.235-53.913
Kendini bitişik el yazısı konusunda yeterli düzeyde algılama	Ses temelli cümle yöntemini değerlendirme	+	A.T4.14.1: $\bar{x}$ =106.79-111.33
	Bitişik eğik yazıyı değerlendirme	+	A.T4.14.2: $\bar{x}$ =44.13-49.91
Öğrencilerin/okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Ses temelli cümle yöntemini değerlendirme	+	A.T4.9: $\bar{x}$ =106.06-120.81 arasında
	Bitişik eğik yazının uygunluğu	+	A.T4: $\bar{x}$ =46.55-53.60; A.T24.20: $\bar{x}$ =15.19-18.95, en yüksek özel okul öğretmenleri, en düşük alt düzey devlet okulu öğretmenleri
	Öğrenci merkezli aktif eğitimi sağlama	+	A.T24.15.3.
	Ses temelli cümle yönteminde öğretmenlerin yeterliliği	+	A.T24.9: $\bar{x}$ =14.00-16.40, en yüksek özel okul öğretmenleri, en düşük orta düzey devlet okulu öğretmenleri
Öğrencilerin/okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Ses temelli cümle yöntemine eğilim	+	A.T24.15.1: $\bar{x}$ =55.20-58.40, en yüksek özel okul öğretmenleri, en düşük alt düzey devlet okulu öğretmenleri
	Etkinliklerle ilgili kaynak ve materyallerin sağlanması	+	A.T24.21.1: $\bar{x}$ =15.04-16.70, en yüksek özel okul öğretmenleri, en düşük alt düzey devlet okulu öğretmenleri
	Bütünü kavrayıcı çalışmalara yer verilmesi	+	A.T24.21.2: % 6.66-11.11

\*: +: Anlamlı fark vardır; -: Anlamlı farklılık yoktur

Tablo 18’de sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri çeşitli demografik özelliklerine göre farklı boyutlar altında değerlendirilmiştir.

Buna göre sınıf öğretmenlerinin göreve başlama süresine göre yeni göreve başlayan ve ses temelli yöntemi ilk kez uygulayan öğretmenlerin velilerle daha fazla işbirliğine gidilmesi gerektiğini belirttikleri ortaya konulmuştur.

Birinci sınıf okutulan öğretim yılı açısından ses temelli cümle yöntemi ile ilgili eğilime yönelik anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Bununla birlikte ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimini anlamlı fark olmasa da en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler 2007-2008 öğretim yılında birinci sınıfları okutan öğretmenler olmuştur. Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise 2005-2006 öğretim yılında birinci sınıfları okutan öğretmenlerdir. Ayrıca öğretmenlerin birinci sınıf okutacaklarını öğrendikleri zaman açısından da ses temelli cümle yöntemi ile ilgili eğilime yönelik farklılıklar bulunmamıştır.

Mesleki kıdem bakımından da sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilgili eğilimleri, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu ve öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşleri arasında istatistiki farklılık görülmemiştir. Buna karşın ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıya ilişkin algılar, bir araştırmada kıdemi 26 yıl ve daha üstü olan öğretmenler lehine farklılaşmıştır. Ancak ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıya ilişkin algılar bir araştırmada 1-5 yıl görev yapan öğretmenler lehine farklılaşmıştır. Bu çalışmada mesleki kıdem arttıkça puanlar azalmıştır. Buna ek olarak ses temelli (esaslı) cümle yönteminin getirdiği sorunlar, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına olumsuz bakış, sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı yazabilme becerileri, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna olumsuz bakış, görsel okuma ve görsel sunu kazanım alanlarına ait kazanım maddelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu, görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerinin kazandırılmasında yaşanan sorunlar ile kılavuz kitap ve seminerler açısından mesleki kıdemi 16-20 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu kapsamda “Reklamlarda verilen mesajları sorgular”, “Resim ve fotoğrafları yorumlar”, “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar”, “Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar” ve “Cümleleri görsellerle ifade eder” kazanım maddelerini mesleki kıdemi 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır. Genel olarak mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu kazanım alanlarına ait kazanım maddelerini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır. Buna karşın “Okuma-yazma öğretiminde kullanılan görseller öğrenmeyi tamamlayıcı niteliktedir” ve “Görseller öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çeker” maddelerini mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha çok benimsemişlerdir. Genel olarak öğretmenlerden okuma-yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin görüş maddelerini mesleki kıdemi 10 ve altı olan öğretmenlerin daha çok kabul ettikleri görülmektedir. Mesleki kıdemi az olan

öğretmenler okuma-yazma öğretiminde görsellerin etkisinin fazla olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca “Okuma-yazma ders kitabında yer alan resimler kitabı çekici kılmaktadır”, “İlk okuma-yazma öğretiminde görsellerin bol olduğu kaynaklar tercih edilmelidir” ve “İlk okuma-yazma ders kitapları okuma ve yazma öğretimi için yeterlidir” maddelerini mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha çok benimsemişlerdir. “Okuma-yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmak yeterlidir” maddesini ise mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre daha çok benimsemişlerdir. Çalışmalarda kıdem ile ilgili farklı sonuçlar da öne sürülmüştür. Zira ses temelli (esaslı) cümle yönteminin getirdiği olumlu sonuçlar, okuma-yazma öğretimindeki görsellerin rolü ve etkililiği, ders kitabında yer alan görsellerin yeterliliği, ses temelli cümle yönteminde araç-gereç kullanımı ve bu yöntem ile ilgili öneriler için mesleki kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenlerin puanları daha yüksek belirlenmiştir. Ayrıca bir araştırmada ortaya konulan sonuçlara göre hızlı okumada, çocuğun gelişim özellikleri ve evreleri açısından, harfi tanımadaki öğrenciyi daha çok merkeze almada, öğrenciyi düşünerek öğrenmeye yönlendirmede, öğrenci açısından okuma-yazma öğrenme kolaylığı, öğretmen açısından okuma-yazma öğretme kolaylığı ve materyalleri kullanma (temin etme) kolaylığı için daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemini daha çok tercih ettikleri belirtilmiştir. 5-10 yıl arası görev yapan öğretmenler, velilerin çocuklarıyla ilgilenmediklerini ifade ederlerken, 20 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler velilerin çocuklarıyla ilgilendiklerini düşünmüşlerdir.

Öğretmenlerin birinci sınıfları okutma deneyimine göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilgili uygulama eğilim ve algıları iki çalışmada 5 defa ve üzeri birinci sınıfları okutma deneyimine sahip olan öğretmenler; bir çalışmada ise 3 kez ve altı birinci sınıf okutan öğretmenler lehine anlamlı yönde yüksek bulunmuştur. İki çalışmada ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Bunun yanında ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulaması ile kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin de



üç kez ve altı birinci sınıf okutan öğretmenlerin puanları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar hakkında ise 4 ve daha üstü birinci sınıf okutan öğretmenlerin puanları anlamlı şekilde daha yüksektir. Buna ek olarak ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu konusunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi uygulaması, ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu, bitişik eğik yazı uygulaması ile kılavuz kitap ve seminerlere yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Bunun yanında okuttukları sınıflardaki öğrenci sayısı 30-39 ve 40-49 arası olan öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yönteminde öğrencilerin etkin katılımı ve yöntemin yaratıcılığa etkisi konusunda daha olumlu görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcudu 20-30 arasında olan öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ve bitişik eğik yazıya daha olumlu bakmaktadır. Bu yöntemi ve bitişik eğik yazıyı en düşük düzeyde değerlendirenler ise birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıf mevcudu 40-50 arasında olan öğretmenlerdir. Buna karşın başka bir çalışmada öğrenci sayısı az olan sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı yazarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf mevcudu 50'nin üstünde olan öğretmenler ise birinci dönem sonunda okuryazar olamama sorununun daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve programa göre görüşleri ele alındığında ses temelli (esaslı) cümle yönteminin olumlu yönlerinin olması, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazının zorlukları, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde öğretmenlerin bilgisi ve yeterliliği, ilköğretim Türkçe dersi 1. sınıf programındaki görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı kazanımlarını kazandırma ile ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu konusunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna karşın Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde görsellerin kullanımına ve öğrenmeye yönelik daha olumlu yaklaşmışlardır. En

düşük puanlar ise Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere aittir. Ses temelli cümle yöntemini ve bitişik eğik yazı yöntemlerini değerlendirme için iki çalışmada anlamlı farklılık yokken, bir çalışmada Eğitim enstitüsünden mezun olan sınıf öğretmenleri; bir çalışmada ise Ön lisans ve Eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu ve ses temelli (esaslı) cümle yönteminde araç-gereç kullanımına ilişkin Eğitim Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler daha yüksek puanlara sahiptirler. En düşük puanlar ise Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere aittir. Bu kapsamda “*Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir*” ve “*Reklamlarda verilen mesajları sorgular*” kazanım maddelerinde Eğitim Yüksekokulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler, Eğitim Fakültesi lisans mezunu öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsemişlerdir. Görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin kazanım maddelerinin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre değerlendirildiğinde Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler Eğitim Fakültesi lisans mezunu öğretmenlere göre kazanım maddelerini öğrenci seviyesine göre daha uygun bulmaktadırlar. Buna karşın “*Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma-yazma öğretim sürecini daha etkili kılar*”, “*İlk okuma-yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır*”, “*İlk okuma-yazma öğretiminde seçilen görsellerde renk uyumuna dikkat edilmelidir*” ve “*Seçilen görselde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir*” maddelerini Eğitim Fakültesi Lisans mezunu öğretmenler, Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere göre daha çok benimsemişlerdir. Ayrıca “*Görseller sesi hissettirmede önemli rol oynar*”, “*Resim ve renkler öğrencilerin anlama ve hatırlama gücünü arttırmaktadır*” ve “*Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi çoktur*” maddelerini Eğitim Fakültesi lisans mezunu öğretmenler, Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere göre daha çok benimsemişlerdir. Genel olarak en son mezun olunan okul türü değişkenine göre yapılan analizde Eğitim Fakültesi Lisans mezunu öğretmenler okuma-yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin görüş maddelerini daha çok

benimsemişlerdir. Bu sonucun Eğitim Fakültesi lisans mezunu öğretmenlerin okuma-yazma öğretimi dersini almış olduklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ses temelli (esaslı) cümle yönteminde öğrenci katılımı konusunda Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler daha olumlu bakmaktadır. Ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar öğretmen okulu mezunu öğretmenlere göre daha fazladır. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu ile kılavuz kitap ve seminerler için ise Eğitim Enstitüsü, Eğitim Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenleri daha yüksek puanlarda görüşler ileri sürmüşlerdir. Öğretmen okulu mezunu öğretmenler ses temelli yöntemin öğrencilere kısa sürede okuma becerisini kazandırmadığını düşünmüşlerdir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine bakıldığında yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin puanları anlamlı biçimde daha yüksektir. Buna karşın ses temelli (esaslı) cümle yöntemine eğilim ve algı üç çalışmada anlamlı farklılık göstermez iken bir çalışmada ise Ön lisans ve Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin lehine puanlar farklılaşmıştır. Buna ek olarak aynı çalışmada bitişik eğik yazı puanları da Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı şekilde değişmiştir. Ayrıca ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulaması, kılavuz kitap ve seminerler ile ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu konusunda görüşler arasındaki fark anlamlı değildir.

Ses temelli cümle yöntemine ilişkin eğilim ve algı açısından öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dokuz çalışmada anlamlı farklılık bulunmazken bir çalışmada ise kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha olumlu baktıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulaması iki çalışmada anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre bitişik eğik yazı yazarken öğrencilerin problemlerle fazla karşılaşmadığını belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada ise anlamlı farklılık

bulunmamıştır. *“Bitişik eğik yazı öğrencilerin yazılarında güzelliğe önem vermelerini sağlamıştır”* ifadesinde de farklılık yoktur. Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu konusunda da anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca ezberciliğe karşı olma, öğrenmeyi zevkli hale getirme, okuryazarlığa ulaşma süresini kısaltması, kolay uygulanabilir yöntem olması, kelimeleri telaffuz etme, okuma-yazma öğretiminde kullanılan görseller, doğru ve anlamlı okuma, okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama, öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesi, harfi tanıma, öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltme, ilk okuma-yazma öğretim materyalleri kullanma, veli-öğretmen işbirliğine daha fazla önem verilmesi, seslerin öğretiminde takip edilen ses gruplamaları, *“Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir”* ve *“Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar”* ifadelerine ilişkin kadın öğretmenlerin puanları anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu sonucu destekler şekilde *“Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir”* ve *“Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir”* kazanım maddelerini kazandırmada ne oranda problem yaşanıldığına dair yapılan değerlendirmede kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha az problem yaşanıldığı görüşünü belirtmişlerdir. Buna karşın *“Cümleleri görsellerle ifade eder”* kazanım maddesini kazandırmada erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre kazanım maddesinin kazandırılmasında daha az problem yaşanıldığı görüşündedirler. Bununla birlikte ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar hakkında bir çalışmada farklılık yokken, bir çalışmada ise erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha yüksek puanlara sahip oldukları ileri sürülmüştür. Ayrıca bir araştırmada ortaya konulan sonuçlara göre doğru ve anlamlı okumada kadınların % 54.5’i, erkeklerin % 45.8’i, çocuğun gelişim özellikleri ve evreleri açısından kadınların % 72.3’ü, erkeklerin % 60’ı, okuduğu metni anlama bakımından kadınların % 53.8’i, erkeklerin % 43.9’u, öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesinde kadınların % 70’i, erkeklerin % 58.1’i, harfi tanımda kadınların % 91.8’i, erkeklerin % 86.4’ü, öğrenciyi daha çok merkeze almada kadınların % 82.4’ü, erkeklerin % 69.3’ü, öğrenciyi düşünerek öğrenmeye yöneltmede kadınların % 84.9’u, erkeklerin % 68.6’sı, öğretim materyalleri hazırlama

kolaylığı açısından kadınların % 70.3'ü, erkeklerin % 61.1'i, materyalleri kullanma (temin etme) kolaylığı için kadınların % 67.8'i, erkeklerin % 58.9'u ses temelli (esaslı) cümle yöntemini daha çok tercih etmektedirler. İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğine ilişkin görüşlerin ele alındığı araştırmalarda “İlk okuma-yazma öğretiminde renkli görseller daha etkili olmaktadır” ve “İlk okuma-yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır” ifadelerinde kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan görsellerin rolüne ilişkin görüşlerin değerlendirildiği araştırmalarda “*Hikâye, olay, durum anlatmada görsellerin etkisi çoktur*”, “*Görseller öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çeker*” ve “*Okuma-yazma öğretiminde kullanılan görseller öğrenmeyi tamamlayıcı niteliktedir*” ifadelerinde de yine kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha olumlu görüştedirler. Buna karşın Türkçe 1. sınıf ders programı ve ders kitaplarında yer alan görsellere ilişkin görüşlerin ele alındığı çalışmalarda “*Okuma-yazma öğretiminde ders kitaplarında yer alan görselleri kullanmak yeterlidir*” ve “*İlk okuma-yazma ders kitapları okuma ve yazma öğretimi için yeterlidir*” ifadelerinde erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi değerlendirildiğinde ses temelli (esaslı) cümle yönteminde araç-gereç kullanımında, sınıf mevcudunun ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretmeye uygun olması ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin söylenen heceleri yazmada zorlanmaları konusunda 36-40 yaşındaki öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın üç çalışmada sınıf öğretmenlerin yaşının ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilgili eğilim ve algılarına etki etmediği öne sürülmüştür. Ayrıca bitişik eğik yazının özellikleri, yöntemin olumlu yanları ve öğrenme boyutu bakımından öğretmenlerin puanları farklılaşmıştır. A.T9 kodlu çalışmada genellikle 51 ve daha üzeri yaşlardaki öğretmenlerin puanları daha düşük iken A.T24 kodlu çalışmada ise daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerinin okumaya geçiş zamanına göre öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ilişkin eğilim ve algıları anlamlı değişime uğramamıştır.

Hizmet-içi eğitime katılım durumu bakımından sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilgili düzenlenen hizmet-içi eğitimin etkililiği konusundaki görüşleri bir çalışmada hizmet-içi eğitime katılanlar, bir çalışmada ise hizmet-içi eğitime katılmayanların lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Önceki yöntemle öğretmenlik yapma açısından öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin eğilim ve algıları, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi dışında başka bir yöntem ile okuma-yazma öğretimi yapmış olan öğretmenler lehine farklılaşmıştır. Bununla beraber bir çalışmada bu değişkene göre öğretmenlerin bitişik eğik yazısına eğilim ve algıları değişmemiştir.

Kadro durumu bakımından sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu hakkındaki görüşleri farklılaşmazken, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına yönelik görüşlerde kadrolu olmayan öğretmenlerin puanları daha yüksek bulunmuştur.

Görev yapılan yer açısından il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin görüşleri daha olumludur. Ayrıca görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin puanları daha yüksektir. Buna karşın ses temelli (esaslı) cümle yöntemi uygulaması, ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulaması, kılavuz kitap ve seminerler, Türkçe 1. sınıf ders kitapları ile Türkçe 1. sınıf ders programına ilişkin görüşler görev yapılan yere göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Bu kapsamda “Reklamlarda verilen mesajları sorgular”, “Resim ve fotoğrafları yorumlar”, “Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular”, “Beden dilini yorumlar”, “Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar”, “Metin ve görsel ilişkisini sorgular”, “Sunuma hazırlık yapar”, “Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar” ve “Sunularında gerçek nesne ve

*modelleri kullanır*” ifadelerinde il merkezinde çalışan öğretmenlerin köyde çalışan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygundur görüşünü benimsedikleri açıklanmıştır. Ayrıca “*Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar*” ifadesinde il merkezinde çalışan öğretmenler, ilçede çalışan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine uygun olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Genel olarak il merkezinde çalışan öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanım maddelerinin öğrenci seviyesine daha uygun olduğu görüşünü savunmuşlardır. Köyde çalışan öğretmenler kısıtlı imkânlarla çalışma yaptıkları için görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarını öğrenci seviyesine uygun bulmamaktadırlar. Bu sonuçlara ek olarak “*Reklamlarda verilen mesajları sorgular*”, “*Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular*” ve “*Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar*” kazanım maddelerini köyde çalışan öğretmenlerin, il merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha fazla problem yaşanmaktadır görüşünü benimsemişlerdir. Bunun yanında “*Sunuma hazırlık yapar*” kazanım maddesinde ise ilçe merkezinde çalışan öğretmenler, köyde çalışan öğretmenlere göre daha fazla problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre köyde çalışan öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerini kazandırmada daha fazla problem yaşandığı görülmektedir. Köy ortamında yetişen çocuklar çevresel etkilere bağlı olarak kazanım maddelerini kazanırken daha fazla sorun yaşamaktadırlar.

Bir araştırmada ise öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemini uygulamada destekleyici materyallere ulaşamadıkları anlamlı farklılık göstermiştir. Bununla birlikte aynı araştırmada öğrencilerin kalemi dik tutma alışkanlıkları sonucu bitişik eğik yazmada zorlandıkları, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıkların öğrenmeyi olumsuz etkilediği, öğrencilerin gösterilen çizgileri güzel yazı defterindeki çizgi aralıklarına doğru yerleştiremedikleri ve çizgi çalışması yaparken yazılış yönlerine dikkat etmedikleri görülmüştür. Buna ek olarak öğrencilerin çoğunun sesin geçtiği kelimelere örnek vermede güçlük çektiği, kelimenin içindeki sesi hissetmede zorlandıkları ve b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-l, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, k-g ve d-t gibi bazı sesleri birbiriyle karıştırdıkları, söylenen heceyi doğru olarak yazamadıkları,

heceyi yazarken harflerini eksik bıraktıkları, kelimeleri bitişik eğik el yazısıyla yazarken zorlandıkları, söylenen kelimeyi doğru olarak yazamamaları, kelimeyi yazarken harflerini eksik yazmaları ve cümleyi yazarken harflerini eksik yazdıkları konusunda öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılıklar mevcuttur.

Bunun yanında öğrenciler hazır olmadan -zamanından önce- ses tanıma devresine geçildiği, sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterildiğinde bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemede güçlük yaşandığı, büyük harfleri kolaylıkla tanıdıkları, öğrencilerin okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenme sonucunda harfleri doğru yazamadıkları ve sesleri doğru telaffuz edemedikleri, çizgi çalışmalarında edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu harfleri yanlış yazdıkları, harfleri yazarken yazılış yönlerine uymadıkları, bazı sesleri okurken birbiriyle karıştırdıkları, öğrencilerin çoğunun önceden öğrendikleri sesleri hece içerisinde tanımakta güçlük çektikleri, sesli harflerle başlayan heceleri okumakta zorluk çektikleri, sessiz harflerle başlayan heceleri okumakta zorluk çektikleri, heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşandığı, önceki öğrenilenlerin arasından yeni üretilen heceyi kolayca gösterebildikleri, kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çektikleri (el, e-le vb.), öğrencilerin çoğunun önceden öğrendikleri heceleri kelime içerisinde tanımakta güçlük çektikleri, kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çektikleri, okuduklarını anlamadıkları, kolay ve hızlı okuma, metnin içeriğini anlayamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanmama, çok yavaş okuma ve çok yavaş yazma konusunda kısmi farklılıklar sürülmüştür. Bitişik eğik yazı öğrencilerin yazılarında güzelliğe önem vermelerini sağlamıştır ifadesinde farklılık yoktur. Ayrıca ezberciliğe karşı olma, öğrenmeyi zevkli hale getirme, okuryazarlığa ulaşma süresini kısaltması, kolay uygulanabilir yöntem olması, kelimeleri telaffuz etme, veli-öğretmen işbirliğine daha fazla önem verilmesi konularında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Ses temelli cümle yöntemini değerlendirme düzeyi değişkenine göre en yüksek ortalama, bu yöntemi çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise bu yöntemi vasat altı olarak değerlendiren öğretmenlerden elde edilmiştir. Ses temelli cümle yöntemini değerlendirme düzeyi değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin algılarda en yüksek ortalama, bu yöntemi çok iyi olarak



değerlendiren öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise bu yöntemi vasat altı olarak değerlendiren öğretmenlerden elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda kendisini yeterli düzeyde algılama değişkenine göre kendini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin lehine hem ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi hem de bitişik eğik yazı yöntemini değerlendirme puanları arasında istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin veya okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre görüşler değerlendirildiğinde bitişik eğik yazının uygun olmayışı ve ses temelli (esaslı) cümle yönteminde öğretmenlerin yeterliliği konusunda orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin; ses temelli (esaslı) cümle yöntemine eğilim ve olumluluğu, etkinliklerle ilgili kaynak ve materyallerin sağlanması ve bütünü kavrayıcı çalışmalara yer verilmesine ilişkin ise orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin puanları daha yüksektir. Buna karşın bir çalışmada alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öğrenci merkezli aktif eğitimi sağladığı öne sürülmüştür. Bir çalışmada ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin yaklaşık % 34'ü öğrencilerin sesleri tek tek okuyabildikleri halde bu seslerden oluşan sözcükleri okumada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıfındaki öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ve bitişik eğik yazıya daha olumlu düzeyde yaklaşmaktadırlar.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemine eğilim ve algıları bir çalışmada özel okul öğretmenleri; bir çalışmada pilot okullarda görev yapan öğretmenler lehine farklılaşırken, bir çalışmada ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Pilot olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ilişkin kaygıları daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında bitişik eğik yazısına eğilim ve algı, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde heceleme fazlalığı, yavaş ve anlamsız okuma, okuma parçalarının seviyeye uygun yapılması, doğru hece birleştirilmelerine dikkat edilmesi ile ses temelli (esaslı) cümle yönteminde kaynak, araç-gereç ve alt yapı eksikliği konularında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin puanları daha yüksek iken,

pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yönteminden beklentileri daha yüksek bulunmuştur. Pilot okullardaki birinci sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okuma-yazma müfredatı hazırlanırken öğretmenlere danışılmasını istemişlerdir. Buna karşın ses temelli (esaslı) cümle yöntemini uygulama, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde sınıf ortamı, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde çevresel faktörler ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ilişkin bilgi düzeyi bakımından görev yapılan okul türüne göre görüşler anlamlı değişim göstermemiştir.

### 3.1.2.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

#### 3.1.2.2.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Olumlu Veli Görüşleri

Tablo 19’da ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik velilerin olumlu görüşlerine ait bulgular okuma-yazma ve öğrenme, okuma-yazma uygulamaları, görsel materyaller, öğretmen, okul öncesi eğitim ve çocuğu güdüleme kodları altında değerlendirilmiştir.

Tablo 19

#### Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Velilerin Olumlu Görüşlerine Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
Okuma-yazma ve öğrenme	Yazıda akıcılık	A.T39.24; E.T11.25.
	Hızlı yazma	A.T28.5.1.1.
	Öğrencilerin sanat kişiliklerini geliştirme	A.T28.5.1.2.
	Okula ve öğretmene alışma	A.T28.1.
	Çocuklarda hissedilebilir değişim	E.T11.28.
	Çocukların kendilerini daha rahat ifade etmesi	E.T11.29.
	Çocuklarının araştırmacı, sorgulayıcı ve meraklı olması	E.T11.30.
Okuma-yazma uygulamaları	Okumaya hızlı geçiş	A.T28.4.
	İlk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim	D.T22.27; D.T22.28; D.T22.29.
İlk okuma ve yazma başarısı	Dershane ve özel derslere gerekli olmaması	A.T42: % 67
	Ailenin gelir düzeyinin etkisi	A.T42: % 62
	Ailenin ve yakın çevrenin etkisi	A.T42: % 61
Görsel materyaller	Öğrencilerin dikkatini çekmesi ve ezberden uzaklaştırması	E.T11.31.
Öğretmen	Öğretmene güven ve memnuniyet	A.T28.26; C.T18.8.
Okul öncesi eğitim	Okul öncesi eğitimin okuma-yazma öğrenimine etkisi	A.T28.3.

Tablo 19’da okuma-yazma ve öğrenme kodu altında veliler öncelikle ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde yazıda akıcılığın sağlandığını, öğrencilerin hızlı yazdıklarını, estetik kişiliklerini geliştirdiğini belirtmiş, ayrıca okula ve öğretmene alışma bakımından yöntemin uygun olduğunu açıklamışlardır. Bu yöntemde velilere göre çocuklarda hissedilebilir değişimler yaşanmaktadır. Bunun yanında çocuklar kendilerini daha rahat ifade etmekte, araştırmacı, sorgulayıcı ve meraklı bir yapıya sahip olmakta ve okumaya daha hızlı geçiş yapmaktadırlar. Ayrıca okul-aile işbirliği kodu altında ilk okuma ve yazma öğretiminde başarıyı arttırmak için velilerin okuma ve yazma etkinliklerine (bilgilendirme ve yönlendirme toplantıları) katılımının daha etkin sağlandığı, ilk okuma ve yazma başarısı kodu altında ise okuma ve yazma başarısında ailenin ve yakın çevrenin etkili olduğu, ailenin gelir düzeyinin önemli olduğu ve ilk okuma ve yazma için dersane ve özel derslere gerekli olmadığı belirtilmiştir. Anne ve babalara göre okuma ve yazma çalışmalarının yetersiz olduğu kanısı vardır. Bu sebeple ailelerin yarısı okuma ve yazma etkinlikleri düzenlenmesini istemektedir. Velilerin % 29’u da bilgilendirme seminerleri istemektedir.

Okuma-yazma uygulamaları boyutunda veliler okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretimin olumlu etkilere sahip olduğunu düşünmektedirler. Görsel materyaller boyutunda ise okuma-yazma öğretiminde görsel materyal kullanımının öğrencilerin dikkatini çektiği ve ezberden uzaklaştırdığı düşüncesi bulunmaktadır. Veliler, okuma-yazma öğretiminde öğretmene güven duymakta ve memnuniyet düzeyleri olumlu yöndedir. Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin teşvik edici sözlerle güdülenmesini veliler uygun ve yerinde karşılamaktadır. Ayrıca veliler okul öncesi eğitim alma durumunun öğrencilerin okuma-yazma öğrenimine olumlu şekilde etki ettiğini öne sürmektedir.

### **3.1.2.2.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Olumsuz Veli Görüşleri**

Tablo 20’de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik velilerin olumsuz görüşlerine ait bulgular okuma-yazma ve öğrenme, anlama, okul-aile birliği etkinlikleri, bilgilendirme faaliyetleri, sosyo-ekonomik düzey, aile içi şiddet ve ilgisizlik kodları altında değerlendirilmiştir.

Tablo 20.

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Velilerin Olumsuz Görüşlerine Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
Bilgilendirme faaliyetleri	Ses temelli ilk okuma ve yazma öğretimini bilmeyen velilerin bilgilendirilmek için seminerler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenmesini istemesi	A.T42.3: % 45
	Öğretmen ve idarecilerin okuma-yazma konusunda yürüttüğü bilgilendirme çalışmaları	A.T42.8: % 41
	Okuma ve yazma çalışmalarına yönelik bilgilendirme seminerleri	A.T42: % 29
Okul-Aile birliği etkinlikleri	Velilerin okuma ve yazma etkinliklerine (bilgilendirme ve yönlendirme toplantıları) katılımının daha etkin sağlanması	A.T42: % 44
	Veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinliklerinin yetersizliği	A.T42.3.
	Okuma-yazma etkinliklerine katılan velilerin oranı	A.T42.11.
İlk okuma ve yazma başarısı	İlgisizlik	A.T42.17.2: % 37; F.T51: % 28,51
	Sosyo-ekonomik düzey	A.T42.22: % 32
	Okuma-yazmada öğrencileri teşvik edici sözler ve ödüllendirmenin kullanılmaması	A.T42.16: % 19
	Aile içi şiddet	A.T42.17.1: % 15
Okuma-yazma ve öğrenme	Bitişik eğik yazı ile yapılan çalışmalarda kendilerinin yetersizliği	A.T39.23; E.T11.24.1.
	Bitişik eğik yazı ile yapılan çalışmalarda çocukların bazı sorunlar yaşaması	A.T39.24; E.T11.24.2.
	Okumanın süreklilik, hız ve akıcılık taşıması	A.T39.25; E.T11.26.
	Okuma ve yazma etkinliklerinin yeterli olmaması	A.T42.9.
	Velilerin yöntem hakkındaki olumsuz tutumları	E.T36.6.
	Bitişik eğik yazı ile ilgili genel eğilim	A.T28.5.2.
	Okuma ve yazma başarısını etkileyen en önemli okul dışı ortamın özel dersler ve kursların olması	A.T42.33.
Anlama	Okuduğunu anlamlandırma sürecinde yaşanan zorluklar	A.T39.26; E.T11.27.

Tablo 20’de okuma-yazma ve öğrenme kodu altında veliler öncelikle bitişik eğik yazı ile yapılan çalışmalarda kendilerinin yetersizliğini, bitişik eğik yazı ile yapılan çalışmalarda çocuklarının bazı sorunlar yaşadıklarını ve okumanın süreklilik, hız ve akıcılık taşımadığını öne sürmüşlerdir. Ayrıca A.T39’da yapılan analizlere göre, öğretmenlerin öğretim yöntemine ait aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}$ =126.25), öğrenci velilerinin aritmetik ortalamalarından ( $\bar{x}$ =62.19) yüksektir. Bu durum öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemine daha olumlu baktıklarını ve öğretim yöntemlerinden öğrenci velilerine göre daha fazla memnun kaldıklarını göstermektedir.

Bunun yanında okuma-yazma etkinliklerinin yeterli olmaması, velilerin yöntem hakkında olumsuz tutumlar beslemesi ve bitişik eğik yazı ile ilgili eğilimlerinin de negatif yönde olduğuna yönelik sonuçlar da mevcuttur. Ayrıca özel ders ve kursların da okuma-yazma başarısını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Anlama boyutu ele alındığında genel itibarıyla öğrencilerin bu yöntemde okunan metni anlamada sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiştir. Okul-aile birliği etkinlikleri boyutunda ise veliler okul-aile iletişim etkinliklerinin

yetersizliğini öne sürmüştü, ayrıca okuma-yazma etkinliklerine katılan veli oranının düşüklüğünden bahsedilmiştir. Buna ek olarak bilgilendirme boyutunda ise öğretmenlerin ve okul idarecilerinin okuma-yazma konusunda yürüttükleri bilgilendirme çalışmalarının yetersizliği belirtilmiş, bu konuda ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimini bilmeyen veliler için seminerler ve toplantılar düzenlenmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Veliler ayrıca çocukların okuma-yazma başarısı üzerinde ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin olumlu yönde, aile içindeki şiddetin ve ilgisizliğin ise olumsuz yönde etki ettiğini düşünmektedir.

### 3.1.2.2.3. Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Velilerin Demografik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılması

Velilerin bireysel özellikleri, konu ile ilgili araştırma boyutlarında ortak olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda velilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve gelir durumu değişkenlerine göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular ve değerlendirmeleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Velilerin Demografik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

Değişken	Kod	Fark	Çalışmalar
Cinsiyet	Ses temelli cümle yöntemine genel eğilim ve algı	-	A.T39.22: $\bar{x}$ =61.80-62.36; E.T11.23.1.
Yaş	Ses temelli cümle yöntemine genel eğilim ve algı	-	A.T39.23: $\bar{x}$ =58.66-62.47, en düşük 51-60 yaş, en yüksek 30-40 yaş; E.T11.23.1.
	Çocuğun ilk okuma ve yazma başarısında etkisi	+	A.T42.27.
	Çocuklara yapılan rehberlik	+	A.T42.30.
	Okuma becerileri	+	C.T32.6.
	Farklı metin türlerinden alınan başarı puanı	+	C.T27.4.
	Ödüllendirme ve teşvik edici sözlerin başarıyı etkilemesi	+	A.T42.18.
	Özel ders ve kursların çocukların ilk okuma ve yazma başarısına etkisi	+	A.T42.25.
	Bakarak yazma hızı	+	C.T15.16.2.
	Bir konuda kendini ifade ederek yazma	+	C.T15.14.4.
Eğitim düzeyi	Okudukları metni anlama düzeyleri	+	C.T15.16.5.
		+	C.T15.15.
	Bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar	-	C.T26.9.
		+	C.T26.10.
	Okuma ve yazma hataları	+	C.T29.8.
		+	C.T29.9.
	Ses temelli cümle yöntemine genel eğilim ve algı	-	A.T39.24: $\bar{x}$ =60.92-64.23, en düşük okur-yazar olmayan, en yüksek önlisans ve lisans mezunu veliler; E.T11.23.2.
	Veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinliklerine katılım	-	A.T42.4. (en az ilköğretim mezunu-en yüksek üniversite mezunu)
	Okuma-yazma etkinliklerine (kitap okuma etkinlikleri ve öğretmen tarafından evlere verilen etkinlikler) katılım	-	A.T42.12.
	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar	-	C.T26.23; C.T26.36.

Tablo 21 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Velilerin Demografik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

	İlk okuma ve yazma başarısı	+	A.T42.26.2.
	Okuduğunu anlama	+	C.T50.4: $\bar{x}=9.59$ (alt)-12.57 (üst)
	Ödüllendirme ve teşvik edici (sevgi ve saygıya dayalı ortam) sözlerin başarı üzerinde etkililiği	+	A.T42.19.
	Bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puan	+	C.T26.11.
	Yazma hızı	+	C.T26.25.
Gelir durumu	Özel ders ve kursların ilk okuma ve yazmada etkililiği	+	A.T42.26.1.
	AÇEV toplantılarına ve kermeslere katılım	+	A.T42.5.2.
	Okuma ve yazma hataları	+	C.T29.7: % 13.33 (yüksek)-% 53.33 (düşük)
	Veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinliklerine katılım	-	A.T42.5.1.
	Okuma-yazma etkinliklerine (kitap okuma etkinliği ve öğretmen tarafından eve verilen etkinlikler vb.) katılım	-	A.T42.13.
	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar	-	C.T26.37.

Tablo 21’de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik velilerin görüşleri demografik özellikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Çalışmalarda velilerin cinsiyetleri, yaşları, eğitim düzeyleri ve gelir durumları dikkate alınmıştır. Buna göre velilerin cinsiyetleri, yaşları ve eğitim düzeyleri bakımından ses temelli cümle yöntemine genel eğilim ve algıları farklılaşmamıştır. Bunun yanında velilerin eğitim düzeyine göre de ses temelli cümle yöntemine yönelik eğilimleri farklılık göstermemiştir.

Eğitim düzeyi zayıf aileler ses temelli (esaslı) cümle yönteminin çocuğun ilk okuma ve yazma başarısında diğer ailelere göre daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Bununla beraber eğitim düzeyi arttıkça çocuklara yapılan rehberliğin, ödüllendirme ve teşvik edici sözlerin önemli olduğu düşünülmüştür. Buna karşın velilerin eğitim durumları açısından düzenlenen veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinliklerine katılım düzeyi, okuma-yazma etkinliklerine (kitap okuma etkinlikleri ve öğretmen tarafından evlere verilen etkinlikler) katılım ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları farklılaşmamıştır.

A.T42’de ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite mezunu aileler en çok veli toplantılarına katılmıştır. Veli toplantılarına katılım oranı genel itibariyle % 48’dir. İlköğretim mezunu aileler yükseköğretim mezunu ailelere oranla daha az öğretmenle iletişim içine girmişlerdir. Ayrıca aile-okul arasındaki iletişimin sağlanmasına yönelik yürütülen çalışmaları en fazla yetersiz gören grup ilköğretim mezunu velilerdir. Velilerin % 30’u ise çocukları ile birlikte kitap

okumaktadır. Eğitim durumlarına göre en fazla ortaöğretim mezunu veliler yeni program hakkında yürütülen seminere katılmışlardır. A.T42’de ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite mezunu olan ailelerin % 55’i okuma ve yazma çalışması yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

A.T42’de ailelerin en çok vurguladığı aile tutumu sevgi ve saygıya dayalı huzurlu bir ortam oluşturmaktır. Aile içi şiddetin okuma ve yazma becerisini olumsuz etkileyeceğini düşünenlerin sayısı ise yaklaşık beşte bir oranındadır. Çocuğa karşı ilgi göstermeme ve çocuğa sabırla yaklaşmanın oranları da birbirine yakındır. A.T42’de velilerin % 57’si çocuklarının özel ders alması ya da dershanelere giderek başarılı olabileceğini savunmaktadır. Velilere göre; çocuğun başarısını etkileyecek en önemli okul dışı eğitim ortamı özel dersler ve kurslardır. Aynı oranda bir grupta çocuğa iyi bir ortam sağlamanın başarıyı arttıracaklarını söylemektedir. Sanatsal ve sportif faaliyetlerin yararını savunan çok az veli bulunmuştur.

Gelir durumuna göre öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarısı ailenin gelir seviyesi arttıkça yükselmiştir. Velilerin ödüllendirme ve teşvik edici (sevgi ve saygıya dayalı ortam) sözlerin başarı üzerinde etkililiğine yönelik görüşleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, bitişik eğik yazı ölçeğinden elde ettikleri puanları ve yazma hızı da sosyo-ekonomik düzeyin artışına bağlı bulunmuştur. Buna karşın velilerin özel ders ve kursların ilk okuma ve yazmada etkililiğine ilişkin görüşleri, AÇEV toplantılarına ve kermeslere katılım düzeyleri ile öğrencilerin okuma ve yazma hataları gelir düzeyi düşük ailelerde daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber gelir durumuna göre veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinliklerine katılım, okuma-yazma etkinliklerine (kitap okuma etkinliği ve öğretmen tarafından eve verilen etkinlikler vb.) katılım ve bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. A.T42’de gelir düzeyi farklılaşsa da veliler, en çok veli toplantılarına katılmıştır. Yüksek gelire sahip veliler okul-aile birliği toplantılarına en fazla katılan gruptur. Bunun yanında kitap okuma etkinliklerine en çok alt gelir düzeyindeki aileler katılmışlardır. Kitap okuma etkinliğini ev etkinlikleri ve testler takip etmektedir. Bu iki etkinliğin oranların birbirine çok yakındır. Alt ve orta gelir düzeyindeki ailelerin yaklaşık dörtte biri ise seminerlere katılmıştır. Çalışmaları yetersiz olarak gören ailelerin

çoğunluğunu alt gelir düzeyi aileler oluşturmaktadır. A.T42’de farklı gelir düzeyine sahip velilerin yarısı dershane ve özel derslerin gerekliliğinden bahsetmektedir. Aynı şekilde velilerin % 21’i ise iyi bir ortam oluşturulması gerektiğinden bahsetmektedir.

A.T42’de alt gelir düzeyine sahip veliler ilk okuma ve yazma başarısını etkileyecek en önemli okul dışı eğitim ortamı olarak en çok özel ders ve kursların olduğunu düşünmektedirler. Orta gelire sahip velilere göre ilk okuma ve yazma başarısını etkileyecek en önemli okul dışı eğitim ortamı çocuğun ailesi ve çevresidir. Orta gelir düzeyine sahip veliler en az etkileyen olarak bilgisayar ve televizyonu görmektedirler. Üst gelir düzeyine sahip veliler ise özel ders ve kurslarla birlikte sanatsal ve sportif faaliyetleri önemli olarak görmektedir.

### 3.1.2.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettiş Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

#### 3.1.2.3.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumlu Görüşleri

Tablo 22’de ses temelli (esasl) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretime yönelik yönetici ve müfettişlerin olumlu görüşleri tematik olarak kodlanmıştır.

Tablo 22

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretime Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumlu Görüşlerine Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
İlk okuma-yazma programı	Ezberlemeye değil bilgi üretmeye dayalı olması	A.T34.12: $\bar{x}$ =4.26-3.78
	Öğrenci merkezli olması	A.T34.13: $\bar{x}$ =4.23-3.75
	Programın Türkçe’nin ses yapısına uygunluğu	A.T34.16: $\bar{x}$ =4.21-3.66
	Öğrencilerin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi beceriler üzerine olumlu etkisi	A.T34.11: $\bar{x}$ =4.19-3.75
	Yöntemin öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlaması	A.T34.17: $\bar{x}$ =4.08-3.54
	Yöntemin hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmesi	A.T34.18: $\bar{x}$ =4.08-3.66
	Amaç ve hedeflerin kazanım olarak isimlendirilmesi	A.T34.15: $\bar{x}$ =4.06-3.60
	Çalışma dosyalarının ve gözlem formlarının okuma-yazma öğretime önemli katkılar getirmesi	A.T34.14: $\bar{x}$ =3.86-3.60
	Okul-aile işbirliği	Velilerin okuma ve yazma etkinliklerine (bilgilendirme ve yönlendirme toplantıları) katılımının sağlanması
Ses temelli cümle yöntemi	Çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemi uygulaması	A.T39.32.1; E.T11.33.
Konuşma	Öğrencilerin ‘kendilerini geçmiş yıllara oranla daha iyi ifade edebilmesi	A.T39.34; E.T11.35.



Tablo 22’de dört kod altında verilen sonuçlara göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi kodu altında çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemi uygulamasının olumlu olduğu, konuşma kodu altında öğrencilerin geçmiş yıllara oranla kendilerini daha iyi ifade edebildiği bildirilmiştir. Bir çalışmada ise ilk okuma-yazma programının öğrencilerin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi beceriler üzerine olumlu etkilerinin olması, programın ezberlemeye değil bilgi üretmeye dayalı olması, programın öğrenci merkezli oluşu, çalışma dosyaları ve gözlem formlarının okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getirmesi, amaç ve hedeflerin kazanım olarak isimlendirilmesi, programın Türkçe’nin ses yapısına uygunluğu, yöntemin öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlaması ile yöntemin hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmesine ilişkin değerlere bakıldığında okul yöneticileri, müfettişlere göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlara sahiptir.

### 3.1.2.3.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumsuz Görüşleri

Tablo 23’te ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yönetici ve müfettişlerin olumsuz görüşleri tematik olarak kodlanmıştır.

Tablo 23

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumsuz Görüşlerine Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
Rehberlik	Denetim elemanlarının yapılan rehberliğin yetersizliği	A.T20.11: % 78.2
Okuma	Öğrencileri daha erken okuma-yazmaya geçirmeleri için öğretmenlere baskı yapılması	A.T20: % 58.9
	Okumaya ilişkin ses temelli cümle yönteminin eksikliği	A.T39.33.
Öğretmen yetiştirme	İlk okuma-yazma öğretimi dersi	A.T20: % 58.3
	Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi	A.T20: % 43.4
Ses temelli cümle yöntemi	Çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemi uygulamasının kent programı görünümünde olması	A.T39.32.2.
Okul-aile işbirliği	Okul-aile işbirliğini sağlamak için bilgilendirme seminerlerinin yapımı	A.T42.8: % 21; A.T34.2: % 30
	Ev etkinliklerine yardım ederek aileleri sürece dahil etme	A.T34.2: % 17
	Aileler ile birlikte karar alma	A.T34.2: % 10
	Okuma saatlerine davet ederek aileleri sürece dahil etme	A.T34.2: % 4
	Veliler arası yarışmalar düzenleme	A.T34.2: % 2
Bilgi yeterliliği	İlk okuma ve yazma yöntemi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmama	A.T39.31; E.T11.32.
Uygulama yeterliliği	Öğretmenlerin uygulama sürecinde yeterli olmaması	A.T39.35; E.T11.36.
Okuduğunu anlama	Okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili olarak ses temelli (esash) cümle yönteminin eksikliği	A.T39.33; E.T11.34.

Tablo 23'te yedi kod altında verilen sonuçlara göre çözümleme yöntemi ile ses temelli (esaslı) cümle yöntemi uygulamasının kent programı görünümünde olduğu, öğretmenlerin uygulama sürecinde yeterli olmadığı ve ilk okuma ve yazma yöntemi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olunmadığı, okumaya ilişkin ses temelli cümle yönteminin eksik kaldığı, okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili olarak etkisiz yönlerinin bulunduğu ifade edilmiştir. Öğretmen yetiştirmede "birleştirilmiş sınıflarda öğretim" ile "ilk okuma-yazma öğretimi" dersine gereken önem verilmemektedir.

Aynı çalışmada müfettişlerin öğrencileri daha erken okuma-yazmaya geçirmeleri için öğretmenlere baskı yapıldığı ve birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere gereken rehberliği yapmadıkları belirtilmiştir. Bunun yanında okul-aile işbirliği kodu altında ilk okuma ve yazma öğretiminde başarıyı arttırmak için velilerin okuma ve yazma etkinliklerine (bilgilendirme ve yönlendirme toplantıları) katılımının daha etkin sağlandığı bildirilmiştir.

Okul-aile işbirliğini sağlamak için bilgilendirme seminerlerini de yapan idarecilerin oranı da % 21'dir. Öğretmen ve idarecilerin % 30'u velilerin okuma ve yazma etkinliklerine katılımını sağlamak için yönlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yapmaktadırlar. Ev etkinliklerine yardım ederek aileleri sürece dahil eden öğretmen ve idarecilerin oranı % 17'dir. Öğretmen ve idarecilerin % 10'u aileler ile birlikte karar alarak onları okuma ve yazma etkinliklerine kattıklarını belirtmişlerdir. Okuma saatlerine davet ederek aileleri sürece dahil edenlerin oranı % 4'tür. Veliler arası yarışmalar düzenleyenlerin oranı ise % 2'dir.

### **3.1.3. Tema B: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerilerine İlişkin Araştırmalar**

Tablo 24'te ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler tematik biçimde kodlanmıştır.

Tablo 24

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere Ait Bilgiler

Tema	Kod	Sonuç	Çalışmalar
Okul öncesi eğitim durumu	Hazırlık aşaması	Edinilen yanlış alışkanlıklar	B.T2.1.
		Kalemi dik tutmadan kaynaklı bitişik eğik yazamama	B.T2.2.
		Destekleyici materyallerin eksikliği	B.T2.3.
		Kendilerini ifade edememe	B.T3.2.1.
		Söylenenleri anlayamama	B.T3.2.2.
		Kalem tutma ve defter kullanma alışkanlıklarının olmaması	B.T3.2.3.
	Çizgi çalışmaları	Hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılığı	E.T45.47.
		Çizgi çalışmalarına yeterli zaman ayrılmaması	A.T10.28: $\bar{x}=4.25$
		Kalem tutmayı bilememe	B.T3.3.1.
		Defter kullanmayı bilememe	B.T3.3.2.
	Görsel okuma	Okulöncesi eğitim alma durumunun olumlu etkisi	B.T3.4.
		Okulöncesi eğitim alma durumunun olumlu etkisi	A.T4.21.1; A.T9:4: $\bar{x}=4.09$ ; B.T3.5.5.
		Kelime telaffuzlarını yanlış yapma	A.T17: % 79; B.T3.5.3.
		Gördüklerini ifade edememe	B.T3.5.1.
Gördüklerini anlayamama		B.T3.5.2.	
Kelimelerin anlamını bilememe		B.T3.5.4.	
Okul öncesi eğitim durumu	Sesi hissetme ve tanıma aşaması	Edinilen yanlış alışkanlıklar	B.T2.4.
		Sesin geçtiği kelimelere örnek verememe	B.T2.5.
		Kelimelerin içindeki sesi hissetmeme	B.T2.6.
		Sesleri unutma	B.T3.6.1.
		Sesi tanıyamama	B.T3.6.2.
		o-u, i-i ve ğ-y seslerini karıştırma	B.T3.6.3.
		ğ, b, d, h, o, u seslerini hissedememe	B.T3.7.1.
		b-d, o-u, s-z, m-n, v-f, g-ğ ve ğ-y seslerini karıştırma	B.T3.7.2.
		Harfleri ana sınıfında öğrenerek gelme	B.T7.39.
		Bazı sesleri karıştırma	B.T3.20.1; B.T30: $\bar{x}=2.88$
	Harfi okuma aşaması	Edinilen yanlış alışkanlıklar	B.T2.7.
		Sessiz harfle başlayan heceleri (ga, ge, ba, be, ca, cü, pı, pi gibi) okuma güçlüğü	B.T3.9.
		Sesleri tanıdığı halde okuyamama	B.T3.10.
		Uzun kelimeleri okurken heceyi okuduktan sonra kelimeye geçememe	B.T3.11.1.
Üç heceden fazla kelimeleri okuyamama		B.T3.11.2.	
Uzun kelimeleri okurken önceki heceyi unutma		B.T3.11.3.	
Uydurarak okuma		B.T3.11.4.	
Acelecilikten yanlış okuma		B.T3.11.5.	
Okul öncesi eğitim durumu	Harfi yazma aşaması	Çok uzun kelimelerde zorlanma	B.T3.11.6.
		İki sessizi tek ses gibi okuma	B.T3.11.7.
		İki sessiz arasına bir ses getirme	B.T3.11.8.
		Dik temel yazı ile yazılmış metinleri okuyamama	B.T3.19.
		Okuma hızında yavaşlama	B.T3.20.2.
		Hazırbulunuşluk düzeyinin farklılığı	A.T10.20: $\bar{x}=3.96$
		Edinilen yanlış alışkanlıklar	B.T2.8.
		Dairesel hareketli seslerde zorlanma	B.T3.8.1.
	Dikte çalışması	Sesin yazımı sırasında ilk grup seslerde zorlanma	B.T3.8.2.
		Seslerin yazım yönünü yanlış yazma	B.T3.8.3.
		Sesi satura kuralına uygun yazamama	B.T3.8.4.
		Defteri düzenli kullanamama	B.T3.8.5.
		Sesli harfleri yazmama	B.T3.17.
		Sözcük yazımı bittikten sonra gerekli işaretlemeleri yapmama	B.T3.18.
Sözcüğü bulma	Harf eksiklikleri yapma	E.T45.21.	
	Tek tek seslerle cümle oluşturma	E.T45.29.	
	Sesin geçtiği sözcüğü bulamama	B.T3.12.	
	Kelime dağarcıkları çok az olduğu için örnekler vermeme	B.T3.13.	
Sesi bulma	Ses ortada olduğunda sesi bulamama	B.T3.14.	

Tablo 24 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere Ait Bilgiler

Okul öncesi eğitim durumu	Hece oluşturma aşaması	Edinilen yanlış alışkanlıklar	B.T2.9.	
		Kapalı heceden sonra açık hece elde ederken hece bölmeme	B.T2.10.	
		Heceyi yazarken harflerini eksik yazma	B.T2.11.	
	Kelime oluşturma aşaması	Söylenen kelimeyi doğru yazamama	B.T2.15; B.T30; $\bar{x}=3.08$	
		Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapma	B.T2.12.	
		Kelimeleri okurken heceleri birleştiremememe	B.T2.13.	
		Kelimeyi yazarken harflerini eksik yazma	B.T2.14.	
	Cümle ve metin oluşturma aşaması	Metnin içeriğini anlamama	A.T17: % 54; B.T2.18.	
		Kelimeleri yanlış telaffuz etme	A.T17: % 15.3; B.T3.16.4.	
		Heceleyerek okuma	B.T2.16.	
Okul öncesi eğitim durumu	Cümle ve metin oluşturma aşaması	Cümleyi yazarken harflerini eksik yazma	B.T2.17.	
		Okuduklarını anlamama	B.T2.19.	
		Metne başlık bulamama	B.T2.20.	
	Okuryazarlığa ulaşma aşaması	Düzenli cümle kuramama	B.T3.16.1.	
		Cümle kurarken ekleri yanlış yerde kullanma	B.T3.16.2.	
		Yanlış anlamda sözcük kullanma	B.T3.16.3.	
		Noktalama işaretlerini yerinde kullanamama	B.T2.21.	
		Okuduklarını anlamama	B.T2.22.	
		Çok yavaş okuma	B.T2.23.	
		Çok yavaş yazma	B.T2.24.	
Anlama	Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumama	B.T30: $\bar{x}=3.60$ ; F.T51.13.2: % 25		
	Okuduğunu anlama	F.T51.13.1: % 31.25		
	Okuma hızının yavaşlığı	F.T51.13.3: % 25		
	Yanlış heceleme yapma	F.T51.13.4: % 12.5		
	Harfleri öğrenme öğrencilerin sesleri kavrayamaması	F.T51.13.5: % 6.25		
	Cümlelerin anlamını çıkarma	B.T3.15.		
	Okuduklarını anlamadıkları için cevap verememe	B.T3.21.		
	Türkçe bilme düzeyi	B.T3.22.		
	Okudukları metni sözlü olarak ifade edememe	B.T3.23.		
	Olumsuz öğrenci ürünleri	Yazma	Düzensiz yazma	C.T15.7.2; F.T51: % 44.44
Kelimeleri doğru olarak yazamama			B.T2.25.	
Kelimeleri yazarken harfleri eksik yazma			B.T2.26.	
Söylenen cümleyi doğru olarak yazamama			B.T2.27.	
Cümleyi yazarken harflerini eksik yazma			B.T2.28.	
Öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında yeni programda el yazısının kullanılması			E.T45.44.	
Dik ve sola yatık yazma			C.T15.7.1.	
Satır çizgisinden alta veya üste kaydırarak yazma			C.T15.7.3.	
Kelimeler arası boşluğu ayarlayamama			C.T15.7.4.	
Çok silme veya karalama yaparak yazma			C.T15.7.5.	
Eksik ve kurlsız yazamama	C.T15.7.6.			
Okuma	Okuma	Yazma esnasında çok öne eğik veya geriye dayanarak oturma	C.T15.7.7.	
		Çok yavaş yazma	C.T15.7.8.	
		Heceleyerek okuma	B.T2.29. ; B.T52: % 26.1	
	Sesi tanıma	Hız	Kelimeleri okurken sesleri birleştirmeme	B.T2.30.
			Heceleyerek okuma	B.T2.32.
	Heceleme	Anlama	Bazı sesleri birbiriyle karıştırma	B.T2.33.
			Çok yavaş okuma	B.T2.34.
	Noktalama	Okuma	Kapalı hece ve açık heceden sonra hece bölmeme	B.T2.35.
			Okuduklarını anlamama	B.T2.36.
		Anlama	Metnin içeriğini anlamama	B.T2.37.
Noktalama işaretlerini yerinde kullanamama			B.T2.38.	
Kendini ifade etme	Okunan metni anlama	Noktalama işaretlerini kavrayamama	E.T11.14.	
		Ana dilin farklı olmasından kaynaklı kendini ifade edememe	B.T3.1.	
Ana dil farklılığı	Okunan metni anlama	Ana dilin farklı olmasından kaynaklı okunan metni anlamama	B.T3.26.	

Tablo 24 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere Ait Bilgiler

Değerlendirme	Ölçütler	Değerlendirmede gereğinden fazla ölçüt olması	F.T51.15.1: % 42.11	
	İş yükü	Öğretmene evrak yükü olması	F.T51.15.2: % 42.11	
	Öğrencinin katılımı	Performans ve proje görevlerini yaptırmakta zorlanma	F.T51.15.3: % 21.05	
	Sınıf mevcudu	Programda sunulan değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflar için uygun olmaması	F.T51.15.4: % 15.79	
	Yazılı kaynaklar	Denetimlerde daha çok tutulan yazılı dokümanlara göre değerlendirme yapılması	F.T51.17.1.	
Değerlendirme	Zaman	Denetim için ayrılan sürenin yetersizliği	F.T51.17.2.	
	Çevre (ortam)	Sınıf ya da okul koşullarının eşitmiş gibi değerlendirilmeye alınması	F.T51.17.3.	
	Denetim	Rehberlikten çok denetim yapılması	F.T51.17.4.	
	Farklılıklar	Denetmenlerin öğretmenleri farklı yönlendirmelere sevk etmesi	F.T51.17.5.	
Sınav odaklı sistem	Sınav hassasiyeti	Programda yer almadığı halde eş sesli, eş anlamlı kelimeler, zıt anlamlı kelimeler gibi kavramların verilmesi	F.T51.7.	
Ders saati	Zaman	Birleştirilmiş sınıflarda her sınıfa ayrılan zamanın yetersizliği	A.T20.3: % 87.4	
		Öğretmenli ders saatinin yetersizliği	A.T20.2: % 81.7	
Sınıf/Derslik	Çevre (ortam)	Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında sınıf ortamının uygun olmaması	A.T20.8: % 66.3	
Öğretmen özelliği	Mezuniyet alanı	Birinci sınıf öğretmenin sınıf öğretmenliği mezunu olmaması	A.T39.48: % 47.8	
		Öğrencilerin sunuma hazırlık yapamaması	D.T19: $\bar{x}$ =3.26	
Öğretmen öz-düşüncesi	Kazanımların kazandırılmasındaki problem	Öğrencilerin kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlaması	D.T19: $\bar{x}$ =3.14	
		Öğrencilerin reklamlarda verilen mesajları sorgulaması	D.T19: $\bar{x}$ =3.13	
		Öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunması	D.T19: $\bar{x}$ =3.03	
		Öğrencilerin sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanması	D.T19: $\bar{x}$ =2.98	
		Öğrencilerin çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlaması	D.T19: $\bar{x}$ =2.91	
		Öğrencilerin trafik işaretlerinin anlamlarını bilmesi	D.T19: $\bar{x}$ =2.86	
		Öğrencilerin beden dilini yorumlaması	D.T19: $\bar{x}$ =2.85	
		Öğrencilerin duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil, sembol ve renkleri kullanarak görselleştirmesi	D.T19: $\bar{x}$ =2.82	
		Öğrencilerin şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilmesi	D.T19: $\bar{x}$ =2.79	
		Öğrencilerin görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazması	D.T19: $\bar{x}$ =2.78	
		Öğrencilerin doğayı izlemesi, doğadaki değişimleri fark etmesi ve yorumlaması	D.T19: $\bar{x}$ =2.70	
		Öğrencilerin metin ve görsel ilişkisini sorgulaması	D.T19: $\bar{x}$ =2.70	
		Öğrencilerin resim ve fotoğrafları yorumlaması	D.T19: $\bar{x}$ =2.66	
		Öğrencilerin cümleleri görsellerle ifade etmesi	D.T19: $\bar{x}$ =2.64	
		Öğrencilerin duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirmesi	D.T19: $\bar{x}$ =2.41	
		Öğrencilerin renkleri tanıması, anlamlandırması ve yorumlaması	D.T19: $\bar{x}$ =2.38	
		Güçlük yaşanan aşamalar	Okuma-yazmaya hazırlık dönemi	B.T7.2: % 28.7
			Sesi sezdirme dönemi	B.T7.3: % 14.8
			Hece dönemi	B.T7.4: % 13.9
			Okuryazarlığa ulaşma dönemi	B.T7.8: % 10.2
Kelime dönemi	B.T7.5: % 9.3			
Cümle oluşturma dönemi	B.T7.6: % 8.3			
Metin oluşturma dönemi	B.T7.7: % 9			
Ders kitabından kaynaklı güçlükler	Sözcüklerin hecelerine yanlış ayrılması	B.T37: % 46.66		
	Çizgi çalışmalarının yetersizliği	B.T37: % 26.66		
	Ses öğretimi esnasındaki etkinliklerin seviyenin üzerinde ve yetersiz olması	B.T37: % 26.66		
	Ağırlıklı olarak başka kaynak kullanımı	B.T37: % 20		
	Koşulları iyi olan okullar için düzenlenmiş olması	B.T37: % 6.66		

Tablo 24’te ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin oluşturulan temalar dikkate alındığında genel itibariyle okul öncesi eğitimin her ne kadar okuma ve yazma üzerine olumlu etkileri bulunsa da yapılan çalışmalarda bu süreçte kazanılan yanlış alışkanlıkların da önemli düzeyde güçlüklerle yol açtığı ifade edilmiştir. Zira okul öncesi eğitim almayan öğrenciler, hazırlık aşamasında kalemi dik tutmadan kaynaklı bitişik eğik yazamama, destekleyici materyallerin eksikliğini yaşama, kendilerini ifade edememe, söylenenleri anlayamama, kalem tutma ve defter kullanma alışkanlıklarının olmaması ve hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılığı gibi güçlüklerle sahiptirler. Çizgi çalışmalarında kalem tutmayı ve defter kullanmayı bilememe ve çizgi çalışmalarına yeterli zaman ayrılmaması gibi sorunlar bulunmaktadır. Görsel okumaya ilişkin öğrenciler gördüklerini ifade edememe, gördüklerini anlayamama, kelime telaffuzlarını yanlış yapma ve kelimelerin anlamını bilememe güçlüklerine sahiptirler. Ancak hem görsel okuma hem de çizgi çalışmalarına okul öncesi eğitimi olumlu etkide bulunmuştur.

Sesi hissetme ve tanıma aşamasında sesin geçtiği kelimelere örnek verememe, kelimelerin içindeki sesi hissetmeme, sesleri unutma, sesi tanıyamama, o-u, ı-i ve ğ-y seslerini karıştırma, ğ, b, d, h, o, u seslerini hissedememe, b-d, o-u, s-z, m-n, v-f, g-ğ ve ğ-y seslerini karıştırma ve harfleri ana sınıfında öğrenerek gelmenin öğrenciler için problem teşkil ettiği öne sürülmüştür. Harfi okuma aşamasında öğrencilerin sessiz harfle başlayan heceleri (ga, ge, ba, be, ca, cü, pı, pi gibi) okuma güçlüğü, sesleri tanıdığı halde okuyamama, uzun kelimeleri okurken heceyi okuduktan sonra kelimeye geçememe, üç heceden fazla kelimeleri okuyamama, uzun kelimeleri okurken önceki heceyi unutma, uydurarak okuma, acelecilikten yanlış okuma, çok uzun kelimelerde zorlanma, iki sessizi tek ses gibi okuma, iki sessiz arasına bir ses getirme, dik temel yazı ile yazılmış metinleri okuyamama, bazı sesleri karıştırma ve okuma hızında yavaşlama güçlükleri yaşadığı ifade edilmiştir.

Harfi yazma aşaması ise dairesel hareketli seslerde zorlanma, sesin yazımı sırasında ilk grup seslerde zorlanma, seslerin yazım yönünün yanlış yazımı, sesin satıra kuralına uygun yazılmaması, defterin düzenli kullanılmaması ve

hazırbulunuşluk düzeyinin farklılığı gibi sorunlar içermektedir. Dikte çalışmasında öğrenciler sesli harfleri yazmama, sözcük yazımı bittikten sonra gerekli işaretlemeleri yapmama, harf eksiklikleri yapma ve tek tek seslerle cümle oluşturma güçlükleri yaşamaktadır. Sözcüğü bulma sürecinde sesin geçtiği sözcüğü bulma ve kelime dağarcıklarının az olmasına bağlı olarak örnekler vermeme sorunları görülmektedir. Sesi bulma aşamasında ise öğrenciler ses ortada olduğunda sesi bulamama güçlüğü yaşamaktadır. Hece oluşturma aşamasında kapalı heceden sonra açık hece elde ederken hece bölmeme ve heceyi yazarken harflerini eksik yazma sorunları görülmektedir. Kelime oluşturma aşamasında kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapma, kelimeleri okurken heceleri birleştirememe, kelimeyi yazarken harflerini eksik yazma ve söylenen kelimeyi doğru yazamama problemlerine rastlanmaktadır.

Cümle ve metin oluşturma aşamasında öğrenciler heceleyerek okuma, cümleyi yazarken harflerini eksik yazma, okuduklarını ve metnin içeriğini anlayamadıkları, okuduklarını anlamama, metne başlık bulamama, düzenli cümle kurma, cümle kurarken ekleri yanlış yerde kullanma, yanlış anlamda sözcük kullanma ve kelimeleri yanlış telaffuz etme güçlükleri yaşamaktadırlar. Okuryazarlığa ulaşma aşamasında ise öğrencilerin noktalama işaretlerini yerinde kullanamama, okuduklarını anlamama, çok yavaş okuma ve yazma güçlükleri bulunmaktadır.

Anlama kodu altında ise okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler, cümlenin anlamını çıkaramama, okuduklarını anlamadıkları için cevap verememe, Türkçe bilme düzeyinin düşüklüğü, okudukları metni sözlü olarak ifade edememe, okuduğunu anlamama, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumama, okuma hızının yavaşlığı, yanlış heceleme yapma ve harfleri öğrenip sesleri kavrayamama problemleri söz konusudur.

Olumsuz öğrenci ürünleri kodu altındaki okuma temasına göre öğrenciler genel itibarıyla heceleyerek okuma, heceleri okurken sesleri birleştirmeme ve kelimeleri okurken heceleri birleştirmeme sorunları yaşarlar. Yazı teması altında ise kelimeleri doğru olarak yazamama, kelimeleri yazarken harfleri eksik yazma, söylenen cümleyi doğru olarak yazamama, cümleyi yazarken harflerini eksik

yazma, öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında yeni programda el yazısının kullanılması, dik ve sola yatık yazma, düzensiz yazma, satır çizgisinden alta veya üste kaydırarak yazma, kelimeler arası boşluğu ayarlayamama, çok silme veya karalama yaparak yazma, eksik ve kuralsız yazma, yazma esnasında çok öne eğik veya geriye dayanarak oturma ve çok yavaş yazma gibi güçlükler bulunmaktadır.

Ayrıca öğrencilerin bazı sesleri karıştırdıkları, çok yavaş okuma yaptıkları, kapalı hece ve açık heceden sonra hece bölme yapmadıkları, noktalama işaretlerini yerinde kullanmadıkları ve noktalama işaretlerini kavrayamadıkları öne sürülmüştür.

Ana dil farklılığı da önemli düzeyde bir güçlük olarak belirtilmiştir. Bu kod altında öğrencilerin ana dilin farklı olmasından kaynaklı kendini ifade edememe ve okunan metni anlamama sorunları vardır.

Öğretmen öz-düşüncesi kodu altında “*Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir*”, “*Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir*”, “*Reklamlarda verilen mesajları sorgular*”, “*Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar*”, “*Beden dilini yorumlar*”, “*Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar*”, “*Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar*”, “*Sunuma hazırlık yapar*”, “*Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil, sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir*”, “*Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar*”, “*Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır*”, “*Resim ve fotoğrafları yorumlar*”, “*Cümleleri görsellerle ifade eder*”, “*Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar*” ve “*Metin ve görsel ilişkisini sorgular*” kazanım maddelerini kazandırırken ne oranda problem yaşanıldığına ilişkin öğretmen görüşleri “orta” düzeydedir. Buna karşın “*Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar*” ve “*Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir*” kazanımlarını kazandırırken ise “az” sorun yaşanıldığı görüşü belirtilmiştir. Öğretmenler, 1. sınıf Türkçe dersi görsel okuma ve görsel sunu alanları kazanımlarını kazandırma sürecinde üst düzeyde sorun yaşanmadığı görüşünü bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde sorun yaşanıldığına dair görüş bildirdikleri kazanım maddelerine bakıldığı zaman



bunların birinci sınıf öğrencilerinin serbest okuma-yazmayı öğrendikten sonra kazanabilecekleri kazanım maddeleri oldukları görülmektedir.

Değerlendirme kodu altında eğitim süreçlerinde değerlendirmede gereğinden fazla ölçüt olması, öğretmene fazla miktarda evrak yükünün çıkması, performans ve proje görevlerinin yaptırılmasında zorlanması, programda sunulan değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflar için uygun olmaması, denetimlerde daha çok tutulan yazılı dokümanlara göre değerlendirme yapılması, denetim için ayrılan sürenin yetersizliği, sınıf ya da okul koşullarının eşitmiş gibi değerlendirilmeye alınması, rehberlikten çok denetim yapılması ve denetmenlerin öğretmenleri farklı yönlendirmelere sevk etmesi şeklinde güçlükler ileri sürülmüştür.

Bu kodların dışında sınav odaklı sistem içerisinde programda yer almadığı halde eş sesli, eş anlamlı kelimeler, zıt anlamlı kelimeler gibi kavramların verilmesi, ders saati içerisinde öğretmenli ders saatinin yetersizliği ve birleştirilmiş sınıflarda her sınıfa ayrılan zamanın yetersizliği, sınıf (ortam) kodu içinde birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında sınıf ortamının uygun olmaması ve öğretmen özelliği kodu içinde ise birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği mezunu olmaması gibi temel problemler ifade edilmiştir.

B.T7’de öğretmenlerin % 28.7’si en çok güçlük yaşadığı dönem olarak “okuma-yazmaya hazırlık dönemi”ni belirtmişlerdir. % 14.8 ile “sesi sezdirme dönemi” ikinci sırada en çok güçlük yaşanan dönem olarak belirtilmiştir. Bunu % 13.9 ile “hece dönemi” izlemektedir. Kelime dönemini en çok güçlük yaşadığı dönem olarak belirtenler ise % 9.3’tür. “Cümle oluşturma dönemi” diyenlerin oranı % 8.3 iken, “metin oluşturma dönemi” en çok güçlük yaşadığım dönemdir diyenler % .9’ dur. Okuryazarlığa ulaşma dönemini en çok güçlük yaşadığı dönem olarak belirtenlerin oranı % 10.2’dir.

Ders kitabından kaynaklı güçlükler kodu altında sözcüklerin hecelerine yanlış ayrılması, çizgi çalışmalarının yetersizliği, ses öğretimi esnasındaki etkinliklerin seviyenin üzerinde ve yetersiz olması, koşulları iyi olan okullar için düzenlenmiş olması ve ağırlıklı olarak başka kaynak kullanımı şeklinde ifade edilmiştir.

### 3.1.3.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlükler

Tablo 25'te ise önceki tabloda verilen öğelere ek olarak ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan ve öğretmenler tarafından ileri sürülen güçlükler verilmiş ve tematik olarak kodlanmıştır.

Tablo 25

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlüklere Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
Okuma	Okuma hızının daha yavaş olması	A.T10.15.9: $\bar{x}$ =3.40; A.T16.9: % 12.3; C.T26.43.1.
	Açık uçlu hecelere ulaşma	B.T7: $\bar{x}$ =3.21; C.T26.43.25.
	Öğrencilerin bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamaması	A.T10.15.1: $\bar{x}$ =3.17
	Heceleme fazlalığı	A.T24.14.1.
	Yavaş ve anlamsız okuma	A.T24.14.2.
	Öğrencilerin kendi yazdıklarını okuyamaması	A.T34.18
	Yazıların okunaksız olması	C.T26.43.2
	Okuduğunu anlayamama	C.T26.43.6
	Okuma ile yazmanın paralel gitmemesi	C.T26.43.12
	Öğrencinin değerlendirme yapması	C.T26.43.17
	Anlamsız hecelerin zor öğrenilmesi	C.T26.43.18
	İlk okuma-yazma öğretimine sert süresiz ünsüzlerle başlanmaması	C.T26.43.19
	Heceleyerek okuma	C.T26.43.20
	Yazma	Dikte çalışmaları esnasında öğrencilerin seslerle cümle oluşturmada zorluk çekmesi
Yazmaya okumaya göre daha geç geçilmesi		A.T10.15.8: $\bar{x}$ =3.39
Bitişik eğik yazının sıkıcı olması		A.T24: $\bar{x}$ =3.34; C.T26.43.24.
Öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenmekte zorlanması		A.T24: $\bar{x}$ =3.22; A.T34.19.2; F.T51.14.1.3: % 14.81
Öğretmenlerin okuma-yazma takvimine tam olarak uymaması		A.T10.15.2: $\bar{x}$ =3.19
Öğrencilerin öğrenememe telaşına kapılmaları		A.T10.15.4: $\bar{x}$ =3.17
Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturmanın zorlaşması		A.T10.15.3: $\bar{x}$ =3.16
Öğrencilerin yazılarının ilerleyen zamanlarda bozulması		F.T51.14.1.5: % 44.44
El kasları gelişmeyen öğrencilerde yazı öğretiminin güçlüğü		A.T34.19.1, F.T51.14.1.1: % 14.81
Yazının zamanla dik yazılması		F.T51.14.1.2: % 7.41
ı, ö, estetik ve işlek bir yazı öğretimin güç olması		F.T51.14.1.4
Bitişik eğik yazının kullanılması		C.T26.43.3
Bitişik eğik yazının yorucu olması		C.T26.43.9
Bitişik eğik yazının okuldaki tüm öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılmaması		C.T26.43.5
Harflerin eğik yazılamaması		C.T26.43.7
Harflerin bağlantılarının kuralına göre yazılamaması		C.T26.43.8
Uzun kelimelerin zor yazılması		C.T26.43.11
Bitişik eğik yazının Türkçe'ye uygun olmayışı		C.T26.43.15
Öğrencilerin yazılarının estetik olmaması		C.T26.43.21
Öğrencilerin küçük kas becerilerinin yeterince gelişmemiş olması	C.T26.43.23	
Çocuğun yakın çevresinde bitişik eğik yazı örneklerinin olmaması	C.T26.43.14.	
Kelime üretme	Kelime oluşturma ve yazma aşamasında harf eksikliği yapma	A.T20.14: % 65.1; C.T26.43.4.
	Türkçe bilmeyen öğrencilerin kelime oluşturma aşamasında sorun yaşaması	A.T16.7: % 23.2

Tablo 25 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlüklere Ait Bilgiler

Aile-okul iş birliği	Velilerin bitişik eğik yazı konusundaki bilgi eksikliği	A.T1.5.1; A.T34.23.1; F.T51.14.2: % 3.70
	Velilerin okul dışı eğitim ortamları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması	A.T42.34: % 99
	Velilerin programı tanımaması ve ilgisiz ya da yetersiz olup öğrencilerine destek vermemeleri	A.T17.10: % 83.1; C.T12.17; F.T51.16: % 28.51
	Velilerin eğitim düzeylerinin yetersizliği ve öğrencilerine önem vermemeleri	A.T16.8: % 17
	Velilerin yeni yazı programını problemliler olarak algılamaları	A.T34.23.2
	Ailelerin çocuklarına düz yazı öğretmesi	C.T26.43.22
Hizmet içi eğitim	Ailelerin ses yerine harfin adını öğretmesi	F.T51: % 28.57
	Verilen eğitim seminerlerinin yetersizliği ve uygulamasız verilmesi	A.T24: $\bar{x}$ =1.96; A.T28.11; A.T34.9; B.T30: $\bar{x}$ =3.90
Hizmet öncesi / Lisans eğitimi	Yeni göreve başlayan ve ses temelli (esasl) cümle yöntemini ilk defa uygulayan öğretmenlerin yetersizliği	A.T10.26: $\bar{x}$ =3.88; E.T45.53.
Sınıf mevcudu	Lisans döneminde alınan ilk okuma-yazma dersinin mesleki uygulamadaki yetersizliği	A.T17: % 33.9; A.T31: % 81; E.T36.1.
	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	A.T16.13: % 9.8; A.T16.17; A.T34.22; A.T34.26; A.T34.34, A.T39, C.T26.43.16, E.T36.7.
Araç-gereçler / materyal / etkinlik	Okuma-yazma öğretiminde araç-gereçlerin yetersiz olması	A.T17.6.1: % 51.6; A.T20.12 : % 74.9; A.T24.14; B.T30: $\bar{x}$ =3.64; E.T45.23
	Okuma-yazma öğretiminde araç-gereçlerin tek düze olması	A.T17.6.1: % 33.1; A.T24.16; E.T45.24.
	Araç-gereçlerin öğretime ek yük getirmesi	A.T17.7.1: % 8.9; E.T45.35.
	Okuma-yazma öğretiminde araç-gereçlerin zihin engelli çocukların düzeyine uygun olmaması	A.T17.6.2: % 71.8
	Sınıf içinde araç-gereçlerin okuma-yazma öğretimine yönelik düzenlenmemesi	A.T17.7.2: % 21.8
	Bitişik eğik yazı öğretirken materyal sıkıntısı çekilmesi	A.T10.15.10: $\bar{x}$ =3.06; B.T30 $\bar{x}$ =3.82
Ders kitapları	Etkinliklerin çok fazla olmasından dolayı zaman problemi yaşanması	A.T34.26
	Yeni müfredatla ilgili kaynaklara ulaşmada zorluk yaşanması	A.T24.17
	Ders kitaplarındaki dik temel yazının okuma ve yazma öğretimini zorlaması	A.T10.15.5: $\bar{x}$ =3.47; F.T51.14.3: % 7.40
	Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görsel öğelerin azlığı	A.T31.23. : % 65
	Ders kitaplarının okullara geç iletimi	A.T31.22. : % 62
	Ders kitaplarının yetersizliği	C.T26.43.13; F.T51.6.
Öğrenci kaynaklı	Zihinsel engelli çocukların eğitiminde kullanılan materyallerin ve metinlerin kısıtlılığı	A.T33.15.
	Öğrencilerin özür türü ve derecesindeki farklılıklar	A.T17.8.1: % 71.8
	Öğrencilerde problemliler davranışların olması	A.T17.8.2: % 69.4
	Öğrencilerde okuma-yazma ön becerilerinin gelişmemiş olması	A.T17.8.3: % 64.5
	Farklı performansa sahip çocukların aynı sınıfta olması	A.T17.11: % 58.9
	Öğrencilerin devamsızlık yapmaları	A.T17.8.4 % 33.9; A.T20.6: % 49.7; C.T18.2.
Öğretmen kaynaklı	Birleştirilmiş sınıf uygulamasında diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin sınıfta gürültü oluşturup birinci sınıf öğrencilerinin dikkatini dağıtması	A.T20.1: % 34.3
	Programı ilk kez uygulayan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden olumsuz etkilenmesi	A.T10.15.7: $\bar{x}$ =3.33,, E.T45.36.
	Okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması	A.T17.9: % 41.1
	Köyde çalışan öğretmenlerin kendilerini yalnız, başarısız ve gelişime kapalı hissetmesi	A.T20.5: % 77.8
Öğretmenin görüşünün alınmaması	Öğretmenin ders ve çalışma yükünün artması	C.T26.43.10
	Yeni müfredatla geçilmeden önce yeteri kadar öğretmen görüşünün alınmaması	A.T24.22

Tablo 25 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlükler Ait Bilgiler

Okul idaresi	Okul idaresi tarafından öğretmenlere olumlu destek verilmemesi	A.T17.12.1: % 17.7
	Okul idaresinin zihin engelli öğrencilere ve bu çocukların öğretimlerine yönelik olumsuz bakış açısına sahip olması	A.T17.12.2: % 12.9
Ölçme	Ölçme araçlarının gereğinden çok ve karmaşık olması	A.T20.19.2: % 80
	Ölçme değerlendirme güçlüğü	A.T20.19.1: % 45.8; A.T31.25: % 63.5
Kazanım	Programın içeriği ile ilgili olarak içeriğin kazanımları kapsamaması	D.T19.4; F.T51: % 33.33
	İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olmaması	F.T51: % 33.33
	İçeriğin kazanımlardan kopuk ve tutarsız olması	F.T51: % 26.66
	Kazanım sayısının fazla olması	F.T51: % 20
Rehberlik / Denetleme	İçerikte zamanlamanın yetersiz olması	F.T51: % 6.66
	Rehberlik ve denetlemenin yetersizliği ve amaca hizmet etmemesi	A.T39.47
Seslerin verilmiş sırası	Seslerin sırası ve kavranması güçlüğü	A.T24.14
	Seslerin verilmesinde problem yaşanması	A.T34.26
	Büyük harflerin öğretiminin küçük harflerin öğretilmesinden sonraya bırakılması	A.T28.6
	b-d, v-f, m-n, l-t, c-ç seslerinin aynı grupta olmaması	A.T34.12.
Okul türü	Harflerin tek tek ve arka arkaya öğrenilmesinin ezberlemeye yol açması	A.T28.18.
	İlköğretim okullarının standartlarının aynı olmaması (şehir programı anlayışı)	A.T39.41

Tablo 25'e göre okuma kodu altında öncelikle okuma hızının daha yavaşladığı belirtilmiş, ardından heceleme fazlalığı yapma, yavaş ve anlamsız okuma, bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamama, kendi yazdıklarını okuyamama, yazıların okunaksız olması, okuduğunu anlayamama, okuma ile yazmanın paralel gitmemesi, öğrencinin değerlendirme yapması, anlamsız hecelerin zor öğrenilmesi, ilk okuma-yazma öğretimine sert süreksiz ünsüzlerle başlanmaması, heceleyerek okuma ve açık uçlu hecelere ulaşma konularında güçlükler yaşandığı öne sürülmüştür.

Yazma kodu altında öğretmenler öncelikle el kasları gelişmeyen öğrencilerde yazı öğretiminin güç olduğunu ve öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenmekte zorlandığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak yazının zamanla dik yazılması, ı, ö, estetik ve işlek bir yazı öğretiminin güç olması, öğrencilerin yazılarının ilerleyen zamanlarda bozulması, öğretmenlerin okuma-yazma takvimine tam olarak uymaması, kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturmanın zorlaşması, bitişik eğik yazının kullanılması ve bu yazının yorucu olması, bitişik eğik yazının okuldaki tüm öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılmaması, harflerin eğik yazılamaması, harflerin bağlantılarının kuralına

göre yazılamaması, uzun kelimelerin zor yazılması, bitişik eğik yazının Türkçe'ye uygun olmayışı, öğrencilerin yazılarının estetik olmaması, öğrencilerin küçük kas becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, bitişik eğik yazının sıkıcı olması, çocuğun yakın çevresinde bitişik eğik yazı örneklerinin olmaması, öğrencilerin öğrenememe telaşına kapılmaları, dikte çalışmaları esnasında öğrencilerin seslerle cümle oluşturmada zorluk çekmesi ve yazmaya okumaya göre daha geç geçilmesi şeklinde sorunlar ileri sürülmüştür. Kelime üretme ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri kelime oluşturma ve yazma aşamasında harf eksikliği yapıldığını ve Türkçe bilmeyen öğrencilerin kelime oluşturma aşamasında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Aile-okul işbirliği kodu içerisinde öğretmenler tarafından velilerin bitişik eğik yazı konusundaki bilgi eksikliği olduğu, velilerin programı tanımadığı ve ilgisiz ya da yetersiz olup öğrencilerine destek vermedikleri, velilerin eğitim düzeylerinin yetersiz kaldığı ve öğrencilerine önem vermedikleri, velilerin yeni yazı programını problemliler olarak algıladıkları, ailelerin çocuklarına düz yazı öğrettikleri ya da ses yerine harfin adını öğrettikleri ve velilerin okul dışı eğitim ortamları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Hizmet-içi eğitim kodu altında öğretmenler verilen eğitim seminerlerinin yetersizliğini ve uygulamasız verildiğini, yeni göreve başlayan ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemini ilk defa uygulayan öğretmenlerin yetersiz kaldıklarını açıklamışlardır. Ayrıca hizmet öncesi eğitim açısından lisans döneminde alınan ilk okuma-yazma dersinin mesleki uygulamada yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Sınıf mevcudu içinde öğretmenler sınıfların kalabalık olduğunu ifade ederek okul türü kodu altında da ilkokulların standartlarının aynı olmamasını öne sürmüşlerdir. Araç-gereç ve materyal kodu altında dört çalışmada öğretmenler okuma-yazma öğretiminde araç-gereçlerin yetersiz ve tek düze olduğunu belirtirken iki çalışmada ise araç-gereçlerin öğretmene ek yük getirdiği ifade edilmiştir. Bunun yanında okuma-yazma öğretiminde araç-gereçlerin zihin engelli çocukların düzeyine uygun olmadığı, sınıf içinde araç-gereçlerin okuma-yazma öğretimine yönelik düzenlenmediği, bitişik eğik yazı öğretirken materyal sıkıntısı çekildiği, etkinliklerin çok fazla olmasından dolayı zaman problemi yaşandığı ve yeni müfredatla ilgili kaynaklara ulaşmada zorluk yaşandığı açıklanmıştır.

Ders kitapları kodu altında öğretmenler tarafından öncelikle ders kitaplarındaki dik temel yazının okuma ve yazma öğretimini zorladığı ve ders kitaplarının yetersiz kaldığı ortaya konulmuştur. Buna ek olarak ders kitaplarının okullara geç iletiminin yapıldığı, ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görsel öğelerin azlığı ve zihinsel engelli çocukların eğitiminde kullanılan materyallerin ve metinlerin kısıtlılığı ileri sürülmüştür. A.T33'te bu alanda gerekli materyaller, okuma metinleri, öykülerin geliştirilmesi gerektiği ileri sürülmüştür.

Öğrencilerin devamsızlık yapmaları, öğrencilerin özür türü ve derecesindeki farklılıklar, öğrencilerde problemlili davranışların olması, öğrencilerde okuma-yazma ön becerilerinin gelişmemiş olması, farklı performansa sahip öğrencilerin aynı sınıfta olması ile birleştirilmiş sınıf uygulamasında diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin sınıfta gürültü oluşturup birinci sınıf öğrencilerinin dikkatini dağıtması öğrenci kaynaklı güçlükler olarak belirtilmiştir. Buna karşın programı ilk kez uygulayan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden olumsuz etkilenmesi, okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması, köyde çalışan öğretmenlerin kendilerini yalnız, başarısız ve gelişime kapalı hissetmesi, öğretmenin ders ve çalışma yükünün artması ve yeni müfredata geçilmeden önce yeteri kadar öğretmen görüşünün alınmaması gibi öğretmen kaynaklı güçlükler de mevcuttur. Okul idaresi kodu altında sınıf öğretmenleri okul idaresi tarafından bu yöntemin uygulanması için olumlu destek verilmediğini ve okul idaresinin zihin engelli öğrencilere ve bu çocukların öğretimlerine yönelik olumsuz bakış açısına sahip olduklarını yansıtmışlardır.

Seslerin verilmesi içinde seslerin sırası ve kavranması, seslerin verilmesinde problem yaşanması ve büyük harflerin öğretiminde küçük harflerin öğretilmesinden sonraya bırakılması şeklinde güçlükler öne sürülmüştür. Seslerin verilmesi için b-d, v-f, m-n, l-t, c-ç seslerinin aynı grupta olmaması önerilmiş ve harflerin tek tek ve arka arkaya öğrenilmesinin ezberlemeye yol açtığı ifade edilmiştir. Bunun yanında rehberlik kodu içinde rehberlik ve denetlemenin yetersizliği ve amaca hizmet etmediği; ölçme kodu içinde ise ölçme değerlendirilmenin güçlüğü ile ölçme araçlarının gereğinden çok ve karmaşık olduğu belirtilmiştir.

Bu bağlamda kazanım kodu altında ise sınıf öğretmenleri tarafından programın içeriği ile ilgili olarak içerik kazanımları kapsamamaktadır/yeterli değildir, içerik öğrenci seviyesine uygun değildir, içerik kazanımlardan kopuk ve tutarsızdır, kazanım sayısı fazladır ve içerikte zamanlama iyi değil ifadelerine farklı oranlarda görüşler bildirilmiştir.

### 3.1.3.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerileri

Tablo 26'da ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmenler tarafından ileri sürülen çözüm önerileri tematik kodlar altında verilmiştir.

Tablo 26

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerilerine Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
Ses temelli yöntem / program	Ses temelli cümle yöntemin aynen devam etmesi	A.T16: % 15.8
	Ses temelli cümle yöntemi kaldırılmalı ve program değiştirilmeli	A.T16.16; A.T34.28; C.T26.48.12.
	Ses temelli cümle yöntemine göre okuma, cümle yöntemine göre yazma öğretimi yapılmalı	C.T26.48.20.
Yöntem seçimi	Amaç erken okumaya geçmek ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemi, amaç hızlı ve okuduğunu anlama ise çözümlene yöntemi tercih edilmeli	A.T14: % 76 (cümle çözümlene yöntemi)-% 5 (karma yöntem); B.T7: % 38.9 (ses temelli (esaslı) cümle yöntemi), % 28.7 (karma yöntem), % 23.1 (çözümlene yöntemi), % 8.3 (harf yöntemi); C.T15: % 78.1 (ses temelli (esaslı) cümle yöntemi), % 16.8 (harf yöntemi), % 4.1 (hece yöntemi-karma yöntem), % 1 (cümle yöntemi); E.T5.3.
Öğretmenler	Birinci sınıf öğretmenleri ilk okuma-yazma öğretimi konusunda branslaşmalı	B.T7.2: $\bar{x}$ =3.87
	Bitişik eğik yazıya karşı öğretmenler olumsuz tutum sergilememeli	C.T26.48.13.
	Öğretmen yenilikleri izlemeli ve kendini geliştirmeli	A.T6.8.4.
Hizmet öncesi / Lisans eğitimi	Üniversitelerdeki ilk okuma-yazma dersi ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre yeniden düzenlenmeli	A.T10.27: $\bar{x}$ =4.28; E.T45.55.
	Üniversitede alınan formasyon eğitiminin etkisi	A.T.25: % 85.7
Hizmet içi eğitim	Hizmet içi eğitime ağırlık verilmeli	A.T6.8.8; B.T52: % 92
	MEB oyunla öğretim yöntemi gibi yöntemler konusunda öğretmenlere eğitim vermeli	D.T22.22.2.
Okul öncesi eğitim	Ana sınıfı ihtiyacı giderilmeli	A.T20.7: % 77.1
	Okulöncesi eğitime önem verilmeli ve zorunlu hale getirilmeli	A.T6.8.9; A.T16.16: % 10.5; A.T28.10.
	Eğik yazmanın üzerinde durulmalı	A.T34: $\bar{x}$ =3.94; C.T26.48.5.
Yazı biçimi	Dik temel harflerle ilk okuma-yazma öğretimine başlanıp üçüncü ya da dördüncü sınıfta bitişik eğik yazıya geçilmeli	A.T24: $\bar{x}$ =3.37; C.T26.48.4.
	Bitişik eğik yazı yerine dik temel harfler kullanılmalı	C.T26.48.1.

Tablo 26 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerilerine Ait Bilgiler

	Seslerin kolaydan zora ilkesine göre yeniden düzenlenmesi	B.T7: $\bar{x}=3.29$
	Seslerin veriliş sırası değiştirilmeli	A.T16.20: % 7.9; D.T21.26; D.T21.28; D.T21.34.
	Sert ünsüzlerle ilk okuma-yazma öğretimine başlanmalı	C.T26.48.6.
	İlk sekiz harfin öğretimi hızlı geçilmemeli	C.T26.48.18.
	Tüm ses gruplarına eşit süre ayrılmalı. İlk iki grup daha geniş sürede verilmeli	C.T26.48.19.
Harfler	Yazılıştta ve seslendirmede sıkıntılı olan 'r-n' ile 'n-m' harfleri aynı grupta olmamalı	A.T34.30.
	Sesli harfleri önce verip sonra sessiz harflere geçilmeli	A.T34.10.
	Sert sessiz harfler öncelikli olarak verilmeli	A.T34.11.
	Ses grupları tekrar gözden geçirilmeli	A.T34.36.
	Okuma-yazma öğretiminde ses öğretimiyle beraber özel adların yazılması, özel adlara gelen bazı eklerin ayrı yazılması, paragraf ve cümlelerin başlangıcı... gibi noktalama ve yazım kuralları da verilmeli	D.T21.36.
	Seslerin öğretim sürecinde aynı harf grubunda bulunmasına dikkat edilmeli	A.T34.14.
	Ses gruplarında yer alan ünlü harflerin verilişinde alışlagelmiş (ezbere neden olabilecek) hece, kelime, adların dışında yeni hece, kelime ve adlar verilmeli	D.T21.33.
	Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda ayrı bir eğitim almaları	A.T31: % 81.5
	Performans ve proje ödevleri kaldırılmalı	C.T26.48.2.
	Ölçekler/formlar	Değerlendirmeye yönelik ölçekler ve öğrenci gözlem formları kaldırılmalı
Okul aile işbirliği sağlanmalı		A.T6.8.1; A.T39.45; B.T7: $\bar{x}=4.61$ ; E.T45.54.
Aile desteği	Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması sağlanmalı	A.T6.8.7; A.T10.24: $\bar{x}=4.27$ ; E.T45.51.
	Bitişik eğik yazının öğretilmesinde ailenin desteği sağlanmalı	C.T26.48.3.
Görseller	İlk okuma-yazma öğretiminde görseller öğrencilerin bildikleri ve tanıdıkları resimlerden seçilmeli	D.T19: $\bar{x}=4.78$
	Okuma-yazma öğretiminde kullanılan görseller, öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğretim ilkelerine uygun olmalı	D.T19: $\bar{x}=4.69$
	İlk okuma-yazma öğretiminde renkli görsellere yer verilmeli	D.T19: $\bar{x}=4.66$
	Okuma-yazma öğretiminde -çevreye uygun- görseller verilmeli	D.T19.5.1: $\bar{x}=4.63$ ; D.T19.6; D.T21.23.
	İlk okuma-yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görsellere yer verilmeli	D.T19: $\bar{x}=4.56$
	Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi sağlanmalı	D.T19: $\bar{x}=4.51$
	Kullanılan görsellerden sesin başta geçtiği görsellere yer verilmeli	D.T19: $\bar{x}=4.51$
	Seçilen görsellerde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmeli	D.T19: $\bar{x}=4.45$
	Fotoğraflar gerçeği daha çok yansıttığı için daha fazla yer verilmeli	D.T19: $\bar{x}=4.36$
	Kullanılan görsellerden sesin iki defa geçtiği görsellere yer verilmeli	D.T19: $\bar{x}=4.00$
	Sesin sonda olduğu görsellere yer verilmeli	D.T19: $\bar{x}=3.35$
	Öğrencilerin bildikleri resim ve fotoğraflardan seçilmeli	D.T19.5.2.
	Okuma ve yazma öğreniyorum kitapları görsellerle desteklenmeli	D.T21.22.
	Dilbilgisi konularının azaltılması	Dilbilgisi konuları azaltılmalı ve anlamaya dayalı bir şekilde verilmeli
Hazırlık çalışması	Hazırlık çalışmaları kısa tutulmamalı	B.T7: $\bar{x}=3.55$ ; C.T26.48.10.
Kitaplar	Türkçe kitapları ile hikâye kitaplarındaki metinler bitişik eğik yazı ile yazılmalı	A.T16.20: % 5.4; B.T7: $\bar{x}=4.30$ ; D.T21.31.
	Okuma ve yazma kitaplarının yanında ek kaynaklar dağıtılmalı	C.T26.48.16; D.T21.25.
	Ders kitapları görseller açısından zenginleştirilmeli	A.T6.8.12.
	Ders kitapları çeşitlendirilmeli	C.T26.48.15.
	Öğrencilere kitap okuma sevgisi kazandırılmalı	A.T6.8.3.



Tablo 26 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerilerine Ait Bilgiler

Eğitim teknolojileri	Eğitim teknolojilerinden yararlanılmalı	A.T6.8.2; A.T10.23: $\bar{x}=4.20$ ; E.T45.50.
	Yardımcı ders araç ve gereçlerine yer verilmesi	A.T42.23: % 52
Sınıflar	Sınıflar donanımlı olmalı	A.T6.8.5; A.T16.20: % 9.2
	Sınıf mevcutları azaltılmalı	A.T6.8.6; A.T16: % 10.5
Program geliştirme uzmanı	Her okulda program geliştirme uzmanı ya da uzman öğretmenler bulunmalı	A.T10.25: $\bar{x}=3.78$ ; A.T31: % 84; E.T45.52.
Bölgesel farklılıklar	Bölgesel özellikler dikkate alınmalı	A.T16.19: % 7.9
	Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı	A.T6.8.11.
Bireysel farklılıklar	Bireysel farklılıklara uygun yöntemler kullanılmalı	A.T6.5; A.T6.8.10.
	Zihinsel engelli çocukların eğitiminde her öğrencinin gereksinimlerine göre BEP hazırlanmalı	A.T33.3.
Okuma	Çocukların el kaslarını geliştirici çalışmalara ağırlık verilmeli	C.T26.48.11.
	Bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin dik temel harfleri ne zaman ve nasıl öğrenmesi gerektiği belirtilmeli	D.T21.30.
	Hızlı okuma teknikleri müfredata eklenmeli	C.T26.48.8.
Okuma hızı	İkinci, üçüncü sınıfta hecelemeden okumaya geçileceği gerçeği benimsenmeli	C.T26.48.9.
	Okuma hızının artırılması için öğrencilere evde sesli okuma ödevleri verilmeli	C.T26.48.17.
Öğrenme ortamı	Oyunla öğretim yöntemi öğretim programlarına daha fazla girmeli	D.T22.22.1.
Çizgi çalışması	Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmaları yaptırılmalı	E.T45.56.

Tablo 26'ya göre ses temelli yöntem ve program kodu altında öncelikle ses temelli (esaslı) cümle yöntemin kaldırılması ve programın değiştirilmesi gerektiği, buna ek olarak ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre okuma, cümle yöntemine göre ise yazma öğretiminin yapılması önerilmiştir. Ayrıca bir araştırmada ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemin aynen devam etmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu sonucu destekler yönde başka bir çalışmada yöntem seçimi kodu altında amaç erken okumaya geçmek ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemi, buna karşın amaç hızlı ve okuduğunu anlama ise çözümlene yönteminin tercih edilmesi gerektiği açıklanmıştır. Ayrıca bir araştırmada öğretmenlerin yaklaşık % 76'sının daha önce cümle çözümlene yöntemini, % 5'inin karma yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin şu anda uyguladıkları yöntem bakımından dağılımı incelendiğinde, % 78.1'i ses temelli (esaslı) cümle yöntemi, % 16.8'i harf yöntemi, % 4.1'i hece yöntemi-karma yöntem ve geriye kalan % 1'inin ise cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrettiği belirtilmiştir. B.T7'de öğretmenlerin % 38.9'u ses temelli (esaslı) cümle yöntemini birinci sırada tercih etmektedir. Karma yöntemi tercih edenler % 28.7 ile ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada ise % 23.1 ile çözümlene yöntemi

yer almaktadır. % 8.3 ile harf yöntemi en son sırada yer almaktadır. Ses temelli cümle yönteminin öğretmenler tarafından % 38.9 düzeyinde en çok tercih edilen yöntem olması % 61.0 oranında öğretmenlerin bu yöntemi birinci sırada tercih etmedikleri anlamını da taşımaktadır.

Öğretmen kodu altında ise bitişik eğik yazıya karşı öğretmenlerin olumsuz tutum sergilememesi ve öğretmenlerin yenilikleri izlemesi ve kendini geliştirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Hizmet öncesi eğitim kodu içinde ilk okuma-yazma öğretimindeki başarıda üniversitede alınan formasyon eğitiminin etkisinin çok önemli olduğu ve üniversitelerdeki ilk okuma-yazma dersinin ses temelli (esasl) cümle yöntemine göre yeniden düzenlenmesi önerilmiştir. Hizmet içi eğitim kodu altında sınıf öğretmenleri tarafından hizmet içi eğitime ağırlık verilmesi ve MEB'in oyunla öğretim yöntemi gibi aktif öğrenme anlayışları konusunda öğretmenlere eğitim vermesi ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitimi kodunda öğretmenler, okulöncesi eğitime önem verilmesi ve zorunlu hale getirilmesi ile ülke genelinde ana sınıfı ihtiyacının giderilmesi gerektiği öne sürülmüştür.

Yazı biçimi kodu içinde bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerin kullanılması, dik temel harflerle ilk okuma-yazma öğretimine başlanıp üçüncü ya da dördüncü sınıfta bitişik eğik yazıya geçilmesi ve eğik yazmanın üzerinde daha fazla durulması önerilmiştir. Bu uygulamaya üst sınıflarda geçilmesi öne sürülmüştür. Bir çalışmada ise ilk okuma ve yazma öğretiminde bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı ile yapılması gerektiği bildirilmiştir. Ayrıca birinci sınıfta kullanılan okuma-yazma materyallerinin bitişik eğik el yazı ile hazırlanması önerilmiştir. Harfler (ses) kodu altında en başta seslerin verilmesi sırasının değiştirilmesi gerektiği veya kolaydan zora ilkesine göre yeniden düzenlenmesi belirtilmiştir. Bununla birlikte aynı kod içerisinde sert ünsüzlerle ilk okuma-yazma öğretimine başlanması, ilk sekiz harfin öğretim hızı geçilmemesi, tüm ses gruplarına eşit süre ayrılması ve ilk iki gruba daha geniş sürede yer verilmesi, yazılıta ve seslendirmede sıkıntılı olan 'r-n' ile 'n-m' harflerinin aynı grupta olmaması, sesli harflerin önce verilip sonra sessiz harflere geçilmesi, sert sessiz harflere öncelikli verilmesi, ses gruplarının tekrar gözden geçirilmesi, okuma-yazma öğretiminde ses öğretimiyle beraber özel adların yazılması, özel adlara gelen bazı eklerin ayrı yazılması, paragraf ve cümlelerin

başlangıcı... gibi noktalama ve yazım kurallarının da verilmesi, seslerin öğretim sürecinde aynı harf grubunda bulunmasına dikkat edilmesi ve ses gruplarında yer alan ünlü harflerin verilmesinde alışlagelmiş (ezbere neden olabilecek) hece, kelime ve adların dışında yeni hece, kelime ve adların verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Performans/proje ödevleri kodu altında öğretmenler, performans ve proje ödevleri kaldırılmasını önermişlerdir. Benzer şekilde üç araştırmada değerlendirmeye yönelik ölçekler ve öğrenci gözlem formlarının kaldırılması ifade edilmiştir. Bunun yanında bir çalışmada ise öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda ayrı bir eğitim almaları gerektiği düşünülmüştür. Aile desteği kodu içerisinde velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olmasının sağlanması, bitişik eğik yazımın öğretilmesinde ailenin desteğinin sağlanması ve okul-aile işbirliğinin daha etkili biçimde yürütülmesinin sağlanması gerektiği öne sürülmüştür.

Görseller kodu içinde öncelikle okuma-yazma öğretiminde -çevreye uygun- görsellerin verilmesi gerektiği belirtilerek öğrencilerin bildikleri resim ve fotoğraflardan seçilmesi ile okuma ve yazma öğreniyorum kitaplarının görsellerle desteklenmesi önerilmiştir. Bu bağlamda *“Okuma-yazma öğretiminde kullanılan görseller öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğretim ilkelerine uygun olmalıdır”, “Okuma-yazma öğretiminde çevreye uygun görsellerin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır”, “Seçilen görsellerde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir”, “İlk okuma-yazma öğretiminde renkli görseller daha etkili olmaktadır”, “Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma-yazma öğretim sürecini daha etkili kılar”, “İlk okuma-yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır”, “Kullanılan görsellerden sesin başta geçtiği görseller okuma-yazma öğretiminde daha etkili olmaktadır”, “İlk okuma-yazma öğretiminde görseller öğrencilerin bildikleri ve tanıdıkları resimlerden seçilmelidir” ve “Fotoğraflar gerçeği daha çok yansıttığı için daha etkilidir”* maddelerine *“tamamen katılıyorum”* düzeyinde görüş bildirilmiştir. Bunun yanında *“Kullanılan görsellerden sesin iki defa geçtiği görseller okuma-yazma öğretiminde daha etkili olmaktadır”* maddesine *“katılıyorum”*; *“Sesin sonda olduğu görseller daha etkili olmaktadır”* maddesine ise *“kısmen katılıyorum”* düzeyinde görüş belirtilmiştir.

Genel olarak görsellerin niteliğine ilişkin görüşler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler görsellerin okuma-yazma öğretiminde önemli bir etken olduğunu savunmuşlardır. Dilbilgisi konuları kodu içinde öğretmenler dilbilgisi konularının azaltılmasını ve anlamaya dayalı bir şekilde verilmesini önermişlerdir.

Okuma kodu altında öğretmenlere göre bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin dik temel harfleri ne zaman ve nasıl öğrenmesi gerektiği belirtilmeli, hızlı okuma teknikleri müfredata eklenmeli ve ikinci, üçüncü sınıfta hecelemeden okumaya geçileceği gerçeği benimsenmelidir. Bunun yanında okuma hızının artırılması için öğrencilere evde sesli okuma ödevlerinin verilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Aşamalar açısından sonuçlar değerlendirilirse hazırlık çalışması ile ilgili olarak öğretmenler hazırlık çalışmalarının kısa tutulmamasını ve çizgi çalışmaları ile ilgili olarak sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarının yaptırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bireysel farklılıklar kodu altında ise sınıf öğretmenleri bireysel farklılıklara uygun yöntemlerin kullanılması, zihinsel engelli çocukların eğitiminde her öğrencinin gereksinimlerine göre BEP hazırlanması ve çocukların el kaslarını geliştirici çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bölgesel farklılıklar kodu altında bölgesel özelliklerin dikkate alınması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması önerilmiştir. Kitaplar kodu içinde öğretmenlere göre Türkçe kitapları ile hikâye kitaplarındaki metinler bitişik eğik yazı ile yazılmalı, okuma ve yazma kitaplarının yanında ek kaynaklar dağıtılmalı, ders kitapları görseller açısından zenginleştirilmeli, ders kitapları çeşitlendirilmeli ve öğrencilere kitap okuma sevgisi kazandırılmalıdır. Eğitim teknolojileri açısından sınıf öğretmenleri eğitim teknolojilerinden yararlanılması ile yardımcı ders araç ve gereçlerine yer verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Öğrenme ortamı için sınıf öğretmenleri ses temelli (esaslı) cümle yöntemi içerisinde oyunla öğretim anlayışının okuma ve yazmaya yönelik öğretim programlarına daha fazla girmesi gerektiği belirtilmiştir. Sınıf kodu içerisinde öğretmenler sınıfların donanımlı hale getirilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması fikirlerini öne sürmüşlerdir. Bunun yanında her okulda bir program geliştirme uzmanının ya da uzman öğretmenlerin bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca

B.T7’de ilk okuma-yazma öğretimi, eğitim ve öğretimin ilk basamağı olduğundan birinci sınıf öğretmenlerinin bu konuda branşlaşması gerektiği önerilmiştir.

### 3.1.4. Tema C: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Yansımalarına İlişkin Araştırmalar

#### 3.1.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumlu Yansımalarına İlişkin Araştırmalar

Tablo 27’de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin okuma bakımından öğrencilere olumlu yansımaları sonuç ve çıkarsama başlığı altında aktarılmıştır.

Tablo 27

#### Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Okuma Bakımından Öğrencilere Olumlu Yansımalarına Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
	Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin genel başarı puanı	C.T27.8: $\bar{x}$ =66.10-70.67
	Kitabı doğru yönde tutma	F.T51: $\bar{x}$ =2.98
	Kitap sayfalarını soldan sağa doğru çevirme	F.T51: $\bar{x}$ =2.90
	Okuma araçlarını tanıma	F.T51: $\bar{x}$ =2.88
	Ad ve soyadını okuma	F.T51: $\bar{x}$ =2.58
	Az yazılı ve resimli bir kitapta ne yazdığını tahmin etme	F.T51: $\bar{x}$ =2.50
	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma olgunluğu becerileri yeterliliği	F.T51.2.6: $\bar{x}$ =1.94
	Okumada nefes kontrolü	A.T31.15; C.T15: % 92
	Kaynaştırma öğrencilerinin okuma-yazma öğrenme sürecinde sesi okuması	C.T15.2.1: % 89
	Kaynaştırma öğrencilerinin görselleri okuması	C.T15.2.3: % 88
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin görsellerle sesleri eşleştirmesi	C.T15.4.2: % 88
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin heceleri okuma ve yazması	C.T15.4.6: % 88
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin cümleleri okuması	C.T15.4.7.2: % 88
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin metin okuması	C.T15.4.14: % 88
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kelimeleri okuması	C.T15.4.7.3: % 87
Okuma	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde duyduğu sesleri ayırt etmesi	C.T15.4.1: % 87
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlaması	C.T15.4.8: % 87; C.T32: % 61.66
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin seslerden hece oluşturması	C.T15.4.4: % 86
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hecelerden kelimeler oluşturması ve kelimeleri okuması	C.T15.4.13: % 86
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kendini sözlü olarak ifade etmesi	C.T15.4.10 : % 85
	Görsellerle sunu yapma	C.T15: % 85
	Öğrencilerin okuma kurallarına uyma durumu	C.T15.6.1: % 85
	Okumada doğruluk düzeyi	C.T32: % =81.45
	Çok akıcı okuma	C.T15.6.9: % 81
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kelimeleri görsellerle eşleştirmesi	C.T15.4.5: % 63
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin metin oluşturması	C.T15.4.12: % 56
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin cümleler oluşturması	C.T15.4.7.1: % 52
	İzleyerek okuma	C.T15.6.5: % 35

Tablo 27 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Okuma Bakımından Öğrencilere Olumlu Yansımalarına Ait Bilgiler

Öğrencilerin akademik beceri ve okuma-yazma beceri düzeylerinin günlük hayatta kendilerini ifade edebilecek düzeyde olması	A.T23.1.1:% 32.14
Çok yavaş okuma	C.T15.6.7: % 15
Ekleyerek okuma hatası	C.T15.6.8: % 14
Okumada ses tonu sürecinin düzensizliği	A.T31.12; C.T15: % 11.81
Atlayarak okuma hatası	C.T15.6.3: % 10
Tekrarlayarak okuma	C.T15.6.4: % 8
Çok öne eğilerek veya geriye dayanarak okuma	C.T15.6.6: % 5
Ekleyerek okuma sürecinin başarıyla tamamlanması	A.T31.8.
Tekrarlayarak okuma sürecinin başarıyla tamamlanması	A.T31.9.
Oturma biçimi sürecinin kısmen başarıyla tamamlanması	A.T31.11.
İzleyerek okuma sürecinin kısmen başarıyla tamamlanması	A.T31.10.
Atlayarak okuma sürecinin kısmen başarıyla tamamlanması	A.T31.7.
Okuma testinden elde edilen bulgulara göre okuma becerilerinin yeterliliği	F.T51.10.
İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin derse aktif olarak katılması	C.T15.4.9.
İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin ad ve soyadını yazıp okuması	F.T51.2.2.
İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin yazının okunuş yönünü göstermesi	F.T51.2.3.
Kaynaştırma öğrencilerinin okuma-yazma öğrenmesi	C.T15.3.
Kaynaştırma öğrencilerinin kendini sözlü olarak ifade etmesi	C.T15.2.2.
Kaynaştırma öğrencileri hariç diğer öğrencilerin okuma hataları yapmaması	C.T15.6.2.
2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metni okuma ve anlaması	C.T15.39.

Tablo 27’de okuma kodu altında çeşitli lisansüstü tez çalışmalarında okuma testinden elde edilen bulgulara göre okuma becerilerinin yeterli düzeyde oluşu, ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde duyduğu sesleri ayırt etme, görsellerle sesleri eşleştirme, okumada doğruluk düzeyi, seslerden hece oluşturma, kelimeleri görsellerle eşleştirme, heceleri okuma ve yazma, cümleler oluşturma, cümleleri okuma, kelimeleri okuma, okuduğunu anlama, derse aktif olarak katılma, kendini sözlü olarak ifade etme, metin oluşturma, metin okuma, hecelerden kelimeler oluşturma, akademik beceri ve okuma-yazma beceri düzeylerinin günlük hayatta kendilerini ifade edebilecek düzeyde olması, ad ve soyadını yazıp okuma, okuma-yazma olgunluğu becerileri yeterliliği, kaynaştırma öğrencilerinin okuma-yazma öğrenmesi, kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde sesi okuması, kaynaştırma öğrencilerinin kendini sözlü olarak ifade etmesi, görselleri okuma, görsellerle sunu yapma, öğrencilerin okuma kurallarına uyma durumu, kaynaştırma öğrencileri hariç diğer öğrencilerin okuma hataları yapmaması, atlayarak okuma ve ekleyerek okuma hatası, tekrarlayarak okumanın düşüklüğü, izleyerek okumanın orta düzeyde oluşu, çok öne eğilerek veya geriye dayanarak okumanın düşüklüğü, çok akıcı okuma veya çok yavaş okumanın düşüklüğü, 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici bir metni okuması ve anlaması

ile ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okumayı öğrenen öğrencilerin genel başarı puanının yüksek oluşu gibi olumlu sonuçlar ileri sürülmüştür. Bu kapsamda kitabı doğru yönde tutma, kitap sayfalarını soldan sağa doğru çevirme, okuma araçlarını tanıma, ad ve soyadını okuma, az yazılı ve resimli bir kitapta ne yazdığını tahmin etme becerilerine ait ortalama puanlara bakıldığında “evet” aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma olgunluğuna ait bu becerilere sahip olduğu söylenebilir.

Bunun yanında okumada nefes kontrolü, ekleyerek okuma sürecinin başarıyla tamamlanması, tekrarlayarak okuma sürecinin başarıyla tamamlanması, oturma biçimi sürecinin kısmen başarıyla tamamlanması, izleyerek okuma sürecinin kısmen başarıyla tamamlanması, atlayarak okuma sürecinin kısmen başarıyla tamamlanması, okumada ses tonunun düzensizliği etkinliklerinde de öğrenciler başarılı bulunmuştur. Atlayarak okuma sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 56 iken, dönem sonunda % 74’e yükselmiştir. Okumada satır atlayan öğrenci yoktur. Kelime atlayan öğrenci sayısı da çok azdır. Ancak harf ve hece atlama oranı dönem sonunda bile % 19’dur. Ekleyerek okuma sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 59 iken, dönem sonunda % 83’e yükselmiştir. Harf ve hece ekleyenlerin oranı ise dönem sonunda % 11’dir. Tekrarlayarak okuma sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 45 iken, dönem sonunda % 80’e yükselmiştir. Harf ve hece tekrarlayanların, kelime tekrarlayanların oranları da haziran ayında düşmüştür. İzleyerek okuma sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 15 iken, dönem sonunda % 58’e yükselmiştir. Ancak parmakla izleme şubat ayında % 60 oranındayken, haziran ayı sonunda ancak % 35’e düşmüştür. İzleyerek okuma sürecinde parmakla izleme sıkıntı yaratmaktadır. Oturma biçimi sürecinde öğrencilerden beklenen davranış dik oturmalarıdır. Dik oturma şubat ayında % 27 oranında görülürken, haziran ayında % 45’e çıkmıştır. Ancak öne eğik oturma dönem başı ve sonunda daha yaygındır. Şubat ayında % 39 olduğu gözlenirken, haziran sonunda % 46’ya yükselmiştir. Oturma biçimi konusunda sorun yaşanmaktadır. Okumada ses tonu sürecinde öğrencilerden

beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 41 iken, dönem sonunda % 67'ye yükselmiştir. Alçak sesle okuma haziran ayı sonunda % 16'dır. Yüksek okuma da % 9'dur. Okumada ses tonunu ayarlama sıkıntı yaşandığı söylenebilir. Okuma hızı sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 25 iken, dönem sonunda % 67'ye yükselmiştir. Şubat ayında çok yavaş ve yavaş okuyanların toplam oranı % 42.5'tir. Bu durum okumaya yeni geçmiş olmaları olarak açıklanabilir. Bu durum sonraki aylarda azalmıştır. Dolayısıyla okuma hızı sürecinde de sıkıntı yaşanmaktadır. Okuma kuralları sürecinde öğrencilerden beklenen davranışlar nokta ve virgülden durmaları ile vurgu ve tonlama yapmalarıdır. Şubat ayından başlayarak noktalama işaretlerini yerinde kullananların oranı artmıştır. Noktada durma oranı haziran sonunda % 87'ye ulaşırken, virgülden durma oranı % 42'de kalmıştır. Öğrenciler noktayı kullanmada, virgüle göre daha başarılıdır. Vurgu ve tonlama yapmada ise öğrenciler başarısızdırlar. Nefes kontrolü sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Okuma aralığının uzun olması, düzensiz nefes alıp verme ve mırıltı çıkarma gibi istenmeyen davranışların oranı haziran sonunda düşmüştür. Normal okuma ise haziran sonunda % 81 oranına ulaşmıştır.

B.T7'de birinci sınıfları okutan öğretmenlerin % 37.4 'ü binci sınıf öğrencilerinin okuma-yazmaya Aralık ayında geçtiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin % 33.3'ü öğrencilerinin okuma-yazmaya Kasım ayında geçtiğini, % 10.2'si de Ocak ayında okuma-yazmanın başladığını belirtiyor. Öğrencilerinin okuma-yazmaya Şubat ayında başladığını ifade edenlerin oranı % 9.3'tür. Okuma-yazmaya Martta başlayanlar ise % 8.3'tür. Okuma-yazmaya başlama olarak Ekim ayını belirtenler % .9'dur. Bu soruya yanıt vermeyenlerin oranı da yine % .9'dur. Buradan ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazmaya geçmenin Ekim ayında başladığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak Ekim ayında okuma-yazma öğrenen öğrencilerin sayısının çok fazla olduğu sonucuna ulaşamaz. A.T31'de ise 127 öğrenciden okumaya geçenlerin sayısının Şubat ayında 96, Mart ayında 111, Nisan ayında 118, Mayıs-Haziran aylarında da 119 olduğu görülmektedir. Bu durumda, yılsonunda örneklemedeki 127 öğrenciden sekizinin okumaya geçemediği sonucu ortaya çıkmıştır.



Tablo 28’de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin yazma bakımından öğrencilere olumlu yansımalarına ait sonuçlar tematik biçimde kodlanmıştır.

Tablo 28

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Yazma Bakımından Öğrencilere Olumlu Yansımalarına Ait Bilgiler

Kod	Çalışmalar	Sonuç
	Satır çizgilerine düzgün yazı yazma	A.T31.3; C.T15: % 98; C.T26: $\bar{x}$ =3.0
	Yazı büyüklüğünü ayarlama	A.T31.2; C.T15: % 95
	Yazının temizliğine önem verme	A.T31.6: % 86; C.T15: % 95
	Yazma hızı	C.T15.8.2: % 88; C.T26.42: $\bar{x}$ =31.4/64
	Heceleri yazma	C.T15: % 88
	Kelimeler arasında uygun açıklık (boşluk) bırakma	A.T31.4: % 82; C.T15: % 88
	Cümleleri görsellerle ifade etme	C.T15: % 87
	Cümleler oluşturma	C.T15.4.7.2: % 87
	Harfleri düzenli ve kuralı yazma	A.T31.4: % 84; C.T15: % 87
	Kelimeleri yazma	C.T15: % 86
	Düzgün yazı yazma becerisi	A.T20.13: % 57.7; A.T31.2: % 85
	Cümleleri yazma	C.T15.4.7.1: % 84
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kendini yazılı ifade etmesi	C.T15.4.11: % 84
	Bitişik eğik yazı becerisi	A.T31: % 83; C.T26.14: $\bar{x}$ =51.7
	Harflerin yazılış biçimine uyma	A.T31.5: % 83
	Yazma esnasında dik ve uygun oturma biçimi	C.T15: % 77
	Yazıların tamamını bitişik eğik yazı ile yazma	C.T15.5: % 58; C.T26.15.1: $\bar{x}$ =4.2
	Cümleye büyük harfle başlama	C.T26.15.2: $\bar{x}$ =3.6
	Kişi ve yer adlarının ilk harfini büyük yazma	C.T26.15.3: $\bar{x}$ =3.6
	Noktayı kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma	C.T26.15.4: $\bar{x}$ =3.5
	Soru işaretini kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma	C.T26.15.5: $\bar{x}$ =3.5
	İmla kurallarına uygun yazı yazma	C.T26: $\bar{x}$ =3.4
	Kısa çizgiyi kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma	C.T26: $\bar{x}$ =3.3
	Kesme işaretini kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma	C.T26: $\bar{x}$ =3.3
	Virgüli kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma	C.T26: $\bar{x}$ =3.3
	Okunaklı yazı yazma	C.T26: $\bar{x}$ =3.1
	Yazma araçlarını tanıma	F.T51: $\bar{x}$ =2.96
	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin kalemi doğru tutması	F.T51.2.1: $\bar{x}$ =2.88
	1. sınıf öğrencilerinin yazının, düşünceyi ifadesi olduğunu kavraması	F.T51.2.4: $\bar{x}$ =2.84
	İki satır arasını taşırmadan düz çizgi çizme	F.T51: $\bar{x}$ =2.70
	İki satır arasını taşırmadan yuvarlak çizgi çizme	F.T51: $\bar{x}$ =2.40
	Bitişik eğik yazı yazma becerisi ile yazma hızı arasındaki ilişki	C.T26: $r$ =.396
	Bir dakikada yazılan harf sayısı	C.T26.16.
	Yazı düzenine uyma ve eğik yazı yazma	A.T31.1.
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyduğu sesleri yazması	C.T15.4.3.
	Yeni heceler oluşturma	A.T28.7.
	Dikte çalışmalarında dik temel yazıda daha başarılı olma	E.T5.5.1.

Tablo 28’e göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi özellikle öğrencilerin yazma hızına olumlu biçimde etkide bulunmuştur. Bunun yanında bir dakikada yazılan harf sayısı, bitişik eğik yazı becerisi, yazıların tamamını bitişik eğik yazı ile yazma, cümleye büyük harfle başlama, kişi ve yer adlarının ilk harfini büyük yazma, noktayı kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma, soru işaretini kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma, düzgün yazı yazma becerisi, kelimeleri yazma, cümleler oluşturma, cümleleri yazma, cümleleri görsellerle

ifade etme, heceleri yazma, kendini yazılı ifade etme, kalemi doğru tutma, imla kurallarına uygun yazı yazma, kısa çizgiyi kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma, kesme işaretini kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma, virgüli kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma, okunaklı yazı yazma, yazının bir düşüncenin ifadesi olduğunu kavrama, yeni heceler oluşturma, dikte çalışmalarında dik temel yazıda daha başarılı olma, harflerin yazılış biçimine uyma, yazının temizliğine önem verme, yazı büyüklüğünü ayarlama, yazı düzenine uyma ve eğik yazı yazma, satır çizgilerine düzgün yazı yazma, harfleri düzenli ve kurallı yazma, yazma esnasında dik ve uygun oturma biçimi ile kelimeler arasında uygun açıklık (boşluk) bırakma konularında öğrencilerde olumlu davranışlar gelişmiştir. Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerisi ile yazma hızı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

A.T31 kodlu çalışmada dönemin başından sonuna kadar eğik yazı yazanların sayısının arttığı ve haziran ayı sonunda 127 öğrenciden % 83'ünün eğik yazı yazdığı görülmektedir. Dönem başında bu oranın daha düşük olmasının nedeni ilk aşamada öğretmenlerin de eğik yazı yazmamaları, dik yazıyı tercih etmeleridir. Öğrencilerin defterleri incelendiğinde öğretmenlerin bazılarının harf örneklerini dik yazdıkları, dolayısıyla öğrencilerin de buna uygun davrandıkları görülmüştür. Yazı büyüklüğü sürecinde öğrencilerden beklenen davranış orta büyüklükte yazı yazmalarıdır. Dönem başında % 34 olan orta büyüklükte yazı yazma oranı, dönem sonunda % 83'e ulaşmış; dolayısıyla büyüklük açısından düzensiz yazı yazma oranı da ilk aylardan sonra düşmüştür. Dönem başında düzensiz yazı yazma oranının yüksek olduğu görülürken, bu durum dönem sonunda % 13 oranına düşmüş ve düzgün yazı yazma oranı yükselmiştir (% 85). Dönem başında düzensiz açıklık bırakma oranının yüksek olduğu görülürken, bu durum dönem sonunda % 13 oranına düşmüş ve normal açıklık bırakma oranı yükselmiştir (% 82). Dönem başında harfleri düzensiz yazma oranı (% 44) ile kuralsız yazma oranının (% 32) olduğu görülürken, bu oranlar dönem sonunda azalmış ve harflerin tam yazılması oranı % 84'e çıkmıştır. Dönem başında yazının temizliğindeki düzensizliğin oranı dikkat çekmektedir (% 68.5). Temiz yazı yazanların oranı ise son derece düşüktür (% 5). Bu durum öğrencilerin hazırlık döneminde olmaları ile açıklanabilir. Yılsonunda ise temiz ve normal yazı

yazanların oranı toplamda % 86'ya ulaşmıştır. Bunun yanında, yazma araçlarını tanıma, kalemi doğru tutma, yazının bir düşünce ya da fikri ilettiğini bilme, iki satır arasını taşırmadan düz çizgi çizme ve iki satır arasını taşırmadan yuvarlak çizgi çizme becerilerine ait yazma olgunluğu testinden alınan puanlara göre evet aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma olgunluğuna ait bu becerilere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 29'da ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrenme ve derse katılım bakımından öğrencilere olumlu yansımalarına ait sonuçlar tematik biçimde kodlanmıştır.

Tablo 29

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrenme ve Derse Katılım Bakımından Öğrencilere Olumlu Yansımalarına Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık	Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişimi	A.T10.18: $\bar{x}$ =3.46; A.T1.1.2; A.T24.11.1; E.T45.45.
	Öğrencilerin etkin derse katılımı	A.T39.20.1; C.T15: % 86; E.T11.21.1; E.T45.5.
	Öğrencilerin dikkatli davranması	C.T15: % 86
Derse katılım	Öğrencilerin yaratıcı faaliyetlere katılım göstermesi	C.T15: % 82
	Öğrencilerin daha araştırmacı ve sorumluluk sahibi olması	A.T39.20.2; E.T11.21.2.
	Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmesi	A.T39.19; E.T11.20.
	Öğretim ortamının görsel materyallerle desteklenmesi	A.T39.40.
	Öğrencinin kendine daha fazla güven kazanması	A.T34.17.
Öğrenme	Çevresel faktörlerin de okuma-yazmaya geçiş sürecinde etkililiği	C.T18.1; C.T18.7.
	Öğrencinin çevresinde güzel okuma ve yazma açısından örneklerin olması	C.T18.3.
	Ailenin eğitim durumunun öğrencinin okuma-yazmaya geçişinde etkililiği	C.T18.4.

Tablo 29'da derse katılım açısından ses temelli yöntemin öğrencilerin etkin biçimde derse katılımını sağladığı, öğrencilerin daha araştırmacı ve sorumluluk sahibi olduğu, dikkatli davrandığı, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiği, yaratıcı faaliyetlere katılım gösterdikleri, öğrencilerin aktif olması için de öğretim ortamının görsel materyallerle desteklendiği ve öğrencilerin kendine daha fazla güven kazandıkları belirlenmiştir. Öğrenme kodu içinde çevresel faktörlerin de okuma-yazmaya geçiş sürecinde etkili olduğu, öğrencinin çevresinde güzel okuma ve yazma açısından örneklerin olması gerektiği ve ailenin eğitim durumunun öğrencinin okuma-yazmaya geçişinde önemli olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişimini sağladığı ortaya konulmuştur.

### 3.1.4.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumsuz Yansımalarına İlişkin Araştırmalar

Tablo 30’da ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin okuma, yazma, öğrenme, yöneme geçiş ve yöntemin uygunluğu bakımından öğrencilere olumsuz yansımaları, sonuç başlığı altında aktarılmıştır.

Tablo 30

#### Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumsuz Yansımalarına Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
	Sesli harfleri okuma	F.T51: $\bar{x}$ =1.62
	Sessiz harfleri tanıma	F.T51: $\bar{x}$ =1.26
	Üç heceleri sözcükleri okuma	F.T51: $\bar{x}$ =1.04
	Dört heceleri sözcükleri okuma	F.T51: $\bar{x}$ =1.04
	Öğrencilerin okuma kurallarında sorun yaşamaması	A.T31.14: noktada durma oranı % 87, virgülden durma oranı % 42; A.T39.13.
	Duraklama yapma	A.T17: % 49.2; A.T39.37.3; E.T8.15.1.
	Okuma hızının orta düzeyin altında olması	A.T23.1.2.1: % 33.33; A.T31.13: % 42.5; A.T39.7.1; A.T39.36; C.T32.2: $\bar{x}$ =48.33
	Öğrencilerin tekrarlama yapması	A.T39.37.2; C.T29.1.2: % 40; E.T8.12; E.T8.13.
Okuma	Vurguya dikkat etmeden okuma	C.T29.1.3: % 20
	Sesi ayarlayamama	C.T29.1.1: % 16.2; E.T8.15.3; E.T8.16.3.
	Okuduğunu anlamada güçlük yaşama	A.T23.1.2.2: % 13.33
	Heceleme hatası	E.T8.14; E.T8.16.1; E.T8.39.
	Gereksiz vücut hareketleri yapma	E.T8.15.2; E.T8.16.2.
	Kelimeleri yanlış okuma hatası	E.T8.7; E.T8.13.
	Öğrencilerin ses, harf gibi detaylara takılması	A.T39.7.2.
	Öğrencilerin okuma esnasında geriye dönüşleri sıkça yapması	A.T39.37.4.
	Bir, iki, üç heceli kelimeleri okuma becerilerinin yetersizliği	F.T51.3.1.
	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde temel olan yirmi beş becerinin orta veya az düzeyde gelişimi	C.T15.1.
	Öğrencilerin kelime atlaması	A.T39.37.1.
	‘Yakalayıcı okur’ ve ‘Rehber yardımıyla okur’ kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olmaması	A.T34.7.
	Yazının okunaklı olması	C.T26: $\bar{x}$ =3.1
	Cümleyi yazarken sözcükler arasında uygun boşluk bırakmama	C.T26.14.4: $\bar{x}$ =3.0
Sözcüğü yazarken sesler arasında uygun boşluk bırakmama	C.T26.14.5: $\bar{x}$ =3.0	
Yazısını satır çizgisine uygun olarak yazma	C.T26: $\bar{x}$ =3.0	
Bitişik eğik yazı harflerini kuralına uygun olarak yazmama	C.T26.14.3: $\bar{x}$ =2.8	
Yazısını sağa eğik yazma	C.T26.14.2: $\bar{x}$ =2.6	
Sayfa düzeni ve temizlik sorunu	C.T26.14.1: $\bar{x}$ =2.5	
Yakınlarının ad ve soyadlarını yazma	F.T51: $\bar{x}$ =1.06	
Bildiği sözcükleri yazma	F.T51: $\bar{x}$ =1.02	
Bildiği cümleleri yazma	F.T51: $\bar{x}$ =1.00	
Dik ve sola yatık yazma	C.T15: % 40	
Harfleri şekline uygun yazmama	C.T29.4.4: % 40	
Aynı harfi metin içerisinde farklı boyutlarda yazma	C.T29.4.6: % 33.33	
Bitişik eğik yazı yazma becerisinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlara olumsuz etkisi	C.T26.40: $r=-.147$	
Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları ile yazma hızları arasındaki bağlantı	C.T26: $r=-.055$	
Bir, iki, üç heceli kelimeleri yazma becerilerinin yetersizliği	F.T51.3.2.	
Yazının estetik eksikliği	A.T39.38.	
Yazı yazma etkinliklerinde zamansız duraklama	A.T39.39.1.	
Harf, hece veya kelime atlama hatası yapma	A.T39.39.2.	
Bitişik eğik yazıya uygun çizgi alıştırımlarında zorlanma	E.T5.5.2.	

Tablo 30 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumsuz Yansımalarına Ait Bilgiler

Öğrenme	Öğrencilerin öğrenememe telaşına kapılması	E.T45.33.
Yönteme geçiş	Yöntem değişikliğine ilişkin hazırlık çalışmalarının ülke genelinde yeterince yapılmaması	E.T5.6.
Yöntemin uygunluğu	Yetişkinlerin öğrenme özelliklerine daha uygun olduğuna ilişkin bakış	C.T12.8.

Tablo 30'a göre okuma açısından en başta gelen olumsuz sonuçlar, okuma hızının orta düzeyin altında olması ve öğrencilerin tekrarlama yapması olarak belirtilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin heceleme hatası, sesin ayarlanamaması, duraklama yapması, gereksiz vücut hareketleri yapması, okuma kurallarında sorun yaşaması, kelimenin yanlış okunması, ses, harf gibi detaylara takılması, okuduğunu anlamada güçlük yaşaması, öğrencilerin okuma esnasında geriye dönüşleri sıkça yapması, bir, iki, üç heceli kelimeleri okuma becerilerinin yetersizliği, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde temel olan yirmi beş becerinin orta veya az düzeyde gelişimi, kelime atlama, 'Yakalayıcı okur' ve 'Rehber yardımıyla okur' kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olmaması ve vurguya dikkat etmeden okuma yapılması gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, sesli harfleri okuma, sessiz harfleri tanıma, üç heceleri sözcükleri okuma ve dört heceleri sözcükleri okuma becerilerine ait okuma olgunluğu testinden alınan puanlara bakıldığında "hayır" aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma olgunluğuna ait bu becerilere yeterli düzeyde sahip olmadığı söylenebilir.

Yazma kodu altında ise öğrencilerde bir, iki, üç heceli kelimeleri yazma becerilerinin yetersizliği, yazının estetik eksikliği, yazı yazma etkinliklerinde zamansız duraklama, harf, hece veya kelime atlama hatası yapma, sayfa düzeni ve temizlik sorunu, yazıyı sağa eğik yazma, dik ve sola yatık yazma, bitişik eğik yazı harflerini kuralına uygun olarak yazamama, bitişik eğik yazı yazma becerisinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlara olumsuz etkisi, bitişik eğik yazıya uygun çizgi alıştırmalarında zorlanma, cümleyi yazarken sözcükler arasında uygun boşluk bırakmama, sözcüğü yazarken sesler arasında uygun boşluk bırakmama, yazısını satır çizgisine uygun olarak yazma, yazının okunaklı olması, harfleri şekline uygun yazmama ve aynı harfi metin içerisinde farklı boyutlarda yazma gibi sorunlar görülmüştür. Buna ek olarak yakınlarının ad ve soyadlarını yazma,

bildiği sözcükleri yazma, bildiği cümleleri yazma becerilerine ait değerlere göre birinci sınıf öğrencilerinin yazma olgunluğuna ait bu becerilere sahip olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları ile yazma hızları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Öğrenme bakımından ise öğrencilerin öğrenememe telaşına kapıldıkları belirlenmiştir. Yönteme geçiş açısından yöntem değişikliğine ilişkin hazırlık çalışmalarının ülke genelinde yeterince yapılmadığı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte ses temelli (esaslı) cümle yönteminin yetişkinlerin öğrenme özelliklerine daha uygun olduğu ifade edilmiştir.

### 3.1.4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Belirsiz Biçimde Yansımalarına İlişkin Araştırmalar

Tablo 31’de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilere belirsiz biçimde yansımalarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 31

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Belirsiz Biçimde Yansımalarına Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
Okuma	İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin 1 dakikada okudukları kelime sayısı	C.T32: $\bar{x}=48.33$
	Yazının okunuş (yazıyı soldan sağa takip etme) yönünü gösterme	F.T51: $\bar{x}=2.24$
	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma olgunluğu	F.T51.1.1: $\bar{x}=2.04$
	Anne ve babasının adını okuma	F.T51: $\bar{x}=1.88$
	Tek heceli sözcükleri okuma	F.T51: $\bar{x}=1.80$
Yazma	Ad ve soyadını yazma	F.T51: $\bar{x}=1.78$
	İki satır arasını taşımadan eğik ve bitişik çizgi çizme	F.T51: $\bar{x}=1.76$
	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum	C.T26.28: $\bar{x}=12$ üzerinden 7.2
	Bitişik eğik yazı ölçeğinden alınan puan	C.T26.1.
	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin yazma olgunluğu	F.T51.1.2.
	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum ile yazma hızı arasında ilişkinin bulunmaması	C.T26.41.

Tablo 31’de okuma ve yazma kodları altında verilen sonuçlar içerisinde ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma olgunluğunun, 1 dakikada okudukları kelime sayısı, bitişik eğik yazı ölçeğinden alınan puanlar, bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar ve bu tutumların yazma hızı ile arasındaki ilişki konusunda belirsizlik olduğuna dair sonuç veya çıkarımlar ileri sürülmüştür.

Bunun yanında, yazının okunuş (yazıyı soldan sağa doğru takip etme) yönünü gösterme, anne ve babasının adını okuma ve tek heceli sözcükleri okuma becerilerine ait okuma olgunluğu testinden alınan puanlara göre kısmen aralığında

olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma olgunluğuna ait bu becerilere kısmen sahip olduğu söylenebilir.

Buna ek olarak yazma bakımından ad ve soyadını yazma ile iki satır arasını taşımadan eğik ve bitişik çizgi çizme becerilerine ait değerlere bakıldığında kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma olgunluğuna ait bu becerilere kısmen sahip olduğu açıklanmıştır.

### 3.1.4.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına İlişkin Araştırmalar

Öğrencilerin bireysel özellikleri C teması ağırlıklı olmak üzere A, B ve D temaları dâhil edilerek konu ile ilgili araştırma boyutlarında ortak olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu, doğum tarihi, öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyi, üst sosyo-ekonomik düzeyine göre iki yöntem, yaşı, yazı yazarken kullandıkları el, kardeş sayısı, kardeşi olup olmaması, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, devam ettikleri okul türü ve okula başlama takvim yaşı değişkenlerine göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin kendilerine yansımalarına yönelik bulgular ve değerlendirmeleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

#### Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına Ait Bilgiler

Değişken	Kod	Fark	Çalışmalar
Okul öncesi eğitim durumu	Yazma hızı	-	C.T15.13.2.
		+	C.T26.18: $\bar{x}$ =33.6-38.2; C.T26.21: $\bar{x}$ =27.2-35
	Bitişik eğik yazı becerisi	+	C.T15.13.6; C.T26: $\bar{x}$ =41.4-60.6; C.T26: $\bar{x}$ =33.6-38.2
	Çeldirici görselleri tanıma	+	D.T48.32.2: % 98.9-100
	Sesin başta geçtiği görselleri tanıma	+	D.T48.35: % 84.6-92.4
	Sesin sonda geçtiği görselleri tanıma	+	D.T48: % 63.1-76.4
	Okuduğu metni anlama	+	C.T15.13.6; C.T27: $\bar{x}$ =68.39-71.77
	Okuma-yazma hata türü	+	C.T29.3; C.T29.6.
	İlginç buldukları bir bölümü resimleme	+	C.T15: $\bar{x}$ =4.91-4.34
	Metinle ilgili bir resim yapma ve bu resimle ilgili bir cümle yazma	+	C.T15: $\bar{x}$ =4.62-3.86
	Metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma	+	C.T15: $\bar{x}$ =4.44-3.34
	Okuma hızı	-	C.T15.13.1.
	Bakarak yazma hızı	-	C.T15: $\bar{x}$ =2.06-2.05
	Söyleneni yazma hızı	-	C.T15: $\bar{x}$ =3.00-2.77
	Metinden anladığını yazma hızı	-	C.T15: $\bar{x}$ =2.31-2.15
	Bir konuda kendini ifade ederek yazma hızı	-	C.T15: $\bar{x}$ =2.86-2.50
	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum	-	C.T26.29: $\bar{x}$ =7.1-7.1, C.T26.30: $\bar{x}$ =7.0-7.1
	Kelime ve resimleri eşleştirme	-	C.T15.13.3: $\bar{x}$ =4.58-4.43

Tablo 32 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına Ait Bilgiler

Okul öncesi eğitim durumu	Resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma	-	C.T15.13.4: $\bar{x}$ =4.25-3.84
	Harf-kelime-resim eşleştirme	-	C.T15.13.5: $\bar{x}$ =4.48-4.17
	Üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarısı	-	C.T27.6: $\bar{x}$ =68.39-71.77 okul öncesi eğitimi alan
	Öyküleyici metin başarısı	+	C.T27: $\bar{x}$ =80.07-83.40
	Bilgilendirici metin başarısı	+	C.T27: $\bar{x}$ =66.14-68.91
Öğrencilerin doğum tarihi	Şiir başarısı	+	C.T27: $\bar{x}$ =58.95-62.99
	Yazma hızı	+	C.T26.19.
	Bitişik eğik yazı becerisi	-	C.T26.4: $\bar{x}$ =47.5-54.7
Öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum	-	C.T26.31.
	Bitişik eğik yazı becerisi	+	C.T26.13: $\bar{x}$ =43.7-58.9
	Yazma hızı	+	C.T26.27: $\bar{x}$ =26.2 (orta) - 39.4 (üst)
	Birinci dönem sonunda okur-yazar olma	+	A.T14.18.
	Seslerden oluşan kelimeleri okuma	+	A.T14.16.
	Bitişik eğik yazının zorlukları	+	A.T24.7.1.
	Yöntemin zor yönleri	-	A.T24.7.3.
Öğrenim görülen okul durumu	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum	-	C.T26.39: $\bar{x}$ =7.0-7.2
	Öğrenci katılımı	-	A.T24.7.4.
	Sesin başta geçtiği görsellerde sesi hissetme	+	D.T48: $\bar{x}$ =80-91.1
	Sesin sonda olduğu görsellerde sesi hissetme	+	D.T48: $\bar{x}$ =55.9-85.2
	Sesin ortada geçtiği görsellerde sesi hissetme	+	D.T48: $\bar{x}$ =58.3-84.9
Öğrencilerin üst sosyo-ekonomik düzeyine göre iki yöntem	Sesin geçmediği çeldirici görsellerde sesi hissetme	+	D.T48: $\bar{x}$ =55.9-78.2
	Okuduğunu anlama	-	C.T50.5.
Yaş	Okuma becerileri	-	A.T33.17.
Yazı yazarken kullanılan el	Bitişik eğik yazı becerisi	+	C.T26.12: $\bar{x}$ =43.1-53.2
	Yazma hızı	-	C.T26.26: $\bar{x}$ =29.1 (sol el)-31.8 (sağ el)
	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum	-	C.T26.38: $\bar{x}$ =7.0 (sol el)-7.1 (sağ el)
Kardeş sayısı	Bitişik eğik yazı becerisi	+	C.T26.8: $\bar{x}$ =46.1-54.3
		-	C.T26: $\bar{x}$ =50.8-55.8
	Aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme becerisi	+	A.T33.18: % 100
	Farklı sesle başlayan sözcükleri ayırt etme becerisi	+	A.T33.20: % 66.7
	Farklı sesleri ayırt etme becerisi	+	A.T33.19: % 100
	Yazma hızı	+	C.T26: $\bar{x}$ =30.8-33.9; C.T26.22: $\bar{x}$ =26.9 (3 ve üzeri)-31.8 (1 kardeş)
	Ünsüz ve ünlü ile başlayan sözcükleri ayırt etme	+	A.T33.21.1: % 20- 60
	Sözcükleri hecelerine ayırma	+	A.T33.21.2: % 60
	Dinlediği tekerlemeyi tekrarlama	+	A.T33.21.3: % 40
	Dinlediği öyküdeki olay ile ilgili soruları cevaplama	+	A.T33.21.4: % 100
	Dinlediği öyküdeki mekânla ilgili soruları cevaplama	+	A.T33.21.5: % 80
Öğrencinin ailede kaçınıcı çocuk olduğu	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum	-	C.T26.34: $\bar{x}$ =7.1-7.3
	Bitişik eğik yazı becerisi	+	C.T26.6: $\bar{x}$ =48.2-54.8
	Yazma hızı	+	C.T26.21: $\bar{x}$ =26.2 (dördüncü ve üzeri)-32.6 (birinci)
Sınıf düzeyleri	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum	-	C.T26.33: $\bar{x}$ =7.1-7.2
	Okumada doğruluk düzeyi	+	C.T32.3.
	Okuduğunu anlama	+	C.T32: $\bar{x}$ =61.66-76.70
	Dakikada kelime okuma hızı	+	C.T32: $\bar{x}$ =48.33-67.73
	Okumada doğruluk	+	C.T32: $\bar{x}$ =81.45-87.82



Tablo 32 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına Ait Bilgiler

Cinsiyetleri	Okuduğunu anlama	+	C.T32.4: $\bar{x}=67.20-70.97$ ; C.T50.2: $\bar{x}=10.65-11.72$	
	Dakikada kelime okuma hızı	+	C.T32: $\bar{x}=54.71-61.16$	
	Okumada doğruluk düzeyi	+	C.T32.5: $\bar{x}=83.05-86.19$	
	Bitişik eğik yazı becerisi	-	C.T26.5: $\bar{x}=48.6-54.6$	
	Okuma becerileri	+	A.T33.23: % 83-100	
	Sesin çift geçtiği görselleri tanıma	+	D.T48.31.	
	Sesli okuma hataları	-	C.T29.2: $\bar{x}=41.66-42.85$	
	Yazma hataları	-	C.T29.5: $\bar{x}=61.90-62.50$	
	Yazma hızı	-	C.T26.20: $\bar{x}=47.61-50$	
	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum	-	C.T26.32: $\bar{x}=7.0-7.2$	
	Sesin başta geçtiği görselleri tanıma	-	D.T48.30.1: $\bar{x}=98.5-98.9$	
	Sesin ortada geçtiği görselleri tanıma	-	D.T48.30.2: $\bar{x}=99.4-99.4$	
	Sesin sonda geçtiği görselleri tanıma	+	D.T48.30.3: $\bar{x}=64.9-73.6$	
	Sesin çift geçtiği görselleri tanıma	+	D.T48: $\bar{x}=95.4-99.4$	
Devam ettikleri okul türü	Çeldirici görselleri tanıma	-	D.T48.30.2: $\bar{x}=99-99.6$	
	Metinden anladığını yazma hızı	+	C.T15.11.	
	Harf, kelime ve resimleri eşleştirme	+	C.T15.12.2: $\bar{x}=4.32-4.70$	
	Harf-hece-resim eşleştirme	+	C.T15.12.3.	
	Çeldirici görselleri tanıma	+	D.T48.39.2.	
	Çeldirici görsellerde sesi hissetme	+	D.T48.26.	
	Okuma hızı	-	C.T15.10.1: $\bar{x}=2.43-2.47$	
	Bakarak yazma hızı	-	C.T15.10.2: $\bar{x}=1.98-2.14$	
	Söylenen yazma hızı	-	C.T15.10.3: $\bar{x}=2.67-3.12$	
	Anladığını yazma hızı	-	C.T15: $\bar{x}=2.09-2.38$	
	Bir konuda kendini ifade ederek yazma hızı	-	C.T15.10.4: $\bar{x}=2.59-2.78$	
	Resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma	-	C.T15: $\bar{x}=3.98-4.12$	
	Metinle ilgili resim yapma ve resimle ilgili bir cümle yazma	-	C.T15: $\bar{x}=4.19-4.29$	
	Metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma	-	C.T15: $\bar{x}=3.98-3.80$	
Ayda okunan kitap sayısı	İlginç buldukları bir bölümü resimleme	-	C.T15: $\bar{x}=4.62-4.63$	
	Okuduğu metni anlama	-	C.T15.12.1.	
	Sesin başta, ortada, sonda ve çift geçtiği görselleri tanıma	-	D.T48.39.1.	
	Üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları	-	C.T27: $\bar{x}=56.15$ (2 kitap)-72.51 (3 kitap ve üzeri)	
	Öyküleyici metin başarıları	+	C.T27: $\bar{x}=55.35-73.30$	
	Bilgilendirici metin başarıları	+	C.T27: $\bar{x}=54.94-71.91$	
	Şiir başarıları	+	C.T27: $\bar{x}=56.22-71.69$	
	Genel başarı puanları	+	C.T27: $\bar{x}=56.15-72.51$	
	Öğrencilerin okula başlama takvim yaşı	Sesin çift geçtiği görsellerde sesi hissetme	+	D.T48.37.3: % 65.5-76.9; D.T48.38.
		Sesin bütün konumlarına ait görselleri tanıma	-	D.T48.36.1: % 98.2-98.9; D.T48.37.1.
		Çeldirici görselleri tanıma	-	D.T48.36.2: % 99.3-99.5
	Anne-baba eğitim düzeyi	Öğrencilerin okudukları metni anlama düzeyi	+	C.T15; C.T32
		Farklı metin türlerinden alınan başarı puanı	+	C.T27: $\bar{x}=45.92-75.41$
		Okunan kelime sayısı ve okuma hızı	-	C.T15
Annesi lise mezunu olan öğrencilerin bir konuda kendini ifade ederek yazma becerileri		-	C.T15: $\bar{x}=2.92$	
Annesi lise mezunu olan öğrencilerin hikâye edici metni anlama düzeyleri		-	C.T15: $\bar{x}=4.71$	
Babası lise mezunu olan öğrencilerin bakarak yazma hızı		-	C.T15: $\bar{x}=2.24$	
Bitişik eğik yazı ölçeğinden aldıkları puanlar (anne eğitim)		-	C.T26: $\bar{x}=49-53.5$	
Bitişik eğik yazı ölçeğinden aldıkları puanlar (baba eğitim)		+	C.T26: $\bar{x}=47.7-57.2$	
Bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar (anne eğitim)		-	C.T26: $\bar{x}=6.8-7.3$	
Bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar (baba eğitim)		-	C.T26: $\bar{x}=6.9-7.3$	
Okuma hataları (anne eğitim)		+	C.T29: % 16.66 (üniversite)-% 66.66 (ilkokul)	
Okuma hataları (baba eğitim)		+	C.T29: % 21.42 (lise) - % 69.23 (ilkokul)	
Yazma hataları (anne eğitim)		+	C.T29: % 41.66 (üniversite)-% 93.33 (ilkokul)	

Tablo 32 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına Ait Bilgiler

Anne-baba eğitim düzeyi	Yazma hataları (baba eğitim)	+	C.T29: % 42.85 (üniversite)-% 84.61 (ilkokul)
	Yazma hızı (anne eğitim)	-	C.T26: $\bar{x}$ =30.0 (lise mezunu)-33.1 (okula hiç gitmemiş)
	Yazma hızı (baba eğitim)	-	C.T26: $\bar{x}$ =30.0 (üniversite mezunu)-32.4 (ilkokul mezunu)
	Veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinliklerine katılım	-	A.T42
	Okuma-yazma etkinliklerine (kitap okuma etkinlikleri ve öğretmen tarafından evlere verilen etkinlikler) katılım	-	A.T42
	Söylenen yazma hızı	-	C.T15
	Metinden anladığını yazma hızı	-	C.T15
	Üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarısı	-	C.T27: $\bar{x}$ =48.13 okuryazar değil -71.90 üniversite mezunu
Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi	Bitişik eğik yazı becerileri	+	C.T26: $\bar{x}$ =45.3 (796 TL'nin altı) - 66.1 (2001 TL ve üzeri)
	Yazma hızı	+	C.T26: $\bar{x}$ =25.6 (796 TL'nin altında)-38.3 (2001 TL ve üzeri)
	Bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar	+	C.T26: $\bar{x}$ =6.8 (2001 TL ve üzeri)-7.4 (1001-1500 TL)
	Okuduğunu anlama (üst düzey)	+	C.T50: $\bar{x}$ =12.07-13.04
	Okuduğunu anlama (orta ve alt düzey)	+	C.T50: $\bar{x}$ =10.57-11.88; C.T50: $\bar{x}$ =8.68-10.47

+: Karşılaştırılan değişkenler arasında anlamlı farklılık var; -: Karşılaştırılan değişkenler arasında anlamlı farklılık yok

Tablo 32'de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi öğrencilerin çeşitli demografik özellikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Çalışmalarda öğrencilerin okul öncesi eğitim durumu, okul öncesi eğitim süresi, doğum tarihi, öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik kültürel düzeyi, yaş, yazı yazarken kullanılan el, kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, devam ettikleri okul türü, ayda okunan kitap sayısı ve okula başlama takvim yaşı dikkate alınmıştır.

Buna göre okul öncesi eğitim durumu açısından öğrencilerin okuma hızı, bitişik eğik yazıya ilişkin tutum, kelime ve resimleri eşleştirme, resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma, harf-kelime-resim eşleştirme ve üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir başarısı ve genel başarı puanları okul öncesi eğitimi alan öğrencilerde daha yüksektir. Buna karşın bitişik eğik yazı becerisi, ilginç buldukları bir bölümü resimleme, metinle ilgili bir resim yapma ve bu resimle ilgili bir cümle yazma ve metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma bakımından anlamlı biçimde okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bir araştırmada yazma hızı bakımından

farklılık bulunmazken, bir araştırmada ise o anaokuluna 2-3 yıl gidenler lehine farklılık bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alanlar ile almayanların yazma hızı da okul öncesi eğitim alma lehine farklılık göstermiştir. Anaokuluna 2-3 yıl giden öğrencilerin bitişik eğik yazı becerisi ve çeldirici görselleri tanıma puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna karşın anaokuluna 1 yıl gidenler ile 2-3 yıl gidenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları farklılık göstermemiştir. Sesin başta, ortada, sonda ve çift geçtiği görselleri tanıma bakımından bir çalışmada farklılık yokken bir çalışmada ise anaokuluna 2-3 yıl gidenler lehine farklılık belirlenmiştir. Ayrıca okuduğu metni anlama açısından okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine; pek çok okuma ve yazma hata türü ise okul öncesi eğitim almayan öğrenciler lehine yüksek tespit edilmiştir. Anlamli fark olmasa da bakarak yazma hızı, söyleneni yazma hızı, metinden anladığını yazma hızı ve bir konuda kendini ifade ederek yazma hızının okul öncesi eğitim alan öğrencilerde daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür.

Okul öncesi eğitim süresi açısından öğrencilerin bitişik eğik yazı becerileri karşılaştırıldığında 2-3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puanları 1 yıl eğitim alan öğrencilere göre anlamli şekilde daha yüksektir. Bunun yanında 2 ile 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler, 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre sesin başta geçtiği görsellerde sesi hissetme, sesin sonda geçtiği görsellerde sesi hissetme ve çeldirici görselleri tanıma durumlarında daha başarılıdır.

Öğrencilerin doğum tarihine göre yöntemin etkileri karşılaştırıldığında yazma hızları farklılık gösterirken bitişik eğik yazı becerisi ve bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları farklılaşmamıştır. Öğrencilerin yaşlarına göre de okuma becerileri istatistiki olarak değişmemiştir.

Anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okudukları metne yönelik anlama düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların okuma becerileri de artmaktadır. Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça farklı metin türlerinden alınan başarı puanı da artmaktadır. Ancak anne-baba eğitim düzeyinin çocukların okudukları kelime sayısı ve okuma hızı üzerinde anlamli bir etkisi bulunmazken okuduğunu anlama üzerinde anlamli farklılığa yol açmıştır. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin bir konuda kendini ifade ederek yazma becerileri ve hikâye edici metni anlama düzeyleri daha olumludur. Ayrıca babası lise mezunu

olan öğrencilerin bakarak yazma hızı, diğer gruplara göre daha yüksektir. Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin bitişik eğik yazı ölçeğinden aldıkları puanlar farklılaşmazken babası lise mezunu olan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamıştır. Öğrencilerin okuma hataları anne ve babası ilkököl mezunu olanlarda daha fazladır. Aynı şekilde yazma hataları da anne ve babası ilkököl mezunu olanlarda daha fazladır. Buna karşın velilerin eğitim durumları açısından düzenlenen veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinliklerine katılım düzeyi, okuma-yazma etkinliklerine (kitap okuma etkinlikleri ve öğretmen tarafından evlere verilen etkinlikler) katılım, söyleneni yazma hızı, metinden anladığını yazma hızı ve üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları farklılaşmamıştır. Öğrencilerin yazma hızı anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermemiştir.

Öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre yapılan karşılaştırmalarda pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin metinden anladığını yazma hızı ile pilot okuldaki öğrencilerin harf, kelime ve resimleri eşleştirme düzeyinin diğer öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşın harf-hece-resim eşleştirme düzeyinin ise pilot okula devam eden öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çeldirici görselleri tanıma ve çeldirici görsellerdeki sesi hissetme düzeyinin özel okula giden öğrenciler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak okuma hızı, bakarak yazma hızı, söyleneni yazma hızı, anladığını yazma hızı, bir konuda kendini ifade ederek yazma hızı, resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma, ilginç buldukları bir bölümü resimleme, metinle ilgili bir resim yapma ve bu resimle ilgili bir cümle yazma, okuduğu metni anlama ve sesin başta, ortada, sonda ve çift geçtiği görselleri tanıma düzeyi üzerinde pilot olmayan okuldaki öğrencilerin puanları yüksek olsa da öğrencilerin devam ettikleri okul türünün (pilot okul ve pilot olmayan okul) anlamlı bir etkisinin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâyeye yazma, puanlarında da pilot okuldaki öğrencilerin daha yüksek olduğu belirlenmiş olmakla birlikte fark anlamlı değildir.

Öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik düzeyi bakımından karşılaştırma yapıldığında bitişik eğik yazı becerisi ve yazma hızı sosyo-ekonomik seviyesi üst olan okullara giden öğrenciler lehine farklılaşmıştır. Bununla beraber yöntemin güçlükleri, bitişik eğik yazıya ilişkin tutum ve öğrenci katılımı değerleri farklılık göstermemiştir. Ayrıca birinci dönem sonunda okur-yazar olma, seslerden oluşan kelimeleri okuma ve bitişik eğik yazının zorlukları anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Öğrenim görülen okul durumu değişkenine göre sesin başta geçtiği görsellerde sesi hissetme, sesin sonda olduğu görsellerde sesi hissetme ve sesin çift geçtiği görsellerde sesi hissetme durumlarında sosyo-ekonomik yönden yüksek düzeydeki devlet ve özel okullara giden öğrenciler lehine, sesin ortada geçtiği görselleri hissetme ve sesin geçmediği çeldirici görsellerde sesi hissetme durumunda ise sosyo-ekonomik yönden yüksek düzeydeki özel okullara giden öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu elde edilmiştir.

Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre bitişik eğik yazı becerileri karşılaştırıldığında ailenin gelir düzeyi arttıkça puanların da arttığı öne sürülmüştür. Ailelerinin geliri, 796 TL'den az, 796-1000 TL, 1001-1500 TL, 1501-2000 TL ve 2001 ve üzeri TL olan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma hızı da artış göstermiştir. Bununla beraber ailenin gelir düzeyi ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından öğrencilerin iki okuma ve yazma öğretim yöntemlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırıldığında üst düzey için ses temelli yöntem lehine, orta ve alt düzey için ise cümle çözümleme yöntemi lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Öğrencilerin yazı yazarken kullandıkları el açısından bitişik eğik yazı becerisi yazarken sağ elini kullananlar lehine farklılaşmıştır. Buna karşın yazma hızı ve bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar üzerinde yazı yazarken kullanılan elin etkisi bulunmamıştır.

Evdeki kardeş sayısına göre bitişik eğik yazı becerisi ve aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme becerisi iki kardeşi olan öğrenciler lehine farklılaşmıştır. Bununla beraber bir kardeşi olan öğrencilerin farklı sesle başlayan sözcükleri ayırt etme becerisi ve yazma hızı diğer öğrencilere göre daha yüksektir.

Buna karşın farklı sesleri ayırt etme becerisi, yazma hızı, ünlü ve ünsüz ile başlayan sözcükleri ayırt etme, sözcükleri hecelerine ayırma, dinlediği tekerlemeyi tekrarlama, dinlediği öyküdeki olay ile ilgili soruları cevaplama, dinlediği öyküdeki mekânla ilgili soruları cevaplama kardeşi olmayan öğrenciler lehine farklılık göstermiştir. Bitişik eğik yazı becerisi ve bitişik yazıya ilişkin tutumlar üzerinde ise kardeş sahibi olmanın etkisi bulunmamıştır. Kardeş sayısı 1, 2 ve 3 olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır.

Önceki değişkenle bağlantılı olarak öğrencinin ailede kaçınıcı çocuk olmasına göre bitişik eğik yazı becerisi ile yazma hızının birinci çocuklar lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Buna karşın bu değişkende öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları farklılaşmamıştır.

Okumada doğruluk düzeyi ise üçüncü sınıftaki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından okuduğunu anlama düzeyleri, dakika kelime okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri değerlendirildiğinde 3. sınıftaki öğrencilerin 2. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetleri bakımından ses temelli (esaslı) cümle yönteminin yansımaları karşılaştırıldığında okuduğunu anlama, dakikada okunan kelime sayısı, okumada doğruluk ve bitişik yazı beceri düzeyinin kız öğrencilerde anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın okuma becerileri ve sesin çift geçtiği görselleri tanıma düzeyinin erkek öğrenciler lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bunun yanında sesli okuma hataları, yazma hataları, yazma hızı, bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar, sesin başta, ortada ve çeldirici görselleri tanıma bakımından öğrencilerin cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılık belirlenmemiştir. Cinsiyet değişkenine göre sesin sonda geçtiği görsellerde sesi hissetme durumunda kız öğrenciler lehine, sesin çift geçtiği görselleri tanıma durumunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu elde edilmiştir. Bu farkın kızların lehine olduğu yani kızların (% 73.6), erkeklere (% 64.9) göre sesin sonda geçtiği görsellerde sesi daha iyi hissettiklerini ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetleri açısından kız öğrencilerin puan ortalaması erkek öğrencilerden daha yüksek olmakla birlikte bitişik eğik yazı ölçeğinden elde

edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun yanında kız öğrencilerin yazma hızı erkek öğrencilerden anlamlı olmasa da daha yüksektir.

Ayda okunan kitap sayısı göz önüne alındığında ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazmayı öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir başarıları ve genel başarı puanları ayda üç kitap ve fazlasını okuyan öğrencilerde daha yüksektir.

Öğrencilerin okula başlama takvim yaşı değerlendirildiğinde okula başlama takvim yaşı 72 ay ve üzeri olan öğrencilerin sesin çift geçtiği görsellerdeki sesi hissetme becerilerinin 71 ay ve altı takvim yaşına sahip olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür. Buna karşın aynı değişkenle ilgili olarak sesin bütün konumlarına ait görselleri tanıma ve çeldirici görselleri tanıma becerilerinin farklılaşmadığı belirtilmiştir.

### 3.1.5. Tema D: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalara İlişkin Araştırmalar

Tablo 33'te ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde uygulamalara ait bilgiler tematik olarak kodlanmış ve değerlendirilmiştir.

Tablo 33

#### Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalara Ait Bilgiler

Uygulama	Sonuç	Çalışmalar
Oyunlar	Seslerin eğlenceli bir şekilde öğretimi	A.T10.2; $\bar{x}$ =3.83; D.T22.12; D.T22.14; E.T45.6.
	Oyunla öğretim yöntemine genel eğilim ve algı	D.T22.11; D.T22.23; D.T22.24; D.T22.26.
	Özel oyunların (Çarkıfelek, Monopoly, Kukla pinokyo) etkililiği	D.T22.16; D.T22.17; D.T22.18.1.
	Öğrencilerin oyunlarla derse motive edilmesi	D.T22.1.1; D.T22.13; D.T22.25.
	Öğrencilerin oyunlarla derse etkin katılımı	D.T22.1.2.
	Oyunla öğretim yöntemi ile üçüncü boyutun etkililiği	D.T22.21.
	Öğrencilerin sesli okuma hızına etkililiği	D.T22.8.
	Öğrencilerin yazma hızına etkililiği	D.T22.9.
	Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkililiği	D.T22.10.
	Öğrenmede kalıcılığı sağlaması	D.T22.15.
	Öğrencilerin dikkatlerini toplaması	D.T22.19.
	Öğrencilerin kendine olan güvenlerini artırması	D.T22.20.1.
	Öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlaması	D.T22.20.2.
	Sınıfta disiplini sağlaması	D.T22.18.2.
Oyunlara yeterince yer verilmemesi	F.T51.5.2.	

Tablo 33 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalara Ait Bilgiler

Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi	Okuduğunu anlama	D.T43.1.
	Okuma becerileri	D.T43.2.
	İlk okuma öğretiminde çoklu zekâ uygulamasına yönelik eğilim	D.T43.3.
	Okuma-yazma çalışmaları	D.T43.4: 23/207
	Resimler	D.T43.5: 23/207
	Grup çalışması	D.T43.6: 21/207
	Müzik-şarkılar	D.T43.7: 20/207
	Bilmeceler	D.T43.8: 19/207
	Slaytlar	D.T43.9: 19/207
	Harfler	D.T43.10: 19/207
	Oyunlar	D.T43.11: 18/207
	Tekerlemeler	D.T43.12: 17/207
	Değerlendirme	D.T43.13: 5/207
	Dans	D.T43.14: 1/207
	Sayılar	D.T43.15: 1/207

Tablo 33'teki verilere göre meta-senteze dâhil edilen çalışmalar çerçevesinde öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretiminde en çok oyunlara ve çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme anlayışına başvurdukları belirlenmiştir. Oyunla öğretim kodu içerisinde oyunla öğretim anlayışına ilişkin genel algı ve eğilimin olumlu yönde olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanında oyunlarla seslerin eğlenceli bir şekilde öğretiminin söz konusu olduğu ifade edilmiştir. Özellikle Çarkıfelek, Monopoly ve Kukla Pinokyo gibi oyunların okuma-yazma öğretiminde etkililiği öne sürülmüştür. Buna ek olarak öğretmenler tarafından öğrencilerin oyunlarla derse etkin katılımının sağlandığı, oyunla öğretim yöntemi ile üçüncü boyutun etkili olduğu, sesli okuma ve yazma hızlarının arttığı, okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği, kalıcılığın sağlandığı, öğrencilerin dikkatlerinin öğrenmeye karşı toplandığı, öğrencilerin kendine olan güvenlerinin arttığı, öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlandığı ve oyunla öğretim yönteminin sınıfta disiplini olumlu şekilde etkilediği bildirilmiştir. Buna karşın bir araştırmada ise oyunlara yeterince yer verilmediği açıklanmıştır.

Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme anlayışı kodu altında ise sınıf öğretmenleri okuduğunu anlama üzerine çoklu zekâ uygulamasının etkili olduğunu, çoklu zekâ uygulamasının okuma becerileri üzerine katkı sağladığı ve öğrencilerin okuma-yazma çalışmaları, resimler, müzik, şarkılar, bilmeceler, slaytlar, harfler, oyunlar, tekerlemeler, değerlendirme, dans ve sayılardan



hoşlandığını ifade ederlerken ayrıca öğretmenlerin ilk okuma öğretiminde çoklu zekâ uygulamasına yönelik eğilimlerinin pozitif olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanında okuma-yazma çalışmaları sırasında yapılan çoklu zekâ etkinlikleri öğrencilerin tümünün hoşuna gitmiştir. En çok hoş giden şeyler ise okuma-yazma çalışmaları, resimler, grup çalışması, müzik-şarkılar, bilmeceler, slaytlar, harfler, oyunlar, tekerlemeler, değerlendirme, dans ve sayılardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine dayalı yapılan ilk okuma-yazma etkinlikleri sırasında sınıf içinde yapılan “okuma çalışmaları, resimler, yazma çalışmaları, grup çalışması, müzik-şarkılar, bilmeceler, slaytlar, harfler, oyunlar, tekerlemeler, değerlendirme, dans ve sayılar” la ilgili etkinliklerden hoşlandıkları sonucuna varılabilir.

### 3.1.5.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Aşamalara İlişkin Araştırmalar

Tablo 34’te ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde aşamalara ait veriler tematik biçimde kodlanmış ve değerlendirilmiştir.

Tablo 34

#### Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Aşamalar Sırasındaki Uygulamalara Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Çalışmalar
İlk okuma-yazmaya hazırlık aşaması	Oyunla öğretim yöntemlerinden kukla pinokyo ve puf ayıcık oyunlarına başurma	D.T22.2.
İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (sesi hissetme ve tanıma) aşaması	b-d, r-n (yazma sırasında), ğ-y, d-t, b-p ve n-m seslerinin birbirine karıştırılması	A.T14: % 12.43; A.T20.15: % 52
	Oyunla öğretim yönteminden kukla pinokyo, Hacivat ile karagöz ve bilmece oyunlarına başurma	D.T22.3.
Okumaya geçiş	Ünsüz harflerin tek başına seslendirilmelerinin zor oluşu	A.T28.20.
	Okuma-yazmaya geçişte psikolojik faktörlerin etkililiği	C.T18.5.
İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (sesi/harfi okuma ve yazma) aşaması	Öğrencinin hazırbuluşunun okuma-yazmaya geçiş sürecinde etkililiği	C.T18.6.
	Oyunla öğretim yöntemlerinden kukla pinokyo, harf kuklası ve fareyi peynire ulaştırma oyunlarına başurma	D.T22.4.
İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (sesten/harften, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma) aşaması	Hece oluşturma aşamasında zorlanma	A.T28.17.1; A.T39.8.
	Öğrencilerin yeni kelimeler üretememesi	A.T16.12: % 23.2
	Oyunla öğretim yöntemlerinden kukla pinokyo, şeker küpü, sihirli bohça, monopoly, kelime türetme, bulmaca, çarkıfelek, kelime tombala oyunu, kelimelerle görsel eşleştirme, labirent, kelime hafıza, yağ satarım bal satarım ve sözcük üretme oyunlarına başurma	D.T22.5.

Tablo 34 (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Aşamalar Sırasındaki Uygulamalara Ait Bilgiler

Sesten/harften, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma aşaması	Ünsüz harflerin tek başına seslendirilmesinin zor olması	A.T28.17.2.	
	Seslerin fazla uzatılması	A.T28.19.	
	Hecelelerin sonuna harfler getirilerek anlamı olmayan kelimeler oluşturma	A.T28.8.	
Heceleme	Heceleme (kelimelerin yanlış hecelemesi) problemi	A.T34.21.	
	Kapalı hecelelerin öğrenilmesinin açık hecelelerden kolay olması	A.T28.22.	
İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (metin oluşturma) aşaması	Oyunla öğretim yöntemlerinden şeker küpü, labirent, sesli okuma hızı, hızlı yazalım, köşe kapmaca, sihirli bohça, çarkıfelek, monopoly ve yağ satarım bal satarım oyunlarına başvurma	D.T22.6.	
Okuryazarlığa ulaşma aşaması	Oyunla öğretim yöntemlerinden kukla pinokyo, Hacivat ile karagöz, sihirli bohça, labirent, çarkıfelek, şeker küpü, sesli okuma hızı, hızlı yazalım, köşe kapmaca, monopoly ve yağ satarım bal satarım oyunlarına başvurma	D.T22.7.	
Görsellerde sesi hissetme-tanıma	<b>e sesi</b>	Ev (başta), kedi-domates (ortada), sandalye (sonda), kelebek (çift) görsellerinden faydalanma	D.T48.1: % 100
		Bütün görselleri tanıma	D.T48.10.
		Sesin başta geçtiği görselde hissetme	D.T48.11.
	<b>l sesi</b>	Limon (başta), balon-aslan (ortada), çatal (sonda), keloğlan (çift) görsellerinden faydalanma	D.T48.2: % 96
		Bütün görselleri tanıma	D.T48.12.
		Sesin başta geçtiği görselde hissetme	D.T48.13.
	<b>a sesi</b>	At-arı (başta), çorap-kulak-kaşık (ortada), dondurma-yumurta (sonda), tavşan (çift) görsellerinden faydalanma	D.T48.3: % 100
		Bütün görselleri tanıma	D.T48.14.
		Sesin başta geçtiği görselde hissetme	D.T48.15.
	<b>t sesi</b>	Tarak (başta), anahtar-gazete (ortada), bulut-bisiklet-simit (sonda), patates (çift) görsellerinden faydalanma	D.T48.4: % 100
		Bütün görselleri tanıma	D.T48.16.
		Sesin başta ve sonda geçtiği görselde tanıma	D.T48.17; D.T48.29.
	<b>i sesi</b>	İnek (başta), diş-biber-çiçek (ortada), kedi (sonda), simit (çift) görsellerinden faydalanma	D.T48.5: % 94
		Bütün görselleri tanıma	D.T48.18.
		Sesin başta geçtiği görselde hissetme	D.T48.19.
	<b>n sesi</b>	Nar (başta), güneş (ortada), burun (sonda), pantolon (çift) görsellerinden faydalanma	D.T48.6: % 90
		Bütün görselleri tanıma	D.T48.20.
		Sesin başta geçtiği görselde hissetme	D.T48.21.
	<b>o sesi</b>	Okul (başta), balon-çorap (ortada), palyaço (sonda), robot-otobüs (çift) görsellerinden faydalanma	D.T48.7: % 100
		Bütün görselleri tanıma	D.T48.22.
		Sesin başta geçtiği görselde hissetme	D.T48.23.
	<b>r sesi</b>	Robot (başta), araba-arı (ortada), biber-çadır (sonda), traktör (çift) görsellerinden faydalanma	D.T48.8: % 92
		Bütün görselleri tanıma	D.T48.24.
		Sesin çift geçtiği görselde tanıma	D.T48.25.
	<b>m sesi</b>	Muz (başta), ekmekek (ortada), üzüm-kalem (sonda), mum (çift) görsellerinden faydalanma	D.T48.9: % 98
		Bütün görselleri tanıma	D.T48.26.
		Sesin çift geçtiği görselde hissetme	D.T48.27.
<b>e, l, a, t, i, n, o sesleri</b>	Sesin başta geçtiği görsellerde hissetme	D.T48: % 98.7	

Tablo 34'e göre meta-senteze dâhil edilen 52 çalışmadan 6 çalışma kapsamında ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde aşamalar ele alınmıştır. İlk okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında oyunla öğretim yöntemlerinden kukla pinokyo ve puf ayıcık oyunlarına başvurulduğu belirtilmiştir. İlk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme diğer deyişle sesi hissetme ve tanıma aşamasında oyunla öğretim yönteminden kukla pinokyo, Hacivat ile karagöz ve bilmece oyunlarına başvurulduğu, b-d, r-n (yazma sırasında), ğ-y, d-t, b-p ve n-m seslerinin birbirine karıştırıldığı ve ünsüz harflerin tek başına seslendirilmelerinin zor oluşundan bahsedilmiştir. Okumaya geçiş açısından çalışmalarda okuma-yazmaya geçişte psikolojik faktörler ile öğrencinin hazırbulunuşluğunun etkili olduğu ön görülmüştür. Sesi/harfi okuma ve yazma aşamasında oyunla öğretim yöntemlerinden kukla pinokyo, harf kuklası ve fareyi peynire ulaştırma oyunlarına başvurulduğu ifade edilmiştir. Sesten/harften, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma) aşamasında ise oyunla öğretim yöntemlerinden kukla pinokyo, şeker küpü, sihirli bohça, monopoly, kelime türetme, bulmaca, çarkıfelek, kelime tombala oyunu, kelimelerle görseli eşleştirme, labirent, kelime hafıza, yağ satarım bal satarım ve sözcük üretme oyunlarına başvurulduğu belirtilerek bu aşamada ünsüz harflerin tek başına seslendirilmesinin zor olduğu, seslerin fazla uzatıldığı, hecelerin sonuna harfler getirerek anlamı olmayan kelimeler oluşturulduğu, öğrencilerin yeni kelimeler üretemediği ve hece oluşturma aşamasında öğrencilerin zorlandığı ortaya konulmuştur. Heceleme kodu altında ise heceleme (kelimelerin yanlış hecelenmesi) probleminin oldukça yaygın olduğu ve kapalı hecelerin öğrenilmesinin açık hecelerden daha kolay olduğu ileri sürülmüştür. Metin oluşturma aşamasında oyunla öğretim yöntemlerinden şeker küpü, labirent, sesli okuma hızı, hızlı yazalım, köşe kapmaca, sihirli bohça, çarkıfelek, monopoly ve yağ satarım bal satarım oyunlarına başvurulduğu belirtilmiştir. Yürütülen çalışmalarda okuryazarlığa ulaşma aşamasında ise oyunla öğretim yöntemlerinden kukla pinokyo, Hacivat ile karagöz, sihirli bohça, labirent, çarkıfelek, şeker küpü, sesli okuma hızı, hızlı yazalım, köşe kapmaca, monopoly ve yağ satarım bal satarım oyunlarının uygulandığı açıklanmıştır.

Görsellerde sesi hissetme ve tanıma açısından e, l, a, t, i, n, o seslerine ait bütün görsellerin tanınmakta olduğu ve sesin başta geçtiği görsellerde hissedildiği öne sürülmüştür. Buna ilave olarak r ve m sesi için de öğrencilerin bütün görselleri tanıdığı ve sesin çift geçtiği görselde hissedildiği belirtilmiştir. Öğrencilerin “e” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “e” sesinin, başta geçtiği görseller içinde en çok ev, ortada geçtiği görseller içinde en çok kedi- domates, sonda geçtiği görseller içinde en çok sandalye, çift veya daha fazla geçtiği görseller içinde en çok kelebek görselini tanıdığı görülmektedir. Öğrencilerin “l” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “l” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok limon, ortada geçtiği görseller içinde en çok balon-aslan, sonda geçtiği görseller içinde en çok çatal, çift geçtiği görseller içinde en çok keloğlan görselini tanıdığı görülmektedir. Öğrencilerin “a” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “a” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok at-arı, ortada geçtiği görseller içinde en çok çorap-kulak-kaşık, sonda geçtiği görseller içinde en çok dondurma-yumurta, çift geçtiği görseller içinde en çok tavşan görselini tanıdığı görülmektedir. Öğrencilerin “t” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “t” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok tarak, ortada geçtiği görseller içinde en çok anahtar-gazete, sonda geçtiği görseller içinde en çok bulut-bisiklet-simit, çift geçtiği görseller içinde en çok patates görselini tanıdığı görülmektedir. Öğrencilerin “i” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “i” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok inek, ortada geçtiği görseller içinde en çok diş-biber-çiçek, sonda geçtiği görseller içinde en çok kedi, çift geçtiği görseller içinde en çok simit görselini tanıdığı görülmektedir. Öğrencilerin “n” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “n” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok nar, ortada geçtiği görseller içinde en çok güneş, sonda geçtiği görseller içinde en çok burun, çift geçtiği görseller içinde en çok pantolon görselini tanıdığı görülmektedir. Öğrencilerin “o” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “o” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok okul, ortada geçtiği görseller içinde en çok balon-çorap, sonda geçtiği görseller içinde en çok palyaço, çift geçtiği görseller içinde en çok robot-otobüs görselini tanıdığı görülmektedir. Öğrencilerin “r” sesine ait görselleri

tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “r” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok robot, ortada geçtiği görseller içinde en çok araba-arı, sonda geçtiği görseller içinde en çok biber-çadır, çift geçtiği görseller içinde en çok traktör görselini tanıdığı görülmektedir. Öğrencilerin “m” sesine ait görselleri tanıma durumuna baktığımızda öğrenciler “m” sesinin başta geçtiği görseller içinde en çok muz, ortada geçtiği görseller içinde en çok ekmek, sonda geçtiği görseller içinde en çok üzüm-kalem, çift geçtiği görseller içinde en çok mum görselini tanıdığı görülmektedir.

### 3.1.6. Tema E: Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Araştırmalar

Tablo 35’te okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin karşılaştırılmasına ait veriler, tematik olarak kodlanmış ve o sonuca ilişkin yöntemler arasında farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin + ve – sembolleri ile etkileri aktarılmıştır.

Tablo 35

#### Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

Kod	Sonuç	Fark/Etki*	Çalışmalar
Okuma	Okumaya geçme	Olumlu (CY)	C.T26.47.1; E.T45.41.
		Olumlu (STCY)	A.T34.2.2; E.T5.2.6.
		-	D.T21: % 79-81
	Harfî tanıma	+ (STCY)	A.T34.2.1.
	Okumayı öğrenme oranı	Olumsuz (CY)	C.T26.47.5.
	Okuma becerileri	+ (ASS)	D.T21: $\bar{x}$ =3.24-3.52
		+ (CZK)	D.T43: $\bar{x}$ =49.00-102.40
	Okuma-yazma becerisine uygunluk	Olumlu (STCY)	A.T34.2.2; C.T12.26.
		Olumlu (CY)	C.T26.46.1; E.T5.2.2; E.T45.40.
		Olumlu (STCY)	C.T15.8.1; C.T15.21; C.T15.29.1.3.
	Okuma hızı	+ (OY)	D.T22: $\bar{x}$ =26.45-27.15
		-	C.T15.42.3; C.T15.43.2; D.T21.2: $\bar{x}$ =31.46-33.68
		-	C.T15.42.1; C.T15.43.1.
	Hikâye edici bir metni okuma hızı	-	C.T15.42.1; C.T15.43.1.
	Bilgilendirici bir metni okuma hızı	Olumlu (STCY)	C.T15.42.2; C.T15.43.3.
	Erkek öğrencilerin sesli okuma hızı	+ (BY)	E.T8.25.
	Kız öğrencilerin sesli okuma hızı	+ (ÇY)	E.T8.24.
	Dakikada okunan kelime sayısı	+ (BY)	E.T8.2; E.T8.3; E.T8.4.
		Olumlu (CY)	C.T26.46.2; E.T45.38.
		Olumlu (CÇY)	E.T5.2.1.
Okuduğunu anlayabilme	Olumlu (BY)	E.T8.18.	
	+ (CÇY)	A.T39.1: $\bar{x}$ =40.33-36.53; C.T41.1., C.T41.2: $\bar{x}$ =10.29-11.64; C.T41.3; C.T50.1: $\bar{x}$ =10.83-11.48; E.T11.1.	
	- (ASS)	C.T32.1.	
	+ (OY)	D.T22: $\bar{x}$ =9.09-9.85	
	- (ASS)	C.T32.1.	

Tablo 35 (Devam) Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

	+ (CZK)	D.T43: $\bar{x}$ =55.40-88.80
Okuduğunu anlayabilme	+ (STCY)	A.T17.1: % 45.2; C.T27: $\bar{x}$ =66.10-70.67
Kelime anlama	-	D.T21: $\bar{x}$ =4.68-4.96
Cümle anlama	-	D.T21: $\bar{x}$ =2.71-2.89
Kız öğrencilerin okuduğunu anlaması	-	C.T50.3: $\bar{x}$ =11.41 (ses temelli-12.05 (cümle çözümleme))
Erkek öğrencilerin okuduğunu anlaması	-	C.T50.4: $\bar{x}$ =10.34 (ses temelli-10.98 (cümle çözümleme))
Cinsiyete göre okuduğunu anlama	-	C.T27: $\bar{x}$ =67.16-73.40
Hikâye edici metni anlama	+ (STCY)	C.T15.9: % 95; C.T15.40; C.T27.1: $\bar{x}$ =75.64-82.32
Bilgilendirici bir metni anlama	+ (STCY)	C.T15.41; C.T15.49.
	-	C.T27.2: $\bar{x}$ =63.80-68.02
Hikâye edici metni anlama	+ (Kız öğrenciler)	C.T27.3.1: $\bar{x}$ =78.76-85.08
Bilgilendirici bir metni anlama	- (Cinsiyete göre yöntemler)	C.T27.3.2: $\bar{x}$ =66.14-68.91; C.T27: $\bar{x}$ =64.57-70.68
Şiir anlama ve başarısı	-	C.T27: $\bar{x}$ =58.87-61.68; C.T27: $\bar{x}$ =58.14-64.43
	- (Ayda okunan kitap sayısına göre yöntemler)	C.T27.7: $\bar{x}$ =56.15 (2 kitap)-72.51 (3 kitap ve üzeri)
Üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama	- (Kendilerine kitap satın almasına göre yöntemler)	C.T27.9: $\bar{x}$ =70.60-70.71
Metinle ilgili çıkarımda bulunma	Olumlu (CY)	C.T15.46.
Metinle ilgili kelime üretme	-	C.T15.47.
	Olumlu (CY)	C.T26.46.3.
Hecelemeden hızlı ve akıcı okuyabilme	Olumlu (STCY)	D.T38.7.
Heceleme dönemi	Olumlu (CY)	C.T26.46.4.
Öğrencinin bütünü görebilmesi	Olumlu (CY)	C.T26.46.5.
Toplu okuma zamanı	Olumlu (STCY)	E.T5.2.5.
Sözcüklerin erken oturması	Olumlu (STCY)	E.T5.2.7.
Hazırlık aşamasının uygunluğu	Olumlu (STCY)	E.T5.2.10.
Sözlü dilden yazılı dile geçiş	Olumlu (STCY)	E.T5.2.11.
Türkçe'nin ses yapısına uygunluk	Olumlu (STCY)	E.T5.2.12.
Tekrarlayarak okuma	Olumsuz (CY)	B.T30: $\bar{x}$ =3.54; C.T15.19; C.T15.29.1.1.
Ekleyerek okuma	-	A.T17: % 40.3; C.T15.18.5.
Atlayarak okuma	Olumsuz (CY)	C.T15.29.2.1.
İzleyerek okuma	Olumsuz (CY)	C.T15.20.
Heceleyerek okuma hatası	Olumsuz (ÇY)	E.T8.10.
	-	C.T15.17.
	Olumsuz (ÇY)	E.T8.5; E.T8.6; E.T8.17; E.T8.27; E.T8.28; E.T8.29; E.T8.30; E.T8.31; E.T8.32.
Genel okuma hatası	Olumsuz (Erkek öğrencilere göre yöntemler)	E.T8.47.
Okuma kurallarına uyma	Olumlu (STCY)	C.T15.22; C.T15.29.1.3.
Görsel okuma ve görsel sunu becerileri	Olumlu (STCY)	A.T17.5: $\bar{x}$ =2.08-1.97; A.T39.5; E.T11.5.
Okuma esnasında ses tonu	-	C.T15.18.4.
Okuma esnasında oturma biçimi	-	C.T15.18.2.
Okuma esnasında nefes kontrolü	Olumlu (CY)	C.T15.29.2.3.

Okuma

Tablo 35 (Devam) Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

	Yazma esnasında oturma biçimi	+ (STCY)	C.T15.26.
	Kopyalayarak yazma	+ (STCY)	C.T15.45.
	Söyleneni yazma	-	C.T15.44.1.
	Hikâye edici metinden anladığını yazma	-	C.T15.44.2.
	Bilgilendirici metinden anladığını yazma	-	C.T15.44.3.
	Bir konuda fikrini yazma	-	C.T15.44.4.
	Bakarak yazma hızı	+ (STCY)	C.T15.33.
	Hikâye edici metinden anladığını yazma hızı	+ (STCY)	C.T15.36.
	Söyleneni yazma hızı	-	C.T15.34.
	Bir konuda kendini ifade ederek yazma hızı	-	C.T15.38.
	Bilgilendirici bir metinden anladığını yazma hızı	+ (CY)	C.T15.37.
		Olumlu (CY)	C.T26.46.8.
	Hızlı yazı yazabilme	+ (CY)	A.T23.7.3.1: % 30
		+ (STCY)	C.T15.30.8.
		-	D.T22: $\bar{x}=23.95-27.70$
	Dik temel harflerle yazılması	Olumsuz (CY)	C.T26.47.3.
		Olumlu (STCY)	A.T17.2.2.
	Düz yazı kullanılması	Olumlu (CY)	C.T26.46.6.
Yazma	Yazarken el kaldırıp dinlenebilme fırsatının olması	Olumlu (CY)	C.T26.46.7.
	Noktalama işaretlerini kullanabilme	Olumlu (ÇY)	E.T5.2.4.
	Kelimeler arası boşluğu ayarlama	+ (CY)	C.T15.24; C.T15.30.1.
	Yazı büyüklüğü ayarı	-	C.T15.30.2.
	Yazı temizliği	-	C.T15.30.3.
	Yazı yönünü ayarlama	+ (STCY)	C.T15.30.4.
	Satır çizgisine yazma	+ (STCY)	C.T15.30.5.
		+ (STCY)	C.T15.30.6.
	Harflerin yazılış biçimi	Olumsuz (CY)	C.T15.25.
		+ (CY)	A.T23.7.3.2: % 20
	Yazma becerileri	+ (CY)	A.T39.4: $\bar{x}=32.78-35.03$ ; E.T11.4.
		+ (STCY)	A.T17.2.1; C.T15.23.
	Dikte becerisi	+ (ASS)	D.T21: $\bar{x}=3.69-4.15$
	Kalem tutma	+ (STCY)	C.T15.30.9.
	Sesten yazma	+ (STCY)	C.T15.30.10.
		Olumsuz (ÇY)	E.T8.20; E.T8.53; E.T8.55; E.T8.56; E.T8.58; E.T8.59.
	Yazım hatası	-	(Erkek öğrencilere göre yöntemler)
		- (BEY)	A.T34: $\bar{x}=3.52$
Bitişik eğik yazı	Bitişik eğik yazıya eğilim	+ (Pilot 2. sınıf öğretmenlerine göre yöntemler)	A.T24.15.2.
		Olumlu (STCY)	E.T5.4.
Metni çözümleme	Metinle ilgili bulmaca çözme	+ (STCY)	C.T15.48.1.
	Verilen cümleleri metne göre tamamlama	+ (STCY)	C.T15.48.2.
	Metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini özetleme	+ (STCY)	C.T15.48.3.
	Metinle ilgili bir resmi yorumlama	+ (STCY)	C.T15.48.4.
	Verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma	+ (STCY)	C.T15.48.5.
Konuşma	Konuşma becerileri	+ (STCY)	A.T17.4: $\bar{x}=1.96-1.93$ ; A.T39.2: $\bar{x}=22.93-23.98$ ; E.T11.2.
	Ses tonu	+ (STCY)	C.T15.29.1.2.
Dinleme	Dinleme becerileri	+ (STCY)	A.T17.3: $\bar{x}=2.05-1.99$
		-	A.T39.3: $\bar{x}=17.41-17.53$ ; E.T11.3.
Görsel sunu ve görsel okuma	Görsel sunu ve görsel okuma becerileri	+ (STCY)	A.T39: $\bar{x}=13.83-15.41$

Tablo 35 (Devam) Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

Genel Yetenek	Başarı	-	C.T41: $\bar{x}$ =23.17-24.12
Ses temelli cümle yöntemi tercihi	Ses temelli cümle yöntemine eğilim	Olumlu	A.T17.13; A.T23.2; A.T24.2., A.T33.4; A.T34.24; C.T12.2; E.T5.1.
		-	A.T14.13; A.T17.15; A.T28.14.
		Olumsuz	A.T4.1; A.T23.3; A.T23.5; A.T34.1.
Öğrenme-öğretme	Öğrenci merkezli aktif eğitimi sağlaması	+ (STCY)	A.T34.2.7.
	Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesi	+ (STCY)	A.T34.2.5.
	Öğretmen açısından okuma-yazmayı daha kolay öğretme	+ (STCY)	A.T34.2.3.
	Öğrenciyi daha çok düşündürerek öğrenmeye yöneltme	+ (STCY)	A.T34.2.6.
	İlk okuma-yazma öğretim materyalleri hazırlama ve temin etme	+ (STCY)	A.T34.2.4.
	Unutmanın az olması	Olumlu (STCY)	E.T5.2.9.
	Yaratıcı olma	Olumlu (STCY)	E.T5.2.8.
	Aile katılımı	Olumlu (STCY)	E.T5.2.13.
	Duygu ve düşüncelerini ifade edebilme	Olumlu (ÇY)	E.T5.2.3.
		+ (BY)	E.T8.1.
	Okuma ve yazma becerisini kazanma süresi	+ (BY erkek öğrencilere göre yöntemler)	E.T8.23.
	Ezberci olması	Olumsuz (CY)	C.T26.47.2.
Zaman kaybının olması	Olumsuz (CY)	C.T26.47.4.	

\*CY: Cümle yöntemi; STCY: Ses temelli cümle yöntemi; ÇY: Çözümleme yöntemi; CÇY: Cümle çözümleme yöntemi; BY: Bireşim yöntemi; ÇZK: Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme; OY: Oyunla öğretim yöntemi; ASS: Alternatif ses sıralaması; BEY: Bitişik eğik yazı uygulaması; +: Karşılaştırılan yöntemler arasında anlamlı farklılık var; -: Karşılaştırılan yöntemler arasında anlamlı farklılık yok; Olumlu/Olumsuz: Anlamlı farklılık yok, değişken üzerindeki etkinin yönü.

Tablo 35'te ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen veriler okuma, yazma, bitişik eğik yazı, metni çözümleme, konuşma becerileri, dinleme, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi tercihi ve öğretme-öğrenme anlayışı kodları altında değerlendirilmiştir.

Buna göre okuma kodu altında okuma geçme zamanı, iki araştırmaya göre cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde daha kısa zaman almaktadır. İki araştırmada ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile öğrenciler daha kısa zamanda okumaya geçmektedirler. Ancak bu farklılıklar anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Okuma-yazma becerisine uygunluk, bilgilendirici bir metni okuma hızı, toplu okuma zamanı, sözcüklerin erken oturması, hazırlık aşamasının uygunluğu, sözlü dilden yazılı dile geçiş, Türkçe'nin ses yapısına uygunluğu, okuma kurallarına uyma, görsel okuma ve görsel sunu becerileri bakımından ses



temelli (esaslı) cümle yöntemi; metinle ilgili çıkarımda bulunma, bütünü görebilme, heceleme dönemi ve okuma esnasında nefes kontrolü açısından cümle yöntemi daha olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Öğrencilerin tekrarlayarak okuma, atlayarak okuma ve izleyerek okuma düzeyleri ise cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminde daha fazla çıkmıştır. Bir çalışmada ise harf ve hece yineleme oranının eski yönteme göre ses temelli yöntemde daha fazla olduğu bildirilmiştir. Heceleyerek okuma hatası ise çözümleme yönteminde daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Buna ilave olarak bir çalışmada çözümleme yönteminde genel okuma hatalarının daha yüksek olduğu ileri sürülürken bir çalışmada ise bir farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca okuma becerileri bakımından iki grubun karşılaştırıldığı çalışmada alternatif ses sıralamasının uygulandığı öğrenciler ses temelli yöntemle göre daha başarılı olmuşlardır. Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerileri arasında da deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Hecelemeden hızlı ve akıcı okuyabilme becerisi bir araştırmada cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretimi lehine, bir başka çalışmada ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehine daha olumlu bulunmuştur. Bunun yanında anlamlı fark olmasa da oyunla öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin sesli okuma hızı daha başarılı bulunmuştur.

Okumayı öğrenme oranı cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminde anlamlı olmasa da daha düşüktür. Okuma hızı iki araştırmada cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi; bir araştırmada çözümleme yöntemi ve bir araştırmada ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehine daha olumlu düzeyde çıkmıştır.

Bununla beraber bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki erkek öğrencilerin sesli okuma hız puanları diğer gruptaki erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek belirlenmiştir. Buna karşın kız öğrenciler için sesli okuma hızı karşılaştırıldığında çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubundaki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Buna ek olarak alternatif ses sıralaması uygulaması ile ses temelli yöntem arasında okuma hızı bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Dakikada okunan kelime sayısı da bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencilerinde anlamlı biçimde daha yüksek belirlenmiştir. Öğrencilerin harfi tanıma düzeyleri ses temelli (esaslı) cümle yönteminde anlamlı biçimde daha yüksektir.

Alternatif ses sıralamasının okumaya geçiş zamanına etkililiği, okuma esnasında ses tonu, okuma esnasında oturma biçimi, ekleyerek okuma, metinle ilgili kelime üretme, ayda okunan kitap sayısı ve kendilerine kitap satın alma durumuna göre üç farklı metin türü açısından okuduğunu anlama, cinsiyet bakımından bilgilendirici bir metni anlama, kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlaması, hikâye edici bir metni okuma hızı için okuma-yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bunun yanında okuma-yazmayı öğrendiği yöntem açısından öyküleyici metni anlama ve genel başarı puanları ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Buna karşın bilgilendirici metni anlama ve şiir başarı puanları ses temelli (esaslı) cümle yönteminde daha yüksek olsa da fark anlamlı değildir. Çözümleme yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin % 18.3'ü ayda bir ya da hiç kitap okumamakta, % 29.8'i iki kitap okumakta, % 51.9'u üç ve üzerinde kitap okumaktadır. Ses temelli yöntem ile öğrenim gören öğrencilerin ise % 12'si ayda bir ya da hiç kitap okumamakta, % 27.1'i iki kitap okumakta, % 60.9'u üç ve üzerinde kitap okumaktadır.

Okuduğunu anlama bakımından iki araştırmada alternatif ses sıralamasının yürütüldüğü grupta anlamlı biçimde düşük düzeyde puanlar ortaya konulmuştur. Ancak başka bir araştırmada ise alternatif ses sıralamasının uygulandığı gruptaki öğrenciler hem kelime anlama hem de cümle anlama bakımından ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre anlamlı farklılık olmasa da daha başarılı olmuşlardır. Buna karşın bir araştırmada ses temelli (esaslı) cümle yöntemi; dört çalışmada ise çözümleme yöntemi lehine anlamlı yönde yüksek puanlar elde edilmiştir. Bununla birlikte iki araştırmada cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretimi, bir araştırmada cümle çözümleme yöntemi ve bir çalışmada ise bireşim yöntemi lehine olumlu düzeyde puanlar ileri sürülmüştür. Bunun yanında anlamlı fark olmasa da oyunla öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin okuduğunu anlaması daha başarılı bulunmuştur. Ayrıca çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı

öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Hikâye edici metni anlama açısından ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazmayı öğrenen öğrencilerin puanları anlamlı biçimde daha yüksek belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin puanları anlamlı biçimde erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber bilgilendirici metni anlama içinse bir çalışmada ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehine anlamlı farklılık belirlenirken bir çalışmada anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin cinsiyetleri bakımından kızların puanları daha yüksek olsa da bilgilendirici metni anlama ve şiir başarıları farklılık göstermemiştir. Bunun yanında ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen kız ve erkek öğrencilerin genel başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Yazma becerileri bakımından okuma ve yazma öğretim yöntemleri karşılaştırıldığında kopyalayarak yazma, bakarak yazma hızı, hikâye edici metinden anladığını yazma hızı, yazı yönünü ayarlama, satır çizgisine yazma, sestem yazma becerileri, kalem tutma ve yazma esnasında oturma biçimi ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehine anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Çözümleme yöntemi ile okuma-yazmayı öğrenen öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabilme düzeyleri diğer yöntemle okuma-yazmayı öğrenen öğrencilere göre daha yüksektir. Buna karşın bir başka çalışmada ise çözümleme yöntemi ile okuma-yazmayı öğrenen öğrencilerin daha fazla yazım hatası yaptıkları bildirilmiştir. Buna ek olarak erkek öğrencilerin de kız öğrencilere oranla daha fazla yazım hatası yaptıkları öne sürülmüştür. Bitişik eğik yazıya dayalı yöntem öğrencilerin daha az hatalı yazmasına yol açtığı ifade edilmiştir. Bunun yanında anlamlı fark olmasa da oyunla öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin yazma hızı daha başarılı bulunmuştur.

Yazma becerileri ele alındığında bazı çalışmalarda ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ve çözümleme (cümle) yöntemi lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Bilgilendirici bir metinden anladığını yazma hızı, yazarken el kaldırıp dinlenebilme fırsatının olması, düz yazı kullanılması ve kelimeler arası boşluğu ayarlama cümle yöntemiyle ilk okuma-yazmayı öğrenen öğrenciler için daha olumludur.

Hızlı yazı yazabilme düzeyi bir çalışmada ses temelli (esaslı) cümle yöntemi; bir çalışmada cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretimi lehine daha anlamlı değere sahipken bir çalışmada ise anlamlı fark söz konusu olmasa da yine cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretimi lehine olumlu düzeyde belirlenmiştir.

Dik temel harflerle yazılması bakımından bir çalışmada ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehine sonuçlar ortaya konulurken bir çalışmada ise cümle yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğretimi lehine olumsuz düzeyde sonuçlar öne sürülmüştür.

Öğrencilerin söyleneni yazma, hikâye edici bir metinden anladığını yazma, bilgilendirici bir metinden anladığını yazma, bir konuda fikrini yazma, söyleneni yazma hızı, bir konuda kendini ifade ederek yazma hızı, yazı büyüklüğü ayarı ve yazı temizliği açısından okuma-yazma öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Bununla beraber dikte becerisi bakımından iki grubun karşılaştırıldığı çalışmada alternatif ses sıralamasının uygulandığı öğrenciler ses temelli yöntemle göre anlamlı biçimde daha başarılı olmuşlardır.

Harflerin yazılış biçimi bir çalışmada ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bulunurken, bir çalışmada ise cümle yöntemi ile okuma ve yazmayı öğrenen öğrencilerin olumsuz davranışlar geliştirdikleri belirtilmiştir.

Bitişik eğik yazı açısından pilot okullardaki 2. sınıf öğretmenlerinin eğilim ve algıları diğer öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Ayrıca ses temelli yöntemle başvuran öğretmenlerin bitişik eğik yazıya yönelik eğilimleri diğer öğretmenlere göre daha olumludur.

İlk okuma-yazma öğretim yöntemlerinin değişmesi öğrencilerin dinleme becerilerinde herhangi bir farklılığa yol açmamıştır. Öğretmenlere göre öğrenciler çözümleme yöntemi veya ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğreniminde dinleme becerisi açısından fark yaşamamışlardır.

İlk okuma-yazma öğretim yöntemlerinin değişmesi öğrencilerin konuşma becerilerinde farklılığa yol açmıştır. Öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerde, konuşma becerisi yönünden öğrenciler yöntemlere göre farklılıklar yaşamış ve bu farklılık ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehine olmuştur. Çözümleme yöntemi konuşma becerisi yönünden yeni ilk okuma-yazma öğretim yönteminin gerisinde kalmıştır.

İlk okuma-yazma öğretim yöntemlerinin değişmesi öğrencilerin görsel sunu ve görsel okuma becerileri arasında anlamlı farklılıklara yol açmıştır (). Öğretmenler, yeni bir öğrenme alanı olarak ele alınan görsel sunu ve görsel okuma becerilerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile daha iyi kazandırıldığını belirtmişlerdir. Çözümleme yönteminde ayrı bir başlık olarak ele alınmayan görsel sunu ve görsel okuma becerileri beklenen bir netice olarak, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde daha etkili olmuştur.

Metni çözümleme açısından elde edilen verilere bakıldığında ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrencilerin metinle ilgili bulmaca çözüme, verilen cümleleri metne göre tamamlama, metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini özetleme, metinle ilgili bir resmi yorumlama ve verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma becerilerini diğer öğrencilere göre pozitif yönde daha anlamlı düzeyde etkilediği ortaya konulmuştur. Konuşma ve dinleme becerileri kodları altında elde edilen sonuçlar da anlamlı biçimde ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehinedir. Buna karşın iki çalışmada ise kullanılan yöntemler bakımından öğrencilerin dinleme becerileri arasında farklılık belirtilmemiştir. Ayrıca konuşma kodu içindeki ses tonu açısından ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenciler anlamlı biçimde daha başarılıdır.

Bir araştırmada (A.T34) doğru ve anlamlı okuma (% 51.1), hızlı okuma (% 68.7), okuduğu metni anlama (% 53), öğrencileri ezbere yöneltme (% 77.6) açısından öğretmenler cümle (çözümleme) yöntemini baskın şekilde öne sürmüşlerdir. Okuma-yazmaya erken geçme (% 81.2), çocuğun gelişim özellikleri

ve evrelerine uygunluğu (% 63.9), öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesi (% 61.7), harfi tanıma (% 87.9), okuma-yazma hatası yapmama (% 60.5), daha çok öğrenciyi merkeze alması (% 73.5), öğrencileri düşünmeye yöneltme (% 73.8), okuma-yazma öğrenmenin kolaylığı (% 73.4), okuma-yazma öğretmenin kolaylığı (%68.6), materyal hazırlama kolaylığı (% 63.6), materyal kullanma (temin etme) kolaylığı (% 61.3) amacıyla ise ses temelli yöntemi belirtilmiştir. Öğrenme-öğretme bakımından öğrenci merkezli aktif eğitimi sağlanması, öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesi, öğretmen açısından okuma-yazmayı daha kolay öğretme süreci, öğrenciyi daha çok düşündürerek öğrenmeye yöneltme ile ilk okuma-yazma öğretim materyalleri hazırlama ve temin etmenin ses temelli (esaslı) cümle yönteminde anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür. Buna ek olarak ses temelli (esaslı) cümle yönteminde diğer okuma-yazma öğretim yöntemlerine göre unutmada daha az olmakta, öğrencilerin yaratıcılığı gelişmekte ve aile katılımı daha fazla gerçekleşmektedir. Buna karşın öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi çözümlene yönteminde daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Okuma ve yazma becerisini kazanma süresi bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencilerinde anlamlı şekilde azdır ve cinsiyet bakımından da erkek öğrencilerde daha pozitifdir. Cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretiminde diğer yöntemlere göre öğrenme daha ezberci şekilde gerçekleşmekte ve zaman kaybı anlamlı şekilde daha yüksektir. Ayrıca bir araştırmada (A.T17) öğretmenlerin % 43.5'i eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde ses temelli (esaslı) cümle yöntemini kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin % 29.03'ü sadece cümle çözümlene yöntemini okuma-yazma öğretiminde kullanmayı tercih ederken, % 20.1'i iki yöntemi birden kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 7.25'i bu iki yöntemden farklı metotlar kullanmaktadır. Yine aynı araştırmada öğretmenlerin % 66.1'i eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde ilk olarak cümle çözümlene yöntemini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca 33.9'u da ilk defa ses temelli (esaslı) cümle yöntemini kullandıklarını söylemişlerdir.

Cümle yöntemi ve ses temelli yönteme göre okuma-yazmayı öğrenen öğrencilerin genel yetenek test puanları da farklılık göstermemiştir.

### 3.1.7. Tema F: Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Araştırmalar

#### 3.1.7.1. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Demografik Özellikleri Bakımından Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Tablo 36’da sınıf öğretmeni adaylarının ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi yeterlilikleri çeşitli demografik özellikleri bakımından karşılaştırılmıştır.

Tablo 36

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Demografik Özellikleri Bakımından Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Ait Bilgiler

Değişken	Fark / Etki	Çalışmalar
Cinsiyet	+ (Kadın öğretmen adayları)	F.T35.1: $\bar{x}$ =220.67-229.72
Öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesi	-	F.T35.2: $\bar{x}$ =225.4-230.13
Devam ettikleri öğretim şekli	+ (Gündüz öğrenime devam eden öğretmen adayları)	F.T35.3: $\bar{x}$ =223.03-229.15
Yetiştigi yerleşim birimi	-	F.T35.4: $\bar{x}$ =224.35 (kasaba)-228.45 (il merkezi)
Mezun olduğu orta öğretim kurumu türü	-	F.T35.5: $\bar{x}$ =224.55 (Öğretmen lisesi)-226.15 (diğer)
Devam ettiği fakülteye girişteki tercih sırası	-	F.T35.6: $\bar{x}$ =222.81 (11 ve üzeri)-227.21 (ilk 3)

Tablo 36’ya göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yeterlilikleri değerlendirildiğinde kadın öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Devam edilen öğretim şekli bakımından ise gündüz öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının yeterlilikleri anlamlı şekilde daha yüksektir. Buna karşın öğrenim görülen eğitim fakültesi farklılığı, yetiştigi yerleşim birimi, mezun olunan orta öğretim kurumu türü ve devam edilen fakülteye girişteki tercih sırası açısından öğretmen adaylarının yeterlilikleri farklılık göstermemiştir.

### 3.1.7.2. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri

Tablo 37’de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmeni adaylarının yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler tematik olarak kodlanmıştır.

Tablo 37

#### Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterliliklerine Ait Bilgiler

Tema	Süreç	Çalışmalar
Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi yeterliliği	Her ses için öykü, şarkı, tekerleme vb. örnekler bulmada kaynaklardan yararlanabilme	F.T35: % 96.9
	Oluşturulan metinleri öğrencilerin doğru okumaları için rehberlik yapabilme	F.T35: % 96.3
	Öğrencilerin olumlu tutum geliştirebilmeleri için çeşitli etkinlikler yapıp materyaller kullanabilme	F.T35: % 96.3
	Öğrencileri okuma-yazma çalışmalarına motive etmek amacıyla pekiştiriciler kullanabilme	F.T35: % 95.1
	Öğrencilerin okul ve sınıf ortamına uyum sağlamaları için drama, eğitsel oyunlar, şarkılar, bilmece vb. etkinlikleri gerçekleştirebilme	F.T35: % 95
	Öğrenilen kelime ve cümlelerden yararlanarak anlamlı metinler oluşturabilme	F.T35: % 94.7
	Öğrencilerin görsellerdeki ayrıntıları anlatma becerileri için örneklerden faydalanma	F.T35: % 93.1
	Okuma-yazma için gerekli araç-gereç kullanımı için hazırlık çalışması yapabilme	F.T35: % 92.8
	Değerlendirme çalışmaları sonucunda gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapabilme	F.T35: % 92.5
	Öğrenme ortamını ilk okuma-yazma etkinliklerine göre düzenleme	F.T35: % 91.9
	Büyük harf öğretiminde yazım kurallarından faydalanabilme	F.T35: % 91.9
	Yazma becerisini kazandırmada gösterip yaptırma yöntemini etkili bir biçimde kullanabilme	F.T35: % 91.5
	Öğrencilerin resim tanıma etkinlikleri için gerekli materyali geliştirme	F.T35: % 90.9
	Öğrencilere kitap tutma ve sayfaları açma konusunda model olabilme	F.T35: % 90.3
	Sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini taşıma düzeylerini gözlemleyebilme	F.T35: % 90.3
	Ses temelli cümle yönteminde öğretme aşamalarını sırasıyla uygulayabilme	F.T35: % 90.1
	El kas gelişimi için etkinlik yaptırabilme	F.T35: % 89.7
	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak yazmaya hazırlık çalışmalarını düzenleyebilme	F.T35: % 88.9
	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturmada sıkıntı yaşamama	F.T35: % 87.2
	Öğrencilerin gelişim dönemlerine göre fiziksel özelliklerinin uygunluk derecesini belirleyebilme	F.T35: % 86.9
	Boyama çalışmaları için materyal hazırlayabilme	F.T35: % 86.6
	Ses temelli cümle yöntemini uygularken temel ilkeleri göz önünde bulundurma	F.T35: % 86.5
	Değerlendirme sonuçlarını velilere düzenli ve doğru bir şekilde aktarabilme	F.T35: % 86
	Öğrencilerin metinleri kurallara uygun ve estetik bir biçimde yazmalarını sağlayabilme	F.T35: % 85.9
	Öğrencilerin harflerin yazımı ve seslendirilmesinde yaptıkları hataları anında düzeltebilme	F.T35: % 85
	Öğrencilere okuma-yazma becerilerini kazandırmada veli katkısı sağlayabilme	F.T35: % 85
	İlk okuma-yazma için gereken bilişsel becerilere sahip olma derecelerini tespit edebilme	F.T35: % 83.9
	Tahtada bitişik eğik yazı harflerinin yazımını kuralına uygun olarak gösterebilme	F.T35: % 83.5
	Serbest çizgi çalışmalarını bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte düzenleyebilme	F.T35: % 83.1
	İlk okuma-yazma derslerinde strateji bulma	F.T35: % 82.2
	Yanlış kalem tutma alışkanlığının zararlarını bilme	F.T35: % 81.9
	Öğrencilerin el ve parmaklarını kullanarak söyleyebilecekleri şarkılar öğretebilme	F.T35: % 80.9
	Değerlendirme ölççeğini amacına uygun bir biçimde kullanabilme	F.T35: % 80.3
	Öğrencilerin söylenenin karşılığını bulmaya yönelik etkinlikleri hazırlama	F.T35: % 78.8
Görsellerden yararlanarak hikaye oluşturmayı sağlayacak etkinlikleri düzenleme	F.T35: % 78.1	
Öğrencilerin görsellere yönelik becerilerini geliştirme konusunda yeterlilik	F.T35: % 71.5	



Tablo 37'ye göre sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma yöntemine ilişkin yeterlilik algıları en yüksek değerden itibaren başlayarak değerlendirildiğinde en başta sesi hissettirme ve tanıma aşamasında her ses için kısa öykü, şarkı, tekerleme vb. örnekler bulmada kaynaklardan yararlanabilme ve oluşturulan metinleri öğrencilerin doğru bir şekilde okumaları için rehberlik yapabilme ile öğrencilerin ilk okuma-yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için çeşitli etkinlikler yapıp materyaller kullanabilmeleri gelmektedir.

Bunun dışında öğrencileri okuma-yazma çalışmalarına motive etmek amacıyla pekiştireçler kullanabilme, öğrencilerin okul ve sınıf ortamına uyum sağlamaları için drama, eğitsel oyunlar, şarkılar, bilmeceler vb. etkinlikleri gerçekleştirebileceklerini düşünmeleri, öğrenilen kelime ve cümlelerden yararlanarak anlamlı metinler oluşturabilme, öğrencilerin görsellerdeki ayrıntıları anlatma becerileri için örneklerden faydalanma, okuma-yazma için gerekli araç-gereç kullanımı için hazırlık çalışması yapabilme, değerlendirme çalışmalarını sonucunda gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapabilme, öğrenme ortamını ilk okuma-yazma etkinliklerini uygulayabileceği şekilde düzenleme konusunda kendilerine güvenme, büyük harf öğretiminde yazım kurallarından faydalanabilme, yazma becerisini kazandırmada gösterip yaptırma yöntemini etkili bir biçimde kullanabilme, öğrencilerin resim tanıma etkinlikleri için gerekli materyali geliştirme, öğrencilere kitap tutma ve sayfaları açma konusunda model olabilme, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini taşıma düzeylerini gözlemleyebilmeleri, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde öğretme aşamalarını sırasıyla uygulayabilme, öğrencilerin gelişim dönemlerine göre fiziksel özelliklerinin uygunluk derecesini belirleyebilmeleri, boyama çalışmaları için materyal hazırlayabilme, ses temelli (esaslı) cümle yöntemini uygularken temel ilkeleri göz önünde bulundurma, değerlendirme sonuçlarını velilere düzenli ve doğru bir şekilde aktarabilme, öğrencilerin metinleri kurallara uygun ve estetik bir biçimde yazmalarını sağlayabilme, öğrencilerin harflerin yazımı ve seslendirilmesinde yaptıkları hataları anında düzeltebilme, öğrencilere okuma-yazma becerilerini kazandırmada veli katkısı sağlayabilme, ilk okuma-yazma için gereken bilişsel becerilere sahip olma derecelerini tespit edebilmeleri, tahtada bitişik eğik yazı

harflerinin yazımını kuralına uygun olarak gösterebilme, serbest çizgi çalışmalarını bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte düzenleyebilme, ilk okuma-yazma derslerinde strateji bulma, yanlış kalem tutma alışkanlığının zararlarını bilme, öğrencilerin el ve parmaklarını kullanarak söyleyebilecekleri şarkılar öğretebilme, ilk okuma-yazma öğretim sürecini değerlendirme ölçeğini amacına uygun bir biçimde kullanabilme, öğrencilerin söylenenin karşılığını bulmaya yönelik etkinlikleri hazırlama, görsellerden yararlanarak hikâye oluşturmayı sağlayacak etkinlikleri düzenleme ve öğrencilerin görsellere yönelik becerilerini geliştirme konusunda zorlanmamaları konusunda zorluk yaşamayacaklarını düşünmektedirler. Sonuç olarak sınıf öğretmeni adayları ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma yöntemi konusunda kendilerini oldukça yeterli bulmaktadırlar.

### 3.1.7.3. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kendi Görüşleri Doğrultusunda Yeterlilikleri

Tablo 38.'de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin kendi görüşleri doğrultusunda yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler tematik olarak kodlanmıştır.

Tablo 38

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kendi Görüşleri Doğrultusunda Yeterliliklerine Ait Bilgiler

Kod	Mevcut durum	Çalışmalar
Yöntemi uygulama	Yeterli	C.T12: $\bar{x}$ =3.97; C.T15: $\bar{x}$ =3.50; F.T51.4; F.T51.9.
	Yetersiz	A.T24: $\bar{x}$ =2.86; A.T31.17: % 59; A.T39.42.1; A.T39.43.
Yöntemin güçlüklerinin üstesinden gelme	Yetersiz	A.T24.1.2: $\bar{x}$ =3.06
Yöntem bilgisi	Yetersiz	A.T17: % 79.8; A.T24.19; A.T31.19: % 83; A.T39.42.2.
	Yeterli	A.T16.1: % 61.2; C.T18.10.
	Belirsiz	A.T24.2; C.T15.51.
Bitişik eğik yazı öğretimi bilgisi	Yeterli	A.T4.3: % 81; A.T4.12.
	Yetersiz	A.T31.29: % 60
Bitişik eğik yazıya hazırlık	Yetersiz	A.T14.2: % 53
İlk okuma ve yazma öğretiminde hazırlık aşaması	Belirsiz	A.T14.2: % 31
Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip etme	Yetersiz	F.T51.8: % 11.72
Sürece dayalı değerlendirmeye ilişkin bilgi yeterliliği	Yetersiz	A.T24: $\bar{x}$ =2.35

Tablo 38'e göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretim anlayışını uygulama bakımından sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre yetersiz kaldıkları ortaya çıkmaktadır. Birkaç çalışmada ise yeterli olduğuna dair sonuçlar ortaya konulmuştur. Bununla beraber sınıf öğretmenleri yöntemin meydana getirdiği güçlüklerin üstesinden gelme konusunda da yetersiz duygular hissetmektedirler. Öğretmenlerin yeterliliği bir çalışmada anlamlı farklılaşma göstermiştir. Yöntem bilgisi kodu altında üç çalışmada öğretmenler kendilerini yetersiz görürken; iki çalışmada yeterli görmüşler ve bir çalışmada ise kararsız kalmışlardır. Ayrıca bir çalışmada da ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğretiminin hazırlık aşamasında öğretmenlerin yaklaşık % 31'inin kendini yeterli, % 31'inin de yetersiz bulduğu öne sürülmüştür. Öğretmenlerin yaklaşık % 37'si ise kendisini kısmen yeterli bulmuştur.

Bir çalışmada öğretmenlerin okuma-yazma öğretimindeki tedirginlik ve isteksizliği konusunda öğretmenlerin azı olumlu görüş bildirmiştir. Aynı araştırmada ekonomik sorunların güçlüklerle yol açtığı yönünde çok azı (% 16.9) olumlu bakış ileri sürmüştür. Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde bilgi ve beceri düzeyinde yetersiz ya da deneyimsiz olması konusunda % 30.6'sı olumlu düşünmüştür.

Bitişik eğik yazı bilgisine ilişkin bir araştırmada yeterli olduğuna ilişkin sonuç öne sürülürken bir çalışmada ise öğretmenlerin yetersiz olduğu öne sürülmüştür. Ayrıca bu konuda yürütülen bir başka çalışmada öğretmenlerin % 53'ünün, öğrencilerin bitişik eğik yazıya hazırlık amacıyla yaptıkları çizgi çalışmalarında zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin çizgi çalışmalarında zorlanmadıklarını belirten öğretmen oranı % 12, kısmen de olsa zorlandıklarını belirten öğretmen oranı % 34 civarındadır. Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip etme bakımından ise öğretmenlerin yeterliliği oldukça düşük düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin, sürece dayalı değerlendirmeye ilişkin bilgi yeterliliği de oldukça düşüktür.

### 3.1.7.4. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Nitelikleri

Tablo 39’da ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin nitelikleri değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler tematik olarak kodlanmıştır.

Tablo 39

#### Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Niteliklerine Ait Bilgiler

Kod	Çalışmalar
Öğrencilerinin okuma hatalarını takip etmesi	F.T51: $\bar{x}$ =2.76
Okuduklarını anlama etkinlikleri düzenleme	F.T51: $\bar{x}$ =2.66
Öğretim sürecinde okuma-yazma materyallerinden yararlanma	F.T51: $\bar{x}$ =2.53
Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri etkinlikler düzenleme	F.T51: $\bar{x}$ =2.50
Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenleme	F.T51: $\bar{x}$ =2.41
Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verme	F.T51: $\bar{x}$ =2.40
Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bireysel hızlarına önem verme	F.T51: $\bar{x}$ =2.26
Okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde zevkli bir öğretim ortamı oluşturma	F.T51: $\bar{x}$ =2.24
Öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini düzenli değerlendirme	F.T51: $\bar{x}$ =2.24
Öğrenme ortamını etkin katılım ilkelerine uygun olacak şekilde düzenleme	F.T51: $\bar{x}$ =2.24
Aşırı okuma-yazma görevleri ile öğrenciyi sıkmama	F.T51: $\bar{x}$ =2.14
Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip etme	F.T51: $\bar{x}$ =2.11
Anlamsız hece tekrarları yaptırmama	F.T51: $\bar{x}$ =2.05
Öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenleme	F.T51: $\bar{x}$ =1.83
Öğretim etkinliklerini öğrencilerin gözlem ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenleme	F.T51: $\bar{x}$ =1.83

Tablo 39’a göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen nitelikleri incelendiğinde öğrencilerinin okuma hatalarını takip etme, okuduklarını anlama etkinlikleri düzenleme, öğretim sürecinde materyallerden yararlanma, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri etkinlikler düzenleme, öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenleme ve öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verme bakımından oldukça etkilidir. Bunun yanında okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bireysel hızlarına önem verme, zevkli bir öğretim ortamı oluşturma, okuma-yazma becerilerini değerlendirme, öğrenme ortamını etkin katılım ilkelerine uygun olacak şekilde düzenleme, aşırı okuma-yazma görevleri ile öğrenciyi sıkmama ve öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip etme ifadelerinde ise kısmen etkilidirler. Buna karşın anlamsız hece tekrarları yaptırmama, öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenleme ve öğretim etkinliklerini öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenleme ifadelerinde ise etkisiz kalmışlardır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

#### Araştırmaların Çeşitli Öğeler Bakımından Analizine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya dâhil edilme kriterlerine uygun olan lisansüstü çalışmalar, altı ana tema altında gruplandırılmıştır. Çalışmaların ana temalara göre dağılımlarına bakıldığında, en çok ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri konu edinen A temasında, en az ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin yeterlilikleri konu edinen F temasında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda literatüre bakıldığında lisansüstü çalışmalarda ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerin daha fazla ele alındığı belirtilebilir.

Ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü çalışmaların amaçları değerlendirilmiştir. Buna göre literatürde yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında genel itibariyle ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin birinci sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı güçlüklerin ortaya konulmasını amaçlayan çalışmaların ön planda olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında kısmen de olsa öğrencilerin ilk okuma ve yazma becerisini, öğrenme sürelerini, sesli okuma hızlarını ve okuduklarını anlama erişilerini belirlemeyi amaç edinen lisansüstü tez çalışmalarının da mevcut olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaların yayımlandığı üniversitelere göre en fazla Anadolu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde yayımlanmış çalışmaların dâhil edildiği ve toplam 27 farklı üniversitede yayımlanmış çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların yayımlandığı Bilim/Anabilim Dallarına göre dağılımlarına bakıldığında en fazla çalışma Sınıf Öğretmenliği/Eğitimi Bilim Dalı'nda ve İlköğretim Anabilim Dalı'nda, en az

değerde çalışmanın ise Felsefe Anabilim Dalı ve Sağlık Bilimleri Anabilim Dalı'nda yayımlandığı görülmüştür.

Araştırmada yer alan çalışmaların yayın türlerine göre toplam 52 çalışmanın 44'ünün yüksek lisans, 8'inin ise doktora düzeyinde yayımlanmış tez çalışmasından oluştuğu belirlenmiştir. Karadağ'ın (2014) çalışmasında Türkiye'de okuma ilgisi, alışkanlığı ve tutumları konusunda tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde yapıldığı, yurt dışında ise aynı konuların ağırlıklı olarak doktora düzeyinde ele alındığı ifade edilmiştir. Doktora eğitiminin yüksek lisansın bir üst basamağı olduğu düşünüldüğünde Türkiye'de doktora düzeyinde de okuma ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Çalışmaların yayın yıllarına göre en fazla 2008 yılında, ardından 2006 yılında ve 2007 yılında yapılmış tezlerin dâhil edildiği, en az ise 2014 ve 2005, 2016 ile 2018 yıllarında yapılmış tezlerin dâhil edildiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada yer alan çalışmalar, kullanmış oldukları araştırma modelleri bakımından incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunda tarama modelinin tarama modelinin kullanıldığı görülmüştür. Birkaç çalışmada ise araştırmada başvurulan model ya da desenin bahsedilmediği belirlenmiştir. Bunun yanında çok az değerde nitel araştırma, sontest kontrol gruplu deneme modeli, karma yöntem, eylem araştırması, vaka çalışması, zamansal tarama, durum çalışması ve deneysel desenin kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuç, Çiçek (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Araştırma modellerine göre sınıflandırma yapıldığında ise yüksek lisans tezlerinin büyük çoğunluğunun tarama yöntemine göre yapıldığı saptanmıştır. Tarama yöntemi, çalışmaya katılan bireyler üzerinde ayrıntılı şekilde yürütülen gözlemlerin aksine çok sayıda bireyden oluşan tanımsal verilere dayalı olduğundan bu çalışmalarda bireysel farklılıkların eğitim-öğretim sürecindeki rolü incelenememektedir (Metin, 2014). Bu sonuca dayanarak ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi hakkında yapılan lisansüstü tezlerde belirli sayıda öğrencilerin çalışmalarının gözlemlendiği, derinlemesine araştırmalara yer verilmesi ve bu tür çalışmaların sayısının artırılması gerektiği belirtilebilir. Benzer şekilde Yaşar ve Güvey Aktay (2011), Türkiye'de okuma alanında en çok tarama modelinde nicel

veri toplama yollarının kullanıldığını, nitel veri toplama yollarının kullanıldığı tezlerin sayısının az olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmalar, kullanmış oldukları araştırma yöntemleri bakımından incelendiğinde yarısında sadece nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, geri kalan çalışmalarda ise sadece nitel veya hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı belirlenmiştir. Meta-senteze dahil edilen tezlerin araştırma yöntemlerine bakıldığında yüksek lisans tezlerinde ağırlıklı olarak sadece nicel yöntemin kullanıldığı sonrasında ise sırasıyla nitel ve karma yöntemin tercih edildiği görülmüştür.

Meta-sentez araştırma yaklaşımına uygun olarak hem nicel hem de nitel çalışmaların dâhil edildiği bu çalışmada, çalışmaların yararlanmış oldukları araştırma yöntemindeki farklılığın aynı oranda veri toplama araçlarına da yansıdığı görülmüştür. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında en fazla anketten yararlandığı, bunun yanında görüşme formu, gözlem formu ve okuduğunu anlama testine de yer verildiği bulunmuştur. Çalışmalarda en düşük düzeyde yer verilen ölçme araçları ise yazma becerisi değerlendirme formu, okuma hızını ölçme metni, Whatsapp programı, Snellen kartı, çoktan seçmeli test, görsel okuma ölçeği, çizgi çalışması ölçeği, okuryazarlığa ulaşma zaman ölçeği, okuma becerisi ölçeği, kelime anlama ölçeği, cümle anlama ölçeği, dikte becerisi ölçeği, yazma hızını ölçme formu, bitişik eğik yazı beceri ölçeği, kontrol listesi, okuduğunu anlama metni (okumada doğruluk için), Portage erken çocukluk dönemi bilişsel gelişim kontrol listesi, okuma performansı belirleme kartı, okuma-alfabe testi, öğrenci defterleri, süreç ürünleri, odyolojik belgeler, metinlerin bilişsel gelişime uygunluğunu belirleme ölçeği, seslere dayalı görsel sözlük belirleme ölçeği, okuma becerisi olgunluk testi ve yazma becerisi olgunluk testi olmuştur.

Bu bağlamda araştırma kapsamında meta-senteze dahil edilen tezlerde anket, görüşme formu ve gözlem formu gibi veri toplama tekniklerinin ön plana çıktıkları bulunmuştur. Yüksek lisans ve doktora tezlerinde anket veri toplama tekniğinin sık kullanıldığı belirlenmiştir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen tezlerde öğrencilerin okuma ve ilgili becerilere yönelik tutumları ile görüşlerini ölçmek, okuma-yazma öğretimi anlayışları ve

uygulamalarına yönelik edinimlerini öğrenmek vb. durumlar sebebiyle anket çalışmalarına fazlaca yer verildiği söylenebilir. Tekniğin oldukça fazla sayıda katılımcılara kısa zaman içerisinde uygulanması da araştırmacıların tercih sebebi olarak gösterilebilir.

Çalışmalar ele aldıkları örneklem gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, en fazla öğretmen grubunun yer aldığı, bunun da çoğunluğunun 1. sınıf öğretmeni olduğu, ardından öğrenci grubunun ve velilerin görüşlerinin değerlendirildiği, en az ise okul yöneticisi ve müfettiş grubunun bu çalışmalara dahil edildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmaların örneklem grubunda okul yöneticilerine ve müfettişlere pek yer verilmediği belirtilebilir.

Meta-senteze dâhil edilen 52 lisansüstü tez çalışmasından 20'sinde örnekleme yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Bu oran oldukça önemlidir. Zira araştırma raporunda veri toplama araçlarının uygulandığı örneklemin ve çalışma grubunun nasıl belirlendiğinin detaylı biçimde ifade edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın güvenilirliğini etkileyen önemli bir öğedir. Bununla birlikte geri kalan çalışmalarda öncelikle basit tesadüfi örnekleme, ardından amaçlı örnekleme ve evrenin tümüne yönelik işlemlerin uygulandığı görülmüştür. Elde edilen tüm sonuçlar genel bağlamda değerlendirildiğinde ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen tez çalışmalarının meta-sentezine yönelik bir çalışmanın alan yazında bulunmamasından dolayı ilişkilendirme yapılamamıştır.

Bu bölümde meta-senteze dahil edilen çalışmalardan elde edilen bulgu ve değerlendirmelere genel olarak bakıldığında ulaşılan sonuçlar temalara göre maddeler halinde özetlenmiştir:

### **Meta-senteze Dâhil Edilen Çalışmalarda Temalar Doğrultusunda Ortaya Çıkan Sonuçlar**

#### **Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmenlere, velilere, yönetici ve müfettişlere ait sınıflandırılan alt temalar ve genel sonuçlara yer verilmektedir.



*Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşlerine İlişkin Sonuçlar*

Meta-senteze dahil edilen çalışmalarda okuma-yazma öğretimine yönelik öğretmenlerin görüşleri olumlu, olumsuz ve belirsiz yönde değerlendirilmiştir. Buna göre olumlu yönde ortaya konulan görüşler, okuma, telaffuz ve kendini ifade etme, kelime dağarcığı, yazma becerisi, bitişik eğik yazı, seslerin verilmesi, sesleri kavrama, dinleme becerisi, konuşma becerisi, ders kitapları ve kılavuz kitaplar, görsellerin rolü, okuma-yazma öğrenme, kalıcı-etkili öğrenme, bireysel farklılıklar ve gelişim, ilk okuma-yazma öğretim programı, ses temelli (esaslı) cümle yönteminin yapısı, seminerler, ölçekler / formlar, aile desteği ve etkililik temaları altında verilmiştir. Bu bağlamda ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik olarak okuma temasında en yüksek ortalamaya sahip öğeler, okuduklarını anlamlandırmada görsellerden yararlanma, okuduğunu anlama becerisi, seslerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturarak okuma, serbest okuma ve kısa sürede okuma becerisinin kazanılması öne sürülmüştür. Bunun yanında telaffuz becerisi ile kelime dağarcığının gelişimi de olumlu şekilde ele alınmıştır. Yazma becerisi açısından ise daha hızlı ve akıcı yazmanın gerçekleştiği belirtilmiştir. Bitişik eğik yazı temasında estetik açıdan uygunluk, genel eğilim ve öğrencilerin gelişim düzeyleri ile bireysel farklılıklarını dikkate alması ileri sürülmüştür. Seslerin verilme sıralaması da öğretmenler tarafından uygun görülmüştür. Dinleme becerisi altında “ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arama” bakımından ve zihninde canlandırma açısından ses temelli (esaslı) cümle yönteminin olumlu etkide bulunduğu belirtilmiştir. Konuşma becerisi için ise duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade etme, topluluk önünde konuşma, dinleyicilerle göz teması kurma ve kendine güvenerek konuşma üzerinde olumlu gelişimlerin olduğu bildirilmiştir. Ders kitapları ve kılavuz kitaplar temasında görsellerin tepegöz, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçlarla gösterilmesi, okuma-yazma ders kitabında yer alan resimlerin kitabı çekici kılması ve ilk okuma-yazma öğretiminde görsellerin bol olduğu kaynakların tercih edilmesi ifadeleri öne çıkmıştır. Görsellerin rolü temasında görsellerin öğretim sürecinde öğrencinin dikkatini çektiği, ilk okuma-yazma öğretiminde görsellerin önemli role sahip olduğu ve sesi hissettirmede

etkili olduğu, resim ve renklerin öğrencilerin anlama ve hatırlama gücünü arttırdığı, öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırdığı, kelime ve cümlelerin anlamlarının resimlerle kavratılmasının kolaylaştığı, hikâye, olay, durum anlatmada da görsellerin etkili olduğu, okuma-yazma öğretiminde kullanılan görsellerin öğrenmeyi tamamlayıcı nitelikte olduğu, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği ve görsel okuma etkinliklerinin derslere etkin katılımında bulunmayan öğrencilerin derse katılımını sağladığı belirtilmiştir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi okuma-yazma becerisini kalıcı hale getirmekte, öğrenci merkeze almakta ve ezberciliği önlediği ifade edilmiştir. Bireysel farklılıklar ve gelişim bakımından yöntemin öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı öne sürülmüştür. İlk okuma-yazma öğretim programı açısından ise öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması özellikle “Renkleri tanır anlamlandırır ve yorumlar”, “Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir” ve “Resim ve fotoğrafları yorumlar” kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu ile görsel okuma-sunu öğrenme alanına bakış ifadelerinde yüksek bulunmuştur. Ses temelli cümle yönteminin yapısı başlığına bakıldığında sınıf öğretmenleri tarafından Türkçe’nin ses yapısına uygun olduğu, ses temelli (esaslı) cümle yöntemine genel eğilimin olumlu olduğu ve yöntemin aşamalarının uygulamada kolaylık sağladığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda seminerler düzenlenmesine ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Diğer ifadelere göre ortalama puanı düşük olsa da gözlem formlarının kullanımı da olumlu düzeyde çıkmıştır. Aile desteği başlığında ise sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından bu yöntemin ailelere daha fazla sorumluluk yüklediği, anne ve babanın gelir seviyesi ile eğitim durumunun ve sosyal çevrenin niteliğinin okuma-yazma başarısında önemli rol oynadığı ileri sürülmüştür.

#### *Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşlerine İlişkin Sonuçlar*

Sınıf öğretmenleri tarafından olumsuz yönde ortaya konulan görüşler, okuma, okuduğunu anlama, okuma hatası, metin oluşturma, hece oluşturma, yazma, bitişik eğik yazı, yazma hatası, dikte etme, sesi hissetme ve tanıma, ders kitapları ve materyaller, sınıf mevcudu, ilk okuma ve yazma programı, ses temelli

(esaslı) cümle yönteminin yapısı, seslerin veriliş sırası ile aile etmeni ve sosyal bağlam temaları altında verilmiştir. Literatüre bakıldığında Akyol (2003) ilkököl birinci sınıfta metin içi anlam kurmaya ağırlık verilmesi gerektiğini, bunu metin dışı ve metinler arası anlam kurmanın izlemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle ders kitaplarındaki metinlerin yarısının anlam bütünlüğünü yansıtmamasının onları okuyacak olan 1. sınıf öğrencilerinin metin içi anlam kurmalarını güçleştireceğini göstermektedir. Bu durum bir sonraki basamakta öğrenciden beklenen metin dışı ve metinler arası anlam kurma sürecine de olumsuz etki edecektir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin büyük bir kısmının, ders kitabı dışındaki kaynaklara yeterince yönelmediği (Aytaş, 2005) düşünüldüğünde bu olumsuzluk daha da katlanacaktır. Tüm bunlar oluşturulacak metinlerin tamamında anlam bütünlüğünün sağlanmasının büyük bir önem taşıdığını göstermektedir.

Okuma teması altında sınıf öğretmenleri tarafından okuma hızının yavaşladığı ve heceleri bölmede hata yapıldığı öne sürülmüştür. Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerde okuduğunu anlayamama ve cümleyi algılayamama da sınıf öğretmenleri tarafından olumsuz bir durum olarak bildirilmiştir. Okuma hatası başlığında karşılaşılan en temel öge ses atlama hatası olmuştur. Yazma teması içinde öğrencilerin yazarken heceleme yaptıkları belirtilmiştir. Bitişik eğik yazı bakımından sınıf öğretmenleri birinci sınıftaki ilk okuma-yazma öğretimi dışındaki diğer ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesinin uygun olmadığını ve bitişik eğik yazının zorluğundan bahsetmişlerdir. Yazma hatası içerisinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencilerin yazı konusunda yanlış yönlendirildiğini ve öğrencilerin harfleri dik yazdıklarını bildirmişlerdir. Öğrenciler dikte ederken de harf eksikliği yapabilmektedirler. Ders kitapları ve materyaller temasında sınıf öğretmenleri okullarda eğitim teknolojilerinin yetersizliği ile ders kitaplarında yer alan görsellerin yetersizliğini ön plana almışlardır. Yine sınıfların kalabalık olması da okuma-yazma öğretimini olumsuz şekilde etkilemektedir. İlk okuma-yazma programına bakıldığında bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından yeni bir programa ihtiyaç olduğu ve sınav sisteminin değişmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ses temelli cümle yönteminin yapısı temasında bu yöntemin öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini ve kelimeleri doğru yazmasını

engellediği, öğrenciyi pasif duruma getirdiği ve üniversitede öğrenilen okuma-yazma programının ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilişkisinin zayıf olduğu belirtilmiştir. Seslerin veriliş sırasının ortalama puanı diğer ifadelere göre düşük bulunsa da olumsuz yönde ortaya konulmuştur. Aile etmeni ve sosyal bağlam içinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunca müfettişlerin ses temelli (esaslı) cümle öğretimi konusundaki destek ve yardımlarının yetersizliği, velilerin yetersiz bilgiye sahip oluşu ve ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenlerin farklı anlayışta olduğu ileri sürülmüştür.

### *Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Belirsiz Görüşlerine İlişkin Sonuçlar*

Sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi konusunda kararsız kaldıkları ya da belirgin bir noktada toplanmayan görüşleri okuma-yazma, programı uygulama, okumaya geçiş, anlama, okuma hızı, yazma hızı, bitişik eğik yazı, yazı (harf), seslerin veriliş sırası, heceleri birleştirme, öğretim yöntemi, ölçekler / formlar, ses temelli (esaslı) cümle yöntemine geçiş, sınıf ortamı, kılavuz kitaplar, yaratıcılık ve aile etmeni temaları altında değerlendirilmiştir. Buna göre okuma-yazma teması içerisinde sınıf öğretmenlerinin ses temelli yöntem ile okuma-yazma öğretim anlayışına ilişkin görüşleri, el yazısının kullanılmasıyla öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturması, öğrencilerin başarısını arttırması ve hızlı ve akıcı okumayı sağlaması üzerinde belirsiz düzeyde ortalama puana sahiptirler. Programı uygulama temasında öğrencinin aktif olması, programı uygularken iş takvimine bağlı kalma ve ses temelli (esaslı) cümle yönteminin programın hedeflerine uygunluğu konusunda kararsız kalınmıştır. Buna ek olarak okuduğunu anlama bakımından sınıf öğretmenleri bu yöntemin etkililiği konusunda kararsızdırlar. Ayrıca bitişik eğik yazıya eğilimler de ne olumlu ne de olumsuz düzeydedir. Bu yöntemle öğrencilerin cümleleri yazarken sözcükleri ayırt etme becerisini de öğretmenlerin yarısı uygun görmüştür. Takip edilen ses gruplamaları konusunda da öğretmenler belirsiz düşünceler ortaya koymuştur. Buna bağlı ses temelli (esaslı) cümle yöntemine geçiş sürecini de öğretmenlerin yarısı uygun düzeyde değerlendirmiştir. Öğretmene verilen kılavuz kitapların yeterliliği üzerinde de

kararsız düzeyde puanlar ortaya konmuştur. Ayrıca ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretim sürecinde aile ve öğretmen arasındaki iletişim kopukluğunu öğretmenlerin yarısına yakını kabul etmektedir.

*Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Yapılan Karşılaştırmalara İlişkin Sonuçlar*

Meta-senteze dahil edilen çalışmaların çoğunluğuna göre birinci sınıf okutulan öğretim yılı, öğretmenlerin birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, öğretmenlerin yaşı, mezun olunan fakülte ve program, eğitim düzeyi, cinsiyet, görev yapılan yer, kadro durumu ve öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı açısından ses temelli cümle yöntemine yönelik eğilimlerle ilgili anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Buna karşın çoğu araştırmada ise öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, öğrencilerin veya okulun sosyo-ekonomik düzeyi, birinci sınıfları okutma deneyimi, sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda kendisini yeterli düzeyde algılaması, ses temelli (esaslı) cümle yöntemini değerlendirme düzeyi, önceki yöntemle öğretmenlik yapma, hizmet-içi eğitime katılım durumu açısından ses temelli cümle yöntemine yönelik eğilimlerle ilgili anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Öğretmenlerin birinci sınıfları okutma deneyimi, sınıf mevcudu, cinsiyet, yaş, okul türü, eğitim düzeyi, mezun olunan kurum/program, kadro durumu, görev yapılan yer, ses temelli (esaslı) cümle yöntemini değerlendirme düzeyi, kendini bitişik el yazısı konusunda yeterli düzeyde algılama durumu, öğrencilerin/okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve mesleki kıdem bakımından sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı değerlendirmelerine ilişkin elde edilen puanlar anlamlı farklılık göstermiştir. Buna karşın önceki yöntemle öğretmenlik yapma durumu açısından ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin göreve başlama süresine göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanması esnasında velilerle iletişime geçilmesi konusunda elde edilen puanlar anlamlı farklılıklar

göstermişlerdir. Buna karşın mesleki kıdem bakımından ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde ders kitabı, teknolojilerin, kaynak materyallerin sağlanması ve kullanımı konusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi, birinci sınıfları okutma deneyimi, mezun oldukları kurum/program, cinsiyet, yaş, okul türü, kadro durumu, görev yapılan yer ve öğrencilerin/okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılıklar ortaya konulmuştur. Buna karşın sınıf mevcudu ve eğitim düzeyine göre ise anlamlı farklılığın olmadığı ileri sürülmüştür.

Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili olarak öğretmenlerin bilgisi ve yeterliliği, mezun olunan kurum/programa ve öğrencilerin/okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşırken görev yapılan okul türüne göre ise puanlar farklılaşmamıştır.

#### *Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Velilerin Olumlu Görüşlerine İlişkin Sonuçlar*

Meta-senteze dahil edilen çalışmalarda okuma-yazma öğretimine yönelik velilerin görüşleri olumlu, olumsuz ve belirsiz yönde değerlendirilmiştir. Buna göre olumlu yönde ortaya konulan görüşler, okuma-yazma ve öğrenme, okuma-yazma uygulamaları, ilk okuma ve yazma başarısı, görsel materyaller, öğretmen ve okul öncesi eğitim temaları altında toplanmıştır. Buna göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi velilere göre yazıda akıcılık ve hızlı yazmayı sağlamaktadır. Ayrıca çoğunlukla oyunla öğretime başvurulması gerektiği ileri sürülmüştür. Bunun yanında okuma-yazma başarısında veliler dersane ve özel derslere gereklilik olduğunu düşünmekte, buna bağlı olarak ailenin gelir düzeyinin ve yakın çevresinin etkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğretim süreci ile ilgili olarak veliler, kullanılan görsel materyallerin öğrencilerin dikkatini çektiğini ve ezberden uzaklaştırdığını, öğretmene güven ve memnuniyet duyulması gerektiğini ve okul öncesi eğitim almanın okuma-yazma öğrenmeye etkisi olduğunu düşünmüşlerdir.

*Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Velilerin Olumsuz Görüşlerine İlişkin Sonuçlar*

Velilerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik olumsuz yönde ortaya koydukları görüşleri, bilgilendirme faaliyetleri, okul-Aile birliği etkinlikleri, ilk okuma ve yazma başarısı, okuma-yazma ve öğrenme ile anlama başlıklarına göre kategorize edilmiştir. Buna göre ses temelli ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik bilgilendirici seminerler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenmesini isteyen, öğretmen ve idarecilerin okuma-yazma konusunda yürüttüğü bilgilendirme çalışmalarını yeterli bulan ve okuma ve yazma çalışmalarına yönelik bilgilendirme seminerleri talep eden velilerin oranı oldukça düşük düzeydedir. Bununla beraber okuma ve yazma etkinliklerine (bilgilendirme ve yönlendirme toplantıları) katılımının daha etkin sağlanması için yapılan uğraşları da veliler düşük değerde öne sürmüştür. İlk okuma ve yazma başarısında çocuğu güdüleme, ilgi, sosyo-ekonomik düzey ve aile içi şiddetin etkili olduğu bildirilmiştir. Okuma-yazma öğrenmede veliler özellikle bitişik eğik yazı ile yapılan çalışmalarda kendilerini yetersiz olarak algılamışlardır ve bitişik eğik yazı ile yapılan çalışmalarda çocukların bazı sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca veliler bu yöntemde okuduğunu anlamlandırma sürecinde yaşanan zorluklar olduğunu ileri sürmüşlerdir.

*Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Velilerin Demografik Özelliklerine Göre Yapılan Karşılaştırmalara İlişkin Sonuçlar*

Ses temelli cümle yöntemine genel eğilim ve algı, velilerin cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Velilerin eğitim düzeyi ve gelir durumuna göre çocuklarının okuma ve yazma hataları, yazma hızları, bitişik eğik yazı ölçeğinden aldıkları puanlar ve okuduğunu anlama düzeyleri ile özel ders ve kursların çocukların ilk okuma ve yazma başarısına etkisine ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Buna karşın velilerin eğitim düzeyi ve gelir durumuna göre veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinliklerine katılım durumları ve bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar farklılık göstermemektedir.

*Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumlu Görüşlerine İlişkin Sonuçlar*

Meta-senteze dahil edilen çalışmalarda okuma-yazma öğretimine yönelik yönetici ve müfettişlerin görüşleri olumlu, olumsuz ve belirsiz yönde değerlendirilmiştir. Buna göre olumlu yönde ortaya konulan görüşler, okuma-yazma ve öğrenme, ilk okuma-yazma programı, okul-aile işbirliği, ses temelli cümle yöntemi ve konuşma temaları altında sunulmuştur. Bu kapsamda yöneticiler ve müfettişler, ilk okuma-yazma programının ezberlemeye değil bilgi üretmeye dayalı olduğunu, öğrenci merkezli olduğunu ve Türkçe'nin ses yapısına uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yönetici ve müfettişlerin çoğunluğu velilerin okuma ve yazma etkinliklerine (bilgilendirme ve yönlendirme toplantıları) katılımının sağlandığını ileri sürmüşlerdir.

*Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumsuz Görüşlerine İlişkin Sonuçlar*

Yönetici ve müfettişlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik olumsuz yönde ortaya koydukları görüşleri, okuma, öğretmen yetiştirme, ses temelli cümle yöntemi, okul-aile işbirliği, bilgi yeterliliği, uygulama yeterliliği ve okuduğunu anlama temalarına göre verilmiştir. Buna göre yöneticiler ve müfettişler, denetim elemanlarınca yapılan rehberliğin yetersiz olduğunu ve öğrencileri daha erken okuma-yazmaya geçirmeleri için öğretmenlere baskı yapıldığını ileri sürmüşlerdir. Bunun yanında hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak ilk okuma ve yazma dersi ile birleştirilmiş sınıflarda öğretim derslerinin de etkisiz olduğu bildirilmiştir. Yöneticiler ve müfettişlere göre çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemi uygulaması kent programı görünümündedir. Buna ek olarak okul-aile işbirliğini sağlamak için düzenlenen bilgilendirme seminerleri, ev etkinliklerine yardım ederek aileleri sürece dahil etme, aileler ile birlikte karar alma, okuma saatlerine davet ederek aileleri sürece dahil etme ve veliler arası yarışmalar düzenleme etkinlikleri de düşük düzeydedir. Ayrıca öğretmenler uygulama sürecinde yeterli değildirler ve ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili yeterli bilgiye



sahip değildirler. Okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili olarak ses temelli (esaslı) cümle yönteminin eksik yönleri bulunmaktadır.

### **Tema B: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine ilişkin sınıflandırılan alt temalara ve genel sonuçlara yer verilmektedir. Elde edilen sonuçlar, okul öncesi eğitim durumu, olumsuz öğrenci ürünleri, ana dil farklılığı, değerlendirme, sınav odaklı sistem, ders saati, sınıf/derslik, öğretmen özelliği ve düşüncesi temaları içerisinde sunulmuştur. Görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin çoğunluğu okul öncesi eğitim sürecinde edinilen yanlış alışkanlıklar sonraki öğrenmeleri olumsuz yönde etkilese de okul öncesi eğitim sürecinin hazırlık aşamasını, çizgi çalışmalarını, görsel okumayı, sesi hissetme ve tanıma aşamasını, harfi okuma aşamasını, harfi yazma aşamasını, dikte çalışmasını, sözcüğü bulmayı, sesi bulmayı, hece oluşturma aşamasını, kelime oluşturma aşamasını, cümle ve metin oluşturma aşamasını ve okuryazarlığa ulaşma aşamasını olumlu şekilde etkilediği düşünülmüştür. Ancak bu aşamalara ayrı ayrı bakıldığında hazırlık aşamasında kalemi dik tutmadan kaynaklı bitişik eğik yazamama ve hazırbulunmuşluk düzeylerinin farklılığı; çizgi çalışmaları aşamasında çizgi çalışmalarına yeterli zaman ayrılmaması; görsel okumada kelime telaffuzlarını yanlış yapma; sesi hissetme ve tanıma aşamasında sesin geçtiği kelimelere örnek verememe, o-u, ı-i ve ğ-y seslerini karıştırma, ğ, b, d, h, o, u seslerini hissedememe ve b-d, o-u, s-z, m-n, v-f, g-ğ ve ğ-y seslerini karıştırma; harfi okuma aşamasında sessiz harfle başlayan heceleri (ga, ge, ba, be, ca, cü, pı, pi gibi) okuyamama, üç heceden fazla kelimeleri okuyamama, uydurarak okuma ve uzun kelimeleri okurken heceyi okuduktan sonra kelimeye geçememe; harfi yazma aşamasında sesin yazımı sırasında ilk grup seslerde zorlanma ve seslerin yazım yönünü yanlış yazma; dikte çalışmasında sesli harfleri yazmama, sözcük yazımı bittikten sonra gerekli işaretlemeleri yapmama ve harf eksiklikleri yapma; sözcüğü bulma aşamasında sesin geçtiği sözcüğü bulamama; hece oluşturma

aşamasında heceyi yazarken harflerini eksik yazma; kelime oluşturma aşamasında kelimeleri okurken heceleri birleştirememesi ve kelimeyi yazarken harflerini eksik yazma; cümle ve metin oluşturma aşamasında metnin içeriğini anlamama ve düzenli cümle kuramama; okuryazarlığa ulaşma aşamasında noktalama işaretlerini yerinde kullanamama, okuduklarını anlamama, çok yavaş okuma ve çok yavaş yazma güçlükleri öne çıkmıştır. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilerde geliştirdiği olumsuz ürünler ele alındığında yazma boyutu içinde düzensiz yazma, kelimeleri doğru olarak yazamama ve kelimeler arası boşluğu ayarlayamama; okuma boyutunda kelimeleri okurken heceleri birleştirmeme ve heceleyerek okuma sorunlarının yanında bazı sesleri birbiriyle karıştırma, çok yavaş okuma, kapalı hece ve açık heceden sonra hece bölmeme, okuduklarını anlamama ve noktalama işaretlerini yerinde kullanamama güçlükleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin sahip oldukları anadil farklılığı da kendini ifade etme ve okunan metni anlama üzerinde sorunlar geliştirmektedir. Değerlendirme boyutu dikkate alındığında en çok değerlendirmede gereğinden fazla ölçüt olması, öğretmene evrak yükü getirmesi ile denetmenlerin öğretmenleri farklı yönlendirmelere sevk etmesini ileri sürmüşlerdir. Sınav odaklı sistem boyutu içerisinde ise programda yer almadığı halde eş sesli, eş anlamlı kelimeler, zıt anlamlı kelimeler gibi kavramların verilmesi ifade edilmiştir. Bunun yanında birinci sınıf öğretmenin sınıf öğretmenliği mezunu olmaması da okuma-yazma öğretiminde güçlükler açmaktadır. Bu ifadeler ek olarak öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda en çok öğrencilerin sunuma hazırlık yapması, renkleri tanıması, anlamlandırması ve yorumlaması, duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirmesi, cümleleri görsellerle ifade etmesi ile resim ve fotoğrafları yorumlamasında güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir. Buna ek olarak sorunların en fazla yaşandığı dönem okuma-yazmaya hazırlık dönemi; en az ise metin oluşturma dönemi olarak açıklanmıştır. Öğretmenlere göre ders kitabından kaynaklı güçlükler için özellikle sözcüklerin hecelerine yanlış ayrılması sorunu gösterilmiştir.

*Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan ve Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlüklerle İlişkin Sonuçlar*

Bu bölümde öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda ortaya konan başlıca güçlükler açıklanmıştır. Bu kapsamda ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan temel güçlükler; okuma, yazma, kelime üretme, aile-okul iş birliği, hizmet içi eğitim, hizmet öncesi / lisans eğitimi, sınıf mevcudu, araç-gereçler / materyal / etkinlik, ders kitapları, öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, okul idaresi, ölçme, kazanım, rehberlik / denetleme, seslerin veriliş sırası ve okul türü temaları altında belirtilmiştir. Buna göre öğretmenlerin en çok ileri sürdükleri düşünceler; okuma hızının daha yavaş olması, açık uçlu hecelere ulaşma, öğrencilerin bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamaması, dikte çalışmaları esnasında öğrencilerin seslerle cümle oluşturmada zorluk çekmesi, yazmaya okumaya göre daha geç geçilmesi, bitişik eğik yazının sıkıcı olması, kelime oluşturma ve yazma aşamasında harf eksikliği yapma, velilerin bitişik eğik yazı konusundaki bilgi eksikliği, velilerin okul dışı eğitim ortamları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, velilerin programı tanımaması ve ilgisiz ya da yetersiz olup öğrencilerine destek vermemeleri, verilen eğitim seminerlerinin yetersizliği ve uygulamasız verilmesi, yeni göreve başlayan ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemini ilk defa uygulayan öğretmenlerin yetersizliği, lisans döneminde alınan ilk okuma-yazma dersinin mesleki uygulamadaki yetersizliği, okuma-yazma öğretiminde araç-gereçlerin yetersiz olması, ders kitaplarındaki dik temel yazının okuma ve yazma öğretimini zorlaması, ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görsel öğelerin azlığı, ders kitaplarının okullara geç iletimi, engel türü ve derecesi farklı öğrencilerin bir arada bulunması, öğrencilerde problemlili davranışların olması, okuma-yazma ön becerilerinin gelişmemiş olması, programı ilk kez uygulayan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden olumsuz etkilenmesi, okul idaresi tarafından öğretmenlere olumlu destek verilmemesi, ölçme araçlarının gereğinden çok ve karmaşık olması, programın içeriği ile ilgili olarak içeriğin kazanımları kapsamaması, rehberlik ve denetlemenin yetersizliği ve amaca hizmet etmemesi, seslerin sırası ve kavranması güçlüğü, harflerin tek tek ve arka arkaya

öğrenilmesinin ezberlemeye yol açması ile ilköğretim okullarının standartlarının aynı olmaması şeklindedir.

*Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuçlar*

Bu bölümde öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda ortaya konan başlıca çözüm önerileri açıklanmıştır. Bu kapsamda ses temelli (esasl) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan temel güçlüklere ilişkin çözüm önerileri; ses temelli yöntem / program, yöntem seçimi, öğretmenler, hizmet öncesi / lisans eğitimi, hizmet içi eğitim, okul öncesi eğitim, yazı biçimi, harfler, performans/proje ödevleri, ölçekler/formlar, aile desteği, görseller, dilbilgisi konularının azaltılması, hazırlık çalışması, kitaplar, eğitim teknolojileri, sınıflar, program geliştirme uzmanı, bölgesel farklılıklar, bireysel farklılıklar, okuma, okuma hızı, öğrenme ortamı ve çizgi çalışması temaları içerisinde sunulmuştur. Bu temalara göre öğretmenler tarafından en çok, “ses temelli (esasl) cümle yöntemine göre okuma, cümle yöntemine göre yazma öğretiminin yapılması”, “amaç erken okumaya geçmek ise ses temelli (esasl) cümle yöntemi, amaç hızlı ve okuduğunu anlama ise çözümleme yönteminin tercih edilmesi”, “birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimi konusunda branşlaşması”, “üniversitelerdeki ilk okuma-yazma dersinin ses temelli (esasl) cümle yöntemine göre yeniden düzenlenmesi”, “hizmet içi eğitime ağırlık verilmesi”, “ana sınıfı ihtiyacının giderilmesi”, “eğik yazmanın üzerinde durulması”, “seslerin kolaydan zora ilkesine göre yeniden düzenlenmesi”, “öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda ayrı bir eğitim almaları”, “değerlendirmeye yönelik ölçekler ile öğrenci gözlem formlarının kaldırılması”, “okul aile işbirliğinin sağlanması ve velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olmasının sağlanması”, “ilk okuma-yazma öğretiminde görsellerin öğrencilerin bildikleri ve tanıdıkları resimlerden seçilmesi, kullanılan görsellerin öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğretim ilkelerine uygun olması, renkli görsellerin yer alması ve çevreye uygun görsellerin kullanılması”, “dilbilgisi konularının azaltılması ve anlamaya dayalı bir şekilde verilmesi”, “hazırlık

çalışmalarının kısa tutulmaması”, “Türkçe kitapları ile hikâye kitaplarındaki metinlerin bitişik eğik yazı ile yazılması ve okuma-yazma kitaplarının yanında ek kaynakların dağıtılması”, “eğitim teknolojilerinden yararlanılması”, “her okulda program geliştirme uzmanının ya da uzman öğretmenlerin bulunması”, “bireysel farklılıklara uygun yöntemlerin kullanılması”, “bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin dik temel harfleri ne zaman ve nasıl öğrenmesi gerektiğinin belirtilmesi ve hızlı okuma tekniklerinin müfredata eklenmesi”, “okuma hızının artırılması için öğrencilere evde sesli okuma ödevlerinin verilmesi”, “oyunla öğretim yönteminin öğretim programlarına daha fazla girmesi” ve “sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarının yaptırılması” gibi çözüm önerileri ileri sürülmüştür.

### **Tema C: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Yansımalarına İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilere yansımaları şeklinde sınıflandırılan alt temalar ve genel sonuçlara yer verilmektedir.

#### *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumlu Yansımalarına İlişkin Sonuçlar*

Bu bölümde meta-senteze dahil edilen çalışmalarda yöntemin öğrencilere sağladığı olumlu yansımalar açıklanmıştır. Bu kapsamda ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilerde meydana getirdiği olumlu yansımaları; okuma, yazma, yaratıcı düşünme ve yaratıcılık, derse katılım ve öğrenme temaları içinde sunulmuştur. Okuma temasında en fazla ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okumayı öğrenen öğrencilerin genel başarı puanının yüksek olduğu, okumada nefes kontrolünü sağladıkları, kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde sesleri ve görselleri okuyabildiği, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin görsellerle sesleri eşleştirdiği, heceleri okuyup yazabildiği, cümleleri, metinleri ve kelimeleri okuyabildiği ve ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde duyduğu sesleri ayırt ettikleri belirlenmiştir. Yazma bakımından ise öğrencilerde olumlu

şekilde gelişen davranışlar, satır çizgilerine düzgün yazı yazma, yazı büyüklüğünü ayarlama, yazının temizliğine önem verme, yazma hızı, heceleri yazma, kelimeler arasında uygun açıklık (boşluk) bırakma, cümleleri görsellerle ifade etme, cümleler oluşturma, harfleri düzenli ve kurallı yazma, kelimeleri yazma, düzgün yazı yazma becerisi, cümleleri yazma, kendini yazılı ifade etme, bitişik eğik yazı becerisi, harflerin yazılış biçimine uyma, yazma esnasında dik ve uygun oturma biçimi ve yazıların tamamını bitişik eğik yazı ile yazma olmuştur. Ayrıca gerçekleştirilen çalışmalarda ses temelli (esaslı) cümle yöntemi öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişimini, etkin biçimde derse katılımını, dikkatli davranmasını ve kendine daha fazla güven kazanmasını sağlamakta olduğu bildirilmiştir.

#### *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumsuz Yansımalarına İlişkin Sonuçlar*

Bu bölümde meta-senteze dahil edilen çalışmalarda yöntemin öğrencilere sağladığı olumsuz yansımalar açıklanmıştır. Bu kapsamda ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilerde meydana getirdiği olumsuz yansımaları; okuma, yazma, öğrenme, yönetime geçiş ve yöntemin uygunluğu temaları içinde sunulmuştur. Okuma temasında en fazla okuduğunu anlamada güçlük yaşama, sesi ayarlayamama, vurguya dikkat etmeden okuma, tekrarlama yapma, üç ve dört heceli sözcükleri okuyamama, sessiz harfleri tanıyamama; yazma temasında bitişik eğik yazı harflerini kuralına uygun olarak yazamama, yazısını sağa eğik yazma, sayfa düzeni ve temizlik sorunu, yakınlarının ad ve soyadlarını yazamama, bildiği sözcükleri ve cümleleri yazma, dik ve sola yatık yazma, harfleri şekline uygun yazmama ve aynı harfi metin içerisinde farklı boyutlarda yazma problemlerinin yaşandığı belirtilmiştir. Bunun yanında bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe telaşına kapıldıkları, yöntem değişikliğine ilişkin hazırlık çalışmalarının ülke genelinde yeterince yapılmadığı ve özellikle yetişkinlerin öğrenme özelliklerine daha uygun olduğuna ilişkin bakış söz konusudur.

*Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Belirsiz Biçimde Yansımalarına İlişkin Sonuçlar*

Bu bölümde meta-senteze dahil edilen çalışmalarda ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrencilere belirsiz biçimde sağladığı yansımalar açıklanmıştır. Bu kapsamda ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilerde meydana getirdiği belirsiz yansımaları; okuma ve yazma temaları içinde sunulmuştur. Okuma temasında 1 dakikada okunan kelime sayısı, yazının okunuş yönünü gösterme ve okuma olgunluğu ortalama puan bakımından belirsiz düzeyde ortaya konulmuştur. Yazma temasında ise adını ve soyadını yazma, iki satır arasını taşırmadan eğik ve bitişik çizgi çizme ve bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar belirsiz düzeyde ileri sürülmüştür.

*Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına İlişkin Sonuçlar*

Bu bölümde öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu, doğum tarihi, öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyi, üst sosyo-ekonomik düzeyine göre iki yöntem, yaşı, yazı yazarken kullandıkları el, kardeş sayısı, kardeşi olup olmaması, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, devam ettikleri okul türü ve okula başlama takvim yaşı değişkenlerine göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin yansımalarına yönelik elde edilen sonuçlar ele alınmıştır.

Okuma becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken yaşa göre puanlar farklılaşmamıştır. Okuduğunu anlama, okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrencilerin üst sosyo-ekonomik düzeyine göre iki öğretim yöntemi açısından puanlar anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın ayda okunan kitap sayısı ve devam edilen okul türüne göre puanlar farklılaşmamaktadır.

Okuma hataları, okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın cinsiyete göre puanlar farklılaşmamıştır. Okuma hızı sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşırken okul öncesi eğitim durumu, devam edilen okul türü, anne-baba eğitim düzeyine göre puanlar farklılık göstermemiştir.

Yazma hızı, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu, doğum tarihi, öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı ve öğrencinin ailede kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın yazı yazarken kullanılan el, cinsiyet, devam edilen okul türü ve anne-baba eğitim düzeyine göre puanlar farklılaşmamaktadır.

Yazma hataları, okul öncesi eğitim durumu ve anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın cinsiyete göre puanlar farklılaşmamaktadır.

Bitişik eğik yazı becerileri, okul öncesi eğitim durumu, kardeş sayısı, öğrencinin ailede kaçınıcı çocuk olduğu, yazı yazarken kullanılan el, öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın öğrencilerin doğum tarihi, cinsiyetleri ve anne eğitim düzeyine göre puanlar farklılaşmamaktadır. Bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlar, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın öğrencilerin doğum tarihi, cinsiyeti, okul öncesi eğitim durumu, öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik düzeyi, yazı yazarken kullanılan el, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve ailede kaçınıcı çocuk olduğuna göre puanlar farklılaşmamaktadır.

Görselleri tanıma ve görsellerdeki sesi hissetme, okul öncesi eğitim durumu, öğrenim görülen okul durumu, cinsiyet ve devam edilen okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın öğrencilerin okula başlama takvim yaşına göre puanlar farklılaşmamaktadır.

#### **Tema D: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalara ve Aşamalara İlişkin Sonuçlar**

##### *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalara İlişkin Sonuçlar*

Bu bölümde, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde yürütülen uygulamalara ilişkin sınıflandırılmış alt tema ve genel sonuçlara yer verilmektedir. Buna göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde yürütülen uygulamalar, oyunlar ve çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi şeklindeki temalar içerisinde sunulmuştur. Ses



temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yürütülen tez çalışmalarında ele alınan uygulamalardan birisi olan oyunlar ile ilgili olarak, seslerin eğlenceli bir şekilde öğretimi, çarkıfelek, monopoly ve kukla pinokyo gibi özel oyunların etkililiği, öğrencilerin motive edilmesi, derse etkin katılım, okuma ve yazma hızını olumlu biçimde etkilediği, okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ve sınıfta disiplini sağladığı biçiminde ifadeler öne sürülmüştür. Bunun yanında diğer uygulama şekli olan çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı öğrenme anlayışı için ise okuduğunu anlama ve okuma becerilerinin gelişim gösterdiği belirtilmiştir. Bu uygulama yaklaşımında en çok okuma-yazma çalışmaları, resimler, grup çalışması, müzik-şarkılar, bilmeceler, slaytlar, harfler ve oyunlar gibi aktiviteler yer alırken en az ise değerlendirme, dans ve sayılarla ilgili etkinliklere başvurulmuştur.

#### *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Aşamalara İlişkin Sonuçlar*

Bu bölümde, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde yürütülen aşamalar içindeki uygulamalara ilişkin sınıflandırılmış alt tema ve genel sonuçlara yer verilmektedir. Buna göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimindeki aşamalar içerisindeki uygulamalar, ilk okuma-yazmaya hazırlık aşaması, seslerin verilmesi, ilk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (sesi hissetme ve tanıma) aşaması, okumaya geçiş, ilk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (sesi/harfî okuma ve yazma) aşaması, ilk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (sesten/harften, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma) aşaması, heceleme, ilk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (metin oluşturma) aşaması, okuryazarlığa ulaşma aşaması ve görsellerde sesi hissetme-tanıma şeklindeki temalarda sunulmuştur. Meta-senteze dahil edilen çalışmalarda ilk okuma-yazmaya hazırlık aşamasında oyunla öğretim yöntemlerinden kukla pinokyo ve puf ayıcık; sesi hissetme ve tanıma aşamasında kukla pinokyo, Hacivat ile karagöz ve bilmece; sesi/harfî okuma ve yazma aşamasında kukla pinokyo, harf kuklası ve fareyi peynire ulaştırma; sesten/harften, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma aşamasında kukla pinokyo, şeker küpü, sihirli bohça, monopoly, kelime türetme, bulmaca, çarkıfelek, kelime tombala, kelimelerle görseli eşleştirme, labirent, kelime hafıza, yağ satarım bal satarım ve

sözcük üretme; metin oluşturma aşamasında şeker küpü, labirent, sesli okuma hızı, hızlı yazalım, köşe kapmaca, sihirli bohça, çarkıfelek, monopoly ve yağ satarım bal satarım; okuryazarlığa ulaşma aşamasında kukla pinokyo, Hacivat ile karagöz, sihirli bohça, labirent, çarkıfelek, şeker küpü, sesli okuma hızı, hızlı yazalım, köşe kapmaca, monopoly ve yağ satarım bal satarım oyunlarına başvurma eğiliminin olduğu bulunmuştur. Sesi hissetme-tanıma aşamasında öğrencilerin yakın çevrelerinde bulunan obje, eşya ve nesnelere içeren görsellerdeki sesin başta, ortada, sonda ve çift geçtiği yerdeki sesi hissetme ve tanıma becerilerinin özellikle e, a, t ve o sesleri açısından oldukça iyi düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Buna karşın her aşamada öğrencilerin çeşitli türde ve zorlukta güçlükler yaşadıkları ileri sürülmüştür.

### **Tema E: Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde, okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasına yönelik oluşturulan alt temalara ve genel sonuçlara yer verilmektedir. Bu kapsamda elde edilen veriler, okuma, yazma, bitişik eğik yazı, metni çözümlenme, konuşma, dinleme, görsel sunu ve görsel okuma, genel yetenek, ses temelli (esasl) cümle yöntem tercihi ve öğrenme-öğretme temaları içerisinde sunulmuştur.

Okuma temasında; harfi tanıma, okuma-yazma becerisine uygunluk, bilgilendirici bir metni okuma hızı, hikâye edici metni anlama, bilgilendirici bir metni anlama, okuma kurallarına uyma, toplu okuma zamanı, sözcüklerin erken oturması, hazırlık aşamasının uygunluğu, sözlü dilden yazılı dile geçiş, görsel okuma ve görsel sunu becerileri, okumayı öğrenme oranı, Türkçe'nin ses yapısına uygunluk puanları ses temelli (esasl) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi lehine farklılaşma göstermiştir.

Buna karşın erkek öğrencilerin sesli okuma hızı, dakikada okunan kelime sayısı puanları bireşim yöntemi ile okuma-yazma öğretimi lehine farklılaşma göstermiştir. Kız öğrencilerin sesli okuma hızı, heceleyerek okuma hatası ve genel okuma hatası, çözümlenme yöntemi ile okuma-yazma öğretimi lehine farklılaşmıştır. Okuduğunu anlama da bu kapsamda yürütülen çalışmaların çoğunda cümle çözümle yöntemi lehine anlamlı çıkmıştır. Bununla beraber, bir

kısım çalışmalarda oyunla öğretim, çoklu zeka uygulaması ve se temelli cümle yöntemi lehine puanlar anlamlı farklılaşma göstermiştir. Anlamlı farklılık ortaya konmamış olsa da bazı çalışmalarda ise okuduğunu anlama bakımından cümle yöntemi, cümle çözümleme yöntemi ve bireşim yönteminin uygulandığı grubun puanları daha yüksek bulunmuştur.

Ayrıca okuma esnasında nefes kontrolü, tekrarlayarak okuma, atlayarak okuma, izleyerek okuma, heceleme dönemi, öğrencinin bütünü görebilmesi, metinle ilgili çıkarımda bulunma cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi lehine farklılaşma göstermiştir.

Bunun yanında okuma esnasında ses tonu, okuma esnasında oturma biçimi, ekleyerek okuma, metinle ilgili kelime üretme, kelime ve cümle anlama, öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama, şiir anlama başarısı, hikâye edici bir metni okuma hızı puanları ise kullanılan okuma-yazma yöntemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Buna karşın okumaya geçme zamanı bazı çalışmalarda cümle yöntemi lehine, bazı çalışmalarda ise ses temelli yöntem lehine farklılaşmıştır. Okuma becerileri, bir çalışmada alternatif ses sıralamasının uygulandığı grupta; bir çalışmada ise çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi lehine anlamlı sonuçlar vermiştir.

Okuma hızı bakımından bazı çalışmalarda cümle yöntemi lehine farklar ortaya koyarken bir çalışmada ses temelli yöntem, bir çalışmada oyunla öğretim yöntemi lehine farklılık belirlenmiş, iki çalışmada ise farklılığın olmadığı açıklanmıştır. Hecelemeden hızlı ve akıcı okuyabilme açısından ise bir çalışmada cümle yöntemi, bir çalışmada ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehine farklılıklar bulunmuştur.

Yazma temasında; öğrencilerin yazma esnasında oturma biçimi, kopyalayarak yazma, bakarak yazma hızı, hikâye edici metinden anladığını yazma hızı, yazı yönünü ayarlama, harflerin yazılış biçimine uyma, satır çizgisine yazma, kalem tutma, sestem yazma puanları ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulandığı grubun lehine farklılaşmıştır.

Ayrıca kelimeler arası boşluğu ayarlama ve bilgilendirici bir metinden anladığını yazma hızı cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi lehine farklılaşma göstermiştir.

Buna karşın yazı büyüklüğü ayarı, yazı temizliği, söyleneni yazma, hikâye edici bir metinden anladığını yazma, bilgilendirici bir metinden anladığını yazma, bir konuda fikrini yazma, söyleneni yazma hızı, bir konuda kendini ifade ederek yazma hızı puanları ise kullanılan okuma-yazma yöntemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Bunun yanında anlamlı fark ortaya konmasa da düz yazı kullanılması, yazarken el kaldırıp dinlenebilme fırsatının olması cümle yönteminde; noktalama işaretlerini kullanabilme ve yazım hatası yapmama çözümlerle yönteminde daha yüksek değerdedir. Dikte becerisi de alternatif ses sıralamasının uygulandığı grupta daha başarılı bulunmuştur.

Buna ek olarak hızlı yazı yazabilme bir çalışmada cümle yöntemi, bir çalışmada ses temelli yöntem lehine farklılaşırken bir çalışmada anlamlı fark olmadan cümle yönteminde puanlar daha yüksek çıkmış, bir çalışmada ise anlamlılık ortaya çıkmamıştır. Dik temel harflerle yazma bir çalışmada ses temelli yöntem, bir çalışmada ise cümle yöntemi lehine farklılaşmıştır. Genel itibariyle yazma becerileri, bir çalışmada cümle yöntemi, bir çalışmada çözümleme yöntemi, bir çalışmada ise ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehine farklılık göstermiştir.

Bitişik eğik yazıya eğilimler ele alındığında çalışmalarda ses temelli (esaslı) cümle yöntemini uygulayan pilot okulda görevli 2. sınıf öğretmenleri lehine sonuçlar farklılaşmıştır.

Metni çözümleme açısından sonuçlar değerlendirildiğinde metinle ilgili bulmaca çözme, verilen cümleleri metne göre tamamlama, metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini özetleme, metinle ilgili bir resmi yorumlama ve verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma puanları ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulandığı grupta daha başarılı bulunmuştur.

Konuşma, dinleme, görsel sunu ve görsel okuma becerileri de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi lehinedir. Ancak öğrencilerin genel yetenek başarı puanları kullanılan öğretim yöntemine göre farklılaşmıştır.

Öğrenme-öğretme açısından ise öğrenci merkezli aktif eğitimi sağlaması, öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesi, öğretmen açısından okuma-yazmayı daha kolay öğretme, öğrenciyi daha çok düşündürerek öğrenmeye yöneltme ve ilk okuma-yazma öğretim materyalleri hazırlama ve temin etme üzerinde ses temelli yönteminin etkililiği anlamlı şekilde daha yüksektir. Buna ek olarak anlamlı olmasa da unutkanın az olması, yaratıcı olma ve aile katılımı üzerinde de ses temelli (esaslı) cümle yönteminin etkililiği daha olumludur.

Buna karşın okuma ve yazma becerisini kazanma süresi bireşim yöntemi lehine anlamlı bulunmuştur. Yine öğrenmenin ezberci olması ve zaman kaybına yol açması üzerinde cümle yönteminin puanları daha yüksek belirlenmiştir.

### **Tema F: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar**

#### *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar*

Bu bölümde öğretmen adaylarının ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle ilgili yeterlilikleri değerlendirildiğinde meta-senteze dahil edilen çalışmalarda en çok; her ses için kısa öykü, şarkı, tekerleme vb. örnekler bulmada kaynaklardan yararlanabilme, oluşturulan metinleri öğrencilerin doğru bir şekilde okumaları için rehberlik yapabilme, öğrencilerin olumlu tutum geliştirebilmeleri için çeşitli etkinlikler yapıp materyaller kullanabilme, öğrencileri okuma-yazma çalışmalarına motive etmek amacıyla pekiştiriciler kullanabilme, öğrencilerin okul ve sınıf ortamına uyum sağlamaları için drama, eğitsel oyunlar, şarkılar, bilmeceler vb. etkinlikleri gerçekleştirebilme, öğrenilen kelime ve cümlelerden yararlanarak anlamlı metinler oluşturabilme, öğrencilerin görsellerdeki ayrıntıları anlatma becerileri için örneklerden faydalanma, okuma-yazma için gerekli araç-gereç kullanımı için hazırlık çalışması yapabilme, değerlendirme çalışmaları sonucunda gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapabilme, öğrenme ortamını ilk okuma-yazma etkinliklerini uygulayabileceği şekilde düzenleme, büyük harf öğretiminde yazım kurallarından faydalanabilme, yazma becerisini kazandırmada gösterip yaptırma yöntemini etkili bir biçimde kullanabilme, öğrencilerin resim tanıma etkinlikleri için gerekli materyali geliştirme, öğrencilere kitap tutma ve sayfaları

açma konusunda model olabilme, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini taşıma düzeylerini gözlemleyebilme ve ses temelli (esaslı) cümle yönteminde öğretme aşamalarını sırasıyla uygulayabilme bakımından kendilerini oldukça yeterli algılamışlardır. Buna karşın en az ise ilk okuma-yazma öğretim sürecinde değerlendirme ölçeğini amacına uygun bir biçimde kullanabilme, öğrencilerin söylenenin karşılığını bulmaya yönelik etkinlikleri hazırlama, görsellerden yararlanarak hikaye oluşturmayı sağlayacak etkinlikleri düzenleme ve öğrencilerin görsellere yönelik becerilerini geliştirme konusunda kendilerini daha az yeterli algılamışlardır.

#### *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Demografik Özellikleri Bakımından Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar*

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri, öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesi, devam ettikleri öğretim şekli, yetiştiği yerleşim birimi, mezun olduğu orta öğretim kurumu türü ve devam ettiği fakülteye girişteki tercih sırasına göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde sahip oldukları yeterliliklerine yönelik elde edilen sonuçlar ele alınmıştır.

Buna göre öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesi, yetiştiği yerleşim birimi, mezun olduğu orta öğretim kurumu türü ve devam ettiği fakülteye girişteki tercih sırası açısından yeterlilik puanları farklılık göstermemiştir. Buna karşın kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre ve gündüz öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının da diğer öğretmen adaylarına göre puanları anlamlı şekilde daha yüksektir.

#### *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kendi Görüşleri Doğrultusunda Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar*

Bu bölümde öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin yeterlikleri kendi görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Buna göre bazı çalışmalarda öğretmenler yöntemi uygulama, bitişik eğik yazı öğretimi bilgisi bakımından kendilerini yeterli algılarken bazı çalışmalarda ise kendilerini yetersiz görmüşlerdir. Bununla beraber yöntem bilgisi açısından bazı çalışmalarda öğretmenler kendilerini yeterli, bazılarında yetersiz algılamışlar ve

bazılarında ise belirsiz düşünceler ortaya koymuşlardır. Ayrıca ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğretiminin hazırlık aşamasında öğretmenler yeterlikleri bakımından kendilerinden emin değildirler. Buna ek olarak yöntemin güçlüklerinin üstesinden gelme, bitişik eğik yazıya hazırlık, öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip etme ve sürece dayalı değerlendirmeye ilişkin bilgi yeterliliği bakımından öğretmenler kendilerini yetersiz algılamışlardır.

#### *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Niteliklerine İlişkin Sonuçlar*

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin niteliklerine ait araştırmalarda elde edilen ortalama puanlar 1.83 ile 2.76 arasında değişmiştir. Bu değerler oldukça düşük düzeydedir. Buna rağmen en yüksek elde edilen değerler, öğrencilerinin okuma hatalarını takip etme, okuduklarını anlama etkinlikleri düzenleme, öğretim sürecinde okuma-yazma materyallerinden yararlanma ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri etkinlikler düzenleme ifadelerinde ortaya çıkmıştır. Buna karşın en az değerde elde edilen maddeler ise öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip etme, anlamsız hece tekrarları yaptırmama, öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini edinmeleri için çeşitli etkinlikler düzenleme ve öğretim etkinliklerini öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde geliştirmedir.

Tüm kategoriler değerlendirildiğinde; meta-senteze dâhil edilen tezler alt problemlerine göre incelenirken 6 farklı temaya göre ayrı ayrı tablolaştırılarak değerlendirilmiştir. Buna göre ele alınan tezlerde ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi konusunda en çok öğretmen görüşlerinde yoğunlaştığı, öğretmen görüşleri içerisinde ise karşılaşılan güçlüklerin ortaya konulması amacıyla en fazla yer verildiği saptanmıştır. Akaydın ve Çeçen (2015) okuma üzerine yazılan makalelerdeki konuları değerlendirdikleri çalışmalarında “okuduğunu anlama”, “okuma alışkanlıkları”, “okuma stratejileri”, okuma alışkanlığı”nın en çok ele alınıp işlenen konular arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Tezlerin yürütüldüğü yıllar açısından en fazla 2008 ve 2006 yıllarında yapılmış olması yeni kullanılan her durum için güçlüklerle karşılaşılması olasıdır. Bu konuya amaçlarda sıkça yer verilerek öğretmenlerin yöntemleri kullanırken ne

gibi güçlüklerle karşılaştığını anlamak amacı güdülmüş olabilir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmen görüşlerine göre öğretimde yaşanan sorunlara ait amaçların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretimde yaşanan sorunların ve güçlüklerin aile kaynaklı sorunlar, öğrenci kaynaklı, müfredat kaynaklı ve öğretmen-veli işbirliği kaynaklı sorunların oluşturduğu öne sürülebilir. Meta-senteze dâhil edilen tezlerde bu güçlüklerle farklı çözüm önerilerinin sunulduğu belirlenmiştir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine etki eden faktörler konusunda öğretmen görüşleri ön plana çıkmış olsa da, ebeveyn ve yönetici/müfettiş alt boyutlarında en çok sosyo-ekonomik verilerin ve bilgisizliğin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Öğretmen yeterliliği ve bilgi düzeyi konusunda karşılaşılan güçlükler, çalışmalarda ele alınan bir başka amaç olduğu belirlenmiştir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine hazırlık ve uyum sürecinde en çok öğrenciler üzerinde odaklanıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, okuma becerilerinin birçok demografik değişkene göre ele alındığı, özellikle ses temelli cümle yönteminin öğrencilere yansımaları en çok çalışılan amaçlardan biri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin içerisinde oyunlar vb. öğrenci merkezli aktivite ve anlayışlara yer verme amacı az da olsa ön plana çıkmıştır. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi programı ve öğretim sürecinde yer verilen araç-gereçler, materyaller, ders kitapları ile öğrenme ortamları konusunda amaçların daha çok öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiş, bu amaçlara bağlı olarak ise ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi, diğer okuma-yazma öğretim yöntemlerini karşılaştırma ve uygulanan programa ilişkin bakış açılarının da dikkate alındığı saptanmıştır. Meta-senteze dahil edilen yüksek lisans tezlerinde ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşler ve güçlükler; doktora tezlerinde ise görüşlere ek olarak yöntemin öğrencilere yansımaları ve yöntemin içerisinde farklı uygulamaların yürütülmesi gibi amaçların ön plana çıktığı saptanmıştır. Diğer deyişle ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi anlayışının öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde ne gibi değişikliklere sebep olabileceği sorgulanmış ve araştırılmıştır.



## Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler, uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik verilmiştir.

### *Uygulamaya Yönelik Öneriler*

✓ Öğretmenlerin, okumaya erken geçme telasına kapılarak anlamsız ve etkisiz okumaya yol açmaları engellenmeli; bunun için öğretmen eğitimlerine önem verilmelidir.

✓ Yöneticilerin ve velilerin okuma-yazma öğretimi üzerine yürütülen yöntemler ile yapılmakta olan anlayış değişiklikleri hakkında bilgilendirilmeleri için projeler gerçekleştirilebilir.

✓ Ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin diğer öğretim anlayışı ve uygulamalarından farkı konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve yöntemin anlamsız biçimde harf-hece-kelime ezberletmeye dönüşmemesi için uygulamalı-bilgilendirici eğitimler verilmelidir.

✓ Çalışmalarda en çok öğretmenler üzerine araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı yöneticiler, müfettişler, veliler gibi diğer bireyler ya da özellikle öğrenciler üzerinde derinlemesine araştırmalar yapılarak yöntemin bilhassa temel dil becerilerinin gelişimine ne kadar katkı getirdiği sorgulanmalıdır.

✓ Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere belirli bir yönetime ait uygulamaları zorunlu kılmak yerine uygulama seçimini öğretmene bırakarak öğretmenin bilinçli bir seçimle seçtiği yöntemin özelliklerini en uygun şekilde uygulaması için destek sağlamalıdır.

✓ Milli Eğitim Bakanlığı, ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine hazırlanmış tüm materyallerin ve araç-gereçlerin dağıtımlarını yaz tatili başında gerçekleştirmelidir.

### *Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

✓ Bu tez çalışmasında Türkiye’de 2005 yılından itibaren yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları meta-sentez yoluyla değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu etkiler, yurtiçinde ilgili konuda yayımlanmış olan makalelerin de ilave edilmesiyle kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.

✓ Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin yanı sıra diğer öğretimsel anlayışları da konu edinen araştırma sonuçları sentezlenerek mevcut uygulamaların okuma-yazma etkililiği ve gelişimi üzerindeki etkileri araştırılabilir.

✓ Türkiye'deki ilkokullarda uygulanmakta olan okuma-yazma faaliyetleri, bu alanda yapılmış araştırma sonuçlarına dayalı olarak sentezlenip bu kurumlarda günümüzdeki okuma-yazma öğretiminin mevcut durumu araştırılabilir.

✓ Bakanlık ve ülke düzeyinde yürütülen okuma-yazma öğretim faaliyetleri, bu alanlarda yapılmış araştırma sonuçlarına dayalı olarak sentezlenip, mevcut durumları daha kapsamlı ve karşılaştırmalı olarak araştırılabilir. Bu amaçla bakanlığın yayımlamış olduğu 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde ilgili rapora atfen okuma-yazma öğretim anlayışları üzerine geleceğe yansıyan araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aktürk, Y. (2009). *İlk okuma-yazma öğretiminde Ses temelli cümle yöntemi' nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Şanlıurfa/Viraneşhir örneği) (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aktürk, Y. ve Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşhir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitim denetimi (Bir meta-sentez çalışması)* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2014). Eğitim denetmenlerinin mesleki gelişim, tükenmişlik ve iş doyumuna ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 31-54.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 49-58.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (5.Baskı) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (Ed: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol), Pegem Akademi Yayıncılık, s. 15-48, Ankara.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen

- görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(57), 51-68.
- Alperen, N (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitim rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları. 7. basım.
- Andrews, R., & Harlen, W. (2006). Issues in synthesizing research in education. *Educational Research*, 48(3), 287-299, DOI: 10.1080/00131880600992330.
- Arslantaş, H. İ. ve Cinoğlu, M. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlene yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Ataseven, N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye’de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.
- Avcı, Y. E. ve Şahin, M. (2016). Ses temelli okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6-7, 59-79.
- Ayaz, M. F., Oral, B. ve Söylemez, M. (2015). Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2).
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Aztekin, S. ve Taşpınar Şeker, Z. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40, 139-161.
- Bair, C. R. (1999a). *Meta-synthesis*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, TX,

- November 20, 1999. (ERIC Document Reproduction Service. No. 437866).
- Bair, C. R. (1999b). *Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis*. Unpublished Doctoral Thesis, Loyola University, Chicago.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, B. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 197-227). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bay, Y. (2010a). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.
- Bay, Y. (2010b). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- Baydık, B., & Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Beers, C. S., Beers, J. W., & Smith, J. O. (2010). *A principal's guide to literacy instruction*. New York: The Guilford Press.
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bektaş, S. (2011). *Ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri (Edirne ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bektaş, E. (2013). *İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Bıçak, E., & Susar Kırmızı, F. (2013). Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulamalarda öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 193-210.
- Bıçakçı, R. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi (Ses temelli cümle yöntemi ve etkinlik örnekleriyle)*, Editör: Rabiye Bıçakçı, İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Bondas, T., & Hall, E. O. C. (2007a). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Bondas, T., & Hall, E. O. C. (2007b). A decade of metasynthesis research in health sciences: A meta-method study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 2(2), 101-113.
- Brannigan, C., Galvin, R., Walsh, M. E., Loughnane, C., Morrissey, E. J., Macey, C., Delargy, M., & Horgan, N. F. (2016). Barriers and facilitators associated with return to work after stroke: A qualitative meta-synthesis. *Disability and Rehabilitation*, DOI: 10.3109/09638288.2016.1141242
- Brown, C. P., & Lan, Y.C. (2015). A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. *Teaching and Teacher Education*, 45, 1-13, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.012>.
- Calp, M. (2009). *İlk okuma yazma öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., & Britten, N. (2003). Evaluating meta-ethnography: A synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social Science & Medicine*, 56, 671-684.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.

- Çarkungöz, E. ve Ediz, B. (2009). *Meta analizi. Uludağ University Journal Faculty Vet. Med*, 28(1), 33-37.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Çiçek, A. M. (2019). *Türkiye’de ilk okuma yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Değirmenci, M. (2008). *İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirci, E. M. (2008). *Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, M. (2006). *İlk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, B. (2007). Denizli ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 85-97.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 42-53.
- Duffy, Gerald G. (2009). *Explaining reading* (2. Edition). New York: Guilford.
- Duran, E. ve Çoban, O. (2011). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 17-22.

- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Elkatmış, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ses temelli cümle yönteminin yetişkinlere uygulanmasına ilişkin görüşlerinin analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 114-128. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36167/406562>.
- Ennals, P., Fossey, E., & Howie, L. (2015). Postsecondary study and mental ill-health: A meta-synthesis of qualitative research exploring students' lived experiences. *Journal of Mental Health*, 24(2), 111-119, DOI: 10.3109/09638237.2015.1019052.
- Engin, G. ve Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.
- Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma yazmayı öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- Gewurtz, R., Stergiou-Kita, M., Shaw, L., Kirsh, B., & Rappolt, S. (2008). Qualitative meta-synthesis: Reflections on the utility and challenges in occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 7(5), 301-308.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gray, S. W. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: MEB Yayınları.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi: Kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



- Gülmez-Dağ, G. ve Yıldırım, A. (2016). A meta-synthesis study identifying the landscapes of pre- and in-service math teachers' knowledge in the Turkish context. *Hacettepe University Journal of Education [Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 31(2), 319-332.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi-yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Hansen, J. D. (2006). Using problem-based learning in accounting. *Journal of Education for Business*, 81(4), 221-224.
- İflazoğlu Saban, A. ve Yiğit, V. (2011). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: Şırnak ili örneği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 319-342.
- İşeri, K. (2008). Dinleme eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed). *Türkçe öğretimi, ilke-yöntem-teknipler*. (s. 159-185). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Kabataş Memiş, E. (2017). Türkiye’de argümantasyon konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 47-65.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015) Türkiye’deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(178), 103-122.
- Kapkın Yener, Z. (2008). *Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1. sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler* (Yüksek

- Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 526, 20-27.
- Karadağ, R. (2014). *Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karagöz, S. (1976). Uygulamalı ilk okuma öğretmen kılavuzu. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması (Gaziantep ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.
- Kennedy, L. A., & MacNeela, P. (2014). Adolescent acculturation experiences: A meta-ethnography of qualitative research. *International Journal of Intercultural Relations*, 40, 126-140.
- Kesginçi, Ş. (2006). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, B. S. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kıncal, R. Y. ve Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 186-210.

- Kılınç Şahin, Y. (2017). *Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kırmızı Susar, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 95-109.
- Korkmaz, B. (2008). Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler. Editörler Doç. Dr. Süleyman Çelenk ve Dr. Atilla Tazebay, *Okuma eğitimi* içinde (ss. 69-127), Ankara: Maya Akademi.
- Kumandaş, B. (2015). *Misconceptions in biology education: A review of relevant research* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kutluca-Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 173- 191.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc., <http://books.google.com.tr/books?id=2oA9aWINeooC>, [Erişim Tarihi: 24/03/2017].
- Maviş, F.Ö., Özel, Ö. ve Arslan, M. (2014). İlkokuma yazma öğretiminde cümle çözümlene ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması (Tokat ili örnekleme). *International Journal of Social Science*, 28, 481-494.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim (1-5.Sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Türkçe dersi (1.-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). Newbury Park: Sage.
- Oldfield, J. L. R. (2009). *Attitudes towards an inclusion classroom: A qualitative meta-synthesis study from 1997-2007*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Phoenix.
- Ortabağ, Ç. S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Öğreten,Ş. (2008). *Yeni ilköğretim eğitim programı kapsamındaki ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Öz, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz,E. (2009). *İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Öztürk, M., Akkan, Y., Kaleli-Yılmaz, G. ve Kaplan, A. (2015). Birleştirilmiş sınıflı bir okulda drama yöntemiyle kesir öğretiminden yansılar:

- Bayburt örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 371-394.
- Paris, S., & S. McNaughton. (2010). *Social and cultural influences on children's motivation for reading*. In *The International Handbook of English, Language, and Literacy Teaching*, edited by D. Wyse, R. Andrews, and J. Hoffman, 11-21. London, UK: Routledge.
- Parlakıyıldız, H. (2014). *İlkokuma ve yazma öğretimi. Türkçe öğretimi el kitabı*. A. Güzel & H. Karatay (Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Pilten, G., Temur, T., Şahin, A. ve Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Polat, S. (2015). The evaluation of qualitative studies in turkey about critical thinking skills: A meta-synthesis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 229-243.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64. [Online]: <http://www.enadonline.com>. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m> adresinden 12.05.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Polat M. (2017). Why do students cheat in examinations in Turkey? A Meta-synthesis study. *Journal of Educational Sciences Research, International e Journal*, 7(1), 203-222.
- Rasmussen, B., & Uhrenfeldt, L. (2016). Establishing well-being after hip fracture: A systematic review and meta-synthesis. *Disability and Rehabilitation*, DOI: 10.3109/09638288.2016.1138552.
- Sağrılı, M. (2015). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. (Ed. Ömer Yılar). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Samancı,S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sandelowski, M. (2006). Meta-jeopardy: The crisis of representation in qualitative meta-synthesis. *Nursing Outlook*, 54, 10-16.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 13(7), 905-923.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Serbest, A. (2014). *Ders imcesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaw, L. K., Sherman, K., & Fitness, J. (2015). Dating concerns among women with breast cancer or with genetic breast cancer susceptibility: A review and meta-synthesis. *Health Psychology Review*, 9(4), 491-505, DOI: 10.1080/17437199.2015.1084891.
- Sözer, Y. ve Oral, B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: bir meta-sentez çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), (pp. 278-310).
- Staneva, A. A., Bogossian, F., & Wittkowski, A. (2015). The experience of psychological distress, depression, and anxiety during pregnancy: A meta-synthesis of qualitative research. *Midwifery*, 31, 563-573.
- Strobel, J., & Barneveld, A. V. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms, *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44-58.
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimiyle ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Şahin, N.(2008) *Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bir inceleme* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şahin, A. (2010). *Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Tam Metin Kitapçığı, s. 139-145, Elazığ.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 123-144.
- Tokta, M. C. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma-yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tokta, M. C. ve Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 1(1).1300-7432.
- Topcu, G., Buchanan, H., Aubeeluck, A., & Garip, G. (2016). Caregiving in multiple sclerosis and quality of life: A meta-synthesis of qualitative research. *Psychology ve Health*, DOI: 10.1080/08870446.2016.1139112.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma ve yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Turan, M. ve Akpınar, B.(2008). İlköğretim Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Turan, M. ve Yalçın H. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemine ilişkin görüşleri*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Konferansı. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Mayıs, 2009.

- Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B. Ö. ve Danışman, Ş. (2015). Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-236.
- Urquhart, C. (2001). *An encounter with grounded theory: Tackling the practical and philosophical issues*. In Qualitative Research in IS: Issues and Trends, E. Trauth (ed.), Hershey, PA: Idea Group Publishing, pp. 104-140.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vatansever Bayraktar H. (2015): Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100.
- Vural, S. (2007). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Wadham, O., Simpson, J., Rust, J., & Murray, C. (2016). Couples' shared experiences of dementia: A meta-synthesis of the impact upon relationships and couplehood. *Aging ve Mental Health*, 20(5), 463-473, DOI: 10.1080/13607863.2015.1023769.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Walsh, J., Hochbrueckner, R. Corcoran, J., & Spenc, R. (2015). The lived experience of schizophrenia: A systematic review and meta-synthesis. *Social Work in Mental Health*, DOI:10.1080/15332985.2015.1100153.
- Walters, K., & De Gagne, J. C. (2009). Online teaching experience: A qualitative metasynthesis (QMS). *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5(4), 577-589.
- Welch, S. K. (2008). *Metasynthesis of the transition from novice to expert: can instructional interventions shorten the process?* Unpublished Doctoral Thesis, Capella University. Minnesota.
- Wilson, H. M. N., & Murray, C. D. (2016). The experience of deployment for partners of military personnel: A qualitative meta-synthesis. *Journal of Couple Relationship Therapy*, 15(2), 102-120, DOI: 10.1080/15332691.2014.986699.



- Wray, D., Medwell, J., Poulson, L., & Fox, R. (2002). *Teaching literacy effectively in the primary school*, London: Routledge/Falmer.
- Wyatt, C., Harper, B., & Weatherhead, S. (2014). The experience of group mindfulness-based interventions for individuals with mental health difficulties: A meta-synthesis. *Psychotherapy Research*, 24(2), 214-228, DOI: 10.1080/10503307.2013.864788.
- Yalçın, R. (2015). *Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi Alanya örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yaşar, Ş. ve Güvey Aktay, E. (2015). Okuma becerisi açısından cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi. *International Periodical for the Languages, Literature and History or Turkic*, 10(7), 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, Ö., Kurşun, E., & Göktaş, Y. (2015). Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yapılan hizmet içi eğitimlerin niteliğini etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 163-182.
- Yıldız, C. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, A. Z. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma yazma öğretimi (ses temelli cümle öğretimi)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, M. ve Ağırtaş M. N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Hatay ili örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164–175.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53, 311-318.

## EKLER

### Ek-1: Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistiki Bilgiler

[Belirlenen Temalara Göre: Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerine ilişkin araştırmalar (A); ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine ilişkin araştırmalar (B); ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin öğrencilere yansımalarına ilişkin araştırmalar (C); ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde uygulamalarına ilişkin araştırmalar (D); okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin karşılaştırılmasına ilişkin araştırmalar (E) ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine ilişkin yeterliliklere yönelik araştırmalar (F) harfleri ile kodlanmıştır.

*Belirlenen Sıra Numaralarına Göre:* İlgili temada yer alan araştırmalar yapılış yıllarına göre sıralanmış olup, her bir sayı bir araştırmayı göstermektedir].

Sıra No	Tema	Tezin Kodu	Araştırmanın Başlığı	Yazarı	Yayın Yeri	Yayın Türü	Yayın Yılı	Modeli	Araştırmanın Yöntemi		Veri Toplama Aracı			Örnekleme		Örnekleme			
									Nitel	Nicel	Görüşme formu	-	-	Amaçlı örnekleme (ölçüt örnekleme)	-	Sınıf Öğretmenleri	Veliler	Yönetici-Müfettişler	Öğrenciler
1	A	T6	Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökuma-yazma öğretiminde ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)	Sema ORTABAĞ ÇEVİK	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Tarama	-	Nitel	Görüşme formu	-	-	Amaçlı örnekleme (ölçüt örnekleme)	-	20 (1. sınıf öğretmeni)	-	-	-
2	A	T24	Öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri	Aysun GÜN	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Tarama	Nicel	Nitel	Anket	Görüşme formu	-	Tabakalı rastgele	-	290 (1. sınıf öğretmeni)	-	-	-
3	A	T33	Orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması	Ruken DÜNDAR	Hacettepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Vaka Çalışması	-	Nitel	Portage erken çocukluk dönemi bilişsel gelişim kontrol listesi	Okuma performansı belirleme kartı	Okuma becerileri değerlendirme kartı	Amaçlı örnekleme	-	-	-	-	12 (orta düzeyde zihinsel engelli)

## Ek-1: (Devam) Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistiki Bilgiler

4	A	T14	Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi	Abdülbaki BEKTAŞ	Çukurova Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2007	Tarama	Nicel	Nitel	Anket	Görüşme formu	-	Nicel veriler: Yansız küme örnekleme	Nitel veriler: Amaçlı örnekleme (kolay ulaşılabilir durum örnekleme)	172	-	-	-
5	A	T34	İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma programında uygulanan ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulamadaki etkilediği	Mehmet TURAN	Fırat Üniversitesi	Doktora Tezi	2007	Tarama	Nicel	Nitel	Anket	Açık uçlu soru formu	-	Amaçlı örnekleme	-	Nitel: 15 Nicel: 413	-	Nitel:0+5 Nicel: 78+265	-
6	A	T39	İlkokuma-yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi	Necla BEYAZIT	Mustafa Kemal Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2007	Tarama	Nicel	Nitel	Anket	Gözlem formu	Görüşme formu	Olasılıklı örnekleme, küme örnekleme ve basit tesadüfî örnekleme	-	197 (1. sınıf öğretmeni)	310	32 müfettiş	-
7	A	T1	Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma-yazma öğretime etkiliğine ilişkin öğretmen görüşleri	M. Ceren TOKTA	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama	-	Nitel	Görüşme formu	-	-	Kartopu/zincir örnekleme	-	18	-	-	-
8	A	T4	Yeni ilköğretim eğitim programı kapsamındaki ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi	Şennur ÖĞRETEN	Marmara Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama (Survey)	Nicel	-	Anket	-	-	Rastgele örnekleme	-	843	-	-	-
9	A	T13	İlkokuma-yazma öğretiminde ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri	Mehmet DEĞİRME NCI	Yeditepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Belirtilmemiş	Nicel	-	Anket	-	-	Basit tesadüfî örnekleme	-	127	-	-	-
10	A	T20	Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli (esaslı) cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler	Muhammed YILDIRIM	Çukurova Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama	Nicel	Nitel	Anket	Görüşme formu	Gözlem formu	Anket ve gözlem için belirtilmemiş	Görüşme: Olasılığa dayalı olmayan uygun örnekleme tekniği	Görüşme:25 Gözlem:5 Anket:175	-	-	-

## Ek-1: (Devam) Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistikî Bilgiler

11	A	T31	Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bir inceleme	Nagihan ŞAHİN	Uludağ Üniversitesi	Doktora Tezi	2008	Zamansal Tarama	Nicel	-	Anket	Okuma becerisini değerlendirme formu	Yazma becerisi değerlendirme formu	Rastgele örnekleme	-	101 (1. sınıf öğretmeni)	-	-	127 (1. sınıf)
12	A	T42	İlk okuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma	Yavuz ŞEREFİ	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Belirtilmemiş	-	115	704	-	-
13	A	T16	İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli (esaslı) cümle yöntemi"nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği)	Yasemin AKTÜRK	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2009	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Evrenin tümüne ulaşılmış	-	67 (1. sınıf öğretmeni)	-	--	-
14	A	T23	Zihinsel engelli öğrencilere okuma - yazma öğretiminde kullanılan ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi	Zeynep AKER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2009	Niteliksel Araştırma	-	Nitel	Görüşme formu	-	-	Amaçlı örnekleme	-	10	-	-	-
15	A	T28	Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretim sürecinde hece döneminin değerlendirilmesi	Hülya ZAYİM	Adnan Menderes Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2009	Niteliksel Araştırma	-	Nitel	Görüşme formu	-	-	Maksimum çeşitleme	-	6	6	-	-
16	A	T17	Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli (esaslı) cümle ve cümle çözümleme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri	Müge ERDEM	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Evrenin tümü	-	124	-	-	-
17	A	T9	Ses temelli cümle yöntemi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Edirne ili örneği)	Seda BEKTAŞ	Trakya Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2011	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Belirtilmemiş	-	70 (1. sınıf öğretmeni)	-	-	-
18	A	T10	Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi "Alanya örneği"	Rıza YALÇIN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Olasılıklı örnekleme (tabakalı örnekleme)	-	263	-	-	-
1	B	T2	Ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Eskişehir il örneği)	Uğur ÖZSOY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Tarama	Nicel	-	Anket	Gözlem formu	-	Evrenin tümü	-	346	-	-	-

## Ek-1: (Devam) Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistikî Bilgiler

2	B	T7	Ses temelli cümle yönteminin öğretmenler tarafından algılama biçimleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler	Selvinaz UĞUZ	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Betimsel tarama	Nicel	-	Anket	Gözlem formu	-	Rasgele örnekleme	-	108 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	-
3	B	T30	Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri	Murat SÖNMEZ	Hacettepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Evrinin tümü	-	50 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	-
4	B	T37	Ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler	Selda SAMANCI	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2007	Belirtilmemiş	-	Nitel	Görüşme formu	-	-	Belirtilmemiş	-	15 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	-
5	B	T52	Ses temelli tünce yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar	Bırmur SAVAŞ	Süleyman Demirel Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Belirtilmemiş	-	138 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	-
6	B	T3	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)	Vehibe YİĞİT	Çukurova Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2009	Tarama	Nicel	Nitel	Anket	Görüşme formu	-	Nicel: Belirtilmemiş	Nitel: oransız eleman örnekleme (basit tesa düfi)	Nitel veriler:11 Nicel veriler:55 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	-
7	B	T40	İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi	Esra ÖZ	Çanakkale Onsekiz mart Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2009	Betimsel durum saptaması	-	Nitel	Görüşme formu	-	-	Belirtilmemiş	-	18 (birinci sınıf öğretmeni)	54	-	-
8	B	T25	Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan problemler	Şenol GÖÇMEN	Kırıkkale Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2012	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Belirtilmemiş	-	70	110	-	-
9	B	T49	İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi	Elif BEKTAŞ	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2013	Karma Yöntem (aksiyon araştırması ve özel durum çalışması)	-	Nitel	Görüşme formu	Araştırmacı günlüğü	-	Uygun durum örnekleme	-	30	-	-	15

## Ek-1: (Devam) Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistikî Bilgiler

10	B	T46	Sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin hizmetçi eğitim yoluyla giderilmesi	Harun AYDIN	Uludağ Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2017	Tek grup öntest-öntest zayıf deneysel desen	Nicel	Nitel	Açık uçlu anket	-	-	Belirtilmemiş	-	Anket:100 Hizmetçi eğitim: 34	-	-	-	
1	C	T41	İlk okuma-yazma yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi	Tuğba TOKER	Hacettepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Betimsel	Nicel	-	Genel yetenek testi (çoktan seçmeli)	Okuduğunu anlama testi	Görüşme formu	Evren ve örneklem tayini yapılmamıştır	-	10	-	-	200	
2	C	T12	Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma-yazma becerilerini değerlendirmeleri (Denizli ili örneği)	Ahmet KANMAZ	Pamukkale Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2007	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Belirtilmemiş	-	176 (birinci sınıf öğretmen)	-	-	-	
3	C	T15	Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)	Yalçın BAY	Gazi Üniversitesi	Doktora Tezi	2008	Tarama	Nicel	-	Anket	Gözlem formu (sesli okuma becerisi, yazma becerisi, anlama becerisi)	-	Belirtilmemiş	-	196 (birinci sınıf öğretmen)	-	-	144 (1. sınıf öğrencisi)+155 2. sınıf öğrencisi)	
4	C	T27	Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre okuma-yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi	Hatice VATANSEVER	Marmara Üniversitesi	Yüksek lisans Tezi	2008	Tarama	Nicel	-	Okuduğunu anlama başarı testi	-	-	Belirtilmemiş	-	-	-	-	237 (2. sınıf)	
5	C	T32	Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hız ve okumada doğruluk düzeyleri	Mehmed Esad DEMİRCİ	Yeditepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama	Nicel	-	Sesli okuma metni (Okuma hızı için)	Okuduğunu anlama metni (Okuma da doğruluk için)	Okuduğunu anlama testi	-	-	-	-	-	-	329
6	C	T50	Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması	Dudu KAYA	Pamukkale Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama	Nicel	-	Okuduğunu anlama testi	-	-	Tabakalı Örnekleme	-	-	-	-	-	645
7	C	T18	Eğitimde ses temelli (esaslı) cümle yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma-yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi	Ali Kasım BULUT	Kafkas Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama	Nicel	Nitel	Görüşme formu	-	-	Tesadüfî yöntem	-	126	-	-	20	

## Ek-1: (Devam) Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistikî Bilgiler

8	C	T29	Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi	Ashhan ALYILDIZ	Mamara Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2011	Durum Çalışması	-	Nitel	Doküman incelenmesi	Görüşme formu	Kontrol listesi	Amaçlı örnekleme	-	31 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	45 (1. sınıf öğrencisi)
9	C	T26	İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi	Hatice KADIOĞLU	Mamara Üniversitesi	Doktora Tezi	2012	Tarama ve Eylem araştırması	Nicel	Nitel	Tutum testi (anket)	Görüşme formu	Gözlem formu (Bitişik eğik yazma beceri ölçeği)	Belirtilmemiş	-	25 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	364 (1. sınıf öğrencisi)
10	C	T47	Kaynaştırma ortamdaki iştirme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi	Ezgi TOZAK	Anadolu Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2018	Eylem Araştırması	-	Nitel	Araştırmacı günlüğü ve belgeler (geyerlik komitesi toplantı tutanakları, ders planları, öğrenci defterleri, ders kitapları, süreç ürünleri ve odyolojik belgeler)	Görüşme formu	Gözlem formu	Belirtilmemiş	-	1	1	-	1
1	D	T43	Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkokuma öğretiminde uygulanabilirliği	Emine KOLAÇ	Anadolu Üniversitesi	Doktora Tezi	2008	Sontest kontrol gruplu deneme modeli	Nicel	Nitel	Gözlem formu	Okuma-alfabe testi ve okuduğunu anlama testi (başarı testi)	Açık uçlu anket	Belirtilmemiş	-	-	-	-	50 (1. sınıf öğrencisi)
2	D	T19	İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi	Eyüp BOZKURT	Fırat Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2011	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Belirtilmemiş	-	310 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	-
3	D	T21	İlk Okuma-yazma öğretiminde ses temelli (esasl) cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi	Özgür BABAYİĞİT	Niğde Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2012	Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli	Nicel	-	Gözlem formu	Ölçek (Görsel okuma, çizgi çalışması, okuyazarığa ulaşma zamanı, okuma becerisi, kelime ve cümle anlama, dikte becerisi, okuma hızı ölçme metni)	Görüşme formu	Basit tesadüfi örnekleme yöntemi	-	2 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	59 (1. sınıf öğrencisi)



## Ek-1: (Devam) Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistikî Bilgiler

4	D	T48	Çocukların görsel sözlüklerinde bulunan görseller içindeki seslerin konumunun sesi hissetmelerine etkisi	Seyfi TEKİN	Fırat Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama	Nicel	-	Seslere dayalı görsel sözlük belirleme ölçeği	-	-	Amaçlı örnekleme (kolay ulaşılabilirlik durum örneklemesi)	-	-	-	-	91 (1. sınıf öğrencisi)
5	D	T22	İlk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretimi yöntemi uygulamaları	Özgür BABAYİĞİT	Anadolu Üniversitesi	Doktora Tezi	2016	Kama yöntem (deneyse 1 yöntem + durum çalışması 1 yöntemi 9	Nicel	Nitel	Araştırmacı günlüğü	Gözlem formu ve görüşme formu	Okuduğunu anlama testi, yazma hızını ölçme formu, okuma hızını ölçme metni, Whatsapp programı, Snellen kartı	Basit seçkisiz (tesadüfî) örnekleme	-	-	-	-	42 (1. sınıf öğrencisi)
6	D	T38	Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi	Yeliz KILINÇ ŞAHİN	Pamukkale Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2017	Tarama	Nicel	-	Metinlerin bilişsel gelişime uygunluğunu belirleme ölçeği	-	-	Basit tesadüfî örnekleme	-	261 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	-
1	E	T8	İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması	Ayfer ŞAHİN	Gazi Üniversitesi	Doktora Tezi	2005	Son- test kontrol grublu deneme modeli	Nicel	Nitel	Okuduğunu anlama testi	Görüşme formu	Gözlem formu ve yazılı dokümanların incelenmesi	Olasılık temelli örnekleme	-	-	-	-	75
2	E	T36	İlkokuma-yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma	Melek DEMİREL	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Tarama	Nicel	Nitel	Görüşme formu	Anket	-	Belirtilmemiş	-	50 (birinci sınıf öğretmeni)	-	-	-
3	E	T11	İlkokuma-yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli (esaslı) cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi	Necla BEYAZIT	Mustafa Kemal Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2007	Tarama	Nicel	Nitel	Anket	Gözlem formu	Görüşme formu	Öğretmenler ve müfettişler: Basit tesadüfî örnekleme	Veliler: Küme örnekleme yöntemi	197 (birinci sınıf öğretmeni)	310	32 (ilkokul müfettişi)	-
4	E	T44	Resmî ve özel kurumlarda görev yapan işitme engelliler öğretmenlerinin yeni ilk okuma-yazma öğretim programına ilişkin görüşleri	Özlem KIROĞLU YAŞAR	Hacettepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Evrenin tümü	-	51 (işitme engelliler öğretmeni)	-	-	-

## Ek-1:(Devam) Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin İstatistikî Bilgiler

5	E	T45	Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma-yazma dersi öğretim programı uygulamaya yönelik öğrenen görüşleri	Çiğdem GÜLBAŞ ÇATAK	Muğla Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Model belirtilmemiş. Betimsel yöntem	Nicel	-	Anket	-	-	Evrenin tümü	-	104	-	-	-
6	E	T5	Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin bir araştırma	Senra ÖZGÜN	Gaziantep Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama	Nicel	-	Anket	-	-	Olasılık dışı örnekleme türlerinden uygun örnekleme	-	276	-	-	-
1	F	T35	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma	Selmin DEDELİ	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama	-	Nitel	Anket	-	-	Belirtilmemiş	-	320 (sınıf öğretmeni adayı)	-	-	-
2	F	T51	Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma-yazma programının değerlendirilmesi	Seher BAYAT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Doktora Tezi	2012	Belirtilmemiş	Nicel	Nitel	Görüşme formu (açık uçlu anket)	Gözlem formu	Başarı testi (Okuma ve yazma uygunluk, okuduğunu anlama)	Maksimum çeşitlilik örnekleme	-	Gözlem: 5 Görüşme: 17	-	-	Test: 50

## Ek-2: Meta-Senteze Dâhil Edilen Araştırmalarda Ortaya Konulan Sonuçlar ve Oluşturulan Kod İle Temalar

### Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşlere İlişkin Araştırma Sonuçları

#### Ek-2a: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri

Kod	Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri
Okuma	Kısa sürede okuma becerisinin kazanıldığını öne sürmüşlerdir. (A.T39.10.)
	Kısa sürede okuma becerisi kazanılmaktadır. (E.T11.11.)
	Ayrıca öğrencilerin okuma-yazmayı yarıyıl tatilinde unutmamaları konusunda öğretmenlerin görüşlerinin yüksek bir ortalamaya sahip olması bu yöntemle kazandırılan okuma-yazma becerisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. (C.T12.27.)
	Öğretmenler erken okuma becerisi açısından ses temelli (esaslı) cümle yöntemini büyük çoğunlukla olumlu bulmuşlardır. (C.T12.4.)
	Öğretmenler okumaya toplu geçme açısından ses temelli (esaslı) cümle yöntemini büyük çoğunlukla olumlu bulmuşlardır. (C.T12.5.)
Anlama	Hızlı okuma konusunda STCY’de öğrencilerin yavaş olmalarına rağmen, erken okumada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. (A.T16.4.)
	Öğrencilerin okuma sırasında doğru heceler oluşturabildikleri belirtilmiştir. (E.T45.10.)
Sesleri kavrama	Öğretmenler okuma anlama becerisi açısından ses temelli (esaslı) cümle yöntemini büyük çoğunlukla olumlu bulmuşlardır. (C.T12.3.)
	Öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrenciler için sağladığı olumlu yararları için en çok; sesleri kolay kavramalarını sağladığı yönündedir. (A.T24.11.4.)
Okumaya geçiş	Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yönteminde “Okumaya geçişin kısa sürede gerçekleşmesi”ni yöntemin olumlu yönü olarak görmektedir. (C.T26.44.2.)
	Kısa sürede okuma becerisinin kazanıldığını, (A.T39.10.)
	Öğretmenler, ses temelli yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde olumlu katkısının olduğunu ve okumayı öğrenmelerine ilişkin yararları olduğunu ifade etmişlerdir. (A.T1.1.1.)
	Sınıf öğretmenleri, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okumaya geçiş süresinin kısa sürede gerçekleştiğini düşünmektedir (A.T13.3.).
	Bu yöntemde öğrenci okumaya erken başlamaktadır. (E.T45.4.)
	Öğretmenler bağımsız sınıflarda ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi süresinin daha kısa olacağını düşünmektedir. (A.T20.4.)
	Tüm gruplarda öğretmenlerin geneli öğrencilerinin çoğunluğunun aralık ayında okuma-yazmaya geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri görüşler doğrultusunda ses temelli (esaslı) cümle yönteminin okuma-yazmaya geçiş süresini kısalttığını söyleyebiliriz. (A.T24.23.1.)
	Görüşme yapılan öğretmenlerce yönetime ilişkin genel kanı; ses temelli (esaslı) cümle yönteminin çocuğu erken okuma-yazmaya ulaştırdığı şeklindedir. (A.T34.35.)
	Ses temelli cümle yöntemi (STCY) ile öğrenciler öğrenci okumaya erken başlamaktadır (A.T10.3.1.)
	Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin % 40’ı ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrenciler için sağladığı olumlu yararları için en çok okumaya geçiş zamanını kısalttığını belirterek diğer okullarda çalışan öğretmenlere göre farklı görüşe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin en çok yöntemin olumlu yönü olarak, okumaya geçiş zamanını kısalttığını belirtmesi, bu okullarda çalışan öğretmenlerin eski yöntemle (cümle yöntemi) öğrencilerini daha uzun sürede okumaya geçmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. (A.T24.12.)
Öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrenciler için sağladığı olumlu yararları için en çok; okumaya geçiş zamanını kısalttığı yönündedir. (A.T24.11.3.)	
Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yönteminde “Zaman kaybı yaşanmaması”ni yöntemin olumlu yönü olarak görmektedir. (C.T26.44.6.)	
Telaffuz ve kendini ifade etme	Öğretmenler telaffuz ve kendini ifade etme becerisi açısından ses temelli (esaslı) cümle yöntemini büyük çoğunlukla olumlu bulmuşlardır. (C.T12.6.)
Yazma becerisi	Araştırmaya katılanlara göre yazma programının üstün yanları olarak en çok öğrencilerin daha hızlı ve akıcı yazı yazdıklarını belirtmişlerdir. (A.T34.15.)
	Öğretmenler, yazıda akıcılığın sağlandığını belirtmiştir. (A.T39.15.)
	Yazıda akıcılığın sağlandığı belirtilmiştir. (E.T11.16.)
	Öğretmenler, satır sonuna sığmayan sözcüklerin doğru hecelenmesinde ve ç, i, ğ, j, ü, ö gibi harflerin noktalarını koymada büyük bir sorunun yaşanmadığını belirtmişlerdir. (A.T14.5.2.)
	Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin okumaya başladıklarında dik temel yazıyla yazılmış metinleri okumada zorluk çekmedikleri ve yılsonunda her iki yazı karakterini (Dik yazı ile bitişik eğik yazı) aynı hızda okudukları görüşündedir. (A.T14.7.)
Heceleme	Yeni programda öğrenciler yazarken de heceleme yapmaktadırlar. (E.T45.20.)

## Ek-2a: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri

	Bitişik eğik yazının öğrencinin gelişim düzeyine ve okuma hızına etkisi olumludur. (E.T36.4.)
	Öğretmenler bitişik eğik yazı yazmanın çocuğun vücut yapısına uygun olduğunu düşünmektedir. (A.T31.28.)
	Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yönteminde "Bitişik eğik yazının çocuğun gelişimine uygun olması"ni yöntemin olumlu yönü olarak görmektedir. (C.T26.44.4.)
	Öğretmenlerin çoğunun yeni müfredatla birlikte başlanan bitişik eğik el yazısı için olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. Gruptaki öğretmenlerin geneli öğrencinin; diğer yazıyı öğrenmediği, gelişimine uyduğu, her şeyi baştan öğrendiği, yazılış yönlerini karıştırmadıkları ve sonradan öğrenmesinin daha zor olduğu için bitişik eğik yazının uygun olduğunu belirtmişlerdir. (A.T24.18.)
	Araştırmaya katılanların, ilk okuma-yazma öğretiminde uygulanan bitişik-eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. (A.T34.5.1.)
Bitişik Eğik Yazı	Bitişik eğik yazı uygulaması ile ilgili alt boyutu ele aldığımızda bu alt boyutla ilgili maddelerin aritmetik ortalamalarının 3.48 ile "katılıyor" düzeyinde yine olumlu ifadelerin tamamının "katılıyor" düzeyinde olması ve bitişik eğik yazı uygulamasına geçilmesinin öğretmenler tarafından olumlu kabul edildiği ve bu uygulamanın öğrenciler için yararlı bir uygulama olduğu şeklindedir. (C.T12.37.)
	Araştırma sonucunda ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi kullanımına ilişkin görüşleri olumlu boyut, bitişik eğik yazı boyutu ve öğrenme boyutunda en yüksek ortalamalara sahiptir (A.T9.1.).
	Ses temelli cümle yöntemini çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin bitişik eğik yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, diğer tüm değerlendirme düzeyini yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ses temelli cümle yöntemini iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin bitişik eğik yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, vasat ve vasat altı olarak değerlendirme yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır (A.T4.11.).
	Estetik açıdan bitişik eğik yazının uygun olduğunu belirtmiştir. (A.T39.14.)
	Bitişik eğik yazı öğrencinin estetik anlayışını önemli ölçüde etkilemektedir. (E.T36.5.)
	Estetik açıdan bitişik eğik yazının uygun olduğunu belirtmiştir. (E.T11.15.)
	Bitişik eğik yazı ile yazı yazmanın çok daha kolay olduğu belirtilmiştir. (E.T45.11.)
	Geçmiş zamanlarda önemli bir sorun teşkil etmiş olan harflerin karıştırılması olayının bitişik eğik yazı ile görülmediği bulgulanmıştır. (A.T39.40.)
	Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazılarının daha düzgün olduğu belirtilmiştir. (E.T45.13.)
Yazma hızı	Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yönteminde "Bitişik eğik yazıyla yazma hızının yüksek olması"ni yöntemin olumlu yönü olarak görmektedir. (C.T26.44.1.)
	Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızının daha fazla olduğu belirtilmiştir. (E.T45.12.)
Ders kitapları	Ders kitaplarında yer alan görsellerin günlük yaşamdan seçildiği, çocukların gelişim düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (D.T19.7.)
	Öğretmenler gerek programın öngördüğü yaklaşımlar gerekse ses temelli (esaslı) cümle yöntemi açısından derslerde sağlanan etkinlik temelli kitaplar ve çalışma kitapları ile görsel öğeler sayesinde eğitimin daha zevkli olduğu ve ezbercilikten uzaklaşıldığını düşünmektedir. (A.T31.20.)
Okuma-yazma öğrenme	Öğretmenler, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde "Okuma-yazma öğrenme oranının yüksek olması"ni yöntemin olumlu yönü olarak görmektedir. (C.T26.44.3.)
	Öğretmenler, ses temelli (esaslı) cümle yönteminde "Okuma-yazma mekanizmasının öğrenciler tarafından kolayca çözülebilmesi"ni yöntemin olumlu yönü olarak görmektedir. (C.T26.44.5.)
	Ses temelli cümle yöntemi (STCY) ile öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlanmaktadır. Öğrenciler doğru heceler oluşturabilmektedir. (A.T10.3.2.)
Kalıcı-etkili öğrenme	Ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini aktif tutarak ezberlemelerini engellediğini, kavrayarak ve kalıcı öğrenmelerini sağladığını da belirtmişlerdir. (A.T16.5.)
	Öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrenciler için sağladığı olumlu yararları için en çok ezberciliği önlediği yönündedir. (A.T24.11.2.)
	Ses temelli cümle yönteminde fiş cümlelerinin öğrencilere ezberletilmemesi, öğretmenlerin bu yöntem için ezberciliği önler şeklinde görüş belirtmelerini sağladığı söylenebilir. (A.T24.13.)
	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, ses temelli (esaslı) 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. (A.T6.4.2.1.)
	Öğretmenlerin tamamı bireysel farklılıkların en az düzeye indirildiğini öne sürmüştür (A.T39.17.)
Bireysel farklılıklar ve gelişim	Bireysel farklılıklar en az düzeye indirilmiştir. (E.T11.18.)
	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu bakımından etkili olduğunu belirtmiştir. (A.T6.4.1.).
	Araştırmaya katılanlar ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlama ve programda yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulmasının öngörülmesi konusunda hemfikir olmuşlardır. (A.T34.4.)
	Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olup öğrencilerin özgüvenlerini arttırmaktadır. (E.T36.3.)
	İşitme engelliler öğretmenlerinin; yeni ilk okuma-yazma öğretim programının kazanımları ile ilgili olarak, genel anlamda olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. (E.T44.1.)
	İşitme engelliler öğretmenlerinin, genel olarak yeni ilk okuma-yazma öğretim programının içeriğine ilişkin olarak olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. (E.T44.3.2.)
İlk okuma-yazma öğretim programı	Programın çeşitli konularındaki yeterliliği konusunda görüş bildiren katılımcılar, programın ezberci olmayıp bilgi üretimine dayalı olduğunu, görsel okuma-sunu öğrenme alanının okuma-yazma öğretimi açısından temel bir beceri alanı olduğu, programın öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı olduğu, öğrencinin iletişim kurma yaratıcılık, iş birliği yapma sorun çözme ve girişimcilik gibi becerileri geliştirdiği görüşünü tasdikları belirlenmiştir. (A.T34.3.)
	Türkçe I programı dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin araştırmaya katılanların çoğu, tüm öğrenme alanları kazanımlarının tamamına yakını öğrenci seviyesine uygun olarak görmüşlerdir. (A.T34.6.)
	Kazanımları eskkiye göre daha somut ve yaşama dönük olduğunu belirten öğretmenler, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu da belirtmişlerdir. Programa ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu öğrenme alanı için öğretmenlerin tamamı olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. (A.T34.33.)

## Ek-2a: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri

	<p>Programdan beklentiler düzeyindeki maddelere ilişkin öntest ve sonteste verilen cevaplar arasındaki farklılığın sontest lehine olduğu belirlenmiştir. (C.T15.52.)</p> <p>Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında İlköğretim Türkçe 1. Sınıf programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme alanı kazanımlarının büyük çoğunluğunun öğrenci seviyesine uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. (D.T19.1.)</p> <p>Araştırmaya katılan öğretmenler 1. sınıf Türkçe dersi görsel okuma ve görsel sunu alanları kazanımlarını kazandırma sürecinde üst düzeyde sorun yaşanmadığı görüşünü bildirmişlerdir. (D.T19.3.)</p> <p>Öğretmenlerin yeni ilk okuma-yazma öğretim programına tamamen bağlı kaldığı belirlenmiştir. (E.T45.14.)</p> <p>İlk okuma-yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır. (E.T45.8.)</p> <p>Yeni yazı programının güzel ve estetik olması da üstün bir yan olarak ifade edilmiştir. (A.T34.16.)</p> <p>İşitme engelliler öğretmenlerinin yeni ilk okuma-yazma öğretim programında kullanılması öngörülen ses temelli (esaslı) cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. (E.T44.4.2.)</p> <p>Ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar boyutunda öğretmenler uygulama konusunda çok fazla sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. (C.T12.16.)</p> <p>STCY ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde önemli bir sorun yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (C.T15.5.)</p> <p>Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin STCY'ye ilişkin öntest ve sontest maddelerine vermiş oldukları cevapların genel anlamda farklılık gösterdiği, farklılığın sontest lehine olduğu ortaya çıkmıştır. (C.T15.50.)</p> <p>Ses temelli cümle yönteminin, Antakya merkez ile merkeze bağlı ilköğretim okulları birinci sınıf öğrenci velileri ile birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda öğretmenlerin, velilere göre yönetime daha olumlu yaklaşımları ortaya çıkmıştır. (A.T39.21.)</p> <p>Ses temelli cümle yönteminin, Antakya merkez ile merkeze bağlı ilköğretim okulları birinci sınıf öğrenci velileri ile birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda öğretmenlerin öğrenci velilerine göre yönetime daha olumlu yaklaşımları ortaya çıkmıştır. (E.T11.22.)</p> <p>Öğretmenlere sontest uygulandığında, eğitim öğretim yılının sonuna doğru yeni programa ilişkin kaygıların giderek azaldığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretim yılının sonuna doğru STCY'ye yönelik kaygıların giderek azaldığı belirlenmiştir. Bu durum STCY açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin programa karşı tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir. (C.T15.53.)</p> <p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri 3.66 aritmetik ortalama ile "katılıyorum" düzeyindedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olması öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. (C.T12.1.)</p> <p>Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 58,8'i Ses Temelli Cümle Yöntemini iyi olarak değerlendirmektedirler. Çok iyi değerlendirmesi yapan öğretmenler ise 21,8 olmuştur. Adı geçen yöntemi yetersiz olarak algılayanlar sadece %2,7 olmuştur (A.T4.2.).</p> <p>Öğretmenler eğitim-öğretim yılı başında ses temelli (esaslı) cümle yöntemine olumsuz eleştirilerde bulunurken yılsonunda yöntemi benimsemişlerdir. (A.T31.18.)</p> <p>Öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ilişkin algı düzeylerinde en yüksek ortalamaların "Yöntemin Olumlu Yönleri" alt boyutunda toplandığı saptanmıştır. (A.T24.1.1.)</p> <p>Öğretmenler yaratıcılık becerisi açısından ses temelli (esaslı) cümle yöntemini büyük çoğunlukla olumlu bulmuşlardır. (C.T12.7.)</p> <p>Araştırmada öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ses temelli (esaslı) cümle yönteminin hızlı olması, etkinlik çeşitliliği olması, somut ve görsel materyallerle desteklenebilmesi ile kolay olması, genellenebilir olması gibi yararları olduğu görülmektedir. (A.T23.6.)</p> <p>Ses temelli cümle yöntemine ilişkin olarak yönetime öncelikle önyargı ile baktıklarını ifade eden öğretmenler dönem sonunda bu önyargıların kırıldığını ifade etmişlerdir. (A.T34.25.)</p> <p>Seslerin verilmiş sıralamasına ilişkin bir sorun yaşanmamaktadır. (A.T20.21.)</p> <p>Resmî programın uygulandığı kontrol grubu sınıf öğretmeninin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. Meslekte yedinci yılını ve altı defa birinci sınıf okutmam sebebiyle harf sıralamasını normal buluyorum. (D.T21.24.)</p> <p>Resmî programın uygulandığı kontrol grubu sınıf öğretmeninin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. "Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma-yazma öğreniyorum sıralamasını normal buluyorum. (D.T21.27.)</p> <p>Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu sınıf öğretmeninin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. "Alternatif ses sıralaması ile ilk okuma-yazma öğretiminde, seslerin verilmiş sıralamasında, öğretimde kolaylık sağlayan hususların dikkate alındığı göze çarpmaktadır." (D.T21.35.1.)</p> <p>Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu sınıf öğretmeninin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. "Alternatif ses sıralaması ile ilk okuma-yazma öğretiminde, seslerin verilmiş sıralamasında, öğretimde kolaylık sağlayan şu hususların dikkate alındığı göze çarpmaktadır: 1. Ünsüz harflerden, öncelikle sürekli olanların verilmesine özen gösterilmiştir. Ama sürekli olduğu halde kavranması zor olan ğ, j, f gibi sesler son gruba yerleştirilerek öğrenme kolaylığı sağlanması düşünülmüştür. (D.T21.32.)</p>
İlk okuma-yazma öğretim programı	
Ses temelli cümle yönteminin yapısı	
Seslerin verilmiş sıralaması	
Kılavuz kitap	<p>Ses temelli cümle yönteminin uygulanması için rehber olan kılavuz kitaba ilişkin alt boyutun 3.76 ortalama ile "katılıyorum" düzeyinde çıkmış olması birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap verilmesi ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. (C.T12.47.1.)</p> <p>Öğretmene verilen kılavuz kitaplar programı uygulamada yeterlidir. (E.T45.7.)</p>
Seminerler	<p>Ses temelli cümle yönteminin uygulanması için düzenlenen seminerlere ilişkin alt boyutun 3.76 ortalama ile "katılıyorum" düzeyinde çıkmış olması birinci sınıf öğretmenlerinin seminerler uygulanması ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. (C.T12.47.2.)</p>
Ölçekler / formlar	<p>İşitme engelliler öğretmenlerinin, yeni ilk okuma-yazma öğretim programındaki; 'Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği', 'Okuma Becerisini Değerlendirme Ölçeği' ve 'İlk Okuma-Yazma Öğretim Sürecini Değerlendirme Ölçeği' ile ilgili olarak olumlu görüş bildirdikleri, bu ölçeklerin programın kazanımlarına uygun olduğunu kullanım yönergelerinin açık ve anlaşılır olduğunu kullanımda kolaylık sağladığını kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını gösterir nitelikte olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. (E.T44.6.)</p> <p>Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır. (E.T45.9.)</p>

## Ek-2a: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri

	<p>İlgili velilerin çocukları daha erken okumaya geçmektedir. (A.T20.9.)</p> <p>Öğretmenlere göre, velilerin büyük bir çoğunluğu okuma ve yazma etkinliklerine katılmaktadır. Bu etkinliklerin başında da kitap okuma etkinliği ve öğretmen tarafından eve verilen etkinlikler gelmektedir. (A.T42.10.)</p> <p>Öğretmenler, anne ve babanın gelir seviyesinin çocukların ilkokuma ve yazma başarısını etkilediğini düşünmektedirler. (A.T42.20.)</p> <p>Okuma ve yazma bilmeyen iki tane öğrenci velisinin çocukları ile beraber okuma ve yazma öğrendikleri belirtilmiştir. Veliler iyi yönlendirildikten sonra çocuklarına yararlı olabilmektedir. (A.T42.29.)</p> <p>Öğretmenlerin büyük bir kısmı, velilerin okuma ve yazma etkinliklerine katılmasını sağlamıştır. En fazla tercih edilen etkinlik bilgilendirme ve yönlendirme toplantılarıdır. Öğretmenler, velileri bilgilendirme ve yönlendirmelere tabi tutarak yeni sistem hakkında bilgilendirmişler ve eksikliklerin giderilmesini sağlamışlardır. (A.T42.6.)</p> <p>Öğretmenlere göre, çocuğun okuma ve yazma başarısını etkileyecek okul dışı ortamların başında, çocuğun ailesi ve yakın çevresi gelmektedir. Çocuk bu ortamlar uzun süre etkileşim içinde kalmakta ve ortamın iyi ya da kötü alışkanlıklarını kazanmaktadır. (A.T42.31.)</p>
Aile desteği	<p>Ankete katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ilk okuma ve yazma öğretiminde başarıyı arttırmak için bazı etkinliklerin gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okul aile işbirliğini sağlamak için veli toplantılarını ve aile ile iletişimi sıkça kullanmıştır. (A.T42.1.)</p> <p>Öğretmenin rolü çok önemlidir. Ancak bu süreçte öğretmen kadar, veli ve öğrencinin de çabalaması gerekmektedir. (A.T28.2.)</p> <p>Öğretmenler, aile içinde sevgi ve saygıya dayalı bir ortamın, çocuğun ilkokuma ve yazma başarısını arttıracakını düşünmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları gözlemlere göre, ailelerinde şiddet olan çocuklar derslerde ya çok sessiz olmakta ya da aşırı ilgisizleşmektedirler. Bu çocuklar dikkatlerini derse veremezler. Ayrıca öğretmenlere göre, çocuğuyla iyi iletişim kuran ve çocuğuyla yapıcı bir şekilde konuşan aileler de çocuklarının başarısını arttırmaktadır. (A.T42.35.)</p> <p>Öğretmenlerin tamamı, ailelerin çocuklarına karşı tutumlarının, çocuğun ilk okuma ve yazma başarısını etkileyeceğini düşünmektedir. Anne ve babası tarafından ilgi gösterilen çocukların ilk okuma ve yazma öğretiminde başarılı olacağı öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Çocuğuyla iyi ilişkiler kuran velilerin daha başarılı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca ailesi tarafından ödüllendiren ve teşvik edici sözlerle güdülenen çocukların daha başarılı olacakları söylenmektedir. (A.T42.14.)</p> <p>Öğretmenler, eğitim durumunun çocuğun ilk okuma ve yazma başarısında etkisi olduğunu düşünmektedirler. Eğitim durumu zayıf aileler, çocuklarına daha çok ev ödevlerinde yardımcı olmaktadır. Sistem hakkında yeterli ölçüde bilgisi olmayan veliler, çocuklarını kurslara ve özel derslere yönlendirmektedir. Bu sayede çocukları donanımlı kişilerden eğitim almış olacaktır ve diğer çocuklarla aynı seviyeye geleceği düşünülmektedir. Bu çok yanlış bir kamdır. İlk okuma ve yazma öğretiminde, öğretmen ile işbirliği içinde çalışan ve ses temelli ilk okuma ve yazma öğretimi hakkında bilgilendirilen velilerin çocuklarının başarılı olduğu görülmektedir. (A.T42.28.)</p>

## Ek-2b: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri

Kod	Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri
Okuma	Öğretmenler okumaya geçen öğrencilerin genellikle anlamlı ve sürekli okuma yapamadıklarını düşünmektedir. (A.T20.17.)
	Öğretmenlerin büyük bir kısmı bitişik eğik yazıyla okuma-yazma öğrenen öğrencilerin gazete, kitap okurken zorlandıkları görüşündedir. (A.T31.27.)
	Programın öngörüsü olan birinci dönem sonunda okuryazarlığa ulaşmanın gerçekleştiğini belirten öğretmen oranının yaklaşık olarak % 48 olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle öğretmenlerin yarısından fazlası, programın birinci dönem sonunda okuryazar olma hedefinin gerçekleşmediğini ifade etmişlerdir. (A.T14.12.)
	Ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için okumada güçlük çekmektedirler. (E.T45.19.)
	Öğretmenler, öğrencilerin okumalarının süreklilik, hız ve akıcılık taşımadığını belirtmiştir. (A.T39.9.)
	Öğrencilerin okumalarının süreklilik, hız ve akıcılık taşımadığı belirtilmiştir. (E.T11.10.)
	Öğrencilerin heceleyerek ve yavaş okuması öğretmenler tarafından sorun olarak görülmektedir. (A.T24.23.2.)
	Öğretmenler, “Öğrencilerin heceleyerek okuması”nı, “Okumada zorlanılması”nı, “Akıcı okumaya geçmenin zorluğu”nu ve “Öğrencilerin yazılarını okuyamamaları”nı Ses Temelli Cümle Yöntemi’yle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretimine göre olumsuz yanları olarak ifade etmişlerdir. (C.T26.45.4.)
	Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre öğrenciler okumaya ilk başladıklarında heceleyerek okumuşlardır. Yılsununda ise öğrencilerin bir kısmı halen heceleyerek okumaktadırlar. (A.T14.8.)
	Öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanmasında heceleri bölmede hata yapılmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. (A.T6.7.5.)
Okuduğunu anlama	Öğretmenlerin çoğunluğuna göre sestem hece ve hecelerden kelime oluşturma aşamasında (% 26 evet, % 54 kısmen) öğrenciler verilen sesleri tek tek okuyabildikleri halde bu seslerden oluşan sözcükleri okumada sorun yaşamışlardır. (A.T14.6.)
	Öğretmenler, Ses Temelli Yöntemle kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamadıklarını belirtmişlerdir (A.T1.3.)
	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli (esaslı) 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 (A.T6.2.)
	Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılayamaz. (A.T10.8.)
	Program ile heceleyerek okuma fazla olduğu için anlama güçlüğü artmaktadır (A.T10.8.)
	Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılayamaz. (E.T45.16.)
	Heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır. (E.T45.17.)
	Okuduğunu anlama, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerilerinin kazanılması açısından STCY’nin yetersiz oluşu öğrencilerin ileriki yaşantısında iletişim sorunu doğurabileceği düşünülebilir. (E.T5.7.)
	Öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda problemler yaşadıkları görüşündedir. (A.T20.16.)
	Araştırmaya katılanlara göre yeni ilk okuma-yazma programına ilişkin olarak genel görüş ‘Yeni programda yazı yazma hızlı serbest okumaya erken geçilme durumu var, fakat öğrencilerin anlama seviyesi düşük olarak ifade edilmiştir. (A.T34.20.)
Okuma hatası	Görüşme yapılan öğretmenlerce yönetime ilişkin genel kanı; bu yöntemle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama açısından problem yaşadıkları şeklindedir. (A.T34.35.)
	Öğretmenler; öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma sürecinde sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (A.T39.11.)
	Öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma sürecinde sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. (E.T11.12.)
	Öğretmenler, “Öğrencilerin okuduğunu anlayamaması”nı Ses Temelli Cümle Yöntemi’yle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretimine göre olumsuz yanları olarak ifade etmişlerdir. (C.T26.45.2.)
	Öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanmasında anlama-anlatma becerilerinin kazanılmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. (A.T6.7.4.)
	Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin çoğunun ifade ettiği okuma hatası ‘parmakla izleme’dir. Bu hatayı ‘ses atlama’ takip etmektedir. (C.T29.10.)
	Öğretmen görüşlerine göre, sesli okuma hatalarına neden olan en temel faktörler sırasıyla ‘öğrenciye ses yerine harfin adını öğretme’ ve ‘öğrenciyle ilgilenmeme’ dir. Bu nedenleri eşit sayıda öğretmen tarafından dile getirilen ‘yöntemin kendisi’ ve ‘dikkatsizlik’ izlemektedir. (C.T29.11.)
	Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin, Ses Temelli Yöntemle okumayı öğrendiklerinde; okuma hızlarının düşük olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir (A.T1.2.)
	Öğretmenlerin çoğunluğuna göre Ses Temelli Cümle Yöntemi okuma hızını düşürmüştür. (A.T14.14.)
	Araştırmaya katılanlara göre yeni ilk okuma-yazma programına ilişkin olarak genel görüş ‘Yeni programda yazı yazma hızlı serbest okumaya erken geçilme durumu var, fakat öğrencilerin okuma hızı düşük olarak ifade edilmiştir. (A.T34.20.)
Okuma hızı	Görüşme yapılan öğretmenlerce yönetime ilişkin genel kanı; bu yöntemle öğrenen öğrencilerin daha yavaş okudukları şeklindedir. (A.T34.35.)
	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrencilerin okuma hızı bakımından etkili olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler ses temelli (esaslı) 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 kaç göz sıçrama alışkanlığı kazandırmakla, anlamlı okumaya ağırlık vermekle okuma hızının artacağını açıklamıştır (A.T6.3.)

## Ek-2b: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri

Okuma hızı	Öğrencilerin ses, harf gibi detaylara takıldıkları ve bu durumun okuma hızını azalttığı belirtilmiştir. (E.T11.8.)
	Ses temelli cümle yönteminde okuma hızı daha yavaştır. (E.T45.18.)
Metin oluşturma	Öğretmenler "Öğrencilerin okuma hızının düşük olması"nı Ses Temelli Cümle Yöntemi'yle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretimine göre olumsuz yanları olarak ifade etmişlerdir. (C.T26.45.3.)
Hece oluşturma	Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma zorlaşmıştır (E.T45.32.)
Yazma	Öğretim sürecinde öğrenciler uygulama sürecinin hece oluşturma aşamasında zorlanmaktadır. (E.T11.9.)
	Eski programda dik temel harflerin yazımı daha kolaydır. (E.T45.39.)
	Ses Temelli Yöntemle kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmeleri ile ilgili edinilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir bölümü olumsuz görüş bildirmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazısı ile yazmada zorlandıkları, bağlantılarını yapamamaları ve bu nedenle motivasyonlarının düşmesi, kendilerine olan güveni kaybettikleri doğrultusunda sonuca ulaşılmıştır. Öğrenciler yazarlarken cümle sonunda heceleri bölemedikleri, noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve kelimeler arasına uygun boşlukları bırakmalarının sıkıntıya neden olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin çok yavaş yazdığını belirtmişlerdir (A.T1.4.).
	Öğretmenler, öğrencilerin yazarken heceleme yaptıkları görüşündedir (A.T10.9.1.).
	1. sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma etkinliklerini zevkli hale getirebilecek oyunlara yeterince yer vermedikleri ve ikinci dönem öğrencilerin kurallara uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini yeterince takip etmedikleri bulgusu elde edilmiştir. (F.T51.5.)
	Araştırmada ses temelli (esashi) cümle yöntemiyle yazma becerilerinin uzun zaman aldığı, bedensel engelli çocuklarda güçlük yaşandığı ve el göz koordinasyonlarının, küçük kaslarının gelişmemiş olmasından dolayı güçlük yaşandığı, cümle yönteminde yazma becerilerinin anlamlı olduğu, hızlı olduğu fakat ezbere dayalı olduğu ve daha uzun zaman aldığı görülmektedir. (A.T23. 7.)
	Yeni programda okumaya göre yazma daha geç gerçekleşmektedir. (E.T45.27.)
	Bitişik eğik yazının öğrencileri başlangıçta zorladığı belirtilmiştir. Ancak bu durumun eğitimin 'kolaydan zora' ilkesi ile çelişmekte olduğu belirtilmiştir. (E.T11.13.)
	Bitişik eğik yazının öğrencileri başlangıçta zorladığı belirtilmiştir. Ancak bu durumun eğitimin 'kolaydan zora' ilkesi ile çelişmekte olduğunu açıklamışlardır (A.T39.12.)
	Tüm öğretmenlerin görüşleri olumlu boyut, bitişik eğik yazı boyutu ve öğretmen boyutlarında en düşük ortalamalara sahiptir (T9.2.).
Bitişik eğik yazı	Öğretmenler "Bitişik eğik yazının kullanılması"nı, "Öğrencilerin harfleri eksik yazması"nı, "Bitişik eğik yazı harflerinin yazılış yönlerini takip etmenin zorluğu"nu, "Ailelerin yöntemle ve bitişik eğik yazıyla ilgili bilgi sahibi olmamaları"nı, "Öğrencilerin yazılarını okuyamamaları"nı, "Bitişik eğik yazı yazarken el kaldıramama durumu"nu Ses Temelli Cümle Yöntemi'yle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretimine göre olumsuz yanları olarak ifade etmişlerdir. (C.T26.45.1.)
	Öğretmenlerin tümüne yakınının, ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli (esashi) cümle yönteminin uygulanmasında sorun yaşadığı görülmektedir. Öğretmenler ses temelli (esashi) cümle yönteminin uygulanmasında en fazla sorunun bitişik eğik yazının uygulanmasında yaşandığını belirtmiştir. (A.T6.7.1.)
	Bitişik eğik yazı olmasaydı kaynaştırma öğrencilerinin Ses Temelli Yöntemle yazmayı öğrenmeleri daha olumlu bir sonuç alınacağını belirtmişlerdir (A.T1.5.2.).
	Öğretmenlerin çoğunluğuna göre öğrenciler bitişik eğik yazıya uygun olarak yapılan çizgi çalışmalarında, dik yazıya uygun yapılan çizgi çalışmalarından daha fazla zorlanmışlardır. (A.T14.9.)
	Öğretmenlere göre öğrenciler bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmalarında zorlanmışlardır. Bu zorluğun sebebi olarak bitişik eğik yazının daha farklı bir hazırlık gerektirmesidir. (A.T20.18.)
	Bazı öğretmenler okul öncesi eğitim almış öğrencilerin bitişik eğik yazıyı öğrenme sürecinde ciddi problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. (A.T34.28.)
	Bitişik eğik yazıya ilişkin olarak; bitişik eğik yazının estetik ve güzel olduğunu öğrencilerin hızlı yazmakla birlikte bozuk yazdıklarını belirten öğretmenler bitişik eğik yazının iyi olduğunu fakat kavramlaştırmada ve harflerin birleştirilmesinden dolayı öğrencilerin harfleri karıştırdığını belirtmişlerdir. (A.T34.29.)
	Öğretmenlere göre bitişik eğik yazı uygulaması ile ilgili problem birinci sınıftaki ilkökuma-yazma öğretimi dışındaki diğer ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesidir. (C.T12.38.)
	İşitme engelliler öğretmenlerinin, yeni ilk okuma-yazma öğretim programında kullanılması öngörülen bitişik eğik yazı ile ilgili olarak, genel anlamda olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. (E.T44.5.)
	Öğretmenlerimizin çoğunun bitişik eğik yazıyı bilmemesi ve yıllardır bu yazıyı kullanmaması kaygı vericidir. Bitişik eğik yazıyı yazmayı tam olarak bilmeyen öğretmenin bu yazıyı öğrencisine nasıl öğreteceği tartışma konusudur. (A.T24.19.)
Yazma hatası	Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin çoğunun ifade ettiği yazma hatası 'harfleri dik yazma' dır. Bu hatayı 'harfleri şekline uygun yazmama', 'kelimedeki harflerden birini ya da birkaçını eksik yazma' ve 'noktalama işaretlerini yerinde kullanmama' hataları izlemektedir. (C.T29.12.)
	Öğretmen görüşlerine göre, yazma hatalarına neden olan en temel faktör, 'ince kasların yeterince gelişmemiş olması'dır. Bu nedenleri eşit sayıda öğretmen tarafından ifade edilen 'okul öncesi eğitim almama' ve 'öğrenciyi yazı konusunda yanlış yönlendirme' takip etmektedir. (C.T29.13.)
	Öğrencilerin özellikle 'f' harfini yazmada sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenler 'k, h, t, A' harflerin yazımında öğrencilerin çok zorlandıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin 'b-d', 'v-u' ve 's-ş' harflerinin yazımında karışıklık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle 'r' harfinin yazımında zorlandıklarını belirten öğretmenler bu harfin alternatif yazım şekillerinin olması gerektiğini de belirtmişlerdir. (A.T34.32.)
	İşitme engelliler öğretmenlerinin, öğrencilerin harfleri yazarken doğru şekilde birleştirmediğini ve hecelerin birleştirilmesinden elde edilen kelimeleri anlamlandıramadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. (E.T44.3.1.)
Telaffuz ve kendini ifade etme	Sessiz harflerin telaffuzunda öğrenciler sıkıntı çekmektedir. (E.T45.30.)
Sesi hissetme ve tanıma	Araştırmaya katılan öğretmenlere göre sesi hissetme ve tanıma aşaması çalışmalarında, öğrenciler, en çok, içinde b, g, c, ğ, d, h, j ve y seslerinin bulunduğu varlık isimlerini bulmakta zorluk çekmektedirler. (A.T14.3.)
	Öğretmenlerin çoğunluğuna göre öğrenciler, verilen sesin ortada bir yerde (sözcüğün başında ve sonunda olmayan bir yerde) bulunduğu sözcükleri bulmakta zorluk çekmişlerdir. (A.T14.4.)
	Öğretmenler, öğrencilerin bazı sesleri (sessiz harfleri) hissedemediklerini belirtmişlerdir. (A.T16.14.)



## Ek-2b: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri

Sesi hissetme ve tanıma	Araştırmaya katılanlara göre öğrenciler yazarken en çok 'b' ile 'd' harflerini karıştırdığını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlere göre 'r' harfi ile 'n' harfini öğrenciler çok karıştırmaktadır. (A.T34.13.)
	Öğrencilerin özellikle 'b-d' seslerini seslendirmede sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenler 'ğ, r, j, h, p', 'c-ç' seslerini seslendirmede de öğrencilerin çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. (A.T34.31.)
	Öğrencilerin bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanyamamaları söz konusudur. (E.T45.28.)
Dikte etme	Öğretmenler, öğrencilerin dikte çalışmalarında yaptıkları en belirgin hatanın harf eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. (A.T14.5.1.)
	Öğretmenler, öğrencilerin dikte çalışmalarında harf eksiklikleri olduğu görüşündedir. (A.T10.9.2.).
Ders kitapları ve materyaller	Ayrıca okuma-yazma ders kitaplarının okuma-yazma öğretiminde tek başına yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma-yazma öğretiminde yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. (D.T19.8.)
	Öğretmenler, "Ölçekler, formlar, fotokopiler"i, "Proje ve performans ödevleri"ni ve "Materyal eksikliği"ni Ses Temelli Cümle Yöntemi'yle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretimine göre olumsuz yanları olarak ifade etmişlerdir. (C.T26.45.5.)
	Bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekilmektedir. (E.T45.34.)
	Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'nin öngördüğü eğitim teknolojilerini, okullarda yetersiz bulmuşlardır (A.T10.12.).
	Öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorundadır. Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır (A.T10.11.).
	Araştırmada ses temelli cümle yöntemi ile ilgili olarak hazırlanmış materyallerde anlamlı okumayı engelleyecek örnekler rastlanıldığı belirtilmiştir. (D.T38.1.2.)
	Yeni müfredata ilişkin olarak bazı öğretmenler öğretim materyallerinin eksikliğinden sitemlerini belirtmişlerdir. (A.T34.22.)
	Öğretmenler, ders kitaplarının çok kullanışsız olduğunu öğretmen kılavuz kitapları dahil tüm kitapların sayfa yapılarının döküldüğünü belirtmişlerdir. (A.T34.27.)
	Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, "Okuma-Yazma Öğreniyorum" kitabını ve Ses Temelli Cümle Yöntemi için hazırlanan diğer kaynakları yetersiz bulmuştur. (A.T14.2.)
	Öğretmenler, mevcut kitapların dik yazı ile yazılmış olması nedeniyle okumaya geçişi zorlaştırdığını belirtmişlerdir. (A.T16.14.)
Öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanmasında araç-gereç ve kaynakların yetersiz olması, yöntem konusunda hazırlanan kılavuz kitapların geç gelmesi, kaynakların temel harflerle olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. (A.T6.7.2.).	
Sınıf mevcudu	Öğretmenler sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. (A.T6.7.3.).
	Öğretmenlerin tamamına yakını ilk okuma ve yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamaların uyumunu belirtmişlerdir. (A.T39.46.)
	Öğretmenler yeni programda okuma-yazma takvimine tam olarak uyamamaktadır. (E.T45.31.)
İlk okuma ve yazma programı	İşitme engelliler öğretmenlerinin, kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine ve gelişimsel özelliklerine uygunluğuyla, eğitim ihtiyaçlarını karşılaması ile ilgili olarak olumsuz görüş bildirmesi bir diğer sonuçtur. (E.T44.2.)
	Öğretmenler yeni bir programa ihtiyaç duyulduğunu kabul etmekle beraber bu programın öğretmen görüşleri alınmadan yapıldığı sürece yeniliklerin bir işe yaramayacağı konusunda programı eleştirmektedir. (A.T31.16.)
	Öğretmenler alt yapının yetersiz olduğu sınav sistemi değişmediği sürece yeniliklerin bir işe yaramayacağı konusunda programı eleştirmektedir. (A.T31.17.)
	Kısmen uygun görüşünü belirttikleri kazanım maddelerine bakıldığında öğrencilerin seviyesine uygun olmayan kazanım maddelerinden oluştuğu gözlemlenmektedir. (D.T19.2.)
Ses temelli cümle yönteminin yapısı	İşitme engelliler öğretmenlerinin, yeni ilk okuma-yazma öğretim programında kullanılması öngörülen ses temelli (esaslı) cümle yönteminin, Türkçe'nin ses yapısına uygun olmadığı, öğrencilerin yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmesini sağlamadığı, öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini ve kelimeleri doğru yazmasını kolaylaştırmadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. (E.T44.4.1.)
	Araştırma sonucunda katılımcıların 12'si, yöntemin aynı şekilde uygulanmasına devam edilmesini gerektiğini belirtmiştir. (A.T16.15.)
	Öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre plan yapmada zorlanmaktadır. (A.T31.24.)
Seslerin verilmiş sırası	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen seslerin öğretim sırası, katılımcıların çok az bir kısmı (%9,6) tarafından doğru bulunmamıştır. (A.T16.10.)
	Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu sınıf öğretmeninin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. Bazı harflerin büyük küçük yazılışlarının bir arada değil de ayrı gruplar içinde verilmesi uygulama sırasında önemli bir soruna yol açmıştır. (D.T21.35.2.)
	Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu sınıf öğretmeninin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna (1-5. Sınıflar) göre ses temelli (esaslı) cümle yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. Çocuk; harflerin sesleriyle, heceleriyle uğraşırken sözcüğün ve cümlelerin anlamını kavrayamıyor. Anlamadan okuyor, anlamayınca da okumaktan soğuyor. Sessiz harfler sesli harflerle telaffuz edilirken araya başka sesler ilave oluyor ve sözcük gerçek anlamıyla okunamıyor. (D.T21.29.)
Bireysel farklılıklar ve gelişim	Sesten cümleyle gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır. (E.T45.43.)
	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin birkaçı ses temelli (esaslı) cümle yönteminin, bütünü görmeyi engelleme, sınıf içerisinde bireysel farklılığı artırma bakımından gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklara uygun olmadığını belirtmiştir (A.T6.4.2.2.).
	Program, sestem cümleyle gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır (A.T10.19.).
Araştırmada öğretmenlerin, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olduğuna katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle öğretmenler ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun olmadığını düşünmektedirler. (D.T38.1.1.)	

## Ek-2b: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri

<b>Bireysel farklılıklar ve gelişim</b>	<p>Öğretmenlerin cümle yöntemi ve ses temelli (esası) cümle yöntemi dışında farklı okuma-yazma öğretim yöntemlerini ve karma yöntemi kullandıkları görülmektedir. Farklı yöntemleri tercih etme sebepleri olarak da öğrencilerin bireysel özelliklerin farklı olması ve kullandıkları bir yöntemin etkili olmaması durumunda farklı yöntemleri kullanmışlardır. (A.T23.4.)</p>
	<p>Öğretmenler öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrencinin ikilem arasında kaldığı görüşündedir (A.T10.10.).</p>
	<p>Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrenci ikilem yaşamaktadır. (E.T45.22.)</p>
	<p>Öğretmenler, ailelerin ilgisiz olması nedeniyle gerekli çalışmaların yapılamadığını belirtmişlerdir. (A.T16.14.)</p>
<b>Aile etmeni</b>	<p>Velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları görülmektedir. (A.T20.20.)</p>
	<p>Veliler evde yanlış harf öğretimi, yanlış kalem tutma alışkanlığı kazandırmaktadır. (A.T20.10.)</p>
	<p>Katılımcıların bazıları da veli-okul iş birliğinin ön planda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun nedeni ise velilerin, öğrencileri ile yeterince ilgilenmemeleri ve çoğu konuda yetersiz bilgiye sahip olmalarıdır. (A.T16.18.)</p>
	<p>Okuma-yazma öğrenme sürecinde öğrenciye yardımcı olan velilerin olması, okuma-yazma öğrenim ve öğretimine olumlu etkiler yaratmıştır. Çocuğuna yardımcı olmayan velilerin çocukları, okuma-yazma öğrenme sürecinde yavaş ilerlemektedir. (A.T28.9.)</p>



## Ek-2c: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Belirsiz/Kararsız Görüşleri

Kod	Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Belirsiz / Kararsız Görüşleri
Okuma-yazma	<p>Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli (esaslı) 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 yozaşmasının 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, ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli (esaslı) 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 (A.T6.6.).</p> <p>Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'nin öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterli olması ve el yazısının kullanılmasıyla öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturması konularında kararsız bir görüş sahibidir (A.T10.21.).</p> <p>Bu programla okuma-yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmesi konusunda kararsız kalmışlardır. (E.T45.48.)</p>
Programı uygulama	<p>Programı uygularken iş takvimine bağlı kalma ve öğrencinin program ile aktif olması konularında öğretmenler kararsız görüş bildirmiştir (A.T10.5.1.).</p> <p>Yeni programın, yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma-yazma öğretimi ile farklılık göstermesi konusunda kararsız kalmışlardır. (E.T45.37.)</p> <p>Yeni programın, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterli olması konusunda kararsız kalmışlardır. (E.T45.49.)</p> <p>Yeni ilk okuma-yazma öğretimi programının, öğretmenin yaratıcılığına katkı sağladığı konusunda kararsız kalmışlardır. (E.T45.15.)</p>
Okumaya geçiş	Katılımcıların yarısına yakını (%45,7) öğrencilerin STCY ile daha çabuk okuma ve yazmaya geçtiklerini belirtmişlerdir. (A.T16.3.)
Anlama	Öğretmenlerin yarısı Ses Temelli Cümle Yönteminin okuduğunu anlama konusunda problem yarattığını söylerken, diğer yarısı buna katılmadığını belirtmektedir. (A.T31.26.)
Okuma hızı	Ses Temelli Cümle de okuyazar oranının arttığı fakat okuma hızında bir değişiklik olmadığı belirtilmiştir. (E.T36.2.)
Yazma hızı	Eski programda yazı yazma hızının daha fazla olduğu konusunda kararsız kalmışlardır. (E.T45.42.)
Bitişik eğik yazı	<p>Öğretmenler yazı estetiği açısından öğrencileri her iki yazı karakterinde de (dik ve eğik yazı) eşit oranlarda başarılı bulmuşlardır. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre öğrenciler standart bitişik eğik yazı yazabilmektedirler. Öğretmenler bitişik eğik yazıyla okuma-yazma öğretimi konusunda genellikle olumlu düşünceler ifade etmişlerdir. (A.T14.11.)</p> <p>Bitişik eğik yazı yazmanın öğrencilere göre daha kolay olup olmadığı konusunda öğretmenler kararsız kalmışlardır (A.T10.4.).</p> <p>Görüşme yapılan öğretmenler; Bitişik eğik yazı ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüş belirtmişlerdir. (A.T28.12.)</p> <p>Araştırmaya katılanlar, bitişik eğik yazı yazarken öğrencilerin bazı problemler yaşadığını, hızlı ve akıcı okuma, harfleri okunaklı yazma ve kolay algılama konusunda kısmen de olsa sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. (A.T34.5.2.)</p> <p>Araştırma sonucunda öğretmenlerin bir kısmı (% 34.2) bitişik eğik yazı kullanımının yöntemin etkili ve verimli olmasını engellediğini belirtmişlerdir. (A.T16.6.)</p> <p>Öğretmenlerin % 23.2'si bitişik eğik yazı kullanımının süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bölgede okul öncesi eğitim yaygın olmadığı için öğrenciler el kasları gelişmemiş olarak okula başlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin büyük çoğunluğunun başlarda bitişik eğik yazı harflerini yazarken çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. (A.T16.11.)</p>
Yazı (harf)	Öğretmenlere göre öğrencilerin sesin yazımını kavratma çalışmalarında en kolay yazabildikleri küçük harfler e, a, l, i, i, c, ç, o, ö, u, ü, büyük harfler ise C, Ç, E, O, Ö, U, Ü, İ ve M harfleridir. En zor yazılan küçük harfler f, k, r, s ve ş, büyük harfler ise A, G, Ğ, H, S ve Ş'dir. Yılsonu itibarıyla ise estetik açıdan kötü yazılan küçük harfler b, k, r, s, ş, büyük harfler ise D, H, L, S ve Ş harfleridir. (A.T14.10.)
Heceleri birleştirme	Öğretmenlerin yarısı, heceleri birleştirme konusunda güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmiştir. (A.T28.13.)
Öğretim yöntemi	Öğretmenlerden 25 tanesi (% 20,1) öğrencilerin özelliklerine ve yeteneklerine göre hangi okuma-yazma öğretim yönteminin kullanılacağına değişiklik gösterebileceğini belirtmişlerdir (A.T17.14.)
Ölçekler / formlar	Gözlem formlarının öğrencinin gelişimi açısından yararlı olması konusunda öğretmenler kararsız görüş bildirmiştir (A.T10.5.3.).
Kılavuz kitaplar	Öğretmene verilen kılavuz kitapların yeterli olması konusunda öğretmenler kararsız görüş bildirmiştir (A.T10.5.4.).
Yaratıcılık	Öğrencinin yaratıcılığını artırma konusunda öğretmenler kararsız görüş bildirmiştir (A.T10.5.2.).

## Ek-2d: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılması

Değişken	Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılması
Göreve Başlama Süresi	Yeni göreve başlayan ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemini ilk defa uygulayan öğretmenlerin programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.26.).
Birinci Sınıf Okutulan Öğretim Yılı	Öğretmenlerin birinci sınıfları okuttuğu öğretim yılı değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri farklılaşmamaktadır (A.T4.6) Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilediği ortaya konmuştur. (A.T39.6.)
Öğretmenlerin birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman	Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (E.T11.6.6.)
Öğretmenlerin birinci sınıfları okutma deneyimi	Öğretmenlerin ilk okuma-yazma yöntemleri ile ilgili görüşleri üzerinde, birinci sınıfları okutma deneyiminin önemli bir etkiye sahip olduğu ve görüşler üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Farklılığın kaynağını 5 defa ve üzeri birinci sınıfları okutma deneyimine sahip olan öğretmenler oluşturmuştur. Yani 5 defa ve üzeri birinci sınıfları okutma deneyimine sahip olan öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimini diğer meslektaşlarından daha olumlu görmüşlerdir. (E.T11.7.) Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, birinci sınıf okutma deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. (D.T38.6.) Öğretmenlerin kıdem süreleri değiştiğçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Kıdemli 26 yıl ve daha üstü olan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyleri, kıdem yılı 1-5, 6-10 ve 11 15 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffé Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Kıdemli 26 yıl ve daha üstü olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, kıdem yılı 1-5, 6-10 ve 11- 15 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffé Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Kıdem arttıkça öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı boyutlarına verdikleri cevaplar olumludur. Bunun nedeninin yine mesleki deneyime bağlı olduğu düşünülmektedir. Bitişik Eğik Yazı tekniğini hiç kullanmamış ve meslekte tecrübesiz 1-5 yıl kıdemindeki bir öğretmene göre 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip bir öğretmenin bu boyutlara daha olumlu cevap vermesi doğaldır (A.T4.5.). Mesleki kıdem değişkeninde farklılık bulunmaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre farklılık araç-gereç boyutunda bulunmaktadır. 31 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin ortalaması en düşük iken 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin ortalaması en yüksektir. Buradan 31 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin araç-gereçle ilgili konulara diğer öğretmenlere göre daha az önem verdiğini söyleyebiliriz (A.T9.5.). Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'nin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesinden elde edilen tüm bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirildiğinde, genel olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilgili benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.2.). Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'nin getirdiği olumlu görüşlere yönelik sonuçlar öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemli 16-20 yıl ve üstü olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında farklı görüşler olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemli 1-5 yıl olan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilgili olarak daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.7.). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin üniversitede öğrendikleri okuma-yazma programı ile Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) farklılık göstermektedir (A.T10.14.). Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'nin getirdiği sorunlara yönelik sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, mesleki kıdemli 16-20 yıl ve üstü olan öğretmenlerin dışındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenler benzer görüşlere sahiptir. Mesleki kıdemli 16-20 yıl ve üstü olan öğretmenler ise Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilgili olarak daha az sorun yaşandığı şeklinde görüş bildirmiştir. (E.T10.17.). Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'nin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine yönelik sonuçlar öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin benzer düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.22.). Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilgili önerilere yönelik sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, mesleki kıdemli 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında farklı görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemli 1-5 yıl olan öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilgili daha fazla önerilerde bulunmaktadır (A.T10.31.). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı yazabilme becerileri birbirine benzemektedir. Fakat 21 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı yazabilme becerilerinin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden farklı olduğu söylenebilir (A.T13.2.). Öğretmen görüşleri, hiçbir anket sorusu için kıdeme göre farklılaşmamıştır. (A.T14.15.) Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda meslek kıdem değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (E.T11.6.5.) STCYAÖ'nin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin kıdeme göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin hepsinin yeni müfredatla ilgili kendi uygulamaları dışında yeterli bilgiye sahip olmayışının bu sonucu etkilediği düşünülebilir. (A.T24.3.) Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yöntemine diğer tüm kıdem gruplarına göre daha olumsuz bakmaktadır. (C.T12.14.)

## Ek-2d: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından

### Yapılan Karşılaştırılması

	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptir. (C.T12.22.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler yöntemin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna ilişkin 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptirler. (C.T12.34.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri diğer tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha olumsuzdur. (C.T12.44.)</p>
	<p>Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (A.T39.6.)</p>
Kıdem	<p>Araştırmaya katılan öğretmenlerden okuma-yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin görüş maddelerini mesleki kıdemi 10 ve altı olan öğretmenlerin daha çok kabul ettikleri görülmektedir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler okuma-yazma öğretiminde görsellerin etkisinin fazla olduğunu savunmaktadırlar. (D.T19.28.)</p>
	<p>Mesleki kıdemi az olan öğretmenler okuma-yazma öğretiminde görsellerin etkililiğini daha çok benimsemelerine rağmen ders kitabında yer alan görsellerin okuma-yazma öğretiminde yeterli olduğunu söylemişlerdir. (D.T19.29.)</p>
	<p>Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. (D.T38.5.)</p>
	<p>Araştırmaya katılan öğretmenlerden mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu kazanım alanlarına ait kazanım maddelerini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır. (D.T19.25.)</p>
	<p>Görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerinin kazandırılmasında çalışma yılı fazla olan öğretmenlerin kazanımları kazandırma sürecinde daha fazla sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu durum mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bu öğrenme alanlarıyla yeni tanışmış olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. (D.T19.26.)</p>
	<p>Mesleki kıdemi az olan öğretmenler “Kullanılan resimlerin büyüklüğünün iyi ayarlanmaması öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir”, “Görsellerin sessel olarak (seslendirilerek) verilmesi okuma-yazma öğretim sürecini daha etkili kılar”, “İlk okuma-yazma öğretiminde dikkat çekici, farklı görseller daha çok etkili olmaktadır” ve “Seçilen görselde bütünlük, denge, vurgu, hizalama ve yakınlık ilkelerine dikkat edilmelidir” görüş maddelerini mesleki kıdemi fazla öğretmenlere göre daha fazla kabul etmişlerdir. (D.T19.27.)</p>
	<p>İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimini uygulama da öğretmenlerin birinci sınıf okutup okutmamalarının bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. (A.T13.4.)</p>
	<p>Öğretmen görüşleri, hiçbir anket sorusu için birinci sınıf deneyimine göre farklılaşmamıştır. (A.T14.15.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre; dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenler ses temelli (esaslı) cümle yöntemine diğer tüm gruplara göre daha olumsuz bakmaktadırlar. (C.T12.15.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenler yöntemle ilgili sorunlar konusunda diğer tüm gruplara göre daha olumsuz bakmaktadırlar. (C.T12.25.)</p>
1. sınıf deneyimi	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri birinci sınıf tecrübesine göre farklılık göstermektedir. Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre; dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşleri hiç okutmayan, bir kez okutan ve iki kez okutan öğretmenlere göre daha olumsuzdur. (C.T12.36.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri birinci sınıf tecrübesine göre farklılık göstermektedir. Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre; dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri bir kez ve iki kez okutan öğretmenlere göre daha olumsuzdur. (C.T12.46.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri birinci sınıf tecrübesine göre farklılık göstermektedir. Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre; dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenler kılavuz kitap ve seminer uygulamasına diğer tüm gruplara göre daha olumsuz bakmaktadırlar. (C.T12.35.)</p>
	<p>Ancak öğretmenlerin ilk okuma-yazma yöntemleri ile ilgili görüşleri üzerinde, birinci sınıfları okutma deneyiminin önemli bir etkiye sahip olduğu ve görüşler üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Farklılığın kaynağını 5 defa ve üzeri birinci sınıfları okutma deneyimine sahip olan öğretmenler oluşturmuştur. Yani 5 defa ve üzeri birinci sınıfları okutma deneyimine sahip olan öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimini diğer meslektaşlarından daha olumlu görmüşlerdir. (A.T39.52.)</p>
Sınıf mevcudu	<p>Öğretmenlerin birinci sınıf okuttuğu yıl sınıf mevcudları değişikçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Sınıf mevcudu 20-30 arasında olan öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemini, diğer bütün kategorilerden daha yüksek düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf mevcudu 20-30 arasında olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri, sınıf mevcudu 40-50 ve 50 ve üstü olanlardan daha yüksek düzeyde olumludur. Bu durum, sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı boyutlarına, kalabalık mevcudlu sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu yaklaşımlarını göstermektedir. Az mevcudlu sınıfların; eğitim öğretim faaliyetlerinin daha rahat sürdürülebilmesi, öğretmenin bireysel farklılıklara göre öğretim yapma imkânının daha fazla olması, öğrenci başına düşen ilginin daha çok olması, öğretmene farklı öğretim yöntemlerini kullanma imkânının sunulması gibi avantajlarının olduğu varsayılırsa, az mevcudlu sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı boyutlarına daha olumlu bakmasının doğal olduğu düşünülmektedir (A.T4.7.).</p>

## Ek-2d: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından

### Yapılan Karşılaştırılması

Sınıf mevcudu	<p>Okuttukları sınıflardaki öğrenci sayısı az olan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri, bitişik eğik yazıyı yazarken zorlandığı, öğrenci sayısı fazla olan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri de bitişik eğik yazıyı yazarken kısmen zorlanmaktadır. (A.T13.5.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esashi) cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.12.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esashi) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sınıf mevcuduna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.20.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esashi) cümle yöntemi ile ilköğretim birinci sınıf öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşleri, sınıf mevcuduna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.32.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esashi) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri sınıf mevcuduna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.40.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri sınıf mevcuduna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.35.)</p>
	<p>Öğretmenlerden okuttukları sınıflardaki öğrenci sayısı 30-39 ve 40-49 arası olan öğretmenlerin ses temelli (esashi) cümle yöntemi ile öğrencilerin daha etkin ve yaratıcı olduklarını düşünmektedir. Öğrenci sayısının 30'un altında ve 50'nin üzerinde olması öğrencilerin yaratıcılıklarını sınırlamaktadır. (A.T13.6.)</p>
Mezun olunan kurum/program	<p>Birinci dönem sonunda okur-yazar olamama sorunu ile sınıf mevcudu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. (A.T14.17.)</p>
	<p>Öğretmenlerin mezun oldukları kurum değiştikçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Ön lisans ve Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyleri, sınıf öğretmenliği-lisans ve diğer bölümler lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemi değerlendirme düzeyleri, sınıf öğretmenliği-lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemi değerlendirme düzeyleri, lisan-sınıf öğretmenliği ve lisans- diğer bölüm mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Burada Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı boyutlarına en fazla olumlu yaklaşan grubun Eğitim Enstitüleri ve Ön lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir. Eğitim Enstitüleri ve Ön lisans mezunu öğretmenlerin 50 yaş ve üzeri öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Bu yaş grubu öğretmenlerin, öğretmenlik hayatında belli bir tecrübe ve birikime sahip olduğu düşünüldürse önlerine çıkan yeni bir program karşısında tecrübelerinden faydalanarak daha problemsiz ve olumlu bir süreç geçirmeleri doğaldır. Ayrıca Eğitim Enstitüleri ve Ön lisans mezunu öğretmenlerin, geçmiş mesleki yaşantılarında değişik yöntemlerle okuma-yazma öğretmiş, bitişik eğik yazı kullanmış olmaları gibi nedenlerden dolayı, diğer öğretmenlere göre daha olumlu cevaplar verdikleri düşünülmektedir. (A.T4.4.)</p>
	<p>Mezun olunan okul türü değişkeninde farklılık bulunmaktadır. Mezun olunan okul türüne göre farklılık araç-gereç boyutunda ve öğrenme boyutunda bulunmaktadır. Araç-gereç boyutunda enstitü mezunu olan öğretmenlerin ortalaması en düşük iken yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin ortalaması ise en yüksek düzeyde bulunmaktadır. Buna göre enstitü mezunu olan öğretmenlerin araç-gereç ile ilgili konulara diğer öğretmenlere göre daha az önem verdiklerini söyleyebiliriz. Mezun olunan okul türüne göre farklılık öğrenme boyutunda da bulunmaktadır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalaması en yüksek iken enstitü mezunu olan öğretmenlerin ortalaması ise en düşük düzeydedir. Buna göre enstitü mezunu olan öğretmenlerin okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma ve yazma öğrenmede daha başarılı ve ses temelli (esashi) cümle yöntemi öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemektedir konularına diğer öğretmenlere göre daha az önem göstermiştir diyebiliriz. (A.T9.6.)</p>
	<p>STCYAÖ'inde yöntemin olumlu yönleri, bitişik eğik yazının zorlukları, yöntemin zor yönleri ve öğretmenlerin yeterliliği alt boyutlarında öğretmenler mezun oldukları okullara göre önemli farklılık göstermediği ancak öğrenci katılımı alt boyutunda ise farklılığın önemli olduğu saptanmıştır. Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerle Açık Öğretim Fakültesi ve diğer Fakültelerden (iktisat, ziraat, edebiyat vb.) mezun olan öğretmenlerin alguları arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu on altı yıldan daha fazla kıdeme sahip, öğretmen olarak yetiştirilmesinin Diğer Fakülteler ve Açık Öğretim Fakültesinden mezun olan öğretmenler arasında farklı düşüncelerine sebep olduğu söylenebilir. Çünkü bir dönem her fakülte ve bölümden mezun olanlar (Bahçe Bitkileri Bölümü, Arkeoloji, Ziraat, Basın Yayın vb.) öğretmen olarak atandı. (A.T24.4.)</p>
	<p>Dolayısıyla en az dört yıllık herhangi bir fakülteden mezun olup formasyon almamış ya da kısa süreli bir pedagojik formasyon almış, ya da açık öğretim fakültelerinden mezun ve şu anda sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin katılım alt boyutlarında farklı düşünceleri şaşırtıcı bir sonuç değildir. (A.T24.5.)</p>
	<p>Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda mezun olunan program değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (E.T11.6.4.)</p>
	<p>Özellikle öğretim yöntemleri konusunda diğer fakülte mezunlarına nazaran eğitim enstitüsü mezunlarının bu konuda daha detaylı bilgiye sahip olduklarından bu sonuca ulaşıldığı söylenebilir. (A.T24.6.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esashi) cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri mezun olunan okula göre farklılık göstermektedir. Mezun olunan okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenleri ses temelli (esashi) cümle yöntemine ilişkin öğretmen okulu mezunlarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir. (C.T12.15.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esashi) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri mezun olunan okula göre farklılık göstermektedir. Mezun olunan okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esashi) cümle yönteminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen okulu mezunlarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Ayrıca eğitim fakültesi mezunu birinci sınıf öğretmenlerinin ortalamaları eğitim yüksekokulu mezunlarına göre daha yüksektir ve daha olumlu görüşlere sahiptirler. (C.T12.23.)</p>

## Ek-2d: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından

### Yapılan Karşılaştırılması

Mezun olunan kurum/program	Cinsiyet
Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilköğretim birinci sınıf öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşleri mezun olunan okula göre farklılık göstermektedir. Mezun olunan okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenleri yöntemin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna ilişkin öğretmen okulu mezunlarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir. (C.T12.35.)	
Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri mezun olunan okula göre farklılık göstermektedir. Mezun olunan okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin öğretmen okulu mezunlarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir. (C.T12.45.)	
Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler kılavuz kitap ve seminerler boyutunda diğer tüm kıdem gruplarına göre daha olumsuz görüşlere sahiptirler. (C.T12.35.)	
Eğitim fakültesi lisans mezunu öğretmenler okuma-yazma öğretiminde görsellerin diğer okul türünde mezun öğretmenlere göre daha fazla kabul ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu sonucun Eğitim Fakültesi lisans mezunu öğretmenlerin okuma-yazma öğretimi dersini almış olduklarından kaynaklandığı söylenebilir. (D.T19.23.)	
Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri mezun olunan okula göre farklılık göstermektedir. Mezun olunan okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenleri kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin öğretmen okulu mezunlarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir. (C.T12.35.)	
Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda mezun olunan program değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (A.T39.6.)	
Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi 1. Sınıf Programındaki Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Kazandırma Sürecinde Ne Oranda Problem Yaşandığına İlişkin Görüşlerinin yapıldığı analiz sonucuna bakıldığında anlamlı fark bulunmamıştır. (D.T19.21.)	
Okuma-yazma öğretimi almış Eğitim Fakültesi lisans mezunu öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde görsellerin niteliklerinin neler olacağına dair daha fazla bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. (D.T19.22.)	
Görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin kazanım maddelerinin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre değerlendirildiğinde Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler Eğitim Fakültesi Lisans Mezunu öğretmenlere göre kazanım maddelerini öğrenci seviyesine göre daha uygun bulmaktadırlar sonucuna ulaşılabilir. (D.T19.20.)	
Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, mezun oldukları okula göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. (D.T38.3.)	
Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Programında Yer Alan Görsellere ilişkin analize bakıldığında anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir. (D.T19.24.)	
Araştırmaya Katılan öğretmenlerin en son mezun olunan okul türü değişkenine göre Öğretmenlerin Türkçe 1. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellere ilişkin analize bakıldığında anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir. (D.T19.24.)	
Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilgili algılarında farklılık bulunmamaktadır (A.T9.3.)	
Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'nin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesinden elde edilen tüm bulgular, öğretmenlerin cinsiyetine göre değerlendirildiğinde, genel olarak STCY ile ilgili benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.1.)	
Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (C.T12.9.)	
Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.18.)	
Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilköğretim birinci sınıf öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.29.)	
Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre; kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre bitişik eğik yazı uygulaması konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. (C.T12.42.)	
Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.35.)	
Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'nin getirdiği olumlu görüşlere yönelik sonuçlar öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin benzer görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.6.)	
Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'nin getirdiği sorunlara yönelik sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilgili olarak daha fazla sorun gördüğü sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.16.)	
Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'nin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine yönelik sonuçlar öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin benzer düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.22.)	
Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilgili önerilere yönelik sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin benzer düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.30.)	

## Ek-2d: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından

### Yapılan Karşılaştırılması

	<p>Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimini uygulamada kadın ve erkek öğretmenlerin algı düzeyleri birbirine benzerdir. (A.T13.1.)</p> <p>STCYAÖ'nin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin hepsinin yeni müfredatla ilgili kendi uygulamaları dışında yeterli bilgiye sahip olmayışının bu sonucu etkilediği düşünülebilir. (A.T24.3.)</p> <p>Kadınlar erkekler göre; STCY'yi çözümleme yöntemine göre şu noktalarda daha avantajlı görmüşlerdir: 'Doğru ve anlamlı okuma açısından', 'Çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden', 'Okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından', 'Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından', 'Harfi tanıma açısından', 'Daha çok öğrenci merkezli bir yöntem olma açısından', 'Öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltme açısından' ve 'İlk okuma-yazma öğretim materyalleri kullanma açısından'. (A.T34.8.)</p> <p>Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, duyduğunu görsellerle eşleştirir ve duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar kazanım maddelerini erkek öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır. (D.T19.9.)</p>
Cinsiyet	<p>Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda cinsiyet değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (E.T11.6.1.)</p> <p>Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda cinsiyet değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (A.T39.6.)</p> <p>Kadın öğretmenler "Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir" ve "Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir" kazanım maddelerini kazandırmada erkek öğretmenlere göre daha az sorun yaşamaktadırlar. (D.T19.10.)</p> <p>Erkek öğretmenler ise "Cümleleri görsellerle ifade eder" kazanım maddesini kazandırmada kadın öğretmenlere göre daha az sorun yaşamaktadırlar. (D.T19.11.)</p> <p>Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okuma-yazma öğretiminde yer alan görsellerin niteliği açısından değerlendirilmesinde farklı, ilgi çekici ve renkli görsellerin okuma-yazma öğretiminde daha etkili olduğu görüşünü savunmuşlardır. (D.T19.12.)</p> <p>Kadın öğretmenler okuma-yazma öğretiminde kullanılan görsellerin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmekte ve hikâye, olay durum anlatmada görsellerin etkili olduğunu savunmaktadırlar. (D.T19.13.)</p> <p>Araştırmaya katılan erkek öğretmenler ders programı ve ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma-yazma öğretiminde yeterli olduğunu kadın öğretmenlere göre daha fazla savunmuşlardır. Bu sonuç kadın öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde daha fazla görsel kullandıklarını göstermektedir. (D.T19.14.)</p> <p>İlk olarak, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bir başka deyişle ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığına ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenler aynı düşünceyi paylaşmaktadırlar. (D.T38.2.)</p>
Yaş	<p>Yaş değişkeninde farklılık bulunmamaktadır. Yaş değişkenine göre olan farklılık araç-gereç boyutundadır. Buna göre yaş değişkeninde; 51 ve üstü yaşındaki öğretmenlerin ortalaması en düşük iken 36-40 yaşındaki öğretmenlerin ortalaması en yüksek değerde bulunmaktadır. Buna göre 51 ve üstü yaşı olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre ders kitaplarında yer alan etkinlik ve okuma metinlerinin öğrencilere uygun olup olmasına daha az önem vermektedir diyebiliriz. 51 ve üstü yaşı olan öğretmenler sınıf mevcudunun ses temelli (esasl) cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretmeye uygun olmasına ve ses temelli (esasl) cümle yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin söylenen heceleri yazmada zorlanmaları konularına diğer öğretmenlere oranla daha az önem göstermektedir diyebiliriz (A.T9.4.).</p> <p>STCYAÖ'nin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin yaşa göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin hepsinin yeni müfredatla ilgili kendi uygulamaları dışında yeterli bilgiye sahip olmayışının bu sonucu etkilediği düşünülebilir. (A.T24.3.)</p> <p>Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda yaş değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (E.T11.6.2.)</p> <p>Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda yaş değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (A.T39.6.)</p>
Okul türü	<p>Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre ilköğretimdeki Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Okul türü değişkeni; Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının % 4,1'ni; Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının % 2,1'ni karşılamaktadır. Her iki alt boyutta da özel okul öğretmenlerinin değerlendirmesi, resmi okul öğretmenlerinin değerlendirmesinden daha olumlu yöndedir. Özel okullar olanakları ve öğrenci profili açısından resmi okullardan farklılaşmaktadır. Özel okulların fiziksel koşulları, sınıf mevcutları, eğitim olanakları, öğrenci ve veli profili, denetim faaliyetleri resmi okullardan daha iyi durumdadır. Bu durum eğitim öğretim açısından öğretmenlerin işini kolaylaştırmaktadır. Tam donanımlı ve az mevcutlu bir sınıflar, istediği araç gereçlere ulaşabilme, öğrencilerinin ihtiyaçlarının karşılanıyor olması, velinin ilgisi olması vb. şartlar öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Bunu sağlamaya çalışan ve bu konuda veli tarafından denetimi yüksek olan okullar genelde özel okullardır. Bu yüzden özel okul öğretmenlerinin, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı boyutlarına daha olumlu yaklaştığı düşünülmektedir (A.T4.8.).</p> <p>İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim yılının sonunda, ilk okuma-yazma programına ilişkin konteste vermiş oldukları cevaplarında, görev yaptıkları okul türüne göre; (bilgi düzeyi, uygulama, sınıf ortamı ve çevresel faktörlerle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplar arasında farklılık bulunmazken, (beklentiler düzeyi)ndeki maddelere vermiş oldukları cevaplar ile genel anlamda bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Beklentiler düzeyinde ve genel anlamda farklılığın pilot okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. (C.T15.55.)</p> <p>Özel okullarda görev yapan öğretmenler ile diğer ilköğretim okullarında (üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarında çalışan) görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri arasında farklılıklar saptanmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci sayılarının az oluşu ve birinci sınıfa gelen öğrencilerinin çoğunun anasınıfından gelen öğrenciler olması algılarındaki farklılığın kaynağı olabilir. Dolayısıyla özel okul öğretmenlerinin az sayıdaki öğrencisiyle bitişik eğik el yazısını öğrencilere öğretmede daha avantajlı olmaktadır ve bu nedenle de bitişik eğik yazıya daha olumlu baktıkları düşünülebilir. (A.T24.8.)</p>



## Ek-2d: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından

### Yapılan Karşılaştırılması

Okul türü	<p>Öğretmenlerin yeterliliği alt boyutunda ise orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerle özel okulda ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin algı düzeyleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. (A.T24.9.)</p>
	<p>Özel, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik duruma sahip ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile pilot okullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esash) cümle yöntemiyle ilgili çok farklı görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin genelde ses temelli (esash) cümle yöntemi için olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. İlk okuma-yazma müfredatındaki yöntem değişikliğinin öğretmenler tarafından benimsediği söylenebilir. (A.T24.10.)</p>
	<p>Öğretmenlerin ses temelli (esash) cümle yönteminin kendisini ve öğrencileri zorlayan yönleri için en çok; orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin, heceleme fazlalığı, yavaş ve anlamsız okuma olduğu saptanmıştır. (A.T24.14.)</p>
	<p>Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler diğer gruptaki öğretmenlere göre bitişik eğik yazının uygunluğu konusunda daha fazla olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarına başlayan öğrenciler okuldan önce yeteri kadar el kaslarını geliştirici yaşantılardan geçmemektedirler. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarının ise sınıf mevcutları genelde fazladır. Bu iki nedenin öğretmenlerin görüşlerini etkilediği söylenebilir. (A.T24.20.)</p>
Pilot okul durumu	<p>Öğretmenlerin yalnızca üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda görev yapanları hece dönemiyle ilgili bir soruna karşılaşmadığını söylemiştir. (A.T28.23.)</p>
	<p>Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler de değişik olmuştur. (A.T28.21.)</p>
	<p>Özel okuldaki öğretmenlerin kaynak, araç-gereç ve alt yapı eksikliğini göz ardı edilen nokta olarak belirtmeleri önemlidir. Çünkü bu okuldaki öğretmenler diğer okuldaki öğretmenlere göre daha fazla araç-gereç ve kaynağa sahiptirler. Ancak bu eksiklikleri belirtmelerinin nedeni olarak öğretmenlerin yeni müfredatla ilgili kaynaklara ulaşmada zorluk yaşadıkları söylenebilir. (A.T24.17.)</p>
	<p>İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin öntestlere verdikleri cevaplarda, pilot okul veya pilot olmayan okul yönünden bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, genel anlamda bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın da pilot okul lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle eğitim öğretim yılının başında, pilot olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin programa yönelik maddelere ilişkin verdikleri cevaplarda kaygı düzeylerinin, pilot okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, programın bir yıl önceki uygulamasını görmelerinin, programa yönelik kaygılarının daha az olmasında etkili olduğu söylenebilir. (C.T15.54.)</p>
Eğitim düzeyi	<p>Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda eğitim düzeyi değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (A.T39.6.)</p>
	<p>Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda eğitim düzeyi değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. (E.T11.6.3.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esash) cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri yüksek lisans durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.11.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esash) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri yüksek lisans durumuna göre farklılık göstermektedir. Yüksek lisans değişkenine göre yüksek lisans yapan öğretmenler yüksek lisans yapmayanlara göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. (C.T12.24.)</p>
Öğrencilerin okumaya geçişi	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esash) cümle yöntemi ile ilköğretim birinci sınıf öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşleri yüksek lisans durumuna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.31.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esash) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri yüksek lisans durumuna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.39.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri yüksek lisans durumuna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.35.)</p>
	<p>Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. (D.T38.4.)</p>
Hizmet içi eğitim	<p>Sınıf öğretmenlerinden öğrencilerini Aralık-Ocak (birinci dönem) aylarında okumaya geçirenler ile öğrencilerini Şubat-Mart (ikinci dönem) aylarında okumaya geçirenler arasında, ses temelli (esash) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi algıları birbirlerine benzemektedir (A.T13.8.).</p>
	<p>Sınıf öğretmenlerinden, Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitime katılanlar, hizmet içi eğitimi yeterli görmekteydiler (A.T13.7.).</p>
Önceki yöntemle karşılaştırarak bakış	<p>Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 59'u Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili olarak hizmet içi eğitim almış, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin % 68'i ise aldıkları eğitimi yetersiz bulmuştur (A.T14.1.).</p>
	<p>Ses temelli cümle yöntemi dışında başka bir yöntem ile okuma-yazma öğretimi yapmış olan öğretmenlerin ilköğretimdeki ses temelli (esash) cümle yöntemini değerlendirmeleri, farklı bir yöntem kullanmamış olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ülkemizde, ses temelli (esash) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine geçmeden önce çözümlenme yöntemi ile okuma-yazma öğretimi yapılmıştır. Bu yöntemde okuma-yazma öğretiminde bir takım sorunlar yaşanmıştır. Yapılan araştırmalarla bu problemler ortaya çıkarılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okuma-yazma öğretiminde farklı bir yöntemi kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin bitişik eğik yazı yöntemine ilişkin değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeninin; öğretmenlerin, okuma-yazma öğretim yöntemi ile yazı tekniği seçimi arasında bir ilişki bulunmadığına dair fikirlerinin var olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (A.T4.10.).</p>
Kadro durumu	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esash) cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri kadro durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.10.)</p>
	<p>Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esash) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri kadro durumuna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.19.)</p>

## Ek-2d: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından Yapılan Karşılaştırılması

Kadro durumu	Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşleri kadro durumuna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.30.)
	Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri kadro durumuna göre farklılık göstermektedir. Kadro durumu değişkenine göre; kadrolu olmayan öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre bitişik eğik yazı uygulaması konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. (C.T12.43.)
	Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri kadro durumuna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.35.)
Görev yapılan yer	Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri il ilçe durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.13.)
	Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri il ilçe durumuna göre göstermemektedir. (C.T12.21.)
	Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşleri il ilçe durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.33.)
	Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli (esaslı) cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri, il ilçe durumuna göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.41.)
	Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri il ilçe durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. (C.T12.35.)
	Araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan analizde Türkçe 1. sınıf ders kitaplarına ilişkin görüş maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. (D.T19.19.)
	Araştırmaya katılanların görev yeri değişkenine göre yapılan analizde Türkçe 1. sınıf ders programına ilişkin görüş maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. (D.T19.19.)
Öğrencilerin/okulun sosyo-ekonomik düzeyi	İl merkezinde çalışan öğretmenler, ilçe merkezinde ve köyde çalışan öğretmenlere göre GOGS kazanım maddelerini öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır. Öğretmenlerin görev yaptığı yerlerde ki imkânlar bu sonucu ortaya çıkarmaktadır. (D.T19.15.)
	Köyde çalışan öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu kazanım maddelerini kazandırmada daha fazla problem yaşadığı görülmektedir. Köy ortamında yetişen çocuklar çevresel etkilere bağlı olarak kazanım maddelerini kazanırken daha fazla sorun yaşamaktadırlar. (D.T19.16.)
	İl merkezinde çalışan öğretmenler "Fotoğraflar gerçeği daha çok yansıttığı için daha etkilidir" görüş maddesini köyde çalışan öğretmenlere göre daha çok kabul etmektedirler. (D.T19.17.)
	İl ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler okuma- yazma öğretiminde görsellerin rolüne ilişkin görüş maddelerini köyde çalışan öğretmenlere göre daha çok kabul etmektedirler. Bu sonuç köyde çalışan öğretmenlerin eğitim araç ve gereçlerinin yeterli düzeyde olamamasından ve birleştirilmiş sınıfta görev yapmalarından kaynaklanmaktadır. (D.T19.18.)
	Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıftaki öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyini algılamaları değiştiğçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Sınıftaki öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmenler diğerlerine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini daha olumlu bulmuşlardır. Sınıftaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyini orta olarak algılayan öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemini, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyini düşük olarak algılayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir (A.T4.9.)
Öğretmenlerin yeni okuma-yazma müfredatı hazırlanırken kendilerine danışılıysaydı okuma-yazma öğretimi için en çok; orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenler etkinliklerle ilgili kaynak ve materyallerin sağlanmasını isteyeceklerini; özel okulda çalışan öğretmenler bütünü kavrayıcı çalışmalara yer verilmesi, okuma parçalarının seviyeye uygun yapılmasını ve doğru hece birleştirilmelerine dikkat edilmesini; pilot birinci sınıf öğretmenleri ise öğretmenlere danışılmasını ve eğitilmesini ve bütünü kavrayıcı çalışmalara yer verilmesini isteyeceklerini belirtmişlerdir. (A.T24.21.)	

## Ek-2e: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Olumlu Veli Görüşleri

Kod	Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Olumlu Veli Görüşleri
Okuma-Yazma ve öğrenme	Veliler, yazıda akıcılığın sağlandığını öne sürmüştür. (A.T39.24.)
	Yazıda akıcılığın sağlandığını belirtmiştir. (E.T11.25.)
	Velilerin bir kısmı bitişik eğik yazının hızlı yazma, öğrencilerin sanat kişiliklerini geliştirme gibi olumlu yanları olduğunu söylemiştir. (A.T28.5.1.)
	İlköğretimin ilk yılı diğer yıllardan okula ve öğretmene alışma açısından farklı ve katılımcıların bir kısmının ifadesine göre daha fazla ilgi gerektiren bir sınıftır. (A.T28.1.)
	Veliler çocuklarda hissedilebilir değişimler yaşandığını belirtmiştir. (E.T11.28.)
	Çocukların kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini açıklamıştır. (E.T11.29.)
	Çocuklarının daha araştırmacı, sorgulayıcı ve meraklı olduklarını öne sürmüştür. (E.T11.30.)
Okuma-Yazma uygulamaları	Görüşme yapılan velilerin çoğu; STCY'nin eski sisteme göre daha rahat olduğu, bu sistem ile çocukların daha çabuk okumaya geçtikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. (A.T28.4.)
	Veliler ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim sürecinden memnun olduklarını belirterek öğrencilerin oyunları severek ve isteyerek oynadıklarını ve oyun etkinlikleri sonucunda mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Öyle ki, öğrencilerin okula gelmek için can attıklarını ifade etmişlerdir. (D.T22.27.)
	Veliler ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim sürecinde öğrencilerin eğlendiğini vurgulamışlardır. (D.T22.28.)
Görsel materyaller	Veliler ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi sürecindeki ödüllerin öğrencilerin çok hoşuna gittiğini belirtmişlerdir. (D.T22.29.)
	Görsel materyallerle destekli öğretimin öğrencilerin dikkatini çektiği ve onları ezberden uzaklaştırdığını ileri sürmüşlerdir. (E.T11.31.)
Öğretmen	Görüşme yapılan velilerin tümü, okuma-yazma öğretme sürecinde çok önemli bir role sahip olan öğretmene karşı güvenmektedirler. (A.T28.26.)
	Tüm veliler öğretmenler hakkında olumlu cevaplar vermiş ve çok memnun olduklarını söylemişlerdir. (C.T18.8.)
Okul öncesi eğitim	Görüşme yapılan velilerimizin hepsi, okul öncesi eğitimin okuma-yazma öğrenimine olumlu yansımaları olacağı yönünde görüş bildirmiştir. (A.T28.3.)
Çocuğu motive etme	Veliler teşvik edici sözlerin ve ödüllendirmenin öğrencilerde okuma-yazmaya yönelik başarıyı arttıracığını düşünmektedirler. (A.T42.16.)

## Ek-2f: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Olumsuz Veli Görüşleri

Kod	Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Olumsuz Veli Görüşleri
Okuma-yazma ve öğrenme	Mevcut okuma ve yazma etkinliklerinin yeterli olmadığını düşünen veliler, değişik okuma ve yazma etkinliklerinin hazırlanmasını istemektedirler. (A.T42.9.)
	Bitişik eğik yazı ile yapılan çalışmalarda kendilerinin bu konuda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. (A.T39.23.)
	Veliler, bitişik eğik yazı ile yapılan çalışmalarda çocukların bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. (A.T39.23.)
	Bitişik eğik yazı ile yapılan çalışmalarda çocukların bazı sorunlar yaşadıklarını ve kendilerinin bu konuda yetersiz kaldıklarını, (E.T11.24.)
	Velilerin yöntem hakkındaki tutumları öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. (E.T36.6.)
	Velilerin yalnızca biri bitişik eğik yazı ile ilgili olumsuz görüş belirtmemiştir. Çoğu bitişik eğik yazı'nın zor olduğunu söylemiştir. (A.T28.5.2.)
Anlama	Öğrencilerin okumalarını süreklilik, hız ve akıcılık taşımadığını, (E.T11.26.)
	Veliler, öğretmen ve idareciler gibi düşünmemektedir. Onlara göre okuma ve yazma başarısını etkileyen en önemli okul dışı ortam, özel dersler ve kurslardır. (A.T42.33.)
	Öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma sürecinde zorluklarla karşılaştıklarını, (E.T11.27.)
Okuma hızı	Veliler, öğrencilerin okumalarının süreklilik, hız ve akıcılık taşımadığını belirtmiştir. (A.T39.25.)
Okul-Aile birliği etkinlikleri	Öğretmenlerin düzenlemiş olduğu veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinlikleri, veliler tarafından yeterli görülmemektedir. Hatta bazı veliler, veli toplantılarını ve okul aile birliği toplantılarını etkinlik olarak görmemektedir. Bu gibi toplantıları maddi ihtiyaçları gidermek için bir araç olarak görmektedir. Bu nedenle, toplantıların eğitimsel yönünün zayıf olduğunu savunmaktadır. (A.T42.3.)
	Okuma-yazma etkinliklerine katılan velilerin oranı çok yetersizdir. Bazı veliler, kendilerine yönelik hazırlanan etkinlikleri yetersiz olarak görmektedirler. (A.T42.11.)
Bilgilendirme	Öğretmen ve idarecilerin okuma-yazma konusunda yürüttüğü bilgilendirme çalışmaları veliler tarafından yeterli görülmemektedir. Veliler, yeni sistem hakkında bilgilendirme toplantılarının yapılmasını istemektedirler. (A.T42.8.)
	Ses temelli ilkokuma ve yazma öğretimini bilmeyen veliler, bu konuda bilgilendirilmek için seminerler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenmesini istemektedir. (A.T42.3.)
Sosyo-ekonomik düzey	Gelir seviyesinin çocukların ilkokuma ve yazma başarısını etkilediğini düşünmektedirler. (A.T42.22.)
Aile içi şiddet	Velilere göre çocukların ilkokuma ve yazma başarısını etkileyen olumsuz tutumların başında aile içi şiddet gelmektedir. (A.T42.17.1.)
İlgisizlik	Velilere göre çocukların ilkokuma ve yazma başarısını etkileyen olumsuz tutumların başında ilgisizlik gelmektedir. (A.T42.17.2.)

## Ek-2g: Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Velilerin Demografik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılması

Değişken	Kod	Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Velilerin Demografik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılması
Cinsiyet	Ses temelli cümle yöntemi	Ses temelli cümle yöntemiyle ilgili belirtilen görüşler üzerinde velilerin kişisel verilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı bulunmuştur. (A.T39.22.)
		Ses temelli cümle yöntemiyle ilgili belirtilen görüşlerde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı bulunmuştur. (E.T11.23.1.)
Yaş	Ses temelli cümle yöntemi	Ses temelli cümle yöntemiyle ilgili belirtilen görüşler üzerinde velilerin kişisel verilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda yaş değişkeninin etkili olmadığı bulunmuştur. (A.T39.22.)
		Ses temelli cümle yöntemiyle ilgili belirtilen görüşler üzerinde velilerin kişisel verilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda yaş değişkeninin etkili olmadığı bulunmuştur. (E.T11.23.1.)
		Ses temelli cümle yöntemiyle ilgili belirtilen görüşler üzerinde velilerin kişisel verilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda eğitim düzeyi gibi değişkeninin etkili olmadığı bulunmuştur. (A.T39.22.)
Özel ders / kurslar / ödev yardım		Ses temelli cümle yöntemiyle ilgili belirtilen görüşler üzerinde velilerin kişisel verilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda eğitim düzeyi değişkeninin etkili olmadığı bulunmuştur. (E.T11.23.1.)
		Veliler, eğitim durumunun çocuğun ilkökuma ve yazma başarısında etkisi olduğunu düşünmektedirler. Eğitim durumu zayıf aileler, çocuklarına daha çok ev ödevlerinde yardımcı olmaktadır. Sistem hakkında yeterli ölçüde bilgisi olmayan veliler, çocuklarını kurslara ve özel derslere yönlendirmektedir. (A.T42.27.)
Veli toplantıları		İlköğretim ve ortaöğretim mezunu veliler ise öğretmenlerle ayrı düşmektedir. Onlara göre, özel ders ve kurslar çocukların ilkökuma ve yazma başarısını etkilemektedir. Çocuklarını hafta sonu kurslara daha çok alt ve ortaöğretim mezunu aileler göndermiştir. (A.T42.25.)
		Ailenin ilköğretim mezunu olmasına rağmen çocukları sınıf seviyesinin üstünde bir başarıya sahip olduğu belirtilmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe anne ve baba, çocuğun sadece ev ödevleri ile değil tüm yaşantısı ile ilgilenmektedir. Çocuğun karşısına çıkabilecek tüm sorunların aşılmasında çocuğa yardım eder. Eğitim düzeyi yüksek olan aileler çocuklarına özgüven, sorumluluk alma, girişimcilik gibi davranışlar kazandırmaktadırlar. Kendileri eğitim sistemi içinde uzun süre kaldıkları için sistemden eksik ve zayıf yönlerini bilmemektedirler. Çocuklarını da bu doğrultuda yetiştirmektedirler. Kısacası bu aileler çocuklarına rehberlik etmektedir. (A.T42.30.)
Okuma-yazma etkinliklerine katılım		Ailenin eğitim düzeyi, veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinliklerine katılım oranında ve çeşitliliğinde etkili olmadığı görülmüştür. Düzenlenen etkinliklere katılım oranına bakıldığında, üç eğitim düzeyi de eşit bir şekilde dağılım göstermiştir. Veli toplantıları üç eğitim düzeyinde de en çok tercih edilen etkinlik olmuştur. (A.T42.4.)
Öğrenciyi ödüllendirme		Ailelerin eğitim düzeyi okuma-yazma etkinliklerine katılım oranında ve çeşitliliğinde etkili olmadığı görülmüştür. Ailelerin eğitim durumuna göre en çok tercih edilen etkinlikler, kitap okuma etkinlikleri ve öğretmen tarafından evlere verilen etkinliklerdir. (A.T42.12.)
Eğitim düzeyi	Okuma hızı ve yazma	Ailelerin eğitim durumuna göre, yükseköğretim mezunu aileler aile içi şiddetin etkili olabileceğini daha az düşünmektedirler. Ayrıca ilköğretim mezunu veliler, ödüllendirme ve teşvik edici sözlerin başarıyı çok etkilediğini diğerlerine göre daha az düşünmektedirler. (A.T42.18.)
		İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri öğrencilerin (okuma hızlarında ve bakarak yazma, söyleneni yazma, metinden anladığını yazma) hızlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak anneleri [lise] mezunu olan öğrenciler (bir konuda kendini ifade ederek yazma) konusunda, anneleri [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora] mezunu olan öğrencilerden daha hızlı yazdıkları ve farkın anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. (C.T15.14.)
Okuduğunu anlama		İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyleri; (okuma hızlarında ve (söyleneni yazma, metinden anladığını yazma ve bir konuda kendini ifade ederek yazma) hızlarında anlamlı farklılığa neden olmazken, (bakarak yazma) hızı yönünden, babası [lise] mezunu olan öğrencilerin, babası [ilkokul-ilköğretim (ortaokul)] mezunu olan öğrencilerden daha hızlı yazdığı ve farkın babası lise mezunu olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Babaları [ilkokul-ilköğretim (orta okul)] mezunu olan öğrencilerin, babaları [lise] ve [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora] mezunu olan öğrencilere göre, okudukları metni anlama düzeylerinin daha düşük olduğu ve anlamlı farkın aleyhlerinde olduğu saptanmıştır. (C.T15.16.)
		Metinden okuduğunu anlamaya ilgili etkinliklerde genel anlamda farklılığın annelerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlamaya ilgili etkinliklerde öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe, okuduklarını anlama düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. (C.T15.15.)
Okuma hataları		Anne babaların eğitim düzeyi arttıkça farklı metin türlerinden aldıkları başarı puanlarına göre okuduğunu anlama başarıları da artmaktadır. (C.T27.4.)
		Ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. (C.T27.5.)
Okuma becerileri		Öğrenci defterleri ve ses kayıtlarına göre, pek çok hata türünde çalışma grubundaki anne eğitim durumu ilkökul olan öğrencilerin oranı daha yüksektir. (C.T29.8.)
		Öğrenci defterleri ve ses kayıtlarına göre, pek çok hata türünde çalışma grubundaki baba eğitim durumu ilkökul olan öğrencilerin oranı daha yüksektir. (C.T29.9.)
Bitişik eğik yazı yeterliliği ve tutumu		Babanın eğitim seviyesinin yüksek olduğu okulda öğrencilerin okuma becerilerinin daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. (C.T32.6.)
		Annelerinin eğitim düzeyi okula gitmemiş, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.9.)
		Babalarının eğitim düzeyi okula gitmemiş, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Lise mezunlarının ortalaması üniversite, ortaokul ve ilkökul mezunlarından anlamlı şekilde daha yüksektir. (C.T26.10.)
		Annelerinin eğitim durumu okula gitmemiş, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.23.)
		Babalarının eğitim düzeyi okula gitmemiş, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.36.)

## Ek-2g: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüşlerin Velilerin Demografik Özellikleri Bakımından

### Karşılaştırılması

<b>Eğitim düzeyi</b>	<b>Yazma hızı</b>	Annelerinin eğitim düzeyi okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.35.)
		Babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.24.)
<b>Gelir durumu</b>	<b>Özel ders / kurslar / ödev yardım</b>	Alt ve orta gelir düzeyine sahip veliler de özel ders ve kursların ilkokuma ve yazmada etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak bu aileler, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının birçoğunu karşılayamamaktadır. Gelir seviyesi ile çocuğun ilkokuma ve yazma başarısı arasında bir ilişki vardır. Gerekli materyale sahip olmayan çocuklar, sınıf öğretmenin verdiği sınıf ve ev etkinlikleri ile yetinmek zorunda kalmaktadır. Bu durum eşit olmayan uygulamalara neden olmaktadır. (A.T42.26.)
	<b>Veli toplantıları</b>	Ailenin gelir durumunun da veli toplantıları ve aile ile iletişim etkinliklerine katılımda ve çeşitliliğinde etkili olmadığı görülmüştür. Üç gelir düzeyine sahip veliler etkinliklere eşit oranda katılmışlardır. En fazla tercih edilen etkinlik veli toplantısı olmuştur. AÇEV toplantılarına ve kermeslere hiçbir üst düzey velinin katılmadığı gözlemlenmiştir. (A.T42.5.)
	<b>Okuma-yazma etkinliklerine katılım</b>	Ailelerin gelir düzeyinin de okuma-yazma etkinliklerine katılım oranında ve çeşitliliğinde etkili olmadığı görülmüştür. Gelir durumuna göre en fazla kitap okuma etkinliği ve öğretmen tarafından eve verilen etkinlikler tercih edilmiştir. (A.T42.13.)
	<b>Öğrenciyi ödüllendirme</b>	Alt gelir seviyesindeki veliler, ödüllendirme ve teşvik edici sözlerin başarı üzerinde etkili olacağını diğer gelir düzeylerine göre daha az düşünmektedir. Üst gelir düzeyindeki veliler ise sevgi ve saygıya dayalı bir ortamın ve başarıları ödüllendirmenin ilkokuma ve yazma öğretimine katkısı olduğunu belirtmiştir. (A.T42.19.)
	<b>Okuma hataları</b>	Öğrenci defterleri ve ses kayıtlarına göre, pek çok hata türünde ailelerin gelir düzeyi düşük olan öğrenciler daha yüksek frekansa sahiptir. Ailenin gelir düzeyi ile hata yapan öğrenci sayısı arasında ters bir orantı vardır. (C.T29.7.)
	<b>Bitişik eğik yazı yeterliliği ve tutumu</b>	Ailelerinin geliri, 796 TL'den az, 796-1000 TL, 1001-1500 TL, 1501-2000 TL ve 2001 ve üzeri TL olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. Ailelerinin geliri 796 TL'den az olan öğrencilerin puan ortalamaları, 1001-1500 TL, 1501-2000 TL ve 2001 ve üzeri TL olanlardan daha düşüktür. Ailelerinin geliri 796-1000 TL olan öğrencilerin puan ortalamaları 2001 ve üzeri TL olanlardan daha düşüktür. Ailelerinin geliri 1001-1500 TL olan öğrencilerin puan ortalamaları 2001 ve üzeri TL olanlardan daha düşüktür. Ailelerinin geliri 1501-2000 TL olan öğrencilerin puan ortalamaları 2001 ve üzeri TL olanlardan daha düşüktür. (C.T26.11.)
	<b>Okuduğunu anlama</b>	Ailelerinin geliri, 796 TL'den az, 796-1000 TL, 1001-1500 TL, 1501-2000 TL ve 2001 ve üzeri TL olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.37.)
		Öğrencilerin okuduklarını anlamalarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Üst, orta ve alt tüm sosyo-ekonomik düzeyler arasında farklılıklar olduğu ve sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlamalarının arttığı belirlenmiştir. (C.T50.4.)
	<b>Yazma hızı</b>	Ailelerinin geliri, 796 TL'den az, 796-1000 TL, 1001-1500 TL, 1501-2000 TL ve 2001 ve üzeri TL olan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. Ailelerinin geliri 796 TL'den az olan öğrencilerin puan ortalamaları, 796-1000, 1001-1500 TL, 1501-2000 TL ve 2001 ve üzeri TL olanlardan daha düşüktür. Ailelerinin geliri 796-1000 TL olan öğrencilerin puan ortalamaları, 1001-1500 TL, 1501-2000 TL ve 2001 ve üzeri TL olanlardan daha düşüktür. Ailelerinin geliri 1001-1500 TL olan öğrencilerin puan ortalamaları, 2001 TL ve üzeri olanlardan daha düşüktür. (C.T26.25.)

## Ek-2h: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumlu Görüşleri

Kod	Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumlu Görüşleri
Ses temelli cümle yöntemi	Çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin Antakya merkez ile merkeze bağlı ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda müfettişler okuma ve yazma öğretiminde yapılan değişikliğin iyi yönde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak uygulamaya konan yöntemi bir 'kent programı' olarak tanımlamışlardır. (A.T39.32.)
	Çözümleme yöntemi ile ses temelli (esaslı) cümle yönteminin Antakya merkez ile merkeze bağlı ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda müfettişler okuma ve yazma öğretiminde yapılan değişikliğin iyi yönde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak uygulamaya konan yöntemi bir 'kent programı' olarak tanımlamışlardır. (E.T11.33.)
Konuşma	Müfettişlerin konuşma becerisine yönelik görüşleri öğrencilerin 'kendilerini geçmiş yıllara oranla daha iyi ifade edebilen bir nesil' olduğu yönünde olmuştur. Aynı zamanda bir müfettişin belirttiği 'durdurulamaz bir nesil geliyor' ifadesi tüm söylenenleri özetler nitelik taşımaktadır. (A.T39.34.)
	Müfettişlerin konuşma becerisine yönelik görüşleri öğrencilerin 'kendilerini geçmiş yıllara oranla daha iyi ifade edebilen bir nesil' olduğu yönünde olmuştur. Aynı zamanda bir müfettişin belirttiği 'durdurulamaz bir nesil geliyor' ifadesi tüm söylenenleri özetler nitelik taşımaktadır. (E.T11.35.)
Okul-aile işbirliği	Ankete katılan idarecilerin büyük bir çoğunluğu, ilkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı arttırmak için bazı etkinliklerin gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. İdareciler, okul aile işbirliğini sağlamak için veli toplantılarını ve aile ile iletişimi sıkça kullanmıştır. (A.T42.2.)
	İdarecilerin büyük bir kısmı, velilerin okuma ve yazma etkinliklerine katılmasını sağlamıştır. En fazla tercih edilen etkinlik bilgilendirme ve yönlendirme toplantılarıdır. (A.T42.7.)
İlk okuma-yazma başarısı	İdareciler, anne ve babanın gelir seviyesinin çocukların ilkokuma ve yazma başarısını etkilediğini düşünmektedirler. (A.T42.21.)
	İdareciler, çocukların ilkokuma ve yazmada başarılı olması için dersane ve özel derslere pek ihtiyaçlarının olduğunu düşünmemektedir. Yardımcı ders araç ve gereçleri ile başarının sağlanabileceği düşüncesindedirler. (A.T42.24.)
	İdarecilere göre, çocuğun okuma ve yazma başarısını etkileyecek okul dışı ortamların başında, çocuğun ailesi ve yakın çevresi gelmektedir. Çocuk bu ortamlar uzun süre etkileşim içinde kalmakta ve ortamın iyi ya da kötü alışkanlıklarını kazanmaktadır. (A.T42.32.)
	İdareciler, aile içinde sevgi ve saygıya dayalı bir ortamın, çocuğun ilkokuma ve yazma başarısını arttıracakını düşünmektedir. (A.T42.36.)
	İdarecilerin tamamı, ailelerin çocuklarına karşı tutumlarının, çocuğun ilkokuma ve yazma başarısını etkileyeceğini düşünmektedir. (A.T42.15.)

## Ek-21: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumsuz Görüşleri

Kod	Tema A: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yönetici ve Müfettişlerin Olumsuz Görüşleri
Bilgi yeterliliği	Yapılan görüşmeler sonucunda ilköğretim müfettişlerinin çoğu ilk okuma ve yazma yöntemi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. (E.T11.32.)
	Yapılan görüşmeler sonucunda ilköğretim müfettişlerinin çoğu ilk okuma ve yazma yöntemi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. (A.T39.31.)
Okuma	Müfettişlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamalarına yönelik belirtmiş oldukları görüşlerden biri de öğretmenlerin kendilerini uygulama sürecinde yeterli hissetmedikleri olmuştur. (A.T39.35.)
Okuduğunu anlama	Müfettişler okuma ile ilgili olarak ses temelli cümle yöntemini eksik bulmuşlardır. (A.T39.33.)
	Müfettişler okuduğunu anlama ile ilgili olarak ses temelli (esasl) cümle yöntemini eksik bulmuşlardır. Öğrencilerin okudukları metinleri anlamada önemli sorunlar yaşadıklarını gözlemlemişlerdir. (E.T11.34.)
Öğretmenler	Müfettişlerin ses temelli (esasl) cümle yöntemi uygulamalarına yönelik belirtmiş oldukları görüşlerden biri de öğretmenlerin kendilerini uygulama sürecinde yeterli hissetmedikleri olmuştur. (E.T11.36.)
Rehberlik	Denetim elemanlarınca (ilköğretim müfettişleri) yapılan rehberlik yetersizdir. (A.T20.11.)



**Tema B: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin  
Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerilerine İlişkin  
Araştırma Sonuçları**

**Ek-2i: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin  
Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri**

Tema	Kod	Tema B: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri	Çözüm önerisi	
		Sonuç	Çözüm önerisi	
Okul öncesi eğitim durumu	Hazırlık aşaması	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. (B.T2.1.)	-	
		Öğrenciler, kalem dik tutma alışkanlıkları sonucu bitişik eğik yazmada zorlanmaktadır. (B.T2.2.)	-	
		STCY'yi uygulamada destekleyici materyallere ulaşılmamaktadır. (B.T2.3.)	-	
		Öğretmen görüşlerine göre hazırlık aşamasında HTB ve okulöncesi eğitim almamış öğrenciler kendilerini ifade edememe, söylenenleri anlayamama, kalem tutma ve defter kullanma alışkanlıklarının olmaması gibi güçlüklerle karşılaşmışlardır. Buna benzer güçlükleri okulöncesi eğitim almış öğrencileri ile de yaşamışlar fakat bu sorunları çabuk aşmışlardır. (B.T3.2.)	-	
			Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. (E.T45.47.)	-
	Çizgi çalışmaları		Çizgi çalışmaları sırasında HTB ve okulöncesi eğitim almamış öğrencilerle yaşanan en büyük güçlüklerden biri öğrencilerin kalem tutmayı ve defter kullanmayı bilememeleridir. (B.T3.3.)	HTB öğrencilere nasıl yapacakları anlatıldığında anlayamamakta ancak etkinlik birebir gösterildiğinde yapabilmektedirler.
			Okulöncesi eğitim almış öğrenciler çizgi çalışmaları sırasında daha az güçlük yaşamışlardır. (B.T3.4.)	Çizgi çalışmaları sırasında yaşanan güçlükler bireysel olarak çalışma, el kol kaslarını geliştirici etkinlikler, velilerle iş birliği ve Türkçe bilen arkadaşlardan yardım alma çalışmaları ile giderilmeye çalışılmıştır.
			Öğretmenlerin sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayırması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. (A.T10.28.)	
		Görsel okuma	Görsel okuma sırasında HTB ve okulöncesi eğitim almamış öğrenciler gördüklerini ifade edememe, gördüklerini anlayamama, kelime telaffuzlarını yanlış yapma, kelimelerin anlamını bilememe ve Kürtçe söyleme gibi güçlükler yaşamışlardır. Okulöncesi eğitim almış öğrenciler ise görsel okuma çalışmalarında daha başarılıdır. Fakat aralarında kelime dağarcıkları az olduğundan bu güçlükleri yaşayanların olduğu görülmüştür. (B.T3.5.)	Görsel okuma çalışmalarında yaşanan güçlükler görsel metin üzerine soru-cevap çalışmaları yapma, görsel metindeki Türkçe anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışma ve somut materyaller kullanma çalışmaları ile giderilmeye çalışılmıştır.
	Sesi hissetme ve tanıma aşaması		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu öğrenciler bazı sesleri birbirleriyle karıştırmaktadırlar. (B.T2.4.)	-
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu öğrencilerin çoğu sesin geçtiği kelimelere örnek vermede güçlük çekmektedir. (B.T2.5.)	-	
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu öğrencilerin çoğu kelimelerin içindeki sesi hissetmede güçlük çekmektedir. (B.T2.6.)	-	
		Okulöncesi eğitim almamış ve HTB öğrencilerin sesi hissettirme çalışmaları sırasında sesleri unutma, sesi tanıyamama, o-u, i-i ve ğ-y seslerini karıştırma gibi zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Okulöncesi eğitim almış öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerde benzer güçlüklerdir ancak bu öğrenciler daha kısa sürede bu güçlükleri aşabilmektedir. (B.T3.6.)	Sesi hissettirme çalışmaları sırasında yaşanan güçlükler; karıştırılan ve unutulmuş seslere daha uzun zaman ayırma, görsel ve işitsel materyaller kullanma, şarkılar ve tekerlemelerden yararlanma ve sesleri bazı nesnelere özdeşleştirerek öğretme gibi çalışmalar yapılarak giderilmiştir.	
		HTB, okulöncesi eğitim almış ve okulöncesi eğitim almamış öğrencilerin hissetmekte zorlandıkları sesler ğ, b, d, h, o, u sesleridir. Öğrencilerin birbiri ile karıştırdıkları sesler b-d, o-u, s-z, m-n, v-f, g-ğ ve ğ-y sesleridir. (B.T3.7.)	-	
		Öğretmenler, çocukların diğer harfleri ana sınıfta öğrenerek geldikleri için bu yıl çok zorluk çektiklerini ifade ettiler. (B.T7.39.)		

## Ek-2i: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu öğrenciler bazı harfleri okurken birbirleriyle karıştırmaktadırlar. (B.T2.7.)	-
		Farklı durumlardaki öğrencilerin geneli sessiz harfle başlayan heceleri okumakta zorlanmışlardır. En çok zorlandıkları hece örnekleri ga, ge, ba, be, ca, cü, pi, pi gibi hecelerdir.(B.T3.9.)	Öğretmenler bu güçlükleri gidermek için birebir çalışmışlar, seviye grupları oluşturup okuma çalışmaları yapmışlar ve görsel materyallerden yararlanmışlardır.
		Sesleri tanıdığı halde okuyamayan öğrenciler farklı durumlardaki öğrenci gruplarının hepsinde vardır. Bu öğrencilerle birebir çalışmalar yapılmasına rağmen evde tekrar olmadığı için çalışmalar unutulmaktadır. (B.T3.10.)	-
	Harfi okuma aşaması	Uzun kelimeleri okurken HTB öğrenciler heceyi okuduktan sonra kelimeye geçememe, üç heceden fazla kelimeleri okuyamama ya da zorlanma gibi, okulöncesi eğitim almamış öğrenciler uzun kelimeleri okurken önceki heceyi unutma ve uydurarak okuma gibi, okulöncesi eğitim almış öğrenciler ise acelecilikten yanlış okuma, heceleri unutma ve çok uzun kelimelerde zorlanma gibi güçlükler yaşamışlardır. Ayrıca iki sessizin yan yana geldiği kelimeleri okurken HTB, okulöncesi eğitim almamış ve okulöncesi eğitim almış öğrenciler iki sessizi tek ses gibi okuma ve iki sessiz arasına bir ses getirme gibi güçlükler yaşamışlardır. (B.T3.11.)	Bu güçlükleri gidermek için öğretmenler okuma çalışmaları yaptırma, dikte çalışmaları yaptırma ve birebir ilgilenme çalışmaları yapmışlardır.
		Öğrencilerinin dik temel yazı ile yazılmış metinleri okurken güçlüklerle karşılaştığını belirten öğretmenlerin sayısı 22'dir. (B.T3.19.)	-
		HTB, okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrenciler dik temel yazı ile yazılmış metinleri okurken aynı güçlükleri yaşamaktadırlar. Yaşadıkları güçlükler bazı sesleri karıştırma, okuma hızında yavaşlama ve bazı sesleri tanıyamamadır. (B.T3.20.)	Bu güçlükleri gidermek için öğretmenler eğik yazı ve dik temel yazı harflerini kartonlara yazıp sınıfa asmış ve dik temel harflerle yazılmış metinlere ağırlık vermişlerdir.
	Okul öncesi eğitim durumu	Okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenmeler sonucunda harfleri doğru yazamamaktadırlar. (B.T2.8.)	-
	Harfi yazma aşaması	HTB ve okulöncesi eğitim almamış öğrenciler sesin yazımı sırasında ilk grup seslerde zorlanma, dairesel hareketli seslerde zorlanma, seslerin yazım yönünü yanlış yazma, satıra kuralına uygun yazamama ve defteri düzenli kullanamama gibi güçlükler yaşamışlardır. Okulöncesi eğitim almış öğrencilerde bu güçlükleri yaşamışlarsa da bu öğrencilerin çoğu sesin yazımı sırasında güçlük çekmemiştir. (B.T3.8.)	Bu güçlükleri gidermek için öğretmenler görsel destekli materyal kullanımına, pratik yaptırmaya, arkadaşından yardım almaya ve birebir çalışmaya yer vermişlerdir.
		Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile öğrenciler, bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler. Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (A.T10.20.).	-
		Dikte çalışmaları sırasında tüm öğrencilerde görülen ortak sorun sesli harfleri yazmamalarıdır. HTB ve okulöncesi eğitim almamış öğrencilerden bazıları dikte çalışmalarına katılamamakta, çok ağır yazmakta, yazacağı kelimeyi unutmakta ve sesleri karıştırmaktadırlar. (B.T3.17.)	Öğretmenler bu güçlükleri gidermek için sözcükleri vurgulu söyleme, yanlışlarını anında düzeltme, diktede heceye kadar inme ve birebir ilgilenme çalışmaları yapmaktadır.
	Dikte çalışması	Farklı durumlardaki öğrencilerinin sözcük yazımı bittikten sonra gerekli işaretlemeleri yaptığını belirten öğretmenlerin sayısı 26, kısmen yapabildiğini belirten öğretmenlerin sayısı ise 28'dir. (B.T3.18.)	-
		Dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görülmektedir. (E.T45.21.)	-
		Dikte çalışmaları sırasında öğrencilerin tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmaları söz konusudur. (E.T45.29.)	-
		Sesin geçtiği sözcüğü bulma çalışmalarında öğrencilerin güçlük yaşamadığını belirten öğretmenlerin sayısı 36'dır. (B.T3.12.)	-
	Sözcüğü bulma	Güçlük yaşadıklarını belirten öğretmenler HTB, okulöncesi eğitim almamış öğrencilerinin ilk sesleri verirken bu etkinliklerde çok zorlanma, kelime dağarcıkları çok az olduğu için örnekler vermeme gibi güçlük yaşamışlardır. Bu güçlükleri gidermek için sesin geçtiği kelimeyi vurgulu söylemekte ve Türkçe kelime öğretmek için varlıkları görselleştirmektedirler. (B.T3.13.)	-
	Sesi bulma	Ses ortada olduğunda öğrencilerinin sesi bulmakta güçlük çektiklerini belirten öğretmenlerin sayısı 25, güçlük yaşamadıklarını belirten öğretmenlerin sayısı ise 21'dir. (B.T3.14.)	Öğretmenler öğrencileri ortadaki sesi bulamadıklarında sesleri vurgulu söyleme ve ses bulma çalışmalarını daha çok yapma gibi etkinlikler yapmaktadırlar.

## Ek-2i: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Okul öncesi eğitim durumu	Hece oluşturma aşaması	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu öğrenciler heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşamaktadırlar. (B.T2.9.)	-
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekmektedirler. (B.T2.10.)	-
		Heceyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar. (B.T2.11.)	-
	Kelime oluşturma aşaması	Öğrenciler kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapmaktadırlar. (B.T2.12.)	-
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekmektedirler. (B.T2.13.)	-
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu kelimeyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar. (B.T2.14.)	-
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu söylenen kelimeyi doğru yazamamaktadırlar. (B.T2.15.)	-
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu öğrenciler heceleyerek okumaktadırlar. (B.T2.16.)	-
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu cümleyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar. (B.T2.17.)	-
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu metnin içeriğini anlamamaktadırlar. (B.T2.18.)	-
Cümle ve metin oluşturma aşaması	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu okuduklarını anlamamaktadırlar. (B.T2.19.)	-	
	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu metne başlık bulamamaktadırlar. (B.T2.20.)	-	
Okul öncesi eğitim durumu	Düzenli cümle kurabilen öğrenci sayısının az olduğu, öğrencilerin cümle kurarken ekleri yanlış yerde kullanma, yanlış anlamda sözcük kullanma, kelimeleri yanlış telaffuz etme vb. güçlükler yaşadıkları bulunmuştur. (B.T3.16.)	Öğretmenlerin bu güçlükleri aşmak için öğrencilerinin her yanlış kullanımını anında düzettiikleri ve Türkçe konuşmaya özendirdikleri görülmüştür.	
	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu öğrenciler noktalama işaretlerini yerinde kullanamamaktadırlar. (B.T2.21.)	-	
	Okuryazarlığa ulaşma aşaması	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu okuduklarını anlamamaktadırlar. (B.T2.22.)	-
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu çok yavaş okumaktadırlar. (B.T2.23.)	-
		Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu çok yavaş yazmaktadırlar. (B.T2.24.)	-
	Öğrencilerin hepsi (HTB, okulöncesi eğitim almamış ve okulöncesi eğitim almış) yazılan cümlelerin anlamını çıkarmada benzer güçlükler yaşamışlardır. Yazılan kelimeler günlük hayatta kullanıyorsa cümleyi anlayabilmektedirler. Fakat bildikleri kelimeler çok sınıtlı olduğu için anlayacakları cümle sayısı da çok azdır. Özellikle HTB öğrenciler Türkçe bilen öğrencilere göre daha çok zorlanmaktadır. Çünkü onların bildikleri kelime sayısı daha azdır. (B.T3.15.)	Öğretmenler bu güçlükleri gidermek için cümleyi soru-cevap yöntemi ile açıklama yapma, basit sözcüklerle anlatma, vücut dilini kullanma, görsel öğeler kullanma ve masallar okuyarak canlandırmalar yapma gibi etkinliklere yer vermektedirler.	
	Anlama	HTB öğrencilerin okudukları metin ile ilgili sorulara cevap verirken yaşadıkları güçlükler okuduklarını anlamadıkları için cevap verememe, çok ağır okudukları için cevap verememe ve anlasalar da kendilerini ifade edemedikleri için cevap verememeleridir. Aynı güçlükleri okulöncesi eğitim almamış ve almış öğrenciler de yaşamaktadırlar. (B.T3.21.)	-
		Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin Türkçe bilme düzeyleri bu etkinliği yapmalarını etkilemektedir. Okudukları metinde anlamını bildikleri kelimeler çok ise sorulara cevap verebilmektedirler. (B.T3.22.)	Öğretmenler bu güçlükleri gidermek için metni anlatma ve canlandırma yapma ve birbir ilgilenme çalışmaları yapmaktadırlar.

## Ek-2i: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

		Okudukları metni sözlü olarak ifade ederken yaşadıkları güçlükler HTB öğrencilerinin bir iki kelime söylemesi, devrik cümleler kullanmaları, kendilerini ifade edememeleri, yavaş okudukları için metni ifade edememeleridir. (B.T3.23.)	Bu güçlükleri gidermek için metin üzerinde çalışma (metni görselleştirme, soru-cevap yöntemini kullanma ve canlandırma), bilmedikleri kelimeler üzerinde durma çalışmaları yapılmaktadır.
Okul öncesi eğitim durumu	Anlama	Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri; yöntemin okuduğunu anlamada güçlüğü neden olduğu, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumada sorunlara neden olduğu, okuma hızını düşürdüğü, yanlış heceleme yapmaya neden olduğu görüşünde oldukları ve harfleri öğrenen öğrencilere sesleri kavratmamada güçlük yaşadıklarıdır. (F.T51.13.)	
	Yazı	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu söylenen kelimeleri doğru olarak yazamamaktadırlar. (B.T2.25.) Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu kelimeleri yazarken harfleri eksik yazmaktadırlar. (B.T2.26.) Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu söylenen cümleyi doğru olarak yazamamaktadırlar. (B.T2.27.) Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu cümleyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar. (B.T2.28.) Yeni programda el yazısının kullanılması, öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır. (E.T45.44.)	- - - -
Olumsuz öğrenci türleri -	Okuma	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşamaktadırlar. (B.T2.29.) Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekmektedirler. (B.T2.30.) Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu heceleyerek okumaktadırlar. (B.T2.32.)	- - -
	Sesi tanıma	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu bazı sesleri birbiriyle karıştırmaktadırlar. (B.T2.33.)	-
	Hız	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu çok yavaş okumaktadırlar. (B.T2.34.)	-
	Heceleme	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasından sonra hece bölmede güçlük çekmektedirler. (B.T2.35.)	-
	Anlama	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu okuduklarını anlamamaktadırlar. (B.T2.36.) Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu metnin içeriğini anlamamaktadırlar. (B.T2.37.)	- -
	Noktalama	Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu noktalama işaretlerini yerinde kullanamamaktadırlar. (B.T2.38.) Öğrencilerin noktalama işaretlerini kavramakta sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. (E.T11.14.)	-
	Ana dil farklılığı	Öğretmenler öğrencilerinin ana dillerinin farklı olmasının okuma-yazma sürecini etkilediğini düşünmektedirler. Öğrencilerin özellikle kendilerini ifade etmede ve anlatılanları anlayıp yapma konusunda güçlük yaşadıkları ve bu güçlüklerin öğrencilerin Türkçe kelime dağarcıkları geliştirilmeye çalışılarak, arkadaşlarından yardım alınarak, görsel materyallere, jest, mimik, vücut dilini kullanmaya özen gösterilerek giderilmeye çalışıldığı bulunmuştur. (B.T3.1.)	Öğretmenler öğrencileri ile yaşadıkları güçlükleri gidermek amacıyla; el kol kaslarını geliştirici etkinliklere yer verme, hazırlık aşamasını uzun tutma, anlatmak istediklerini jest mimik vücut hareketleri ile anlatmaya çalışma ve Türkçe bilen öğrencilerden yardım alma gibi çalışmalar yapılmaktadır.
		Öğrencilerinin okudukları metni anlamamalarını ana dillerinin farklı olmalarına bağlayan öğretmenlerin sayısı 50'dir. Bu çalışmada, ana dili Türkçe olmayan çocuklara STCY ile okuma-yazma öğretirken en çok güçlüklerin HTB öğrencilerle yaşandığı, bunun ardından okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin geldiği bulunmuştur. (B.T3.26.)	-

## Ek-2i: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

		Değerlendirme yöntemleriyle ilgili karşılaştıkları güçlükler; gereğinden fazla ölçüt olması, öğretmene evrak yükü olması, performans ve proje görevlerini yaptırmakta zorlandıkları, programda sunulan değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflar için uygun olmadığı görüşlerinde oldukları sonucu elde edilmiştir. (F.T51.15.)	-
Değerlendirme	-	Denetimlerde daha çok tutulan yazılı dokümanlara göre değerlendirme yapmaları, denetim için ayrılan sürenin yetersizliği, sınıf ya da okul koşullarının eşitmiş gibi değerlendirilmeye alınması, rehberlikten çok denetim yapmaları, aralarındaki görüş ayrılıklarının öğretmenleri farklı yönlendirmelere sevk etmesi ve okuma-yazmaya bir an önce geçilmesi yönünde baskı yapmaları nedenleriyle ilgili eğitim demetçileri ile ilgili güçlük yaşadıkları görüşlerinde olduğu sonucu elde edilmiştir. (F.T51.17.)	-
Sistem	Sınav	1. sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ileride yapılacak sınavlara şimdiden hazırlamak amacıyla, programda yer almadığı halde, eş sesli, eş anlamlı kelimeler, zıt anlamlı kelimeler gibi kavramları verdikleri sonucu elde edilmiştir. (F.T51.7.)	-
Ders saati	-	Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma- yazma öğretimi için ayrılan öğretmenli ders saati sayısı yetersizdir. (A.T20.2.)	-
	-	Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin her sınıf için ayırabildikleri zaman azdır. (A.T20.3.)	-
Sınıf/Derslik	-	Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında sınıf ortamı tamamen ilk okuma-yazma çalışmalarını için kullanılamamaktadır. (A.T20.8.)	-
Öğretmen özelliği	-	Özellikle birinci sınıflara eğitim verecek öğretmenlerin mezun oldukları programın “sınıf öğretmenliği” olmasına dikkat edilmediği görülmüştür. (A.T39.48.)	-

## Ek-2j: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlükler

Kod	Tema B: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlükler
Kelime üretme	Türkçe bilmeyen öğrencilerin çoğunlukta olması nedeniyle kelime oluşturma aşamasının sıkıntı yarattığını belirtmişlerdir. (A.T16.7.) Sesten hece ve kelime oluşturma aşamalarına ilişkin olarak, hece ve kelime oluşturma ve yazma aşamasında harf eksikliği yaparak yazma sorunu yaşanmaktadır. (A.T20.14.) Öğretmenlerin ses temelli (esash) cümle yönteminin kendisini ve öğrencileri zorlayan yönleri için en çok; orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin, heceleme fazlalığı, yavaş ve anlamsız okuma olduğu saptanmıştır. (A.T24.14.) Öğretmenler, öğrencilerin bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamama konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir (A.T10.15.1.) Öğretmenler, okuma hızının daha yavaş olması konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir (A.T10.15.9.) Araştırmaya katılanlara göre yazma programının zor yanları olarak en çok öğrencilerin kendi yazdıklarını okuyamamaları olarak ifade etmişlerdir. (A.T34.18.)
Okuma	“Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimi esnasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?” sorusuna görüşme yapılan öğretmenlerden şu cevaplar alınmıştır: “Okuma hızının düşük olması”, “Yazıların okunaksız olması”, “Bitişik eğik yazının kullanılması”, “Uzun kelimeler yazarken harf eksikliklerinin yapılması”, “Bitişik eğik yazının okuldaki tüm öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılmaması”, “Okuduğunu anlayamama”, “Harflerin eğik yazılamaması”, “Harflerin bağlantılarının kuralına göre yazılamaması”, “Bitişik eğik yazının yorucu olması”, “Öğretmenin ders ve çalışma yükünün artması”, “Uzun kelimelerin zor yazılması”, “Okuma ile yazmanın paralel gitmemesi”, “Ders kitaplarının yetersiz olması”, “Çocuğun yakın çevresinde bitişik eğik yazı örneklerinin olmaması”, “Bitişik eğik yazının Türkçe’ye uygun olmayışı”, “Sınıf mevcutlarının kalabalık olması”, “Öğrencinin değerlendirme yapması”, “Anlamsız hecelerin zor öğrenilmesi”, “İlk okuma- yazma öğretimine sert süreksiz ünsüzlerle başlanmaması”, “Heceleyerek okuma”, “Öğrencilerin yazılarının estetik olmaması”, “Ailelerin çocuklarına düz yazı öğretmesi”, “Öğrencilerin küçük kas becerilerinin yeterince gelişmemiş olması”, “Bitişik eğik yazının sıkıcı olması”, “Açık uçlu hecelere ulaşma” şeklinde ifade edilmiştir. (C.T26.43.)
Yazma	1. sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerin yazılarının ilerleyen zamanlarda bozulduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan diğer güçlüklerle ilişkin; el kasları gelişmeyen öğrencilerde yazı öğretiminin güçlüğü, yazının zamanla dik yazıldığı, öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenmekte zorlandıkları, estetik ve işlek bir yazı öğretiminin güç olduğu belirtilmiştir. (F.T51.14.1.) Öğretmenler, öğretmenin yeni programda okuma-yazma takvimine tam olarak uyumama konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir (A.T10.15.2.) Yeni yazı programının öğrencilerin el becerileri ve kas gelişimleri fazla gelişmediğinden dolayı öğrencileri çok zorlaması da yazı programının zor bir yanı olarak ifade edilmiştir. (A.T34.19.) Öğretmenler, kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturmamın zorlaşması konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir (A.T10.15.3.) Öğretmenler, öğrencilerin öğrenememe telaşına kapılmaları konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir (A.T10.15.4.) Öğretmenler, dikte çalışmaları esnasında öğrencilerin seslerle cümle oluşturmada zorluk çekmesi konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir (A.T10.15.6.) Öğretmenler, ses temelli (esash) cümle yöntemi ile yazmaya okumaya göre daha geç geçilmesi konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir (A.T10.15.8.)
Aile-okul iş birliği	1. sınıf öğretmenlerinin çoğu, velilerin yazı bitişik eğik yazı konusundaki bilgi eksikliği olduğunu belirtmiştir. (F.T51.14.2.) Programda veli desteğinin önemli olduğu ve bu desteğin alınmadığı durumlarda öğretmenlerin güçlük yaşadıkları belirtilmesine rağmen velilerin programı tanınamaması ve ilgisiz ya da yetersiz olup öğrencilerine destek vermemeleri konusunda güçlük yaşadıkları açıklanmıştır. (F.T51.16.) Yöntemin aile-okul iş birliğine önem vermesi; fakat bölge insanının eğitim düzeylerinin yetersizliği, ayrıca öğrencilerine önem vermemeleri, katılımcıların %21,9’u tarafından yöntemin sınırlılıkları arasında dile getirilmiştir. (A.T16.8.) Sorunlar boyutunda en önemli konu öğretmenlerin ses temelli (esash) cümle yöntemi ile birlikte ailelerin de yöntem konusunda bilgilendirilmesi ve evde yapılacak çalışmalarda da bu doğrultuda hareket etmeleri gerektiğini belirtmeleridir. (C.T12.17.) Ailelerinin bitişik eğik yazıyı bilmemelerinin öğrenciye destek olma açısından sıkıntı yarattığını belirtmektedir. (A.T1.5.1.) Velilerin ses temelli (esash) cümle yöntemini ve bitişik el yazısını bilmemeleri ve ayrıca yeni yazı programını problemli olarak algılamaları ve yanlış yorumlamaları da önemli bir problem olarak araştırmaya katılanlar tarafından ifade edilmiştir. (A.T34.23.) Velilerin birçoğu, çocuklarını okul dışı eğitim ortamına yönlendirmemektedir. Bunun iki tane sebebi vardır. Veliler okul dışı eğitim ortamları hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Bu eksikliği giderecek yeterli bilgilendirme toplantıları da yapılmamıştır. Diğer bir sebep olarak, maddi yetersizlikler söylenebilir. (A.T42.34.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde aileden kaynaklandığını düşündükleri sorunlar ise okuma-yazma öğretiminde çocukların evde desteklenmemeleri ve ailelerin çocuklarına yardım edecek deneyim ve bilgiye sahip olmaması olmuştur. (A.T17.10.)
Okuma hızı	Öğretmenlerin bir kısmı (%12,3) yöntemin sınırlılıkları arasında, öğrencilerin okuma hızını yavaşlattığını belirtmiştir. (A.T16.9.)
Hizmet içi eğitim	Katılımcılardan yalnızca üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda görev yapan öğretmenler, STCY ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Diğer öğretmenler de 2008-2009 eğitim-öğretim yılı içinde herhangi bir eğitim almamıştır. Geçmişte verilen eğitim seminerleri de görüşme yapılan öğretmenlere göre, yetersiz bulunmuştur. (A.T28.11.) Yeni göreve başlayan ve Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)’ni ilk defa uygulayan öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.26.) Yeni ilköğretim programlarının tanıtımına yönelik verilen seminerlerin kısa sürede teorik ve uygulamalı olarak verildiğini belirten öğretmenler, mutlaka hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. (A.T34.9.) Yeni göreve başlayan öğretmenler ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır. (E.T45.53.)

## Ek-2j: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlükler

<b>Hizmet öncesi / Lisans eğitimi</b>	<p>Öğretmenlerimiz Ses Temelli Cümle yönteminde en büyük sıkıntının lisans döneminde alınan ilk okuma-yazma dersinin mesleki uygulama da yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. (E.T36.1.)</p>
<b>Sınıf mevcudu</b>	<p>Yöntemin verimli uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının az sayıda olması gerektiği vurgulanmış; ayrıca katılımcılar sınıflar kalabalık olduğu için uygulamada çok fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. (A.T16.13.)</p> <p>Program ve uygulanma sürecinde karşılaşılan aksaklık, sıkıntı ve eksikliklere ilişkin olarak sınıfların kalabalık olmasından dolayı problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. (A.T34.26.)</p> <p>Sınıf mevcutları en az 50 öğrencidir. Bu sorun nedeniyle katılımcıların bir kısmı da sınıf mevcutlarının az olması gerektiğini öneri olarak dile getirmişlerdir. (A.T16.17.)</p> <p>Yeni müfredata ilişkin olarak sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğu ve mutlaka sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. (A.T34.22.)</p> <p>Yeni müfredatın felsefesi ve yaklaşımına olumlu yönde bakan öğretmenler, öğretmenin rehber rolünün çok yorucu olduğunu belirterek verimli ürünlerin alınabilmesi için mutlaka sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. (A.T34.34.)</p> <p>Sınıf mevcutları, öğretim uygulamalarını aksatacak düzeyde kalabalıktır. (A.T39.44.)</p> <p>Sınıflardaki öğrenci miktarının artması okuma-yazma etkinliğini olumsuz etkilemektedir. (E.T36.7.)</p>
<b>Okul türü</b>	<p>İlköğretim okullarının startları aynı değildir. Yöntem çalışmaya katılan örneklem grubunun büyük çoğunluğunca bir 'şehir programı' olarak adlandırılmıştır. Bu durum öğretime yönelik uygulamaların okuldan okula farklı şekillerde sonuçlar doğurmasına sebep olmaktadır. (A.T39.41.)</p>
<b>Araç-gereçler / materyal / etkinlik</b>	<p>Araştırmaya katılan öğretmenler okuma-yazma öğretiminde araç-gereçlerle ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araç-gereçlerin yetersiz ve tek düze olması ve zihin engelli çocukların düzeyine uygun olmamaları en sık karşılaşılan sorunlar olmuştur. (A.T17.6.)</p> <p>Araç-gereçlerin öğretmene ek yük getirmesi ve sınıf içinde araç-gereçlerin okuma-yazma öğretimine yönelik düzenlenmemesi öğretmenlerin çok azı tarafından sorun olarak görülmüştür. (A.T17.7.)</p> <p>Öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin kendisini ve öğrencileri zorlayan yönleri için en çok; pilot 2. sınıf öğretmenleri kaynak eksikliği olduğu saptanmıştır. (A.T24.14.)</p> <p>Öğretmenlerin yeni ilk okuma-yazma müfredatı hazırlama aşamasında göz ardı edildiğini düşündükleri noktalara için en çok; alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan ve özel okul birinci sınıf ile pilot okulda çalışan ikinci sınıf öğretmenlerinin kaynak, araç-gereç ve alt yapı eksikliğini, pilot birinci sınıf öğretmenlerinin ise çevre ve okul koşulları olarak belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin her fırsatta kaynak, araç-gereç, alt yapı eksikliği, çevre ve okul koşullarının göz ardı edildiğinin belirtilmesi önemlidir. (A.T24.16.)</p> <p>Özel okuldaki öğretmenlerin kaynak, araç-gereç ve alt yapı eksikliğini göz ardı edilen nokta olarak belirtmeleri önemlidir. Çünkü bu okuldaki öğretmenler diğer okuldaki öğretmenlere göre daha fazla araç-gereç ve kaynağa sahiptirler. Ancak bu eksiklikleri belirtmelerinin nedeni olarak öğretmenlerin yeni müfredatla ilgili kaynaklara ulaşmada zorluk yaşadıkları söylenebilir. (A.T24.17.)</p> <p>Program ve uygulanma sürecinde karşılaşılan aksaklık, sıkıntı ve eksikliklere ilişkin etkinliklerin çok fazla olduğunu bundan dolayı zaman problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. (A.T34.26.)</p> <p>Öğretmenlerin yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaktadır. (E.T45.35.)</p> <p>Öğretmenler, bitişik eğik yazı öğretirken materyal sıkıntısı çekilmesi konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir (A.T10.15.10.)</p> <p>Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma-yazma öğretimi sırasında araç-gereç temininde sıkıntı yaşanmaktadır. (A.T20.12.)</p> <p>Yeni programın öngördüğü eğitim teknolojileri okullarda yetersizdir. (E.T45.23.)</p>
<b>Ders kitapları</b>	<p>Öğretmenler ders kitaplarının kendilerine geç gönderilmesi eleştirmektedir. (A.T31.22.)</p> <p>Öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görsel öğelerin azlığını eleştirmektedirler. (A.T31.23.)</p> <p>Araştırma süresince zihinsel engelli çocukların eğitiminde kullanılan materyallerin ve metinlerin kısıtlı olduğu görülmüştür. (A.T33.15.)</p> <p>1. sınıf öğretmenlerinin çoğu ders kitaplarında dik temel yazı olması nedeniyle yazı öğretiminde zorlandıklarını belirtmiştir. (F.T51.14.3.)</p> <p>Öğretmenler, ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için öğrencilerin okumada güçlük çekmesi konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir (A.T10.15.5.)</p> <p>Gözlem yapılan her sınıfta ders kitapları dışında kaynak kitaplar kullanıldığı gözlenmiştir. 1. sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarını yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. (F.T51.6.)</p>
<b>Öğrenci kaynaklı</b>	<p>Araştırmaya katılan öğretmenler okuma-yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin özur türü ve derecesindeki farklılıklar, öğrencilerde problemlerle davranışların olması, öğrencilerde okuma-yazma ön becerilerinin gelişmemiş olması en sık karşılaşılan sorunlar olmuştur. Öğretmenlerin öğrenciden kaynakladığı düşünülen sorunlardan en az sorun olarak gördükleri ise öğrencilerin devamsızlık yapmaları olmuştur. (A.T17.8.)</p> <p>Öğretmenlerin çoğu farklı performans özellikleri olan çocukların aynı sınıfta olmasını sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. (A.T17.11.)</p> <p>Sınıfta bulunan diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin sınıfta gürültü oluşturup birinci sınıf öğrencilerinin dikkatini dağıtmaları olumsuz, ödevini erken bitiren öğrencilerin birinci sınıf öğrencilerine yardım etmeleri olumlu etkisi olarak tespit edilmiştir. (A.T20.1.)</p>

## Ek-2j: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Güçlükler

Öğretmen kaynaklı	<p>Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar da maddeler içinde diğerlerine göre daha çok sorun olarak görülen okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması olmuştur. Öğretmenlerin çoğu ekonomik sorunlar yaşamadıklarını, okuma-yazma öğretiminde tedirgin ve isteksiz olmadıklarını belirtmişlerdir. (A.T17.9.)</p>
	<p>Köyde tek başına çalışan öğretmenler, köyde kendilerini yalnız, başarısız ve gelişime kapalı hissetmektedir. (A.T20.5.)</p>
	<p>Yeni müfredata geçilmeden önce yeteri kadar öğretmen görüşünün alınmaması ve öğretmenlerin ilk okuma-yazma konusunda eğitilmemesi kaygı vericidir. Çünkü bir eğitim programının başarıya ulaşmasında, programın uygulayıcıları olan öğretmenler ile diğer eğitim basamaklarında yer alan kişilerin program öğelerinin ve programın uygulama ilkelerinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmaların son derece önemlidir. (A.T24.22.)</p>
Okul idaresi	<p>Öğretmenler, programı ilk kez uygulayan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden olumsuz etkilenmesi konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir (A.T10.15.7.)</p>
Seslerin veriliş sırası	<p>Ayrıca öğretmenlerin çok az bir kısmı okul idaresi tarafından öğretmenlere olumlu destek verilmediğini ve okul idaresinin zihin engelli öğrencilere ve bu çocukların öğretimlerine yönelik olumsuz bakış açısına sahip oldukları görüşündedirler. (A.T17.12.)</p>
	<p>Öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yönteminin kendisini ve öğrencileri zorlayan yönleri için en çok; alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin seslerin sırası ve kavranması olarak belirttiği saptanmıştır. (A.T24.14.)</p>
	<p>Program ve uygulanma sürecinde karşılaşılan aksaklık, sıkıntı ve eksikliklere ilişkin olarak sesleri vermede problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. (A.T34.26.)</p> <p>Öğretmenler seslendirme problemlerine çözüm önerisi olarak sıkıntı yaşanan bu seslerin öğretim sürecinde aynı harf grubunda bulunulmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. (A.T34.14.)</p>
Devamsızlık	<p>Sınıflarda kurulan video kameradan elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar: Öğretmenlerin büyük harfleri öğretme zamanları birbirinden farklıdır. Daha çok büyük harflerin öğretimi, küçük harflerin öğretilmesinden sonraya bırakılmıştır. (A.T28.6.)</p>
	<p>Devamsızlık ilk okuma-yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin ailesini geçimine katkı sağlamak amacıyla tarlada ve köy işlerinde çalışmak suretiyle devamsızlık yapmadıkları fakat keyfi ve hastalığa bağlı devamsızlık yaptıkları tespit edilmiştir. (A.T20.6.)</p>
	<p>Araştırma sonuçlarına göre öğrencinin okula devam etmediği gün sayısının sürece etki eden önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğrencinin okula devam etmediği günlerde kazanılması gereken kritik davranışları kazanamamış olması süreci olumsuz etkilemekte ve gecikmeye neden olmaktadır. Araştırmada yardımına başvurulmuş öğretmenlerin de devamsızlık sorununun önemli bir faktör olduğunu belirtmesi sonucu destekler niteliktedir. (C.T18.2.)</p>
Telaş	<p>Bu programı ilk defa uygulayan öğretmenlerin, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmaları söz konusudur. (E.T45.36.)</p>
Rehberlik / Denetleme	<p>Öğretmenler süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak başvuru kaynaklarının olmadığını, rehberlik ve denetlemenin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple önemli başvuru kaynakları olan müfettiş ziyaretlerinin ise, amaca hizmet etmediği belirtilmiştir. (A.T39.47.)</p>
Ölçme	<p>Öğretmenler ölçme değerlendirme konusunda zorlanmaktadırlar. (A.T31.25.)</p> <p>STCY ile ilk okuma-yazma öğretimi sürecini değerlendirmek güçleşmiştir. Ölçme araçları gereğinden çok ve karmaşıktır. (A.T20.19.)</p>
Kazanım	<p>Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde sorun yaşandığına dair görüş bildirdikleri kazanım maddelerine bakıldığında bunların birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazmayı öğrendikten sonra kazanabilecekleri kazanım maddeleri oldukları görülmektedir. (D.T19.4.)</p> <p>Kazanımlarla ilgili yaşanan güçlükler; kazanımların sayılarının fazla oluşu, ölçülmesi zor olan kazanımların varlığı ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmayışıdır. (F.T51.11.)</p> <p>İçerikle ilgili karşılaştıkları güçlükler; içeriğin kazanımları kapsamadığı, içeriğin kazanımlardan kopuk olduğu, tutarsız olduğu, içeriğin yetersiz ve öğrenci seviyesine uygun olmayışıdır. (F.T51.12.)</p>



## Ek-2k: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerileri

Kod	Tema B: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerileri
Ses temelli yöntem / program	Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "ses temelli (esashi) cümle yöntemi kaldırılmalı." (C.T26.48.12.)
	Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "ses temelli (esashi) cümle yöntemine göre okuma, cümle yöntemine göre yazma öğretimi yapılmalı." (C.T26.48.20.)
Öğretmenler	Katılımcıların bir kısmı programın değiştirilmesi gerektiğini öneri olarak sunmuştur. (A.T16.16.)
	Bazı öğretmenler okul öncesi öğretim programlarının yeni ilköğretim müfredatına dayalı olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. (A.T34.28.)
Hizmet öncesi / Lisans eğitimi	Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "bitişik eğik yazıya karşı öğretmenler olumsuz tutum sergilememeli." (C.T26.48.13.)
	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; öğretmenin yenilikleri izlemesi ve kendini geliştirmesi (A.T6.8.4.).
Hizmet içi eğitim	Üniversitelerdeki ilk okuma-yazma dersinin Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)'ne göre yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (A.T10.27.).
	Üniversitelerde ilk okuma-yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmelidir. (E.T45.55.)
Okul öncesi eğitim	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; hizmet içi eğitime ağırlık verilmesi (A.T6.8.8.).
	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; okulöncesi eğitime önem verilmesi (A.T6.8.9.).
Yazı biçimi	Araştırmada görüşülen öğretmenlere göre okul öncesi eğitim, ilköğretimin ilk yılında olumlu etkiler yaratmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler, el kaslarını daha iyi kontrol edebildikleri için el becerileri konusunda daha başarılıdır. (A.T28.10.)
	Katılımcıların bir kısmı okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gerektiğini öneri olarak sunmuştur. Çünkü çocuklar bu bölgede Türkçe öğrenmeden okula başlamaktadırlar. Hatta kalem tutmadan, kitap sayfayı çevirmeden okula gelen çocuklar bulunmaktadır. Bu konularda yetersiz çocukların 1. sınıfa başlamaları yöntemin uygulanmasını zorlaştırabileceği gibi eğitimin de çoğu yerde aksamasına neden olacaktır. Bu öneri bu tür aksaklıkların yaşanmasını engelleyici niteliktedir. (A.T16.16.)
Harfler	Köyde yaşayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olması nedeniyle STCY ile ilk okuma-yazma çalışmalarında ana sınıfı ihtiyacı daha da artmaktadır. (A.T20.7.)
	Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "bitişik eğik yazı yerine dik temel harfler kullanılmalı." (C.T26.48.1.)
Harfler	Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "dik temel harflerle ilk okuma-yazma öğretimine başlanıp üçüncü ya da dördüncü sınıfta bitişik eğik yazıya geçilmeli." (C.T26.48.4.)
	Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir "eğik yazmanın üzerinde durulmalı." (C.T26.48.5.)
Harfler	Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "bitişik eğik yazı öğretimi birinci sınıfta verilmeli ama ileriki sınıflarda dik temel harflerle yazılmalı." (C.T26.48.7.)
	Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "sert ünsüzlerle ilk okuma-yazma öğretimine başlansın." (C.T26.48.6.)
Harfler	Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "ilk sekiz harfin öğretimi hızlı geçilmemeli." (C.T26.48.18.)
	Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "tüm ses gruplarına eşit süre ayrılmamalı. İlk iki grup daha geniş sürede verilmeli." (C.T26.48.19.)
Harfler	Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu harf gruplamalarının çoğunlukla uygun olduğunu belirtmesine rağmen özellikle yazılıştaki ve seslendirmede sıkıntılı olan 'r-n' ile 'n-m' harflerinin aynı grupta olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. (A.T34.30.)
	Araştırmaya katılanlar genelde mevcut harf gruplamaları ve sıralamanın uygun olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılanların %10'a yakını 'Sesli harfleri daha erken verdim, sonra sessiz harflere geçirdim' görüşü ve öneri şeklinde öncelikli olarak bu öneriyi getirmektedir. (A.T34.10.)
Harfler	Bazı katılımcılar sert sessiz harflerin öncelikli olarak verilmesini önermektedirler. (A.T34.11.)
	Öğretmenler ses gruplarının tekrar gözden geçirilmesi yönünde görüş ifade etmişlerdir. (A.T34.36.)
Harfler	Seslerin veriliş sırası değiştirilmeli (A.T16.20.)
	Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu sınıf öğretmeninin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. "Alternatif ses sıralaması ile ilk okuma-yazma öğretiminde, seslerin veriliş sırasını, öğretimde kolaylık sağlayan şu hususların dikkate alındığı göze çarpmaktadır: Okuma-yazma öğretiminde ses öğretimiyle beraber; özel adların yazılması, özel adlara gelen bazı eklerin ayrı yazılması, paragraf ve cümlelerin başlangıcı... gibi noktalama ve yazım kuraları da verilmektedir. Bu kuralların uygulanıp, kullanılabilmesi harfin büyük ve küçük yazılışının beraber verilmesiyle daha etkin bir şekilde sağlanmıştır. Öğrenci yeni öğrendiği sesi nasıl hecenin, kelimenin; başında, ortasında ve sonunda kullanmayı öğreniyorsa, o ses ile isim yazmayı, paragraf ve cümle başı yapmayı, o sesle başlayan isme gelen eki kesme işaretiyle ayırmayı eş zamanlı olarak öğrenmelidir. Bu sayede öğrenci hem yeni öğrendiği sesin değişik formlarını hem de dildeki noktalama ve yazım kurallarını öğrenip pekiştirmiş olacaktır." (D.T21.36.)

## Ek-2k: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerileri

	<p>Resmi programın uygulandığı kontrol grubu sınıf öğretmenin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. Seslendirilmesi kolay olan harflerin sıralamada daha ön gruplara konulması ve seslendirilmesi zor olan harflerin ise son gruplara konulması okuma ve yazma açısından daha mantıklı olur." (D.T21.26.)</p> <p>Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu sınıf öğretmenin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. "Alternatif ses sıralaması ile ilk okuma-yazma öğretiminde, seslerin veriliş sırasında, öğretimde kolaylık sağlayan şu hususların dikkate alındığı göze çarpmaktadır: 3. İlk okuma-yazma öğretiminde yazılış veya telaffuzu benzer olan harfler öğrenciler tarafından karıştırılmaktadır (b-d, y-ğ, j-c, s-z, v-f). Bu karışıklığı önlemek amacıyla karıştırılan bu seslerin farklı gruplarda yer alması alternatif ses sıralamasıyla okuma-yazma öğretiminde bir avantaj sağlamaktadır. (D.T21.34.)</p> <p>Resmi programın uygulandığı kontrol grubu sınıf öğretmenin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. Ancak sesli harflerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) ilk üç grupta verilerek halledilmesinin okumayı kolaylaştıracağı düşüncesindeyim. Çünkü öğrenciler ilk üç grupta açık hece mantığını kavrayınca son gruplarda yer alan sessiz harflerle kendileri bile birleştirip okuyacağı düşüncesindeyim. Bu şekilde okuma ve yazma faaliyetleri daha hızlı ve anlamlı olur diye düşünüyorum." (D.T21.28.)</p> <p>Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu sınıf öğretmenin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. "Alternatif ses sıralaması ile ilk okuma-yazma öğretiminde, seslerin veriliş sırasında, öğretimde kolaylık sağlayan şu hususların dikkate alındığı göze çarpmaktadır:2. Ses gruplarında yer alan ünlü harflerin verilişinde alışılmış (ezbere neden olabilecek) hece, kelime, adların dışında yeni hece, kelime ve adların verilmesi sağlanmıştır. (D.T21.33.)</p>
Harfler	<p>Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "performans ve proje ödevleri kaldırılmalı." (C.T26.48.2.)</p> <p>Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "ölçekler, formlar kaldırılmalı." (C.T26.48.14.)</p>
Performans/proje ödevleri	<p>Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı öğretmenlere göre çok fazladır. Değerlendirmeye yönelik formlar öğretmenlerin çok fazla zamanını almaktadır. Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır (A.T10.13.).</p> <p>Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır. (E.T45.24.)</p> <p>Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır. (E.T45.25.)</p> <p>Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır. (E.T45.26.)</p>
Ölçekler/formlar	<p>Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "bitişik eğik yazımın öğretilmesinde ailenin desteği sağlanmalı." (C.T26.48.3.)</p> <p>Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; okul aile işbirliğinin sağlanması (A.T6.8.1.).</p> <p>Öğretmenler, velilerin programdan doğru ve yeterli kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılması gerektiği şeklinde görüş bildirmişler (A.T10.24.).</p> <p>Programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir. (E.T45.54.)</p> <p>İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde öğretmen-veli işbirliği çok büyük önem taşımaktadır. (A.T39.45.)</p> <p>Velilerin programdan doğru ve yeterli kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılmalıdır. (E.T45.51.)</p> <p>Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; ailelerin bilinçlendirilmesi (A.T6.8.7.).</p>
Aile desteği	<p>Araştırmaya katılan öğretmenler görsellerin okuma-yazma öğretiminde önemli bir etken olduğunu savunmuşlardır. Okuma-yazma öğretiminde çevreye uygun görsellerin verilmesi, öğrencilerin bildikleri resim ve fotoğraflardan seçilmesi okuma-yazma öğretiminde kullanılan görsellerin niteliğini arttıracaktır sonucu ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler sesin başta geçtiği görsellerin okuma-yazma öğretiminde daha etkili olduğunu söylemişlerdir. (D.T19.5.)</p> <p>Okuma-yazma öğretiminde kullanılan görsellerin öğrencileri derse karşı güdülemede ve dikkat çekmede önemli bir faktördür. Görseller derslere etkin katılımı bulunmayan öğrencilerin derslere katılımını sağlamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler okuma-yazma öğretiminde görsellerin hiçbir etkisi yoktur görüş maddesine hiç katılmıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç görsellerin önemini göstermesi açısından önemlidir. (D.T19.6.)</p>
Görseller	<p>Resmi programın uygulandığı kontrol grubu sınıf öğretmenin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. "Türkçe Dersi Öğretim Programı 2005-2006 yılından beri uygulanmaktadır. İlk okuma-yazma bir öğrencinin hayatında önemli dönüm noktalarından biridir diyebilirim. Bu yüzden okuma ve yazma öğreniyorum kitapları görsellerle desteklenmektedir. (D.T21.22.)</p> <p>Resmi programın uygulandığı kontrol grubu sınıf öğretmenin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. Görseller yönünden daha zengin olmasının çocuklar açısından okuma ve yazmayı daha da kolaylaştıracağını düşünüyorum. (D.T21.23.)</p>
Dilbilgisi konularının azaltılması	<p>Öğretmenler geçmiş yıllarda yoğunlukla verilen dilbilgisi konularının azaltılması ve anlamaya dayalı bir şekilde verilmesine olumlu bakmaktadır. (A.T31.21.)</p>
Okuma	<p>Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu sınıf öğretmenin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır. Okuma da yine bitişik eğik yazı ile yapılmaktadır. Ardından dik temel harflerle okumaya geçilmektedir. Ancak programda öğretmenlerin dik temel harfleri ne zaman ve ne şekilde vereceği konusunda bir netlik yoktur. Bu nedenle bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin dik temel harfleri ne zaman öğrenmesi gerektiği ve nasıl öğrenmesi gerektiği belirlenmemiştir. (D.T21.30.)</p> <p>Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "hızlı okuma teknikleri müfredata eklenmeli." (C.T26.48.8.)</p> <p>Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "ikinci, üçüncü sınıfta hecelemeden okumaya geçileceği gerçeği benimsenmeli." (C.T26.48.9.)</p>
Okuma hızı	<p>Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "okuma hızının artırılması için öğrencilere evde sesli okuma ödevleri verilmeli." (C.T26.48.17.)</p>
Hazırlık çalışması	<p>Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: "hazırlık çalışmaları kısa tutulmamalı." (C.T26.48.10.)</p>

## Ek-2k: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Çözüm Önerileri

<b>Çizgi çalışması</b>	Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılmalıdır. (E.T45.56.)
<b>Bölgesel farklılıkların dikkate alınması</b>	“Bölgesel özellikler dikkate alınmalı” önerisi dikkate değer bir ifadedir. Çünkü Türkiye'nin hiçbir yerinde şartlar aynı değildir. Bu da gözden kaçmamalıdır. (A.T16.19.) Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması (A.T6.8.11.).
<b>Bireysel farklılıklar</b>	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; bireysel farklılıklara uygun yöntemlerin kullanılması (A.T6.8.10.). Öğretmenlerin tamamı sınıf içerisinde bireysel farklılıkların olmasının doğal olduğunu, öğretmenin bu farklılıklara göre planlama yapması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması gerektiğini belirtmiştir (A.T6.5.). Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: “çocukların el kaslarını geliştirici çalışmalara ağırlık verilmeli.” (C.T26.48.11.)
<b>Kitapların yöneme uygunluğu</b>	Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu sınıf öğretmeninin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir. Bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin bu beceriyi daha da geliştirmeleri için, öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrendikten sonra verilen Türkçe kitaplarındaki ve hikâye kitaplarında bazı metinlerin bitişik eğik yazı ile yazılması sağlanmalıdır." (D.T21.31.) Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; ders kitaplarının görseller açısından zenginleştirilmesi (A.T6.8.12.). Okuma ve yazma kitapları yanında öğrencilere ek kaynaklar dağıtılmasının, okuma ve yazmayı kolaylaştıracağı kanısındayım. (D.T21.25.) Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: “ders kitapları zenginleştirilmeli.” (C.T26.48.15.) Ders kitapları daha kaliteli olmalı, ders kitapları bitişik eğik yazı ile hazırlanmalı (A.T16.20.) Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen önerileri şöyledir: “tek kaynak olarak ders kitabı kullanılmamalı.” (C.T26.48.16.) Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; öğrencilere kitap okuma sevgisinin kazandırılması (A.T6.8.3.).
<b>Eğitim teknolojileri</b>	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; eğitim teknolojilerinden yararlanılması (A.T6.8.2.). Öğretmenler, eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanması gerektiği görüşündedir (A.T10.23.). Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır. (E.T45.50.) Öğretmenler, programın uygulamasında gerekli olan materyallerin sağlanmasında okullara bakanlık desteğinin olması gerektiği görüşündedirler (A.T10.29.). Öğretmenler, çocukların ilkokuma ve yazmada başarılı olması için dersane ve özel derslere pek ihtiyaçlarının olduğunu düşünmemektedir. Yardımcı ders araç ve gereçleri ile başarının sağlanabileceği düşüncesindedirler. (A.T42.23.)
<b>Sınıflar</b>	Sınıflar donanımlı olmalıdır (A.T16.20.). Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; okul ve sınıf donanımının uygun duruma getirilmesi (A.T6.8.5.). Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri; sınıf mevcurlarının azaltılması (A.T6.8.6.).
<b>Etkililik</b>	Öğretmenlere yöneltilen soruda kıdem yılının, 1. sınıf okutmadaki tecrübenin, mezun olunan bölümün, güzel okuma ve yazmada öğretmenin model olmasının, sınıf içi etkinliklerin çeşitlendirilmesinin, yöntem zenginliğinin ve sınıf mevcudunun etkililiği sorgulanmıştır. Öğretmenler bu etmenlerin çok önemli olduğunu ve süreci kesinlikle etkilediğini ifade etmişlerdir. (C.T18.9.)
<b>İlk okuma-yazma</b>	Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının ilköğretimde ilk okuma-yazma öğretiminin önemli olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ilk okuma-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 (A.T6.1.).
<b>Program geliştirme uzmanı</b>	Öğretmenler programın etkililiğini arttırmaya yönelik her okulda program geliştirme uzmanı bulunması gerektiği görüşündedir (A.T10.25.). Programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır. (E.T45.52.)

## Tema C: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Yansımalarına İlişkin Araştırma Sonuçları

### Ek-21: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumlu Yansımalarına İlişkin Araştırma Sonuçları

Tema	Alt tema	Tema C: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumlu Yansımaları
Okuma	Nefes kontrolü	Öğrenciler okumada nefes kontrolü sürecini başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir. (A.T31.15.)
	Ekleyerek okuma	Öğrenciler ekleyerek okuma sürecini başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişler. (A.T31.8.)
	Tekrarlı okuma	Öğrenciler tekrarlayarak okuma sürecini başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir. (A.T31.9.)
	Oturma biçimi	Öğrenciler oturma biçimi sürecini kısmen başarıyla tamamlamış ve okurken sırada dik oturmayı öğrenmişlerdir. Ancak öğrencilerin önemli bir kısmı okurken öne eğik oturmaktadır. (A.T31.11.)
	İzleyerek okuma	Öğrenciler izleyerek okuma sürecini kısmen başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir. Ancak öğrencilerin önemli bir kısmı parmakla izleyerek okumaktadır. (A.T31.10.)
	Atlayarak okuma	Öğrenciler atlayarak okuma sürecini kısmen başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir. Ancak öğrencilerin bir kısmı okurken harf-hece atlamaları yapmaktadır. (A.T31.7.)
	Ses tonu	Öğrenciler okumada ses tonu sürecini kısmen başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir. Ancak yılsonunda öğrencilerin %16'sı alçak ses tonu ile %9'u ise yüksek ses tonu ile okumaktadır. (A.T31.12.)
	Okuma becerileri	<p>Yarıyıl ve yılsonu okuma testinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuma becerilerine ait puanların ortalaması evet aralığındadır. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin yeterli olduğu söylenebilir. (F.T51.10.)</p> <p>Araştırmada ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde temel olan yirmi beş becerinin gelişim durumu araştırılmıştır. Bu becerilerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %85 ve üzerindeki bir oranla iyi ve mükemmel düzeyde geliştiği tespit edilmiştir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %12 ve daha aşığınsının ise Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma-Yazma Öğrenme sürecinde temel olan yirmi beş beceriyi orta veya az düzeyde geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. (C.T15.1.)</p> <p>Ses Temelli Cümle Yönteminin ve Yeni Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı başarılı bulunmuştur. İlköğretim 1. sınıf öğrencileri ilkokuma-yazma öğrenme sürecinde [duyduğu sesleri ayırt etme, görsellerle sesleri eşleştirme, sesi okuma, duyduğu sesleri yazma, seslerden hece oluşturma, heceleri okuma, heceleri yazma, hecelerden kelimeler oluşturma, kelimeleri okuma, kelimeleri yazma, kelimeleri görsellerle eşleştirme, cümleler oluşturma, cümleleri okuma, cümleleri yazma, cümleleri görsellerle ifade etme, metin oluşturma, metin okuma, kendini yazılı ifade etme, dikkati düzeyi, okuduğunu anlama düzeyi, yaratıcı faaliyetler, derse aktif olarak katılma, kendini sözlü olarak ifade etme, görselleri okuma ve görsellerle sunum yapma] becerilerini %82-%88 oranında iyi ve mükemmel düzeyde yaptığı, %1-2'sinin ise hiç yapmadığı saptanmıştır. (C.T15.4.)</p> <p>Araştırmadan elde edilen bulgular bu araştırmada öğrencilerin akademik beceri ve okuma-yazma beceri düzeylerinin öğrencilerin günlük hayatları kullandıkları ifade edebilecek düzeyde okuma-yazma becerisine sahip olduklarını göstermektedir. (A.T23.1.1.)</p> <p>Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu ile resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisi açısından manidar farklılık göstermediği (<math>t(59)=1,451, p&gt;0,05</math>), bulunmuştur. (D.T21.3.)</p>
	Okuma-yazma olgunluğu	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin kalemli doğru tutuma, ad ve soyadını yazıp okuma, yazının okunuş yönünün gösterme, yazının bir düşünceyi ifadesi olduğunu kavrama, kitabı doğru yönde tutma okuma-yazma olgunluğu becerilerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (F.T51.2.)
	Kaynaştırma öğrencileri	<p>Kaynaştırma öğrencilerinin dışında 144 öğrenciden, 141'inin okuma-yazma öğrenme sürecinde sorun yaşamadıkları, ekim-kasım ayından itibaren okuma-yazma öğrenmeye başladıkları belirlenmiştir. (C.T15.3.)</p> <p>Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin üç beceri dışındaki diğer becerileri kazanamadıkları tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde kazandıkları beceriler; "Sesi okuma, kendini sözlü olarak ifade etme ve görselleri okuma" olarak tespit edilmiştir. (C.T15.2.)</p>
Okuma hataları	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma hataları ile okuma kurallarına uyma durumları 9 değişkene göre gözlenmiştir. Öğrencilerin okuma kurallarına uyma durumlarının genel anlamda normal olduğu ve kaynaştırma öğrencileri hariç diğer öğrencilerin okuma hataları yapmadıkları gözlenmiştir. Ancak bazı alanlarda sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Eğitim-öğretim yılının sonuna gelindiğinde, araştırma kapsamında gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinden; atlayarak ve ekleyerek okuma hataları yönünden %99'unun hata yapmadan normal okuduğu belirlenmiştir. Yine araştırma kapsamında gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinden tekrarlayarak okuyanların oranı %8, izleyerek okuyanların oranı %35, çok öne eğilerek veya geriye dayanarak okuyanların oranı %3, ses tonu çok yüksek veya alçak olanların oranı %6, çok akıcı veya çok yavaş okuyanların oranı %15, okuma kurallarına uymayanların oranı %14 ve nefes kontrolü düzensiz olanların oranı ise %7 olarak tespit edilmiştir. (C.T15.6.)	

## Ek-21: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumlu Yansımalarına İlişkin Araştırma Sonuçları

Okuma	Okuduğunu anlama	İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici bir metni okuma ve anlama düzeyleri yönünden incelendiğinde; her iki metin türünde de başarısız öğrencinin olmadığı görülmüştür. (C.T15.39.)
		Ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen öğrencilerin genel başarı puanlarına göre her gün kitap okumayan öğrenciler, okuduğunu anlamada daha başarılı bulunmuştur. (C.T27.8.)
Yazma	Yazma hızı	Öğrencilerin % 10 - 20'sinin 1. sınıf düzeyinde yazma hızına sahipken, % 80 - 90'ının ise yazma hızlarının seviyelerinin üzerinde yazdıkları tespit edilmiştir. (C.T15.8.2.)
		Araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakikada yazdıkları harf sayısı ortalama 31.4'tür. En küçük değer 9 en yüksek değer ise 64'tür. Öğrencilerin yüzde 7,7'sinin yazma hızı sınıf seviyesinin altında, yüzde 2,2'sinin sınıf seviyesine uygun ve yüzde 90,1'inin ise sınıf seviyesinin üzerinde olduğu görülmektedir. (C.T26.16.)
	Yazma becerileri	Öğrencilerin en iyi olduğu beş durum ise sırasıyla şunlardır: "Yazların tamamını bitişik eğik yazı ile yazmıştır", "Cümleye büyük harfle başlamıştır", "Kişi ve yer adlarının ilk harfini büyük yazmıştır", "Noktayı kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır" ve "Soru işaretini kuralına uygun olarak doğru ve yerinde kullanmıştır". (C.T26.15.)
		Öğrenciler bitişik eğik yazı ile yazmayı öğrenmeleri sırasında güçlük yaşamışlar fakat daha düzgün yazı yazma becerisi kazanmışlardır. (A.T20.13.)
	Dikte becerisi	Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu ile resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dikte becerisi açısından manidar farklılık gösterdiği ( $t_{(59)}=2.495, p<0.05$ ), bulunmuştur. Deney grubu lehine manidar farklılık göstermektedir. (D.T21.5.)
	Hece oluşturma	Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda öğrenim gören öğrencilerin çoğu harflerin tümünü tanıdığı için, öğrenilmeyen harflerden de yararlanılarak yeni heceler oluşturulmuştur. (A.T28.7.)
	Bitişik eğik yazı yazma	Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerisi ile yazma hızı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. (C.T26.42.)
		Bitişik eğik yazı yazma becerisi ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutum arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı yazma becerisi yüksek olan öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları düşüktür. (C.T26.40.)
	Harflerin yazılış biçimi	Öğrenciler, yazı stilinde dikte çalışmalarında dik temel yazıda daha başarılı olduğu, bitişik eğik yazıya uygun çizgi alıştırmalarında zorlandıkları, materyal yetersizliğinin bitişik eğik yazı kullanımını zorlaştırdığı, materyallerin temel harflerle yazılı olmasının yazmayı zorlaştırdığı görülmüştür. (E.T5.5.)
		Öğrenciler harflerin yazılış biçimi sürecini başarıyla tamamlamış ve harfleri tam yazmayı öğrenmişlerdir. (A.T31.5.)
Öğrenciler yazının temizliği sürecini başarıyla tamamlamış ve 'temiz ve normal ölçülerde' yazı yazmayı öğrenmişlerdir. (A.T31.6.)		
Yazma kurallarına uyma	Öğrenciler yazı büyüklüğü sürecini başarıyla tamamlamış ve orta büyüklükte yazı yazmayı öğrenmişlerdir. (A.T31.2.)	
	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma hataları ile yazma kurallarına uyma durumları 10 deşışkene göre gözlenmiştir. İlköğretim 1. sınıfa devam eden 144 öğrencinin genel anlamda yazma becerilerini kazanmış olmalarına rağmen, bazılarını kazanmada eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin başında öğrencilerin %40'ının hâlâ dik ve sola yatık yazdıkları saptanmıştır. Öğrencilerin; %4'ünün düzensiz yazdığı, %1'inin satır çizgisinden alta veya üste kaydırarak yazdığı, %10'unun kelimeler arası boşluğu ayarlayamadığı, %12'sinin eksik ve kuralsız yazdığı, %3'ünün çok silme veya karalama yaparak yazdığı, %23'ünün yazma esnasında çok öne eğik veya geriye dayanarak oturduğu, %10'unun ise çok akıcı veya çok yavaş yazdığı, %3'ünün sestem çok yavaş yazdığı, %100'ünün ise kalem tutmasında bir sorun olmadığı, sonucuna ulaşılmıştır. (C.T15.7.)	
	Öğrenciler yazı düzeni sürecini başarıyla tamamlamış ve eğik yazı yazmayı öğrenmişlerdir. (A.T31.1.)	
Yazı düzeni süreci	Öğrenciler satır çizgilerine yazma sürecini başarıyla tamamlamış ve satır çizgilerine düzgün yazı yazmayı öğrenmişlerdir. (A.T31.3.)	
	Öğrenciler kelimeler arasında uygun açıklık sürecini başarıyla tamamlamış ve kelimeler arasında normal açıklık bırakmayı öğrenmişlerdir. (A.T31.4.)	
	Görsel materyallerle desteklenen öğretim ortamının öğrencileri aktif olarak derse kattığı gözlenmiştir. Öğrenciler görsel materyalleri rahatça yorumlayabildikleri görülmüştür. (A.T39.40.)	
Derse katılım	Öğrencilerin daha etkin derse katıldıklarını ve daha araştırmacı, sorumluluk sahibi oldukları yönünde olmuştur. (E.T11.21.)	
	Öğrencilerin daha etkin derse katıldıkları ve daha araştırmacı, sorumluluk sahibi oldukları yönünde olmuştur. (A.T39.20.)	
	Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir. (E.T45.5.)	
Öz-güven	Ayrıca bazı öğretmenler yeni yazı programının öğrencinin kendine daha fazla güven kazanmasına sebep olduğunu ifade etmektedirler. (A.T34.17.)	
	İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebildikleri belirlenmiştir (A.T39.19.)	
		Öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilmektedir. (E.T11.20.)

## Ek-21: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumlu Yansımalarına İlişkin Araştırma Sonuçları

Öğrenme	Sosyal çevre	Öğrencinin kişisel özelliklerinin dışında çevresel faktörlerin de okuma-yazmaya geçiş sürecinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. (C.T18.1.)
		Öğrencinin çevresinde güzel okuma ve yazma açısından örneklerin olması da araştırma sonuçlarına göre etkili bir faktördür. Ayrıca beraber olduğu arkadaşlarının da bu konuda başarılı olması süreci etkileyebilmektedir. (C.T18.3.)
	Planlama	Ailenin sosyo-ekonomik kültürel yapısıyla ilgili olan, eğitim durumu, eğitime bakış açısı, veli-okul ilişkileri, aksanlı konuşma gibi faktörlerin, öğrencinin okuma-yazmaya geçişinde etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (C.T18.4.)
		Öğrencinin bireysel özellikleri dışında çevresel faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de öğretmen ve sınıf içi etmenlerdir. (C.T18.7.)
Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık	-	Zihinsel engelli çocukların eğitiminde öncelikle bireysel gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve her öğrencinin öğrenme özelliği, gereksinimlerine göre BEP hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. (A.T33.3.)
		Öğretmenler ses temelli (esash) cümle yöntemi (STCY) ile öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı oldukları görüşündedir (A.T10.18.).
		Öğretmenler, ses temelli yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin kelime ve cümle oluştururken yaratıcılıklarını geliştirdiği ifade etmişlerdir. (A.T1.1.2.)
Yöntemin uygunluğu	-	Öğretmenlerin ses temelli (esash) cümle yönteminin öğrenciler için sağladığı cümle oluşum aşamasının yaratıcılığı geliştirdiği yönündedir. (A.T24.11.1.)
		Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. (E.T45.45.)
Yöntem seçimi	-	Bu yöntem soyut düşünme, ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre daha uygun düşebilir. (C.T12.8.)
		İlk okuma-yazma öğretiminde yöntem seçimi amaca göre belirlenmelidir. Amaç erken okumaya geçmek ise ses temelli (esash) cümle yöntemi, amaç hızlı ve okuduğunu anlama ise çözümleme yöntemi tercih edilmelidir. (E.T5.3.)

## Ek-2m: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumsuz Yansımalarına İlişkin Araştırma Sonuçları

Tema	Alt tema	Tema C: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumsuz Yansımaları
Okuma	Okuma hızı	Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı orta düzeyin altında olduğu ortaya çıkmıştır. (C.T32.2.)
		Öğrencilerin ses, harf gibi detaylara takıldıkları ve bu durumun okuma hızını azalttığı belirlenmiştir. (A.T39.7.)
	Okuduğunu anlama	Okumaya yönelik yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin okuma hızlarının yavaş olduğu bulunmuştur. (A.T39.36.)
		Öğrenciler okuma hızı sürecini kısmen başarıyla tamamlamış ve normal hızda okumayı öğrenmişlerdir. Ancak yılsonunda öğrencilerin %11'i yavaş, %13'ü hızlı okumaktadır. (A.T31.13.)
	Okuma becerileri	Araştırmadan elde edilen bulgular bu araştırmada öğrencilerin yavaş okuyabildiklerini, okuduğunu anlamada zorluk çektiklerini göstermektedir. (A.T23.1.2.)
		Okumaya yönelik yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin kelime atlama, tekrarlama, heceleme, duraklama yaptıkları ve okuma esnasında geriye dönüşlerin sıkça yaşandığı bulgulanmıştır. (A.T39.37.)
	Kazanımların uygunluğu	Öğrencilerin okuma olgunluğuna ait bir, iki, üç heceli kelimeleri okuma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (F.T51.3.1.)
		Öğrenciler okuma kuralları sürecini kısmen başarıyla tamamlamıştır. Öğrenciler okurken noktada durmayı öğrenmişler ama virgülden sonra durma konusunda yarı yarıya bir başarı sağlamışlardır. Vurgu ve tonlama yapmada ise başarısız olmuşlardır. (A.T31.14.)
	Noktalama işaretleri	Okuma öğrenme alanı kazanımlarından olan, 'Yakalayıcı okur' ve 'Rehber yardımıyla okur' kazanımlarını öğrenci seviyesine kısmen uygun bulmuşlardır. (A.T34.7.)
		Öğrencilerin noktalama işaretlerini kavramakta sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (A.T39.13.)
Yöntem kıyaslama	Okuma	Birinci dönem, her iki gruptaki öğrenciler tarafından en çok "kelimeyi yanlış okuma" hatası tekrar edilmiştir ki okumayı yeni öğrenen öğrenciler için en çok bu hatanın tekrar edilmesi gayet normal karşılanmıştır. (E.T8.7.)
		İkinci dönem, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki öğrenciler en çok "geriye dönme" yanlışları yapmışlardır (44 hatanın % 27,3'ü). (E.T8.12.)
		Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri en çok, "kelimeyi yanlış okuma" (94 hatanın % 21,3'ü) ve "tekrarlama" (% 21,3'ü) yanlışlarını yapmışlardır. (E.T8.13.)
		Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubunca birinci dönem yapılan ölçmelerde en çok tekrarlanan (29 kez) yanlışlardan biri olan "heceleme" yanlışları, öğretim yılı sonunda okuma becerisinin gelişmesine paralel olarak giderek azalmıştır (7 kez). Bu durum, okuma hangi yöntemle öğretilirse öğretilsin, sonuçta öğrencilerin okurken parçayı (harf, hece vb.) değil; bütünü (cümleyi) görüp algıladıkları şeklinde yorumlanmıştır. (E.T8.14.)
		Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencileri; "duraklama", "gereksiz vücut hareketleri yapma", "sesi ayarlayamama" ve "kalemle, parmakla izleme" yanlışlarını hiç yapmamışlardır. Bu gruptaki öğrencilerin, okumada seri hale geldikleri okumayı rutin bir işmiş gibi heyecanlanmadan yaptıkları için bu hataları hiç yapmadıkları düşünülmüştür. (E.T8.15.)
	Yöntem kıyaslama	Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri bu yanlışlardan sadece; "kalemle, parmakla izleme" yanlışını hiç yapmamışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sınıfında yapılan gözlemlerde, bu grupta görevli öğretmenin öğrencilerini, okumaları sırasında kalemle parmakla izlememeleri yönünde sık sık uyardığı görülmüştür. Bu hatanın bu sınıfta hiç tekrar edilmemesinde öğretmenin hassasiyetinin rol oynadığı düşünülmüştür. (E.T8.16.)
		Gözlenen hataların % 52'si kız öğrenciler ve % 48'i de erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. (E.T8.33.)
		Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerince tüm hatalar en az bir kez yapılmıştır. (E.T8.9.)
		Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu kız ve erkek öğrencilerince "okuduğu yeri kaybetme" ve "gereksiz vücut hareketleri yapma" yanlışlıkları hiç yapılmamıştır. (E.T8.37.)
		Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu kız öğrencileri tarafından tüm hatalar en az bir kez yapılmışken erkek öğrencileri tarafından "duraklama" hatası hiç yapılmamıştır. (E.T8.38.)
"Heceleyerek okuma" yanlışlığı da çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerince 4 kat daha fazla tekrar edilmiştir. (E.T8.39.)		
Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubunda en az tekrarlanan yanlışlıklar, birer kez kız öğrenciler tarafından yapılmış olan "noktalamaya uymama", "kalemle, parmakla izleme" ve "geriye dönme" yanlışlıkları iken; çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubunda en az tekrarlanan yanlışlıklar birer kez erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirilen "ekleme" ve "atlama" yanlışlıklarıdır. (E.T8.40.)		
Birinci dönem sonunda, öğrenci defterleri ve ses kayıtlarına göre, en yüksek frekansa sahip olan hata, tekrarlayarak okumaya bağlı 'heceyi tekrar okuma' hatasıdır. Bu hatayı 'ses atlama', 'sesleri değiştirerek okuma', 'vurguya dikkat etmeden okuma' ve 'kelimeyi tekrar okuma' hataları izlemektedir. (C.T29.1.)		

## Ek-2m: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Olumsuz Yansımalarına İlişkin Araştırma Sonuçları

		Öğrencilerin yazma olgunluğuna ait bir, iki, üç heceli kelimeleri yazma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (F.T51.3.2.)
		Ses temelli cümle yönteminde yazı stilini değiştirme sebeplerinden biri olarak sunulan estetik kaygının amaca hizmet etmediği ortaya çıkmıştır. (A.T39.38.)
	Yazma becerileri	Öğrencilerin hem çözümleme yöntemi hem de ses temelli cümle yöntemine yönelik yazı yazma etkinliklerinde zamansız durakladıkları, harf, hece veya kelime atlama hatası yaptıkları görülmüştür. (A.T39.39.)
	Yazma	Öğrencilerde gözlenen ve en çok sorun oluşturan beş madde sırasıyla şunlardır: "Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat etmiştir", "Yazısını sağa eğik yazmıştır", "Bitişik eğik yazı harflerini kuralına uygun olarak yazmıştır", "Cümleyi yazarken sözcükler arasında uygun boşluk bırakmıştır" ve "Sözcüğü yazarken sesler arasında uygun boşluk bırakmıştır". (C.T26.14.)
	-	Öğrenci defterleri ve ses kayıtlarına göre en yüksek frekansa sahip hatalar, 'harfleri birbirine yakın yazma' ve 'satır sonlarında uygun boşluk bırakmama' hatalarıdır. Bu hataları 'kelime arasında az boşluk bırakma', 'harfleri şekline uygun yazmama', 'harfleri birbirine uzak yazma' ve 'aynı harfi metin içerisinde farklı boyutlarda yazma' hataları izlemektedir. (C.T29.4.)
	Öğrenme	- Öğrencilerin öğrenememe telaşına kapılmaları söz konusudur. (E.T45.33.)
	Yönteme geçiş	Yapılan çalışma sonucunda yeni yöntemin eksikliklerinin saptandığı ÇY'nin etkili olduğu alanlar görülmüş olup bu da beraberinde yöntem değişikliğinin, uygun zamanlama ve hazırlık çalışmalarının ülke genelinde yeterince yapılmadığı söylenebilir. (E.T5.6.)



## Ek-2n: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Belirsiz Biçimde Yansımalarına İlişkin Araştırma Sonuçları

Tema	Alt tema	Tema C: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilere Belirsiz Yansımaları
Okuma	Okuma hızı	Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu ile resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sesli okuma hızı açısından manidar farklılık göstermediği ( $t_{(59)}=0.564$ , $p>0.05$ ), bulunmuştur. (D.T21.2.)
	Okuduğunu anlama	Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalama düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. (C.T32.1.)
		Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. (C.T27.7.)
	Okuma becerileri	Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları kendilerine kitap satın almasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. (C.T27.9.)
Yazma	Yazma becerileri	Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu ile resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama açısından manidar farklılık göstermediği ( $t_{(59)}=1.104$ , $p>0.05$ ), bulunmuştur. (D.T21.4.)
		Araştırmada atlayarak okuma, ekleyerek okuma, okuma esnasında oturma biçimi, okuma esnasında ses tonu ve okuma esnasında nefes kontrolü açısından STCY ve CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrenciler arasında önemli bir farkın olmadığı ifade edilmiştir. (C.T15.18.)
		İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hataları ve okuma kurallarına uyma durumları, ilk okuma-yazmayı öğrendikleri yönetime göre; “ekleyerek okuma ve izleyerek okuma” yönünden bir farklılık saptanmamıştır. (C.T15.28.)
		İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma olgunluk testinden aldıkları puanlara bakıldığında okuma olgunluğuna ait puanların ortalamasının kısmen aralığında olduğunu tespit edilmiştir. (F.T51.1.1.)
Yazma becerileri	Araştırmaya katılan öğrencilerin bitişik eğik yazı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 51.7'dir. Ölçekten alınan en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80'dir. (C.T26.1.)	
	Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 7.2'dir. Öğrencilerin en düşük puanları 6 en yüksek puanları ise 12'dir. (C.T26.28.)	
Yazma becerileri	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin yazma olgunluk testinden aldıkları puanlara bakıldığında yazma olgunluğuna ait puanların ortalamasının kısmen aralığında olduğunu tespit edilmiştir. (F.T51.1.2.)	
	Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları ile yazma hızları arasında ilişki bulunmamaktadır. (C.T26.41.)	

## Ek-2o: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına İlişkin Araştırma Sonuçları

Kod	Tema C: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımaları
<b>Okul öncesi eğitim alma durumu</b>	İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarının, öğrencilerin okuma ve yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı, ancak okuduğu metni anlamaya yönelik olarak yapılan etkinliklerin bazılarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler bu etkinliklerde daha başarılı olurken, (kelime ve resimleri eşleştirme, resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma ve harf-kelime-resim eşleştirme) gibi etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle, okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler arasında anlamlı farklılığın çıkmaması dikkate değer bir sonuçtur. (C.T15.13.)
	Hem çözümlene yöntemi ile okuma-yazma öğrenenlerden hem de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenenlerden okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur. (C.T27.6.)
	Öğrenci defterleri ve ses kayıtlarına göre, pek çok hata türünde çalışma grubundaki okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin oranı bu eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksektir. (C.T29.3.)
	Öğrenci defterleri ve ses kayıtlarına göre, hata türlerinin çoğunda okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin oranı bu eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksektir. (C.T29.6.)
	Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin puan ortalaması almayanlardan daha yüksektir. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin bitişik eğik yazı becerisi okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksektir. (C.T26.2.)
	Anaokuluna 1 yıl gidenlerle 2-3 yıl giden öğrenciler arasında bitişik eğik yazı yazma becerileri açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. Anaokuluna 2-3 yıl gidenlerin bitişik eğik yazı yazma becerileri daha yüksektir. (C.T26.3.)
	Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında yazma hızı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin puan ortalaması almayanlardan daha yüksektir. (C.T26.17.)
	Anaokuluna 1 yıl gidenlerle 2-3 yıl giden öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır (p<0.05). Anaokuluna 2-3 yıl gidenlerin yazma hızları daha yüksektir. (C.T26.18.)
	Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.29.)
	Anaokuluna 1 yıl gidenlerle 2-3 yıl giden öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.30.)
<b>Öğrencilerin okul öncesi eğitim süresi</b>	Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre, sesin başta, ortada, sonda ve çift geçtiği görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunmazken, çeldirici görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunmuştur. (D.T48.32.)
	Okul öncesinde 2 ile 3 yıl eğitim alan öğrenciler, 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre çeldirici görselleri daha iyi tanımıştır. (D.T48.33.)
	Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre, sesin ortada geçtiği görsellerde, sesi hissetme durumunda anlamlı bir fark bulunmazken, sesin başta, sonda, çift geçtiği görseller ile sesin geçmediği çeldirici görsellerde anlamlı bir fark bulunmuştur. (D.T48.34.)
Okul öncesinde 2 ile 3 yıl eğitim alan öğrenciler, 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre çeldiricilerde verilen sesin olmadığını daha iyi bilmiş ve sesin başta, sonda ve çift geçtiği görsellerde sesleri daha iyi hissetmişlerdir. (D.T48.35.)	
<b>Öğrencilerin doğum tarihi</b>	Doğum tarihi, 2003 yılı, 2004 yılı Ocak-Şubat-Mart ayları, 2004 yılı Nisan-Mayıs-Haziran ayları, 2004 yılı Temmuz-Ağustos-Eylül ayları ve 2004 yılı Ekim-Kasım-Aralık ayları olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı becerisi açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. (C.T26.4.)
	Doğum tarihi, 2003 yılı, 2004 yılı Ocak-Şubat-Mart ayları, 2004 yılı Nisan-Mayıs-Haziran ayları, 2004 yılı Temmuz-Ağustos-Eylül ayları ve 2004 yılı Ekim-Kasım-Aralık ayları olan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Doğum tarihi 2003 olan öğrencilerin yazma hızları, doğum tarihleri 2004 yılı Ocak-Şubat-Mart aylarından daha düşüktür. Doğum tarihi 2004 yılı Ocak-Şubat-Mart ayları olan öğrencilerin yazma hızları, doğum tarihleri 2004 yılı Nisan-Mayıs-Haziran ve 2004 yılı Temmuz- Ağustos-Eylül ayları olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. (C.T26.19.)
	Doğum tarihi, 2003 yılı, 2004 yılı Ocak-Şubat-Mart ayları, 2004 yılı Nisan-Mayıs-Haziran ayları, 2004 yılı Temmuz-Ağustos-Eylül ayları ve 2004 yılı Ekim-Kasım-Aralık ayları olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. (C.T26.31.)
<b>Okulun sosyo-ekonomik düzeyi</b>	Gittiği okulun sosyo-ekonomik seviyesi üst, orta ve alt olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı yazma becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sosyo-ekonomik seviyesi üst olan okullara giden öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerisi orta ve alt olanlardan daha yüksektir. Benzer şekilde sosyo-ekonomik seviyesi orta olan okullara giden öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerisi alt olanlardan daha yüksektir. (C.T26.13.)
	Gittiği okulun sosyo-ekonomik seviyesi üst, orta ve alt olan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sosyo-ekonomik seviyesi üst olan okullara giden öğrencilerin yazma hızları orta ve alt olanlardan daha yüksektir. (C.T26.27.)
	Gittiği okulun sosyo-ekonomik seviyesi üst, orta ve alt olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. (C.T26.39.)
	Birinci dönem sonunda okur-yazar olamama ile okulların sosyo-ekonomik düzeyleri arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. (A.T14.18.)
	Sesler tek tek söylenebildiği halde bu seslerden oluşan kelimeleri okumada yaşanan sorunla okulların sosyo-ekonomik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. (A.T14.16.)
STCYAÖ'ünde yöntemin olumlu yönleri, yöntemin zor yönleri ve öğrenci katılımı alt boyutlarında okulun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermediği ancak bitişik eğik yazının zorlukları ve öğretmenlerin yeterliliği alt boyutlarında ise farklılık gösterdiği görülmüştür. (A.T24.7.)	
Sosyoekonomik yönden yüksek düzeydeki özel okula giden öğrenciler, diğer okullara giden öğrencilerden çeldirici görselleri daha iyi tanımladılar. (D.T48.40.)	

## Ek-2o: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına İlişkin

### Araştırma Sonuçları

<b>Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi</b>	Üst sosyo-ekonomik düzeyde ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerle çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında ses temelli cümle yöntemi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasına rağmen çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenen öğrencilerin ortalamalarıyla ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrenen öğrencilerin ortalamalarının birbirine çok yakın olmasından dolayı istatistiksel olarak ses temelli cümle yöntemi lehine bulunan bu farklılığın pratikte büyük bir değer taşımadığı kabul edilmiştir. buna göre üst sosyo-ekonomik düzeyde ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrenen öğrencilerle, çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık yoktur. (C.T50.5.)
<b>Yaş</b>	Öğrenci yaşı ile okuma becerileri arasında ilişki bulunmamıştır. (A.T33.17.)
<b>Yazı yazarken kullanılan el</b>	Yazı yazarken sağ ve sol elini kullanan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Yazı yazarken sağ elini kullananların ortalaması sol elini kullananlardan daha yüksektir. (C.T26.12.) Yazı yazarken sağ elinin kullanan öğrencilerle sol elini kullanan öğrenciler arasında yazma hızları açısından fark bulunmamaktadır. (C.T26.26.) Yazı yazarken sağ elinin kullanan öğrencilerle sol elinin kullanan öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından fark bulunmamaktadır. (C.T26.38.)
<b>Kardeş sayısı</b>	Kardeş sayısı 1, 2 ile 3 ve üzeri olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmaktadır. İki kardeşi olan öğrencilerin puan ortalamaları, üç ve üzeri olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bunun yanında kardeş sayısı bir olanlarla, iki ile üç ve üzeri olanlar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.8.) Kardeşi olan ve olmayan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.7.) Kardeşi olan ve olmayan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Kardeşi olmayanların yazma hızları daha yüksektir. Kardeş sayısı 1, 2 ve 3 olan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Üç ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin puan ortalamaları, bir ve iki kardeşi olanlardan anlamlı bir şekilde daha düşüktür. (C.T26.22.) Kardeşi olan ve olmayan öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. Kardeş sayısı 1, 2 ve 3 olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.34.)
<b>Öğrencinin kardeşi olup olmaması</b>	Aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme becerilerinde, iki kardeşi olan öğrencilerin başarılı oldukları düşünülmektedir. (A.T33.18.) Farklı sesleri ayırt etme becerilerinde, kardeşi olmayan ve iki kardeşi olan öğrencilerin başarılı oldukları düşünülmektedir. (A.T33.19.) Farklı sesle başlayan sözcükleri ayırt etme becerisinde bir kardeşi olan öğrencilerin başarılı oldukları düşünülmektedir. (A.T33.20.) Ünsüz ve ünlü ile başlayan sözcükleri ayırt etme, sözcükleri hecelerine ayırma, Dinlediği tekerlemeyi tekrarlama, Dinlediği öyküdeki olay ile ilgili soruları cevaplama, Dinlediği öyküdeki mekânla ilgili soruları cevaplama becerilerinde kardeşi olmayan öğrencilerin kardeşi olan öğrencilere göre daha başarılı olduğu düşünülmektedir. (A.T33.21.) Kardeşi olmayan öğrencilerin okuma becerilerinde ağırlıklı olarak daha başarılı olduğu düşünülmektedir. (A.T33.22.)
<b>Öğrencinin ailede kaçınıcı çocuk olduğu</b>	Araştırmaya katılan ve ailesinde birinci, ikinci, üçüncü ile dördüncü ve üzeri sırada çocuk olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Birinci çocukların puanları üçüncü ve dördüncü olanlardan anlamlı şekilde daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (C.T26.6.) Araştırmaya katılan ve ailesinde birinci, ikinci, üçüncü ile dördüncü ve üzeri sırada çocuk olan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Dört ve üzeri sırada doğanların yazma hızları birinci ve ikinci doğanlardan anlamlı bir şekilde daha düşüktür. (C.T26.21.) Araştırmaya katılan ve ailesinde birinci, ikinci, üçüncü ile dördüncü ve üzeri sırada çocuk olan öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.33.)
<b>Sınıf düzeyi</b>	Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ikinci sınıftaki öğrencilerin okumada doğruluk düzeyi ortalama düzeyde, üçüncü sınıftaki öğrencilerin okumada doğruluk düzeyi yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. (C.T32.3.)
<b>Cinsiyet</b>	Öğrenci defterleri ve ses kayıtlarına göre, sesli okuma hatalarının dağılımı açısından cinsiyete göre belirgin bir farklılık yoktur. (C.T29.2.) Öğrenci defterleri ve ses kayıtlarına göre, yazma hatalarının dağılımı açısından cinsiyete göre belirgin bir farklılık yoktur. (C.T29.5.) İkinci sınıftaki öğrencilerin anlama puanı düzeyleri kız öğrencilerde daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. (C.T32.4.) Üçüncü sınıftaki öğrencilerin okumada doğruluk düzeyleri kız öğrencilerde daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. (C.T32.5.)

## Ek-2o: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Demografik Değişkenleri Bakımından Yansımalarına İlişkin

### Araştırma Sonuçları

Cinsiyet	<p>İlköğretim dördüncü sınıftaki kız öğrencilerle erkek öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Ancak kız öğrencilerin ortalamaları ile erkek öğrencilerin ortalamalarının birbirine çok yakın olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı olan bu farklılığın pratikte büyük bir değer taşımadığı kabul edilmiştir. (C.T50.2.)</p>
	<p>Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenciler arasında bitişik eğik yazı ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Kız öğrencilerin puan ortalaması erkek öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla bitişik eğik yazma becerisinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. (C.T26.5.)</p>
	<p>Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.20.)</p>
	<p>Bu araştırmada okuma becerilerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir. (A.T33.23.)</p>
	<p>Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenciler arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. (C.T26.32.)</p>
Devam ettikleri okul türü	<p>Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre sesin çift geçtiği görselleri daha iyi tanımışlardır. (D.T48.31.)</p>
	<p>Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, sesin başta, ortada, sonda geçtiği görselleri ve çeldirici görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunamazken, sesin çift geçtiği görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. (D.T48.30.)</p>
	<p>İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin devam ettikleri okul türünün; “okuma hızlarında, bakarak yazma, söylenen yazma, bir konuda kendini ifade ederek yazma” hızlarında farklılık oluşturmadığı görülmüştür. (C.T15.10.)</p>
	<p>Ancak “metinden anladığını yazma” hızında pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin, pilot olan okula devam eden öğrencilere göre daha hızlı yazdıkları ve farkın pilot olmayan okul lehine olduğu belirlenmiştir. (C.T15.11.)</p>
	<p>Okuduğu metni anlamaya ilgili olarak genel anlamda farklılık bulunmamıştır. Ancak kelime ve resimleri eşleştirmeye ilgili etkinlikte pilot okul aleyhine anlamlı farklılık bulunurken, harf-hece-resim eşleştirmeye ilgili etkinlikte fark, pilot okul lehine çıkmıştır. Diğer 2, 3, 5 ve 6. etkinliklerde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. (C.T15.12.)</p>
Öğrencilerin okula başlama takvim yaşı	<p>Araştırmaya katılan öğrencilerin okul durumu ve türü değişkenine göre, sesin başta, ortada, sonda ve çift geçtiği görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunamazken, çeldirici görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunmuştur. (D.T48.39.)</p>
	<p>Araştırmaya katılan öğrencilerin okul durumu ve türü değişkenine göre sesin başta, ortada, sonda, çift geçtiği görseller ile çeldirici görsellerde sesi hissetme durumunda anlamlı bir fark bulunmuştur. (D.T48.26.)</p>
	<p>Araştırmaya katılan öğrencilerin okula başlama takvim yaşı değişkenine göre, sesin bütün konularına ait görselleri ve çeldirici görselleri tanıma durumunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. (D.T48.36.)</p>
	<p>Araştırmaya katılan öğrencilerin okula başlama takvim yaşı değişkenine göre, sesin başta, ortada, sonda geçtiği görseller ve çeldirici görsellerde sesi hissetme durumunda anlamlı bir fark bulunamazken, sesin çift geçtiği görsellerde sesi hissetme durumunda anlamlı bir fark bulunmuştur. (D.T48.37.)</p>
	<p>Okula başlama takvim yaşı 72 ay ve üzeri olan öğrenciler, 71 ay ve altı takvim yaşına sahip öğrencilere göre sesin çift geçtiği görsellerde sesi daha iyi hissetmişlerdir. (D.T48.38.)</p>

## Tema D: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalara İlişkin Araştırma Sonuçları

### Ek-2p: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalara İlişkin Araştırma Sonuçları

Uygulama	Kod	Tema D: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalar
		Sesler oyun oynayarak, eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir. (E.T45.6.)
	Derse katılım	İlk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi sürecinde; monopoly, kelime hafıza, kukla pinokyo, kelime tombala, kelime türetme, sihirli bohça, labirent, şeker küpü, çarkifelek, kelimelerle görselleri eşleştirme, köşe kapmaca, Hacivat ile karagöz, bilmece, bulmaca, fareyi peynire ulaştırma, sesli okuma hızı, yağ satarım bal satarım, hızlı yazalım ve sözcük türetme oyunları oynanmıştır. Bu oyunlar öğrencileri derse karşı motive etmiş, öğrencilerin dikkatlerini toplamış ve öğrencilerin derse etkin olarak katılmalarını sağlamıştır. (D.T22.1.)
	Üçüncü boyut	Sınıf öğretmeni ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemini diğer birinci sınıflarla karşılaştırmış; okuldaki diğer birinci sınıflarda sürecin yalnızca görsellerle ve videolarla iki boyutta gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Diğer birinci sınıflardan farklı olarak oyunla öğretim yöntemi ile üçüncü boyutun etkili olduğunu belirtmiştir. (D.T22.21.)
	Okuma hızı	İlk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile oyunla öğretim yönteminin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin sesli okuma hızları arasında deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuş; ancak deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi öğrencilerin sesli okuma hızlarını geliştirmede etkili olmamıştır. (D.T22.8.)
	Yazma hızı	İlk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile oyunla öğretim yönteminin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma hızları arasında deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuş; ancak deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi, öğrencilerin yazma hızlarını geliştirmede etkili olmamıştır. (D.T22.9.)
	Anlama	İlk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile oyunla öğretim yönteminin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuş; ancak deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olmamıştır. (D.T22.10.)
Oyunlar		Öğrenciler ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları hakkında olumlu görüşlere sahiptir. (D.T22.23.)
	Öğrenciler	Öğrenciler ilk okuma-yazma sürecinde oyunla öğretim yöntemi uygulamalarını sevdiğini; süreçte güldüklerini ve eğlendiklerini belirtmişlerdir. (D.T22.24.)
		Öğrenciler oyunlar sonrasında verilen ödüllere mutlu olmuşlardır. Ödül olarak verilen şeker, çikolata ve oyuncak para öğrencileri güdülemiştir. (D.T22.25.)
		Öğrencilerin tümü ilk okuma-yazma öğretiminde uygulanan oyunlara katılmış ve oyunlardan da zevk almışlardır. (D.T22.26.)
		Sınıf öğretmeni ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahiptir. Sınıf öğretmenine göre ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi etkili ve verimli olmaktadır. (D.T22.11.)
		Sınıf öğretmenine göre öğrenciler derste sıkılmamakta ve eğlenerek öğrenmektedirler. Sınıf öğretmenine göre oyunla öğretim yöntemi; öğrencilerin hayal dünyasını, düşüncesini, hafızasını geliştiren ve başarılarını artıran bir yöntemdir. (D.T22.12.)
		Sınıf öğretmenine göre ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi öğrencilerin stresten uzaklaştırmakta ve öğrencileri motive etmektedir. Oyunla öğretim yöntemi öğrencilerle birlikte öğretmenin kendisini de motive etmektedir. (D.T22.13.)
Öğretmenler		Sınıf öğretmenine göre ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminde öğrenciler süreçten zevk almışlar ve etkinlikleri severek yapmışlardır. Öğrenciler süreç boyunca sıkılmamış ve bıkkınlık göstermemişlerdir. Süreçte öğrenciler dikkatlerini kolaylıkla toplayabilmişlerdir. (D.T22.14.)
		Sınıf öğretmenine göre ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminde öğrencilere bilgiler daha kısa zamanda verilmiştir. Ayrıca oyunla öğretim yöntemi öğrenmede kalıcılığı sağlamıştır. (D.T22.15.)
		Sınıf öğretmenine göre ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi, öğrencilerin dikkatlerini kolayca toplamaları açısından etkili olmuştur. (D.T22.19.)
		Sınıf öğretmenine göre oyunla öğretim yöntemi öğrencilerin kendine olan güvenlerini artırmış ve öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlamıştır. (D.T22.20.)

## Ek-2p: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulamalara İlişkin Araştırma Sonuçları

Oyunlar	Öneri	Sınıf öğretmenine göre oyunla öğretim yönteminden matematik ve hayat bilgisi derslerinde de yararlanılmalıdır. Oyunla öğretim yöntemi öğretim programlarına daha fazla girmelidir. Ayrıca MEB oyunla öğretim yöntemi gibi yöntemler konusunda öğretmenlere eğitim vermelidir. (D.T22.22.)
	Çarkıfelek	Sınıf öğretmenine göre: Çarkıfelek oyunu öğrencilerin sesleri tanıyıp tanımadıklarını anlamak açısından etkili bir oyundur. Çarkıfelek oyunu eğlencelidir ve öğrenciler çarkıfelek oyunuyla seyerek öğrenmeye çalışmışlardır. (D.T22.16.)
	Monopoly	Sınıf öğretmenine göre: Monopoly oyunu öğrenciler açısından eğlenceli bir oyun olmuştur. Ayrıca monopoly oyununda uygulanan iki tane zarın üst yüzeylerine gelen sayılar, öğrencilerin toplama işlemi yapmalarına da katkı sağlamıştır. Böylece matematik dersiyile ilişkilendirme yapılmıştır. Oyunda uygulanan oyuncak para verme uygulamasının da öğrencilerin para biriktirme ve harcama becerilerine olumlu katkıları olmuştur. (D.T22.17.)
	Kukla pinokyo	Sınıf öğretmenine göre: Kukla pinokyo oyunu Türkçe dersinin yanı sıra matematik dersinde de etkili olmuştur. Bu yöntem öğrencilerin ilgilerini çekmiş, öğrencilerin dikkatlerini toplama özelliği nedeniyle de matematik dersinde de yararlanılmıştır. Kukla pinokyo oyununu ilk okuma-yazma öğretimi sürecinin yanı sıra, sınıfta disiplini sağlama amacıyla da kullanılmış, sınıfta disiplini sağlamada yararlı olmuştur. (D.T22.18.)
Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi	Anlama	İlkokuma öğretiminde çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi'nin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmaktadır. (D.T43.1.)
	Okuma becerileri	İlkokuma öğretiminde, çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulanan deney grubu ile çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi'nin uygulanmadığı kontrol grubu arasında okuma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Başka bir deyişle, çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, okuma becerilerini geliştirmede geleneksel öğretime göre daha etkilidir. (D.T43.2.)
	Öğrenciler	Öğrencilerin ilkokuma öğretiminde, çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi'nin uygulanmasına yönelik görüşleri olumlu yöndedir. Öğrenciler ilkokuma öğretiminde çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarından memnun kalmışlardır. (D.T43.3.)
	Motivasyon	Öğrenciler sınıf içindeki uygulamalar içinde en çok, okuma çalışmaları, resimler, yazma çalışmaları, grup çalışması, müzik, şarkılar, bilmeceler, slaytlar, harfler, oyunlar, tekerlemeler, değerlendirme, dans ve sayılardan hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu da göstermektedir ki, çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencilerin motivasyonlarını önemli ölçüde arttırmaktadır. (D.T43.4.)

## Ek-2r: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Aşamalar Sırasındaki Uygulamalara İlişkin Araştırma Sonuçları

Kod	Tema D: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Aşamalar Sırasındaki Uygulamalar
İlk okuma-yazmaya hazırlık aşaması	İlk okuma-yazmaya hazırlık aşamasında oyunla öğretim yöntemi sırasında kukla pinokyo ve puf ayıcık oyunundan yararlanılmıştır. Kukla pinokyo ve puf ayıcık öğrencilere serbest çizgi ve düzenli çizgi çalışmalarında yönergeler vererek yönlendirmelerde bulunmuştur. Sınıf öğretmeni kukla pinokyo ve puf ayıcık konuşuyormuş gibi yaparak süreci oyunlaştırmıştır. Öğrenciler kukla pinokyo ve puf ayıcığın söylediklerini ilgiyle dinlemişler ve yönergeleri yerine getirmişlerdir. Zaman zaman öğrenciler puf ayıcığı sevmişler ve kulaklarıyla oynamışlardır. İlk okuma-yazmaya hazırlık aşamasında oyunla öğretim yöntemi sırasında ödül olarak şeker, çikolata ve oyuncak para kullanılmıştır. Bu aşamada oynanan oyunlar, öğrenciler açısından eğlenceli olmuştur. Öğrenciler kukla pinokyonun ve puf ayıcığın talimatlarını isteyerek ve zevkle yerine getirmişlerdir. (D.T22.2.)
Seslerin verilışı	Araştırmaya katılanlardan bazıları ise bazı harflerin aynı grupta olmasından ve çok kısa zaman aralığında öğretilmesinden dolayı seslendirme veya yazılımda problem yaşadığından dolayı aynı grupta olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlar b-d, v-f, m-n, l-t, c-ç. (A.T34.12.)
İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (sesi hissetme ve tanıma) aşaması	Sınıflarda kurulan video kameradan elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar: Harflerin tek tek ve arka arkaya öğrenilmesi bazı öğrencilerin ezberlemesine ve zamanla bu harfleri unutmalarına neden olmuştur. (A.T28.18.) STCY ile ilk okuma-yazma öğretimi sırasında b-d, r-n (yazma sırasında), ğ-y, d-t, b-p ve n-m seslerinin birbirine karıştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. (A.T20.15.) Sesi hissetme ve tanıma aşamasında oyunla öğretim yönteminden kukla pinokyo, Hacivat ile karagöz ve bilmece oyunundan yararlanılmıştır. Kukla pinokyo ve Hacivat ile karagöz öğrencilere tekerlemeler, şarkılar söylemiş, şarkı ve dans etkinliği yapmış, taklitler yaptırmış ve bilmece soruşturmuştur. Hacivat ile karagöz öğrencilerin karşısında öğretilen sesin özellikle vurgulandığı gazeliler yapmıştır. Sesi hissetme ve tanıma aşamasında oyunla öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen etkinlikler öğrenciler tarafından dikkatle izlenmiştir. Bu aşamadaki oyunlarda öğrenciler mutlu olmuşlardır. Sesi hissetme ve tanıma aşamasındaki oyunlar da öğrencilerin güldükleri ve eğlendikleri görülmüştür. Özellikle Hacivat ile karagöz oyununda öğrencilerin oldukça eğlendikleri gözlemlenmiştir. (D.T22.3.) Sınıflarda kurulan video kameradan elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar: Ünsüz harflerin tek başına seslendirilmelerinin zor oluşu, bazı öğrencilerin 'e' ünlüsünden faydalanarak seslendirilmesine neden olmuştur. (A.T28.20.)
Okumaya geçiş	Araştırma sonuçlarına göre okuma-yazmaya geçiş sürecini etkileyen başka bir faktör de öğrencinin psikolojik durumuyla alakalı etmenlerdir. Öğrencinin dikkat düzeyi, anlama kapasitesi, öğrenme gücü, iletişim kurma becerisi, farkındalık düzeyi, motivasyon durumu, kaygı durumu, öz yeterlik durumu, benlik saygısı gibi psikolojik faktörler de süreci önemli derecede etkilemektedir. (C.T18.5.) Araştırma sonuçlarından öğrencinin hazırlanışıyla alakalı özelliklerinin de okuma-yazmaya geçiş sürecinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle kelime dağarcığı, okul öncesi eğitim alması, kendini ifade edebilme yeteneği ve oyun oynama becerisinin süreci etkilediği anlaşılmaktadır. (C.T18.6.) Alternatif ses sıralamasının uygulandığı deney grubu ile resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı açısından manidar farklılık göstermediği (t(59)=0,183, p>0,05), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. (D.T21.1.) Araştırma sürecinde, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ortalama 52,5 günde ilk okuma-yazma öğrenirken, çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri, ortalama 76,6 günde ilk okuma-yazma öğrenmişlerdir. İki grup ilk okuma ve yazma becerisini kazanma süreleri bakımından farklılaşmışlar, ilk okuma ve yazmayı kazanma süresi ile öğrenirken kullanılan yöntem arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. (E.T8.1.) Birinci dönem bulguları incelendiğinde, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki öğrencilerin, dakikada ortalama 65,5 kelime, çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin, dakikada ortalama 48,6 kelime okudukları görülmüştür. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin ilk okuma ve yazma becerisini daha geç kazanmış olduklarından bu beceriyi henüz seri hale getiremedikleri şeklinde yorumlanmıştır. (E.T8.2.) İlk okuma-yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan kız ve erkek öğrencilerin ilk okuma-yazmayı kazanma süreleri ile çözümleme yöntemi ile kazanan kız ve erkek öğrencilerin ilk okuma-yazmayı kazanma süreleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t (kız; 34) = 2,7; p<.05 ve t (erkek;35) = 4,5; p<.05) (E.T8.23.)
İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (sesi/harfi okuma ve yazma) aşaması	Sesi/harfi okuma ve yazma aşamasında oyunla öğretim yöntemi sırasında kukla pinokyo, harf kuklası ve fareyi peynire ulaştırma oyunundan yararlanılmıştır. Kukla pinokyo oyununda, kukla pinokyo öğrencilere harfin okunuşunu seslendirmiştir. Harf kuklası oyununda, puf ayıcık sesin harfini öğrencilere göstermiştir. Fareyi peynire ulaştırma oyunuyla da harfin yazılışı öğrencilere gösterilmiştir. Fareyi peynire ulaştırma oyununda öğrenciler tahtaya gelerek sesin yazılışını tahtada yapmışlardır. Sesi/harfi okuma ve yazma aşamasının değerlendirme kısmında tilki bulmaca oyunundan yararlanılmıştır. Tilki bulmaca oyununda yer alan ve öğrenilen ses öğrenciler tarafından bulunmuş, tahtada gösterilmiştir. Bu aşamadaki oyunlarda öğrenciler görevlerini isteyerek ve zevkle yerine getirmişlerdir. Oyunlara katılmak için sınıfın tümü parmak kaldırarak derse ilgi ve istekle katılmışlardır. (D.T22.4.)
İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (sesten/harften, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma) aşaması	Sesten/harften, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma aşamasında oyunla öğretim yönteminde kukla pinokyo, şeker küpü, sihirli bohça, monopoly, kelime türetme, bulmaca, çarkıfelek, kelime tombala oyunu, kelimelerle görsel eşleştirme, labirent, kelime hafıza, yağ satarım bal satarım ve sözcük üretme oyunlarından yararlanılmıştır. Öğrencilere verilecek hece, kelime ve cümleler oyunlarla öğretilmiştir. Sesten/harften, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma aşamasının değerlendirme kısmında dikte çalışması yapılmıştır. Öğrenilen hece, kelime ve cümleler öğrencilere dikte ettirilmiştir. Bu aşamada oynanan oyunlar öğrenciler için ilgi çekici olmuş, oyunlar sırasında öğrenciler oyunlara istekli olarak katılmışlardır. Oyunlardaki görevleri en iyi şekilde yapmak için çabalamışlardır. Oyunlar sırasında öğrencilerin heyecanlı ve mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Oyunların sonunda verilen ödüller öğrencileri mutlu etmiştir. (D.T22.5.) Öğretim sürecinde öğrencilerin uygulama sürecinin hece oluşturma aşamasında zorlandıkları belirlenmiştir. (A.T39.8.) Ünsüz harflerin tek başına seslendirilmesinin zor olması ve seslendirme sırasında, yanında 'ı' harfi varmış gibi bir ses çıkması, bu harflerin öğrenilmesini ve hece oluşturma sürecini zorlaştırmıştır. (A.T28.17.) Harflerin birleştirilip, hecelerin oluşturulmasında yapılan ilk alıştırmalar sırasında seslerin fazla uzatılması, bazı öğrencilerin bu harfleri uzatılmış şekilde öğrenmesine neden olmuştur. (A.T28.19.) Hecelerin sonuna harfler getirilerek yeni heceler oluşturma isteği, anlamlı olmayan kelimelerin oluşmasına neden olmuştur. (A.T28.8.) Katılımcıların bir kısmı (%23,2), bölgede Türkçe yaygın olarak konuşulup yazılmadığı için öğrencilerin yeni kelimeler üretmediklerini ve üretilen kelimelerin hep sınırlı olduğunu vurgulamışlardır. (A.T16.12.)

## Ek-2r: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Aşamalar Sırasındaki Uygulamalara İlişkin Araştırma Sonuçları

<b>Heceleme</b>	Yine yeni programda öğrencilerin özellikle heceleme problemi yaşadıkları ve kelimelerin hecelemesini yanlış yaptıkları ifade edilmiştir. (A.T34.21.) Kapalı hecelerin öğrenilmesi açık hecelerin öğrenilmesinden kolay olmuştur. (A.T28.22.)
<b>İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme (metin oluşturma) aşaması</b>	Metin oluşturma aşamasında oyunla öğretim yöntemi uygulamalarında şeker küpü, labirent, sesli okuma hızı, hızlı yazalım, köşe kapmaca, sihirli bohça, çarkifelek, monopoly ve yağ satarım bal satarım oyunlarından yararlanılmıştır. Oyunla öğretim yöntemi sırasında uygulanan oyunlarda metinler oluşturulmuş ve öğrencilerce okunmuştur. Okunan metinler öğrenciler tarafından yazılmıştır. Oyunlarla öğrencilerin okuma ve yazma hızlarını artırmaları hedeflenmiştir. Metin oluşturma aşamasında oyunla öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenciler tarafından dikkatle izlenmiştir. Oyunlar öğrencilerin ilgisini çekmiş, öğrenciler oyunlardan zevk almışlar ve mutlu olmuşlardır. (D.T22.6.)
<b>Okuryazarlığa ulaşma aşaması</b>	Okuryazarlığa ulaşma aşamasında oyunla öğretim yöntemlerinden kukla pinokyo, Hacivat ile karagöz, sihirli bohça, labirent, çarkifelek, şeker küpü, sesli okuma hızı, hızlı yazalım, köşe kapmaca, monopoly ve yağ satarım bal satarım oyunundan yararlanılmıştır. Bu oyunlar öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu aşamada oyunla öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenciler tarafından dikkatle izlenmiştir. Öğrenciler oyunlarda okuma ve yazma hızlarını geliştirmek için çabalamışlardır. Oyunlar sırasında öğrencilerin birbirleriyle yarış içinde oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler oyunlara katılmak için oldukça istekli olmuşlardır. Oyunların sonundaki ödüller öğrenciler için motive edici olmuştur. (D.T22.7.)
<b>e sesi</b>	“e” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; ev (başta), kedi-domates (ortada), sandalye (sonda), kelebek (çift) görselleri olmuştur. (D.T48.1.) Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı “e” sesine ait verilen bütün görselleri tanımışlardır. (D.T48.10.) Öğrenciler “e” sesi için verilen görseller içinde “e” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir. (D.T48.11.)
<b>ı sesi</b>	“ı” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; limon (başta), balon-aslan (ortada), çatal (sonda), keloğlan (çift) görselleri olmuştur. (D.T48.2.) Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “ı” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. (D.T48.12.) Öğrenciler “ı” sesi için verilen görseller içinde “ı” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin sonda, çift ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir. (D.T48.13.)
<b>a sesi</b>	“a” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; at-arı (başta), çorap-kulak-kaşık (ortada), dondurma-yumurta (sonda), tavşan (çift) görselleri olmuştur. (D.T48.3.) Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “a” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. (D.T48.14.) Öğrenciler “a” sesi için verilen görseller içinde “a” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir. (D.T48.15.)
<b>t sesi</b>	“t” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; tarak (başta), anahar-gazete (ortada), bulut-bisiklet-simit (sonda), patates (çift) görselleri olmuştur. (D.T48.4.) Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “t” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. (D.T48.16.) Öğrenciler “t” sesi için verilen görseller içinde “t” sesini en çok, sesin sonda geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin başta, çift ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir. (D.T48.17.)
<b>i sesi</b>	“i” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; inek (başta), diş-biber-çiçek (ortada), kedi (sonda), simit (çift) görselleri olmuştur. (D.T48.5.) Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “i” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. (D.T48.18.) Öğrenciler “i” sesi için verilen görseller içinde “i” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir. (D.T48.19.)
<b>Görsellerde sesi hissetme-tanıma</b>	“n” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; nar (başta), güneş (ortada), burun (sonda), pantolon (çift) görselleri olmuştur. (D.T48.6.) Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “n” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. (D.T48.20.) Öğrenciler “n” sesi için verilen görseller içinde “n” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin ortada, çift ve sonda geçtiği görselde hissetmişlerdir. (D.T48.21.)
<b>o sesi</b>	“o” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; okul (başta), balon-çorap (ortada), palyaço (sonda), robot-otobüs (çift) görselleri olmuştur. (D.T48.7.) Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “o” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. (D.T48.22.) Öğrenciler “o” sesi için verilen görseller içinde “o” sesini en çok, sesin başta geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir. (D.T48.23.)
<b>r sesi</b>	“r” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; robot (başta), araba-arı (ortada), biber-çadır (sonda), traktör (çift) görselleri olmuştur. (D.T48.8.) Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “r” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. (D.T48.24.) Öğrenciler “r” sesi için verilen görseller içinde “r” sesini en çok, sesin çift geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin başta, ortada ve sonda geçtiği görselde hissetmişlerdir. (D.T48.25.)
<b>m sesi</b>	“m” sesine ilişkin çocukların görsel sözlüklerinde seslerin konumuna göre en çok tanıdığı görseller; muz (başta), ekmek (ortada), üzüm-kalem (sonda), mum (çift) görselleri olmuştur. (D.T48.9.) Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu “m” sesine ait verilen görselleri tanımışlardır. (D.T48.26.) Öğrenciler “m” sesi için verilen görseller içinde “m” sesini en çok, sesin çift geçtiği görselde, daha sonra ise sırasıyla sesin başta, sonda ve ortada geçtiği görselde hissetmişlerdir. (D.T48.27.)
<b>Tüm Sesler (e, ı, a, t, i, n, o, r, m)</b>	Öğrencilerin büyük çoğunluğu araştırmaya dâhil edilen tüm seslerin (e,ı,a,t,i,n,o,r,m) toplamına ait görselleri tanımışlardır (başta: % 98,7, ortada: % 99,4, sonda: % 99,8, çift: % 97,7, çeldiriciler: % 99,3). (D.T48.28.) Öğrencilerin tüm seslerin toplamına ait görseller içinde sesi hissetme durumuna baktığımızda, öğrenciler görseller içinde en çok, sesin başta geçtiği görsellerde sesi hissetmektedirler. Daha sonra ise sırasıyla sesin çift, sonda ve ortada geçtiği görsellerde sesi daha çok hissetmektedirler. (D.T48.29.)



## Tema E: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Araştırma Sonuçları

### Ek-2s: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Araştırma Sonuçları

Kod	Tema E: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılması
Okuma	Öğretmenler, “Okumaya geçmenin uzun zaman alması”nı ve “Ezberci olması”nı, “Dik temel harflerle yazılması”nı, “Zaman kaybının olması”nı, “Okumayı öğrenme oranının düşük olması”nı Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretimine göre olumsuz yanları olarak ifade etmişlerdir. (C.T26.47.)
	Ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu boyutundaki olumlu anlamdaki tüm maddelerin “katılıyor” düzeyinde çıkmış olması öğretmenlerin ses temelli (esashi) cümle yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretiminin öğrencinin okuma-yazma becerisine uygunluğu ile ilgili herhangi bir olumsuz görüşe sahip olmadığının göstergesidir. (C.T12.26.)
	Öğretmenler, “Okuma hızının yüksek olması”nı ve “Okuduğunu anlayabilme”yi, “Hecelemeden hızlı, akıcı okuyabilme”yi, “Heceleme döneminin kısa sürmesi”nı, “Öğrencinin bütünü görebilmesi”nı, “Düz yazı kullanılması”nı, “Yazarken el kaldırıp dinlenebilme fırsatının olması”nı, “Hızlı yazı yazabilme”yi Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretimine göre olumlu yanları olarak ifade etmişlerdir. (C.T26.46.)
	Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin, hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemin ses temelli cümle yöntemi olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. (D.T38.7.)
Tekrarlı okuma	Okuduğunu anlama, hızlı okuma becerisi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, noktalama işaretlerini kullanabilme açısından çözümleme yöntemi etkili; Okumaya erken geçme, toplu okuma, sözcüklerin erken oturması, yaratıcı olma, unutkanın az olması, hazırlık aşamasının uygunluğu, sözlü dilden yazılı dile geçiş, Türkçe'nin ses yapısına uygunluğu ve aile katılımı açısından ses temelli (esashi) cümle yöntemi daha başarılı bulunmuştur. (E.T5.2.)
	Eski programda okuma-yazmaya geçiş daha geç gerçekleşmekteydi. (E.T45.41.)
Atlayarak okuma	STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin “tekrarlayarak okuma” oranı % 20 iken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin oranının % 33 olduğu saptanmıştır. (C.T15.19.)
İzleyerek okuma	Tekrarlayarak okuma yönünden ortaya çıkan anlamlı farklılık STCY lehine bulunmuştur. (C.T15.29.1.1.)
Heceleyerek okuma	“Atlayarak okuma”ya göre anlamlı farklılığın CY lehine olduğu görülmektedir. (C.T15.29.2.1.)
	STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin “İzleyerek okuma” oranı % 42 iken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin oranının % 52 olduğu belirlenmiştir. (C.T15.20.)
Oturma biçimi	Birinci dönem ölçme sonuçlarında dikkat çeken bir başka nokta da “heceleyerek okuma” hatasının çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerince 4 kat daha fazla tekrar edilmiş olmasıdır ki (7'ye 29), bu durum, kontrol grubu öğrencilerinin, heceleme döneminin etkilerinden henüz kurtulamamış olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır. (E.T8.10.)
	Her iki yöntemde de en fazla yaşanan sorunun öğrencilerin yazma esnasındaki oturma biçimlerinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin (yazma esnasında oturma biçimleri) incelendiğinde, STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 33'ünün çok öne veya geriye dayanarak oturduğu belirlenirken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerde bu oranın % 42 olduğu saptanmıştır. (C.T15.26.)
Görsel okuma ve sunu	“Oturma biçimi”ne göre anlamlı farklılığın CY lehine olduğu görülmektedir. (C.T15.29.2.2.)
	Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazmayı “cümle çözümleme yöntemi” ve “ses temelli (esashi) cümle yöntemi” ile öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri bakımından “ses temelli (esashi) cümle yönteminin” olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. (A.T17.5.)
Okuma hızı	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin görsel sunu ve görsel okuma becerileri arasında ‘ses temelli cümle yöntemi’ lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. (A.T39.5.)
	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli (esashi) cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin görsel sunu ve görsel okuma becerileri arasında ‘ses temelli (esashi) cümle yöntemi’ lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. (E.T11.5.)
	Eski programda hızlı okuma daha fazla olmaktadır. (E.T45.40.)
	STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 10'nunun “okuma hızında” problem yaşanırken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 20'sinde problem yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. (C.T15.21.)
Okuma hızı	İlk öğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarında, ilk okuma-yazmayı öğrendiği yönetime göre; hikâye edici bir metni okuma ve genel anlamda okuma yönünden anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, bilgilendirici bir metni okuma hızı yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın da STCY lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici bir metni, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı okudukları ortaya çıkmıştır. (C.T15.43.)
	İlk öğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metni okuma hızları incelendiğinde, STCY ile ilk okuma-yazma öğrenenlerin %85'i 3. sınıf ve daha üst düzeyde okurken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenenlerde ise bu oran % 68'de kalmıştır. STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin hikâye edici bir metni okuma hızlarının, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı okudukları tespit edilmiştir. (C.T15.31.)
	İki grubun (bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri) erkek öğrencilerinin birinci dönem sonu itibarıyla sesli okuma hız puanlarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<.05). Ancak ikinci dönem sonu itibarıyla bu fark ortadan kalkmıştır (p>.05). (E.T8.25.)
	İlk öğretim 2. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metni okuma hızları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma-yazma öğrenenlerin % 91'i 3. sınıf ve daha üst düzeyde okuma hızına sahipken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenenlerde bu oran % 73'te kalmıştır. Genel anlamda STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici bir metni okuma hızlarının, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilere oranla çok daha hızlı okudukları saptanmıştır. (C.T15.32.)

## Ek-2s: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Araştırma Sonuçları

	<p>Okuma hızı yönünden ortaya çıkan anlamlı farklılık STCY lehine bulunmuştur. (C.T15.29.1.3.)</p> <p>Okuduğunu anlama testi sonuçları ilk okuma ve yazma öğretim yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Cümle çözümleme yöntemi okuduğunu anlama boyutu açısından ses temelli (esaslı) cümle yönteminden üstün çıkmıştır. (C.T41.2.)</p> <p>İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarıyla ilgili sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin %84'ünün seviyelerinin üzerinde bir okuma hızına sahip oldukları görülmektedir. (C.T15.8.1.)</p> <p>İkinci dönem itibarıyla yapılan ölçmelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında ise, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki öğrencilerin, dakikada ortalama 71,5 kelime, çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin, dakikada ortalama 59,1 kelime okudukları saptanmıştır. (E.T8.3.)</p> <p>Gerek birinci dönem ve gerekse ikinci dönem yapılan ölçmelerde, ilk okuma ve yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin sesli okuma hızları ile çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin sesli okuma hızları arasında bireşim yöntemi ile öğrenen grubun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (E.T8.4.)</p> <p>Bireşim yöntemi ile ilk okuma ve yazma becerisini kazanan deney grubundaki kız öğrencilerin birinci ve ikinci dönem sonundaki sesli okuma hızları ile çözümleme yöntemi ile öğrenen kontrol grubundaki kız öğrencilerin birinci ve ikinci dönem sonundaki sesli okuma hızları karşılaştırıldığında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (E.T8.24.)</p> <p>İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde hikâye edici bir metni okumada ve genel anlamda okuma yönünden anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, bilgilendirici bir metni okuma hızı yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık STCY lehinedir. Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici bir metni, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı okudukları saptanmıştır. (C.T15.42.)</p>
Okuma hızı	<p>Cümle yönteminde, öğrenciler bütünü algıladıkları için okuduğunu anlama daha fazla gerçekleşmektedir. (E.T45.38.)</p> <p>Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazmayı "cümle çözümleme yöntemi" ve "ses temelli (esaslı) cümle yöntemi" ile öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından "ses temelli (esaslı) cümle yönteminin" olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. (A.T17.1.)</p> <p>Hikâye edici metni anlama düzeyleri yönünden STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 95'i iyi ve pekiyi düzeyde başarılıken, CY ile ilk okuma- yazma öğrenen öğrencilerin ise % 72'sinin iyi ve pekiyi düzeyinde başarılı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre hikâye edici bir metni anlamada STCY ile ilk okuma- yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilere göre hikâye edici metni daha iyi anladıkları saptanmıştır. (C.T15.40.)</p> <p>İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici bir metni anlama düzeyleri incelendiğinde; STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin %93'ünün iyi ve pekiyi düzeyde başarılı iken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin %71'inin iyi ve pekiyi düzeyde başarılı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrenciler, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilere göre bilgilendirici metni daha iyi anladıkları saptanmıştır. (C.T15.41.)</p> <p>Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ortalama olarak 25 soruluk anlama testinden düzeltme formülüyü uygulandıktan sonra net olarak 20,1'ini doğru cevaplamışlardır. Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri ise aynı testin ortalama olarak 19,3'ünü doğru cevaplamışlardır. (E.T8.18.)</p> <p>Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama erişileri arasında anlamlı fark bulunmamasının nedenleri tarafımızdan şu şekilde yorumlanmıştır: Çözümleme yöntemi ile öğrenciler anlamlı bütünden başlayarak okuma öğrenmektedirler. Bireşim yönteminde de okuma öğretimine sesten başlanmasına rağmen kısa sürede okuma öğrenilmekte ve anlamlı bütüne ulaşılmaktadır. Bu durum okuduğunu anlama erişisi bakımından, her iki grubu birbirine eşitlemektedir. (E.T8.19.)</p> <p>Öyküleyici metin ve genel başarı puanlarına göre, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrenciler, okuduğunu anlamada çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerden daha başarılıdır. (C.T27.1.)</p> <p>STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin hikâye edici bir metni anlama düzeylerinin %95 oranında orta ve üst düzeyde olduğu görülmektedir. (C.T15.9.)</p>
Okuduğunu anlama	<p>Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri ile çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerinin okuduklarını anlama erişileri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır (<math>t(kız;34) = 0,13</math>; <math>p &gt; .05</math> ve <math>t(erkek;35) = 0,9</math> ve <math>p &gt; .05</math>). (E.T8.26.)</p> <p>İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin, bilgilendirici metinden okuduğunu anlama düzeylerine, ilk okuma-yazmayı öğrendiği yöntemin etkisinin olup olmadığı incelendiğinde, sadece "metinle ilgili kelime üretme" yönünden anlamlı farklılık bulunmamıştır. (C.T15.47.)</p> <p>Bu sonuçlara göre, STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin "bilgilendirici bir metinden" okuduğunu, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerden daha iyi anladığı söylenebilir. Hikâye edici metinden okuduğunu anlamada olduğu gibi, bilgilendirici metinden okuduğunu anlamada da STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. (C.T15.49.)</p> <p>Öğretmenlerin çoğunluğu genellikle okuduğunu anlamada cümle çözümleme yönteminin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. (C.T41.3.)</p> <p>İlk okuma ve yazmayı cümle çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı ortalamaları, ses temelli (esaslı) cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı ortalamalarından daha yüksektir. (C.T41.1.)</p> <p>Hem çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğrenen kızlar, hem de ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile öğrenen kızlar öyküleyici metin, şiir ve genel başarı puanlarına göre okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılıdır. Bilgilendirici metin başarı puanlarına göre anlamlı bir fark yoktur. (C.T27.3.)</p> <p>İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici bir metinden okuduğunu ne kadar anladığını belirlemeye yönelik yapılan etkinliklerde, ilk okuma-yazmayı öğrendiği yöntemin anlamlı farklılığa neden olup olmadığına bakıldığında; sadece (metinle ilgili çıkarımda bulunma) yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer tüm etkinliklerde yöntem yönünden anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yapılan etkinliklerde sadece (metinle ilgili kelime üretme) yönünden anlamlı farklılık CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrenciler lehine bulunurken, diğer tüm etkinliklerde ve genel toplamda anlamlı farklılık STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrenciler lehine bulunmuştur. Genel anlamda hikâye edici bir metni anlamada STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. (C.T15.46.)</p>

## Ek-2s: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Araştırma Sonuçları

Okuduğunu anlama	<p>Çözümleme Yöntemi ile okuma-yazma öğrenmiş ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenmiş ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları arasında Çözümleme Yöntemi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. (C.T50.1.)</p>
	<p>Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenen kız öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile okuma-yazma öğrenen kız öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasında birbirlerine göre anlamlı farklılık yoktur. (C.T50.3.)</p>
	<p>Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı "ses temelli cümle yöntemi" ve "çözümleme yöntemi" ile öğrenen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında "çözümleme yöntemi" lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. (A.T39.1.)</p>
	<p>Bilgilendirici metin ve şiir başarı puanlarına göre, çözümleme ve ses temelli (esaslı) cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. (C.T27.2.)</p>
	<p>Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı "ses temelli (esaslı) cümle yöntemi" ve "çözümleme yöntemi" ile öğrenen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında "çözümleme yöntemi" lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. (E.T11.1.)</p>
	<p>Araştırmada cümle yöntemi (CY) ve STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin genel anlamda okuma hataları yapmadıkları saptanmıştır. Ancak bazı önemli hataları sürdürdükleri tespit edilmiştir. (C.T15.17.)</p>
	<p>Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubundaki öğrenciler, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları hataların 3 katından daha fazla hata yapmışlardır (113'e; 36). (E.T8.5.)</p>
	<p>İkinci dönem sonu itibarıyla ise, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ortalama 44, çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri ise 94 okuma yanlış yapmışlardır. (E.T8.6.)</p>
	<p>Her iki dönem yapılan ölçmelerden elde edilen bulgularda, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin birinci dönem sonu itibarıyla yapmış oldukları okuma yanlışlıkları farklı bir dağılım göstermiştir. İki dönem bulguları karşılaştırıldığında ise, iki grup arasındaki okuma yanlışları kriterlerindeki oranlar büyük bir oranda değişmemiştir. Özellikle ikinci dönem okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranları karşılaştırıldığında, tüm hataların çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri tarafından daha fazla tekrarlandığı ve toplamda kontrol grubundaki öğrencilerinin daha fazla okuma yanlışları yaptıkları saptanmıştır. (E.T8.17.)</p>
	<p>Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubundaki kız öğrenciler bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu kızlarından 2,8 katı daha fazla hata yapmışlardır. (E.T8.28.)</p>
Okuma hataları	<p>Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu erkekleri bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu erkeklerinden 3,6 kat daha fazla hata yapmışlardır. (E.T8.29.)</p>
	<p>Birinci dönem, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri tarafından yapılan toplam 149 hatanın % 14,4'ü deney grubu kızları tarafından yapılmışken, % 37,6'sı kontrol grubu kız öğrencileri tarafından yapılmıştır. (E.T8.30.)</p>
	<p>Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu erkek öğrencileri, toplam hatanın % 38,3'ünü ve bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu erkekleri de % 10,7'sini yapmışlardır. (E.T8.31.)</p>
	<p>Birinci dönem itibari ile çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubundaki öğrenciler, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları hataların 3 katından daha fazla hata yapmışlardır. (E.T8.27.)</p>
	<p>Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencilerince "okuduğu yeri kaybetme" ve "gereksiz vücut hareketleri yapma" hataları hiç yapılmamıştır. Bu durum, bu gruptaki öğrencilerin okumayı erken öğrenmelerinden dolayı okurken çok fazla heyecanlanmadıkları, okumayı normal bir işmiş gibi gördükleri şeklinde yorumlanmıştır. (E.T8.8.)</p>
	<p>Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubunda en az tekrarlanan hatalar, birer kez görülmüş olan, "noktalamaya uymama", "kalemle, parmakla izleme" ve "geriye dönme" hataları iken; çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubunda en az tekrarlanan hatalar yine birer kez görülmüş olan, "ekleme" ve "atlama" hatalarıdır. (E.T8.11.)</p>
	<p>Yapılan tüm hataların % 75,9'unu çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri gerçekleştirmişken, % 24,1'ini de deney grubu öğrencileri gerçekleştirmiştir. (E.T8.32.)</p>
	<p>Birinci dönem sonunda, her iki gruptaki (bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri) kız ve erkek öğrenciler tarafından en çok "kelimeyi yanlış okuma" hatası tekrar edilmiştir. (E.T8.34.)</p>
	<p>"Kelimeyi yanlış okuma" hatasını çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu kızları, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu kızlarından 3 kat daha fazla yapmışlardır. (E.T8.35.)</p>
	<p>Gözlenen hataların % 38,6'sı bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu kız öğrencileri ve % 61,6'sı da her iki grubun erkek öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. (E.T8.46.)</p>
<p>Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin birinci ve ikinci dönem sonu itibarıyla yapmış oldukları okuma yanlışlıklarının farklı bir dağılım gösterdiği, kontrol grubundaki hem kız hem de erkek öğrencilerin deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerden daha fazla okuma yanlışları yaptıkları ve genel toplamda da erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla okuma yanlışları yaptıkları görülmüştür. (E.T8.47.)</p>	
<p>Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu erkekleri de "kelimeyi yanlış okuma" hatasını bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu erkeklerinden yaklaşık 4 katı daha fazla tekrarlamışlardır. (E.T8.36.)</p>	
<p>İkinci dönemde de çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencilerinden toplamda daha fazla okuma yanlış yapmışlardır. (E.T8.41.)</p>	
<p>İkinci dönem, çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubundaki öğrenciler, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları hataların 2 katından daha fazla hata yapmışlardır. (E.T8.42.)</p>	
<p>Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubunun kızları, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubunun kızlarından aşağı yukarı 1,5 katı kadar daha fazla hata yapmışlarken, kontrol grubu erkekleri de deney grubu erkeklerinden 2,7 katı kadar daha fazla okuma yanlış yapmışlardır. (E.T8.43.)</p>	
<p>Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri tarafından ikinci dönem sonu itibarıyla yapılan toplam hataların; % 15,2'si deney grubu kız öğrencileri, % 23,2'si kontrol grubu kız öğrencileri, % 44,9'u kontrol grubu erkek öğrencileri ve % 16,7'si de deney grubu erkek öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. (E.T8.44.)</p>	
<p>İkinci dönem sonu itibarıyla yapılan tüm hataların % 68,1'ini çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri gerçekleştirirken, % 31,9'unu da bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencileri gerçekleştirmiştir. (E.T8.45.)</p>	

## Ek-2s: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde

### Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Araştırma Sonuçları

<b>Okuma kurallarına uyma</b>	Okuma kurallarına uyma açısından incelendiğinde, STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 10'unun okuma kurallarına uymadığı belirlenirken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 16'sının okuma kurallarına uymadığı sonucuna ulaşılmıştır. (C.T15.22.)
<b>Nefes kontrolü</b>	Okuma kuralları yönünden ortaya çıkan anlamlı farklılık STCY lehine bulunmuştur. (C.T15.29.1.3.)
<b>Metni çözümleme</b>	“Nefes kontrolü”ne göre anlamlı farklılığın CY lehine olduğu görülmektedir. (C.T15.29.2.3.) “Metinle ilgili bulmaca çözüme, verilen cümleleri metne göre tamamlama, metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini özetleme, metinle ilgili bir resmi yorumlama, verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma ve genel toplama” anlamlı farklılığın STCY lehine olduğu belirlenmiştir. (C.T15.48.)
<b>Konuşma becerileri</b>	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri arasında ‘ses temelli cümle yöntemi’ lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. (A.T39.2.) Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazmayı “cümle çözümleme yöntemi” ve “ses temelli (esaslı) cümle yöntemi” ile öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin konuşma becerileri bakımından “ses temelli (esaslı) cümle yönteminin” olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. (A.T17.4.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli (esaslı) cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri arasında ‘ses temelli (esaslı) cümle yöntemi’ lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. (E.T11.2.) Ses tonu yönünden ortaya çıkan anlamlı farklılık STCY lehine bulunmuştur. (C.T15.29.1.2.)
<b>Dinleme</b>	Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazmayı “cümle çözümleme yöntemi” ve “ses temelli (esaslı) cümle yöntemi” ile öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin dinleme becerileri bakımından “ses temelli (esaslı) cümle yönteminin” olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. (A.T17.3.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin dinleme becerileri arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. (A.T39.3.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli (esaslı) cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin dinleme becerileri arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. (E.T11.3.)
<b>Kopyalayarak yazma</b>	Kopyalayarak yazma yönünden anlamlı farklılığın STCY lehine olduğu saptanmıştır. STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin kopyalayarak yazma konusunda, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. (C.T15.45.)
<b>Anladığını yazma</b>	İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarında ilk okuma-yazmayı öğrendiği yonteme göre; (söyleneni yazma, hikâye edici bir metinden anladığını yazma, bilgilendirici bir metinden anladığını yazma, bir konuda fikrini yazma ve genel anlamda) yazma yönünden bir farklılık ortaya çıkmamıştır. (C.T15.44.)
<b>Yazma hızı</b>	İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızları dört değişkene göre incelendiğinde; öğrencilerin “bakarak yazma” hızları, STCY ile ilk okuma-yazma öğrencilerden hiçbiri düzeyinin altında bir yazma hızına sahip değilken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerden %7'sinin düzeyinin altında bir yazma hızına sahip olduğu belirlenmiştir. STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin %95'inin 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazarken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin ise %70'inin 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazdıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin bakarak yazma hızlarının, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerden daha hızlı olduğu saptanmıştır. (C.T15.33.) İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici bir metinden anladığını yazma hızları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 11'i, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin ise % 10'u 1. sınıf düzeyinde ve düzeylerinin altında yazdıkları belirlenmiştir. Ancak STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 69'unun ise 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazarken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 58'i ise 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazma hızına sahip oldukları belirlenmiştir. (C.T15.35.) STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilere göre hikâye edici metinden anladığını yazma hızlarının daha iyi olduğu söylenebilir. Aradaki farkın da sadece yöntemden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir. (C.T15.36.)
<b>Yazı düzeni</b>	İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ele alındığında, öğrencilerin yazma becerilerinin normal olduğu ve STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin genel anlamda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin her iki yöntemde de (yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, yazı temizliği, yazma hızı ve söyleneni yazma) becerilerinde genel anlamda sorun yaşanmadığı belirlenmiştir. (C.T15.23.)
<b>Yazma becerileri</b>	İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ele alındığında, öğrencilerin yazma becerilerinin normal olduğu ve STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin genel anlamda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin her iki yöntemde de (yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, yazı temizliği, yazma hızı ve söyleneni yazma) becerilerinde genel anlamda sorun yaşanmadığı belirlenmiştir. (C.T15.23.)
<b>Harflerin yazılış biçimi</b>	Öğrencilerin tercih ettikleri (yazı yönü) incelendiğinde; STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 75'i bitişik eğik yazıyı tercih ederken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin % 17'sinin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri belirlenmiştir. STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin “harflerin yazılış biçimi”ndeki düzensizlik oranı % 9 iken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin oranı % 18 olarak belirlenmiştir. (C.T15.25.)

## Ek-2s: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Araştırma Sonuçları

<b>Kalem tutma</b>	<p>Öğrencilerin "kalem tutma becerileri"ne ilişkin bulgular ele alındığında, STCY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin %5'nin kalem tutmasında problem yaşanırken, CY ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin %16'sının kalem tutmasında problem yaşadığı tespit edilmiştir. (C.T15.27.)</p> <p>Birinci dönem sonunda bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencileri (181), çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri (293) kez yazım yanlışları yapmışlarken, öğretim yılı sonu itibarıyla kontrol grubu öğrencileri, deney grubu öğrencilerinin 2 katından daha fazla (143'e; 313) yazım yanlışları yapmışlardır. Birinci ve ikinci dönem her iki grup tarafından yapılan yazım yanlışlıkları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin yazım yanlışlarının ikinci dönem azaldığı, kontrol grubundaki öğrencilerin yazım yanlışlarının arttığı saptanmıştır (deney grubu, 181 iken 143; kontrol grubu 293 iken, 313 olmuştur). (E.T8.20.)</p> <p>Birinci dönem itibarıyla, çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubunca en çok "kelimeyi bitişik yazma" (37 kez), "büyük harf yanlış yerde kullanma" (36 kez) ve "yanlış harf yazma" (36 kez) hataları tekrar edilmiştir. Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencilerince en çok tekrar edilen yazım yanlışlıkları ise; (51 kez) tekrarlanan "harf atlama", (30 kez) tekrarlanan "kelimeyi bitişik yazma" ile (24 kez) tekrarlanan "yanlış harf yazma" yanlışlarıdır. (E.T8.21.)</p> <p>Birinci dönem sonu itibarıyla yapılan ölçmelerden elde edilen bulgulara göre; çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri, bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencilerinden 1,6 kat daha fazla yazım yanlışlığı yapmışlardır. Yapılan tüm yazım yanlışlarının % 61,8'ini kontrol grubu öğrencileri, % 38,2'sini de deney grubu öğrencileri yapmışlardır. (E.T8.49.)</p> <p>Tüm yanlışlıkların % 13,9'unu bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu kız öğrencileri, % 24,3'ünü deney grubu erkek öğrencileri, %28,3'ünü çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu kız öğrencileri ve % 33,5'ini de kontrol grubu erkek öğrencileri yapmışlardır. (E.T8.49.)</p> <p>Her iki grupta (bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri) da erkek öğrenciler daha fazla yazım yanlışları yapmışlardır. Toplamda da yine erkek öğrenciler daha fazla yazım yanlışları yapmışlardır. (E.T8.50.)</p> <p>Birinci dönem, kız öğrenciler tarafından yapılan toplam 200 yazım yanlışının, % 33'ünü bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu kız öğrencileri ve % 67'sini de çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu kız öğrencileri yapmışlardır. (E.T8.51.)</p> <p>Erkek öğrenciler tarafından yapılan, toplam 274 yazım yanlışının ise % 42'sini bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu erkek öğrencileri ve % 58'ini de çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu erkek öğrencileri gerçekleştirmiştir. (E.T8.52.)</p>
<b>Yazım hataları</b>	<p>İkinci dönem öğrenciler tarafından yapılan yazım yanlışlarının dağılımları incelendiğinde de yine çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencilerinden daha fazla (yaklaşık 2,2 kat) yazım yanlışları gerçekleştirdikleri görülmüştür. (E.T8.53.)</p> <p>Gruplar kendi içlerinde karşılaştırıldığında; bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha fazla (1,4 kat) yazım yanlışları yapmışlarken, çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubundaki kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla (1,3 kat) yazım yanlışları yapmışlardır. (E.T8.54.)</p> <p>Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu kızları, yapılan toplam 456 yanlışın % 12,9'unu, çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu kızları ise, % 38,6'sını yapmışlardır. (E.T8.55.)</p> <p>Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu erkek öğrencileri, tüm hataların % 18,4'ünü, çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu erkekleri ise tüm hataların, % 30'unu yapmışlardır. (E.T8.56.)</p> <p>İkinci dönem, birinci dönem yapılan yazım yanlışları dağılımından farklı olarak araştırmaya katılan tüm kız öğrenciler, tüm erkek öğrencilerden daha fazla yazım yanlışları yapmışlardır (% 51,5'e; % 48,5). (E.T8.57.)</p> <p>Yapılan tüm hataların % 31,4'ünü bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ve % 68,6'sını da çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri yapmışlardır. (E.T8.58.)</p> <p>Çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubundaki öğrenciler daha fazla yazım yanlışları yapmışlardır. (E.T8.59.)</p> <p>Birinci dönem erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla yazım yanlışlığı yapmışlar, ancak ikinci dönem kız öğrenciler daha çok yazım yanlışlığı gerçekleştirmişlerdir. (E.T8.60.)</p> <p>Yapılan yazım yanlışlarının dağılımında, büyük bir oranda bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu lehine iki grup farklılaşmaktadır ve iki grupta yapılan yazım yanlışları kız ve erkek olarak ve hata kriteri olarak farklı bir dağılım göstermektedir. (E.T8.61.)</p> <p>Bitişik eğik yazı ile yazı yazma, harflerin birbirine bağlanması ve eğik değil dik olarak yazılması noktasında yanlış yazımlara neden olmuştur. (A.T28.16.)</p> <p>Her iki grupta (bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ve çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri) da "kelimeyi bitişik yazma" ile "yanlış harf yazma" yanlışlıkları daha çok görülmüştür. Ancak, gruplarda tekrarlanma sıklığı birbirlerinden farklıdır. (E.T8.22.)</p>
<b>Bitişik eğik yazı</b>	<p>Öğretmenler yeni ilk okuma-yazma ilköğretim müfredatı ile eski ilk okuma-yazma ilköğretim birbiriyle karşılaştırdıklarında olumlu olarak yapılan değişiklikler için en çok; orta, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ve özel okulda çalışan öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemini, pilot 1.sınıf ve 2. sınıf ve özel okullarda çalışan öğretmenler bitişik eğik yazıyı, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin de öğrenci merkezli aktif eğitimi sağlaması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Pilot ikinci sınıf öğretmenlerin bitişik eğik yazıya geçişi olumlu görmeleri anlamlıdır. Çünkü iki yıldır bu yazıyla öğrencilerine eğitim veren öğretmenlerin bitişik eğik yazımın olumlu ve olumsuzluklarını gözleme fırsatları olduğundan bu saptama oldukça önemlidir. (A.T24.15.)</p> <p>Öğretmenlerin yeni ilk okuma-yazma ilköğretim müfredatı ile eski ilk okuma-yazma ilköğretim müfredatını birbiriyle karşılaştırdıklarında olumsuz olarak yapılan değişiklikler için en çok; tüm öğretmen grupları ses temelli (esaslı) cümle yöntemini, özel ve pilot ikinci sınıfı öğretmenleri dışındaki diğer öğretmenlerin bitişik eğik yazı olarak görüş belirttikleri saptanmıştır. (A.T24.18.)</p>

## Ek-2s: (Devam) Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Araştırma Sonuçları

Ses temelli yöntem tercihi

Görüşme yapılan 20 eğitimciden 12 tanesi şu an uygulanmakta olan STCY'yi olumlu yönde desteklerken, 4 öğretmen şu anki yönteme kesinlikle karşı olmakla birlikte çözümleme yönteminin uygulanmasını istemekte diğer 4 öğretmen ise yöntem konusunda kararsız kalmışlardır. (A.T34.24.)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62.7'si ses temelli (esaslı) cümle yöntemi, % 37.3'ü ise çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğretmeyi tercih etmiştir. (E.T5.1.)

Katılımcıların yarısı eski okuma-yazma öğretim yönteminin yeniye göre daha iyi olduğunu savunurken; diğer yarısı yeni yöntemin yararlı yönlerinin de olduğunu eklemiştir. (A.T28.14.)

Yöntem tercihinin kendilerine bırakılması durumunda öğretmenlerin % 35'i çözümleme yöntemini, % 32'si STCY'yi, % 26'sı da karma yöntemi kullanacağını belirtmiştir. (A.T14.13.)

Ayrıca öğretmenlerden 9 tanesi (%7.25) harf yöntemi, hece yöntemi gibi ses temelli (esaslı) cümle ve cümle çözümleme yöntemlerinden farklı okuma öğretim yöntemlerinden faydalanmaktadır. (A.T17.15.)

Araştırma kapsamında veri toplanan öğretmenlerin 68.4'ü Ses Temelli Cümle Yöntemi dışında farklı bir yöntem ile okuma-yazma öğrettiklerini açıklamıştır. Sadece Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğretmenlerin yüzdesi 31.6 olmuştur (A.T4.1.)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 36 tanesi (%29,03) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde "cümle yöntemi" kullanmanın daha etkili olduğunu belirterek (A.T28.14.) ise "ses temelli (esaslı) cümle yöntemi" ile okuma-yazma öğretmenin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. (A.T17.13.)

Araştırmada öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemini daha hızlı, daha kolay, daha etkili ve okulda uygulanan yöntem olduğu için ses temelli (esaslı) cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. (A.T23.2.)

Öğretmenlerin cümle yöntemini tercih etme sebepleri, daha somut, daha anlamlı ve etkinlikler bakımından daha zengin olmasıdır. (A.T23.3.)

Araştırmaya katılanların % 88,8'inin cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi yaptığı ve % 11,2 sinin ise hiç cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi yapmadığı belirlenmiştir. (A.T34.1.)

Öğretmenlerin % 57'sinin cümle yöntemini tercih ettiği ve tercih etme nedeni olarak öğrenmede daha etkili, materyallerle daha uygun şekilde desteklendiği şeklinde sıralanmıştır. (A.T23.5.)

Bu araştırmada ayrıca öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle ile okuma-yazma çalışmalarına genel olarak olumlu bakmakta olduğu, daha önceki sistemde de gizliden bu yönteme doğru bir kaçış olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre uygulamalar sırasında öğretmenlerin bu yöntemi benimsediği zümre toplantılarında gözlenmiştir. (C.T12.2.)

Öğretmenlerin % 51,1'i bitişik eğik yazı ile % 48,9'u ise dik temel yazı ile ilk okumaya başlanmanın uygun olduğunu belirtmişlerdir. (E.T5.4.)

Araştırmaya göre; orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi, cümle çözümleme yöntemine göre daha etkilidir. Özel eğitim kurumlarındaki özel eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde cümle çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğretimi yapan öğretmenlerin cümle, hece, ses'i bir arada verdikleri ve bu durumun hem öğrenci hem de öğretmen için zorluk oluşturduğu hatta öğretmen değişimleri yaşandığında yeni gelen öğretmenin hangi yöntemi kullanacağını bilemediği görülmüştür. (A.T33.4.)

Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazmayı "cümle çözümleme yöntemi" ve "ses temelli (esaslı) cümle yöntemi" ile öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin yazma becerileri bakımından yöntem olarak "ses temelli (esaslı) cümle yönteminin"; yazı olarak ise "dik temel yazının" olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. (A.T17.2.)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı "ses temelli cümle yöntemi" ve "çözümleme yöntemi" ile öğrenen öğrencilerin yazma becerileri arasında 'çözümleme yöntemi' lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. (A.T39.4.)

Öğretmenlerin yöntemi olumlu bulmalarının bir nedeni eski yöntemden (çözümleme yöntemi) kaynaklanan olumsuzlukların bu yöntem ile azalacağına olan inançları olduğu söylenebilir. (A.T24.2.)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı "ses temelli (esaslı) cümle yöntemi" ve "çözümleme yöntemi" ile öğrenen öğrencilerin yazma becerileri arasında 'çözümleme yöntemi' lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. (E.T11.4.)

Araştırmaya katılanların ses temelli (esaslı) cümle yöntemini çözümleme yöntemine göre daha avantajlı buldukları noktalar şunlardır: Harfi tanıma, okuma-yazmaya erken geçme, öğrenciyi daha çok düşündürerek öğrenmeye yönelme, öğretimin daha çok öğrenci merkezli olması, öğrenci açısından okuma-yazmayı daha kolay öğrenme, öğretmen açısından okuma-yazmayı daha kolay öğretme, ilk okuma-yazma öğretim materyalleri hazırlama ve temin etme, öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesi. (A.T34.2.)

Öğretmenler yeni ilk okuma-yazma ilköğretim müfredatı ile eski ilk okuma-yazma ilköğretim birbiriyle karşılaştırdıklarında olumlu olarak yapılan değişiklikler için en çok; orta, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ve özel okulda çalışan öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemini, Pilot 1.sınıf ve 2. sınıf ve özel okullarda çalışan öğretmenler bitişik eğik yazıyı, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin de öğrenci merkezli aktif eğitimi sağlaması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Pilot ikinci sınıf öğretmenlerin bitişik eğik yazıya geçişi olumlu görmeleri anlamlıdır. Çünkü iki yıldır bu yazıyla öğrencilerine eğitim veren öğretmenlerin bitişik eğik yazının olumlu ve olumsuzluklarını gözleme fırsatları olduğundan bu saptama oldukça önemlidir. (A.T24.15.)

## Tema F: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Araştırma Sonuçları

### Ek-2t: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Özellikleri Bakımından Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Değişken	Tema F: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Özellikleri Bakımından Yeterliliklerinin Karşılaştırılması
Cinsiyet	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. (F.T35.1.)
Öğrenim Görmekte Oldukları Eğitim Fakültesi	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesine göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. (F.T35.2.)
Devam Ettikleri Öğretim Şekli	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin devam ettikleri öğretim şekline göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. (F.T35.3.)
Yetiştirdiği Yerleşim Birimi	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yetiştiği yerleşim birimine göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. (F.T35.4.)
Mezun Olduğu Orta Öğretim Kurumu Türü	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin mezun olduğu orta öğretim kurumu türüne göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. (F.T35.5.)
Devam Ettiği Fakülteye Girişteki Tercih Sırası	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin devam ettiği fakülteye girişteki tercih sırasına göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. (F.T35.6.)

## Ek-2u: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kendi Görüşleri Doğrultusunda Yeterlilikleri ve Nitelikleri

Kod	Mevcut durum	Tema F: Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kendi Görüşleri Doğrultusunda Yeterlilikleri
Yöntemi uygulama	Yetersiz	Öğretmenler, yöntemi uygulama aşamasında yetersiz kalmaktadırlar. Öğretmenlerin araştırma yapmaktan, sorgulamaktan uzak kalarak yönetime yönelik 'beklenti yoksunu' oldukları görülmüştür. Bu durum dolayısıyla okullar ve sınıflar arasında farklı uygulamalara sebep olmaktadır. (A.T39.43.) Öğretmenlerin ilk okuma ve yazma yöntemi ile ilgili yeterince bilgilendirilmemeleri sebebiyle uygulama aşamasında sorunlar yaşandığı bulgulanmıştır. (A.T39.42.) İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen niteliklerine ilişkin gözlem bulgularında 1. sınıf öğretmenlerinin en az puanlanan niteliklerinin "öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder." ve "öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler." nitelikleri olduğu sonucu elde edilmiştir. (F.T51.8.)
	Yeterli	Öğretmenler programı uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedir. (A.T31.17.) Öğretmenlerin ses temelli (esaslı) cümle yöntemine ilişkin algı düzeylerinde en düşük ortalamaların "öğretmenlerin yeterliliği ve yöntemin zor yönleri" alt boyutlarında toplandığı saptanmıştır. (A.T24.1.2.) Bir yıl boyunca yapılan gözlem sonuçları incelendiğinde 1. sınıf öğretmenlerinin kazanımların öğretiminde ayırdıkları zaman, kullandıkları materyal, seçtikleri yöntem ve teknikler ve kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri açısından performanslarının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. (F.T51.4.) "Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri etkinlikler düzenler.", "Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir.", "Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler." Öğretmen niteliklerinin evet aralığında puanlandığı sonucu elde edilmiştir. (F.T51.9.)
	Yeterli	Katılımcıların yarısından fazlası (%61,2) STCY hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. STCY hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmenlerin bir kısmı (%25,3) kılavuz kitaplardan ve internette faydalandığını belirtmiştir. (A.T16.1.)
Bilgi	Yetersiz	Katılımcıların %38,8'i ise yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin çoğunluğu, yöntemi tanıtan hiçbir kursa katılmadıklarını belirtmişlerdir. (A.T16.2.) Öğretmenle farklı sorularda ses temelli (esaslı) cümle yönteminin öğrencilere sağladığı yararları için olumlu düşünceler belirtmelerine rağmen yöntemi olumsuz bir değişiklik olarak görmeleri bir çelişkidir. Bu çelişkili görüşlerinin nedeninin öğretmenlerin yöntemin başarılı olacağı konusundaki kaygıları ve yöntem hakkındaki yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. (A.T24.19.)
	Belirsiz	Öğretmenlerin özellikle dönem başında ses temelli (esaslı) cümle yöntemi konusunda en temel bilgilerden bile yoksun olduğu görülmektedir. (A.T31.19.) Öğretmenlerin STCY hakkında bilgi düzeyi, uygulama, sınıf ortamı ve çevresel faktörlerle ilgili maddelere verdikleri cevaplarda, öntest ve sontest uygulama sonuçlarına göre farklılık bulunmamıştır. (C.T15.51.)
	Yeterli	Örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 81'i kendisini bitişik eğik yazı konusunda yeterli olarak algılamaktadır. % 19'luk öğretmen grubu ise kendisini, bu konuda yetersiz algılamıştır. Birinci sınıf okutan öğretmenlerden, % 19'luk öğretmen grubunun bitişik eğik yazı konusunda kendisini yetersiz algılamasının, bitişik eğik yazı eğitiminin öğretmenlere yeterli düzeyde verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, okullarda Yeni İlköğretim Müfredatı tanıtım ve hazırlık seminerlerinin etkin olarak yapılamadığı düşünülmektedir (A.T4.3.). Bitişik Eğik Yazı konusunda kendini yeterli veya yetersiz olarak algılayan öğretmenlerin; hem Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğretimini değerlendirmeleri hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bitişik eğik yazı konusunda kendini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin hem ses temelli (esaslı) cümle yöntemini hem de bitişik eğik yazı yöntemini değerlendirmeleri, bu konuda kendini yetersiz olarak algılayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonucun; bitişik eğik yazı yönteminde kendini yeterli hisseden öğretmenlerin, diğer boyutlara da olumlu yaklaşımda bulunmasından kaynaklanan bir sonuç olduğu düşünülmektedir (A.T4.12.).
Hizmet içi eğitim	Yetersiz	Öğretmenler bitişik eğik yazı öğretiminde zorlandıklarını belirtmektedir. (A.T31.29.)
	Yeterli	Hizmet içi eğitimin, iki öğretmen de çok gerekli olmadığını ifade etmiştir. (C.T18.10.)



ÖZ GEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	NUR SEDA ALİM		
Doğum Yeri ve Yılı	RİZE, 1994		
Medeni Durumu	Bekar		
Bildiği Yabancı Dil ve Düzeyi	İngilizce, Orta		
Öğrenim Durumu	Başlama – Bitirme Yılı	Kurum Adı	
Lisans	2008	2012	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2014	2019	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı
Çalıştığı Kurumlar		Başlama – Ayrılma Yılı	
1. Küçük Çatak İlkokulu, Susuz - KARS		2017	Devam Ediyor
İletişim (e- posta)	nursedaalim@hotmail.com		