



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE GÖRE
OLUŞTURULAN METİNLERİN ÖĞRENCİLERİN
BİLİŞSEL GELİŞİMİNE UYGUNLUĞUNUN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yeliz KILINÇ ŞAHİN

Denizli - 2017

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE GÖRE OLUŞTURULAN
METİNLERİN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL GELİŞİMİNE
UYGUNLUĞUNUN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yeliz KILINÇ ŞAHİN

Danışman

Doç. Dr. Birsen DOĞAN

TEZLİ YÜKSEK LİSANS
JÜRİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda 03/03/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Doç. Dr. Birsen DOĞAN.....
(TEZ DANIŞMANI)

ÜYE : Doç. Dr. Kazım ÇELİK.....

ÜYE : Doç. Dr. Derya ARSLAN.....

ONAY

Bu tez Pamukkale Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri gereğince yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuş ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 14. / 04. / 2017 tarih ve 12 / 1 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Şükran TOK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Yeliz Kılınc Şahin



Sevgili Aileme...

TEŞEKKÜR

Hayatımın en anlamlı teşekkürünü yazıyorum.

İlk olarak çalışmamın her aşamasında titiz bir şekilde çalışan, görüş ve önerilerini benden esirgemeyen, bilimsel yaklaşımıyla öğrenmeme, gelişmeme katkıda bulunan her yıkıldığımda bana yapabileceğimi hatırlatan çok sevdiğim ve saydığım danışmanın Doç. Dr. Birsen DOĞAN' a teşekkür ederim. Pamukkale Üniversitesine adım attığım ilk günden beri bilgisiyle, kütüphanesiyle, hoş sohbetiyle yanımda olan sayın hocam Doç.Dr. Kazım ÇELİK' e teşekkür ederim. Ölçeğimi geliştirme aşamasında görüş ve önerilerini benimle paylaşan saygıdeğer hocalarıma teşekkür ederim. Bu yola baş koyduğumdan beri yanımda olan arkadaşım Gurbet BATMAZ' a, sevgili kuzenim Zeynep MALTAŞ' a, çalışmama teknik destek veren Emine ASLAN' a ve Mahmut SERİN' e, sorularımı yanıtsız bırakmayan Doç. Dr. Kamil ORHAN ve Arş. Göv. Dr. Serhat SÜRAL' e teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında hoşgörüsüyle yanımda olan, yaptığım tüm çalışmalarını saygıyla karşılayan Denizler İlköğretim Okulu Müdürü Sayın Gürkan VURAL' a ve tüm mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ölçeklerin uygulanması sırasında bana yardımcı olan, kıymetli vakitlerini ayıran meslektaşlarıma ve okul müdürlerine teşekkür ederim.

Bu zorlu günlerde maddi, manevi yanımda olan babam Yakup KILINÇ' a, benim fındık kurdum Derin'imi yalnız bırakmayan, her zaman kızımın yanında olan anneannesi Necla KILINÇ ve babaannesi Yasemin SARI' ya teşekkürlerimi bir borç bilirim. Çalışmam sırasında üzerimdeki yükün çoğunu alan, beni güdüleyen ve her zaman bana yol arkadaşı olan sevgili eşim, hayat arkadaşım Umut ŞAHİN' e teşekkür ediyorum.

Yeliz Kılınç Şahin

ÖZET

Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Yeliz Kılınc Şahin

Araştırmanın amacı, Ses Temelli Cümle Yöntemi' ne göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu, öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın modeli, tarama modelidir. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve diğerleri, 2013, s. 177). Tarama deseni bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum ya da görüşlerini bu evrendeki bir örneklemle çalışarak nicel ya da sayısal olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2014, s.155). Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Denizli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini; Denizli Merkez İlçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda çalışan 400 birinci sınıf öğretmenlerinin içinden random yolla seçilen 147 kadın, 114 erkek olmak üzere toplam 261 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme" ölçeğiyle elde edilmiştir. Ölçeğin ön uygulamalarında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Hazırlanan taslak formun görünüş/yüzeysel geçerliliği için alanında uzman kişilerden görüş alınmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha, madde toplam korelasyon değerine bakılmıştır ve yapı geçerliliğini test etmek amacıyla ölçeğe faktör analizi yapılmıştır. Aynı zamanda ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ve madde analizi sonuçları değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama) kullanılmıştır. Dağılım varyanslarının homojen olmadığı durumlarda parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için t- Testi yerine Mann-Whitney U Testi, iki ya da daha çok gruplar için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test analizlerinde SPSS 20,0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin, metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna dair görüşlerinin istatistik değerlerinin ortalaması 1,80-2,59 "katılmıyorum" aralığında yer aldığından, Ses Temelli Cümle Yöntemi' ne göre

oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olduğu görüşüne katılmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular ışığında Ses Temelli Cümle Yöntemi' ne göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu, cinsiyet, mezun olunan okul, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, öğretmenlerin daha önce birinci sınıf okutma durumları, birinci sınıf okutma deneyimleri bakımından anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğretmen görüşlerinin; doğru, hızlı, anlayarak okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemin ne olduğuna ilişkin düşüncelerine ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ya da Çözümleme Bireşim Yöntemi tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma Yazma Öğretimi, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Bilişsel Gelişim, Birinci Sınıf Okuma Metinleri

ABSTRACT

The Assessment of Conformity of Texts That Are Formed According to “Phonic Based Sentence Method” to The Students’ Cognitive Development in Accordance With The Teachers Views

Yeliz Kılınç Şahin

The purpose of the study is to determine the conformity of the texts that are formed according to “Phonic Based Sentence Method” the students’ cognitive development in accordance with the teachers views. Survey model is used for this research. Survey is a type of research that participants’ opinions on a subject or events; or interests, capabilities, skills, attitudes are determined and compared to other research, larger samples are used (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün et. al, 2013). Raster pattern provides the quantitative or qualitative definition of the tendency in the target population, through a study of the general tendency, attitude or opinions based on a sample chosen from a population (Creswell, 2014, s.155). The target population of the study is composed of the first grade teachers who worked in the Denizli Merkezefendi School and the primary schools in the Denizli province in 2014-2015 academic year. The sample of the research is composed of 261 teachers. 147 female and 114 male teachers were randomly picked out of the 400 first grade teachers working in the Denizli central district schools that are under the authority of Ministry of National Education. The data was provided through the method of “Determination of the texts’ conformity to cognitive development” scale that was developed by the researcher. The validity and reliability analysis were done in the pre-applications of the scale. Opinions of experts in their fields were taken for the appearance/superficial validity of the draft form. The cronbach Alpha total item correlation value was checked for the scale and factor analysis was done to test the structural validity. At the same time, reliability co-efficients and item analysis were evaluated for sub-groups of the scale.

Descriptive statistics (frequency, percentage and average) was used for the analysis of the data. When the distribution variants were not homogeneous the parametric test hypothesis was not ensured, thus for the unrelated measurements, mann-Whitney test was used instead of t-Test. Also, instead of single direction variance analysis (ANOVA) which is used for the two or more groups, Kruskal-Wallis H Test was used. For the test analysis, SPSS 20,0 (Statistical Package for Social Sciences) was used. For the comparison of data, the significance level was accepted as ,05. As a result of the application, it was identified that the statistical average of the values of teachers’ opinions on the compliance of the texts

to the cognitive development of the students fall into the 1,80-2,59 “I disagree” interval. This means, teachers do not agree to the hypothesis of’ the texts composed in accordance with the Phonic Based Sentence Method comply with the students’ cognitive development. Also, in the light of the findings of this research,it appeared that; gender, the school of graduation, the level of education, Professional seniority, the experience of the teachers on teaching first grade students, the teachers’ feelings of competency on the method are insignificant in determining the compliance of the texts to the cognitive development of the students. On the other hand, the results showed that teachers’ opinions differed significantly depending on their choices of Phonic Based Sentence Method or Analysis Method in addition to their beliefs about the method which most effectively contributes to reading correctly, fast and intellectually.

Key words: Primary Teaching of Reading and Writing, Phonic Based Sentence Method, Cognitive Development, First Grade Reading Texts.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU..... | iii |
| ETİK BEYANNAMESİ..... | iv |
| TEŞEKKÜR..... | vi |
| ÖZET..... | vii |
| ABSTRACT..... | ix |
| İÇİNDEKİLER..... | xi |
| TABLolar LİSTESİ..... | xiii |
| GİRİŞ..... | 1 |
| BİRİNCİ BÖLÜM..... | 2 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 2 |
| 1.1.1. Problem Cümlesi..... | 5 |
| 1.1.2. Alt Problemler..... | 5 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 6 |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 8 |
| 1.5. Sayıtlar..... | 8 |
| 1.6. Tanımlar..... | 8 |
| KISALTMALAR..... | 9 |
| İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI..... | 10 |
| 1.7. Kavramsal Çerçeve..... | 10 |
| 2.1.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler..... | 10 |
| 2.1.1.1. Bireşime Dayalı (Sentez) Yöntemler..... | 11 |
| 2.1.1.2. Çözümlemeye Dayalı (Analiz) Yöntemler..... | 12 |
| 2.1.1.3. Karma Yöntem..... | 14 |
| 2.1.1.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi..... | 14 |
| 2.1.1.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları..... | 15 |
| 2.1.2. Bilişsel Gelişim..... | 17 |
| 2.1.2.1. Bilişsel Gelişim Kuramları..... | 21 |
| 2.1.2.1.1. Piaget' nin Bilişsel Gelişim Kuramı..... | 21 |
| 2.1.2.1.2. Vygotsky' nin Sosyal/Kültürel Gelişim Kuramı..... | 24 |
| 2.1.2.1.3. Bruner' in Bilişsel Gelişim Kuramı..... | 25 |
| 2.1.3. Dil Gelişimi..... | 26 |
| 2.1.4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi Özellikleri..... | 28 |
| 2.1.5. İlkokuma ve Yazma Öğretimi..... | 31 |
| 2.1.5.1. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amacı..... | 31 |
| 2.1.5.2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi..... | 32 |
| 2.1.5.3. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Birinci Sınıfın Yeri ve Önemi..... | 33 |
| 2.1.5.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Akıcı Okuma..... | 36 |
| 2.1.5.5. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Okuduğunu Anlama..... | 38 |
| 2.1.5.6. Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Kelime, Cümle ve Metinlerin Önemi..... | 39 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar..... | 44 |
| 2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... | 44 |
| 2.3.1.1. Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Araştırmalar..... | 44 |
| 2.3.1.1.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Hızına İlişkin Araştırmalar..... | 44 |

| | |
|--|-----|
| 2.3.1.1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuduğunu Anlama Konusunda Yapılan Araştırmalar..... | 51 |
| 2.3.1.2. İlköğretim Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Yönelik Araştırmalar..... | 56 |
| 2.3.1.3. Türkçe Ders Kitaplarının Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğu Konusunda Yapılan Araştırmalar..... | 59 |
| 2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar..... | 64 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM..... | 67 |
| 3.1. Araştırmanın Deseni..... | 67 |
| 3.2. Araştırmanın Evreni..... | 67 |
| 3.3. Araştırmanın Örneklemi..... | 68 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları..... | 71 |
| 3.4.1. “Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğu Ölçeği” nin Geçerliliği ve Güvenirliği..... | 71 |
| 3.4.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması..... | 81 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 81 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM..... | 82 |
| 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 82 |
| 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 84 |
| 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 87 |
| 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 87 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER..... | 91 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma..... | 91 |
| 5.1.1. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğu Hakkındaki Görüş..... | 91 |
| 5.1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyet, Mezun Olunan Okul, Öğrenim Düzeyi ve Mesleki Kıdem ile İlişkisi..... | 95 |
| 5.1.3. Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Deneyimleri ile İlişkisi..... | 96 |
| 5.1.4. Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Hızlı ve Doğru Okumayı En Etkili Biçimde Sağlayan Yöntemin Ne Olduğuna İlişkin Düşüncesi ve Yöntem Tercihi ile İlişkisi..... | 96 |
| 5.2. ÖNERİLER..... | 97 |
| 5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler..... | 97 |
| 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... | 98 |
| KAYNAKÇA..... | 99 |
| EKLER..... | 114 |
| EK 1: Araştırma İzin Belgesi..... | 115 |
| EK 2: Veri Toplam Aracı..... | 116 |
| EK 3: Özgeçmiş..... | 118 |

TABLolar DİZİNİ

| | | |
|------------|---|----|
| Tablo 2.1. | Ses (Harf) Grupları..... | 16 |
| Tablo 2.2. | Ses Harf Grupları..... | 16 |
| Tablo 2.3. | Dil Bilgisi ve Anlam Açısından Uygun Bulunmayan İfadeler..... | 42 |
| Tablo 2.4. | Okuma Yazma Kitabında Kullanılan Cümleler (Kutluca-Canbulat (2013)..... | 43 |
| Tablo 3.1. | Evren Sayılarına Göre Örneklem Sayıları..... | 68 |
| Tablo 3.2. | Araştırmaya Katılan İlkokul 1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı..... | 69 |
| Tablo 3.3. | Tüm anket için görüşleri değerlendirme..... | 73 |
| Tablo 3.4. | 38 Maddeden Oluşan 3 Boyutlu Ölçeğin Faktör Yük Değerleri..... | 75 |
| Tablo 3.5. | Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar..... | 79 |
| Tablo 3.6. | Alt boyutların Güvenirlik Katsayıları..... | 79 |
| Tablo 3.7. | Madde analizi sonuçları (alt%27-üst%27)..... | 79 |
| Tablo 4.1. | Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna Dair Görüşlerinin İstatistik Değerleri..... | 82 |
| Tablo 4.2. | Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna Dair Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Düzeyleri..... | 83 |
| Tablo 4.3. | Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 84 |
| Tablo 4.4. | Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları..... | 85 |

| | | |
|-------------|--|----|
| Tablo 4.5. | Öğrenim Düzeyine Göre Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları..... | 86 |
| Tablo 4.6. | Kıdeme Göre Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları..... | 86 |
| Tablo 4.7. | Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann- Whitney U Testi Sonuçları..... | 87 |
| Tablo 4.8. | Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Daha Önce Çözümleme Yöntemi Kullanma Durumuna Göre, Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 88 |
| Tablo 4.9. | Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Hızlı, ve Doğru Okumada En Etkili Yönteme Göre Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 88 |
| Tablo 4.10. | Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Hızlı ve Doğru Okumada En Etkili Yönteme Dayalı Olarak Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan “Mann- Whitney U Testi” Sonuçları..... | 88 |
| Tablo 4.11. | Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ya da Çözümleme Bireşim Yöntemi tercihlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.... | 89 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.12. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ya da Çözümleme Bireşim Yöntemi tercihlerine Göre Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan “Mann- Whitney U Testi” Sonuçları..... | 90 |
|--|----|



GİRİŞ

2005-2006 eğitim-öğretim yılından bu yana ilkokul birinci sınıflarda okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Yapılan bu araştırmada, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu, öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, sayıtlar ve kullanılan tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, kavramsal çerçeve ve alan yazın taraması yapılarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın desenine, evrenine, örnekleme, veri toplama aracına ve analizlerine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, araştırmanın bulguları ve yorumları yer almaktadır. Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu belirleme amacıyla uygulanan ölçeğin istatistiksel analizi ve her alt probleme ilişkin elde edilen bulgular, çizelgelerle ve yorumlarla birlikte bu bölümde ayrıntılı olarak sunulmaktadır. Son olarak beşinci bölümde araştırmadan elde edilen sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın sonunda, araştırmada kullanılan kaynaklar bulunmaktadır. Ekler bölümünde ise ölçek, onay belgesi ve araştırmacının özgeçmişi yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmıştır. Araştırmanın amacı ve önemi vurgulanarak gerekli kavramlar açıklanmıştır. Buna bağlı olarak da araştırmanın sınırlılıklarına, sayılıtlarına, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme yöntem ve tekniklerinin sürekli yenilenmesi ve gelişimi eğitim felsefesine dair görüşlerin ve yaklaşımların değişimini mümkün kılmaktadır. Öğrenci odaklı ilerleyen bu yaklaşımlar öğrencilerin bilişsel yönünü geliştirmektedir.

Günümüzdeki hızlı gelişmeler ve bilimsel ilerlemeler, eğitimin her alanını etkilemekte, eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri gerekli kılmaktadır. Özellikle son yıllarda çoklu zekâ, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme gibi yeni eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu eğitim yaklaşımları öğrenciyi merkeze almakta ve öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık vermektedir. Bu gelişmeler; ilkokuma yazma öğretimini de etkilemekte ve çoğu ülkede ilkokuma yazma öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerde değişikliklere gidilmektedir (Bay, 2010). Basit bir okur-yazarlığın verilen sesleri seslendirmekten öteye gitmeyeceğini söyleyen Helvacı (2000), ilkokuma yazma kavramını, insan hayatında başarı ya da başarısızlığı etkileyen, alışkanlık ve becerilerin oluşmasını sağlayan bir kavram olarak görmektedir. Bu kavram dışarıdan bakıldığında, çocuğun sözlü dilden yazılı dil dünyasına geçtiği bir eşik dönemi olarak kabul edilmektedir. Çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmek için “ilkokuma yazma” terimi kullanılmaktadır (Ferah, 2005, s.13). “Okuma ve yazma” becerisi, çocuğa aynı anda öğretilir. İlkokuma yazmada hem “okuma”, hem “yazma” birlikte düşünülmektedir. Bu nedenle bu iki sözcük birlikte kullanılmaktadır (Binbaşıoğlu, 2004, s.1).

Akyol’ a (2005) göre, okuma-yazma öğretimi yalnızca okuma yazma ve hesap yapma tekniğini öğretme anlamına gelmemektedir. Yazılı veya basılı dilin anlamlandırılması okuma eylemi olarak görülmektedir. Geniş bir kavram olan okuma öğretimi, dil öğretimine katkıda bulunarak çocuğun dil yeteneğinin de gelişmesini sağlamaktadır. İlkokuma yazmanın hedefi, çocuğa birinci sınıftan itibaren yani yaşam boyu okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. Öte yandan, doğru, hızlı, anlayarak eleştirerek okuyan, okumaktan zevk alan ve işlevsel okuma yazma yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Ayrıca ilkokuma yazma öğretimi ile öğrencilere okuma yazma becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra, düşünme, anlama, sıralama, sorgulama,

sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de kazandırılması amaçlanmaktadır (Belet ve Karadağ, 2014).

Yaşam boyu gerçekleştirilen tüm öğrenmelerin genel giriş davranışlarını oluşturan okuduğunu anlama gücü ve sözlü, yazılı anlatım gücü, ilkokuma yazma öğretimi dersinde kazanılan ve sonradan değiştirilmesi güç becerilerdir (Çelenk, 2007, s.93). Güneş (2004), “anlama” kavramını; üzerinde düşünme, neden-sonuç ilişkisi hakkında çıkarımda bulunma ve değerlendirme olarak tanımlamaktadır. Anlama; karar verme, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel faaliyetleri de içine alan geniş bir kavramdır (s.60). Bu yüzden ilkokuma yazmada temel amaç hızlı ve doğru okuma, okuduğunu anlama, anlatma ve doğru, anlamlı yazma gücünü öğrencilere kazandırmaktır (Keskinkılıç, 2005, s.69). Okuma yazma becerisini kazanmış olan çocuğun aynı zamanda doğru, hızlı ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi beklenir (Çelenk, 2013, s.6).

Öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme yaşı ve bu yaş çocuğunun özellikleri çok önemlidir. Bu yaş aralığındaki öğrenciler ilkokula başladıklarında Piaget’ nin bilişsel gelişim kuramına göre, “işlem öncesi” ve “somut işlemler” döneminde bulunmaktadır. Piaget’ ye göre işlem öncesi dönem, sembolik dönem ve sezgisel dönem olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu dönemlerden sezgisel döneme denk düşen birinci sınıf öğrencileri, nesnelerin dikkat çekici özelliklerine odaklanmaktadır. Çocuklar görüntü değişse de gerçeğin aynı kalacağını anlayamamaktadır. Henüz korunum kazanılmamıştır (Selçuk, 2007). Vygotsky ise çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmiş, sosyal çevrenin zenginliğinin bilişsel gelişime olumlu katkıda bulunacağını ifade etmiştir (Ivic, 1994, s.9). Bruner da bilişsel gelişimi Piaget’ ye benzer bir şekilde incelemektedir. Her ikisi de dünyaya ilişkin bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üstünde durmuşlardır (Senemoğlu, 2012, s.53).

Bruner bilişsel gelişimin fonksiyonlarını incelemiş ve bilişsel gelişimi tepkilerin uyarıcıda bağımsız hale gelmesi olarak tanımlamıştır. Bu süreçte sembollerin ve dilin önemini vurgulamıştır. Dilin bilişsel gelişimin anahtarı olduğunu söyleyen Bruner, dile çok önem vermiştir. Aynı zamanda çocuğun bilgileri imgelerle elde ettiğini belirten Bruner, bilgilerin kazanımında görsel belleğin önemine değinmiştir. Çocuk bir olayı, nesneyi nasıl algılayorsa zihninde o şekilde canlandırır, bu nedenle çocukta algı da çok önemlidir. Çocuklar bu dönemde herhangi bir nesneyi, olayı görmeden de resmedebilir. Örneğin; çocuk, görmediği halde oturma odasını veya bir ev resmini çizebilir (Senemoğlu, 2012).

Bruner' ın imgesel dönem olarak adlandırdığı ilkokula başlama yaşı Piaget' nin işlem öncesi dönemine karşılık gelmektedir.

Eraslan' a (2008) göre, bilişsel gelişimi ortaya çıkaran etkenler insan organizmasının hem içinden (olgunlaşma) hem de dışından (geçirilen yaşantı ve deneyimler, sosyal etkileşim, öğrenme) gelmektedir. Buna bağlı olarak, öğrenciler açısından bilişsel yönden en üst düzeyde değişikliği sağlamak için, öncelikle öğrenci grubunun içinde bulunduğu bilişsel gelişim döneminin özelliklerini bilmek ve öğrenmenin de en üst düzeyde gerçekleşebileceği bir ortam sağlamak gerekmektedir.

Okulla ilk defa karşılaşan çocuklar, oyun çocukluğunun ve aynı zamanda okul çocukluğunun özelliklerini de taşırlar (Ataç, 1991). Yavuzer' e (2000) göre 60 ve 72 ay çocuğunun bilişsel gelişim özellikleri aynıdır. 2-7 yaşları arasındaki bilişsel gelişim evresinde çocukların birçoğu, ayrıntıları dikkate almaksızın genel olarak algılar ve ilişkisiz obje ve kavramları bütünleştirir. 5-6 yaşlarda çocuklar; daha mantıklı düşünce yapısına sahiptir. Bu çocukların kavram bilgisi oldukça fazladır. Okula yeni başlayan çocukların kelime dağarcıklarında 2500 kelime bulunmaktadır ve bu çocuklar kısa cümlelerle konuşurlar ve somut kelimeler kullanırlar (Ataç, 1991, s.158). Bu çocuklar, benmerkezci düşünmekten uzaklaşmış ancak tamamen kurtulamamışlardır; yanı sıra çocuklar, sınıflamalar yapmayı, basit işlemleri tersine çevirmeyi başarabilmektedir. Çocuklar bu dönemde, ne kadar karmaşık olursa olsun düzeylerine uygun problemleri çözebilirler; tek koşul problemin somut olmasıdır bu nedenle soyut problemleri çözmekte başarısızdırlar (Senemoğlu, 2012). Piaget' ye göre somut işlemler (7-11) döneminde olan çocuk, bir nesneyi birden fazla özelliğine göre sınıflandırabilme yeteneğine sahiptir yani çoklu sınıflandırma yapabilmektedir (Küçükkaragöz, 2007).

Öğrencilerin bilişsel gelişimi, somuttan soyuta doğru gerçekleşmektedir. Çocuklar somut kavramları daha kolay öğrenir, bu nedenle öğretme sürecinde öğrencilere öncelikle somut bilgiler verilmeli, daha sonra soyut kavramlar öğretilmelidir (Demirel, 2011, s.65).

İlköğretim okullarındaki eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılan kavram sözcük ve açıklamaların öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir biçimde düzenlenmesi (öğrenciye görelilik, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, açıklık, somuttan soyuta vb. ilkelere göre) öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Ayrıca, öğretimi kolaylaştıracak eğitsel teknolojik araç gereçlerden yararlanmak, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerinde ne kadar fazla duyusuna hitap ederse bu etkinlikler, öğrenmeyi bu denli olumlu olarak etkilemektedir (Küçükahmet, 2005).

Bunların tümü dikkate alındığında; ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin çocuğun okuma yazma becerisi edinmesindeki yeri tartışılmaz bir öneme sahiptir. Öğretimin ihtiyaçlar doğrultusunda verilmesini savunan Bloom, “okuduğunu anlama ve dili kullanma gücü” kavramları üzerinde durmuştur. Bloom’ a göre okuduğunu anlama, tam öğrenme kuramı açısından bilişsel giriş davranışlarındandır. Tam öğrenmenin gerçekleşmesi ön öğrenmelerdeki eksikliklerin tamamlanması ile mümkün olmaktadır (akt. Doğan, 2002). Küçük yaşta ilkokulla tanışan çocuğun, sesleri öğrenmesi, öğrendiği seslerden oluşturulan metinleri zihninde anlamlandırabilmesi yani okuduğunu anlayabilmesi öğrencinin diğer derslerde başarılı olmasının bir ön koşuludur. Bu bağlamda öğrenciler için, onların gelişim özelliklerine uygun bir eğitim öğretim süreci planlanmalıdır. Çünkü çocuğun ilkokuma yazma öğrenmedeki yetkinliği, başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle anlamlı bir okuma yazma öğretimi için ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olarak oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu yöntemle oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunun incelenmesi alan yazında pek rastlanmayan bir problem durumudur. Alan yazın tarandığında bu konuda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Genel olarak; ses temelli cümle yöntemi ‘yöntem’ olarak irdelenmiş ve yöntemin öğretmenler tarafından yeterlilikleri araştırılmıştır. Ancak, oluşturulan metinlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı; bu metinlerin okuma yazma sürecine ve anlamlı okuma sürecine etkisinin nasıl olabileceği, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı araştırılmamıştır. Bu bağlamda ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunun, bu uygulamayı yürüten öğretmenler tarafından nasıl görüldüğünün araştırılmasının, bu alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı umulmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu görüşler çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

1.1.2. Alt Problemler

1) Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2) Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

a) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

e) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4) Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

a) hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemin ne olduğuna ilişkin düşüncelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Ses temelli cümle yöntemi ya da cümle yöntemi tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Öte yandan öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyet mezun olunan okul, öğrenim düzeyi, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını da araştırmaktır. Bunun yanında öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimleri arasında farklılık olup olmadığını incelemektir. Son olarak da öğretmen görüşlerinin; hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemin ne olduğuna ilişkin düşüncelerine ve ses temelli cümle yöntemi ya da cümle yöntemi tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine değinilecektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çağdaş uygarlığın, geniş ölçüde okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma yazma, bir yandan, insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararırken ayrıca yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracı niteliğindedir. Hayatımıza bu kadar yakından girmiş olan okuma yazma becerisini kazandıran öğretim faaliyetlerinde, ilk alışkanlıkların dikkatli bir şekilde verilmesi gerekmektedir (Öz, 2005, s.1). Günümüzde bireylerin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okur-yazar olmasıyla olasıdır (Çelenk, 2005, s.109). Okuma yazma becerisi, öğrencilerin okul yaşamlarındaki başarılarını yalnız Türkçe dersinde değil, diğer derslerde

de önemli ölçüde etkilemektedir. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, Türkçeyi sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin tüm derslerde başarı gösterme olasılığı yüksektir (Öz, 2005, s.1).

Bu bağlamda çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıkların kazandırıldığı bilişsel yeteneklerin hızla geliştiği ilkokula başlama sürecinin çok iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocuğun gelişimini, onların özelliklerini dikkate alarak yaratılan bir eğitim öğretim ortamı, onlarda olumlu bir kişilik geliştirmede ve sahip oldukları yeteneklerini, becerilerini ortaya çıkarmada önem taşımaktadır. Bu doğrultuda Tekiner' in (1997) yaptığı araştırma sonuçlarına bakıldığında 18 yaşına kadar olan bilişsel gelişiminin %50' si dört yaşına kadar, %30' unun dört yaşından sekiz yaşına kadar ve %20' sinin ise sekiz yaşından 17 yaşına kadar elde edildiğini göstermektedir. 18 yaşına kadar gösterilen okul başarısının ise %33' ü ilköğretim yıllarında gösterilen başarı ile açıklanabilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, ilkokuma yazma öğretiminde 1936 yılından bu yana, 1968 yılından sonra da zorunlu tek yöntem olarak kullanılan cümle yöntemi yerine 2005-2006 öğretim yılından itibaren ses temelli cümle yönteminin kullanmasını uygun görmüştür (MEB, 2005). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimine ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında yöntemin sorunları, farklı yöntemlerin karşılaştırılması, yöntemin okuduğunu anlama, okuma hızı ile ilişkisi vb. konulu çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak yapılan alan yazın taraması sonucunda ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde oluşturulan metinler konusunda, metinlerin birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimine uygunluğuna yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu konuda yapılacak çalışmanın, ilkokuma yazma öğretiminin en önemli amacı olan okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli ipuçları sunacağı beklenmektedir. Okuduğunu anlamanın ise Tam Öğrenme Kuramına göre önemli bilişsel giriş özelliklerinden biri olduğu bilgisinden hareketle okuduğunu anlayabilen öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olmasında önemli katkıları olacağı ve tüm okul hayatını derinden etkileyebileceği düşünülmektedir (Doğan, 2015).

Bu araştırmada Denizli' de görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenlerinin, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi planlanmıştır. Ayrıca bu görüşler, cinsiyet, mezun olunan okul, öğrenim düzeyi, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir? Bunun yanında öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır? Ayrıca öğretmen

görüşleri; hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemin ne olduğuna ilişkin düşüncelerine ve ses temelli cümle yöntemi ya da cümle yöntemi tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorularına yanıt bulmak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın gelecekte yapılacak başka araştırmalara katkı sağlaması ve ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulacak metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ve bu uygunluğun ilkokuma yazma öğretimindeki önemine dikkat çekmesi umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde, Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırma, araştırmacının ulaştığı kaynaklar ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada yer alan öğretmenler veri toplama aracını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.6. Tanımlar

İlk okuma yazma öğretimi: İlkokuma yazma öğretimi dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerilerini edinebilmesi için yapılan öğretimdir. Kişilere okuma yazma temel becerilerini kazandırmak için yapılan öğretimdir (Çelenk, 2003, s.34).

Ses temelli cümle yöntemi: Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Bu yöntemle ilkokuma yazma öğretimi kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Güneş, 2005a, s.22).

Cümle yöntemi: İlkokuma ve yazma öğretiminde cümleden kelimeye, kelimedenden heceye, heceden de seslerin sezdirilmesi yoluyla okuma ve yazma becerisinin öğrenciye kazandırılmasıdır (Çelenk, 1993, s.18).

Bilişsel Gelişim: Bilişsel süreç içinde algılama, hatırlama, akıl yürütme, karar verme ve problem çözme gibi olgulardan meydana gelen değişikliklerin hepsidir (Atkinson ve diğerleri, 1995). Bilişsel gelişim bireydeki akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimlerdir (Küçükkaragöz, 2007, s.8). Bilişsel gelişim bellek ve zekâ gelişimidir (Ataç, 1991, s.89).

Bilişsel Alan Taksonomisi (Bloom): Bilişsel süreç boyutu hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma olarak tanımlanmıştır (Arı, 2011).

KISALTMALAR**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı**STCY:** Ses temelli cümle yöntemi**CY:** Cümle yöntemi**TDK:** Türk Dil Kurumu**MEGEP:** Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

İKİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümü temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde kavramsal çerçeveye yer verilirken, ikinci bölümde ise alan yazın taraması bulunmaktadır. Araştırmada ilkokuma yazma öğretim yöntemlerinden biri olan ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimine uygun olup olmadığı öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılacağından, birinci bölümde, ilk olarak ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerine yer verilmektedir. Bu kapsamda, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve 2005 eğitim-öğretim yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve uygulamaya konulan ilkokuma yazma öğretim yöntemi olan ses temelli cümle yöntemi yer almaktadır. İkinci olarak, ses temelli cümle yöntemine göre yürütülen okuma yazma çalışmalarında oluşturulan metinlerin birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimine uygun olup olmadığı inceleneceğinden, bilişsel gelişim üzerinde durulacaktır. Bu kapsamda ise, bilişsel gelişim kuramlarına ve dil gelişimine değinilmektedir. Son olarak ise ilkokuma yazma öğretiminin amacı ve önemi, ilkokuma yazma öğretiminde birinci sınıfın yeri ve önemi, ses temelli cümle yönteminin okuma hızı ve okuduğunu anlama ile ilişkisi, birinci sınıflarda okuma yazma öğretiminde oluşturulacak ve kullanılacak kelime, cümle ve metinlerin önemi konularına yer verilmektedir. İkinci bölümde ise sözü edilen kavramlar doğrultusunda ilgili alan yazın taraması yapılmakta ve araştırmalar, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere sunulmaktadır.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Tarihi gelişim süreci içerisinde, okuma yazma öğretiminde farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler uygulanmıştır (Çelenk, 2003, s.44). Her yöntemin fayda ve sakıncaları vardır. İlkokuma ve yazma alanında çalışan bilim insanlarının, öğrencinin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimine en uygun olan öğretim yöntemlerini araştırmaları neticesinde, pek çok okuma yazma öğretimi yöntemleri ortaya çıkmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.81). Bu araştırmalar sonucunda ortaya çıkan metodik sonuçları iki önemli başlık altında toplamak mümkündür: Bunlar birleştirme yöntemi ve çözümleme yöntemidir. Bir de bu iki metodun bir arada kullanıldığı uygulamalar vardır. Buna da eklektik (karma) yöntem denilmektedir (Alperen, 1994, s.40).

Geçmişten günümüze kadar kullanılan ilkokuma yazma öğretimi yöntemleri, “Bireşime Dayalı Yöntemler”, “Çözümlemeye Dayalı Yöntemler” ve “Karma Yöntem” olmak üzere üç grupta incelenecektir. İlk olarak bireşime dayalı yöntemler ele alınacaktır.

2.1.1.1. bireşime dayalı (sentez) yöntemler. Bireşim yöntemine göre ilkokuma ve yazma öğretimine genel olarak ya önce harf ve seslerin öğretilmesi ya da hece ve kelimelerin öğretilmesi ile başlanır. Daha sonra harflerin birleştirilmesinden hece, kelime ve cümleler meydana getirilir. Bu kategoriye giren okuma yazma yöntemleri “ Harf (Alfabe Yöntemi)”, “Ses Yöntemi” ve “Hece Yöntemi” (Calp, 2009, s.67) olarak ele alınmaktadır.

Bireşim yöntemlerinden ilki olan harf yönteminde, önce harfler öğretilir, harflerin ikişerli üçerli hecelemesinden sonra kelimeler, cümleler oluşturularak öğretime devam edilir (Çelenk, 2003, s.45). Harflerin bir işareti, bir sesi, bir de adı vardır. Sözelimi “s” bu harfin işareti, “ssssss” bu harfin sesi, “se” bu harfin adıdır. İlkokuma yazma öğretiminde, bir ilke olarak harflerin işaretleri ve sesleri, grafiker yönleri (biçimleri) öğretilmelidir. Bu yöntemde harflerin adı öğretilmektedir. Harflerin adının öğretilmesi “doğru, hızlı ve anlayarak okuyabilme” amacına hizmet etmemektedir (Calp, 2009, s.67). Eğitim ve psikolojideki gelişmelere paralel olarak, zamanla harf yöntemi terk edilmiştir. Çünkü harf yönteminde, seslendirme öne çıkmaktadır. Oysa anlamayı esas alan çağdaş okuma yazma anlayışı okuma yazmayı, “anlamak için yapılan bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır (Öz, 2005, s.11).

Bireşim yöntemlerinden ikincisi, ses (fonetik) yöntemidir. Ses yöntemi ile ilkokuma ve yazma öğretimi, her harfin bir sese karşılık olduğu dillerde uzun yıllardan beri kullanılır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.83). Bu yaklaşımda önce dildeki seslerin tanıtılmasıyla öğretime başlanır. Bu yaklaşımda sesleri tanımak için kelimelerin ilk sesinden yararlanılır. Örneğin “o” sesi için “okul”, a sesi için “at”, “d” sesi için “dede” kelimesinden yararlanılır. Seslerin tanıtımı önce belirlenmiş bir sıraya göre alfabedeki ünlü sesler ve daha sonra da ünsüz seslerin tanıtımı şeklinde olur. Sesler bu şekilde tanıtıldıktan sonra da yukarıda sözü edilen alfabe yönteminde olduğu gibi, önce bu seslerle ikişerli üçerli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelime ve cümlelere doğru bir yol izlenir (Çelenk, 2003, s.45). Öğrencilere ses yöntemine göre hazırlanmış alıştırmaları verilerek sürekli tekrar ettirilmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.83). Harf yönteminde olduğu gibi bu yöntemde sık sık yapılan tekrarlar zaman kaybına, öğrencilerin belleklerinin boş yere yorulmasına ve bıkmalarına yol açmaktadır (Calp, 2009, s.69). Böyle bir yaklaşımla çocuklar, hece ve kelimeleri okuyormuş gibi görünürler ancak bu bir okuma değil “seslendirme” dir. Seslendirme, çocuğun önündeki yazı karakterlerini, anlamını dikkate almaksızın, sese dönüştürmektir, bu bir fiziki çabadır. Okuma ise sesli okumanın bir fiziki yönü olmakla beraber daha çok zihni, psikolojik ve sosyolojik bir süreçtir (Calp,

2009, s.68). Bu yöntem ile daha hızlı okuma yazma öğretilmekle birlikte (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.83), yöntemin mantıklı, ekonomik ve kolay uygulanabilir olduğu belirtilmektedir (Tekin ve Özdemir, 1983, s.44).

Bireşim yöntemlerinden üçüncüsü, hece yöntemidir. Bu yöntem, İspanyolca, Portekizce, bazı Afrika yerlilerinin dillerine ve Japonca gibi basit hece yapısı olan dillere daha uygundur (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.84).

Bu yöntemde, öğretimin temelini hece oluşturur (Çelenk, 2003, s.45). Hece yönteminin ön koşulları arasında hecelerin belirli bir sistematığe göre öğretilmesi yer alır. Her dilin özelliğine göre heceler belli bir sırada öğretilmektedir. Genellikle ilk öğretilen heceler açık hecelidir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.84). Öğrenilen hece sayısı arttıkça bu hecelerden yeni kelime ve cümleler oluşturularak öğretim devam eder. Bu yaklaşımda, öğretimin başlangıcının hece olması nedeniyle yukarıda sözü edilen diğer bireşim yöntemlerinden farklı, ancak heceden kelime ve cümlelere doğru bir öğretim şekli uygulanmış olması bakımından da benzer bir yol izlendiği görülmektedir (Çelenk, 2003, s.45).

2.1.1.2. çözümlenmeye dayalı (analiz) yöntemler. Anlamaya yönelik okuma yazma becerisinin kazandırılabilmesi için önce bütün bir anlam ifade eden birimlerin, yani kelimeler, cümlecik ve cümlelerin öğretilmesi gerekmektedir. Birey bunları kavradıktan sonra cümleyi, sözcükleri, heceleri öğelerine ayırabilmektedir (Kılıç, 2000).

Çözümlenmeye dayalı yöntemlerin çıkış kaynağı Gestalt psikolojisine; yani bütünün parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu anlayışa göre kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanması için öğrenme yaşantıları anlamlı bir bütün halinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır. Bu yöntemle göz, bir bakışta daha geniş bir alanı görür, bütün bir cümleye, bir, iki belki de üç sıçrama ile tepkide bulunur yani yazıyı anlam bütünlüğünü koruyarak okur (Çelenk, 2005, s.55).

Bu kategoriye giren okuma yazma yöntemleri; Sözcük (kelime) yöntemi, cümlecik yöntemi, cümle yöntemi ve öykü (hikâye) yöntemidir.

Çözümlenmeye dayalı yöntemlerin ilki, “kelime (sözcük) yöntemi” dir. Bu yöntemin kurucusu, çocuklar için ilk resim kitabının yazarı Comenius olarak kabul edilir. Bu yöntemi Jakobet, Horace Mann (1796-1859) ve Decroli (1871-1932) savunmuşlardır (akt. Güteryüz, 1997, s.4). Bu yaklaşımda kelime bir anlam birimi olarak ele alınmaktadır (Çelenk, 2003, s.46). Öğrencilerin yeni sözcükleri hatırlayabilmeleri için bu sözcüklerin yanına resimler konular, sürekli olarak sözcükler yüksek sesle tekrar ettirilir. Öğrenilen her sözcüğü pekiştirmek amacıyla değişik cümleler oluşturular, yazdırılır ve okutulur

(Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.86). Daha sonra öğrencinin dikkati, kelime içerisindeki hece ve harflere yönlendirilir. Art arda öğretilen kelimelerin cümle ve metin ilişkisine dönüşecek şekilde seçilmesine özen gösterilir (Çelenk, 2003, s.46). Bu yöntem yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde okuma ve yazma öğretiminin uygulanmasında etkilidir. Dilin bütün seslerini içerisine alan bir yöntem izlendiği için okuma yazma ve konuşma etkinliklerinde öğrenciler kısmen daha başarılı olmaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005 s.86). Kelime kendi içinde anlamlı bir dil unsuru olduğundan kelime yöntemi, harf, ses ve hece yöntemlerine göre daha üstün bir yöntemdir. Bununla beraber kelime kelime okumanın; çocuğun hızlı okuma ve anlam tekniğine uygun olmayıp ilerde, göz kaslarını hantallaştıracığı, geriye dönüşleri arttıracığı; cümleyi kalıp halinde anlamaya, beyin-kas koordinasyonunun oluşumuna engel olabileceği belirtilmektedir (Calp, 2009, s.70).

Çözümlemeye dayalı yöntemlerin ikincisi, “cümlecik yöntemi”dir. Bu yöntemin dayandığı ilkeye göre, bir cümle parçası, basit kelimedenden daha anlamlı daha ilgi çekicidir. Çünkü iyi, hızlı okuyucular yetiştirmek için bir kelime grubu üzerinde çalışılmalıdır. Öğretmen tahtaya önceden özellikle seçilmiş bir cümle parçasını yazar. Öğrenciler bu cümle parçasına dikkatle bakar, birkaç kez bunu tekrar ederek, bu cümle parçası içinde tanıdıkları kelimelerle yeni kelimeleri ayırırlar. Yeni kelimeler, kelime yönteminde olduğu gibi öğelere ayrılarak öğretilir (Öz, 2005, s.7-8).

Çözümlemeye dayalı yöntemlerin üçüncüsü, “cümle (çözümleme) yöntemi” dir. Dünyada ve ülkemizde tartışmasız en gelişmiş yöntem, çözümlemeye dayalı yöntemler arasında en yaygın uygulama şansı bulan cümleden başlayan çözümsel yöntem olmuştur (Çelenk, 2005, s.56). Psikolojinin ortaya koyduğu verileri göz önünde tutan bu yöntem, çocukların eşya, olay ve olguları-bunları oluşturan olguları dikkate almaksızın-bir bütün olarak algıladığı görüşünü temel prensiplerden biri olarak kabul eder (Calp, 2009, s.71). Çocuk baktığı eşyanın tamamını görür ve soyut olarak düşünemez. Onun için, anlamsız olan bir harf hiçbir şey ifade etmez. Çünkü harf bir bütün değildir. Sadece bütünün bir parçasıdır. Bütünlük anlatmayan konular çocuk için anlam taşımaz (Tan, 1998, s.39).

Okuma göz sıçraması sonucunda oluşmaktadır. Buradan hareket edilerek öğretime cümleden başlanır. Çocukların nesnelere toptan algılama özelliği vardır. Ayrıntıları geç ve güç algırlar. Bu sebeple öğrencilere önce bütün olarak cümle verilir daha sonra parçaya inilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.88). Cümle zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi, öğretimin aşamalarını oluşturur (Çelenk, 2003, s.46).

Çözümlemeye dayalı yöntemlerin dördüncüsü, “öykü yöntemi” dir. Bu yöntem çözümleme yaklaşımı mantığına uygun olarak uygulanan en gelişmiş yöntemdir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.89). Cümle yönteminin daha geniş bir uygulamasıdır. Öğretime çocukların ilgisini çekmek amacıyla önce öykünün anlatılmasıyla başlanmakta daha sonra da öykü bütün detaylarıyla öğrencilere tanıtıldıktan sonra, analitik bir yaklaşımla, öyküyü oluşturan cümleler, cümleler içinde kelimeler, kelimeler içinde heceler, heceler içinde de sesler tanıtılarak çocukların okumayı çözümlemeleri yoluna gidilmektedir (Çelenk, 2003, s.47). Öğrencinin dikkati anlatılan öykü üzerine çekildiği için, öğrenci ilk olarak öyküyü anlar. Öykünün içerisinde bulunan olayların neden sonuç ilişkisini kavrar (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.89). Bu yöntemde, öğrencilerin tamamında kavrama ve göz sıçramasına uygun olarak hızlı okuma gerçekleşmektedir. Öğrenciler okudukları metindeki vurgu ve tonlamaları doğal bir şekilde algıladıklarından çocukların anlamlı okuma seviyeleri gelişmektedir (Calp, 2009, s.76).

2.1.1.3. karma yöntem. Bu yaklaşım, bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğü gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir yöntemdir. Öğretmenler bu yöntemi bir ara yöntem olarak kullanmaktadır (Çelenk, 1993).

Bu yöntemde, bir yandan cümle ve kelimeler öğrencilere öğretilirken diğer yandan da kelime, hece ve harflerin tanıtılmasına geçilir. Böylece öğrenci cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi bir arada öğrenmiş olur (Göçer, 2000, s.69).

Bu şekilde ilkokuma ve yazmayı kısa sürede öğretmek amaçlanır (Calp, 2009 s.76). Karma yöntemde ilkokuma ve yazma öğretimine, öğrenciler için anlamlı cümle ve sözcüklerden başlanır, üç ya da beş cümle öğretiminden sonra sesli harfler, sözcükler heceler ve ses tanıma devresine geçilir. Karma yöntemde sesler, sözcükler, kısa ve öğrenci için önemli cümle ve metinler öğrencilere dağıtılır. Çoğu zaman hece tablosu takviye amaçlı olarak öğrencilere verilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.87).

Güleryüz (2000), yöntemin olumsuz yanları olarak okuma yazmada aşamalılık ve ön koşul öğrenmelerin dikkate alınmadan yapıldığını, yöntemin uygulanmasında korku ve telaş olduğunu belirtmektedir. Köksal (2001), ise çözümleme ve bireşim yöntemlerinin birlikte kullanılmasının, iç tutarlılığı ortadan kaldırdığını, belli bir bütünlük içinde basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi öğrenme ilkelerinin dikkate alınmaması nedeniyle güçlüklerle karşılaşılmasına neden olacağını ifade etmektedir.

2.1.1.4. ses temelli cümle yöntemi. Türkiye’ de okuma yazma öğretiminde çeşitli yöntemler uygulanmıştır. “Gestalt psikolojisi akımının” toplu görüş bulgularından

hareketle, uzun süre cümle (çözümleme) yöntemi kullanılmıştır (Öz ve Çelik, 2015, s.39). Daha sonra MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca ses temelli cümle yöntemi kabul edilmiştir. Ağustos 2004 tarihli Tebliğler Dergisinde Yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında yer alan ses temelli cümle yönteminin, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, dokuz ilde, toplam 120 ilköğretim okulunda, pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamanın ardından program, 2005-2006 eğitim öğretim yılında yurdumuzdaki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2005).

Güneş (2005b), ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir ilkokuma yazma öğretimini gerçekleştirmek, düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözen bireylerin yetişmesini sağlamak amacıyla dünyadaki gelişmelere paralel ülkemizde de ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeni bir yol olarak ses temelli cümle yönteminin kabul edildiğini belirtmektedir.

Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (MEB, 2005).

İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamli heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşarak öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Ses temelli cümle yönteminin, bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olduğu ifade edilmektedir. Yöntemin bir gereği olarak ilkokuma yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlendiği ve bu sürecin, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı iddia edilmektedir (Güneş, 2005a).

2.1.1.4.1. ses temelli cümle yönteminin aşamaları. 2005 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

1. İlkokuma yazmaya hazırlık
2. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme ve tanıma
 - Sesi okuma ve yazma
 - Sesten, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma
4. Ölçme ve Değerlendirme (Güneş, 2005a, s.143).

Öğrencilerin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme evresinde harf gruplarına göre seslerin öğretimi ve metinlerin oluşturulma süreci yer almaktadır. Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamli heceler, kelimeler ve cümleler

oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yer almaktadır. Araştırmada metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu araştırıldığı için daha çok üçüncü ve dördüncü aşama olan hece, sözcük, cümle oluşturma ve metin oluşturma aşamaları üzerinde durulmaktadır.

İlkokuma yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Verilen ilk sesin ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılmalıdır. Bu sesler aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır (MEB, 2005):

Tablo 2.1

Ses (Harf Grupları)

| | | |
|---------|------------------|------------------|
| 1. Grup | e, l, a, t | E, L, A, T |
| 2. Grup | i, n, o, r, m | İ, N, O, R, M |
| 3. Grup | u, k, ı, y, s, d | U, K, I, Y, S, D |
| 4. Grup | ö, b, ü, ş, z, ç | Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç |
| 5. Grup | g, c, p, h | G, C, P, H |
| 6. Grup | ğ, v, f, j | Ğ, V, F, J |

(MEB, 2005)

Daha sonra Türkçe Öğretim Programı'nda harf gruplarındaki sıralamada değişikliğe gidilmiştir. Yeni değişikliğe göre harf gruplarının sıralaması aşağıdaki gibidir (MEB, 2015):

Tablo 2.2

Ses (Harf Grupları)

| | | |
|---------|------------------|------------------|
| 1. Grup | e, l, a, n | E, L, A, N |
| 2. Grup | i, t, o, b, u | İ, T, O, B, U |
| 3. Grup | k, ı, r, ö, s, ü | K, I, R, Ö, S, Ü |
| 4. Grup | m, d, ş, y, c, z | M, D, Ş, Y, C, Z |
| 5. Grup | ç, g, p, h | Ç, G, P, H |
| 6. Grup | f, v, ğ, j | F, V, Ğ, J |

(MEB, 2015)

Diğer bir değişiklik ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtildiği üzere ilkokuma yazma öğretiminde birinci grup sesler verilirken ses-harf ilişkisinin kavratılarak sadece hece, ikinci grup sesler verilirken kelime, üçüncü grup sesler verilirken cümlenin tanıtılması, dördüncü gruptan itibaren metinlerin oluşturulmaya başlanmasıdır. Hece oluşturmada işlek hecelere öncelik verilmelidir. Bu yöntemde hece ve kelime oluşturma ile ilgili yeterince çalışma yapılmalı ve Türkçenin sahip olduğu hece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru (a al la yel alt Türk) tanıtılmalıdır (MEB, 2015 s.12). Daha önceki programda ise ilk gruptan itibaren anlamlı hece, sözcük, cümle ve metin oluşturulmaya çalışılmaktaydı. Bu programda ise

dördüncü gruptan itibaren metinler oluşturulmaya başlanmaktadır. Bu çalışmada, veriler, 2005 yılındaki MEB Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan harf gruplarına göre toplandığı için yapılan araştırma sonuçları, 2005 Türkçe Öğretim Programı'na dayalıdır.

Metin, öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak oluşturulmalıdır. Metin yazdırılırken doğru yazmaya ve yazı estetiğine özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinlerle okumaları teşvik edilmelidir (MEB, 2005).

Okuryazarlığa ulaşma evresindeki okuma materyalleri bol resimli, az yazılı olmalıdır. Okuma metinleri diğer derslerle ilintili olmalıdır. Öğretmen örnek okuma yapmalı, öğrencilerin de kendisi gibi okumaları istenmelidir (Akyol, 2005, s.124).

Yapılan bu çalışmada, ses temelli cümle yöntemine göre yürütülen okuma yazma çalışmalarında oluşturulan metinlerin birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimine uygun olup olmadığı inceleneceğinden, bilişsel gelişim üzerinde durulacaktır.

2.1.2. Bilişsel Gelişim

Bilişsel kuramcılar, davranışın ortaya çıkmasını sağlayanın zihin olduğunu savunmaktadırlar. Düşünceler, duygular, anılar, beklentiler, değerler, yeteneklerin de katılımıyla gelen uyarıcıya verilecek tepkiye zihin karar verir. Bu kuramcılara göre, insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliği, onun dışarıdan gelen uyarıcıları işleyebilme ve anlamlandırabilme yeteneğidir. Yani bireyin davranışı, basit zincirleme uyarın-tepki bağlantısı değil, içinde bulunduğu bağlam ve derinde yatan bilişsel gelişime bağlı gerçekleşmektedir (Atkinson ve diğ., 1995, s.90). Biliş sözcüğü, sezme, algılama, imgeleme, hatırlama, geri çağırma, problem çözme ve düşünme gibi zihinsel etkinlikler anlamına gelmektedir (Neisser 1967, s.4). Bilişsel yaklaşımcılar öğrenmenin “bilis” kelimesinin ifade ettiği bilme, anlama, kavrama, yargılama gibi iç etkenlerin kontrolünde gerçekleştiğini belirtmektedir. İnsan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlerin tümü olan bilis, karmaşık bir organizmanın karmaşık bir çevreye biyolojik uyum sürecinin özel bir biçimidir (Fidan, 1986, s.65).

Bilişsel gelişimin tek bir cümle ile tanımlanması oldukça güç görünmekle birlikte “düşünme ve kavrama sisteminde ortaya çıkan gelişmeler” olarak çok genel bir tanım verilebilir (Erden ve Akman, 1996, s.50). Yeni doğan çocuğun baş etmesi gereken en önemli problem, yaşadığı dünyayı öğrenmesi ve anlamasıdır. İşte bireyin çevreyi ve dünyayı anlama yollarının karmaşık ve etkili hale gelme sürecine bilişsel gelişim denir (Açıkgöz, 2005, s.83). Senemoğlu'na (2012) göre ise bilişsel gelişim “bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki

gelişimdir. Ayrıca, Senemoğlu (2012) bilişsel gelişimi; bebeklikten yetişkinliğe kadar çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelme süreci olarak belirtmektedir (s.32).

Bir başka tanıma baktığımızda bilişsel gelişim bireydeki akıl yürütme, düşünme bellek ve dildeki değişimler olarak nitelendirilir (Küçükkaragöz, 2007, s.82). Dawson ve Medler' a (2003) göre bilişsel gelişim, kişinin bilişsel yapılarını, yeteneklerini ve bilişsel süreçlerini kapsamaktadır. Ataç' a (1991) göre bilişsel gelişim bellek ve zekâ gelişimidir (s.89). Bilişsel gelişimin amacı ise soyut şekilde akıl yürütme, varsayımsal durumlar hakkında mantıksal düşünme, kuralları karmaşık ve daha yüksek yapıda örgütlenme olarak görülmektedir (MEB, 2007, s.3).

Biliş terimi, yaklaşık olarak düşünme terimi ile eş anlamlıdır (Aydın, 2003, s.29). Güncellenmiş Bloom sınıflandırmasında bilişsel süreçlerde, hatırlama, anlama, uygulama çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları yer almaktadır. Bu basamaklar arasından çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları üst düzey bilişsel basamaklar olarak ifade edilmektedir (Arı, 2011).

Düşünmenin öğrenilmesinde, bireyin kendisine sunulan uyarıcıları bütün yönleriyle irdelemesi, eleştirmesi önemli bir noktadır (Semerci, 2000). Bireyin düşünce gelişimi ya da düşünmeyi öğrenmesi kendisi olmasına, kendi düşüncelerini oluşturmasına dayanak oluşturur. Bir konu hakkında düşünceye sahip bireyler, uyarıcıları anlamlandırırken kendi düşünceleriyle karşılaştıkları uyarıcı arasında karşılaştırma yaparlar. Yaptıkları karşılaştırmalarda karşı düşünceyle kendi düşüncelerini değerlendirme ve yorumlama fırsatı elde ederler (Karadüz, 2010). Akıl yürütme ise, daha önce öğrenilmiş bilgileri yeni karşılaşılan bir soruna çözüm bulabilmek için birleştirme ve düzenleme sürecidir (MEGEP, 2006).

Bilişsel süreçler bize dikkat, algılama, bellek gibi zihinsel bilgi işlem süreçlerini çağrıştırmaktadır. Birey bu süreçleri kullanarak, hatırlamakta, sorunlarla başa çıkabilmekte, kendisi ve çevresi hakkında yeni bilgiler edinmekte ve edindiği bilgileri kullanarak geleceğini planlamaktadır (Cüceloğlu, 1997, s.162).

Bilişsel süreçler denilince ilk akla gelen kuramlardan biri bilgiyi işleme modelidir. Modele göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyuşsal kayıt, kısa ve uzun süreli belleklerdir. Öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçler ise tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlenmedir (Erden ve Akman, 1996).

Bellek, edinilen deneyimlerle yeni ve daha karmaşık durumlara hazırlığın ön koşulunu oluşturur (Atkinson ve diğ., 1995, s.292). Bellek; kodlama, depolama ve getirme;

kodlama, belli bir bilginin belleğe kayıt edilmesi sürecinde kullanılan sayı, sembol ve formüllerden oluşmaktadır. Çevrede olan nesne ve olaylar, o olay ya da yaşantının türüne uygun bir duyuşsal kodla algılanarak kısa süreli belleğe gönderilir (Cüceloğlu, 1997, s.170). Duyulara kaydolun bilgilerin hangilerinin kısa süreli belleğe transfer olacağını tanıma ve dikkat süreçleri belirler (Erden ve Akman, 1996, s.145-146).

Duyusal kayıt, kendisinden sonra gelen bilişsel süreçler için kritik bir öneme sahiptir. Duyusal kayıttan dikkat ve algı süreçleri sonunda ayrılan bilgi, sistemin ikinci öğesi olan kısa süreli belleğe geçer.

Kısa süreli bellek aynı zamanda bir düşünme merkezidir. O nedenle bu belleğe işleyen bellek de denir (Senemoğlu, 2012). Kısa süreli belleğin kısa bir süre içinde bilgiyi depolamak ve zihinsel işlemleri yapmak olmak üzere iki önemli işlevi vardır (Özenici, 2009). McNabb ve Thurber' e (2006) göre işleyen bellek, içerik, metin yapıları, kelimelerin anlamları, öncül bilgi ve kelime hazinesinin geri getirilmesini belirleyen, uzun süreli belleğin aktif bölümüyle ilgili bir kavramdır (s.21). İşleyen bellekteki bilgiler etkindir. Bu nedenle anında hatırlanır ve davranışa dönüşebilir. Ancak bu bilgiler uzun süreli belleğe kodlanmadan araya yeni bilgiler girerse, ya da kodlama için bir çaba gösterilmezse unutulur. Kodlama ve unutma süreçleri işleyen belleğin içinin boşalarak yeni bilgilerin gelmesini sağlamaktadır (Woolfolk, 1993). Bu konuyla ilgili Özenici (2009), yaptığı bir araştırmada işleyen belleğin okuma anlamadaki işlevini ve rolünü ortaya koymaktadır. Okuma anlama sürecinde, metindeki kelimelerin işlenip çözümlenmesi ve metinden gelen bilginin, bireyin daha önceden edinip uzun süreli belleğinde depolamış olduğu art alan bilgisiyle uyumlu hale getirilmesi ve ortaya çıkacak uyumsuzlukların giderilmesi gibi süreçler işleyen bellek içerisinde meydana gelmektedir. Bu yüzden araştırma sonucunda işleyen bellek kapasitesindeki yetersizlikler ve işlevindeki eksikliklerin okuma anlamayı olumsuz düzeyde etkileyeceği belirtilmektedir.

Uzun süreli bellek, gelen yeni bilgilerin eskilerle örgütlenerek muhafaza edildiği yerdir (Erden ve Akman, 1996, s.150). Bazı kuramcılar yaptığı işlemlere göre uzun süreli belleği; anısal bellek, anlamsal bellek, işlemsel bellek olmak üzere üç kategoride ele alırlar (Senemoğlu, 2012). Anısal bellek, kişisel yaşantılarımızın depolandığı, otobiyografik bellek olarak, anlamsal bellek, bilginin görsel ve sözel olarak kodlandığı; işlemsel bellek ise, bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin, işlemlerin depolandığı bellektir. Anlamsal belleğin ilkokuma yazma öğretimi açısından en önemli özelliklerinden biri de bilginin içine yerleştireleceği şemaların anlamsal bellekte oluşmasıdır (Çelenk, 2013). Bu yüzden

anlamsal belleğin ilkokuma yazma öğretimi açısından yadsınamayacak derecede önemli olduğu söylenilebilir.

Bellek, okul yaşamı boyunca gelişir ve öğrenmenin her alanı için geçerlidir. Küçük çocuklar yaşları gereğince daha zor ve yavaş ezberlerler. Anlamı ve bağlantıları olan isimler, olaylar, yerler vb. daha kolay ve çabuk ezberlenir ve saklanır. Hatırlama, bellek ve düşünce arası ilişki pozitifdir. En iyi anlaşılır, en iyi öğrenilir ve en iyi hatırlanır. İlk olarak çocuk öğreneceği şeyi anlamalıdır (Ataç, 1991, s.193). Kelimelerin harf harf okunması, okumayı yavaşlatır ve kelimenin anlamını kaybettirir (Nas, 2004, s.59).

Bilişsel süreçler içinde ilk olarak akla gelen kavramlardan birisi, algısal gelişimdir. Algılama, duyu organlarıyla alınan uyarıcıların, önceki yaşantı ve deneyimlerle etkileşimiyle organizmayı harekete geçiren anlamlı uyaranlar haline dönüştürülme sürecidir (Aydın, 2000, s.155). Buna göre, bir şeyin algılanması, onun tanınması, bilinmesi, kavranması; bir anlamda öğrenilme sürecidir. Kişi ilk kez gördüğü bir şeyi ikinci kez gördüğünde tanır, onun algısını almış demektir; tanıyamaz ise, o henüz algılanmamıştır. “Algı”nın olabilmesi için, çeşitli duyu organlarından gelen duyumların zihinde bir araya gelerek, birleşim (sentez) yoluyla bir bilgi ya da düşünce niteliğinde bir “sonuca” varılması gerekir (Binbaşıoğlu, 2004, s.30). Algıda değerlendirme, sınıflandırma da vardır. Algı dikkati de uyarıcı niteliktedir. Dikkat ilerleyen yaşlarda artar ve çocuğu gözlem yapmaya iter (Ataç, 1991, s.187).

Bilişsel süreçlerle yakından ilgili bir diğer kavram problem çözmedir. İlköğretimde problem çözme ve bilimsel düşünme, öğrencilerin yaşamlarında kritik değeri olan bir beceri olarak görülmekte ve bu konu üzerinde önemle durulmaktadır. Bu bağlamda düşünsel boyutunun kazandırılmasının yanı sıra öğrencilerin bu becerileri hayatlarında uygulayabilmelerinin de gerekliliği vurgulanmaktadır (Çiftçi, Meydan ve Ektem, 2004). Problem çözme, akıl yürütme sürecidir. Dolayısıyla “düşünme” kavramı ile yakından ilgilidir. Genellikle, “problem”, “problem çözümü” ve “akıl yürütme” kavramları düşünmeyi çağrıştırmaktadır ve gündelik yaşamda birbirlerinin yerine kullanılabilir (Ağır, 2007). Problem çözme becerisinin, öğrencilere ne zaman ve nasıl kazandırıldığı önemlidir. Problem çözme becerisinin, ilköğretimin ilk kademesinde kazandırılmaya başlanması gerekmektedir (Bilen, 2002; Tertemiz ve Çakmak, 2004). Akay (2004) ve Bayrakçı (2005) okuduğunu anlama ile problem çözme arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumda okuduğunu anlamada başarılı olan bir çocuğun karşılaştığı bir problem karşısında daha kolay çözüm bulabileceği söylenilebilir. Bu konuyla ilgili olarak Ornstein ve Lasley (2000), problem çözüme başarısı yüksek ve

düşük öğrencilerin farklılıklarını belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında başarısı yüksek öğrencilerin bir an önce harekete geçme girişimine sahip olup, önceki bilgilerinden yararlandığı, aktif ve problemi mümkün olduğu kadar basitleştirme eğilimi taşıdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan problem çözme becerisi düşük olan öğrencilerin bilgiye sahip görünseler de bilgiyi kullanamadıkları, nasıl ve nereden başlayacakları konusunda tereddüte düştükleri belirtilmiştir (s.198).

2.1.2.1. bilişsel gelişim kuramları. Çocuklar yetişkinlerden farklı bir bilişsel yapı gösterirler. Onlar yetişkinlerin küçültülmüş kopyaları değildir; onların dünyayı algılamaları ve gerçeklere karar vermede kendilerine özgü yolları vardır (Charles, 2003, s.1). Bilişsel gelişim denildiğinde öncelikle akla gelen isimler, Jean Piaget, Bruner ve Vygotsky' dir. Piaget, Bruner ve Vygotsky de, çocuğun çevresini farklı yaşlarda nasıl gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır (Senemoğlu, 2012, s.32).

2.1.2.1.1. Piaget' nin bilişsel gelişim kuramı. Bilişsel gelişim algılama, bilme anlama, kavrama, hatırlama, yargılama, problem çözme, karar verme vb. süreçlerden oluşmaktadır. Bilişsel gelişim kişinin yaşadığı dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki ilerleme olarak tanımlanmaktadır (Avcı, 2003, s.113). Bilişsel gelişimi etkileyen olgunlaşma, çevresel etkileşim, aktif yaşantı, içinde yaşadığımız toplum ve kültür olarak sayabileceğimiz çok fazla unsur vardır (Aydın, 2003; Charles, 2003; Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2008; Selçuk, 2005).

Piaget' nin bilişsel gelişim kavramlarını açıklarken kullandığı temel kavramlar ise şemalar, adaptasyon ve dengelemedir. Senemoğlu' na (2012) göre şema, bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir ve yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir (s.35). Bir başka deyimle şema basit ilkel bilişsel yapının daha karmaşık hale gelmekle kazandığı niteliktir, deneyimlerle oluşan ve şimdiki durumları yorumlamada temel oluşturan bilişsel yapılardır (Yavuzer, 2002, s.40). Şemalar öğrenmeyi sağlayan araçlardır (Erden ve Akman, 1996, s.53).

Bilişsel gelişimle ilgili bir diğer kavram, adaptasyondur. Adaptasyon kavramı ile bireyin çevresiyle etkileşerek, çevreye ve çevresindeki değişikliklere uyum sağlayabilmesi kastedilmektedir. İnsanlarda var olan uyum yeteneği birbirinin tamamlayıcısı olan iki süreci "özümleme" ve "uyumsama" süreçlerini içermektedir (Erden ve Akman, 1996, s.53). Özümleme ve uyumsama, dengelenmeye ulaşabilmek için gösterilen bir adaptasyon çabasıdır (Selçuk, 2005, s.84). Var olan şemaları yeni objelere aktarmak ya da yeni deneyimlere girişmek olayına özümleme (assimilation) denir. Yeni bir obje ya da kavramın çocuğun daha önceden sahip olduğu kavram veya şemayla birleştirilmesidir (Yavuzer,

2002, s.41). Çevredeki yeni deneyimlerden yararlanarak şemaları değiştirmek yoluyla problem çözme olayına uyum (acomodation) denir. Uyum organizmanın yeni durumları karşılaması için yapısındaki değişme sürecidir (Yavuzer, 2002, s.41). Piaget' ye göre çocuk, özümleme ve uyumsama süreçlerini, bilişsel gelişimin ilk basamaklarından başlayarak kullanır ve sürekli kullanılan bu iki süreç sayesinde çocuk, dış gerçeğe uyum sağlayarak, bilişsel gelişimin dönemlerinde ilerler (Erden ve Akman, 1996, s.54).

Bilişsel gelişim, dengenin bozularak yeniden kurulmasının sağlanmasıyla ortaya çıkar (Erden ve Akman, 1996, s. 54). Dengeleme, bireyin ilk kez karşılaştığı bir durumla daha önceki yaşantıları arasında denge kurmak için yaptığı zihinsel işlemler olarak tanımlanabilir. Bilişsel gelişim, zihindeki dengenin bozularak yeniden kurulması ve bu işlemlerin sürekli tekrarlanmasıyla ortaya çıkmaktadır. İnsanlar, dengeleme ihtiyacını gidermek için yaşantıları belirli davranış kalıpları biçiminde örgütlemek isterler (Selçuk 2005, s.81-82). Dengeleme sürecinin devamı karşılaşılan yeni nesne, durum ve varlıklara uyum sağlamayı şart koşmaktadır (Wartsworth, 2004, s.18). Kişilerin dengeye ulaşma süreleri birbirinden farklıdır. Dengeye ne kadar erken ulaşırsa zihin gelişimi de o derece hızlı olur (Bacanlı, 2004, s.60).

Dönem kavramı, Piaget' e göre yaşa bağlı olarak bilişsel gelişimin doğasında ve yapısında ortaya çıkan niteliksel değişikliklerdir (Küçükkaragöz, 2007, s.88). Bilişsel gelişim dönemlerinde, dönemler değişmez, belli bir sıra ile ortaya çıkar. Gelişim evrelerinin sırasını değiştirmek mümkün değildir. Dönemler arasında hiyerarşik bir sıralama vardır ve her dönem kendisinden önceki evrelerin kazanımlarını içerir. Her dönem için bireysel farklılıkların olabileceği unutulmamalıdır. Çocukların gelişim dönemlerine girme ve bu dönemleri tamamlama yaşları farklılık gösterebilir. Her dönemin tipik gelişimsel özellikleri vardır (Wookfolk, 2001). Çocuk bir aşamadan diğerine daha önceki düşünce tarzı yetersiz kaldığı için ve çevreye uyum sağlama zorunluluğundan dolayı geçmektedir (Cüceloğlu, 1996, s.353).

Piaget' ye (1999) göre bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönem içinde ortaya çıkmaktadır. Bilişsel gelişim dönemleri, duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemidir (s.60).

Türkiye' de, ilkököl birinci sınıfa öğrenciler 66 aylık iken başlamaktadırlar. Bu da yaklaşık olarak işlem öncesi dönem ile (2-7) ve somut işlemler dönemi (7-11 yaş) arasında bir geçiş sürecine denk gelmektedir.

Bu dönemlerden ikincisi olan *işlem öncesi dönem (2-7 yaş)*, sembolik ve sezgisel dönem olmak üzere ikiye ayrılır (Senemoğlu, 2012, s.41). İşlem öncesi dönemin önemli bir

özelliği, çocuğun tümüyle benmerkezci bir düşünce yapısına sahip olmasıdır. Bu yaşlardaki çocuklar, kendi görüşlerinin olabilecek tek görüş olduğuna inanırlar (Erden ve Akman, 1996, s.56). Diğer yandan kendilerine özgü, çok fazla sembolik oyunlar oynarlar. Artık duyuşsal-motor evreye göre düşünme becerisi daha da gelişmiştir. Bu dönemdeki çocuklar henüz konular arasında mantıksal ilişki kuramazlar. Çünkü henüz olayları oluşturan neden sonuç ilişkisini anlayacak bilişsel yeterlilikten yoksundurlar. Dolayısıyla bu evreye işlem öncesi adının verilmesinin nedeni, çocukların bu dönemde işlem yapacak bilişsel yeterlilikten yoksun olmalarıdır (Aydın, 2003, s.38). Çocuklar bu dönemde nesnenin dikkat çekici özelliklerine odaklanmakta diğer özelliklerini gözden kaçırmaktadırlar. Çocuklar, görüntü değişse de gerçeğin aynı kalacağını anlayamazlar. Dikkat etmeden genel olarak algırlarlar. Bunun sonucunda da çocuklar ilişkisiz obje ve kavramları bütünleştirirler (Newman, 2003, s.70).

Çocuğun bu dönemdeki dil gelişimi ise bir hayli hızlıdır. Dolayısıyla bu dönemdeki çocuklara dil ve kavram gelişimi açısından eğitim olanakları ve zengin oyun ortamları sağlanmalıdır (Bacanlı, 2004, s.66). Dönemin sonuna doğru ilerledikçe, benmerkezci düşünce gitgide azalmaya ve yerini mantıklı düşünceye bırakmaya başlar. Böylece bir diğer dönem olan *somut işlemler dönemine (7-11 yaş)* geçilir. Somut işlemler dönemi zihinsel işlem yapma yeteneğinin henüz gelişmediği işlem öncesi düşünce ile mantık işletme yoluyla muhakeme yapılabilen soyut düşünce arasında bir geçiş dönemi olarak kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 1996, s.58). Çocuklar bu dönemde sıralama sınıflandırma ve karşılaştırma işlemleri için şemalar geliştirirler. Nesnelere renk, uzunluk yapıldığı madde gibi farklı niteliklerine bağlı olarak sınıflandırabilirler (Erden ve Akman 1996, s.58). İlişkilerin en mantıksal gruplaması, bir “sınıflar hiyerarşisi” biçimindedir (Santrock, 1997, s.292). Bu dönemde düşünme süreçleri, biçimleri çocuğun gözü ile görebildiği gerçek olaylara yöneliktir. Somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilirler, soyut problemler çözümsüz kalmaktadır (Senemoğlu, 2012, s.48). Bu dönemdeki çocuklara konular anlatılırken somutlaştırılarak anlatılmalıdır çünkü öğretmen soyut tanımlarla konuyu anlatmaya çalışırsa, öğrenciler bu tanımları sadece ezberleyebilirler, kavramı somutlaştırılarak anlatırsa çocuklarda gerçek anlamda kavram öğrenme gerçekleşir (Selçuk, 2005, s.94).

Bilişsel yeterlikler bakımından çok hızlı değişim gösteren ilkökul dönemindeki çocukların düşünmesi, okul öncesi çocukların düşünmesinden çok farklıdır (Senemoğlu 2012, s.46). Çocuk yedi ile on yaşları arasında düşünsel gelişmenin üçüncü evresine geçer ve işlemleri (yanlızca somut olanları) kullanmaya başlar (Piaget, 1999). Bu dönemde

benmerkezci konuşma ile düşünce önemli ölçüde azalır ve çocuk bilişsel güçlüklerin üstesinden gelmeye başlar (Erden ve Akman, 1996, s.58). Çocuklar nesnelere belirli özelliklerine göre sınıflandırılabilir ve oyunlar yoluyla sembolik düşüncelerini geliştirebilir böylece toplumsallaşırlar. Bu şekilde çevresiyle sürekli iletişim ve etkileşim halinde olan çocuk, dış dünyayı anlayarak daha karmaşık şemalar geliştirir (Aydın, 2000, s.41). Nesnelere yüzeysel özelliklerine bakmak yerine, mantıksal çıkarımlarda bulunmak söz konusudur, sayısal ilişkiler hızla gelişir odaklaşma, tersine dönebilirlik ve korunumla ilgili sınırlılıklar giderilir (Selçuk, 2005 s.93). Artık, tersine çevirebilme kavramını kazandıklarından korunum ilkesi ile ilgili bir sorunu da yoktur (Senemoğlu, 2012, s.46). Korunum, “Herhangi bir nesnenin biçimi ya da mekândaki konumu değiştiğinde, miktar, ağırlık ve hacminde değişiklik olmayacağı” ilkesidir (Erden ve Akman, 1996, s.56).

2.1.2.1.2. Vygotsky’ nin sosyal/kültürel gelişim kuramı. Vygotsky’ nin kuramında karmaşık iç zihinsel süreçlerin önce sosyal süreçler olarak başlayıp daha sonra nasıl özerk oldukları tanımlanır. Bununla birlikte çocuğun kendi kendine konuşmasının, zor ve alışık olmadığı araçlarla uğraşmasının gelişimini olumlu yönde etkileyeceği de bu kuramda belirtilmektedir (Donaldson, 2009, akt. Hamamcı ve Hamamcı, 2015). Moll’ un (1994) ifadesine göre Vygotsky çocuğun gelişiminde yetişkinlerin büyük rolünün olduğunu belirtmektedir. Çünkü çocuğun tek başına başarabildiği işler olduğu gibi ondan daha üst düzeyde olan bir kişinin ya da yetişkinin rehberliğinde veya kendisinden daha bilgili bir yaşıtıyla yapacağı işbirliğiyle de başarabileceği durumlar vardır. İşte bireyin kendi başına yapabilecekleri ile yetişkin rehberliğinde ya da akranlarıyla işbirliği yaparak başarabileceği durumlar arasındaki fark, Vygotsky’ nin deyimiyile bireyin “yakınsal gelişim alanı/ gelişime açık alanı (ZPD)”nı oluşturmaktadır (akt. Gallagher, 1999). Vygotsky çocuğun sosyal çevresinin zihinsel gelişmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmiş, sosyal çevrenin zenginliğinin zihinsel gelişime olumlu katkıda bulunacağını ifade etmiştir (Ivic, 1994, s.9).

Vygotsky’ nin kuramı, sosyal çevre ve bilişin birleşimidir. Çocuk düşünce ve davranış yollarını toplumla etkileşimde bulunup geliştirerek daha bilgili bir kişi haline gelebilir. Vygotsky, çocuğun düşünme ve davranışlarındaki gelişimin bu sosyal etkileşime bağlı olduğuna inanmaktadır. Bu düşünme ve davranış biçimleri farklı toplumlarda değişiklik göstermektedir (Berk ve Winsler, 1998). Vygotsky’ ye (1978) göre oyun, sosyal etkileşimi sağlamanın en iyi yoludur. Oyun sırasında yetişkinleri taklit ederken zihinsel gelişim fırsatları üreten çocuklar, kuralları keşfederek soyut düşünmenin temellerini atarlar (akt. Açıköz, 2005, s.70). Vygotsky ile Piaget’ nin düşünceleri arasındaki fark daha Piaget’ nin bilişsel gelişimi evrelere ayırmasıyla başlamaktadır. Ancak Piaget de Vygotsky

de buluş yoluyla öğrenmeyi desteklemişlerdir. En büyük fark Vygotsky' nin öğrenme sürecinde çocuğun rehberliğe ihtiyacının olduğuna yani gelişime açık alanın desteklenmesine inanması, Piaget' nin ise bilişin kaynağında çocuğun kendisinin olduğunu ve öğrenmenin de çocuğun çevresiyle “bireysel etkileşimleri” doğrultusunda gerçekleştiğini savunmasıdır (Driscoll ve Nagel, 2002, s.96).

Piaget çocuğun fiziksel çevreden bağımsız hareket ederek dünyayı keşfettiğini Vygotsky ise, insanın bilişsel eyleminin sosyal öğrenmenin bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Ona göre, çocuk, çevresindekilerle diyalog halinde olduğu sürece dili gelişir ve çocuğun dil ediniminde en etkili dönemin çocukluk yılları olduğunu ifade etmektedir (Kartal, 2005, s.117).

2.1.2.1.3. Bruner' in bilişsel gelişim kuramı. Bruner' e göre bilişsel gelişimin temel amacı, bireye dünyanın ve gerçeğin bir modelini sağlamaktır. Bu model, bireyin çevresindeki nesnelere, kişiler, sözcükler ve fikirlerle etkileşim kurarak geçirdiği yaşantılar sonucu bilgilerin belleğe depolanmasıyla oluşur (Woolfolk, 1980). Ona göre çocuk keşfetme yoluyla en iyi şekilde öğrenir. Bu şekilde öğrenen çocuk, kendi bilişsel yapılarını etkinlikler yoluyla sürekli düzenlemektedir. Çocuk öğrenmede pasif kalırsa, bu durumda sadece öğretmenin yönergelerine göre hareket ederek onun verdiği cevaplarla yetinecektir. Aksi takdirde kendisi yeni bir şey geliştiremeyecektir (Driscoll ve Nagel, 2002, s.92).

Bruner' e göre birey, bilişsel gelişim sırasında eylemsel, imgesel ve sembolik olmak üzere üç farklı biçimde bilgi edinir (model oluşturur). Bu nedenle öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde bilgiler gelişim döneminin özelliklerine uygun olarak sunulmalıdır (Erden ve Akman, 1996, s.170).

Birinci dönem olan, *eylemsel evre (0-3 yaş)*, çocuğun nesnelere doğrudan etkileşerek, başka bir anlatımla yaparak yaşayarak öğrendiği evredir. Eylemsel evrede olan çocuklar için, en kolay ve anlaşılabilir mesaj, eylemlerdir (Senemoğlu, 2012, s.55). *İmgesel evre* ise bilişsel gelişimin ikinci düzeyidir. Bu dönemde bilgi, sözcükler ve kavramlar yoluyla bilgi edinilir. Görsel bellek gelişmiştir, çocuğun kararları dile değil duyu organları yoluyla edindiği duyuşsal etkilere dayalıdır. Çocuklar bu dönemde herhangi bir nesneyi, olayı görmeden de resmedebilirler (Senemoğlu, 2012, s.53-54). Bu evre Piaget' nin işlem öncesi evresini karşılamaktadır.

Bilişsel gelişimin son düzeyi olan *sembolik evreye* göz atıldığında (Senemoğlu, 2012, s.54) ise, yaşamın tümüyle mecazlar, formüller ve simgeler yoluyla anlatılması olduğu görülmektedir. Bireyin sembolik evreye ulaşması, zengin yaşantılar kazanmasını sağlar (Aydın, 2000, s.44). Semboller yoluyla, az sembolle çok şey ifade edebildiği gibi

eylemlerle ve imgelerle açıklanamayan olay, nesne ve durumlar daha kolay ve etkili olarak ifade edilebilir (Senemoğlu, 2012, s.54). Bruner, çocuğun gelişiminde daha çok psikolojik dinamiklere ağırlık vermektedir (Aydın, 2000, s.44). Bruner, çocuğun bilişsel gelişiminin bu üç evresinde buluş yoluyla öğrenme ve tümevarımlı muhakeme yoluyla desteklenmesini ileri sürmektedir. Bruner' in kuramına göre çocuklar, uyarılarla desteklenmiş bir çevrede merak ettikleri, bilmedikleri soruların cevaplarını kendileri bularak öğrenebilirler (Kartal, 2005, s.113).

2.1.3. Dil Gelişimi

Dil gelişimi bilişsel gelişim içinde ele alınabildiği gibi ayrı da ele alınabilir. Dil, insan ve toplumdan farklı düşünülemez, bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda da onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 1998, s.11). Martinet' nin (1998) tanımına göre “dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçemlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimleridir (s.28). Birey yaşam alanı içerisindeki gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için düşünme ve iletişim aracı olan dil ile toplumdaki bireylerle iletişim kurmak zorundadır. Toplumsal iletişimin en temel ögesi olan dil, bir bildirişim aracıdır. Ancak basit değil, kolektif bir sistemin aracıdır (Sağır, 2002, s.1). Kaplan, “dili, onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını belirler.” şeklinde ifade etmiştir (Kaplan, 2002, s.112). İnsanlar dil sayesinde duygularını düşüncelerini, isteklerini birbirlerine aktarmaya çalışırlar (Ergin, 2002, s.3).

Seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreç olan dil gelişimi ise doğumdan başlar ve hayat boyu sürer (MEGEP, 2007, s.3). Çocuklar, ilk olarak arkadaş ortamlarında çevrelerinden duydukları sözcükleri öğrenir ve bu sözcüklerin söyleyiş ve anlamlarını kavramaya çalışırlar. Bu tür sözcükler genellikle çocuğun günlük ihtiyaçlarına yanıt veren kelimeler olup sayıca sınırlıdır. Okul öncesi dönemde 4-6 yaş arasında dinlemeyle ilgili kazanımlar edinen ve konuşmaya hazır hale gelen çocuğun, dil gelişimi ilköğretim okullarında hız kazanır okuma ve yazma öğretimiyle birlikte de sözcük dağarcığı gelişir zenginleşir (Küçükkaragöz, 2007). Çocuk, dünyayı sahip olduğu kelime sayısı kadar bilir. Bu yüzden çocuğun dünya ile ilgili bilgisi ve aktif anlama kabiliyeti kelime dağarcığı ile ölçülebilir (Flood, 2003, s.936). Okul öncesi dönemin sonlarında kullanılan sözcük sayısı artarak, akıcı bir konuşma biçimi oluşmaya başlar. Çocuk çevresel etkileşimine,

yaşantılarına bağlı sözcük dağarcığını genişletmeye devam eder (Erden ve Akman, 1996, s.65-66).

Anadilini etkili bir şekilde kullanmayı öğrenen bireyler toplumsal ilişkilerinde ve okul öğrenmelerinde başarıyı yakalarlar. Anadili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur (Ünalın, 2001, s.5). “Bireyin anadilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevresel uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. İletişim aracı olan dil bütün derslerde öncelikli gereksinimdir (Ataç, 1991, s.250). Bu yüzden bireylere zihinsel gelişmelerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında Türkçe öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998, s.132).

Aynı yaştaki çocukların kullandıkları sözcük sayısı, kurdukları cümle yapısı, ses tonlamaları, vurgulaması benzer özellikler gösterir. Bu yüzden gelişim psikologları bu benzerlikleri göz önüne alarak dil gelişiminin bilişsel gelişime paralel olarak ilerlediğini kabul etmektedir (Küçükkaragöz, 2007, s.100). MEGEP’ te de (2007) dil gelişimi ile bilişsel gelişimin paralellik gösterdiği ve tamamen iç içe bir gelişim alanı olduğu belirtilmektedir (s.20).

Dil gelişimi ile ilgili davranışçı görüş, psikolinguistik kuramlar ve sosyal öğrenme kuramları olmak üzere üç temel görüş vardır. Davranışçı görüşe göre, çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Bebekler, kendilerini istedikleri sonuçlara götürdüğünü fark ettikleri sesleri tekrar etmeleri sonucu konuşulan dili öğrenmeye başlarlar (Erden ve Akman,1996, s.63). Bebekler, gündelik dildeki kelimelere benzer sesleri tekrar ettiklerinde çevresi tarafından pekiştirilirler. Böylece, bebek çevresi tarafından pekiştirilen sesleri daha sık kullanır ve dil gelişir (Selçuk, 2005, s.104). Sosyal Öğrenme Kuramcıları ise dil gelişiminin, sosyalleşme süreci içinde gerçekleştiğini çocuğun gözlem ve taklit yoluyla konuşmayı da öğrendiğini kabul ederler. Vygotsky’ ye göre çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin olguların tutumların kaynağı sosyal çevredir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre ve kültür, onun etkileşime gireceği uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. Vygotsky, toplumsal etkenlere önem vermektedir. Ona göre dil, sayı, sanat gibi araçlar, kültürün düşüncüyü kavrama, düzenleme ve geçişini sağlama yoludur (Vygotsky, 1985). Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere bağlayan kuramlara ise “psikolinguistik” kuramlar adı verilmektedir. Bu görüşün öncüleri Chomsky ve Lenneberg gibi dil bilimcileridir. Bunların içinde en önemli kuram Chomsky’ ye ait kuramdır. Chomsky’ nin kuramına göre, insanlar doğuştan dil öğrenebilmek için özel bir mekanizmaya sahiptirler. Bu mekanizma sayesinde, çocuklar tıpkı yürümeyi öğrendikleri

gibi, biyolojik olarak belli bir olgunluğa eriştikten sonra, konuşmayı öğrenirler (Erden ve Akman, 1996, s.64). Bu kurama göre, davranışçı ve sosyal öğrenmeci yaklaşımlarda önemli olan çevre, çocuğun dili öğrenip öğrenemeyeceğini değil, hangi dili öğreneceğini belirler (Selçuk, 2005, s.105).

Her insan mutlaka bir dille düşünür. Düşüncelerini ifade ederken dilin kavramlarından yararlanır. Birey sahip olduğu kavramlarla dış dünyayı algılar, sahip olduğu kavram dünyasından yararlanabildiği ölçüde öğrenir. Öğrenmenin niteliğini düşünme becerileriyle birlikte dilin kavram dünyası sınırlar. Birey algılarını ve yorumlarını edindiği kavramları kullanarak düşünür (Karadüz, 2010). Kavramlar, birçoklarının sandığı gibi önceden dışarıda oluşturulmuş, daha sonra çocukların zihnine yerleştirilmiş ve orada sabit kalan oluşumlar değildir. Kavramlar beyinde aktif bir süreçle oluşturulur ve daha sonraki iletişim ve zihinsel işlemlerde de sürekli aktiftir ve değişebilir. Kavram oluştururken genelden özele ve özelden genele sürekli yön değiştiren bir düşünce hareketi görülmektedir (Vygotsky, 1985, s.83). Kavram oluşturmada kullanılan araç ve işaret “sözcük” dür. Sözcükler, kavram oluşturulduktan sonra onun simgesi haline gelir. “Sözcüklerin veya işaretlerin yardımıyla kendi zihinsel süreçlerini yönetmeyi öğrenmek kavram oluşturma sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır” (Vygotsky, 1985, s.90).

Kavramlar kendi içinde soyut ve somut olmak üzere iki gruba ayrılır, kavramlar örnekleri ve örnek olmayanları ile öğrenilir, sosyal çevreden etkilenirler kavramların isimleri ve tanımları vardır, kavramların kritik ve kritik olmayan (diğer kavramlardan ayırt eden) özellikleri vardır (Erden ve Akman, 1996, s.203-205).

Vygotsky’ ye göre, çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların becerilerin ve tutumların kaynağı sosyal çevreleridir (Senemoğlu, 2012, s.54). Sosyal ortamın iyi veya kötü düzenlenmiş olması, çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırabilir veya yavaşlatabilir.

2.1.4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi Özellikleri

İlk kez okulla tanışan çocuğun henüz yaşantıları azdır; okula gelince yeni bir çevre ile karşılaşmıştır; bu sebeple ürkektir. Çocuk, aile ocağının sıcak çevresinden ayrılmış, yeni bir çevrenin disiplinli yaşamı içine girmiştir (Binbaşoğlu, 2004, s.42).

Birinci sınıf, çocuğun okul yaşamının ilk yılıdır. Piaget’ ye (1969) göre birinci sınıf çocukları işlem öncesi (2-6) yaş döneminden somut işlemler dönemine (6-11) geçmiştir. İşlem öncesi çocuklar bilişsel açıdan bazı yetersizlikler sergiler. Bunların; bencillik, çocuğun kendi düşüncesinin başkalarının düşüncesinden farklı olabileceğini veya tersi bir durumun söz konusu olabileceğini düşünememesi, sebep-sonuç ilişkisini kavrayamaması,

dikkatini sürekli olayın bir kısmı üzerinde yoğunlaştırması yani merkezleştirme, çocuğun henüz gözlem yapamıyor ve korunum ilkesinin henüz kazanmamış olması, eşyaları düzenleme problemlerinin olduğu belirtilmiştir. Bu yetersizlikler somut işlemler döneminde yavaş yavaş ortadan kalkar (akt. Akyol, 2005, s.21-22). Çocuk, ilköğretim çağında mantıklı bir düşünceye sahip değildir. (Keskinlik, 2005). Altı yaşında ilköğretim çağına gelmiş bir çocuk, çevresiyle kurduğu etkileşim sayesinde dili doğal bir süreçte kullanmaya ve iletişim süreçlerinde kendini yeterince ifade etmeye başlar (Kavcar ve diğerleri, 1998, s.27). Bu yaşlarda çocukların dil gelişimi hızlıdır. Hatta bazen dili bir yetişkin gibi kullandığı görülür. Çocuk eski sözcük bilgisini geliştirir ve çocuğun sözcük dağarcığı 3000 kelimeye ulaşır. Bu sözcüklerin çoğu sıfat ve edattır. Altı yaş grubundaki bir çocuk olaylarla nesnelere arasında ilişki kurmayı başarabilir (Yavuzer, 2002, s.116). Okumaya başlayan çocuğun sözcük dağarcığı gelişir ve çocuk doğru cümle yapılarına ulaşmaya başlar. Altı ve yedi yaş grubu çocuklar, kısa cümleleri doğru kurabilme yeteneği kazanmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.22).

Okul Öncesi Programı ve Kılavuzu'nda okuma yazma öğretim dönemi çağındaki 60-72 aylık çocukların dil gelişimi özellikleri şöyle sıralanmaktadır: Öğrenci sesler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri söyler, verilen sese benzer sesler çıkarır, sesinin tonunu, hızını, şiddetini ayarlar, sıralı ve birleşik cümleler kurar. Cümlelerinde özneye uygun fiil kullanır, altı ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurar. Geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı kullanır, "kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?" gibi sorular sorar ve bu soruları yanıtlar cümlelerinde "çünkü daha sonra" gibi bağlaçlar kullanır, işaret ve kişi zamirlerini kullanır, konuşmalarında zaman zarfını kullanır. Dil bilgisi kurallarını çoğunlukla doğru kullanır, zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler, eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler, sohbete katılır ve sohbeti sürdürür, akıcı konuşur, dinlediği bir öyküyü anlatır. Çocuk resim, nesne veya olaylar arasında ilişki kurarak anlamlı öyküler anlatır, konuşmalarında mizahı kullanır, çevresindeki yazılı materyalleri tanır, yazının bir anlamı olduğunu bilir, yetişkinlere duygu ve düşüncelerini anlatır, okumanın günlük yaşamdaki önemini söyler, yazının yönünü gösterir, kitaptaki resimlere bakarak okuyormuş gibi yapar, şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2013, s.24).

Öğrencilerin bilişsel gelişimi söz konusu olduğunda dil gelişiminin yanı sıra, özellikle eğitim açısından önemli olan algı, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi yeteneklerin gelişiminden de bahsetmek gerekir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.22). Algı, öğrenme akıl yürütme, şema geliştirme, problem çözme gibi yetenekleri içeren bilişsel

gelişimi Piaget, somut işlemler dönemi; Freud, latent dönem; Erikson çalışkanlığa karşı aşığalık duygusunun yaşandığı dönem olarak tanımlamaktadır (Özcan, 2003, s.16).

Okul Öncesi Programı ve Kılavuzunda ise 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimi şu şekilde belirtilmektedir: Çocuk, insan resmindeki eksik vücut bölümlerini çizer, 10-25 parçalı yapbozu tamamlar, geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturur, 6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır. Birden 10' a kadar olan nesne grupları ile rakamlar arasında ilişki kurar, birden 10' a kadar olan nesnelere kullanarak toplama ve çıkartma yapar, yarım ve bütün olan nesnelere gösterir, birden 20' ye kadar olan rakamları sıralar. Eşleştirme, ilişki kurma, gruplandırma ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklar, neden-sonuç ilişkileri kurar, kısa bir süre gösterilen bir resimdeki ayrıntıları hatırlar, bir olaydan sonra ne olabileceğini tahmin eder, nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler. Bir dizi içerisindeki nesnelere göre konumlarını söyler, miktar bildiren kıyaslama ifadeleri kullanır, haftanın günlerini sırasıyla söyler, 20' ye kadar ritmik sayar, günün farklı zaman dilimlerinin isimlerini söyler, somut nesnelere kullanarak grafik oluşturur, nesne grafiğini okur ve üç nesneden oluşan örüntü yapar (MEB, 2013, s.19).

Birinci sınıfta zihin gelişimi yönünden somut işlemler döneminde olan çocuk, eşya ve olaylarla karşı karşıya gelerek, onlarla bir şeyler yaparak daha kolay öğrenir. Öğrenme olayını görme ve deneme ile gerçekleştirir, değerlendirmeden ve yorumlamadan, olduğu gibi alma yoluna gitmektedir. Varlıkları, olayları, olguları bir bütün halinde algılayan çocuk dikkatini ilgi duyduğu şeyler üzerinde uzun süre tutamaz. Çünkü dikkat süreleri henüz kısadır. Duygularıyla hareket eden çocuk için sınıf çalışmaları somut düşüncelere dayalı olmalıdır. Bu sebeple, eşya, bol araç gereç yardımıyla oyuna, faaliyete ve yaşayarak öğrenmeye dayalı uygulamalara gidilmelidir (Ertürk, 2001). İşlem öncesi dönemdeki çocuk sadece öğrendiği sıra ile ileriye doğru, somut işlem dönemindeki çocuk ise hem ileri hem geri hem de karışık bir şekilde tanım yapabilmektedir (Küçükkaragöz, 2007, s.89). Altı-yedi yaşlarından sonra çocuklar nesnelere gerçek fizik özelliklerine göre örgütlemeye ve sınıflamaya başlar (Yılmaz, 2006, s.17). Bu dönemde sayı, uzay, zaman, ağırlık, hacim boyut kavramları yerleşmeye başlar. Soyut düşünmeyi gerektiren işlemlerde başarısızdırlar. Özgürlük, ulus, onur, ülke gibi kavramlar çocuk zihninde belirginlik kazanmamıştır ve deyimleri anlamakta güçlük çekerler. Benzetmeleri somut anlamıyla yorumlayıp açıklarlar (Çelenk, 2007, s.13).

Bu dönemde çocukların pek çoğunda yaratıcılık azalır. Yaratıcılık düşünsel yapıda zenginlik ve akıcılık, çabuk karar verebilmek, fikirlerde orijinaldir. Çocuklar canlı, aktif yaratıcıyken okula başlar başlamaz renksiz, silik kişiliklere bürünmektedirler. Yaratıcılığın

sönmesinde birkaç gelişim nedeni vardır. Egoantrik düşüncenin kaybolması, realiteye geçiş arzusu, sosyalleşme (yeni arkadaşlar edinme) anlık dikkatin çevre kurallarına uydurulması (Ataç, 1991, s.212-215) yaratıcılığın sönmesindeki nedenlerdendir.

2.1.5. İlkokuma ve Yazma Öğretimi

Türkçe öğretiminin temeli olan ilkokuma ve yazma aynı zamanda bir düşünme eylemidir. Bu eylem, tüm derslerin temelidir. İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası bir başarısızlık çocuğun diğer derslerde de başarılı olamamasına neden olabilmektedir. İlkokuma yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır ve yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir. Öte yandan toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır. İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin aktif olması sağlanmalıdır, oyundan yararlanma çocuğun yaş özelliğinin gereğidir, planlı çalışma ve görsel, işitsel araçlardan yararlanmak esastır (Çelenk, 2007).

Gülyüz (2002) ise ilkokuma yazma öğretiminin ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır: İlkokuma yazma öğretimi anadilin temel becerileri üzerinde temellenir, çocuğun dili çevresinin dilidir, kişilerin Türkçe (anadili) dersi başarısı ile diğer derslerdeki başarı arasında yüksek düzeyli bir ilişki vardır. İlkokuma yazma öğretiminde seçilecek olan okuma parçaları ve metinler öğrencilerin sözcük dağarcığına, duyu dünyasına uygun olmalı ve onların ilgisini çekmelidir. İlkokuma yazma öğretiminde kolaydan zora doğru bir sıra izlenmelidir. Okuma yazma öğretimi, ezberlemeye değil anlama temeline dayalı olarak yürütülmelidir. Okuma yazma öğretiminde ‘çözümleme’ ve ‘bireşim’ işlemleri esas alınmalıdır. İlkokuma yazma öğretiminde çocuğun yaşamla ilişkisini kuracak Hayat Bilgisi dersi eksen ders olarak alınmalıdır. Her öğrencinin öğrenme düzeyi ve öğrenme biçimi birbirinden farklıdır. İlkokuma yazma öğretiminde öğrenciler, çocuk edebiyatı olan ürünlerden yararlandırılmalıdır. Öğrenci olayları nesnelere toptan algıladığı için, öğrenme materyalleri olacak olan öykü, metin ve cümlelerde anlamlı bir bütün oluşturmalıdır. İlkokuma yazma öğretimi aşamalı ve birbirinin ön koşulu öğrenmelere dayalı çalışmalar dizisinden oluşmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi Tam Öğrenme Modeline uygun olarak yürütülmelidir.

2.1.5.1. ilkokuma yazma öğretiminin amacı. Ana dil öğretiminde önemli bir yeri olan okuma eğitim ve öğretiminin amacı, okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayıp eleştirebilen öğrenciler yetiştirmektir. Gelecekte iyi konuşan, düşünerek dinleyen, yaratıcı bir zekâyla yazı yazabilen kişilerin yetişmesi bu becerilerin geliştirilmesine bağlıdır (Gökçe, 2012, s.826). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde de ilkokuma yazma öğretiminin amacının, öğrenciye sadece okuma ve yazma gibi

becerilerinin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencinin düşünme, anlama, sıralama sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesini içerdiği görülmektedir (MEB, 2005, s.244). İlkokuma yazma öğretiminde, okuma yazma sürecinde öğrencinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerinin de geliştirilmesi beklenmektedir. Böylece, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimini gerçekleştirerek düşünen, anlayan, sorgulayan öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2005, s.244).

Öz' e (2005) göre ilköğretim okullarımızın bütün sınıflarında okuma yazma öğretiminin hedefi, öğrencileri işlevsel bir okuma yazma seviyesine ulaştırmaktır. İşlevsel okuma yazma, bu alanda kazanılan becerilerin günlük hayatta gerekli görülen alanlarda kullanılacak bir düzeye getirilmesidir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminde, çocuk psikolojisine uygun düşecek bir hızla okuma yazma becerisini geliştirmek esas olmalıdır. Şahin' e (2011) göre de ilkokuma yazma öğretimindeki en önemli amaçlardan biri, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı anlayarak ve eleştirerek okuma alışkanlığı kazandırmaktır. İşte bu sebeple ilkokuma ve yazma öğretiminin amacı, öğrencilere her ne şekilde olursa olsun okuma becerisi kazandırmak değil, çocuğun öğrenme özelliklerini dikkate alan çağdaş yöntem ve tekniklere göre çocuğa iyi bir Türkçe becerisi kazandırmaktır (Bilir, 2005, s.91). Ayrıca okuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, bireyin gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını büyük oranda etkilemektedir (Kavcar ve diğerleri, 1998, s.27). Bu nedenle ilkokuma ve yazma öğretiminde, öğrencilere, doğru, akıcı, anlayarak okuma becerisini onların gelişim özelliklerine uygun olan yöntemlerle ve araçlarla (metinler) kazandırmak önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.5.2. ilkokuma yazma öğretimin önemi. Günümüzde “okur-yazarlık” kavramına yüklenen anlam gelişmiştir. Artık herhangi bir kimsenin okur-yazar olduğu söylendiğinde, o kişinin kendi kültür seviyesine uygun herhangi bir metni okuduğunda anlayabildiği, metinde verilmek istenen iletiyi alabildiği kastedilmektedir (Şahin, 2011). Günümüz insanı, öğrenim, mesleki ve günlük yaşantısında başarılı olmak için eleştirel bir bakış açısı ile hızlı, doğru, anlayarak, okuma; estetik okunaklı ve güzel bir yazma becerisine sahip olmak zorundadır. Bu da ancak kurallarına uygun bir dil öğretimi ile ilköğretim birinci sınıfta başlar. Okuma yazma öğretiminin amacı ilköğretim birinci sınıfta çocuğa her ne şekilde olursa olsun bir okuma yazma becerisi kazandırmak değil; çağdaş

yöntem tekniklerle doğru, akıcı, anlamlı, pürüzsüz ve eleştirel bir okuma ve güzel yazma becerilerini kazandırmaktır. Aksi takdirde çocuğa kazandırılacak niteliksiz okuma yazma becerisi gelecekte onun başarısını sağlamayıp başarısızlığına neden olacaktır. Hem okulda hem de okul dışı yaşamda başarı için okuma-yazma çok önemlidir. Okuma becerisinin kazanılması, öğrenen bireyi önceki durumundan çok daha bağımsız ve kendine yeterli duruma getirmekte ve ayrıca depolanmış bilginin kullanılmasını sağlamaktadır (Howe, 2001, s.5).

İlkokuma yazma öğretim sürecinde çocuğun bıkmadan ve korkmadan okuma yazmanın temel becerilerini kazanmasının önemi büyüktür. Çünkü tüm derslerde başarılı olmanın ön koşulu okuma yazma becerilerinin sağlıklı gelişimi ile mümkündür. (Bloom,1979). Bu bağlamda okumanın bir öğrenme aracı olması, yazmanın da öğrenilenlerin anlatımındaki öneminden dolayı bu iki beceri de çağdaş insanın yaşamının ayrılmaz parçası durumundadır (Çelenk, 2007, s.39).

Birinci sınıf, çocukların okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra dili kullanmayı da öğrendikleri aşamadır. Çevresel faktörlere bağlı olarak dil öğrenen bireyler, okuma yazma öğrenirken dili doğru, düzgün ve akıcı bir şekilde kullanmayı öğrenirler. Çocuklar okumayı öğrenirken dilin yapıları üzerinde düşünmek durumunda kalırlar (Wood, 2003, s.271).

Bireyin yaşamında çok önemli yeri olan okuma yazma becerisi, kelimeleri çözmek ve cümle kurmaktan öte, işlevsel bir okur-yazarlıktır. Bu da, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen kendi duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilecek nitelikte bir okur-yazar olmak anlamına gelmektedir (Özden, 1999, s.19).

Başka bir ifadeyle tüm eğitim sisteminin temelini oluşturan ilkokuma yazma süreci bireyin hayatı boyunca akademik ve yaşam başarısını ve bu temelin hem sağlığını hem de niteliğini etkiler. İlkokuma yazma öğretiminin nitelikli ve sağlam olması, sadece bireysel başarının anahtarı değildir; aynı zamanda sosyal bilinçlenmenin; birlik ve beraberliğin fikir, sanat ve kültürde ilerlemenin anahtarıdır (Tosunoğlu, Tosunoğlu ve Arslan, 2008).

2.1.5.3. ilkokuma ve yazma öğretiminde birinci sınıfın yeri ve önemi. İlkokuma yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır (Şahin, 2011). İnsan doğduğu andan itibaren çevresinde olup biteni okur, anlamlandırmaya ve kavramaya çalışır. Yazılı materyallerin okunup anlamlandırma süreci ancak okuma yazma öğrenme ile mümkündür ve formal okuma yazma öğretim süreci ilköğretim birinci sınıfta başlar. Bu yönüyle bu sürecin bireyin öğrenim hayatı boyunca kullanacağı ve etkilerini taşıyacağı en önemli

öğretim süreci olduğu söylenebilir (Kutluca-Canbulat, 2013). Okuma, çocukluk döneminde kazandığımız ve yaşamımızın her döneminde kullanma ihtiyacı duyduğumuz bir beceridir. İlk olarak okumayı öğreniriz sonra da öğrenmek için sürekli okuruz. Bu sebeple okuma ilk başta amaç iken, onu öğrendikten sonra bir araç haline gelir ve bu aracı doğru ve etkili bir biçimde kullanabildiğimiz ölçüde bilgi evrenimiz genişler. Deneyimlerimiz öğrenmede sürekli olarak okuma eyleminden yararlandığımızı ortaya koymuştur (Featers, 2004, s.12).

İlköğretim, temel eğitimin birinci basamağıdır ve öğrenciler bu eğitim döneminde kazandıkları beceriler üzerine eklemeler yaparak geleceklerini şekillendirirler. Öğrenciler ilköğretim birinci sınıfa başladıklarında ailelerinden ve yaşadıkları çevrelerinden öğrendikleri kadarıyla dünyaya uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (Akyol, 2005, s.26).

Okuma ve yazma öğretimi her bireyin hayatında dönüm noktası olarak nitelendirilir. Okuma becerisi iyi olan birey, verimli okuma düzeyine daha hızlı ulaşır ve böylece birçok yönden daha iyi gelişim gösterir. Okuma alanındaki gelişim, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine de katkıda bulunur (Şenel, 2004, s. 48). Böylece ilkokuma yazma diğer dersler ve yaşam için bir anahtar rolü oynamaktadır (Damar, 1996, s.6).

Okuma; başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma süreci, görme, algılama seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyince çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak nitelendirilir. Bu sürecin işleyişi de şu şekilde açıklanmaktadır: Okuma sürecine çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırarak, kelime ve cümleler anlaşılma, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler sunulmaktadır. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2005, s.20).

İlköğretim öğrencilerinin başarıları, birinci sınıfta yürütülen ilkokuma yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. Bu bağlamda birinci sınıfta başarısız bir şekilde yürütülen ilkokuma yazma öğretiminin etkisi ileriki sınıflara kadar sürüp gitmektedir. Sağlıklı bir ilkokuma yazma eğitimi alınmadan başarılı bir öğrenci olunmadığı gibi ilerleyen yıllarda iyi bir okur-yazar olmak da mümkün olmamaktadır. Okuduğunu iyi anlayan öğrenciler bütün derslerde süratle ilerleyebilmektedir. Okuduğunu anlamada yetersiz olanların ise diğer ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi ve

dolayısıyla başarılı olması beklenmemelidir (Şahin, 2011). Diğer taraftan günümüzde bilgi hemen her alanda olağanüstü bir hızla çoğalmaktadır yani bireyin yaşadığı topluma ayak uydurabilmesi bu bilgi ve gelişmelere ulaşabilmesiyle mümkün olabilmektedir. Bilgi edinmenin pek çok yolu olmakla birlikte birey için en kolay ve en doğru bilgi edinme yolu kitap okumaktır (Kartal ve Çağlar Özteke, 2010). Geçmişten günümüze okuma eylemi hayatı anlamlandırmak için başat gereksinimlerden biri olmuştur. Özellikle hızla gelişen teknoloji ile birlikte, hem bu gelişmelere ayak uydurabilmek hem de hayatı kolaylaştırabilmek açısından okumanın önemi gün geçtikçe artmaktadır. Çünkü bu bilgi akışı içerisinde bilginin edinilmesi büyük ölçüde okuma eylemi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Orta çağdan günümüze kadar, öğrenme ve bilgi edinmede en etkili yöntem okumadır (Güneş, 2000, s.6).

İlköğretimin ilk yılları, bu nedenlerden dolayı çocuklar için okuma ve yazma öğrenmeleri bakımından büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin bu yıllardaki öğrenmeleri ileriki eğitim yaşantılarına temel teşkil edeceği için özellikle ilköğretim birinci sınıf için hazırlanan programlar, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve hazırbulunuşluklarına uygun olarak geliştirilmiş olmalıdır (Akman ve Aşkın, 2012, s.2). Okul hayatına başlamak, her çocuk için büyük önem taşır. Çocuk yeni bir ortamla, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla karşılaşır. Başlangıçtaki olumsuz deneyimler, hayal kırıklıkları öğrenme isteğini ve okul başarısını etkiler (Ataç, 1991, s.147). İlköğretimde “okuma, yazma ve aritmetikle ilgili üç temel becerinin kazanılması” bu dönem çocuğunun başarması gereken en önemli gelişim görevleridir. İşte bu sebeple bu gelişim görevinin başarılı bir şekilde atlatılmasında ilköğretimin birinci evresi kritik yıllardır (Keskinlik, 2005, s.37). Çünkü öğrenciler için, okulda geçen ilk yıllar, gelecek yıllardaki başarıları açısından son derece önemlidir. Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılacak doğru, sürekli, hızlı ve anlamlı okuma; okuduğunu anlama beceri ve alışkanlıklarının temeli ilkokul birinci sınıfta atılır (Calp, 2009, s.1). Bloom’ un (1979) ifade ettiğine göre ilköğretimin önemi de buradan gelmektedir. Öğrencinin yaşam boyu gerçekleştireceği tüm öğrenmelerin genel giriş davranışlarını oluşturan okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım gücü gibi yeterlikler ilkokuma yazma öğretimi dersinde kazandırılan ve sonradan değiştirilmesi zor becerilerdendir. Bu sebeple ilkokuma yazma öğretiminde amaç çocuğa sadece okuma yazma becerisi kazandırmak değil, hızlı ve doğru okuma, okuduğunu anlama ve yazma gücü kazandırabilmektir. Okuduğunu anlama ve yazma gücü yüksek olan öğrencilerin başarıları yaşam boyu ilerleyecektir. Öğrencilerin birinci sınıfta kazanacakları güzel ve etkili okuma, dinleme ve izleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri, istedik yöndeki davranış değişiklikleri,

yani eğitimin amacını gerçekleştirip gelecekteki öğrenim yaşantılarını olumlu bir şekilde etkiler (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). İlkokuma yazma öğreniminde başarılı olmayan çocuklar ise, okuldan soğur; diğer insanlara bakışı değişir dolayısıyla kendini karamsar duygulara kaptırabilir kendilerini avutucu nitelikte, hiç de hoş olmayan, olumsuz tutum ve davranışlar içine girebilirler (Binbaşoğlu, 2004). Bu bakımdan ilkokuma ve yazmayı iyi öğrenen çocuklar bütün yaşantılarını, bir ölçüde, güvence altına almış olurlar (Binbaşoğlu, 2004, s.2).

Okuma yetisi, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek, öğrenci başarısını arttıracak belirleyici bir etkidir. Bu yüzden doğru, hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Bu sebeple okuma ve onunla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişen bireyler hayatın her alanında gereklidir (Çaycı ve Demir, 2006).

Öncelikle öğrencilerin iyi yetişmesi için, öğrencilerin zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönleri iyi bilinmelidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek öğrenciler güdülenmeli ve gerekli görülen yerlerde öğrencilerle ek çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini bilmeden yapacağı eğitsel çalışmalar başarılı olamaz. Öğrencilerin zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönlerini bilmeden yapılan eğitsel çalışmalar öğrencilerin büyüdükleri zaman başarılı olamamalarına neden olur (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s.19).

Okuma yazma öğretiminin amaçları arasında, akıcı okuma ve okuduğunu anlama önemli bir yer teşkil etmektedir. Ses temelli cümle yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamayla olan ilişkisini araştırmak da bu açıdan önem taşımaktadır. Aşağıda ses temelli cümle yöntemi ve akıcı okumayla olan ilişkisi ele alınmaktadır.

2.1.5.4. ses temelli cümle yöntemi ve akıcı okuma. Öğrencilerin, ilkokul birinci sınıftan itibaren tüm sınıf düzeylerinde akıcı okuma becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Akıcı okumanın, birinci sınıftan itibaren kazanılması daha sonraki yıllarda öğrencilerin okuduğunu anlamasında ve başarılı bir okul dönemi geçirmesinde sorunlar yaşamasını önleyecektir. Bu yüzden birinci sınıf, okuma ve anlama başarısı için temel oluşturmaktadır. Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma yazmayı öğrendikleri birinci sınıfta akıcı okuma becerisini de kazanmaları bir hayli önemlidir (Kaya ve Doğan,

2016). Akyol (2006), üretkenliğe yönelik bir okumanın gerçekleşmesi için en önemli ilkelerden birisinin akıcı okuma olduğunu belirtmektedir.

Bilgi çağı olarak adlandırılan bu yüzyılda okunması gereken bilgi, her gün çok hızlı şekilde artmakta ve teknolojik imkânlar sayesinde çok kolay elde edilmektedir. Bu bilgilere ulaşmanın yolu, onları çok hızlı şekilde okumaktan geçmektedir. Bu nedenle okuma becerisi öğretiminde öğrencilerin hızlı ve akıcı okumayı öğrenmeleri hedeflenir (Tosunoğlu, Tosunoğlu ve Arslan, s.123-124). Akıcı bir okuma becerisine sahip olduğu varsayılan okuyucunun metni anlayabilmesi, sözcükleri çok hızlı bir biçimde kodlayarak anlamlandırması, metinde sunulmuş olan ana düşünceleri belirlemek için güçlü bir beceriye sahip olması ve sınırlı bir zaman dilimindeki okuma sürecini etkili bir biçimde yönlendirmesi gerekir (Özbay ve Özdemir, 2012).

Diğer yandan iyi bir okuyucu, hızlı ve akıcı bir şekilde okuduğu her şeyi anlayıp anlamadığını zihninde kontrol ederek okumayı gerçekleştirir. Anlaşılmayan bir kelime ya da cümle çıkmadığı sürece okuma, hızlı ve akıcı bir şekilde devam eder. Ancak anlaşılmayan bir kelime ya da cümle beyne geldiğinde okuyucu durur (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2000). Güneş (2000) ilköğretim öğrencilerinin 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini ve üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini ikinci defa okuduklarını ifade etmektedir. Öğrenciler anlayamadığı için ikinci kez okuma ihtiyacı hissetmektedir (s.55). Bu bağlamda iyi bir okuyucuda bulunması gereken temel özellikler; “kelime tanıma”, “stratejiler kullanma”, “akıcı okuma”, “anlam kurma için bilgi sahibi olma” olarak belirtilmektedir (Burns, Griffin ve Snow, 1999). Akıcılık ve kavrama arasında önemli bir bağ vardır. Akıcı okuma okuyucunun metni anlamlandırmasını sağlayan kelimeyi doğru seslendirme yeteneğidir. Bu doğrultuda akıcılık doğru, hızlı ve anlamlı okuma olarak tanımlanır (Pikulski ve Chard, 2005, s.510).

Kelimeleri doğru okumadaki yetersizlik, okuduğunu anlama ve akıcı okuma üzerinde olumsuz bir etki oluşturur. Kelimeleri hatalı okuyan okuyucular, yazarın vermek istediği mesajı anlamada başarısızdırlar ve metni yanlış yorumlarlar (Torgesen ve Hudson 2006).

Aktaş ve Gündüz’ ün (2001) belirttiği gibi, okurken sese odaklanmak, hızlı okumada önemlidir (s.48). Kelimeler hece hece okunduğunda zihinde seslendirme başlar. Bu yüzden göz seslendirmeye takılır ve okuma hızı düşer. Hızlı okumak için bunun önüne geçmek gerekir (Çaycı ve Demir, 2006). Gündüz’ e (2006) göre göz yazı üzerinde sıçramayı ne kadar büyük yaparsa, okuma hızı ve buna bağlı olarak anlama da o kadar hızlı olmaktadır. Başaran’ ın (2013) yaptığı araştırmada akıcı okumanın okuduğunu anlamının

bir göstergesi olduğu vurgulanmıştır. Yine Çayır ve Ulusoy (2014) akıcı okumanın okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkilerinin olumlu olduğunu belirtmiştir. Turan (2007) öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretimi için daha çok ses temelli cümle yöntemini hızlı okuma açısından ise Cümle Yöntemi' ni tercih ettiklerini belirtmektedir. Akıcı okumanın, tüm derslerin mihenk taşı olan okuma ve anlama üzerindeki etkisi son derece önemliyken Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma konusuna dair öğretmenlik bilgilerinin alan, pedagojik ve pedagojik alan bilgisi açısından yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Diğer yandan Bay (2010), ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üstünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın yapılan araştırmaların çoğunda ses temelli cümle yönteminin okuma hızını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. (Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Arslantaş ve Cinoğlu, 2010; Bektaş, 2007; Duran ve Çoban, 2011; Koç, 2006; Maviş, Özel ve Arslan, 2014; Ortabağ-Çevik, 2006; Şahin vd. 2006; Tok, Tok ve Mazi, 2008; Tosunoğlu, Tosunoğlu ve Arslan, 2008 ve Turan, 2007).

2.1.5.5. ses temelli cümle yöntemi ve okuduğunu anlama. Okuma, düşüncüyü besleyen ve geliştiren önemli etkinliklerden birisidir. “Okuma bir yazıyı, sözcükleri cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998, s.41). Aynı zamanda okuma, okuyucuların yazılı metinden “anlam” çıkardıkları ya da yorumlarda buldukları bir süreçtir (Tompkins, 1997, s.250). Harris ve Sipay’ e (1990) göre ise “Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması”dır (s.10). Sever (2000) ise okumayı sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Öte yandan, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005, s.1). Grabe ve Stoller (2002) ise okumayı bir metinden bilgi almak ve bunu biçimlendirerek yorumlamak olarak ifade etmektedirler (s.14). Manguel (2004) ise, insanın “anlamak” ya da “anlamaya” başlamak için de okuduğunu ileri sürmektedir (s.19).

Okuma tanımlarına baktığımızda, anlamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Tanımları değerlendirdiğimizde okuma sürecinin basit bir süreç olmadığı görsel algı ile kavranan yazıların bilişsel açıdan anlamlandırılmasını, analizlerini ve bu yönde sentez yapılmasını içeren karmaşık bir yapıyı içerdiği söylenebilir. Okuma sürecinde bireyin ön

bilgi ve deneyimlerini kullanarak yazılı metindeki anlamı yapılandırması söz konusudur (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, s.2).

Okuduğunu anlamamanın önemi çocuğun eğitim hayatında oldukça geniş bir yere sahiptir. Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğu bir gerçektir. Daha ilkökul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir (Bloom, 1979, s.48). Bu yüzden kişinin okuduğunu veya duyduğunu doğru olarak algılaması ve yorumlaması olan anlama, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir (Çaycı ve Demir, 2006). İlkokuma yazma öğretiminde ise hedef “Doğru, hızlı ve anlayarak okuyabilmektir (Nas, 2004, s.64).

Okuduğunu anlamada ilkökuma yazma öğretimi yöntemlerinden hangisi ya da hangilerinin etkili olduğuna dair yapılan çalışmalara bakıldığında, karşılaşılan sonuç, şu an kullanılmakta olan yöntemin okuduğunu anlama bakımından cümle yöntemine göre daha zayıf olduğu şeklindedir. Öğretmenler, ilkökuma yazma öğretiminde cümle yönteminin, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir (Beyazıt, 2007; Karadağ ve Gültekin, 2007; Koç, 2006; Tok, Tok ve Mazı (2008); Yaşar ve Güvey-Aktay; 2015). Bunun yanında Özsoy (2006) ve Samancı (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenler, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamada problem yaşadıklarını vurgulamışlardır. Akyol ve Temur (2008); Doğan (2007); Kaya (2008); Kuşdemir Kayıran ve Karabay (2012); Şahin ve Akyol (2006) ve Şahin (2011) okuduğunu anlama üzerinde, ses temelli cümle yöntemi ile cümle yöntemi arasında fark olmadığını belirtmişlerdir. Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) Vatansever (2008); Arslantaş ve Cinoğlu (2010); Bay (2010), ve Bayat ve Çelenk (2015) ise okumayı ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak ilkökuma yazma öğretiminde kullanılan farklı yöntemlerin öğrencilerin okumaları ve anlamaları üzerinde farklı etkileri olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Okuduğunu anlama, öğrencilerin tüm eğitim-öğretim hayatı üzerinde çok etkilidir. Bu bağlamda okuma yazma öğretim yönteminin yeri de yadsınamayacak derecede önemlidir.

2.1.5.6. okuma yazma öğretimde kullanılan kelime, cümle ve metinlerin önemi.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren Türkçe Dersi Öğretim Programı içinde bulunan okuma yazma programı yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Bu amaçla

öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi özelliklere vurgu yapılmaktadır (MEB, 2005).

Öğrenilenlerin zihinde yapılandırılması, dil, zihin ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi metinler aracılığı ile gerçekleştirilebilir (Güneş, 2013). Metin “Okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcüklerin meydana getirdiği somut bir varlık dilsel bir üründür” (İşeri, 1998, s.11). Karatay (2007), metni dile dayalı bütün yapıların oluşturduğu anlamlı, mantıklı ve bağlantılı bir yapı olarak değerlendirmekte okuma ediniminin nesnesi metin olduğundan türü, şekli ve yapısı ne olursa olsun her metnin, belli bir okur kesimine seslenmek için kaleme alındığını veya dile getirildiğini ifade etmektedir (s.17).

Bu bağlamda Kartal ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan araştırmada birinci sınıflarda okutulan “Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitabında yer alan metinlerin önemli bir bölümünde anlam bütünlüğü olmadığı tespit edilmiştir.

Öte yandan öğrencinin öğretim ilkelerine uygun olan bir programla okuma yazma öğrenmesi son derece önemlidir. Okuma yazma öğretimini düzenlerken öğrenilecek sözcük, cümle ve metinlerin bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru düzenlenmesi gerekir (Akman ve Aşkın, 2012). Öğrenilecek bilgi öğrenciye açık bir şekilde sunulmalıdır. Bilgi aynı zamanda bir bütün içinde verilmelidir. Bilgilerin birbirine bağlı, birbirini tamamlar bir biçimde olması önemlidir (Yıldızlar, 2009, s.220). Çocuklar için yazılan metinler çocuğun; düş gücüne seslenen, onun tat alabileceği bir dil ve anlatımı olan, kavrama düzeyine uygun olmalıdır (Şirin, 1998, s.19). Yani metin oluşturmada metinde geçen kelimelerin öğrencinin yaşam alanından seçilmesi, kelime dağarcığını zenginleştirmeye yönelik olması, metinde geçecek cümlelerin öğrenciler tarafından kullanılmış ve kullanılabilir olması önemlidir. Bunun yanında cümleler arasında anlamlı bir bağ oluşturulması, metnin, öğrencinin ilgi ve isteğinin bir ifadesi niteliğinde olması öğrenci gelişim düzeyine uygunluğunun bulunması, kişi isimlerinin, öğrenci isimlerinden seçilmesi, akıcı okumayı destekleyici olması, öğrencilerin katılımı ile oluşturulması da önemlidir (Kesinkılıç, 2005, s.128).

Metin cümlelerden oluşur. Acaba cümle nedir? Cümle, düşünme birimleri olan tam fikirleri ifade eden, konuşma ve okumanın da doğal dil birimidir. Bu nedenle öğretimde cümlelerin kısa, net ve basit olmasına; tam ve tek anlam ifade etmesine dikkat edilmelidir (Güneş, 2003, s.40).

Cümleleri okumak düşünceyi izlemek demektir. Cümle, düşüncenin temel birimi olduğundan bir cümledeki düşünceyi anlayan öğrenci, bir sonraki cümleyi merak etmekte ve ona yönelmektedir. Böylece okuma tekniğini geliştirmekte, okuduğunu daha iyi anlamakta ve parçadaki anlam zincirini kolayca yakalamaktadır (Neijs, 1961, s.60) (akt. Güneş, 2003).

Okuma yazma öğretiminde cümleler ve metinler oluşturulurken ders kitaplarındaki metinlerden de yararlanılmaktadır. Bu bağlamda metinler önemlidir. Gözütok, Ulubey Yılmaz, Hamsi ve Dinçer (2015), okuma yazma kitabı genelinde bazı anlamsız ifadelerin yer aldığını belirtmektedir. Örneğin; “ema”, “ele”, “ene”, “ema”, “usu”, “eye” ifadeleri hiçbir anlam taşımamaktadır. Bu ifadelerin sözcük olarak adlandırılmaması gerekmektedir. Yine bazı etkinliklerde, öğrenci düzeyine uygun olmayan bir hayli sözcük kullanıldığı ifade edilmiştir. “Çağrı” başlıklı şiirde, “Derilin bayram edelim.”, “Yorulun bayram edelim.” Mısralarında “derilin” ve “yorulun” ifadeleri öğrencilerin seviyelerinin çok üstündeyken “Palyaço” adlı dinleme metninde yer alan sözcüklerin öğrencilerin seviyelerinin çok altında kaldığı görülmüştür. Bu iki durumun da öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmede etkili olamayacağı söylenebilir.

Gözütok ve diğerleri’ nin (2015) yaptığı araştırmada, etkinliklerde ve öğretmen kılavuz kitabındaki bazı yönergelerde dilin özensiz kullanımından kaynaklanan anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama yanlışlarının olduğu ve Türkçeye uygun olmayan dil yapılarının kullanıldığının görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu araştırmada bulunan dil ve anlatım bozukluğu örnekleri,

“Annem ve babamın kızımıym.” cümlesi “Anne ve babamın kızımıym.” şeklinde olmalıdır. “Bakkal amcanın en sevgili müşterisiyim.” cümlesinde “sevgili müşteri” ifadesi yanlıştır, “en sevdiği müşterisi” şeklinde olmalıdır. Başka bir örneğe bakacak olursak “Kemal arıları tutma” Arılar zaten tutulmaz. Olumsuz emir cümlesi çocukta algı bozukluğuna neden olabilir. “ Ata ete tuz at.” Ete tuz atılmaz, ekilir, eklenir ya da konur. “Güzel kalem tutmayı” ifadesi yanlıştır. Kalem güzel tutulmaz, doğru ya da düzgün tutulur. Bu tür cümleler Türkçede anlatım bozukluğuna neden olacaktır. Fakat çocukların küçük yaşlarda en doğru ifadelerle karşı karşıya gelmeyi gelişimleri açısından son derece önemlidir.” şeklinde sunulmuştur.

Kutluca-Canbulat (2013), ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan sözcüklere ilişkin yapılan gözlemlerde yanlış hecelemelemlerin anlamlı, akıcı ve düzgün okuma açısından olumsuz sonuçlara sebep olduğunu belirtmiştir. Yanlış hecelemelemler konusunda “ele” örneğine bakacak olursak öğrencinin ele kelimesini el-e şeklinde okuduğu ve yanlış heceleme nedeniyle sese odaklanıldığı ifade edilmiştir. Ancak çocuğun el+e biçiminde öğrendiği kelimeyi e+le biçiminde hecelemesi beklenilmektedir. Yanlış heceleme, aynı zamanda öğrencilerin kök ve ek kavramları konusunda da yanlış yönlendirilmesine sebep olmaktadır. Örneğin “Ela inat, Lale inat.” cümlesinde öğrencilerin “inat” kelimesini yanlış

heceleyerek okuduklarından anlamını da karıştırdıkları tespit edilmiştir. “İnat” kelimesini “in-at” şeklinde okudukları için bazı öğrencilerin “Ela ve Lale’ nin attan inmelerini istiyoruz” dedikleri gözlenmiştir.

Yine aynı araştırmada (Kutluca-Canbulat, 2013), dil bilgisi ve anlam açısından uzmanlarca uygun bulunmayan ifadelerin bulunduğu vurgulanmıştır. Öyle ki okuma yazma öğretiminin amacının Türkçe öğretiminin temelini oluşturmak olduğunu, kullanılan ifadeleri ise Türkçe öğretimi açısından ve ölçünlü dile uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Kutluca-Canbulat (2013)’ın belirttiğine göre bu ifadeler aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 2.3
Dil Bilgisi ve Anlam Açısından Uygun Bulunmayan İfadeler

| | |
|----------------------|---------------------------|
| E | El |
| L | El+ e- ele |
| A | El+ a- ela |
| Ela inat, Lale inat. | Ela lale el etti. |
| Ela, el etti. | Ali teli itti. |
| Et al, et at. | Oltan tam elma tat. |
| Ela atleti at. | Ali aleti ne ettin? |
| İnan eline tel al. | Leman orman al. |
| Umut unu tut. | Annem omo arar. |
| Ayna al, kaya tak. | Altan mola al. |
| Talat el et. | Etli ekmek etti. |
| Ali eti itti. | Altan tane tane et al. |
| Talat ata elle. | Nil telli et al. |
| Nalan nine anlat. | Nail ata nal at. |
| Ela ile Lale etli. | Ela tel atla. |
| Ali eti 7. | İki tane nane al. |
| Ali tatili 7. | Onat on ton ot al. |
| Ali er ol. | Ela 7’ li anlat. |
| Nil telli et al. | Ali itaat et. |
| İl il lale al. | Altan tane tane et al. |
| Al, atlet, telli | Altan annene ninni anlat. |

Tablo 2.3’ de oluşturulmuş cümleler Türkçe öğretimi açısından uygun bulunmamıştır. Uzmanlar, kullanılan ifadeleri ölçünlü dile uygun bulmamışlardır. Oluşturulan hece yapılarını biçimbilim alanına göre değerlendirdiklerinde bu tür kullanımlarının yanlış olacağını belirttiktedirler. Örneğin “Talat ata elle.” cümlesinde ismin halleri yanlış kullanılmıştır, burada bir yönelme söz konusu değildir. Atı elle şeklinde bir kullanımın dilbilgisi açısından daha doğru olacağı ifade edilmiştir. Başka bir

örnekte ise “Ela inat, Lale inat” cümlesinde “inat” kelimesinin ölçünlü dile uygun olmadığı belirtilmiştir. “İnat” kelimesinin bir niteleme sıfatı olarak “inatçı” şeklinde kullanılması gerektiğini ve bir sıfat olduğunu “inat” şeklinde sadece yerel kullanımda kullanılabileceği belirtilmiştir.

Yine Kutluca-Canbulat’ ın (2013) belirttiğine göre okuma yazma kitabında kullanılan bazı cümleler öğrencinin zihninde anlamlandıramayacağı şekildedir. Bu cümleler aşağıda Tablo 2.4’ te gösterilmektedir.

Tablo 2.4

Okuma Yazma Kitabında Kullanılan Cümleler

| | |
|------------------------|--|
| Altan tane tane et al. | “tane tane et nasıl alınır, daha sonra çocuğa kilogram kavramı nasıl anlatılır? |
| Ayna al, kaya tak. | “kaya nasıl takılır?, kaya takılacak bir şey midir? |
| Naneleri ertele. | “naneleri ertelemek” ne demektir? |
| Oltan tam elma tat. | “tam elmanın tadı başka mıdır? Ayrıca tadılan elma mıdır, elmanın tadı mıdır? |
| Altan mola al. | Mola alınır mı, verilir mi? |
| Nalân nine anlat. | “nine anlat” ile ne anlatılmaktadır istenmektedir? Bu ifade hem anlam hem de dilbilgisi yönünden yanlıştır.” |
| Leman orman al. | “orman” satılacak ya da alınacak bir şey değildir. |
| İki tane nane al. | “nane tane ile mi alınıyor?” sokak ağzında kabul görebilir fakat bizim görevimiz bunu değil olması gerekeni ölçünlü dili öğretmek. |

(Kutluca-Canbulat, 2013)

Kutluca-Canbulat (2013) araştırmasında “Ali itaat et.” , “Ali er ol.” şeklinde cümlelerle karşılaşmıştır. Bu tür ifadelerin kullanıldığı bir okuma yazma süreci yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı felsefesine aykırıdır. Çünkü bu örnekler irdelendiğinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme vb. özellikleri geliştirilmek istenen öğrenciye, bu tür ifadelerin öğretilmesi yapılandırmacı yaklaşımın kendisi ile çelişmektedir.

Görüldüğü üzere okuma yazma kitaplarındaki metinlere yönelik yapılan araştırmalarda birçok olumsuz örneğe rastlanılmıştır. Bu kullanımlar açık ve net değildir. Bu tür ifadeler öğrencilerin dili kavrayamamalarına neden olabilmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar sunulmuştur. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar araştırma konularına, benzerlik ve farklılıklarına göre temalar oluşturularak düzenlenmiştir.

2.3.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında ses temelli cümle yöntemi, öğrencilerin bilişsel gelişimi ve Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu konularında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1.1. ses temelli cümle yöntemine yönelik araştırmalar. Bu başlık altında ses temelli cümle yöntemi ile okuma hızı ve ses temelli cümle yöntemi ile okuduğunu anlamaya ilişkin araştırmalar yer almaktadır.

2.3.1.1.1. ses temelli cümle yöntemi ile okuma hızına ilişkin araştırmalar. Akıcı okuma okuyucunun metni anlamlandırmasını sağlayan kelimeleri doğru seslendirme yeteneğidir. Bu doğrultuda akıcılık doğru, hızlı ve anlamlı okuma olarak tanımlanır (Pikulski ve Chard, 2005, s.510). Akıcı okumanın en önemli öğelerinden bir tanesi hızlı okuma olarak belirtilmiştir. Alan yazına bakıldığında ses temelli cümle yöntemi ile okuma hızı arasındaki ilişkinin olumsuz olduğuna dair birçok araştırma sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda önce olumsuz daha sonra ses temelli cümle yöntemi ile okuma hızı arasındaki ilişkinin olumlu olduğu araştırmaların sonuçları sunulmaktadır.

İzmir İli Dokuzuncu Grup İlköğretim Müfettişliği (2005) tarafından “İlkokuma Yazma Çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması” adlı araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmenler öğrencilerin okuma hızlarının yavaş olmasını, satır sonuna sığmayan kelimelerde “Hece bölme” yi doğru kullanamamalarını, okuduğunu anlamada yavaşlığın ve bazı eksikliklerin olmasını ses temelli cümle yönteminin olumsuz yönleri olarak değerlendirmektedirler.

Koç (2012), “Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulaması” adlı araştırmasında yeni Türkçe programı hakkında öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma öğretim yöntemi, bitişik eğik yazı öğretimi ve okuma yazma öğretiminde yöntem seçimiyle ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ifade ettiklerine göre okuma hızının cümle yöntemine göre daha düşük olduğu, öğrencilerin sese ağırlık verdikleri için anlayarak okumanın gerçekleşmediği öğrencilerin yazılı anlatımda anlamlı cümleler kuramadıkları tespit edilmiştir.

Ortabağ-Çevik (2006), “Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez

çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde olup 2005-2006 öğretim yılında Bursa il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 12 ilköğretim okulunda 20 sınıf öğretmenin görüşleri alınarak yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş veriler betimsel çözümleme tekniği kullanılarak ve sayısallaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini geç kazandığı ortaya çıkmıştır.

Şahin, İnci, Turan, Apak (2006), “İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı araştırmalarında pilot okullarda görev yapan ve ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşlerinin alınması yoluyla iki yöntemin okuma hızı, okuma hataları okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu sebeple anket soruları ve bir okuma testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okuma hızı konusunda çözümleme yönteminin daha etkili olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Yine Karadağ ve Gültekin (2007), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan çözümleme (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma 2004-2005 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görevli 22 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleşmiş olup, tarama modelindedir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çözümleme yönteminin, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde gerek çözümleme gerekse bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmiştir.

Bektaş (2007) ise, “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlkokuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilkokuma ve yazma öğretimi sürecini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veriler amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile bir alt, iki orta

ve bir üst sosyoekonomik düzeyden toplam dört okulda çalışan yedi birinci sınıf öğretmeni ile ilkokuma yazma öğretimi sürecinde dört ayrı görüşme yapılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile nicel veriler elde edilmiştir. Görüşmelerde elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. Anket verilerinde SPSS paket programı kullanılarak (*f*) ve % hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin sesleri bildikleri halde bu sesleri birleştirmede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ses birleştirme sorunuyla okulların sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğunun ifade ettiği göre ses temelli cümle yöntemi okuma hızını düşürmektedir.

Bir başka çalışmada, Turan (2007), “İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkililiği” adlı doktora tezini yürütmüştür. Bu çalışmada, MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilkokuma yazma programında yer alan, ses temelli cümle yönteminin etkililiğini sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerindeki görevli toplam 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi üzerinde araştırmacı tarafından geliştirilen anketle elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun da kullanıldığı bu çalışmada verilerinin çözümlenmesinde “frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ki-kare testi, bağımsız gruplar “t” testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal-Wallis testi ve Mann Whitney U testleri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların ifadeleri doğrultusunda ilkokuma yazma öğretimi için daha çok ses temelli cümle yöntemini, “hızlı okuma” açısından ise cümle çözümlene yöntemi tercih ettikleri anlaşılmıştır.

Tok, Tok ve Mazı (2008), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmada öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Hatay İli Antakya İlçesinde görev yapan 157 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler ilkokuma yazma yöntemlerine ilişkin görüşlerden oluşan 44 maddelik anketle elde edilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla frekans, yüzde değerleri ile değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığı için tek örneklem kay-kare testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; çözümleme yöntemiyle, daha anlamlı ve hızlı okunduğu

okuma ve yazma sırasında noktalama işaretlerine daha fazla uyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine bir başka araştırmada Demirci (2008), “ Okuma Becerisini Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezini gerçekleştirmiştir. Çalışmasında okuma becerisini ses temelli cümle yöntemiyle kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesinde yer alan üç resmi ilköğretim okulundaki 329 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri; araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama düzeyine ilişkin geliştirilmiş, okuduğunu anlama testi, okumada doğruluk düzeyini saptamak için okuma parçası; okumada hız düzeyini belirlemek için kısa metin ve ailenin eğitim düzeyi; çalışma durumu ile ilgili verileri elde etmek için de hazırlanan form kullanılmıştır. Verileri çözümlenmede; düzeyleri belirlemek için aritmetik ortalama, frekans ve yüzde yöntemleri; okuma becerileri düzeyinin cinsiyet ailenin eğitim ve gelir durumuna göre değişip değişmediğini ortaya koymak içinde ANOVA ve post-hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma düzeylerinin; yüksek düzeyde, okuduğunu anlama düzeylerinin; ortalama düzeyde; ancak okuma hızının orta düzeyin altında olduğu saptanmıştır.

Tosunoğlu, Tosunoğlu ve Arslan (2008), ses temelli cümle yöntemiyle yapılan ilkokuma ve yazma öğretimi sonunda birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisi yönünden durumlarını belirlemeyi amaçlayan “ 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’na Göre Yapılan İlkokuma ve Yazma Öğretimini Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmayı yürütmüştür. Araştırmanın evreni Kırıkkale ili merkez ilçesindeki resmi ilköğretim okullarıdır. Örneklem ise rastgele seçilen 100 birinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verilerinin sonuçları ışığında ilkokuma ve yazma öğrenimlerini tamamlayan öğrencilerin mekanik okuma becerisi kazandıkları ancak çok yavaş ve heceleyerek okudukları, akıcı okuyamadıkları, yanlış okuma davranışı olarak kabul edilen geri göz dönüşleri yaptıkları ve bazı kelimeleri yanlış okudukları görülmüştür.

Arsantaş ve Cinoğlu (2010) tarafından yapılan, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Karşılaştırılması” adlı bir başka çalışmada ise ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile çözümlenme yönteminin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında Kilis il merkezindeki 10 resmi ilköğretim okulunda görevli 30 sınıf

öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri tarama ve serbest görüşme teknikleriyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümlene tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler gruplanarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okuma hızı açısından çözümlene yönteminin, ses temelli cümle yöntemine göre daha uygun olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Duran ve Çoban (2011), “Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada Ses Temelli Cümle Yönteminde “harflerin öğretim sırası” “hece, kelime, cümle ve metin oluşturma aşamasının birinci grupta uygulanması” ve “açık heceye ulaşma tekniği” ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmanın örneklemini oluşturan Uşak ilinde görev yapan 123 sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, harflerin öğretim sırası ile ilgili önemli bir sorun olmadığını ancak son gruplarda yer alan p, ç, h, f ve ş harflerinin ilk gruba kaydırılmasının hece ve kelime türetme de verimliliği arttıracaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu açık heceye ulaşma tekniğinin akıcı okumayı zorlaştırdığını ve değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte ilk grupta, hece, kelime, cümle ve metin üretme uygulamalarına yer verilmesinin sorun oluşturmadığını söylemektedirler.

Aktürk ve Mentiş Taş (2011) ise, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan anket ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa/ Viranşehir ilçesi merkezinde bulunan 14 ilköğretim okulunda çalışan 67 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin görüşleri anket ile yazılı olarak alındığı için, verilerin analizinde nitel araştırma tekniği olan “betimsel analiz” yöntemi ve nicel araştırma tekniklerinden yüzde (%) ve (f) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında ses temelli cümle yönteminin okuma hızını yavaşlatması uygulamada yaşanan sorunlar arasında dile getirilmiştir.

Bir başka araştırma Babayiğit’ in (2012), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralaması Etkililiğinin İncelenmesi” adlı tezinde nicel araştırma yöntemlerinden olan deneme modeli kullanmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Çiftlik ilçesi Bozköy Kasabası,

Bozköy İlköğretim Okulunda öğrenim gören iki şubeden oluşan birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı, sesli okuma hızı, okuma becerisi, okuduğunu anlama açısından anlamlı farklılık göstermektedir ancak dikte becerisi açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuç olarak alternatif ses sıralamasının öğrencilerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme becerilerini daha iyi geliştirdiği düşünülmektedir.

Baydık ve Kudret (2012) tarafından yapılan, “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkilerine ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin-ses temelli cümle yöntemi kullanımının etkilerine ve yöntemi kullanım uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmanın örneklemini özel bir ilköğretim okulunun 13 birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırma veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuma öğrenimini hızlandırdığını; sözcükleri otomatik okumanın zaman aldığını ancak okuma deneyimiyle öğrencilerin akıcı okuduklarını; akıcı okumamanın okuduğunu anlamayı yavaşlattığını ancak öğrencilerin akıcılığı kazandıktan sonra okuduklarını anladığını ifade etmişlerdir.

Maviş, Özel ve Arslan (2014), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması” adlı çalışmada cumhuriyetten günümüze eğitim programlarında yer almış olan cümle çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmasını amaçlamaktadırlar. Okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi, yazma becerisi, iki yöntem arasındaki temel farklar, yöntemlerin avantajları ve sınırlılıkları araştırmanın alt problemleridir. Örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklemi, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip, ilkokuma yazma öğretiminde her iki yöntemde en az bir kere kullanmış sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Verileri elde etmek için yedi açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cümle çözümleme yöntemiyle eğitim verilen öğrencilerde okuma hızı ve anlamının daha hızlı olduğu belirtilmiştir.

Alan yazında ses temelli cümle yöntemi ile okuma hızı arasındaki ilişkinin sınırlı da olsa olumlu ya da yöntem bakımından aralarında bir farklılığın olmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Bay (2010), tarafından “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları

ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri” adlı araştırma yapılmıştır. Araştırma, ilköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 116 birinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada tarama modeli ve gözlem tekniği gibi model ve teknikler kullanılmıştır. Sekiz ay süreyle gözlenen verilerin çözümlenmesinde kullanılan t-testi sonuçları doğrultusunda ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş ve Yıldız’ ın (2011), yaptıkları “Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması” adlı çalışmada amaç okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını karşılaştırmaktır. Öğrencilerin sesli okuma akıcılıkları üç özellik açısından karşılaştırılmıştır. Akıcı okumanın boyutları olan doğru okuma, okuma hızı ve okumadaki prozodik özellikler yönünden karşılaştırılan araştırma tarama modeline göre desenlenmiştir. Veri toplamak için gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri video-kamera, okuma hız ve hatalarını belirlemek için gözlem formu ve prozodik özellikleri belirlemek için de “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, farklı yöntemlerle okuma yazmayı öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları, okuma hataları ve prozodik okuma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir.

Kaya ve Doğan (2016), yaptıkları araştırmada “Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okumalarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini ve bu becerilerin cinsiyet, sosyoekonomik düzey değişkenleriyle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması çeşitlerinden ise bütüncül çoklu durum deseni temele alınmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilen araştırmanın örneklemini Denizli il merkezinde üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeylerden birer okul ve her okuldan birer şube seçilerek, 75 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılan araştırmada akıcı okuma unsurlarına ait verilerin toplanması için öğrencilere hikâye edici bir metin sesli olarak okutulmuş ve okumaları video kamera ile kaydedilmiştir. Uygulamalar her bir öğrenciyle ayrı ayrı yürütülmüştür ve video kayıtları kullanılarak

öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri ölçülmüştür. Verilerin analizinde t-testi, varyans analizi (ANOVA), LSD Testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızları, sınıf seviyesine göre uygun olup prozodi açısından yetersizdir. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ancak sosyoekonomik duruma göre farklılıklar taşımaktadır. Farklılık doğru okuma becerisi için üst sosyoekonomik düzey lehinde, okuma hızı için üst ve orta sosyoekonomik düzey lehinde ve prozodik okuma için üst ve orta sosyoekonomik düzey lehinde gerçekleşmiştir.

2.3.1.1.2. ses temelli cümle Yöntemi ile okuduğunu anlama konusunda yapılan araştırmalar. Alan yazın incelendiğinde ses temelli cümle yöntemi ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalara ulaşılmıştır. Yöntem ile okuduğunu anlama arasında olumsuz ilişki olduğunu gösteren araştırmalara ulaşıldığı gibi olumlu olan araştırmalara da rastlanmıştır. Bir başka sonuç olarak yöntemden kaynaklı, öğrencilerin okuduklarını anlamada bir farklılığın olmadığını ortaya koyan araştırmaların da olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda önce olumsuz daha sonra olumlu ve en sonunda da yöntemden kaynaklı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalara sırasıyla yer verilmiştir.

Özsoy (2006), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı araştırmasının sonucunda öğrencilerin heceleyerek okudukları, metnin içeriğini ve okuduklarını anlamadıkları, metne başlık bulamadıkları tespit edilmiştir. Heceleyerek okuma davranışı, öğrenciler tarafından birleştirme sorununun bu aşamada atlatılmadığı ve sorun olarak kalmaya devam ettiğini göstermektedir. Okuduğunu anlama, okuma yazma etkinliklerinin en önemli hedefidir. Ancak bireşim yöntemlerinin mekanik okumaya neden olacağı eleştirilerini doğrulayan bir sonucun ortaya çıkması, ses temelli cümle yönteminin bireşim yönü ağır basan bir şekilde uygulandığını ve öğrencilerin okuduğunu anlama problemi yaşamalarına neden olabileceğini göstermektedir.

Bir başka çalışmada Beyazıt (2007), “İlkokuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi’ nin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasını yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve gözlem formlarının kullanıldığı araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim sürecinde yapılmıştır. Anket ve gözlem araçlarının yanında gözlemlerinden yararlanılmak üzere random yoluyla seçilmiş olan müfettişlere, yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin

okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında çözümlene yöntemini, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında ses temelli cümle yöntemini tercih ettikleri görülmüştür.

Samancı (2007), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler” adlı yüksek lisans tez çalışmasını yürütmüştür. Çalışmada, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili problemlerini saptamak ve ilköğretim birinci sınıfta okuma yazma öğretiminde kullanılmak üzere basılmış olan “Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabında görülen ve ses temelli cümle yönteminin ilkelerine uygun olmayan uygulamaları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Aydın ili Didim ilçesinde, 12 ilköğretim okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerini elde etmek için yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, içerik ve tematik analiz metodu uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde; öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkardıkları için yanlış okudukları, iki sesi yan yana okurken birleştiremedikleri, sesleri başlangıçta tek tek öğrendikleri için daha sonra doğru heceleyemedikleri ayrıca okuduklarını anlamada problem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tok, Tok ve Mazı (2008), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümlene ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmada, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemiyle, daha anlamlı ve hızlı okuduğu görüşünü ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Koç (2012), “Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulaması” adlı araştırmasında öğretmenlerin öğrencilerin sese ağırlık verdikleri için anlayarak okumanın gerçekleşmediği yönünde görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımda anlamlı cümleler kuramadıkları tespit edilmiştir.

Bir başka araştırmada Yaşar ve Güvey-Aktan (2015), “Okuma Becerisi Açısından Cümle Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemini” karşılaştırmışlardır. Araştırmada ortaya çıkan temalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cümle yönteminin okuduğunu anlamayı geliştirdiği, ses temelli cümle yönteminin ise okuduğunu anlamayı güçleştirdiği görüşünde oldukları ifade edilmiştir.

Alan yazında ses temelli cümle yöntemi ile okuduğunu anlama arasında ilişkiyi araştıran ve sonucu olumlu bulan araştırmaların da olduğu görülmektedir. İlk olarak İzmir İli Dokuzuncu Grup İlköğretim Müfettişliğinin (2005) tarafından yapılan araştırmaya göz

atacak olursak, araştırma bulguları ışığında ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu belirtilmektedir.

Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006), “İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı araştırmada pilot okullarda görev yapan ve ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşlerine başvurmuştur. Bu iki yöntemi, okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırmıştır. Araştırma verilerini elde etmek için anket soruları ve bir okuma testi geliştirilmiş ve öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmen görüşleri, ses temelli cümle yöntemi hakkında büyük oranda olumludur. Öğretmenler, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisi geliştirme ve benzeri konularda ses temelli cümle yöntemini faydalı bulmaktadırlar. Araştırma sonucunda, ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler, çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

Yine Vatanserver (2008), “Çözümleme (Cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi’ ne Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmayı yapmıştır. Araştırmada çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları arasında farkın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Avrupa Yakası’ nda Bahçelievler, Bakırköy ve Zeytinburnu ilçelerinde ilköğretim üçüncü sınıfta öğrenim gören 237 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu” ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçen üç farklı türde metinden oluşan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” 2006-2007 eğitim-öğretim yılında katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları ışığında öyküleyici metin ve genel başarı puanlarına bakıldığında, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamada çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgilendirici metin ve şiir başarı puanlarına göre, çözümleme veya ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Hem çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen kızlar, hem de ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen kızlar öyküleyici metin, şiir ve genel başarı puanlarına göre okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı olurken; bilgilendirici metin başarı puanlarında anlamlı bir fark yoktur. Farklı metin türlerinden aldıkları başarı

puanlarına göre okuduğunu anlama başarıları, anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerde artmaktadır. Okuma yazmayı ses temelli cümle yöntemi ile öğrenenlerde ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çözümlene yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenenlerden okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslantaş ve Cinoğlu (2010), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümlene Yönteminin Karşılaştırılması” adlı araştırmaları sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin, çözümlene yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okumaya geçme, okuduğunu anlama ve eğik el yazısı yazma becerilerine göre daha uygun olduğuna ulaşılmıştır.

Bay (2010), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri” adlı araştırmasında ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üstünde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bayat ve Çelenk’ in (2015) “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerileri Başarı Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Bolu ili merkez ilçesine bağlı 37 ilköğretim okulundan Maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 5 okul oluşturmaktadır. Araştırma bu okullardan şans yoluyla seçilen 50 birinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma yazma başarı düzeylerini belirlemek için okuma, yazma ve okuduğunu anlama ölçme araçları geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri başarı düzeyinin yeterli olduğu belirtilmiştir.

Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin okuduğunu anlamalarında ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden kaynaklanan bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda Şahin ve Akyol (2006), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümlene ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması” adlı çalışmada ilköğretim okullarının birinci sınıflarında okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden bireşim yöntemi ile çözümlene yöntemini uygulamalı olarak karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre çözümlene ve bireşim yöntemleriyle okuma

yazma öğrenen öğrencilerin, okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Doğan (2007), “Denizli İli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmayı yürütmüştür. İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, seminere katılma durumu, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi olan Denizli ili belediye sınırları içerisinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan (N=220) birinci sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilmiş veri toplama aracı 2006 Haziran ayında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin okuduğunu anlamaya ilişkin görüşleri kararsızım düzeyinde çıkmıştır.

Turan (2007), “İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkililiği” adlı doktora tezinde katılımcıların “okuduğu metni daha iyi anlama” ve “doğru ve anlamlı okuma açısından” hangi yöntemin etkili olduğu konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmiştir.

Akyol ve Temur’ un (2008) “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ses temelli cümle yöntemini uygulayan bir pilot okul ve cümle yöntemine göre eğitim yapan bir ilköğretim okulunda yapılmış betimsel bir çalışmadır. Elde edilen bulgular ışığında yöntemler arasında okuduğunu anlama, dakikada okunan kelime sayısı, okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler okurken heceleme, ekleme, tekrarlı okuma, düzeltme, yanlış okuma gibi okuma hataları yapmışlardır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara her iki gruptan da öğrencilerin doğru cevap verdiği saptanmıştır. Öğretmenler, elde edilen bulguları anne babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, günlük gazete alımı, kitap okuma alışkanlığı, okul dışında öğrenciyle ilgilenilmesi gibi değişkenlerin etkilediğini ifade etmişlerdir.

Kaya (2008), “Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarını çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir. Rastlantısal yollarla seçilen üç farklı sosyoekonomik düzeyden altı okuldaki toplam 645

dördüncü sınıf öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” katılımcılara uygulanarak, SPSS 11.5 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları, kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlamaları sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlamaları artmaktadır. Üst sosyoekonomik düzeyde ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle, çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık yoktur. Ancak orta ve alt sosyoekonomik düzeylerde çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduklarını, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2011), “Farklı Yöntemlerle Okuma Yazma Öğrenmiş Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişileriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması” adlı araştırmasında ilkokuma yazma becerilerini cümle çözümlene ve ses temelli cümle yöntemiyle kazanmış ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileri ve sesli okuma hızları karşılaştırılmıştır. Çalışmada deneysel araştırma modellerinden “kontrollü son-test model” kullanılmıştır. İlkokuma yazma becerisini cümle yöntemi ile kazanan öğrenciler kontrol grubunu, ses temelli cümle yöntemi ile kazanan öğrenciler deney grubunu oluşturmuşlardır. Veriler iki ayrı çoktan seçmeli ölçme aracı ile elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait puanlar ilişkisiz t-testi kullanılarak ,05 anlamlılık düzeyinde karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri ve sesli okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

2.3.1.2. ilköğretim öğrencilerin bilişsel gelişimlerine yönelik araştırmalar.

Karakelle (1998), “İlkokuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler” adlı doktora tezi çalışmasında ilkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Ankara ilinde 96 öğrenciyle çalıştığı araştırması sonucunda ilkokuma yazma sürecinde bilişsel faktörler kadar duyuşsal faktörlerin de göz önünde

bulundurulması gerektiğini, okumayı öğrenme sürecinde varyansı en iyi açıklayan faktörün işitsel uyarıları yazılı tepkilere dönüştürebilme becerisi olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında yıl sonu okuma hızındaki varyansı en iyi açıklayan faktörün harflere duyarlılık ve fonolojik farkındalığın toplam etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kısaca, işitsel uyarıları yazılı tepkilere dönüştürmede becerikli öğrencilerinin okumayı daha az zamanda öğrenmekte oldukları ve ek olarak harfleri tanıyıp isimlendirebilen ve harf sesleri ve ses birleşimlerine duyarlı olan öğrencilerin yıl sonunda kelimeleri daha akıcı ve hatasız olarak tanıyabildiklerini ifade etmiştir.

Özsevgeç (2004), “İlköğretim Öğrencilerinin Zihinsel Gelişim Düzeyleri Üzerinde Sosyal Faktörlerin Etkileri ” adlı çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin zihinsel gelişim düzeyleri üzerinde sosyal faktörlerin etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları ışığında öğrencilerin somut ve soyut işlem dönemleri arasındaki geçişlerinin kültürden kültüre, aynı kültürde bölgeden bölgeye hatta aynı sınıftaki öğrenciler arasında bile farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin zihinsel gelişimleri üzerinde cinsiyetlerinin bir etkisinin bulunmadığını belirtmiştir. Annenin babanın eğitim düzeyleriyle ise yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin zihinsel gelişimleri üzerinde yaşadığı çevrenin ve yardımcı öğrenme ortamların da olumlu yönde etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2005), tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Kademedeki (7-11 yaş grubu) Çocukların Korunum Gelişim Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim birinci kademedeki çocukların korunum gelişim düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada eğitim sürecinin ve sınıf atmosferinin bilişsel gelişimi yaş değişkenlerinden daha çok etkilediği ve eğitim sürecinin ve eğitim sürecinde bireye sunulan uyarıcı ortamın bilişsel gelişim açısından çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında tüm sınıf seviyeleri araştırıldığında, ailesiyle ve kurum bakımı altında yaşayan öğrencilerden elde edilen bulgular ışığında sınıf seviyesinde artış yaşandıkça korunum kazanılma düzeyinde paralel bir artışın görüldüğü belirtilmektedir. Kurum bakımı altında ve ailesinin yanında yaşayan çocuklar arasında sayı, miktar, madde, uzunluk, ağırlık, alan ve hacim korunumu gelişim düzeyleri bakımından cinsiyete göre manidar bir farklılık bulunmadığı, sınıf durumuna göre ise sadece sayı korunumu açısından ailesiyle birlikte yaşayan çocuklar lehine manidar bir farklılık bulunduğu görülmüştür.

Çiftçi’ nin (2010) yaptığı “İlköğretim Türkçe Öğretim Programında Beşinci Sınıfa Ait Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Bilişsel Beceriler Yönünden Değerlendirilmesi”

adlı araştırmada Türkçe Öğretim Programı' nda ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle ilgili okuduğunu anlama kazanımlarının taksonomideki bilişsel becerilere göre dağılımı ve dağılım gerekçelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma durum tespiti olan betimsel bir çalışmadır. Araştırmada kazanımlar, benzer veya aynı amaca hizmet etmeleri bakımından da değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda kazanımların, bilişsel basamaklarda dengeli bir şekilde yer almadığı tespit edilmiştir. Kazanımların çoğu alt bilişsel basamaklarda yer almaktadır. Kazanımların üst bilişsel basamaklarda yeterince yer almaması, Türkçe Öğretim Programı' nın, içerdiği kazanımlarla “üst becerilerin gelişmesini sağlayacaktır” ifadesiyle çelişmektedir.

Sayar ve Turan' ın (2012) yaptıkları “Okuma Gelişiminde Üst Dil Farkındalığı Sesbilgisel Süreçler ve Bellek Süreçlerinin Etkisi” adlı araştırmada alan yazında okuma gelişimini belirleyen üstdil farkındalığı, sesbilgisel beceriler ile bellek işlevlerine yer veren araştırmalar incelenmiştir. Araştırma sonucunda başarılı bir okuma performansı için üstdil farkındalığının gerekli olduğu, üstdil farkındalığı becerilerinden sesbilgisel farkındalığın okumanın en güçlü yordayıcısı olduğu konusunda fikirbirliği içinde oldukları anlaşılmıştır. Bunun yanında okuma gelişimi konusunda çalışmalarını yürüten bazı araştırmacılar, okumanın çok yönlü ve çoklu-etkenli olması nedeniyle okuma gelişimini belirleyecek tek ve en güçlü bilişsel etmenin bulunamayacağını ifade etmişlerdir.

Özcan ve Özcan (2014), tarafından yapılan “Türk Çocuklarının Ses Gelişim Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğrenme” adlı araştırmada sese dayalı olarak Türkçe öğretebilmek için ihtiyaç duyulan araştırma konuları ele alınmıştır. Bu araştırmada Türkçe seslerin zihinde işlenişleri konusunun gerekliliğine de değinilerek Türkçe ilkokuma yazma gerçekliğinin ses alanı derinlemesine değerlendirilmiştir. Sonuç olarak ilkokuma yazma öğrenmeye başlayan çocukların büyük çoğunluğunun sözel bağlamda sesleri ayırt edebildiği araştırmalarla ortaya konulmuştur. İlkokuma yazma hangi yöntemle öğretilirse öğretilsin, okunan metnin ses değerlerinin hakkının verilerek seslendirilmesi, çocukların sesli okuduğunu-dinlediğini anlama başarısını etkileyecektir. Çocukların erken edindikleri seslerle ilgili yapılan çalışmalarda “k, t, m, p, b, ç, c” seslerinin en erken edinilen sesler olduğu ve bu seslerin öğrenilmesinde dildeki ses kullanım sıklığıyla da ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu seslerin söyleyiş kolaylığı bakımından öncelik taşıdıkları anlaşılmaktadır. Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde seslerin öğretim gruplarına bakıldığında “l, t, n, r, m” seslerinin-harflerin öncelikli olarak öğretilmesi çocukların sesleri edinimi bulgularıyla örtüşmemektedir. Oysa ilkokuma yazma öğretimine çocukların erken edindikleri ve kolay seslendirdikleri seslerle başlansa öğretim süreci daha da verimli

hale gelebilir. Özellikle “r” sesinin en geç edinilen ses olması dikkat çekici bir sonuçtur. Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde ise “r” sesi ikinci ses grubunda öğretilmektedir. Bu durum çocukların sesleri edinimi ile ilgili bulgularla çelişmektedir. İlk kullanılan sözcüklerin bellekte kalıcı olması ve kolay hatırlanabilmesi sebebiyle öğretim içeriklerinde öncelikli olarak yer verilmelerinin kolay ve kalıcı bir öğrenme açısından yararlı olacağı düşünülebilir. İşleyen bellek ve uzun süreli bellek ağlarından geri getirilmeleri de kolaylaşır. İlkokuma yazmaya yeni başlayanlar işleyen belleklerini etkinleştirdikleri halde uzun süreli bellekte etkinlik olmadığı durumlarda hatırlamaları zorlaşır ve öğrendiklerini hemen unuturlar. İlkokuma yazmadaki harflerin öğrenme sırasına bağlı olarak yapılan eylem ve etkinlikler, çocuğa görelilik ilkesine uygun olarak düzenlenmelidir.

Hamamcı ve Hamamcı (2015), “Çocuk Gelişimi Kuramları ve Dil Öğretmenleri İçin Yansımaları” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, çocukların bilişsel gelişimi ile ilgili üç etkili kuram: Piaget’ nin bilişsel gelişim kuramı, Vygotsky’ nin dil ve bilişsel gelişim kuramı ve bilgiyi işleme kuramı açıklanmaktadır. Söz konusu kuramların dil öğretimine yansımalarını vurgulamayı, çocukların gelişimi ile ilgili diğer temel kuramlara değinmeyi, çocukların duyuşsal gelişimini kısaca özetlemeyi ve çocuk gelişimi ile ilgili bazı tartışma konularına dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak insan gelişiminin farklı görünüşlerini açıklamak için ortaya çıkmış olan çocuk gelişimi kuramlarının fiziksel bilişsel ve sosyoduyuşsal gelişimleri ile ilgili farklı bakış açıları yansıtarak öğretmenlerin sınıf ortamında daha bilinçli, etkili ve başarılı olmalarına katkıda buldukları ifade edilmektedir. Ayrıca çocuklara sınıf içerisinde verilecek görevlerin planlanmasında, farklı yaş, öğrenme biçimi, zekâ tipi, ihtiyaç ve beklentilere sahip olan öğrenciler için araç geliştirmede ya da uyarlamada, öğretilecek stratejilerin belirlenmesinde, ikili ya da grup çalışmalarının planlanmasında öğretmenlerin çocuk gelişimi kuramlarında açıkça belirtilen gelişimsel basamaklarını dikkate almalarının önemli olduğu söylenmektedir. Öte yandan sergilenecek davranışlar açısından çocuklar arasında bireysel farklılıklar olabileceğinin unutulmaması gerektiği ifade edilmektedir.

2.3.1.3. Türkçe ders kitaplarının, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu konusunda yapılan araştırmalar. Alan yazın tarandığında daha çok Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin düzeyine uygunluğunu araştıran araştırmalarla karşılaşmıştır. Bulut’ un (1998) yaptığı araştırmada Türkçe ders kitapları genel görünüm, fiziksel görünüm, içerik, kelime ve cümle yapısı, alıştırma ve değerlendirme olmak üzere farklı boyutlar açısından değerlendirilmiştir. Metinlerin ve cümle yapılarının öğrenci düzeyine uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre iyi düzeyde bulunduğu ifade edilmiştir.

Yapıcı (2004) “İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu” adlı araştırmasında ilköğretim birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygun olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. İlk beş yılın seçilmesi, söz konusu çocukların 6/7-11/12 yaş arasında, somut işlemler döneminde bulunmalarından dolayıdır. Dilbilgisi soyut bir kavramdır. Somut işlemler döneminde olan çocukların soyut olan dil bilgisi konularını anlayıp anlamadıkları saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda birinci kademe dilbilgisi öğretiminin, çocukların bilişsel düzeyine uygun olarak yeniden tasarlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Karadağ ve Kurudayıoğlu’ nun (2010), “2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi” adlı çalışmasında 2005 Türkçe ders programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe (1-5. sınıflar) Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma evrenini 2005 Türkçe Öğretim Programı’ na uygun olarak hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları ilköğretim birinci kademe (1-5. sınıflar) Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise MEB Yayınları İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarıdır. Veriler ders kitaplarındaki metinlerden elde edilmiştir. MEB yayınları ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler bilgisayar ortamına aktarılmış, Simple Concordance Program 4.07 programı ile her bir kitabın ham kelime listeleri oluşturulmuştur. Listelerde yer alan kelimelerden çekim ekleri silinerek tam listeler elde edilmiştir. Daha sonra kitapların kelime listeleri “Microsoft Exel” programına aktarılarak, yürürlükten kaldırılmış olan MEB yayınları Türkçe ders kitapları ile karşılaştırılmış, benzerlikleri ve farklılıkları tespit edilmiştir. 2004 yılında hazırlanan ve 2005 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren ilköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı’ nda (MEB, 2004, s.7) “Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek.” maddesiyle öğrencilerin kelime hazinesinin zenginleştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Araştırma sonucuna göre; programda ifade edildiği gibi kelime hazinesinin geliştirilmesi hedefi bulunmasına rağmen kitap yazarlarının bu durumu dikkate almaması kitaplar açısından büyük bir olumsuzluktur. Birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimelerin yaklaşık %61’ inin yürürlükteki ders kitabında yer almadığı görülmektedir. Ortak kullanılan kelimelerin ders kitabı içindeki ağırlığı yaklaşık %42’ dir. Bu durumda ders kitabının yaklaşık %58 oranında öğrencilerin kelime hazinesi ile örtüşmediği tespit edilmiştir.

Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş' un (2011), yaptığı “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik olan çocuk kitaplarının içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri bakımından durum tespitinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada rastgele örnekleme yoluyla 2005-2009 yılları arasında basılmış çeşitli türdeki yüz adet çocuk kitabı araştırılmıştır. Yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve verilerin analizinde frekans, yüzde kullanılmıştır. Araştırma bulguları ışığında; kitap boyutlarının çoğunlukla aynı ölçüde olduğu, kitaplarda konu çeşitliliğinin olmadığı, bazı önemli karakter özelliklerine yer verilmediği, bazı kitapların mesaj içermediği ve kitaplarda dilbilgisi hatalarının bulunduğu belirtilmiştir.

Gönülal ve Eryaman (2013), “İlkokuma Kitaplarında Kullanılan Kelimelerin İlkokul Birinci Sınıf Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi” adlı çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencileri için okumaya geçişte kullanılan ilkokuma setlerindeki kelimelerin, ilkokul birinci sınıf öğrenci düzeyine uygunluğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma betimsel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan, ulaşılabilen sekiz adet ilk okuma seti (toplam 55 adet kitap), “Kitap İnceleme Formu” na göre çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre bazı setlerde kullanılan kelimelerin TDK sözlüklerinde hiçbir anlamına rastlanılmamıştır. Ayrıca ilkokul birinci sınıf düzeyine uygun olmayan soyut kelimelerin fazlaca kullanıldığı setlere rastlanmıştır.

Bir başka araştırma ise Kutluca-Canbulat' ın (2013) “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretiminde Anlamli Okumayı Etkileyen Unsurlar” adlı çalışmasıdır. Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde anlamli okumayı etkileyen unsurların belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada veriler nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi, gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma 2012-2013 öğretim yılında Bolu ili ilköğretim okulları üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, ilköğretim okulları arasından basit şans yoluyla seçilmiş bir ilköğretim okulunda kullanılan Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından beş yıl süre ile onaylanmış okuma yazma öğretimi ders kitabı, yardımcı kaynak olarak bir okuma seti ve aynı okulun seçilen bir şubesinin sınıf öğretmeni tarafından hazırlanmış çalışma yaprakları incelenmiştir. Bulgular Türkçe uzmanlarının incelenen ders materyallerinin Türkçeye ses ve anlam açısından uygunluğu ile ilgili görüşleri doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmada aynı okuldan seçilen birinci sınıf şubesi öğretmeni ve öğrencilerinin velileri ile görüşülmüştür.

Bunun yanında okuma yazma öğretiminde sıkıntı yaşayan 10 öğrencinin okuma süreci gözlenmiştir. Sonuç olarak öğrenci özellikleri, kullanılan yöntem, yöntemin uygulayıcısı olarak öğretmen, öğretim uygulamaları ve hazırlanmış ders materyallerinin bir bütün olarak anlamlı okumayı etkilediği ifade edilmektedir.

“Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelilik İlkesi Açısından İncelenmesi” adlı Çakır’ ın (2013) yaptığı araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküler çocuğun gelişim özellikleri ve “çocuğa görelilik” ilkesi doğrultusunda şu başlıklar altında incelenmiştir. a) Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından taşınması gereken özellikleri: Kâğıt, sayfa düzeni ve resimler. b)Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından taşınması gereken içerik özellikleri: Konu, tema (izlek), karakter (ler), dil ve anlatım, ileti ve çevre. Sonuç olarak elde edilen veriler tasarım özellikleri bakımından incelendiğinde öykülerde kullanılan resimlerin metin ile ilişkili olmasına karşın, aynı resimlerdeki nesnelere ve tiplerin çocuğun yaş grubuna uygun olmadığı, resimlerin gereğinden fazla kullanıldığı ve metnin önüne geçtiği saptanmıştır. Öykülerde, sayfa düzeni bakımından, sayfa kenarlarındaki boşluklarla okuma-izleme rahatlığı sağlanmış ancak görsel özelliklerin fazlasıyla ön planda olması sebebiyle tasarımda sorunlar ortaya çıkmıştır. İçerik özellikleri bakımından sonuçlara baktığımızda ise metinlerde, çocuğun dikkatini çeken ve ilgi alanına giren konulara değinilmemesi, otoriter yaklaşımın kullandığı dil ve anlatım yanlışlarının varlığı, metnin seçiminde seviyenin, gelişim ve çocuk bakışının göz ardı edildiği görülmüştür. Genel olarak “çocuğa görelilik” ilkesine uyulmadığı bu nedenle de çocuğun ders kitabına ve dile olan yaklaşımının olumsuz etkileeneceği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan bazı öykülerin özensiz yaklaşımlar sebebiyle özellikle dil ve tasarım yönünden hatalı ve çocuğa görelilik ilkesine uygun olmadığı düşünülebilir.

Kartal ve Bozkurt’ un (2014), “Okuma yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağlılık ve Bağdaşık Yönden İncelenmesi” adlı araştırmasında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında birinci sınıflarda okutulan Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitabında yer alan metin örneklerinin anlam bütünlüğü yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple ders kitabındaki metin örnekleri bağlılık ve bağdaşık yönünden incelenmiştir. Okumaktan zevk alan çocukların başta dil becerileri olmak üzere okul başarısı ve öğrenimlerine devam etme süresi akranlarından daha ileri düzeydedir. Bu yönüyle okula başlangıçta çocuklara sunulacak metinler okuma isteği uyandırarak çok önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu da ancak uygun metin örnekleriyle mümkündür. 2005-2006 eğitim öğretim yılından bu yana ülkemizde ilk okuma yazma ses temelli cümle

yöntemiyle öğretilmektedir. Bu yöntem okuma yazmaya hazırlıktan işlevsel okur- yazar olmaya kadar uzanan aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalardan biri de cümlelerden metin oluşturmaktır. Bu değerlendirme sonucunda metinlerin önemli bir bölümünün anlam bütünlüğü taşıyan metinler olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun özellikle de okuma yazma öğrenme sürecinin hemen sonrasında çocukların karşı karşıya kalacakları Türkçe kitaplarında yer alan metinleri okuma ve anlayabilmeleri açısından zorluklara yol açacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla okuma yazma öğrenme sürecindeki metin örnekleri, öğrencileri Türkçe ders kitaplarındaki metinlere hazırlayacak şekilde oluşturulmalıdır bu nedenle sözcük ve cümle sayılarının aşamalı olarak arttığı ve anlam bütünlüğünün yansıtıldığı metin örneklerine gereksinim vardır.

“İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen ve Öğrenci Kitaplarının Değerlendirilmesi” adlı Gözütok ve diğerleri’ nin (2015) yaptığı çalışmada ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının farklı alanlardan çeşitli uzmanların görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Eğitim Programları, Ölçme ve Değerlendirme, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe, Güzel Sanatlar ve Okul Öncesi Eğitimi uzmanlık alanlarından oluşturulmuş 19 kişinin kitaplara ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda kazanımlar, içerik ve ölçme değerlendirme öğeleri arasında uyumsuzluklar olduğu, içeriğin iyi yapılandırılmadığı, ölçme değerlendirme etkinliklerinin değerlendirme niteliği taşımadığı, etkinliklerin ve kullanılan görsellerin büyük bölümünün öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığı, olumsuz örtük iletilerin olduğu, etkinliklerde ve yönergelerde birçok dil ve anlatım yanlışının yapıldığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak birinci sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuzu öğretmen ve öğrenci kitaplarının, kitap tasarım ilkeleri dikkate alınarak yetkin kişiler tarafından yeniden hazırlanması ve yetkili kurulların denetiminden geçirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Soyuçok (2016), ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmaya başlandığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından 2014-2015 eğitim- öğretim yılına kadar ilkokul 1. sınıflarda okutulan “Türkçe 1-Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitaplarını çok yönlü olarak incelenmiştir. Ders kitaplarının “içerik” açısından; yöntemin her bir basamağında eğitim ve öğretim programı yansıtması bakımından birbirlerinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin üç eserde “okumaya hazırlık basamağına” yer verilmediği belirlenirken, bu basamağına yer verilen eserlerde ise birbirinden farklı etkinliklere ağırlık verildiği saptanmıştır. “Dil, anlatım ve üslup” açısından ise ders kitaplarında, TDK’ da yer alan sözcüklerin yanlış kullanımlarının bulunduğu ve seçilen

sözcük ya da cümlelerde öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olmayan örneklerin olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra metin oluşturma basamağında oluşturulan metinlerin yaklaşık yarısında anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir.

2.3.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Ses temelli cümle yöntemi 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ülkemizde kullanılmaya başlanan özel bir ilkokuma yazma öğretim yöntemidir. Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin kullanılmadığı görülmektedir. Bu bakımdan yurt dışında yapılan araştırmalarda ses temelli cümle yöntemine benzemesi yönüyle ses yönteminin kullanıldığı araştırmalara değinilmiştir.

Smith (1998) dört yaş grubu öğrencilerin okuma başarılarında tüm dil metodu öğretiminin ve ses metodu yaklaşımının etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları ışığında ses grubuyla çalışan öğrencilerin, tüm dil metoduyla çalışan öğrencilerden daha iyi performans gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, ses yönteminin okul öncesi öğrencileri için anlamada bütün dil metodundan daha etkili bir okuma öğretim metodu olduğu ifade edilmektedir.

Schirmer (2001), incelediği çalışmalardan elde ettiği görüşlerinde 2000' li yıllarda okuma öğretimindeki yöntemlere göz atıldığında, sesle öğretim yöntemlerine daha fazla ilgi gösterildiği, kavramaya dayanan yöntemlere ise daha soğuk bakıldığını ifade etmektedir (akt. Doğan, 2007).

Yine bir diğer araştırmada Behramann (2000) ise, "Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrenciler İçin Başlangıç Okuyucuları ve Fonolojik Farkındalık " adlı çalışmasında okuma ve yazmayı öğrenmede okul öncesi yaşanmışlıkların, aile desteğinin ve öğretmenlerin doğru rehberlik yapmasının önemini ve etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuç olarak çocuğun gelişimine uygun olarak düzenlenmiş program ile fonolojik farkındalıklarını sağlayabileceğini ifade etmiştir. Bu şekilde uygulanan programla, öğrencinin okuma yazma öğretiminden zevk almasının sağlanabileceği belirtilmektedir.

Connelly, Johnston ve Thompson (2001) altı yaşında okuma yazma öğretimine başlamış çocukların, ses yöntemi ve ses yöntemi dışındaki yöntemlerle okuma öğrenmiş öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasındaki farklılığı araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda iki gruptaki öğrencilerin kelime tanıma konusunda eşit olduğu ancak ses yöntemiyle okuma öğrenen gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha fazla olduğu ifade edilmiştir.

“Ses Yöntemleri Tüm Dil Yaklaşımlarına Karşı” adlı bir başka çalışmada Reyhner (2003), süreç içinde okuma öğretiminde birbirine karşıt görüşte iki yöntem belirlemiştir. Bunların ne olduğuna baktığımızda çözümleme ve bireşim yöntemi karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonucunda öğrenme ilkelerine, çocuk psikolojisine, çocukların algılama özelliklerine göre bireşim yöntemi çocuğa uygun bulunmamıştır. Ayrıca bireşim yönteminin Skinner’ in davranışçı öğrenme kuramına bunun yanında çözümleme yönteminin Vygotsky’ in yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olduğu belirtilmektedir.

Forman ve diğerleri (2003), tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi öğretim programlarının esnek ve fonetik farkındalığı içerir şekilde düzenlenmesinin, birinci kademedeki okuma ve heceleme ile okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 4872 çocuğun okuduğu (%85’ i Afrikalı-Amerikalı) oluşturmaktadır. Araştırma, 32 tanesi okul öncesi eğitim kurumu olmakla birlikte 114 tane sınıfta uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda fonetik farkındalığı içeren bir alfabe eğitiminin fonetik farkındalığı içermeyen bir alfabe eğitiminden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İngiltere’ de Blevens (2003) tarafından yapılan bir çalışmada dilin yapısal ihtiyacından dolayı ses eğitiminin verilmesi söylenmiştir. Sistematik ve planlı verilen bir ses eğitiminin çocukların gelişimine katkıda bulunacağı, okuma yazma becerilerini geliştireceği, kelime tanıma becerisini artırarak okuma becerisini ilerleteceği ifade edilmiştir. Doğru bir şekilde ses eğitimi almış olan çocuğun okumada akıcılık kazanacağından dolayı okuduğu metnin anlamını kavrayacağı belirtilmiştir.

Lerkkanen ve diğerleri (2004), çalışmalarında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma ve yazma performansı arasındaki olası ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Fince konuşan 83 öğrencinin; okuma, heceleme ve üretici yazma becerilerine ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırmacılar, okulda öğrencilerinin başlangıçtaki okuma becerilerini ölçmüşlerdir. Araştırma birinci yarıyıl boyunca sürmüştür. Araştırma sonucunda okuma ve heceleme arasında bir ilişkinin olduğunu; okuma performansının heceleme yeterliğini arttırmış ve heceleme üzerindeki etkisinin daha zayıf olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca birinci kademedeki yazmadaki üretkenliğin okuma performansını iyi yönde etkilediğini ancak okumanın yazmayı etkilemesi durumunun olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak insanların duygu, düşünce ve hayallerinin belli bir ahenk içinde yazmanın, okumanın gelişmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Miller ve Schwanenflugel (2006) yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin okuma akıcılıklarını, okuduğunu anlamalarını ve prozodik okumalarını değerlendirmeyi

amaçlamışlardır. 80 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırma sonucunda hızlı ve doğru okuyan öğrencilerin prozodik okumalarının daha iyi olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra prozodik okuyan öğrencilerin de okuduklarını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

O' Brien (2006) sesbirim (fonem) tanımlamasında aileler tarafından verilen yönergelerinin çocukların ses birim farkındalığı ve harf bilgisi üzerindeki etkilerini araştıran araştırmada, 38 okul öncesi öğrencisi eğitim döneminde çocuk ve onların aileleri katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilk kullanılan ön test PPVT-III, harf testi, son testte ise aile memnuniyet anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları ışığında, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre, ilk sesi tanıma becerilerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak harfi isimlendirme ve sesi transfer etme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ailelerin programa yönelik memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ifade edilmiştir.

“Başarısı Düşük Olan İkinci ve Üçüncü Sınıfların Okuma Performansları Üzerine Akıcı Okuma Eğitimi Programının Etkileri” adlı Martens ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada, akıcılık temelli bir okuma eğitim programının okuma üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 30 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 10'u ikinci sınıf öğrencisi, 20' si ise üçüncü sınıf öğrencisidir. Araştırma sonucunda okuma akıcılığını geliştirmek için düzenlenen ve öğrencilerin eğitim düzeylerine uygun bir eğitim programı, öğrencilerin genel okuma akıcılıklarını, hızlarını ve anlamlarını önemli ölçüde ilerlettiği tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde problemi çözmek için izlenen yollar yer almaktadır. İlk olarak araştırmanın desenine karar verilmiştir. Ardından araştırma için belirlenen evren ve örneklem belirtilmiştir. Daha sonra veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere değinilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi ve bu görüşlerin cinsiyet, mezun olunan okul, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem bakımından farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Ayrıca yapılan bu araştırma öğretmen görüşlerinin birinci sınıf okutma deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini de saptamaya çalışmaktadır. Öte yandan bu araştırmada, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemin ne olduğuna ilişkin düşüncelerine ve yöntem tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorularına yanıt aranmaktadır. Bu araştırmanın modeli tarama modelidir. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s.177). Tarama deseni bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum ya da görüşlerini bu evrendeki bir örneklemle çalışarak nicel ya da sayısal olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2014, s.155). Ayrıca araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2011, s.77).

3.2. Araştırmanın Evreni

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar, 2009, s.109). Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Denizli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Denizli Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde toplam 78 ilkokul bulunmaktadır. Bu okullarda çalışan 400 tane birinci sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Örnekleme belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2009, s.110). Araştırmanın örneklemini; Denizli merkez ilçelerinde (Merkezefendi ve Pamukkale ilçeleri) bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda çalışan 400 birinci sınıf öğretmeninin içinden random yolla seçilen 261 öğretmen oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004, s.141).

Örnekleme almada, örneklemin alındığı evreni temsil etmesi önemlidir. Alan yazın incelendiğinde, ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örnekleme büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Örnekleme büyüklüğünü dikkate alan Preacher ve MacCallum (2002) minimum örnekleme büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmişlerdir (akt. Fer ve Cırık, 2006, s.10). Bu durumda, hangi büyüklükteki bir örneklemin evreni temsil edebileceği sorunu ortaya çıkmaktadır. Alınan örneklemin evreni temsil yeterliği bulunmadığında örnekleme hatası olur (Balcı, 2011, s.92). Bu sebeple örnekleme büyüklüğünün fazla olması sonuçların güvenilirliğini artırır (Arlı ve Nazik, 2001, s.77). Gay' ın (1996) belirttiği evren sayılarına göre örnekleme sayıları Tablo 3.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.1
Evren Sayılarına Göre Örnekleme Sayıları (N:Evren, S: Örnekleme)

| N | S | N | S | N | S | N | S | N | S |
|----|----|-----|-----|-----|-----|------|-----|--------|-----|
| 10 | 10 | 100 | 80 | 280 | 162 | 800 | 260 | 2800 | 348 |
| 15 | 14 | 110 | 86 | 290 | 165 | 850 | 265 | 3000 | 341 |
| 20 | 19 | 120 | 92 | 300 | 169 | 900 | 269 | 3500 | 346 |
| 25 | 24 | 130 | 97 | 320 | 175 | 950 | 274 | 4000 | 351 |
| 30 | 28 | 140 | 103 | 340 | 181 | 1000 | 278 | 4500 | 354 |
| 35 | 32 | 150 | 108 | 360 | 186 | 1100 | 285 | 5000 | 357 |
| 40 | 36 | 160 | 113 | 380 | 191 | 1200 | 291 | 6000 | 361 |
| 45 | 40 | 170 | 118 | 400 | 196 | 1300 | 297 | 7000 | 364 |
| 50 | 44 | 180 | 123 | 420 | 201 | 1400 | 302 | 8000 | 367 |
| 55 | 48 | 190 | 127 | 440 | 205 | 1500 | 306 | 9000 | 368 |
| 60 | 52 | 200 | 132 | 460 | 210 | 1600 | 310 | 10000 | 370 |
| 65 | 56 | 210 | 136 | 480 | 214 | 1700 | 313 | 15000 | 375 |
| 70 | 59 | 220 | 140 | 500 | 217 | 1800 | 317 | 20000 | 377 |
| 75 | 63 | 230 | 144 | 550 | 226 | 1900 | 320 | 30000 | 379 |
| 80 | 66 | 240 | 148 | 600 | 234 | 2000 | 322 | 40000 | 380 |
| 85 | 70 | 250 | 152 | 650 | 242 | 2200 | 327 | 50000 | 381 |
| 90 | 73 | 260 | 155 | 700 | 248 | 2400 | 331 | 75000 | 382 |
| 95 | 76 | 270 | 159 | 750 | 254 | 2600 | 335 | 100000 | 384 |

(Gay, 1996, s.125)

Örneklemdaki ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin sayısı, Balcı' nın (2011) belirttiği şu formül dikkate alınarak hesaplanmıştır (s.111).

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{t^2 \cdot (PQ)}{N \cdot d^2}}$$

N= Evren Büyüklüğü

n= Örneklem Büyüklüğü

d= Kabul düzeyi (,05)

t= Güven düzeyi tablo değeri (t: 1,96)

PQ= (,50).(,50)=25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Yapılan hesaplama göre, örneklem büyüklüğünün minimum 196 birinci sınıf öğretmeninden oluşması gerekmektedir. Ancak, gerek uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlüklerden en az şekilde etkilenmek, gerekse örneklemin geçerliliğini arttırmak amacıyla hesaplanan örneklemden daha fazla kişiye ulaşılması uygun görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı örneklem hacmi genişletilerek, Denizli Merkezefendi ve Pamukkale ilçeleri sınırları içinde bulunan 261 birinci sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Bu araştırmada örnekleme alınan birinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan okul, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimleri, daha önce çözümlene yöntemini kullanma durumu, hızlı ve doğru okumada en etkili yöntem ve öğretmenlerin yöntem tercihinine göre dağılımları Tablo 3.2' de verilmiştir.

Tablo 3.2

Araştırmaya Katılan İlkokul 1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

| Değişken | Grup | Frekans | % |
|-------------------|------------------------|---------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 147 | 56,3 |
| | Erkek | 114 | 43,7 |
| Mezun Olunan Okul | Eğitim Fakültesi | 131 | 50,2 |
| | Yüksek Okul | 40 | 15,3 |
| | Eğitim Enstitüsü | 11 | 4,2 |
| | 2+2 Lisans Tamamlama | 58 | 22,2 |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 11 | 4,2 |
| | Diğer | 10 | 3,8 |
| Öğrenim Düzeyi | Ön Lisans | 49 | 18,8 |
| | Lisans | 203 | 77,8 |

| Değişken | Grup | Frekans | % |
|---|---------------------------|---------|------|
| Mesleki Kıdem | Lisans Üstü | 9 | 3.4 |
| | 1-5 Yıl | 16 | 6.1 |
| | 6-10 Yıl | 23 | 8.8 |
| | 11-15 Yıl | 31 | 11.9 |
| | 16-20 Yıl | 55 | 21.1 |
| Birinci Sınıf Okutma Deneyimi | 21 üzeri | 136 | 52.1 |
| | 1 Kez | 39 | 14.9 |
| | 2 Kez | 73 | 28.0 |
| | 3 Kez | 47 | 18.0 |
| | 4 Kez | 37 | 14.2 |
| Daha Önce Cümle Yöntemini Kullanma Durumu | 5 Kez | 58 | 22.2 |
| | Evet | 204 | 78.2 |
| Hızlı ve Doğru Okumada En Etkili Yöntem | Hayır | 57 | 21.8 |
| | Cümle Yöntemi | 147 | 56.3 |
| Okuma Yazmada Kullanılan Yöntem Tercihi | Ses Temelli Cümle Yöntemi | 57 | 21.8 |
| | Cümle Yöntemi | 129 | 48.3 |
| Toplam | Ses Temelli Cümle Yöntemi | 75 | 28.7 |
| | | 261 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında öğretmenlerin 147' sinin (%56,3) kadın, 114' ünün (%43,7) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre dağılımına bakıldığında 131' i (%50,2) eğitim fakültesi, 40' ı (%15,3) yüksekokul, 11' i (%4,2) eğitim enstitüsü, 58' i (%22,2) 2+2 lisans tamamlama, 11' i (%4,2) fen edebiyat fakültesi, 10' u (%3,8) diğer okullardan mezun olmaktadır. Öğrenim düzeylerine göre dağılıma bakıldığında öğretmenlerin 49' u (%18,8) ön lisans, 203' ü (%77,8) lisans, dokuzu (%3,4) lisansüstü mezunudur. Mesleki kıdem dağılımına göre bakıldığında öğretmenlerin 16' sı (%6,1) 1-5 yıl, 23' ü (%8,8) 6-10 yıl, 31' i (%11,9) 11-15 yıl, 55' i (%21,1) 16-20 yıl, 136' sı (%52,1) 21 yılın üzeri çalışmaktadır. Birinci sınıf okutma deneyimi dağılımına göre bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 39' u (%14,9) bir kez, 73' ü (%28,0) iki kez, 47' si (%18,0) üç kez, 37' si (%14,2) dört kez, 58' i (%22,2) beş kez ses temelli cümle yöntemi ile birinci sınıf okutmuştur. Daha önce cümle yöntemi kullanma durumu değişkenine göre bakıldığında 204' ü (%78,2) evet, 57' si (%21,8) hayır şeklinde ifade belirtmektedir. Okumada en etkili yöntem dağılımına göre bakıldığında okuma yazma öğretim yöntemi olarak daha önce cümle yöntemini de kullanan öğretmenlerin arasından 147' si (%56,3) cümle yöntemi, 57' si (%21,8) ses temelli cümle yöntemi şeklinde ifade etmektedir. Yine

okuma yazma öğretim yöntemi olarak daha önce cümle yöntemini de kullanan öğretmenlerin arasından, yöntem tercihi dağılımına bakıldığında ise 126' sı (%49,4) cümle yöntemi, 75' i ses temelli cümle yöntemini (%28,7) tercih etmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde katılımcılara, “Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesiyle ilgili olarak kaynaklar taranmış ve daha önce, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmacı tarafından ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu belirlemek için “Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme” ölçeği geliştirilmiştir. Kullanılan ölçeğin ön uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim yılı aralık ayında, pilot uygulaması şubat ve mart ayında yapılmıştır. Asıl uygulama ise Denizli Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınan ilkokullarda 2014-2015 eğitim-öğretim yılı mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri de yapılmış olup sonuçların yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

3.4.1. “Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğu Ölçeği” nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla, araştırmacı tarafından “Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğu” ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme dört aşamadan oluşmuştur: Bu aşamalar, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, uygulama, geçerlik ve güvenirliğin hesaplanmasıdır (Arslan ve Aytaç, 2010). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde dört çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubu, ölçek maddelerini oluşturmak için görüşlerine başvurulmuş ve 60 sınıf öğretmeninden oluşan gruptur. İkinci çalışma grubu, tasarlanan ölçeğin ön uygulama çalışmasının yürütüldüğü 99 birinci sınıf öğretmeninden oluşan gruptur. Üçüncü çalışma grubu, hazırlanan ölçeğin faktör yapısını ve güvenirliğini belirlemek için yürütülen çalışmada yer alan 133 birinci sınıf öğretmeninden oluşan gruptur. Dördüncü ve son çalışma grubu ise ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu belirlemek için yürütülen çalışmada yer alan ve 261 birinci sınıf öğretmeninden oluşan gruptur. Madde havuzunun oluşturulması aşamasında alan yazın gözden geçirilmiş birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel

gelişim özellikleri ve ses temelli cümle yöntemine ilişkin yapılmış olan araştırmalar incelenmiştir (Yapıcı, 2004; Güneş, 2012; Kartal, 2013). Ölçek geliştirmede ilk olarak birinci çalışma grubu olan 24' ü kadın 36' sı erkek 60 birinci sınıf öğretmenine açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler doğrultusunda bilişsel gelişimi kapsadığı düşünülen 50 madde hazırlanmıştır. Madde havuzunda bulunan 50 madde değerlendirilerek bazı maddeler ölçekten çıkarılmış, bazı maddelerde düzeltme yoluna gidilmiştir. Hazırlanan taslak form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici nitelikte olan sorular, ikinci bölümde öğretmenlerin mesleki bilgileri, üçüncü bölümde ise ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu ölçmeyi hedefleyen maddeler bulunmaktadır.

Hazırlanan taslak formun görünüş/yüzeysel geçerliliğini belirlemek için Türkçe Eğitimi alanında uzman dört, Program Geliştirme ve Öğretim alanında uzman bir, Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman üç ve dört ilkokul birinci sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri alınırken aşağıdaki maddeler ışığında hareket edilmiştir.

- 1) Maddelerin hangisi ya da hangileri öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ölçmeyi kapsayan bir ifade değildir?
- 2) Anlaşılması zor veya yanlış anlaşılmaya neden olacak madde var mıdır?
- 3) Hazırlanmış olduğumuz maddeler dışında farklı maddelere ihtiyaç var mıdır?

Alınan dönütler değerlendirilerek ölçeğin “Öğrencinin analiz ve sentez gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır.” maddesi “Öğrencinin analiz gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır.” ve “Öğrencinin sentez gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır.” şeklinde iki soru halinde değiştirilmiştir.

Böylece, 38 maddelik bir ölçek uygulanabilir hale getirilmiştir. Ölçek formu 38 maddeden oluşan, "tamamen katılıyorum" dan "hiç katılmıyorum" a kadar derecelendirilmiş, 24 olumlu, 14 olumsuz maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek halini almıştır. Katılma derecesi aralıkları $\frac{n-1}{n}$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0,8 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan 190' dır. Tüm anket için katılma dereceleri Tablo 3.3' de sunulmuştur.

Tablo 3.3
Tüm anket için görüşleri değerlendirme

| Katılma Derecesi (Olumlu İfadeler) | Düzy | Katılma Derecesi (Olumsuz İfadeler) | Düzy |
|------------------------------------|-------------|-------------------------------------|--|
| Hiç katılmıyorum | (1,00-1,79) | Hiç uygun değil | Tamamen katılıyorum (1,00-1,79) Çok uygun |
| Katılmıyorum | (1,80-2,59) | Uygun değil | Katılıyorum (1,80-2,59) Uygun |
| Kısmen katılıyorum | (2,60-3,39) | Biraz uygun | Kısmen katılıyorum (2,60-3,39) Biraz uygun |
| Katılıyorum | (3,40-4,19) | Uygun | Katılmıyorum (3,40-4,19) Uygun değil |
| Tamamen katılıyorum | (4,20-5,00) | Çok uygun | Hiç katılmıyorum (4,20-5,00) Hiç uygun değil |

“Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme” ölçeği ön uygulama olarak ikinci çalışma grubu olan 61’ i (%59,8) kadın, 38’ i (%37,3) erkek olan toplam 99 kişiye uygulanmıştır. Ön uygulamaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre dağılımına bakıldığında 49’ u (%49,5) eğitim fakültesi, 20’ si (%20,2) yüksekokul, beşi (%5,1) eğitim enstitüsü, 20’ si (%20,2) 2+2 lisans tamamlama, üçü (%3,0) fen edebiyat fakültesi, ikisi (%2,0) diğer okullardan mezun olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeylerine göre dağılıma bakıldığında öğretmenlerin 25’ inin (%25,3) ön lisans eğitimi, 71’ inin (%71,7) lisans eğitimi, üçünün (%3,0) lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Mesleki kıdem dağılımına göre bakıldığında öğretmenlerin yedisi (%7,1) 1-5 yıl, 21’ i (%21,2) 6-10 yıl, sekizi (%8,1) 11-15 yıl, 10’ u (%10,1) 16-20 yıl, 53’ ü (%53,5) 21 yılın üzeri çalışmaktadır. Birinci sınıf okutma deneyimi dağılımına göre bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 19’ u (%19,2) bir kez, 28’ i (%28,3) iki kez, 19’ u (%19,2) üç kez, 12’ si (%12,1) dört kez, 20’ si (%20,2) beş kez ses temelli cümle yöntemi ile birinci sınıf okutmuştur. Daha önce cümle yöntemi kullanma durumu değişkenine göre bakıldığında 69’ u (%69,7) evet, 30’ u (%30,3) hayır şeklinde ifade belirtmektedir. Okumada en etkili yöntem dağılımına göre bakıldığında okuma yazma öğretim yöntemi olarak daha önce cümle yöntemini de kullanan öğretmenlerin arasından 54’ ü (%54,5) cümle yöntemi, 15’ i (%15,2) ses temelli cümle yöntemi olarak ifade belirtmektedir. Yine okuma yazma öğretim yöntemi olarak daha önce cümle yöntemini de kullanan öğretmenlerin arasından, yöntem tercihi dağılımına bakıldığında ise 47’ si (%47,5) cümle yöntemini, 22’ si (%22,2) ses temelli cümle yöntemini tercih etmektedir.

Katılımcıların verdiği yanıtların analizi sonucunda Cronbach Alpha ,943 olarak hesaplanmış 38 maddelik ölçeğin madde toplam korelasyonuna bakılmış ve madde korelasyonunun ,30’ dan fazla olduğu görülmüştür.

“Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme” ölçeğinin taslak formunun faktör yapısını ve güvenilirliğini belirlemek için taslak form, 63’ ü (%47,4) kadın, 70’ i (%52,6) erkek toplam 133 kişi olan üçüncü çalışma grubuna pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin 88’ inin (%66,2) eğitim fakültesi, 13’ ünün (%9,8) yüksekokul, yedisinin (%5,3) eğitim enstitüsü, 21’ inin (%15,8) 2+2 lisans tamamlama, üçünün (%2,3) fen edebiyat fakültesi, birinin (% 0,8) diğer okullardan mezun olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeylerine göre öğretmenlerin dağılımına bakıldığında 22’ si (%16,5) ön lisans, 105’ i (%78,9) lisans, altısı (%4,5) lisansüstü mezunudur. Mesleki kıdem dağılımına göre bakıldığında öğretmenlerin altısı (%4,5) 1-5 yıl, 29’ u (%21,8) 6-10 yıl, 22’ si (%16,5) 11-15 yıl, 17’ si (%12,8) 16-20 yıl, 59’ u (%44,4) 21 yılın üzeri çalışmaktadır. Birinci sınıf okutma deneyimi dağılımına göre bakıldığında öğretmenlerin 21’ i (%15,8) bir kez, 45’ i (%33,8) iki kez, 38’ i (%28,6) üç kez, dokuzu (%6,8) dört kez, 17’ si (%12,8) beş kez ses temelli cümle yöntemi ile birinci sınıf okutmuştur. Daha önce cümle yöntemi kullanma durumu değişkenine göre bakıldığında 88’ i (%66,2) evet, 45’ i (% 33,8) hayır şeklinde ifade belirtmektedir. Okumada en etkili yöntem dağılımına göre bakıldığında okuma yazma öğretim yöntemi olarak daha önce cümle yöntemini de kullanan öğretmenlerin arasından 60’ ı (%45,1) cümle yöntemi, 28’ i (%21,1) ses temelli cümle yöntemi olarak ifade belirtmektedir. Yine okuma yazma öğretim yöntemi olarak daha önce cümle yöntemini de kullanan öğretmenlerin arasından, yöntem tercihi dağılımına bakıldığında ise 49’ u (%36,8) cümle yöntemini, 39’ u (%29,3) ses temelli cümle yöntemini tercih etmektedir. Pilot uygulamadan elde edilen puanların güvenirliliği ise Cronbach Alpha güvenirlilik formülü uygulanarak hesaplanmış ve güvenirlilik katsayısı ,981 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir. Geçerliliği yüksek olan ölçme aracının bir dereceye kadar güvenirliliği de yüksektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s.116). Fakat güvenirliliğin yüksek olması aracın, geçerliliğinin de yüksek olacağı hakkında tam bir bilgi vermez. Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testi ile incelenir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir (Büyüköztürk, 2010, s.126).

Ölçeğin KMO değeri (,949) ve dağılımının normalliğinin testi için yapılan Barlett' s testi [$b(190) = 6039,299$, $p = .000$, $p < .05$] sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 133 kişilik üçüncü çalışma grubu verilerine faktör analizinin yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Çünkü Büyüköztürk' e (2010) göre, KMO değerinin ,60' dan büyük çıkması faktörleştirilebilirlik (factorability) için uygundur (s.126). Hutcheson ve Sofroniou' a (1999) göre KMO değerinin 0,7 ile 0,8 arasında çıkması durumunda örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde, 0,8 ile 0,9 arasında çıkması durumunda örneklem büyüklüğünün çok iyi ve 0,9'dan yüksek çıkması durumunda ise mükemmel düzeyde bir örneklem büyüklüğüne işaret ettiğini belirtmektedir (akt. Seçer, 2013). Buna göre araştırmada bulunan KMO değeri olan 0,949' un mükemmel düzeyde bir örneklem büyüklüğüne işaret ettiği görülmektedir. Araştırmada örneklemini temsil ettiği düşünülen en iyi sayıya ulaşmaya çalışılmıştır. Madde faktör yük değerinde genel kanı ,30 ve üzeri olmasıdır (Büyüköztürk, 2010, s.171) ancak kimi araştırmacılar daha güçlü bir yapı ve ölçek ortaya koymak için madde faktör yük değeri olarak ,40 hatta ,45 üzerini kriter olarak belirlemektedir (Seçer, 2013). Bu araştırmada faktör yük değeri ,35 olarak belirlenmiştir.

Pilot grubun yeterli olduğu sonucuna ulaşıldıktan sonra, faktör analizi işlemine geçilmiştir. Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen değişkenleri bir yerde toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı hedefleyen istatistiksel bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2010, s.122). Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam varyansın % 69.88'ünü açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. "Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme" ölçeğinde maddelerin en yüksek yük değerlerine bakılmıştır. Tablo 3.4' de üç faktörlü ölçeğin madde yük değerleri belirtilmektedir.

Tablo 3.4

38 Maddeden Oluşan 3 Boyutlu Ölçeğin Faktör Yük Değerleri

| MADDELER | Ortak varyans | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Madde Toplam Korelasyonu |
|---|---------------|----------|----------|----------|--------------------------|
| 22-Düşünceler arasında ilişki kurmaya olanak sağlayan metinler oluşturmak zor olmaktadır. | ,82 | ,78 | | | ,85 |
| 35-Öğrencinin sentez gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır. | ,67 | ,75 | | | ,72 |
| 34-Öğrencinin analiz gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır. | ,69 | ,71 | | | ,77 |
| 25- Karar verebilme gücünü geliştirmeye yönelik metinler düzenlenebilmektedir. | ,85 | ,69 | | | ,92 |
| 15- Öğrencinin bilgiyi sorgulama yönünü geliştiren metinler oluşturulabilmektedir. | ,74 | ,68 | | | ,75 |

| MADDELER | Ortak varyans | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Madde Toplam Korelasyonu |
|--|---------------|----------|----------|----------|--------------------------|
| 24- Akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik metinler düzenlenebilmektedir. | ,87 | ,66 | | | ,92 |
| 33-Hayal gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır. | ,71 | ,64 | | | ,82 |
| 14-5N1K (Ne, neden, nasıl, ne zaman, nerede, kim) sorularına yanıt verebilecek şekilde metin oluşturmak zor olmaktadır. | ,60 | ,63 | | | ,73 |
| 21-Öğrencinin problem çözme becerilerini geliştiren metinler oluşturulabilmektedir. | ,34 | ,56 | | | ,46 |
| 30-Ses, hece yinelemelerini (aliterasyon) içeren metinler kolayca oluşturulmaktadır. | ,52 | | ,69 | | ,56 |
| 28-Tekerleme havasında olan metinler oluşturulmaktadır. | ,54 | | ,67 | | ,56 |
| 37-Güncel kişi adlarını içeren metinler oluşturulabilmektedir. | ,58 | | ,65 | | ,58 |
| 10-Öğrencilerin sözcük dağarcığına uygun metinler oluşturulabilmektedir. | ,71 | | ,63 | | ,80 |
| 5-Metinlerin oluşturulmasında, basitten karmaşığa doğru sıra izlenebilmektedir. | ,64 | | ,63 | | ,73 |
| 6-Metinlerin oluşturulmasında, kolaydan zora doğru bir sıra izlenebilmektedir. | ,67 | | ,62 | | ,74 |
| 16-Metinler, öğrencilerin ön öğrenmelerini, öğrenciye hatırlatacak şekilde oluşturulabilmektedir. | ,54 | | ,61 | | ,67 |
| 17-Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun metinler oluşturulabilmektedir. | ,67 | | ,60 | | ,78 |
| 29-Hareketli, uyaklı metinler oluşturulamamaktadır. | ,38 | | ,45 | | ,56 |
| 9-Öğrencinin dikkatini çeken metinler oluşturmak kolay olmaktadır. | ,80 | | ,52 | | ,88 |
| 36-Metinlerdeki örnekler, öğrencinin sosyal yaşantısına uygun olmaktadır. | ,78 | | ,46 | | ,87 |
| 31- Öğrencinin merak duygusunu harekete geçirmeye yönelik metin hazırlamak zor olmaktadır. | ,71 | | ,35 | | ,83 |
| 3-Ünlü harflerin tümünün verilmesinde gecikildiği için işlek heceler (yeni sözcükler türetmeye elverişli heceler) oluşturmak zor | ,74 | | | ,82 | ,60 |

| MADDELER | Ortak varyans | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Madde Toplam Korelasyonu |
|---|---------------|----------|----------|----------|--------------------------|
| olmaktadır. | | | | | |
| 2-Yanlı heceleme ile oluşturulan cümleler algılamayı zorlaştırmaktadır. | ,77 | | | ,79 | ,69 |
| 1- Seslere yapılan vurgu, metindeki anlamı ikinci plana itmektedir. | ,71 | | | ,72 | ,70 |
| 8- Anlaşılır metin oluşturmak zor olmaktadır. | ,86 | | | ,53 | ,91 |
| 26-Anlam bütünlüğü olan metinler oluşturulamamaktadır. | ,63 | | | ,41 | ,78 |
| 27- Oluşturulan metinler, zihinde canlandırılabilir. | ,76 | | | ,39 | ,85 |
| 12-Oluşturulan metinler, öğrencilere anlamlı gelmektedir. | ,74 | | | ,37 | ,83 |
| 13-Oluşturulan metinler, öğrencinin düzeyine göre soyut kalmaktadır. | ,82 | | | ,49 | ,89 |
| | | %29,59 | %23,06 | %, 23,1 | |
| Toplam Varyans | | | | % 69.88 | |

Yapılan faktör analizi sonucunda madde dört (Somut yaşantılar içeren metinler oluşturulabilmektedir.) ikinci faktörde ,53 ve birinci faktörde ,49 yük değerine sahip olduğu için; madde yedi (Mantıksal olarak iyi organize edilmiş metinler oluşturulabilmektedir.) ikinci faktörde ,54 ve birinci ve üçüncü faktörde ,47 yük değerine sahip olduğu için; madde 11 (Sebe-sonuç ilişkisini içeren metinler oluşturulabilmektedir.), ikinci faktörde ,57 ve birinci faktörde ,53 yük değerine sahip olduğu için; madde 18 (Oluşturulan metinler, öğrenciyi ezberden uzaklaştırmaktadır.) birinci faktörde ,61 ve üçüncü faktörde ,52 yük değerine sahip olduğu için; madde 19 (Tematik yaklaşıma (diğer derslerle bağlantısının kurulması) uygun olan metinler oluşturmak zor olmaktadır.) birinci faktörde ,55 ve ikinci faktörde ,52 yük değerine sahip olduğu için; madde 20 (Öğrencinin yaratıcılığını geliştiren metinler oluşturulabilmektedir) ikinci faktörde ,58 ve birinci faktörde ,58 yük değerine sahip olduğu için ve madde 38 (Oluşturulan metinler, öğrencinin içinde bulunduğu kültürü yansıtmaktadır.) birinci faktörde ,59 ve ikinci faktörde ,54 yük değerine sahip olduğu için maddelerin binişik madde olmaları sebebiyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Çünkü sözü edilen maddeler birden fazla boyutta yer almakta ve iki boyutta sahip olduğu faktör yük değerleri arasında ,10'un altında bir değer farklılığı bulunmaktadır. Bir maddenin faktördeki en

yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az ,10 olması önerilir (Büyüköztürk, 2010, s.125). Madde 23 ise (Bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına /uygun metin oluşturmak zor olmaktadır) birinci faktörde ,76 ve üçüncü faktörde ,41 yük değerine sahip olmasına rağmen birinci ve üçüncü boyutlara uygun olmadığı düşünülerek ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.4 incelendiğinde, boyutlardan birincisi “Üst düzey bilişsel becerileri geliştirme” alt boyuttur ve 14, 15, 21, 22, 24, 25, 33, 34, 35 nolu maddeler olmak üzere dokuz maddeden oluşmaktadır. Sözü edilen alt boyutta faktör yük değerler ,56 ve ,78 arasında değişmektedir. İkinci boyutu “Öğrenme ilkelerine uygunluk” alt boyuttur. 5, 6, 9, 10, 16, 17, 28, 29, 30, 31, 36, 37 nolu maddeler olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta faktör yük değerleri ,35 ve ,69 arasında yer almaktadır. Üçüncü boyut ise “Anlamlandırma” alt boyuttur. 1, 2, 3, 8, 12, 13, 26, 27 nolu maddeler olmak üzere sekiz maddeden oluşmaktadır. Üçüncü boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri ,37 ve ,82 arasında sıralanmaktadır. Ölçekte toplam 29 madde yer almaktadır.

Genel olarak Tablo 3.4’ e bakıldığında maddelerin faktör yük değerleri ,35 ve ,82 arasında sınırlandığı görülmektedir. Büyüköztürk (2010), ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde madde faktör yük değerlerinin alt sınırının ,45 ya da daha yüksek olması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak uygulama yapılırken az sayıda madde için bu değer 0,30’ a kadar indirilebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin üç faktörlü yapısının madde faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir (s.124).

“Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğu Ölçeği” ni incelemek için madde toplam korelasyonlarına da bakılmıştır. Madde alt ölçek toplam korelasyon değerlerinin ,56 ile ,92 arasında yer aldığı görülmüştür. Madde toplam korelasyon değerinin yorumlanmasında, değeri ,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derece ayırt ettiği kabul edildiğinden (Büyüköztürk, 2010, s.171), ölçekte yer alan maddelerin toplam puanı ile orta ya da yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve madde geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Sonraki aşamada ise “Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme Ölçeği” alt boyutları arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Bu korelasyon değerleri Tablo 3.5’ de sunulmuştur.

Tablo 3.5
Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

| | 1 | 2 | 3 |
|--|-------|--------|-------|
| Üst Düzey Bilişsel Becerileri Geliştirme | 1 | ,85 ** | ,84** |
| Öğrenme İlkelerine Uygunluk | ,85** | 1 | ,86** |
| Anlamlandırma | ,84** | ,86** | 1 |

** $p < 0.01$ (2-tailed)

Tablo 3.5’ de Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme Ölçeği’ nin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında üç boyut arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu ve bağıntı sorununun bulunmadığı görülmektedir.

Ayrıca araştırmanın güvenilirlik analizi sonuçlarına bakılmıştır. Alt boyutların güvenilirlik katsayıları Tablo 3.6’ da sunulmuştur.

Tablo 3.6
Alt Boyutların Güvenirlik Katsayıları

| Alt Boyutlar | Cronbach Alpha | İki yarı Güvenirlik |
|--|----------------|---------------------|
| 1-Üst Düzey Bilişsel Becerileri Geliştirme | ,91 | ,79 |
| 2-Öğrenme İlkelerine Uygunluk | ,93 | ,92 |
| 3-Anlamlandırma | ,94 | ,89 |
| Toplam | ,98 | ,97 |

Tablo 3.6’ ya bakıldığında “Üst düzey bilişsel becerileri geliştirme” adlı birinci boyutun Cronbach Alpha değeri ,91, iki yarı güvenirlik değeri ,79; “Öğrenme ilkelerine uygunluk” adlı ikinci boyutun Cronbach Alpha değeri ,93, iki yarı güvenirlik değeri ,92, “Anlamlandırma” boyutunun ise Cronbach Alpha değeri ,94, iki yarı güvenirlik değeri ise ,89 olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam iki yarı güvenirlik değeri ,97 olarak hesaplanmıştır.

Hazırlanan ölçeğin güvenirlik ve geçerliliğini test etmek için madde analizi yapılmıştır. Madde analizi istenilen özelliklere sahip maddelerden oluşan test veya ölçek geliştirmek ve örneklem grubunun madde ya da ölçek düzeyinde yapısı hakkında bilgi edinmek için yapılmaktadır (Erkuş, 2003, s.122). Tablo 3.7’ de madde analizi sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 3.7
Madde analizi sonuçları (alt%27-üst%27)

| Madde No | Z | Madde No | Z | Madde No | Z |
|----------|---------|----------|---------|----------|---------|
| 1 | -6,494* | 14 | -6,928* | 27 | -7,507* |
| 2 | -6,821* | 15 | -6,915* | 28 | -5,487* |
| 3 | -5,225* | 16 | -6,666* | 29 | -5,673* |
| 4 | -7,486* | 17 | -6,698* | 30 | -5,121* |

Madde analizi sonuçları (alt%27-üst%27)

| | | | | | |
|----|---------|----|---------|----|---------|
| 5 | -6,967* | 18 | -7,322* | 31 | -7,036* |
| 6 | -6,779* | 19 | -7,344* | 32 | -7,015* |
| 7 | -7,249* | 20 | -6,665* | 33 | -7,219* |
| 8 | -7,615* | 21 | -7,575* | 34 | -7,004* |
| 9 | -7,786* | 22 | -7,859* | 35 | -6,725* |
| 10 | -6,996* | 23 | -7,670* | 36 | -7,356* |
| 11 | -7,075* | 24 | -7,525* | 37 | -6,112* |
| 12 | -7,188* | 25 | -7,552* | 38 | -7,554* |
| 13 | -7,559* | 26 | -6,946* | | |

* $p < 0.001$

Tablo 3.7' de görüldüğü üzere maddelerin tümünün anlamlı olduğu, bir başka ifadeyle öğretmenlerin metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna yönelik görüşlerini ayırt ettiği söylenilebilir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları incelendiğinde ölçeğin tümüne dair iç tutarlık katsayısı ,98 olarak bulunurken, birinci alt boyut ,91; ikinci alt boyut ,93 ve üçüncü alt boyut ,94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için güvenilirlik değerleri ,91 ile ,98 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin hem alt boyutları hem de toplam puan açısından iç tutarlık güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir. İki yarı güvenilirliği ölçeğin tümüne ilişkin ,97 olarak hesaplanırken, birinci alt boyutu için ,79, ikinci alt boyutu için ,92 ve üçüncü alt boyutu için ise ,89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için iki yarı güvenilirlik değerleri ,79 ile ,97 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin hem alt boyutlarının hem de toplam puan açısından iki yarı güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında ölçekteki maddelerin bilişsel gelişimi ayırt edici özellikte olduğu da anlaşılmıştır. Alan yazında ölçeklerin güvenilir kabul edilmesi için genel olarak ,70 (Büyüköztürk, 2010) ve üzerinde bir değere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme Ölçeği' nin güvenilirlik değerlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

3.4.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Ölçeğin ilkokullarda uygulanabilmesi için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak gerekli onay alınmış ve onay alındıktan sonra ölçek katılımcılara uygulanmıştır.

Ölçek araştırmacı tarafından Denizli Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan ve rastgele seçilen resmi ilkokullarda görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde elde edilmiştir. “Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme Ölçeği” nin” ön uygulaması 99 kişiye, pilot uygulaması 133 kişiye uygulanmıştır. Yapılan uygulamaların ardından ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu belirlemek amacıyla ölçek toplam 291 birinci sınıf öğretmenine dağıtılmış ve 279 tanesi geri alınmıştır. Geri alınan ölçeklerden eksik veya yanlış doldurulanlar elendikten sonra 261 ölçek araştırma kapsamına alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; uygulanan ölçeğin analizi yapılmadan önce sonuçların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnow Testi uygulanmıştır. Test sonucunda verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir ($Z= 2,055$; $p <0,05$). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Test analizleri SPSS 20,0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla elde edilen kişisel bilgilerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolastırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla, elde edilen veriler aritmetik ortalama kullanılarak incelenmiştir. Dağılım varyanslarının homojen olmadığı durumlarda parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için ikili grupların ortalamalarının karşılaştırılmasında t- Testi yerine Mann-Whitney U Testi, iki ya da daha çok gruplar için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. Ayrıca bu görüşlerin ilk olarak cinsiyet, mezun olunan okul, öğrenim düzeyi, kıdem değişkenleriyle olan ilişkisi ortaya konulmuştur. Daha sonra bu görüşlerin, birinci sınıf okutma deneyimleri ile olan ilişkileri tespit edilmiştir. Son olarak ise öğretmen görüşleri ile hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemin ne olduğuna ilişkin düşünceleri ile ses temelli cümle yöntemi ya da cümle yöntemi tercihleri ile ilişkisi saptanmıştır.

Uygulanan “Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğunu Belirleme” ölçeğinin istatistiksel analizi ve her alt probleme ilişkin elde edilen bulguların tabloları ve bulgularına ait yorumlar bu bölümde bulunmaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla öğretmenlerin, metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin veri analizleri yapılmış ve Tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna Dair Görüşlerinin İstatistik Değerleri

| | N | En düşük \bar{x} | En yüksek \bar{x} | Genel \bar{x} | Ss | Katılma Düzeyi |
|----------------------|-----|-----------------------|---------------------|-----------------|------|----------------|
| Puanların ortalaması | 261 | 1,84 | 3,50 | 2,59 | 0,98 | Uygun Değil |

Tablo 4.1’ de görüldüğü üzere, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna dair görüşlerinin istatistik değerlerinin ortalaması “1,80-2,59 = katılmıyorum” aralığında yer aldığından, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olduğuna katılmadıkları söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenler, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını ifade etmektedirler.

Bu bulgunun incelenmesi amacıyla, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin

metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları ve düzeyleri Tablo 4.2' de verilmektedir.

Tablo 4.2

Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna Dair Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Düzeyleri

| MADDELER | \bar{x} | Ss | Düzye |
|---|-----------|------|-------------|
| 23-Ses, hece yinelemelerini (aliterasyon) içeren metinler kolayca oluşturulmaktadır. | 3,50 | ,86 | Uygun |
| 21-Tekerleme havasında olan metinler oluşturulmaktadır. | 3,49 | ,88 | Uygun |
| 4-Metinlerin oluşturulmasında, basitten karmaşığa doğru sıra izlenebilmektedir. | 3,32 | 1,09 | Biraz Uygun |
| 5-Metinlerin oluşturulmasında, basitten karmaşığa doğru sıra izlenebilmektedir | 3,31 | 1,13 | Biraz Uygun |
| 29-Güncel kişi adlarını içeren metinler oluşturulabilmektedir. | 3,17 | 1,10 | Biraz Uygun |
| 22-Hareketli, uyaklı metinler oluşturulamamaktadır. | 3,14 | ,97 | Biraz Uygun |
| 19- Anlam bütünlüğü olan metinler oluşturulamamaktadır | 2,85 | 1,01 | Biraz Uygun |
| 9-Oluşturulan metinler, öğrencilere anlamlı gelmektedir. | 2,59 | 1,05 | Uygun Değil |
| 13-Metinler, öğrencilerin ön öğrenmelerini, öğrenciye hatırlatacak şekilde oluşturulabilmektedir. | 2,58 | ,91 | Uygun Değil |
| 14-Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun metinler oluşturulabilmektedir. | 2,57 | ,91 | Uygun Değil |
| 10-Oluşturulan metinler, öğrencinin düzeyine göre soyut kalmaktadır. | 2,55 | 1,11 | Uygun Değil |
| 28-Metinlerdeki örnekler, öğrencinin sosyal yaşantısına uygun olmaktadır. | 2,55 | 1,00 | Uygun Değil |
| 8-Öğrencilerin sözcük dağarcığına uygun metinler oluşturulabilmektedir. | 2,54 | 1,05 | Uygun Değil |
| 7-Öğrencinin dikkatini çeken metinler oluşturmak kolay olmaktadır. | 2,54 | 1,08 | Uygun Değil |
| 6- Anlaşılır metin oluşturmak zor olmaktadır | 2,49 | 1,16 | Uygun Değil |
| 17- Akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik metinler düzenlenebilmektedir | 2,44 | ,92 | Uygun Değil |
| 12- Öğrencinin bilgiyi sorgulama yönünü geliştiren metinler oluşturulabilmektedir. | 2,44 | ,86 | Uygun Değil |
| 20- Oluşturulan metinler, zihinde canlandırılabilir. | 2,43 | ,94 | Uygun Değil |
| 15- Öğrencinin problem çözme becerilerini geliştiren metinler oluşturulabilmektedir. | 2,42 | ,89 | Uygun Değil |
| 18- Karar verebilme gücünü geliştirmeye yönelik metinler düzenlenebilmektedir | 2,41 | ,93 | Uygun Değil |
| 11-5N1K (Ne, neden, nasıl, ne zaman, nerede, kim) sorularına yanıt verebilecek şekilde metin oluşturmak zor olmaktadır. | 2,35 | ,93 | Uygun Değil |
| 16- Düşünceler arasında ilişki kurmaya olanak sağlayan metinler oluşturmak zor olmaktadır. | 2,34 | ,92 | Uygun Değil |
| 27-Öğrencinin sentez gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır. | 2,33 | ,96 | Uygun Değil |
| 24- Öğrencinin merak duygusunu harekete geçirmeye yönelik metin hazırlamak zor olmaktadır. | 2,32 | ,97 | Uygun Değil |
| 26-Öğrencinin analiz gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır. | 2,29 | ,94 | Uygun Değil |
| 25-Hayal gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır. | 2,26 | ,96 | Uygun Değil |
| 1- Seslere yapılan vurgu, metindeki anlamı ikinci plana | 2,02 | 1,01 | Uygun Değil |

| MADDELER | \bar{x} | Ss | Düzyey |
|--|-----------|-----|-------------|
| itmektedir. | | | |
| 3-Ünlü harflerin tümünün verilmesinde gecikildiği için işlek heceler (yeni sözcükler türetmeye elverişli heceler) oluşturmak zor olmaktadır. | 1,97 | ,98 | Uygun Değil |
| 2- Yanlış heceleme ile oluşturulan cümleler algılamayı zorlaştırmaktadır. | 1,84 | ,83 | Uygun Değil |

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşleri puanlarının aritmetik ortalamasının 3,50 ile 1,84 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip madde incelendiğinde, “Ses, hece yinelemelerini (aliterasyon) içeren metinler kolayca oluşturulmaktadır.” maddesinin puan ortalamasının diğer maddelerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin metinlerde ses, hece yinelemelerini kolayca oluşturdukları ifade edilebilir. En düşük ortalamaya sahip maddeye baktığımızda “Yanlış heceleme ile oluşturulan cümleler algılamayı zorlaştırmaktadır.” maddesinin puan ortalamasından hareketle öğretmenlerin yanlış hecelemenin algılamayı zorlaştırdığını düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin a şığında öğretmenlerin “Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, ilk önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnow Z testi yapılmış ve puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($Z= 2,055$; $P < 0,05$). Bu nedenle araştırma sorularını yanıtlarken nonparametrik tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3’ te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Değişken | Gruplar | n | $\bar{X}_{\text{sıra}}$ | $\Sigma \text{sıra}$ | U | Z | P |
|----------|---------|-----|-------------------------|----------------------|--------|-------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 147 | 131,77 | 19370,00 | 8266,0 | -,187 | ,852 |
| | Erkek | 114 | 130,01 | 14821,00 | | | |

Tablo 4.3 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna dair ifadelerinde anlamlı derecede farkın olmadığı ($p > ,05$) görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine göre

oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin “katılmıyorum” aralığındaki görüşlerinde cinsiyetin etkili olmadığı söylenilebilir. Bir başka ifadeyle kadın ya da erkek öğretmenler ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünmektedirler.

Araştırmanın ikinci alt probleminin b şikkında öğretmenlerin “Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşleri mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla nonparametrik tekniklerden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.4’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları

| Değişken | Gruplar | n | $\bar{X}_{\text{sıra}}$ | x^2 | Sd | P |
|----------------------|------------------------|-----|-------------------------|-------|----|------|
| Mezun Olduğunuz Okul | Eğitim Fakültesi | 131 | 133,99 | 1,55 | 5 | ,907 |
| | Yüksek Okul | 40 | 129,86 | | | |
| | Eğitim Enstitüsü | 11 | 142,05 | | | |
| | 2+2 Lisans | 58 | 128,74 | | | |
| | Tamamlama | | | | | |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 11 | 120,00 | | | |
| | Diğer | 10 | 109,40 | | | |

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları okula göre metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşlerinde anlamlı derecede farkın olmadığı ($p > ,05$) görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin hangi okuldan mezun olduğunun, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu üzerindeki “katılmıyorum” aralığındaki görüşlerinin değişmediği söylenilebilir. Başka bir anlatımla Eğitim Fakültesi, Yüksek Okul, Eğitim Enstitüsü, Lisans Tamamlama, Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer okulları bitirenler, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını ifade etmektedirler.

Araştırmanın ikinci alt probleminin c şikkında “Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşleri, öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla nonparametrik tekniklerden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5’ te sunulmuştur.

Tablo 4.5

Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları

| Değişken | Gruplar | n | $\bar{X}_{\text{sıra}}$ | x^2 | Sd | P |
|----------------|-------------|-----|-------------------------|-------|----|------|
| Öğrenim Düzeyi | Ön Lisans | 49 | 128,70 | | | |
| | Lisans | 203 | 133,29 | 2,65 | 2 | ,265 |
| | Lisans üstü | 9 | 91,83 | | | |

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşlerinde anlamlı derecede farkın olmadığı ($p > ,05$) görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin öğrenim düzeyinin artmasının ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin “katılmıyorum” aralığındaki görüşleri arasında bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka şekilde söylenecek olursa, ister ön lisans, ister lisans ya da ister lisansüstü öğrenim gören öğretmenler olsun, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünmektedirler.

Araştırmanın ikinci alt probleminin d şikkında “Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla nonparametrik tekniklerden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Kıdeme Göre Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları

| Değişken | Gruplar | n | $\bar{X}_{\text{sıra}}$ | x^2 | Sd | P |
|----------|-------------|-----|-------------------------|-------|----|------|
| Kıdem | 1-5 yıl | 16 | 167,94 | | | |
| | 6 – 10 yıl | 23 | 145,59 | | | |
| | 11 – 15 yıl | 31 | 121,45 | 5,71 | 4 | ,222 |
| | 16 – 20 yıl | 55 | 124,28 | | | |
| | 21 ve üzeri | 136 | 129,08 | | | |

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdemlerine göre metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşlerinde anlamlı derecede farkın olmadığı ($p > ,05$) görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin çok veya az olmasının ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu hakkındaki “katılmıyorum” aralığındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir. Bir başka deyişle mesleki kıdemleri ne olursa olsun öğretmenler ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını ifade etmektedirler.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla nonparametrik tekniklerden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.7’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan “Kruskal- Wallis H Testi” Sonuçları

| Değişken | Gruplar | n | $\bar{X}_{sıra}$ | x^2 | Sd | P |
|-------------------------------|---------------------|----|------------------|-------|----|------|
| Birinci Sınıf Okutma Deneyimi | Bir | 39 | 120,50 | 3,85 | 4 | ,426 |
| | İki | 73 | 125,84 | | | |
| | Üç | 47 | 145,79 | | | |
| | Dört | 37 | 126,00 | | | |
| | Beş ve Beşten fazla | 58 | 120,43 | | | |

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimlerine göre metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin görüşlerinde anlamlı derecede farkın olmadığı ($p > ,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin “katılmıyorum” aralığındaki öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimlerine dayalı olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir. Bir başka deyişle bir ya da daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenler, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını belirtmektedirler.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin a şıkkı, “Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişime uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemin ne olduğuna ilişkin düşüncelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla ilk olarak öğretmenlerin daha önce çözümlenebireşim yöntemini kullanıp kullanmadıkları saptanmıştır. Buna ilişkin Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Daha Önce Cümle Yöntemi Kullanma Durumuna Göre, Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişken | Gruplar | Frekans | Yüzde |
|---------------|---------|---------|-------|
| Cümle Yöntemi | Evet | 204 | 78,2 |
| Kullanma | Hayır | 57 | 21,8 |

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğretmenlerin daha önce 204 öğretmenin cümle yöntemini kullandıkları, 57 öğretmenin ise kullanmadığı görülmektedir. Cümle yöntemini de daha önce kullanan 204 öğretmenin ise hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemin ne olduğuna ilişkin olarak belirlenen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri, Tablo 4.9’ da verilmiştir.

Tablo 4.9

Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Hızlı, Doğru, Anlayarak Okumada En Etkili Yönteme Göre Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişken | Gruplar | Frekans | Yüzde |
|----------------|---------|---------|-------|
| Hızlı ve Doğru | CY | 147 | 56,3 |
| Okuma | STCY | 57 | 21,8 |

Tablo 4.9 incelendiğinde, hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemi, öğretmenlerin 147’si cümle yöntemi, 57 öğretmen ise ses temelli cümle yöntemi olarak belirtmiştir.

Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişime uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin; hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yönteme ilişkin düşüncelerinde farklılık gösterip göstermediğini görebilmek için “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır. Buna ilişkin Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Hızlı, Doğru, Anlayarak Okumada En Etkili Yönteme Dayalı Olarak Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları

| Değişken | Gruplar | n | $\bar{X}_{\text{sıra}}$ | $\Sigma \text{sıra}$ | U | Z | P |
|----------------|---------|-----|-------------------------|----------------------|-------|--------|-----|
| Hızlı ve Doğru | CY | 147 | 78,09 | 11479,0 | 601,0 | -9,487 | .00 |
| Okuma | STCY | 57 | 165,46 | 9431,00 | | | |

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmenlerin hızlı ve doğru okumada en etkili yöntemin ne olduğuna ilişkin düşüncelerine göre anlamlı derecede farkın olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünen öğretmenler arasında; hızlı ve doğru okumada en etkili yöntemin ses temelli cümle

yöntemi olduğunu ifade eden öğretmenler lehine bir farkın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünen öğretmenler, oluşturulan metinlerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünmekle beraber ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin daha hızlı yani daha kısa sürede ve doğru okuduklarını düşünmektedirler.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin b şıkkı; “Ses temelli cümle yönteminde oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişime uygunluğuna ilişkin görüşleri öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ya da cümle yöntemi tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla ilk olarak oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünen daha önce cümle yöntemini de kullanan öğretmenlerin, yöntem tercihine göre frekans ve yüzde değerlerine bakılmıştır. Buna ilişkin Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Öğretmenlerin Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ya da Cümle Yöntemi tercihlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişken | Gruplar | Frekans | Yüzde |
|----------------|---------|---------|-------|
| Yöntem Tercihi | CY | 129 | 49,4 |
| | STCY | 75 | 28,7 |

Tablo 4.11 incelendiğinde, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin, ses temelli cümle yöntemi ya da cümle yöntemi tercihlerine bakılmıştır. Sonuca bakıldığında 129 öğretmenin cümle yöntemini, 75 öğretmenin ise ses temelli cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir.

Ses temelli cümle yönteminde oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişime uygunluğuna ilişkin görüşleri öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ya da cümle yöntemi tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla “Mann-Whitney U testi” uygulanmıştır. Buna ilişkin tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ya da Cümle Yöntemi tercihlerine Göre Metinlerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları

| Değişken | Gruplar | N | $\bar{X}_{\text{sıra}}$ | $\Sigma \text{sıra}$ | U | Z | P |
|----------|---------|-----|-------------------------|----------------------|---------|---------|-----|
| Tercih | CY | 129 | 68,02 | 8774,00 | 389,000 | -10,945 | .00 |
| | STCY | 75 | 161,81 | 12136,00 | | | |

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ya da cümle yöntemi tercihlerine göre metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin

“katılmıyorum” aralığındaki görüşlerinde anlamlı derecede farkın olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında yöntem tercihi kendilerine bırakıldığında öğretmenlerin tercihlerinin ses temelli cümle yöntemi olduğunu ifade eden öğretmenler lehine bir farkın olduğu söylenebilir. Buradan hareketle bu gruptaki öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemini kullanma istekleri ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bulunan harf gruplarıyla oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimne uygun olmadığını söylemeleri bir çelişki gibi görünse de, harf gruplarında yer alan harflerin sırasının değiştirilmesi sonucunda anlamlı metinlerin oluşturulabileceğini düşünüyor olabilirler. Nitekim 2015 yılında MEB tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yapılan bir düzenlemeyle harf gruplarında yer alan harflerin sıralamasında değişikliğe gidilmiştir. Bir diğer neden ise ses temelli cümle yöntemini tercih eden öğretmenlerin, oluşturulan metinlerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünmekle beraber ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin daha kısa sürede okuma yazma öğrendiklerini düşünmeleri sebebiyle bu yöntemi tercih etmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, “Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmanın alt problemlerine ilişkin toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar yer almaktadır. Daha sonra ulaşılan sonuçlar ışığında sunulan tartışma yer almaktadır. Bu bölümde son olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öncelikle ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olup olmadığı öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci olarak bu öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, mezun olunan okul, öğrenim düzeyi, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği araştırılmıştır. Üçüncü olarak, öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin birinci sınıf okutma deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Son olarak, öğretmen görüşlerinin, hızlı ve doğru okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntemin ne olduğuna ilişkin yöntem tercihleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya konan sonuçlar ve tartışma her alt problem için ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur.

5.1.1. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi’ ne Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri

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. Bu sonuç, Kutluca-Canbulat’ın (2013) araştırmasında ulaştığı, öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullanılacak metinler konusunda seçici olmamalarının anlamlı okumayı olumsuz yönde etkilediğini sonucuyla tutarlık göstermektedir. Ayrıca aynı araştırmada ses temelli cümle yöntemi ile ilgili olarak hazırlanmış materyallerde anlamlı okumayı engelleyecek örneklere rastlanıldığı belirtilmiştir. Tüm seslerin bir arada verilmemesi nedeniyle verilen seslerle ilgili cümleler kurulmak istendiğinde anlamsız, ya da anlaşılması zor ifadelerin ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Okuduğunu anlamada ilk okuma yazma öğretimi yöntemlerinden hangisi ya da hangilerinin etkili olduğuna dair yapılan çalışmalara bakıldığında, karşılaşılan sonuç, şu an kullanılmakta olan yöntemin okuduğunu anlama

becerisini gelişiminde daha önceki yönteme göre zayıf olduğu şeklindedir. Öğretmenler, ilkokuma yazma öğretiminde cümle yönteminin, ses temelli cümle yöntemine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir (Belet ve Karadağ, 2014; Beyazıt, 2007; Bilir, 2005; Bulut, 1998; Çebi, 2006; Çebi, 2009). Ayrıca cümle yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamada daha uygun bir yöntem olduğunu sonucuna ulaşan başka araştırmalar da vardır (Karadağ ve Gültekin, 2007; Koç, 2006; Maviş, Özel ve Arslan, 2014; Tok, Tok ve Mazi (2008); Yaşar ve Güvey-Aktay; 2015). Yine Ortabağ- Çevik (2006) yaptığı araştırmada ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geç kazandıklarını vurgulamıştır. Bunun yanında Özsoy (2006) ve Samancı (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenler, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamada problem yaşadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca Tok (2001) yaptığı araştırma sonucundan hareketle anlamlı okuma açısından cümle yönteminin uygun bir yöntem olduğu kanısındadır. Bu konuda yapılan bir başka araştırmada ise Turan (2007), öğretmenlerin okuduğunu daha iyi anlamada cümle yönteminin daha etkili olduğunu ifade etmektedir.

Yine Akman ve Aşkın (2012) tarafından yapılan araştırmada ise ses temelli cümle yönteminin öğretim ilkeleri açısından incelendiğinde; bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, bütünlük ve açıklık ilkelerine aykırı bir görünüm sergilediği ifade edilmektedir. Bu konuyla ilgili bir başka araştırmada Bilir (2005), okula yeni başlayan çocukların somut düşünme çağında olup tek başına anlamı olmayan harflerin ve onlara ait seslerin çocuğa göre soyut kaldığından, çocuk tarafından öğrenilmesinin zor ve sıkıcı olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan harf ya da ses temelli cümle yönteminin öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla çelişmekte olduğunu ifade etmiştir. Çiftçi (2010) ise yaptığı bir çalışmada Türkçe Öğretim Programı'nda, iddia edildiği gibi üst bilişsel becerilere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. 2015 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da harf gruplarında değişiklik yapılma yoluna gidilmiştir (MEB, 2015). Bunun sebebi olarak ilk gruplarda yer alan harflerden anlamlı metinlerin oluşturulamayışı gösterilebilir. Ayrıca metin oluşturmaya dördüncü gruptan sonra yer verildiğine göre anlamlı metinlerin oluşturulamadığının farkedildiği düşünülebilir.

İlkokul 1. sınıf okuma yazma öğretimi ders kitaplarındaki metinlere ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında ise, yapılan araştırmada ulaşılan sonucu destekleyen bilgilere rastlanılmıştır. Karadağ ve Kurudayıoğlu' nun (2010) yaptığı araştırma sonucuna göre; programda ifade edildiği gibi kelime hazinesinin geliştirilmesi hedefi bulunmasına rağmen

kitap yazarlarının bu durumu dikkate almaması kitaplar açısından büyük bir olumsuzluktur. Birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimelerin yaklaşık % 61' inin yürürlükteki ders kitabında yer almadığı görülmektedir. Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş (2011), ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik olan çocuk kitaplarının içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri bakımından, kitap boyutlarının çoğunlukla aynı ölçüde olduğu, kitaplarda konu çeşitliliğinin olmadığı, bazı önemli karakter özelliklerine yer verilmediği, bazı kitapların mesaj içermediği ve kitaplarda dilbilgisi hatalarının bulunduğu ifade etmektedir. Gönülal ve Eryaman' ın (2013) yaptıkları araştırma sonucunda ise, bazı ders kitabı setlerinde yer alan kelimelerin, Türk Dil Kurumu sözlüklerinde hiçbir anlamının olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca ilköğretim birinci sınıf düzeyine uygun olmayan ve soyut kelimelerin fazlaca kullanıldığı kitap setlerine de rastlanmıştır. Kartal ve Bozkurt'un (2014), araştırmalarında ise birinci sınıflarda okutulan "Okuma Yazma Öğreniyorum" ders kitabında yer alan metin örnekleri, anlam bütünlüğü yönünden incelenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda metinlerin önemli bir bölümünün anlam bütünlüğü taşıyan metinler olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla okuma yazma öğrenme sürecindeki metin örnekleri, öğrencileri Türkçe ders kitaplarındaki metinlere hazırlayacak şekilde oluşturulmalıdır bu nedenle sözcük ve cümle sayılarının aşamalı olarak arttığı ve anlam bütünlüğünün yansıtıldığı metin örneklerine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Bir diğer araştırmada ise Çakır (2013), Türkçe ders kitaplarında yer alan bazı öykülerin özensiz yaklaşımlar sebebiyle özellikle dil ve tasarım yönünden hatalı ve çocuğa görelilik ilkesine uygun olmadığını ortaya çıkarmıştır. Gözütok ve diğerleri' nin (2015) ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarını değerlendirdiği bir başka araştırmada da, metinlerde olumsuz örtük iletilere yer verildiği ve bazı metin görsellerinin gerçek yaşama, öğrenci düzeyine ve kültüre uygun olmayan öğeler içerdiği ifade edilmektedir. Yine Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin okuma yazma sürecinde çocuğun anlam evrenine ve gerçekliğine uygun metinlere daha çok yer verilmesi, yalnızca öğüt veren, çocuğun duyma, düşünme, düşünme becerilerini geliştirmeyen metinlerden özellikle uzak durulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Lüle-Mert, 2012). Soyuçok (2016) "Türkçe 1- Okuma Yazma Öğreniyorum" ders kitaplarını çok yönlü olarak incelemiştir. "Dil, anlatım ve üslup" açısından ders kitaplarında, TDK' da yer alan sözcüklerin yanlış kullanımlarının bulunduğu ve seçilen sözcük ya da cümlelerde öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olmayan örneklerin olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra metin oluşturma basamağında oluşturulan metinlerin yaklaşık yarısında anlam bütünlüğünün olmadığı belirlenmiştir.

Bu araştırma sonucuna karşıt olarak, Güneş (2005b) ses temelli cümle yönteminin Türkçenin yapısına uygun olduğunu, ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin; dikkat ve anlama düzeylerinin arttığını ve öğrenme sürecinde aktif olduklarını belirtmiştir. Ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğunu ve özgüvenlerini arttırdığını vurgulamıştır. Aydın ve Kılıç Özmen (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, öğretmenler yeni programın uygulama açısından, zihinsel/bilişsel, sosyal, duygusal yönden ve ölçme-değerlendirme açısından olumlu olduğunu düşünmektedir. Duran ve Çoban (2011), ise ilk grupta, hece, kelime, cümle ve metin üretme uygulamalarına yer verilmesinin sorun oluşturmadığını söylemektedirler.

Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlediği bir zamanda bilgi üreten toplumlar dünyada ekonomik ve refah düzeyi yüksek bir toplum olurlar. Böylece gelişmişlikte, bilgiyi tüketen toplumlara göre her zaman ön sırada yer alırlar. Refah düzeyi yüksek olan zengin bir toplum nitelikli, iyi yetişmiş ve rekabet edebilen kişilerin varlığıyla ortaya çıkar. İşte tam burada eğitimin önemi kendini göstermektedir (Eraslan, 2009). Yapılan bu çalışmada, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığı görüşünde birleşen öğretmenlerin görüşleri, daha önce sözü edilen araştırma sonuçlarının çoğu ile tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun metinlerin oluşturulması, bu doğrultuda uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, bilişsel gelişimleri açısından son derece önemlidir. Bir başka deyişle öğrencilerin okuduğunu anlama, düşünme, analiz etme, sorgulama gibi üst düzey zihinsel becerilere sahip olması büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde, sözü edilen beceriler doğrultusunda sorunlar oluşması kaçınılmaz olacaktır. 2003-2009 PISA sonuçlarına göre biraz gelişme gösterilse de Türkiye' nin dünya sıralamasında üst sıralarda yer almamaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Okuma becerileri alanında PISA 2015 Türkiye ortalamasına bakıldığında ise 428, OECD ortalaması 493 ve tüm ülkelerin ortalaması da 460 puan olduğu görülmektedir. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansı, PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre belirgin bir şekilde düşüş göstermiştir. PISA 2015'de üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de binde altı (%0,06) dır (MEB, 2016). Bu bağlamda eğitim-öğretim ihtiyaçları doğrultusunda etkili eğitim politikalarının geliştirilmesine, daha kapsamlı bir eğitim reformuna ihtiyacımız olduğu görülmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Metinlerin bilişsel gelişime uygunluğunun yanısıra diğer alanlarda da bilişsel gelişime uygunluğu araştırılan çalışmalar görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde deneysel yaratıcılık programının öğrencilerin bilişsel gelişimlerine etkilerini (Yıldız, 2000); müzik eğitimin çocukların bilişsel gelişimine katkısını (Şendurur ve Akgül-Barış, 2002) irdeleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bunun yanında Sosyal Bilgiler dersi ve bilişsel gelişim (Karaman, 2002); Görsel Sanatlar ve bilişsel gelişim (Erdik-Işık, 2003); İngilizce ve bilişsel gelişim (Yakar, 2003) konulu araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca Matematik ve bilişsel gelişim (Polat, 2006); Fen Bilgisi ve bilişsel gelişim (Sevil ve Oluk, 2007; Ayvaci ve Şahin, 2009) arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar da yer almaktadır. (Türkoğlu, 2016) ise oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisine değinmiştir. Hangi alanda araştırma yapılırsa yapılsın çocuğun bilişsel seviyesine uygun etkinlikler düzenlemenin, çocuğun gelişimi açısından bir hayli önemli olduğu görülmektedir.

5.1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Mezun Olunan Okul, Öğrenim Düzeyi ve Mesleki Kıdem ile İlişkisi

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 düşüncüyü paylaşmaktadırlar.

İkinci olarak, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, mezun oldukları okula göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin farklı okul mezunu olmaları onların ses temelli cümle yöntemine ilişkin oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünmeleri açısından bir farklılık oluşturmamaktadır. Farklı okul mezunu öğretmenler, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığı konusunda hemfikirdirler.

Üçüncü olarak, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bir başka şekilde ifade edilirse, ön lisans, lisans ya da yüksek lisans mezunu öğretmenler, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünmektedirler.

Dördüncü olarak, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle öğretmenlik mesleğinde geçirdikleri süre onların ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünmeleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Meslekte farklı yıllara sahip olan öğretmenler, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünmektedirler.

5.1.3. Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Deneyimleri ile İlişkisi

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. Başka bir anlatımla, daha önce birinci sınıfı bir kez ya da daha fazla okutanlar, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığına ilişkin olarak aynı düşünceye sahiptirler.

5.1.4. Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişime Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Hızlı ve Doğru Okumayı En Etkili Biçimde Sağlayan Yöntemin Ne Olduğuna İlişkin Düşüncesi ve Yöntem Tercihi ile İlişkisi

İlk olarak, 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 ulaşmıştır. Bu bir çelişki gibi görünse de ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünenler, ses temelli cümle yönteminin hızlı ve doğru okuma açısından daha etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Bu konuda İzmir ili 9. Grup İlköğretim Müfettişliğinin (2005), “İlkokuma Yazma Çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması” adlı araştırma raporunda da, öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenmenin avantajlarını, okuma, yazmaya kolay ve aynı anda geçilmesi olarak belirtmişlerdir. Güneş (2005a) ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminin yapıldığı pilot okullardaki uygulama sonuçlarına göre, öğrencilerin kısa sürede

okuma yazma öğrendiğini belirtmiştir. Yapılan başka araştırmalarda da ses temelli cümle yönteminin öğrencileri erken okumaya geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Baydık ve Kudret, 2012; Belet ve Karadağ, 2014; Bıçak ve Susar Kırmızı, 2012; Gün, 2006; Ortabağ- Çevik, 2006; Sağırlı, 2006; Tok, Tok ve Mazı, 2008; Turan ve Akpınar, 2008). Nitekim araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen ses temelli cümle yöntemiyle yapılan okuma yazma öğretiminde, okumaya yazmaya hızlı geçildiği sonucuyla örtüşmektedir.

İkinci olarak, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, yöntem tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle, ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünenler, yöntem tercihi kendilerine bırakıldığı takdirde ses temelli cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Buradan bu gruptaki öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemini kullanmak istedikleri ancak şu anki harf gruplarıyla oluşturulan metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını söylemeleri bir çelişki gibi görünse de, bu yöntem kullanılarak da harf gruplarında yer alan harflerin değiştirilmesi sonucunda anlamlı metinlerin oluşturulabileceğini düşünüyor olabilirler. Nitekim 2015 yılında MEB tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılan bir düzenlemeyle harf gruplarında yer alan harflerin sıralamasında değişikliğe gidilmiştir. Ayrıca sözü edilen programda birinci grupta sadece hece, ikinci grupta sözcük, üçüncü grupta cümle ve dördüncü grupta anlamlı metinler oluşturulması önerilmektedir. Bir diğer neden ise ses temelli cümle yöntemini tercih eden öğretmenlerin, oluşturulan metinlerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını düşünmekle beraber ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin daha kısa sürede okuma yazma öğrendiklerini düşündükleri için bu yöntemi tercih etmiş olabilecekleri de söylenilebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olabilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Türkçe Ders Programı'nda okuma-yazma öğretim yöntemi olarak ses temelli cümle yöntemi uygulanmaya devam edilmektedir. Programda verilen harf gruplarına göre metin oluşturulmaya devam edileceğinden öğretmenler anlamsız heceler, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmayan, seviyesinin çok üzerinde, soyut olan sözcükler ve

cümleler üzerinde çok fazla durmamalıdır. Öğretmenlerin anlaşılmayan metinleri daha anlaşılır hale getirmek için farklı öğretim, yöntem ve teknikleri kullanabilirler. Öğrencilerin seslendirmeden öte okuduklarını anlamaları için 5N1K soruları, öğrencilere her metinden sonra yönlendirilmelidir.

Farklı sosyoekonomik düzeydeki yerlerdeki öğretmenler, öğrencilerin günlük yaşantılarına uygun sözcük, cümle ve metin örnekleri oluşturmaya özen göstermelidirler.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu daha derin bir şekilde araştırmak için öğretmenlerle görüşme yapıp, nitel araştırma yöntemleri de kullanılabilir. Ayrıca bu yöntemle oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu ile ilgili araştırma öğrencilerle çalışılarak da yapılabilir. Bunun yanında, metinlerin öğrencilerin diğer gelişim alanlarından olan duyuşsal gelişimine uygunluğu da araştırılabilir.

Birinci sınıf metinlerine ek olarak ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta Türkçe kitabında yer alan metinlerin ve çalışma sayfaları etkinliklerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığı araştırılabilir.

Metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunu belirlemek için yapılan bu araştırmanın evrenini Denizli ili merkez ilçeler oluşturmaktadır. Bu görüş ilden ile ve bölgeden bölgeye göre değişmekte midir, sorusuna yanıt bulmak için araştırma farklı şehirlerde de yapılabilir. Bu sonuçların karşılaştırılması ülkenin geleceği için bir hayli önemli olan okuma yazma öğretiminin yararına olacaktır.

Ses temelli cümle yönteminin dışında diğer okuma yazma öğretim yöntemleri ile deneysel araştırmalar yapılarak hangi yöntemlerle okuma yazma öğretimi yapıldığında, metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olarak oluşturabilmesine daha çok katkıda bulunacağı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2005). Aktif öğrenme (7. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağır, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 214121)
- Akay, A. A. (2004). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemleri çözme başarısına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1), 1-18.
- Aksan, D. (1998). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim 1. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). Yazılı ve sözlü anlatım, kompozisyon sanatı. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Aktürk, Y ve Mentiş Taş, A.(2011). İlkokuma yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” nin uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri (şanlıurfa/viraşehir örneği). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 27-37.
- Alperen, N. (1994). Okuma yazma öğretimi metodları ve çözümleme metodunun Türkçe öğretimine uygulanması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 32491)
- Arı, A. (2011). Bloom’ un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye’ de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 749-772.
- Arıkan, R. (2004). Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama. Ankara: Asil Yayın.
- Arslantaş, İ. H. ve Cinoğlu, M.(2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), 81- 92.

- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). Bilimsel araştırmaya giriş. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arslan, D. ve Aytaç, A.(2010).İlkokuma yazma dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. 9(3), 841-850. <http://ilkogretim.online.org.tr> sayfasından elde edilmiştir.
- Ataç, F. (1991). İnsan yaşamında psikolojik gelişim (1. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Ateş, S ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(1), 101-124.
- Atkinson, R. L., Atkinson R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). Psikolojiye giriş. (K Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz, Cev). İstanbul: Sosyal Yayıncılık.
- Avcı, N. (2003). Yaşama merhaba gelişimde 0-3 yaş. çocuk gelişimi ve eğitimi dizisi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydın, B. (Ed). (2000). Gelişim öğrenme psikolojisi. Ankara: pegem yayıncılık.
- Aydın, A. (2003). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, O. ve Kılıç Özmen, Z. (2009). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, (30), 47-63.
- Ayvacı, H. Ş. ve Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXII (2), 441-455.
- Babayiğit, Ö. (2012). İlk Okuma- yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bacanlı, H. (2004). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13 (4), 2277-2290.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 3(1) 164-181.
- Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. İlköğretim Online, 14(1), 13-28. <http://ilkogretim-online.org.tr>. sayfasından elde edilmiştir.
- Baydık, B. ve Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(1), 1- 22.

- Bayrakçı, R. (2004). İlköğretim 4. sınıf türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bektaş, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilkokuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.
- Belet, D. ve Karadağ, R. (2014). Ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. Anadolu Üniversitesi.
- Behrmann, M (2000). Begining reading and phonological awareness for students with learning disabilities. <http://www.kidsource.com> sayfasından elde edilmiştir.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1998). Scaffolding children's learning: vygotsky and early childhood education, psychological servises for internationally adopted children, published in. school psychology international, national association for the young children, 19(2), 189-191. <http://www.bgcenter.com/Scaffold.htm> sayfasından elde edilmiştir.
- Beyazıt, N. (2007). İlkokuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bıçak, E. ve Susar Kırmızı, F. (2012, Eylül). Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulamalarda öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. Sözel bildiri, 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul.
- Bilen, M. (2002). Plandan uygulamaya öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1), 87- 100.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). İlkokuma ve yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Blevins, W. (2003). Phonics and the beginnig reader, reading line. New York: Scholastic Inc.
- Bloom, B. S. (1979). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (1. Baskı) (D. A. Özçelik, Cev) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bulut, F. (1998). İlkokuma-yazma öğretimde bireşim ve çözümleme metodunun karşılaştırmalı olarak incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Burns, M. S., Griffin, P. & Snow, C.E. (1999). Starting out right. A guide to promoting children' s reading success. Washington,DC: National Academy press.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, M.(2009). İlk okuma yazma öğretimi (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). İlkokuma yazma öğretimi (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Charles, C. M. (2003). Öğretmenler için Piaget ilkeleri. (G. Ülgen, Cev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Connelly, V., Johnston, R. & Thompson, G. B. (2001). The effects of phonics instruction on the reading comprehension of beginning readers, reading and writing. An Interdisciplinary Journal, 14, 423- 457. <http://web.ebscohost.com> sayfasından elde edilmiştir.
- Creswell, J. W.(2014). Araştırma deseni nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları (4. Baskıdan çeviri), (S. B. Demir, Cev). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (1996). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve davranışı-psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelik ilkesi açısından değerlendirilmesi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(1), 1171-1180.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2005). İlköğretim birinci kademedeki (7-11 yaş grubu) çocuklarının korunum gelişim düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 48- 65.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 437-456.
- Çayır, A ve Ulusoy, M (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. Cumhuriyet International Journal of Education, 3(2), 26-43.
- Çebi, A. (2006). 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- Çebi, A. (2009, Ekim). Okuma-yazmayı farklı yaklaşımlarla öğrenen ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve gördüğünü yazıyla anlatma düzeyleri. Sözel bildiri, 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir.
- Çelen, F.K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S.S. (2011, Şubat). Türk eğitim sistemi ve pisa sonuçları. Akademik Bilişim, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelenk, S. (1993). İlkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Çelenk, S. (2003). İlkokuma- yazma programı ve öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2005,Kasım). Yeni ilkokuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımlarının ışığında değerlendirilmesi. Eğitimde yansımalar: VIII Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu, 108-121. Ankara: Sim Matbaası.
- Çelenk, S. (2007). İlk okuma yazma programı ve öğretimi (6. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (Ed.). (2013). İlk okuma yazma programı ve öğretimi. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiftçi, S., Meydan, A., ve Ektem, S.I. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 179-190.
- Çiftçi, Ö.(2010). İlköğretim türkçe öğretim programında 5. sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. TÜBAR- XXVII, 185-200.
- Damar, M.(1996). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dawson, M. R. & Medler, D.A.(2003). “Cognitive development” dictionary of cognitive science, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, T6G2E9. http://www.bcp.psych.ualberta.ca/%7emike/Pearl_Street/Dictionary/contents/C/cognitive_development.html> sayfasından elde edilmiştir.
- Demirci, M. E., (2008). Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2011). Öğrenme sanatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, B. (2002). Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama, güdü ve hatırd tutma üzerine etkileri (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- 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.
- Doğan, B. (2015). Öğretimin bireyselleştirilmesine vurgu yapan modeller (1. Baskı). B. Doğan ve V.Alkan (Ed), öğretim ilke ve yöntemleri (145-187). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğanay, A., Türkoğlu, A. ve Yıldırım, A. (2000). Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Driscoll, A. & Nagel, N. G. (2002). Early childhood education, Birth- 8: The Worth Of Childeren, Families, and Educators, MyLabSchool Edition, ISBN: 0-205-46374-6, Publisher: Allyn and Bacon
- Duran, E. ve Çoban, O. (2011). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(3), 17-22.
- Eraslan, L. (2008). Yenilenen öğretmen yetiştirme programı bağlamında sınıf öğretmenliğinin durumu. www.turkegitimsen.org.tr/1mevzuatword/ sayfasından elde edilmiştir.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya' nın pisa' daki başarısının nedenleri? türkiye için alınacak dersler. Necatibey Eğitim Fakültesi, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 3(2),238-248.
- Erden M. ve Akman, Y. (1996). Gelişim öğrenme- öğretme (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdik-Işık, Ö. (2003). İlköğretimde bilimsel gelişime koşut olan resimsel gelişmede uzam kavramının saptanması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ertürk A. (2001). İlkokuma yazma öğretimi hazırlık devresinin okuma yazma öğrenmedeki yeri ve önemi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Featers, K. M. (2004). Infotext: Reading and learning. Toronto: Pipin Publishing.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1).
- Ferah, A. (2005). Her yönüyle Türkçe ilk okuma yazma. İstanbul: MEB Yayınları.
- Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Flood, J. (2003). Handbook of research on teaching the english language arts. Mahwah: L. Erlbaum Assouates.
- Forman, R. B., Chen, D.T., Carison, C., Moats, L., Francis, J.D. & Fletcher, M. J. (2003). The Necessity of The Alphabetic Principle to Phonemic Awareness Instruction. Reading and Writing. 16 (4) 289-324.
- Gallagher, C.(1999).“ Lev Semyonovich Vygotsky” Muskingum College, Department of Psychology. <http://fates.cns.muskingum.edu/psych/psycweb/history/vygotsky.htm> sayfasından elde edilmiştir.
- Gay, L. R. (1996). Educational research. Florida: Prentice Hall.

- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). Teaching and researching reading. New York: Published By Pearson Education.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmenleri adaylarına ilk okuma yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. Milli Eğitim Dergisi, (148), 67-74.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 36 (160), 250-265.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. S.Sever, (Ed.), 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu İçinde (823-833). Ankara Üniversitesi.
- Gönülal, M. ve Eryaman, Y. (2013). İlkokuma kitaplarında kullanılan kelimelerin ilkokul birinci sınıf düzeyine uygunluğunun incelenmesi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14, 53-61.
- Gözütok D. F., Ulubey, Ö., Yılmaz, G., Hamsi, M. ve Dinçer, M. (2015). İlköğretim 1. sınıf türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının değerlendirilmesi. 14(4), 1159-1178. <http://ilkogretim-online.org.tr> sayfasından elde edilmiştir.
- Güleryüz, H. (1997). Programlanmış ilkokuma ve yazma öğretimi kuram ve uygulamaları (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Güleryüz, H.(2000). Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2002). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gün, A.(2006). Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gündüz, Y. (2006). Çözümleme (cümle) yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin karşılaştırılması. Çağdaş Eğitim Dergisi, 333, 40-45.
- Güneş, F. (2000). Okuma- yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2003). Okuma yazma öğretiminde cümlenin önemi. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR), Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, 13, 39-48.
- Güneş, F. (2004). Ders kitaplarının incelenmesi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2005a).Türkçe öğretim programının yenilikler. Artı Eğitim Dergisi, (2).
- Güneş, F. (2005b). Niçin bitişik eğik yazı? MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 71, 17- 19.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (18), 1-15.

- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11), 603-637.
- Hamamcı, Z. ve Hamamcı, E. (2015). Çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1),125-134.
- Harris, A.J. & Sipay, E.R. (1990). How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods. Longman.
- Heilman, W., A., Blair, R., T. & Rupley, W., H. (Ed). (2002) Principles and practices of teaching reading (10 Th.). Upper Saddle River, New Jersey. Colombus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Helvacı, K. (2000). İlkokuma ve yazma öğretmen kılavuzu. Ankara: Özgün Matbaacılık San. ve Tic. A.Ş.
- Howe, Michael J. A. (2001). Öğrenme psikolojisi. (E. Kılıç, Çev). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Ivic,I. (1994). İnternational bureau of education. 14, 3/4, 471- 485.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediniminin eğitimsel işlevi. Tömer Dil Dergisi, 70, 5-18.
- İzmir Dokuzuncu Grup İlköğretim Müfettişliği (2005). İlkokuma yazma çalışmalarında ses temelli cümle yöntemi ile cümle yöntemi uygulama sonuçlarının karşılaştırılması, İzmir. <http://www.ilkokuma.com/index.htm> sayfasından elde edilmiştir.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 102-121.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR), 27, 423-436.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. Turkish Studies İnternational Periodical Fort The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume, 5(3), 1566-1593.
- Karakelle, S. (1998). İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, E. (2002). Bilgisayar destekli öğretim yönteminin sosyal bilgiler dersinde, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Karasar, N.(2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine araştırması. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kartal, H. (2005). Erken çocukluk eğitim programlarından anne-çocuk eğitim programlarının 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kartal, H. (2013). Okuma-yazma öğretiminde öğrenci katılımıyla hece oluşturma etkinlikleri. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 3(1), 34-40.
- Kartal, H. ve Bozkut, M. (2014). Okuma- yazma öğreniyorum ders kitabında yer alan metinlerin bağlaşıklık ve bağdaşıklık yönünden incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 7(18), 629-655.
- Kartal, E. ve Çalar Özteke, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(11), 372-380.
- Kaplan, M.(2002, Mayıs). Kültür ve dil. Dergah Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, D. (2008). Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaya, D ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. Turkish Studies. International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11/3, 416-43.
- Keskinkılıç, K. (2005). İlkokuma yazma öğretimi (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A. (2000). İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve ses temelli cümle yöntemi uygulaması. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(4), 2259-2268.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2008). Gelişim ve öğrenme (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Köksal, K. (2001). Okuma yazmanın öğretimi (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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.
- Kuşdemir-Kayıran, B. ve Karabay, A. (2012). İlkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir çalışma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2847-2860.

- Küçükahmet, L. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükkaragöz, H. (2007). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), (3. Baskı). gelişim ve öğrenme psikolojisi (78-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. and Nurmi, J. E.(2004). The Developmental Dynamics of Literacy Skills During the First Grade. *Educational Psychology*,24(6),793-81 .
- Lüle-Mert, E. (2012). İlköğretim 6., 7., ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin çocuk yazınının ilkeleri bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 73-93.
- Manguel, A. (2004). Okumanın tarihi. (F, Elioğlu, Cev.) İstanbul: YKY.(Orijinal çalışma basım tarihi 1997.)
- Martinet, A. (1998). İşlevsel genel dilbilim. (B. Vardar, Cev.). İstanbul: Multilingual.
- Martens, Brain.K., Eckert, T.L., Begeny, J. C., Lewandowski, L.J., Digennaro, F.D., Montarello, S.A., Arbolino, L. A.,Redd, D.D. & Fiese B. H.(2006). Effects of fluency-building program on the reading performance of low-achieving second and third grade students. Department of Psychology, Syracuse University, 430 Huntington Hall, Syracues, NY 13244-2340, USA.
- Maviş, F. Ö., Özel, Ö ve Arslan, M (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümlenme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması (Tokat İli Örneği). *The Journal of Akademik Social Science Studies, International Journal of Social Science*, (28), 481-494.
- McNabb, M. L.& Thurber, B. B. (2006). Literacy learning in networked classrooms: using the internet with middle-level students. Newark: International Reading Association.
- Miller, J. & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal Of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5 sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEGEP (2006). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. Bilişsel Gelişim. Ankara
- MEGEP (2007). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi çocuk gelişimi ve eğitimi, dil gelişimi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Türkçe (1-5. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Milli eğitim bakanlığı Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). PISA 2015 Ulusal raporu, Ankara.
- Nas, R. (2004). Metinlerle ilkokuma- yazma öğretimi (3.Baskı). Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Neisser, U. (1967). Cognitive psychology. New Jersey: by prentice- hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Newman, S. (2003). Stepping out: using games and activities to help your child with special needs. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. <http://site.ebrary.com/lib/firat/Doc?id=10069823> sayfasından elde edilmiştir.
- Ortabağ-Çevik, S. (2006). Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (bursa ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ornstein A. C. & Lasley T. J. (2000). Strategies for effective teaching. USA: Mcgraw- Hill Higher Education Companies.
- O'Brien, G.A. (2006). Parent- delivered instruction in phoneme identification.effects on phonemic awareness and letter knowledge of preschool- aged children. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Massachusetts Amherst, USA.
- Öğreten, Ş. (2008). Yeni ilköğretim eğitim programı kapsamındaki ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öz, M.F.(2005). Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Özdemir B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 17-28.
- Özcan, E. (2003). 1948-1968 İlkokul türkçe programlarında ilkokuma yazma öğretiminde çözümlenme yöntemi (karşılaştırmalı çalışma). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özcan, A. O. ve Özcan Ferah, A. (2014). Türk çocukların ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. İGÜSBD, 1(2), 67-86.
- Öz, M. F. ve Çelik, K. (2015). Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi (7.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm- eğitimde yeni değerler (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 467-476.

- Özsevgeç, T. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zihinsel gelişim düzeyleri üzerinde sosyal faktörlerin etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Eskişehir İli Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. International Reading Association, 58.
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (1969). The Psychology of the child. New York: Basic Books Inc.
- Piaget, J. (1999). Çocukta zihinsel gelişim. (H, Portakal, Cev). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Polat, U. (2006). Bilişsel gelişim ve matematik öğretimi ilişkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Reyhner, J. (2003, December). The reading wars, phonics versus whole language. Northern Arizona University, jan.ucc.nau.edu/jar/reading_wars.html sayfasından elde edilmiştir.
- Sağır, M. (2002). Türkçe dil bilgisi öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, M. (2006, Nisan). Ses temelli cümle yönteminin ilköğretim okuma-yazma öğretimi süreci ve etkinlikler üzerindeki başarısının uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi. II. Cilt, 269-287. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Samancı, S. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Santrock, J. W. (1997). Life-span development (6th ed). Madison WI: Brown and Benchmark Publishers.
- Sayar, F. ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: kısa süreli bellek ve çalışma belleği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 13(2), 49- 64.
- Şahin, A. ve Akyol, H. (2006, Nisan). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümlenme ve birleşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması. Sözel bildiri, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Ankara.
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma- yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarıyla okuma hızlarının karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 423-433.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlenme yönteminin karşılaştırılması. Milli Eğitim, 171, 109-129.
- Seçer, İ. (2013). Spss ve lisrel ile pratik veri analizi (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Semerci, N.(2000). Kritik düşünme geliştirilebilir mi? Yaşadıkça Eğitim, 65, 30-34.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim öğrenme ve öğretim (22. Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Selçuk, Z. (2005). Gelişim ve öğrenme (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2007). Eğitim psikolojisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (2000). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevil, Ö. ve Oluk, S. (2007). İlköğretim fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 61-68.
- Şendurur, Y ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (1), 165-174.
- Şenel, G. H. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. İlköğretim Online e-Dergisi, 3(2), 48-53
- Şirin, M. R. (1998). Çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Soyuçok, M.(2016). Okuma yazma kitaplarının çok yönlü olarak değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Smith, H. S. (1998). The effects of whole language method of instruction and an integrated phonics method of instruction on the reading achievement of inner-city preschool Pupils, Washington University. [http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) sayfasından elde edilmiştir.
- Tan, N. (1998). Oyunlarla ilkokuma yazma öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Tekiner, Ö. (1997) Okul öncesi eğitiminde yeni yaklaşımlar, okul öncesi eğitim sempozyumu bildiriler kitabı. Ankara: Ankara Basımevi.
- Tekin, M. ve Özdemir, N.(1983). Okuma Yazma Kavramlar-Yöntemler-Araçlar 1983 Seminer Çalışmaları, Yayın No:2. Antakya: Hatay İli Milli Eğitim Müdürlüğü Yayını.
- Tertemiz, N. İ. ve Çakmak, M. (2004). Problem çözme. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Torgesen, J. & Hudson, R. (2006). Reading Fluence: Critical issues for struggling readers. in s.j. samuels and a. farstrup (eds). reading fluency: the forgotten dimension of reading success, Newark, DE: International Reading Association Monograph of the British Journal of Educational Psychology.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7, 257-275.

- Tok, Ş., Tok, T.N. ve Mazi, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış (53), 123- 144.
- Tompkins, G., E. (1997). *Literacy for the twenty- first century: A balanced approach* merill, an imprint of prentice hall upper saddle river, New Jersey: Colombus, Ohio.
- Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N. ve Arslan, F. (2008). 2005 İlköğretim programına göre yapılan ilkokuma ve yazma öğretiminin okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi*, (2). 117-133.
- Turan, M. (2007). İlköğretim birinci sınıf türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat üniversitesi, Elazığ.
- Turan, M. ve Akpınar, B.(2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 121-138.
- Türkoğlu, B. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ünalın, Ş. (2001). Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vatansever, H. (2008). Çözümlene (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Düşünce ve dil*. (S.Koray, Cev.). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Wadsworth, B. J. (2004). *Piaget theory of cognitive and affective development* (5th Ed). Boston: Longman Publishers.
- Woolfolk E. A. (1980). *Educational psychology four teachers*. N. J.: Prentice Hall.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology* (8th. Ed.). Boston: Pearson Education.
- Wood, D.(2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme*. (E. Kılıç, Çev). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Yakar, S. (2003). 6-12 yaş kümesinin bilişsel gelişim özellikleri doğrultusunda çocuklara uygun yabancı dil (İngilizce) sınavı hazırlama. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. 3(2), 35-41. <http://ilkogretim-online.org.tr>. sayfasından elde edilmiştir.

- Yaşar, Ş. ve Güvey-Aktay, E.(2015). Okuma becerisi açısından cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish or Turkic Volume. 10 (7), 1-18.
- Yavuzer, H. (2000). Bedensel, bilişsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı. (11.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2002). Çocuk psikolojisi (22.baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 10 (22), 263-281.
- Yıldız, F. Ü. (2000). Deneysel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldızlar, M.(2009). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. (2006). Okuma Becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 190220)

EKLER



EK- 1. Araştırma İzin Belgesi

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/6674577
Konu: Anket Onayı

19/12/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 01/12/2014 tarih ve 25931 sayılı yazıları

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yeliz KILINÇ ŞAHİN, "Ses Temelli Cümle Yönetimindeki Ses Gruplarından Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Zihinsel Gelişimine Uyguluğunun Öğretmen Görüşlerinde Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin anket formunu ilgi yazı gereği Merkezefendi ve Pamukkale ilçesindeki ilkokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans, Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin, ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2014/2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

O L U R.
19/12/2014
Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Güvenli Elektronik İmza

Ash ile Ayımda
23/12/2014
Afşin ERKAN
V.H.K.I.

Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Sırapapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: strateji20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin
Telefon
Belgegeçer

S.GELMİŞ VHKİ
:(0 258) 265 55 54 dahili 708
:(0 258) 265 01 69

EK-2: Veri Toplama Aracı

II. Bölüm: Mesleki Bilgiler

1. Daha önce Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birinci sınıf okuttunuz mu?

Evet Hayır

2. 1. soruya yanıtınız evet ise kaç kez birinci sınıf okuttunuz?

1 2 3 4 5 ve daha fazla

3. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?

Evet Kısmen Hayır

4. Sınıfınızdaki öğrenci sayısını belirtiniz.

(.....)

5. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nden önce uygulanan Çözümlenme-Bireşim yöntemini (öğretmeye cümlelerden başlanan) uyguladınız mı?

Evet Hayır

5. maddeye yanıtınız evet ise 6. ve 7. Maddeleri de yanıtlayınız.

6. Hızlı, doğru, anlayarak okumayı en etkili biçimde sağlayan yöntem hangisidir?

Çözümlenme- Bireşim (Cümleden başlanan)

Ses Temelli Cümle Yöntemi

7. Yöntem kullanma tercihi size bırakılsa hangi yöntemi uygulamak istersiniz?

Çözümlenme- Bireşim (Cümleden başlanan)

Ses Temelli Cümle Yöntemi

Değerli Meslektaşlarım,

Bu ölçek, "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ne göre oluşturulan metinlerin, zihinsel süreçlere uygulanmasını öğretmenin görüşlerine göre değerlendirilmek amacıyla yapılacak bilimsel bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Ölçek, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgilere, ikinci bölümde mesleki bilgilerinize, üçüncü bölümde ise metinlerin zihinsel süreçlere uygulanmasına yönelik sorular bulunmaktadır.

Verdiğiniz tüm bilgiler, yapılan bilimsel araştırmaya veri toplama amacıyla kullanılacaktır. Ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur. Sonuçların güvenirliliği sizin verdiğiniz samimi yanıtlara bağlıdır. Bu sorularda ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işaretli ile belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yeliz KILINÇ ŞAHİN
PAÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA-BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Mezun olduğunuz okul

Eğitim Fakültesi Yüksek Okul Eğitim Enstitüsü

2+2 Lisans Tamamlama Fen Edebiyat Fakültesi Diğer

3. Öğrenim düzeyiniz

Ön Lisans Lisans Lisans üstü

4. Meslekteki kıdeminiz kaç yıldır? Belirtiniz.

(.....)



III. Bölüm: Metinlerin Zihinsel Süreçlere Uygunluğunu Belirleme

Bu bölümde "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ne göre ilk okuma- yazma öğretiminde oluşturulan metinlerin, zihinsel süreçlere uygunluğuna ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu maddelerde ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı lütfen (X) ile işaretleyiniz.

| KATILMA DÜZEYİ | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılmıyorum | Hiç katılmıyorum |
|--|---------------------|-------------|--------------------|--------------|------------------|
| MADDELER | | | | | |
| 1- Seslere yapılan vurgu, metindeki anlamı ikinci plana itmektedir. | | | | | |
| 2- Yanlış heceleme ile oluşturulan cümleler algılamayı zorlaştırmaktadır. | | | | | |
| 3-Ünlü harflerin tümünün verilmesinde gecikildiği için işlek heceler (yeni sözcükler türetmeye elverişli heceler) oluşturmak zor olmaktadır. | | | | | |
| 4-Metinlerin oluşturulmasında, basitten karmaşığa doğru sıra izlenebilmektedir. | | | | | |
| 5-Metinlerin oluşturulmasında, kolaydan zora doğru bir sıra izlenebilmektedir. | | | | | |
| 6- Anlaşılır metin oluşturmak zor olmaktadır | | | | | |
| 7-Öğrencinin dikkatini çeken metinler oluşturmak kolay olmaktadır. | | | | | |
| 8-Öğrencilerin sözcük dağarcığına uygun metinler oluşturulabilmektedir. | | | | | |
| 9-Oluşturulan metinler, öğrencilere anlamlı gelmektedir. | | | | | |
| 10-Oluşturulan metinler, öğrencinin düzeyine göre soyut kalmaktadır. | | | | | |
| 11-5N1K (Ne, neden, nasıl, ne zaman, nerede, kim) sorularına yanıt verebilecek şekilde metin oluşturmak zor olmaktadır. | | | | | |
| 12- Öğrencinin bilgiyi sorgulama yönünü geliştiren metinler oluşturulabilmektedir. | | | | | |
| 13-Metinler, öğrencilerin ön öğrenmelerini, öğrenciye hatırlatacak şekilde oluşturulabilmektedir. | | | | | |
| 14-Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun metinler oluşturulabilmektedir. | | | | | |
| 15- Oluşturulan metinler, öğrenciyi ezberden uzaklaştırmaktadır. | | | | | |
| 16- Öğrencinin problem çözme becerilerini geliştiren metinler oluşturulabilmektedir. | | | | | |
| 17- Düşünceler arasında ilişki kurmaya olanak sağlayan metinler oluşturmak zor olmaktadır. | | | | | |
| 18-. Bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun metinler oluşturmak zor olmaktadır. | | | | | |
| 19- Akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik metinler düzenlenebilmektedir | | | | | |
| 20- Karar verebilme gücünü geliştirmeye yönelik metinler düzenlenebilmektedir | | | | | |
| 21- Anlam bütünlüğü olan metinler oluşturulamamaktadır | | | | | |
| 22- Oluşturulan metinler, zihinde canlandırılabilir. | | | | | |
| 23-Tekerleme havasında olan metinler oluşturulmaktadır. | | | | | |
| 24-Hareketli, uyaklı metinler oluşturulamamaktadır. | | | | | |
| 25-Ses, hece yinelenmelerini (aliterasyon) içeren metinler kolayca oluşturulmaktadır. | | | | | |
| 26- Öğrencinin merak duygusunu harekete geçirmeye yönelik metin hazırlamak zor olmaktadır. | | | | | |
| 27-Hayal gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır. | | | | | |
| 28-Öğrencinin analiz gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır. | | | | | |
| 29-Öğrencinin sentez gücünü geliştirmeye yönelik metin oluşturmak zor olmaktadır. | | | | | |
| 30-Metinlerdeki örnekler, öğrencinin sosyal yaşantısına uygun olmaktadır. | | | | | |
| 31-Güncel kişi adlarını içeren metinler oluşturulabilmektedir. | | | | | |



ÖZGEÇMİŞ

| Kişisel Bilgiler | |
|---------------------------|---|
| Adı | Yeliz |
| Soyadı | KILINÇ ŞAHİN |
| Doğum Yeri ve Tarihi | Salihli 27.10.1984 |
| Uyruğu | T.C. |
| İletişim | yellizkilinc@hotmail.com |
| Eğitim | |
| İlköğretim | Altınordu İlköğretim Okulu |
| Ortaöğretim | Sekine Evren Anadolu Lisesi |
| Lise | Sekine Evren Anadolu Lisesi |
| Yüksek Öğretim (Lisans) | Dokuz Eylül Üniversitesi |
| Yabancı dil | |
| İngilizce-KPDS-Mayıs 2010 | 50 |
| Mesleki Deneyim | |
| 2007-2011 | Teke İlköğretim Okulu Şırnak |
| 2010 Ekim- 2011 Ocak | Denizli İl MEM- |
| 2011 Şubat-2011 Haziran | Çamlık İlköğretim Okulu ve İş Okulu |
| 2011 Eylül- 2012 Haziran | Çamlık Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. Kademe |
| 2012 Ekim-2012 Kasım | Gözler İlkokulu |
| 2012 Kasım- | Denizler İlkokulu |



