

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN UYGULAMA
AŞAMALARINDA ORTAYA ÇIKAN SORUNLAR

Gülden KAVAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ

Konya- 2019

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN UYGULAMA
AŞAMALARINDA ORTAYA ÇIKAN SORUNLAR

Gülden KAVAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ

Konya- 2019



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gülden KAVAK
	Numarası	138301031001
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığımı bildiririm.

02 / 01 / 2019


 Gül den KAVAK

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gülden KAVAK
	Numarası	138301031001
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ
	Tezin Adı	Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlan “Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar” başlıklı bu çalışma 02/01/2019 tarihinde yapılan savunma sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYDIN	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERÇE	

ÖNSÖZ

Okuma yazma insanın hayatı boyunca, insanı geliştiren, değiştiren ve hatta ben olmasını sağlayan en önemli faktördür. İnsanı eğitim hayatına başladığı andan itibaren zihinsel, duyuşsal alanda çokça etkileyen okuma yazmanın önemi tartışılmaz. Okuma yazma öğrenerek öğrenme hayatına başlayan birey bu beceriyle hayatına değerler katar. Başlangıçta akademik bir süreç gibi görülse de insanın hayati becerilerini kazanmada temeli oluşturur. Kişinin kişisel, sosyal, psikolojik, kültürel, ekonomik gibi yönlerden gelişmesi okuryazarlığı ile ilgilidir.

Okuma yazmanın kişinin hayatında bu derece öneme sahip olması bu çalışmanın yapılmasında etken olmuştur. Çünkü okuma yazma var olduğundan bu yana yöntem tartışmalarıyla gündeme gelmiştir. Ancak her dilin yapısı ve işlevi farklı olduğu için tek yöntem doğruluğundan söz edilemez ancak nasıl etkili hale getirilebileceği ile ilgili çalışılabilir. Bu çalışmada şu an uygulanmakta olan okuma yazma yöntemindeki sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymakla alan yazına katkı getirilmesi umut edilmektedir. Sorunların çözümlenmemiş durumlar olduğu düşünülürse bu araştırmadan elde edilecek bulguların ve çözüm önerilerinin okuma yazma sürecine katkı getireceği söylenebilir.

Araştırmanın tamamlanmasında en büyük katkıyı sağlayan, destekleyen, yardımlarını esirgemeyen, sabırla bana zaman ayıran kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ'ye minnet ve teşekkürlerimi arz ederim.

Eğitimim süresince çalışma disiplini kazanmamda bana yol gösteren, sabır, deneyim ve engin bilgilerini bizimle paylaşarak meslekî ve insanî yönleriyle çok kıymetli katkılarda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Nilay BÜMEN, Doç. Dr. Hakan ATILGAN, Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN, Doç. Dr. Gülsen ÜNVER, Doç. Dr. Alper BAŞBAY, Doç. Dr. Üyesi Bünyamin YURDAKUL'a şükran ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca beni yüreklendiren, destekleyen, görüş ve fikirleriyle katkı sağlayan arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN ve Öğr. Gör. Fadim AKÇA'ya minnet ve şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın verilerinin oluşmasında katkıda bulunan tüm sınıf öğretmenlerine, verilerin toplanmasında sabırla destek olan arkadaşım Sayın Ali ÇAĞLAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca her adımında daima bana destek veren, sevgilerini her an hissettiğim, moral ve motivasyon kaynağım canım babam Hüseyin KAVAK'a, canım annem Aynur KAVAK'a ve biricik ablam Gülcan ÇAKAR'a en içten şükranlarımı sunarım.

Gülden KAVAK
Konya, 2019

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
--	---	---

Öğrencinin	Adı Soyadı	Güliden KAVAK
	Numarası	138301031001
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ
	Tezin Adı	Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

Araştırmada tarama modeli çerçevesinde görüşme ve doküman incelemesinin yer aldığı nitel yöntemler, anketin kullanıldığı nicel yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin STCY'nin aşamalarında karşılaştıkları sorunlar beş sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerle ve Konya ilindeki 46 ilköğretim okulunda çalışan 615, 1-5. sınıf öğretmenlerine uygulanan anketlerle tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir üst, bir orta ve bir alt başarı seviyesindeki 15 öğrencinin defterleriyle desteklenmiştir. Araştırmada nicel veriler için betimsel analiz; anketin üçüncü boyutundan elde edilen veriler için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel bilgiler; öğretmenlerin STCY'nin uygulama aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri için ortalama, yüzde, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin STCY'nin aşamalarında sıklıkla sorun yaşamadığı saptanmıştır. Hazırlık aşamasında çizgiye oturtma ve yön vermede, harfleri yazarken ve söylerken karıştırmada, kapalı heceden açık heceye geçmede, heceleri birleştirmede, okuduğunu anlamada, hızlı yazmada ve okumada sorun yaşadıklarına ilişkin bulgular kaydedilmiştir. Kelime, cümle, metin aşamalarında öğrencilerin harfleri eksik bıraktıkları belirtilmiştir. Bu sorunların çözümünde ailelerin bilinçlendirilmesi, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, acele edilmemesi, bol okuma yapılması, harflerin verilisinin değiştirilmesi, anlama üzerinde durulması, görsellerin çoğaltılması, sınıfların donanımlı hale getirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ses Temelli Cümle Yöntemi, Okuma Yazma, İlk Okuma Yazma Öğretimi.



Öğrencinin	Adı Soyadı	Gülden KAVAK
	Numarası	138301031001
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ
	Tezin Adı	Problems Emerging During The Implementation Stages Of The Sound-Based Sentence Method

SUMMARY

This study aims to present primary school teachers' views on and solutions to the problems faced during the stages of the Sound-Based Sentence Method (SBSM).

The study employs interviews and document analyses as qualitative methods and a questionnaire as a quantitative method within the framework of the survey model. The problems faced by teachers during the phases of the SBSM are shown through interviews conducted with five primary school teachers as well as a questionnaire done with 615 teachers teaching at grades from 1 to 5 at 46 primary schools in Konya province. The data from the interviewed teachers are supported by the notebooks of their three students: one from each lower, medium, and upper levels of success. The research uses the descriptive analysis for the quantitative data and content analysis for the data obtained from the third dimension of the questionnaire. The study utilizes statistical information such as frequencies and percentages in the analysis of personal data of the teachers and averages, standard deviation, independent groups t-test and variance analyses for their views regarding the problems faced during the implementation stages of the SBSM.

The study finds that teachers do not often experience problems during the phases of the SBSM. It notes that they face challenges during the preparation phase: putting in line and direction, confusing letters when writing and voicing, passing from closed syllables to open ones, combining syllables, reading comprehension, and writing and reading fast. It is indicated that students miss some letters during the word, sentence, and text phases. To tackle with these problems, it is recommended to raise awareness among families, pay attention to individual differences, be patient, increase reading exercises, change the letter instruction, put emphasis on comprehension, enhance the visual aids, make classrooms more equipped, etc.

Keywords: Sound-Based Sentence Method, Reading Writing, Primary Teaching of Reading and Writing.

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	ii
Tez Kabul Formu.....	iii
Önsöz.....	iv
Özet.....	vi
Summary.....	viii
İçindekiler.....	x
Tablolar Listesi.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM - Giriş	1
1.1. Amaç	6
1.1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.1.2. Alt Amaçlar	6
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Sayılıtlar	8
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Kısaltmalar	9
İKİNCİ BÖLÜM - Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar	10
2.1. Okuma Yazma Kavramı.....	10
2.1.1. Okuma	11
2.1.2. Yazma.....	14
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi	17
2.2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları	19
2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	21
2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	27
2.3. İlk Okuma Yazma Yöntemleri	29

2.3.1. Bireşim (Sentez) Yöntemleri	32
2.3.1.1. Harf (Alfabe) Yöntemi	32
2.3.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi	33
2.3.1.3. Hece Yöntemi	34
2.3.2. Çözümleme (Analiz) Yöntemleri	34
2.3.2.1. Sözcük (Kelime) Yöntemi	35
2.3.2.2. Cümle Yöntemi.....	35
2.3.2.3. Metin-Öykü (Hikâye) Yöntemi	36
2.3.3. Karma (Eklektik) Yöntemler	37
2.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi	38
2.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	38
2.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	40
2.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	41
2.4.3.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	41
2.4.3.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	44
2.4.3.3. Okuryazarlığa Ulaşma	47
2.4.4. Bitişik Eğik Yazı	47
2.5. İlgili Araştırmalar	48
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	48
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM - Yöntem.....	57
3.1. Araştırma Modeli	57
3.2. Çalışma Grubu.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	63
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - Bulgular	66

4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	66
4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme (Sesi Hissetme ve Tanıma, Sesi Okuma ve Yazma, Heceler, Kelimeler, Cümleler Oluşturma, Metin Oluşturma) Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar.....	70
4.3. İlk Okuma Yazmada Okuryazarlığa Ulaşma Aşamalarında Karşılaşılan Sorunlar	103
4.4. Ses Temelli Cümle Yönteminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Diğer Sorunlar ve Çözüm Önerileri	106
BEŞİNCİ BÖLÜM - Tartışma ve Yorum	118
5.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Tartışma ve Yorum.....	118
5.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme (Sesi Hissetme ve Tanıma, Sesi Okuma ve Yazma, Heceler, Kelimeler, Cümleler Oluşturma, Metin Oluşturma) Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Tartışma ve Yorum.....	120
5.3. İlk Okuma Yazmada Okuryazarlığa Ulaşma Aşamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Tartışma ve Yorum	131
5.4. Ses Temelli Cümle Yönteminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Diğer Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Tartışma ve Yorum	133
ALTINCI BÖLÜM - Sonuç ve Öneriler.....	144
6.1. Sonuçlar.....	144
6.1.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Sonuçlar	144
6.1.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme (Sesi Hissetme ve Tanıma, Sesi Okuma ve Yazma, Heceler, Kelimeler, Cümleler Oluşturma, Metin Oluşturma) Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Sonuçlar.....	144
6.1.3. İlk Okuma Yazmada Okuryazarlığa Ulaşma Aşamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Sonuçlar	148

6.1.4. Ses Temelli Cümle Yönteminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Diğer Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuçlar.....	148
6.2. Öneriler.....	153
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	153
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	155
Kaynakça	156
EKLER	171
EK-1 Görüşme Formu-1 (Torbalı İlçesi Örneği).....	171
EK-2 Görüşme Formu-2 (Torbalı İlçesi Örneği).....	173
EK-3 Görüşme Formu-3 (Torbalı İlçesi Örneği).....	174
EK-4 Görüşme Formu-4 (Torbalı İlçesi Örneği).....	176
EK-5 Görüşme Formu	178
EK-6 Anket.....	181
Özgeçmiş	185

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları	59
Tablo 2: Çalışma Grubunun En Son Bitirilen Okul Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları	59
Tablo 3: Çalışma Grubunun Hizmet Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları	60
Tablo 4: Çalışma Grubunun Okuttuğu Sınıf Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları	60
Tablo 5: Çalışma Grubunun Birinci Sınıf Okutma Sayısı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları	61
Tablo 6: Öğretmenlerin STCY’de İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar	66
Tablo 7: Öğretmenlerin STCY’de İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	68
Tablo 8: Öğretmenlerin STCY’de İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları	69
Tablo 9: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar	70
Tablo 10: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	72
Tablo 11: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları	73
Tablo 12: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar	74

Tablo 13: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	81
Tablo 14: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları	82
Tablo 15: Öğretmenlerin STCY’de Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar	84
Tablo 16: Öğretmenlerin STCY’de Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	85
Tablo 17: Öğretmenlerin STCY’de Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları	86
Tablo 18: Öğretmenlerin STCY’de Kelime Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar	87
Tablo 19: Öğretmenlerin STCY’de Kelime Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	92
Tablo 20: Öğretmenlerin STCY’de Kelime Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları	93
Tablo 21: Öğretmenlerin STCY’de Cümle Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar	94
Tablo 22: Öğretmenlerin STCY’de Cümle Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	97
Tablo 23: Öğretmenlerin STCY’de Cümle Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa,	

Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları	98
Tablo 24: Öğretmenlerin STCY’de Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar	99
Tablo 25: Öğretmenlerin STCY’de Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	101
Tablo 26: Öğretmenlerin STCY’de Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları	102
Tablo 27: Öğretmenlerin STCY’de Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar	103
Tablo 28: Öğretmenlerin STCY’de Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	105
Tablo 29: Öğretmenlerin STCY’de Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları	106
Tablo 30: STCY’de Öğretmenlerin Karşılaştığı Diğer Sorunlara Yönelik Tema ve Alt Temalar	107
Tablo 31: STCY’de Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Tema ve Alt Temalar	111

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırma ile ilgili giriş, araştırmanın amacı, alt amaçlar, sayıtlar, sınırlılıklar, kısaltmalar ve araştırmanın önemi üzerinde durulmuştur.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda, iletişim, teknoloji ve bilgi alanlarında küresel boyutta çok hızlı bir gelişim ve bunun beraberinde değişim yaşanmaktadır. Bireyin dolayısıyla toplumun istikbali ise hızla üretilip tüketilen bilginin, yeniden ulaştırılması, kullanılması ve üretilmesine bağlı olarak gelişir. Bu gelişim ise ancak nitelikli bir eğitim ile sağlanabilir. Eğitimin okul öncesiyle birlikte ilkokuldan başladığı düşünüldüğünde okuma yazma öğretiminin önemi de ortaya çıkmaktadır.

Okuma - yazma günümüz insanının en önemli hayatî becerilerindendir. Bu nedendir ki bu iki kavram sürekli ele alınmış ve farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Temel beceriler olarak nitelenen okuma ve yazmanın kavramsal süreci 1900'li yıllardan sonra başlamıştır. 1950'li yıllarda UNESCO okuma yazmayı günlük yaşamla ilgili basit bir mesajı anlama becerisi olarak tanımlamıştır. 1960'lı yıllarda okuma yazma becerileri çağdaş toplumun ihtiyacına yönelik ortaya çıkmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde ise politik gelişmelerden etkilenerek sadece sosyal, ekonomik, kültürel gelişmeler için değil, bireyin zihinsel hürriyetini sağlamak için ortaya çıkmıştır. Sonraları okuma yazmanın yasal ve evrensel bir hak olduğu gerçeğine ulaşılmıştır. 1990'lara gelindiğinde ise çocuk, genç, yetişkin her insanın temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için eğitim olanaklarının gerekliliği üzerinde tartışmalar yapılmıştır (Cheek vd., 1989; Güneş 2000; Heilman vd., 1990; Tafa, 2008).

Diğer taraftan okuma yazma kavramı öğretim süreci olarak ele alındığında Mc. Cattell ve Emile Javal okumayı, kelimeleri toptan algılama ve belleğe yerleştirme işlemi olarak tanımlamıştır. 1960-70 yıllarında Goodman ve Smith okumayı ön bilgilerden hareketle tahminler yapma olarak tarif etmişlerdir. Ontario (2003)'ya göre okuma, yazılı metne anlam verme sürecidir ve etkili ilk okuma eğitimini çocukların okuduğunu anlayan, bilgi ve becerisini yeni durumlara uygulayan bireyler olmaları

yönünde ifade etmiştir. Ayrıca etkili eğitimin okuma için güçlü istek duyan iyi okuyucular olmalarını sağladığını vurgulamıştır (Aktaran: Güneş, 2007).

Heilman ve arkadaşları da (1990) okumayı okuyucunun yazılı metne, bilgi ve tecrübeleri doğrultusunda anlam verme süreci olarak tanımlamaktadır. Onlara göre okuma karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle tecrübe, kavramsal altyapı, kelime tanıma stratejileri, okumanın amaçları, okumanın yapıldığı yer, akıl yürütme yeteneği, güdüleme ve okunan metnin karmaşıklığı gibi pek çok faktörden etkilenir. Dufy ve Rohler'e (1989) göre okumanın hedefi, anlam çıkarma ya da kullanışlı ve estetik amaçlar için metnin konusunu anlamadır. Bu anlam okuyucuda var olan bilgi çeşitliliği, metin ve okuma eylemini yönlendiren durum arasındaki eşzamanlı etkileşimden ortaya çıkmaktadır. Güneş (2007), Bourcier'in okuma tanımını anlamak, olduğunu belirterek Dufy ve Rohler'i desteklemiştir.

Okuma Bond, Tinker, Wasson ve Wasson'a göre yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır. Onlara göre her çocuk farklı zamanda ve farklı hızlarla okumayı öğrenir (Aktaran: Cheek vd., 1989). Gough ve Juel'e göre (Aktaran: Şenel, 2004) "okuma = kelime çözümleme X anlama" olarak formüle edilebilir. Anlamak okumanın amacıdır. Anlamak için okuyucunun yazılı mesajı çözümlemesi gerekir ki bu mesajı oluşturan sembolleri iyi ayırması ile mümkündür. Bunun için sistematik göz hareketleriyle tarama ve dikkat önemlidir.

Okumaya ilişkin böylesine farklı tanımlamalar yapılması okuma öğretiminin çok önemli ve karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okuma öğretiminin amacı ilk zamanlar öğrencilerin akıcı okumalarını, okuduklarını anlamalarını ve okumaya istekli olmalarını sağlamakken, zamanla dilsel ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Çünkü çağdaş yaşamın gereği insanın kendini geliştirmesi, ilgi alanlarına göre istediği statüye sahip olması etkili bir okuma yazma öğretimiyle sağlanabilir. Okuma, öğrenmenin temel taşı olduğu için okul programlarının da temelini oluşturur. İlk okuma yazma bu açıdan ilk basamak gibi görülürken aslında tüm öğretim süreçlerinin temelinde yer almaktadır. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimindeki başarı bireyin tüm öğretim hayatını etkileme gücüne sahiptir. Bu konudaki başarı ise öğretimde kullanılan yöntemin etkililiğine bağlıdır.

İlk okuma yazma öğretimi böylesine önemliyken ve farklı tanımlamalar yapılırken öğretimde kullanılan yöntemlerin de farklılaşması kaçınılmazdır. Bunun sonucu olarak bireşim, çözümlene ve karma yöntemler ortaya çıkmıştır.

Bireşim yönteminde önce harflerin, seslerin, hecelerin veya kelimelerin verilmesiyle başlanır. Bu yöntemde alfabe, ses ve hece yöntemleri yer alır. Kelime, cümle, hikâye yöntemleri ise çözümlene yöntemleri içinde yer alır ve bütünden parçaya ulaşma hedeflenir. Bireşim yöntemi okumada Skinner'in davranışçı öğrenme kuramına uygun olduğu halde, çözümlene yöntemi Vygotsky'in yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Çözümlene yöntemi okumada "anlam"ın önemini vurgular. Çocuklar kelimenin tamamına bakarak kelimeyi okumayı öğrenirler. Bunun tam tersi olarak, harf yöntemi, sembol-ses ilişkilerinin öğretimini vurgular (Reynher, 2008). Bireşim ve çözümlene yöntemleri arasındaki belirli kuramsal zıtlıklar, her iki yöntemin üstün yönlerini içeren farklı bir yöntem olan karma yöntemin kullanılmasına neden olmuştur. Bu yöntemde ise ilk okuma ve yazmaya cümle ve kelimelerle başlanır. Sonrasında hece ve harflerin tanıtılıp öğretilmesine geçilir. Bu yolla öğrencilere cümle, kelime, hece ve harf aynı anda kavratılmaya çalışılır (Çelenk, 2007; Gülerüz, 2004).

Ülkemizdeki okuma yazma öğretimine baktığımızda tarihsel süreç içinde değişik yöntemler kullanıldığı görülmektedir. Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarında ilk okuma yazma öğretiminde adlandırma, ses, sözcük, karışık yöntem kullanılmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 ilkokul programında "ses ve sözcük" yöntemlerinden seçim öğretmene bırakılmış, harf yöntemi yasaklanmıştır. 1926'da yayımlanan ilkokul programında harf ve ses yöntemleri yasaklanmış, "karma ya da sözcük" yöntemlerinden biri öğretmen tercihiyle bırakılmıştır. 1930 ilkokul programında öğrencilerin öğrenme hızlarının farklılığı ilkesiyle "sözcük ve cümle" yöntemi esas alınmıştır. 1936 eğitim programına göre basit cümle ve kelimelerden harekete geçilerek bireşimsel ve çözümsel bir yol kullanılacağı belirtilmiştir. 1948, 1968 ve 1982 ilkokul programlarına göre de ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene (cümle) yöntemi kullanılacağı belirtilmiştir (Gülerüz, 2004). Hatta Talim Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26.10.1981 gün ve

2098 sayılı Tebliğler dergisinde yayınladığı şekliyle, çözümleme yöntemi tek geçerli yöntem olarak kabul edilmiştir.

Sonrasında Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programları, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Bu programda ilk okuma yazma öğretim yöntemi de değiştirilmiştir. Yeni programla ses temelli cümle yönteminin uygulanması benimsenmiştir. STCY’de, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır.

Ülkemizde böylesine farklı yöntemlerin kullanılması ilk okuma yazma yöntemlerinin hangisinin daha etkili olduğu üzerine çeşitli araştırmaların yapılmasını gerektirmiştir. Tok (2001)’un hangi yöntemin (karma, bireşim, çözümleme) daha etkili olduğunu değerlendirdiği araştırmasında öğretmenler çoğunlukla çözümleme yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildiklerini ve daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Çelenk (2002)’in araştırmasında ise öğretmenlerin %57’si çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretilmesini önermiş ancak bu yöntemde de çeşitli sorunların olduğunu belirtmişlerdir.

Şenel’in (2004; 52-53) araştırmasında öğretmenlerin büyük bir oranı cümle ile başlayan çözümleme yönteminin uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yanadır. Çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, hazırlık aşamasında öğretimin, öğrencinin okul öncesi çevreden kazandığı niteliklere uygun olarak bireyselleştirilmesinin uygun olacağı görüşü öne çıkmaktadır.

Şahin vd. (2006) “İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında, pilot okullarda görev yapan ve “ses temelli cümle” yöntemiyle okuma yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkında görüşlerini alarak, iki yöntemin, okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Öğretmenler,

okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme vb. konularda STCY’yi daha faydalı bulmaktadırlar. Okuma hızı konusunda ise çözümlene yönteminin daha etkili olduğu belirtilmektedir. Okuma testi sonuçları da bu yöndedir.

Turan (2007) “İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği” adlı çalışmasında, ilk okuma yazma öğretimi için daha çok STCY’yi uygulamanın; “hızlı okuma” açısından da cümle çözümlene yönteminin uygulamanın daha etkili olduğu görüşüne ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler “okuduğu metni daha iyi anlama” ve “doğru ve anlamlı okuma” açısından hangi yöntemin etkili olduğu konusunda kararsız kalmışlardır. Araştırmaya katılanlar, STCY ve bitişik-eğik yazıya ilişkin olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan velilerin, STCY hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu yöntemi kısmen olumlu buldukları; bitişik-eğik yazıya da yeterince olumlu bakmadıkları belirlenmiştir.

Engin (2006) çalışmasında, STCY’nin öğretmenler tarafından tam algılanarak doğru uygulanıp uygulanmadığını, hangi konularda eksiklikler olduğunu, öğretim yöntemi ile ilgili karşılaşılan sorunların neler olduğunu ve bu sorunları giderme konusunda yöntemin uygulanabilirliğine dönük öğretmen görüş ve önerilerini araştırmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin çoğu ilk okuma yazma öğretiminde yapılan değişikliği olumlu bulduklarını, yaşanan sıkıntıların yöntemin iyi bilinmemesinden kaynaklandığını, etkinliklere öğrencilerin büyük ilgi gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca programda okuma yazma süreciyle ilgili takvim verilmemesinin karışıklık yarattığını, öğretmenlerin çoğu sesleri gruplarındaki sıralara göre verirken zorlandıklarını, öğrencilerin bitişik yazıda sorun yaşamamalarına rağmen, bitişik yazıda yön konusunda zorlandıklarını, velilerin, yöntem hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları için sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Durukan ve Alver’in (2008), “STCY’nin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı nitel çalışmasında, öğretmenler yöntemin uygulanması sırasında ‘seslerin çıkarılması ve birleştirilmesi’ aşamalarında zorluk yaşadıklarını ve bu konuda kılavuz kitapları yetersiz bulduklarını, öğretim için gereken araç-gereçler

konusunda sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında yine de kendi imkânlarıyla birtakım materyaller hazırladıklarını, öğrencilerin STCY ile okuma-yazmayı daha hızlı öğrendiklerini belirtmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin bir kısmı okunanların anlaşılması konusunda ilk zamanlarda problem yaşasa da bu durumun kısa sürede çözümlendiğini belirtirken; bir kısmı da okunanların anlaşılmasında yöntem unsurunun etkili olmadığını, öğretmen ve öğrenci özellikleriyle gayretinin daha önemli olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçları her yöntemin bazı avantaj ve dezavantajlarının olduğunu ortaya çıkarmaktadır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından beri uygulanan STCY ve bitişik eğik yazı ile ilgili yapılan çalışmalarda süreç içinde yaşanan bazı sorunlar tespit edilmiştir; ancak bu sorunlar genel olarak yöntemin ve ilk okuma yazma programının özelliklerine göre incelenmiştir. Yaşanan sorunların yöntemi uygularken hangi aşamalarda sıkça yaşandığı ile ilgili geniş bir açıklama yapılamamıştır. Oysaki bu durum sorunun temelini tespiti için oldukça önemlidir. Ayrıca yapılan çalışmalarda farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışma ile yaşanan sorunların uygulama aşamalarındaki sıklığı belirlenmiş ve önceki araştırmalar açısından da farklı bir durum tespiti ortaya konulmuştur. Yaşanan sorunların genelden çıkılıp aşama aşama tespit edilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

1.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

1.1.2. Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin ilk okuma yazmaya hazırlık (genel hazırlık, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık) aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi,

mezun olunan okul, okuttuğu sınıf, birinci sınıf okutma sayısına göre değişmekte midir?

2. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme (sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma ve metin oluşturma) aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan okul, okuttuğu sınıf, birinci sınıf okutma sayısına göre değişmekte midir?

3. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan okul, okuttuğu sınıf, birinci sınıf okutma sayısına göre değişmekte midir?

4. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle yönteminde karşılaştığı diğer sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür (Çelenk, 2007:32). Bu nedenle okuma yazma programları okul programlarının temelini oluşturur. Okuma yazma programları böylesine önem arz ederken ne amaçla, nasıl, ne kadar uygulandığı sorgulanması gereken bir durumdur. Bu sorgulamalardan biri okuma yazma programlarındaki yöntem sorunudur. 2005-2006 eğitim öğretim yılı itibarıyla yürürlüğe konan İlk Okuma Yazma Öğretim Programında yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi belirlenmiştir. İlk okuma yazma öğretiminin nasıl yapıldığına ışık tutan yöntemin uygulanması ve yöntemin her bir aşamasında karşılaşılabilecek sorunların belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmada okuma yazma programının aşamalarında hangi sorunlarla karşılaşıldığı betimlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle şu an uygulanmakta olan ilk okuma yazma programında yer alan Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilgili sorunlar aşama aşama belirlenerek program geliştirme ve program değerlendirme alanlarına katkı getireceği düşünülmektedir.

Üzerinde durulması gereken diğer bir konu öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişim özellikleridir. Bu bakımdan ilk okuma yazma öğretimindeki yöntem seçimi, öğrenme kalıcılığını artırma konusunda önemlidir. Tek ve değişmez yöntem yaklaşımı doğru değildir. Bu nedenle yapılan değişikliklerin incelenmesi, değerlendirilmesi, olumlu ve eksik yönlerinin fark edilmesi önemlidir. Yeni İlköğretim Programının İncelenmesi ve Değerlendirilmesinde Yangın (2005) Türkçe programını değerlendirirken ilk okuma yazma programı ile ilgili olarak ülkemizde yapılan araştırmaların yetersizliğinden söz etmektedir. Özellikle yöntem seçimi konusunda deneysel araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamakta; fakat bunun için uygun ortamın olmadığını da dile getirmektedir. 2005 yılında STCY'nin uygulanmaya başlamasıyla birlikte yöneme ilişkin genellikle nicel verilerin kullanıldığı araştırmalar yapılmıştır (Bektaş, 2007; Beyazıt, 2007; Gülbaş, 2008; Gün, 2006; Kanmaz, 2007; Öğreten, 2008; Özsoy, 2006; Samancı, 2007; Savaş, 2008; Turan, 2007; Uğuz, 2006; Yener, 2008; Yıldırım, 2008; Yurduseven, 2007). STCY'de karşılaşılan sorunlar ise genel olarak incelenmiş ve yöntemin aşamalarında karşılaşılan sorunlar belirlenmemiştir.

Uğuz (2006)'un "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler" adı altında STCY'nin aşamalarında karşılaşılan sorunları belirlemeye ilişkin anketlerin kullanıldığı çalışması tarama modelinde yapılmıştır. STCY ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde günümüze geldikçe öğretmen görüşlerinde STCY ile ilgili değişiklik olduğunu ve çok fazla sorun yaşanmadığını doğrulayan çalışmalar ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile zamanla değişen görüşlere yeni bir kaynak ortaya konulmak istenmektedir. Ses Temelli Cümle Yönteminin her bir aşamasında karşılaşılan sorunların belirlenmesinde ikinci bir çalışma olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin yöntem hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen görüşme formu ve anketlerin uygun ve geçerli olduğu kabul edilmiştir.
2. Öğretmenler görüşme ve anket sorularına içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Konya ili merkezinde bulunan beş birinci sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeyle,

2. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) görev yapan ve STCY'ni en az bir kez kullanmış olan 1-5. sınıf öğretmenlerinin (615) görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Kısaltmalar

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Gelişim Projesi)

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu)

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuma yazma kavramı, ilk okuma yazma öğretimi, ilk okuma yazma öğretimindeki yöntemler ve ses temelli cümle yöntemi ile ilgili kuramsal ve kavramsal açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra çalışma konusu ile ilgili olduğu düşünülen araştırmalar üzerinde durulmuştur.

2.1. Okuma Yazma Kavramı

Eğitim, bireyde istendik davranışlar oluşturmak, istenilmeyen davranışları yok etmek amacıyla kasıtlı yapılmaktadır ve bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. İnsanoğlu doğduğu günden itibaren içinde bulunduğu çevreden etkileşim yoluyla pek çok davranış öğrenir, geliştirir ve değiştirir. Ancak bu davranışların istendik ve kalıcı olması nitelikli bir eğitim ve öğretimle mümkündür (Demirel, 2002).

Nitelikli bir eğitim ve öğretim, bireyin sorgulayan, araştıran, kişilik gelişimine katkıda bulunan bir yapıda olmasını temele alır ki bütün bunlar ilk günden itibaren olmasıyla önem kazanır. Eğitim imkânlarından ilki ve insanın hayatını etkileme gücüne sahip en önemlisi okuma ve yazmadır. Bu yüzden ilköğretim okuma ve yazma ile başlar (Demirel, 2002; Güneş, 2004).

İlk okuma ve yazma olayı, dışarıdan bakıldığında, çocuğun sözlü dilden yazılı dile geçtiği bir basamak olarak görülmektedir. Çocuğun yazılı dilin işaretlerini okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmek için “ilk okuma yazma” terimi kullanılır (Ferah, 2005:9). Ancak bu tanımlama çocuğun gelecek yaşantısı için yeterli olmayabilir. Çocuğun ilk günden itibaren okuma yazma becerilerini kazanarak gelişmesi önemlidir. Bu nedenle okuma yazma becerileri sadece bireyi değil, ailesini, içinde bulunduğu toplumu, ülkesini ve hatta dünyayı etkileyebilecek yapıdadır, diyebiliriz. Bu iki kavram her ne kadar sıklıkla beraber kullanılıp içi içe geçmiş bir süreç olsa da zaman içerisinde farklı tanımlanmış ve gelişim göstermiştir.

2.1.1. Okuma

Gelişmiş toplumlarca 21. yüzyılda sadece adını soyadını veya basit bir mektubu okuyup yazmak, okuryazarlık düzeyi olarak ve teknolojik üretimle beraber bu üretimden faydalanma açılarından yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir. Okuma son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinliktir (Akyol, 2009:1).

Güneş (2007:24), 1980 sonrası yapılan araştırmalarda okuma ile ilgili yapılan tanımları şöyle sıralamıştır:

- Mialaret'e göre okumak, yazılı bir mesajı sözlü bir mesaja çevirerek ona anlam yüklemektir.
- Bouquet'e göre okumak, gözleri bir projektör gibi satırlara yöneltmek ve kelimelerin üstünde gezdirmektir.
- Borel'e göre okumak, anlamlı bir mesajı seslere dönüştürmektir.
- Estienn'e göre okumak harfleri fark etmek ve bunları seslere çevirmektir.
- Bourcier'e göre okumak, anlamaktır. Ancak okumaya yeni başlayan çocuklar için harfleri seslere dönüştürmektir.
- Giasson ise "Okumak, okuyucunun bir metin karşısındaki aktif sürecidir." demektedir.

Tanımlamalara baktığımızda okuma genel olarak, fiziksel bir süreç olarak ele alınmıştır. Ancak yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle zihinsel süreç anlamı da ortaya çıkmıştır. Böylelikle "Okumak anlamaktır." anlayışı yerine "anlamak için okuma" anlayışı doğrultusunda eğitim programlarını yeniden düzenlenme gereği duyulmuştur.

Diğer taraftan okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir faktördür. Tüm toplumlar, bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. Okumanın önemini, Thomas Jefferson; “İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur.” sözleriyle açıklamıştır. Bu gerekçeyle öğretim programlarının ve Türk Millî Eğitimi’nin amaçları arasında “Yetiştirilecek bireyler, Türkçeyi doğru olarak okur, yazar ve konuşur.” ifadesi yer almıştır (Çelenk, 2007:134). Böylelikle okumanın bireyin, toplum içindeki yerini önemli ölçüde değiştirebileceği vurgulanmıştır.

Güleryüz (2004), okumayı bireyin bilgi girdisi sağlayarak olayları, olaylar arasındaki ilişkileri kavrayarak dünyayı anlaması olarak tanımlarken, Öz (1999) bu tanımlamayı detaylandırarak; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Calp (2003), ise okumayı insanın düşünce dünyasına genişlik ve derinlik kazandırma, bilgi birikimini artırma, zevk eğitimi edindirme yönlerinden ihtiyaçlarımızı gideren bir faaliyet olarak görmektedir.

Demirel’e (2002:75) göre okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla anlam çıkarma etkinliği olarak, Kavcar, Sever ve Oğuzkan’a (1995:41) göre ise okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak ifade etmektedir. Bir başka deyişle, okuma yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Bu süreç, sayfa üzerindeki alfabetik sembollerin yorumlanmasından daha fazlasını gerektirir. Bir anlama ulaşıldığında birey kendini iletişim kurulan kavramla özdeşleştirir. Bireyin daha önce edinilen bilgileri, konuya olan tanışıklığı, kültürü, yaşam deneyimleri, ifade ve sözcükleri bireysel yorumlaması anlamayı etkiler. Bu etkenlerin her biri kişiden kişiye değiştiği için okuma deneyimi de bireye özgüdür (Carter vd., 2002:136). Bu bağlamda, okuma, okuma beceri ve alışkanlığı kazanma ile okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü edinme olmak üzere iki temel bileşenden oluşur.

Koç ve Müftüoğlu (1998), okumanın duyu organları ile yazılı iletişimlerin tanındığı göz etkinliği ve tanınarak duyu organları ile beyne gönderilen iletilerin beyinde çözülüp anlam kazandığı beyin etkinliğinden oluştuğunu belirtirken, Güneş

(2007) okumanın; görme, anlama ve bellek olmak üzere üç çalışmayla ilgili olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birinde eksiklik varsa diğeri ilerleyememektedir. Sever (2004: 13) okuma etkinliğinin genel niteliklerini ise şu şekilde özetlemiştir:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

MEB (2005:20)'e göre ise okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılmağa ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme, 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'de yer alan bu tanımlamayı Heilman vd. (1990) şu görüşüyle desteklemektedirler: Okumak, ön bilgi ve deneyimleri kullanarak yazılı metindeki anlamı yapılandırmaktır. Okuma sürecinde, öğrenme, yansıtma, analiz ve sentez yapma, örgütleme ve bilgilerin kaynaştırılması söz konusudur.

Literatürde görüldüğü üzere birçok bilim insanı okuma kavramı üzerinde tanımlamalarda bulunmuşlardır. Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, bilim insanları sadece okuma sırasında çıkan sesler üzerinde durmamışlar, okumanın zihinsel işlevine, anlama ve algılama etkinliklerine de vurgu yapmışlardır.

Blevins (2003), bütün çocukların okuma becerisi edinmeyi hak ettiğini ifade etmekte ve bu beceriyi edindirme sorumluluğunun da eğitimcilere ait olduğunu

vurgulamaktadır. Ayrıca, okumaya yeni başlayan çocuklar için yazıdaki farklı kıvrımları ve çizgileri, kelimelere ve fikirlere dönüştürmenin bazen zor bir görev olduğunu ifade etmektedir. Cromwell (1997)'e göre okuma becerisinin edinimi gerçekten çok önemli bir konudur. Okumayı başaramayan çocuklar okulun diğer ortamlarında da başarısız olma riski taşırlar. Bu sebeple idareci ve öğretmenler bu becerinin geliştirilmesinde kendilerini sorumlu, bir anlamda da baskı altında hissederler. Çocuklara okumaları için yardım etmek, etkili okuma becerileri ve stratejilerini kazanan öğrencilerin hem öğretmenleri hem de velileri için gurur verici bir deneyimdir (Afflerbach vd., 2008).

Eğitimde, okuma büyük bir öneme sahiptir. Gerek Türkçe gerekse diğer dersler de olsun başarının anahtarı okumada gizlidir. Okuduğunu anlayan, anladığını sorgulayan bireyler başarıya hazzına ulaşacaklardır. Nitekim Yangın'ın (2002), Sever'den (1997:15) aktardığına göre okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek bir ilişki vardır .

2.1.2. Yazma

Okuma kadar önemli olan bir kavram da yazmadır. Yazma ile ilgili tanımlara bakıldığında ise sanki okuma kadar karmaşık olmayan daha araçsal bir görevden bahsedilmektedir. Buna göre çeşitli tanımlamalar şöyledir:

Yazma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesidir (Çelenk, 2007; Güteryüz, 2004; Keskinılıç, 2002; Yangın, 2002). Yazma, yalnızca yazı sembollerinin kopya edilmesi veya taklidi olarak nitelendirilmemelidir. Akyol'a göre (2009) yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. Yani yazma, algısal ve motor yanları yüksek düzeyde olan psikomotor bir beceridir.

Covey'e göre (2006:153) yazma, bilinçle bilinçaltının birleşip bütünleşmesine yardımcı olan bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliğidir. Yazmak, düşünceyi süzer, berraklaştırır ve netleştirir. Bu açıklamasıyla Covey psikomotor becerinin yanı sıra bilişsel yapının kullanımı da dile getirmiştir. Carter ve arkadaşları (2002:246) da bu

açıklamayı destekler nitelikte yazmanın, bilginin toplanması, bilginin edinilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerin bütününden oluştuğunu belirtmiştir.

Köksal (1999) da yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu olduğunu söylemiştir. Yazmanın bilişsel boyutunu, edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken; yazma becerisinin duyuşsal boyutunu, yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise devinişsel boyutu oluşturur (Köksal, 1999:5).

Yazma, bireylerin iletişim kurmaya yönelik gereksinimlerini karşılaması yanında öğrenmelerine de yardım eder. Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe, onların yazılı anlatım konusunda edindikleri bilgileri uygulamaları ve öğrendiklerinin ötesine geçmeleri sağlanır. Ayrıca, öğrenciler, yazma becerilerini geliştirdikçe, düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini sürekli kullanır ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirirler (Raimes, 1983:3).

İlköğretim Türkçe dersi programında da Raimes'i (1983) destekler şekilde yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak ele alınmıştır. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünce ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir (MEB, 2005:22).

Yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok beceri gerektirmektedir. Bu beceri ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel becerileri gerektirir (MEB, 2005:22).

Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerisi

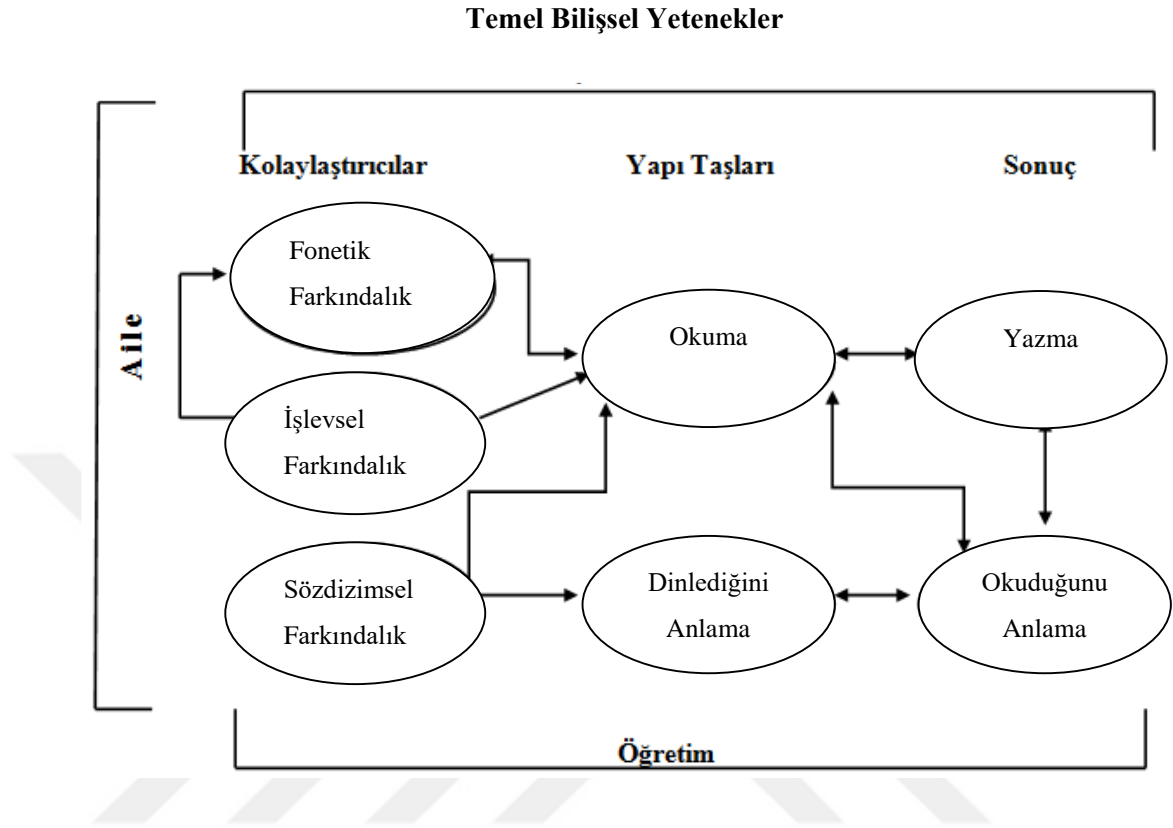
özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005: 22).

Yazmak insan için bir ihtiyaçtır. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere yazı yazmanın hayatlarında bir ihtiyaç olduğu hissettirilmelidir. Bilinmelidir ki öğrenmenin temelinde ihtiyaç vardır (Keskinlik, 2002:115)

Kendilerini ifade etmek için yazan öğrenciler sonuçta doğru cümle ve sözcükleri kullanarak gerçek gereksinimlerini keşfederler. Bu nedenle, yazma ve okuma arasındaki yakın ilişki, yazmanın dil derslerinin değerli bir ögesi olmasını sağlar. Bunun yanı sıra, yazma becerisi akademik başarıyı artıran ve bireylerin tüm yaşamları süresince kullanacakları önemli bir beceri olarak kabul edilebilir (MEB, 2005).

Diğer yandan yazma ve okuma aynı sürecin iki tarafıdır. Öğrenciler yazmadan önce kitaplardan bilgileri toplarlar ve bu bilgileri birbiriyle ilişkilendirirler. Yazma sürecinde ve yazdıktan sonra tekrar okur ve yaptıklarını diğerleriyle paylaşırlar. Yazmaya ilişkin bu süreçler okuma ile ilişkilidir. Öğrenim yaşamının başlarında çocuklar ve gençler okuduklarını yazmaya ve yazdıklarını okumaya teşvik edilir. Tüm bunlar okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi gösterir. Öğrenciler okudukları kitaplardan edindiği dili yazmaya başladıklarında bir yazı dili olarak kullanır ve bu yazı dilini kendi ifadeleri ölçüsünde değiştirirler. Bu durum okuma ve yazma becerisinin eşzamanlı geliştiğini ve birlikte beslendiğini ortaya koyan güçlü bir kanıttır (Vacca vd., 2003: 313). Bu görüşü Çelenk (1992: 369), ilk okuma yazmanın tek boyutlu olmadığı; Öztürk (2002: 27) birlikte yürütülen ayrılmaz bir bütün olduğu şeklinde desteklemektedirler. Bu bağlamda okuma yazmanın gelişim süreci Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Okuma Yazma Gelişimin Genel Bir Modeli



(Durgunoğlu, Öney, 2000:80)

Bu modelde etkili ve akıcı bir şekilde okuma ve yazmanın gelişim ilişkileri gösterilmiştir. Okunan bir metni anlamamanın yanı sıra ona tepki verme, ondan zevk alarak öğrenme iyi okumanın bazı göstergeleridir. Aynı biçimde yazma becerisi yalnızca yazma mekaniğini değil, ilgili düzenleme yöntemini kullanarak düşünceleri tutarlı ve uygun şekilde açıklamayı kapsar. Akıcı okuma ve yazma için çocuk, konuşulan dilin yazılı biçimde nasıl sunulduğunu anlamaya ihtiyaç duyar. Bu iki yapı, farklı kültürel bağlamlarda bile okuma yazmanın bilişsel süreçlerinin bir kısmını kapsamaktadır.

2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk okuma yazma öğretimi; öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. İlk okuma yazma, hem ilköğretim okullarında hem daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer

derslerde de başarısına yön verecek bir çalışma sürecidir (Çelenk, 2007; Güneş, 2004; MEB, 2005).

İlk okuma yazma öğretimi bir fidana su vermeye benzer. Nasıl ki fidana su verdiğimizde fidan su aracılığıyla topraktan besinlerini alıp hem kendini besleyip, hem de çevreye meyve veriyorsa, ilk okuma yazmayı öğrenen çocuk da okuma yazma aracılığı ile bilgi edinerek hem kendini geliştirir hem de bilgiyi yayarak çevrenin gelişmesine katkıda bulunur (Sönmez, 2005).

Cemaloğlu ve Yıldırım da (2005) okuma yazma öğretiminin öğrencinin gelecekteki yaşantısını etkilediğini vurgulamıştır. Öğrencinin gelecekteki başarı ya da başarısızlığının, okuma yazmanın biçimi ve buna bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile orantılı olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple ilk okuma yazma öğretimini yürüten öğretmenin, her ne şekilde olursa olsun bir okuma yazma becerisi kazandırmaya çalışmaması gerektiğini; aksine öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, çağdaş, “bilimsel yöntem ve tekniklere dayalı” (Calp, 2003:2) okuma ve yazma becerisi kazandırması gerektiğini belirtmiştir.

Çelenk (2007:32) bu konuda bireyi çevresine karşı sorumlu tutmakta ve şöyle belirtmektedir: Uygur toplumlarında bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü çağdaş insanın etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamayacağını, aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmada da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamaz. Bu anlamda insan sadece çevreden okuma yoluyla bilgi edinmenin ötesinde kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle çevresini bilgilendirmekten de sorumludur.

İlk okuma yazma “Ali Baba ve Kırk Haramiler” hikâyesinde olduğu gibi “açıl susam açıl” şifresini çözebildiği dönemi içine alır. Okuma yazmayı öğrendikten sonra artık yazılı dilin defineleri bulunur; bunlardan bazıları kırılır, bazıları kullanılır. Fakat definenin kapısını açacak olan şifreyi, her çocuk aynı zamanda ve aynı yerde hemencecik çözemez. Definenin kapısına gelen çocuk, ona şifreyi nasıl söyleyeceği ve nasıl davranması gerektiğini gösterecek bir kılavuza ihtiyaç duyar. Bu kılavuzlar

öğretmen, veli veya çocuğun arkadaşları olabilir. Definenin kapısından içeri girmek, her çocuk için aynı derecede zorluk yaşatmaz. Bazı çocuklar çok kolay girerken, bazıları tökezleyebilir. Bazıları çok çabuk açarken, bazıları uzun süre uğraşmak zorunda kalabilir (Ferah, 2007: 9). Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi oldukça dikkat gerektiren, hassas bir dönemdir. Bu nedenle uygulayıcılarına belirlenen amaçlar ve ilkeler doğrultusunda büyük görev düşmektedir.

2.2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları

İlk okuma yazmanın amacı birçok eğitimci tarafından çok da farklı olmayan biçimlerde açıklanmıştır. Keskinliç'a (2002) ve Göçer'e (2000) göre ilk okuma yazma öğretiminin amacı, birinci sınıf öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla, gerekli öğrenme-öğretme stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve materyalleri kullanarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır.

Okuma yazma öğretiminin amacı; yalnızca okuma yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmek; bilgiyi anlama ve kullanabilmelerini sağlamak ve beyin teknolojisini geliştirmek olmalıdır. Beyin teknolojisi; anlama, düşünme, sıralama, sınıflama, eleştirme, anımsama, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu yetenekler sayesinde bilgiler hızla öğrenilmekte ve belleğin gelişmesi sağlanmaktadır (Güneş, 2005:136).

İlk okuma yazma öğretiminin amaçlarını eğitimcilerin dilinden şu şekilde derleyebiliriz (Akyol, 2009:7-8; Binbaşoğlu, 2004:16-24; Çelenk, 2007:32; Güneş, 2005; Köksal, 1999):

1. Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek,
2. Birinci sınıf çocuğunun kelime hazinesine giren kelimelerin doğru yazılış ve okunuşlarını öğretmek,

3. Düzeye uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okutmak,
4. Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikâye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek,
5. Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlattırmak,
6. Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazdırmak,
7. Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak,
8. Kelime, hece ve harflerin doğru okunmasını öğreterek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek,
9. Okuma ve yazma zevki ve alışkanlığı kazandırmak,
10. Kelime hazinelerini geliştirmek,
11. Çevresiyle etkin bir iletişim kurdurmak,
12. Okuma yazmanın öğrencilerde davranış haline dönüşmesini sağlamak,
13. Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak,
14. Resimler ve benzeri çizimler üzerinde konuşarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak, geliştirmek,
15. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
16. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek.

2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

Ülkemizde ilköğretim programları ilk okuma yazma üzerinde kurulup gelişmektedir. İlk okuma yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır (Damar, 1996:6). Bloom genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarını, dil yeteneği ve özellikle de okuduğunu anlama ve yazma gücü, aritmetik işlemleri yapma ve mantıksal düşünme olarak belirlemiştir. Bu nitelikler, okulöncesi dönemden başlayarak kazanılmaya başlamakta ve kazandırılması da uzun zaman almaktadır. Genel nitelikteki bu davranışlar okul başarısını artırmaktadır (Bloom, 1979:48). İlk okuma yazma öğretimi, doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin (Damar, 1996:19) yaşam boyu gerçekleştireceği tüm öğrenmelerin genel giriş davranışlarını oluşturmaktadır. Yani ilk okuma yazma öğretimi, onların tüm öğrenme hayatları boyunca yaşayacakları başarı ya da başarısızlıklarını etkileyecek güce sahiptir.

İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilere mekanik okuma yazma değil, nitelikli okuma yazma becerisini kazandırmak önemlidir. Çünkü ilk okuma yazma öğretimi, tüm derslerin temelidir. Okuma yazma öğretiminde kazandırılacak alışkanlık ve becerilerin niteliği öğrencinin sadece Türkçe dersindeki değil, diğer derslerdeki başarısını da etkileyecektir. Bu bağlamda ilköğretimden üniversiteye tüm dersler okuduğunu anlama temeli üzerine oturmuştur. Okuma, anlama gücünü geliştirir. Anlama ise öğrenme demektir. İlk okuma yazma öğreniminde başarılı olmak öğrencinin okul başarısını, dolayısıyla da yaşam başarısını olumlu etkileyecektir (Çelenk, 2005; Kılıç, 2000:18-19; Göçer, 2000:67; Keskinılıç, 2005; Binbaşoğlu, 2004; Öz, 1999:1). Alpay (2002:20), okuma yazma becerisini okul başarısının ilk koşulu olarak görmektedir. Bu bakımdan ilk okuma yazma yaşam için bir anahtar rolü (Dodd ve Carr, 2003:128) oynamaktadır. İnsan yaşamının geleceğe ait projesi ve kaderi ilk yıllarda verilen eğitimle çizilmektedir (Dikmen, 1998:2).

Öğrenim hayatına yeni başlayan çocukların ilk bilgi ve becerileri kazandığı, öğrenciliğe alıştığı bir çevre olması; ev, okul ve çevre kurması bakımından ilköğretim birinci sınıf özel bir önem taşır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Birinci sınıfta öğrencilere verilen ilk okuma yazma öğretiminde, seçilen yanlış bir yöntem,

öğretmenin yetersizliği, velilerin öğrencilere farklı yöntemlerle okuma ve yazma öğretmeye kalkışması, öğrencilerin geç ve güç okuma yazma öğrenmesine neden olabilir. Böyle olumsuz bir deneyim öğrencilerin eğitim yaşantılarını kötü yönde etkileyebilir. Günümüzde yetişkinlerde görülen yavaş okuma, okuduğunu anlamama, kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edememe gibi sorunların temelinin birinci sınıflarda atıldığı ileri sürülebilir (Çelenk, 2007).

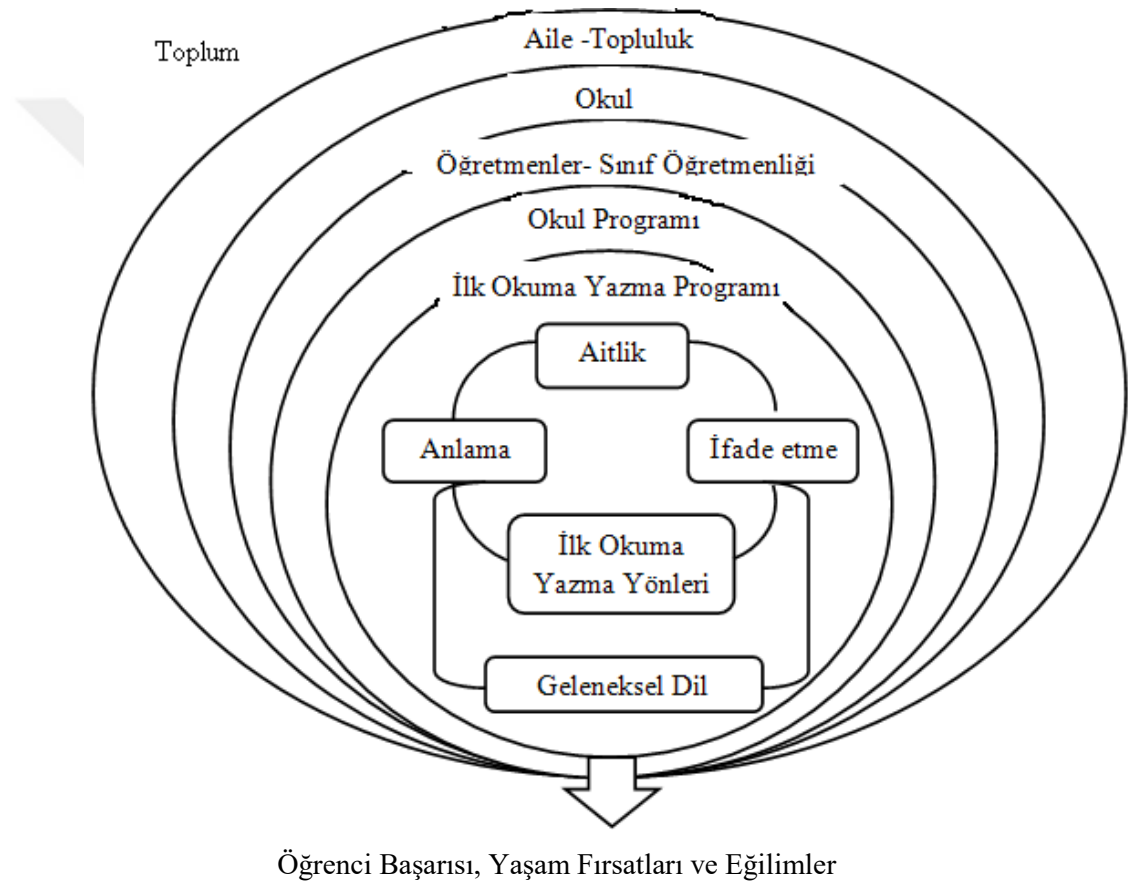
Ayrıca öğrencilerin öğrenim yaşantılarının ilk yıllarındaki olumsuz eğitsel yaşantılar, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin sarsılmasına, okuldan kaçma ve okula gelmeme gibi davranışların ortaya çıkmasına, öğrenilmiş çaresizlik gibi olumsuz tutumların kazanılmasına neden olabilir. Özellikle öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerinin gelişimi sürekli izlenerek gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretimi okulun ilk yıllarında, gelecek yaşamı teşkil etmesiyle insan hayatında elbette derin ve anlamlı bir öneme sahiptir. Çünkü okuma yazma Farabi'nin tanımladığı anlamda "alet" (araç) niteliğinde bir öğrenmedir. Okuma yazmayı öğrenen birey bu ders konularını kavramakla önemli bir araç elde etmekte, sorunlarını bu araçla çözmektedir. Öyleyse bu araca sahip olunmalıdır. Amaç okumayı öğrenmek değil, öğrenmek için okumayı araç olarak kullanmaktır (Çınar, 2002).

Hem okulda hem de okul dışı yaşamda başarı için okuma yazma çok önemlidir (Strain, 2003:33). Okuma becerisinin kazanılması, öğrenen bireyi önceki durumdan çok daha bağımsız ve kendine yeterli duruma getirir. Depolanmış bilginin kullanılmasını mümkün kılar (Hood, 2001:5). Okuma yazma, bireyin okul ya da sosyal hayatını etkilemekle kalmadığı gibi bireyin ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve ideolojik yönden de gelişmesini etkiler. Yalnızca bireyin değil, bireyin içinde bulunduğu ailenin, ailenin içinde bulunduğu toplumun, giderek ulusun ve dünyanın gelişmesinde de belirleyici olur.

Bu konuda Raphael (2000), ilk okuma yazma programının sadece bir okul programı kapsamında olmadığını, geleneksel dil ile birlikte, tüm öğretmenler, okul, aile ve genel olarak tüm toplum içinde bir bütün olduğunu Şekil 2'de ifade eder. Bunun yanı sıra ilk okuma yazmanın toplumdaki yeri ve öneminin, etkili olduğu sosyo-

kültürel bakış açısını gösterdiği söylenebilir. Ayrıca ailenin ve toplumun okuryazarlığını etkileyen tabakaların varlığını bu şekilde ifade eder. Burada, ilk okuma yazma programında, ilk okuma yazma yönlerinin ait olma, anlama ve ifade etme gibi boyutlarla birbirine yakınlığından hareket edilerek okul programının içinde yer aldığı söylenebilir. Okul programının geniş çemberinde yer alan öğretmenlerin ilk okuma yazma programını her yönüyle bilmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Şekil 2: İlk Okuma Yazma ve İlişkiler



(Raphael, 2000:8)

Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), önde gelen endüstrileşmiş ülkelerdeki 15 yaş çocuklarının kazandıkları bilgi ve beceriler üzerinde üç yıllık aralıklarla yapılan bir durum araştırmasıdır. Okuma becerileri, Matematik ve Fen Okuryazarlığı alanlarında değerlendirme yapmaktadır. PISA'da okuma becerilerinde ele alınan bilişsel yeterlikler; bir metni basit olarak çözümlmekten

sözcük bilgisine, dilbilgisine, dilbilimsel ve metinsel yapı ve özellikleri bilmeye, yaşadığımız dünya hakkında bilgi sahibi olmaya kadar uzanır. Aynı zamanda, metni çözümlerken uygun stratejileri kullanma becerisi ve bu becerinin farkında olma gibi üst düzey bilişsel becerileri de içerir.

Aslında okuma becerileri ile kastedilen “okuma becerileri okuryazarlığı”dır. “Okuryazarlık” terimi bilgiyi anlamaya ve iletmeye yarayan araç anlamında kullanılmıştır. PISA’da “okuma becerileri okuryazarlığı” terimi ile “okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik gerçekleştirilmesi” ifade edilmektedir. PISA 2009’da okuma becerileri; kişisel hedefleri yakalama, belirli bir konuda kişinin sahip olduğu bilgiyi ve potansiyeli artırma, toplumda katılımcı bir birey olabilme ve yazılı metinleri anlama, kullanma, yansıtma ve metne ilgi duyma olarak tanımlanmaktadır (MEB,2010).

PISA’dan elde edilen sonuçlara baktığımızda okuma yazma öğretimin önemi bir kez daha öne çıkmaktadır. PISA 2006’ya katılan ülkeler arasında okuma becerileri alanında en yüksek ortalama başarı puanına sahip ülke 556 puanla Kore’dir. Bu ülkeyi sırasıyla Finlandiya, Hong Kong-Çin, Kanada, Yeni Zelanda, İrlanda takip etmektedir. En alt sırada 285 puanla Kırgızistan yer almaktadır. PISA 2006 Projesi sonuçlarına göre Türkiye’nin okuma becerileri başarı ortalaması 447 puandır. Projeye katılan ülkeler arasında Şili, Rusya Federasyonu, İsrail ve Türkiye’nin okuma becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra ülkemiz, Tayland, Uruguay, Meksika, Bulgaristan, Sırbistan, Ürdün gibi ülkelere göre daha iyi bir performans göstermiştir (MEB, 2007).

PISA 2009 okuma becerileri alanında, katılan tüm ülkeler içerisinde ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 556 puanla Şanghay-Çin’dir. Bu ülkeyi Kore, Finlandiya, Hong Kong-Çin, Singapur ve Kanada takip etmektedir. En alt sırada 314 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri içerisinde 539 ortalama puanla en başarılı ülke Kore’dir. Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı ise 464 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkelere göre 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır. Türkiye, bu puanla, OECD ülkeleri içerisinde Meksika ve Şili’nin, tüm ülkelere göre ise, Rusya Federasyonu,

Sırbistan, Brezilya, Endonezya, Romanya ve Tunus gibi ülkelerin üstünde yer almıştır (MEB,2010).

PISA 2012'ye katılan ülkelerde okuma becerileri performansları açısından ülkelerin puanları 384 ile 570 puan arasında değişmektedir. OECD üyesi ülkelerin ortalaması 496 puan, Ülkelerin genel ortalaması 495'tir. Katılan tüm ülkeler içerisinde, Şangay-Çin 570 puanla en üst sırada yer almakta, bu ülkeyi sırasıyla Hong Kong-Çin, Singapur, Japonya ve Güney Kore takip etmektedir. Bu ülkelerin puanları 536 ile 570 arasında değişmektedir. Bu ülkelerden Japonya ve Güney Kore OECD üyesidir. Diğerleri ise OECD üyesi olmayan ülkelerdir. En düşük puana sahip beş ülke sırasıyla Peru, Katar, Kazakistan, Arnavutluk ve Arjantin'dir. Türkiye'nin ülke puanı 475 olup ülke puanları sıralamasında 34 OECD üye ülkesi arasında 31. sırada, 65 toplam katılımcı arasında 41. sıradadır. Türkiye'nin okuma becerisi puanı OECD üyesi ülkeler ortalamasının altındadır (MEB, 2015).

PISA 2015'e katılan tüm ülkeler dikkate alındığında ise okuma becerileri alanında ortalama puanı en yüksek olan ülkeler; Singapur, Hong Kong-Çin, Kanada, Finlandiya ve İrlanda iken en düşük olan ülkeler; Dominik Cumhuriyeti, Makedonya, Cezayir, Kosova ve Lübnan'dır. Türkiye 72 ülke arasından 428 puanla 50. sırada yer almaktadır ve tüm ülkelerin ortalaması ise 460, OECD ülkeleri ortalaması 493'tür. Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir (MEB, 2016).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşunun (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye de dâhil olmak üzere 35 ülke katılmaktadır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf öğrencilerimizin okuma becerileri ve okuma alışkanlıkları araştırılmaktadır. PIRLS sonuçları da yine ülkemiz açısından çok iyi değildir. PIRLS sonuçlarına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sıradadır. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür (MEB, 2003).

Bu araştırmalar sonucunda ülkemizin gün geçtikçe başarı ortalamasının arttığını söyleyebilirken varılan nokta; ülkemiz öğrencilerinin okuma konusunda istenilen düzeyde olmadığı ve ortalamanın altında sonuçlar elde ettiğidir. Bu bağlamda,

çocuğun ilk defa kitapla karşılaştığı, okuma yazma öğrendiği, etkin bir okuma becerisi kazandığı ve okumayı bir zorunluluk olarak görmeyip, alışkanlık haline getirdiği ilk okuma yazma dersi önem kazanmaktadır. İstenilen düzeyde bir okuma becerisinin temelleri bu derste atılmaktadır.

PISA'nın araştırmalarında temele aldığı gibi modern toplumsal hayatın gelişmesiyle okuma yazma öğrenmenin önemi artmış olup, okuryazarlık oranındaki yükseklik çağdaş gelişmenin bir ölçütü hâline gelmiştir. Çağdaş uygarlık, geniş ölçüde ilk okuma yazmaya dayanan bir uygarlıktır. Bu öneminden dolayıdır ki ilk okuma yazma öğretimi çocuğa sadece ilk okuma yazma becerisinin kazandırılacağı bir çalışma olarak düşünülmemelidir (Çelenk, 2002; Öz, 1999).

Çağdaş ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirici, yapıcı ve yaratıcı bireylerden oluşan bir toplum olmak için, bireylere öncelikle okuma yazma bilinci aşılacak zorundadır (Bircan ve Tekin, 1989:393). Cumhuriyetimizin kuruluşuyla başlatılan ve hem toplumsal hem de bireysel yaşamda önemli rol oynayan eğitim hamlesi ülkemizin çağdaşlaşmasında önemli bir etken olmuştur (Çetin ve Gülseren, 2003). Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana okuryazarlık oranını artırmak için okuma yazma seferberlikleri yapılmış ve kampanyalar düzenlenmiştir. Bu çalışmaların temelinde ülkemizi çağdaş uygarlık düzeyine taşımak, halkımızı bilgisizlikten kurtarmak, aydınlık geleceğe taşımak yatmaktadır.

İlköğretim okulları birinci sınıfta çocuklar okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerin yanında dili kullanmayı da öğrenirler. Dili çevrelerinden duydukları kadar öğrenen bireyler okuma- yazma öğrenirken doğru, düzgün ve akıcı bir şekilde kullanmayı öğrenirler. Çocuklar okumayı öğrenirken dilin yapıları üzerinde düşünmek durumunda kalırlar. Bunun sonucunda, onların sözcük, söz dizimi ve iletişim süreci hakkındaki bilgileri nesnelleşir. Daha önce yaşadıkları ve varsayımsal, kurgusal ya da soyut şeyleri okuyabilirler (Wood, 2003:271). Sağır'a (2002) göre, İlköğretim Türkçe programının temel amaçlarında biri de öğrencilere dil ve dilin etkili kullanımını öğretmektir. Çünkü dili etkili kullanabilen bireyler diğer bireylerle iletişim kurabilirler. Kişinin iletişim yeteneğini; büyük ölçüde onun, iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisinin belirlediği söylenebilir. Öz (1999) bu konuda okuma

yazmayı bir yandan insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan aktarmaya yararken, öte yandan yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracı olarak gösterip okuma yazmanın iletişim ve haberleşmedeki rolünü de vurgulamıştır.

Özetle söylemek gerekirse okuma yazma öğretimi bir bireyin sadece özel hayatını değil toplumsal hayatını da etkileyen büyük bir güce sahiptir.

2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

İlke, bir işin yapılmasında doğruluğu kabul edilmiş, kanıtlanmış, tartışma dışında kalmış temel düşünce ya da prensiplerdir. İlk okuma yazma öğretimi çalışmalarında da ilkelerden hareket edilir. İzlenen yöntem ne olursa olsun, belirlenen amaçlar doğrultusunda ilk okuma yazma öğretiminde izlenecek ilkeler uygulayıcılar için iyi bir yol göstericidir.

Çelenk (2007:34-39), Güteryüz (2004:70-73), Kavcar vd. (2004: 28,29) ilk okuma yazma öğretiminin amaçları doğrultusunda ilkelerini şöyle sıralamaktadırlar:

1. İlk okuma yazma öğretimi anadili öğretiminin temelidir.
2. Çocuğun dili çevresinin dilidir.
3. Okuma yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir. Ezberlemeye değil, anlamaya dayalı olarak yürütülür.
4. Dil, bilgidен çok bir beceri işidir. Bu nedenle, öğretmen, sınıf içinde bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma becerisine yönelik çalışmalara yer vermelidir.
5. İlk okuma yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
6. İlk okuma yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
7. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılabacak olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler.

8. İlk okuma yazma öğretiminde çocuğun yaşamla ilgisini kuracak Hayat Bilgisi dersi eksen ders olarak alınır. Öğrenme günlük yaşamla ilgi kurularak yapılmalıdır. Öğrencilerin konu ile günlük yaşamları arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olunmalı, bilgiyi kullanmalarını sağlanmalıdır.

9. İlk okuma yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir.

10. Öğrenciler olayları, nesnelere toptan algıladıkları için öğrenme materyalleri olacak olan öykü, metin ve cümlelerin anlamlı bir bütün oluşturmaları esas alınır.

11. İlk okuma yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır. Her öğrencinin hazırlık, öğrenme düzeyi ve öğrenme biçimi birbirinden farklıdır. Öğrencilerin farklılıkları bilinmeli; öğretim yöntem ve teknikleri, etkinlikler çeşitlilik göstermelidir.

12. İlk okuma yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.

13. İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır. Seçilecek okuma parçaları, metinler öğrencinin sözcük dağarcığına, duyu dünyasına uygun olmalı ve onların ilgisini çekmelidir. Öğretmen yaratıcı olmalı, öğrencileri güdülemeyi başarmalıdır.

14. İlk okuma yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.

15. İlk okuma yazma öğretiminde planlı çalışma esastır. Başarılı bir öğretimin temel koşulu, sınıf düzeyine ve hedeflere uygun özenli bir planlamadır.

16. İlk okuma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır. Öğrenme sırasında ne kadar çok duyu organına hitap edersek öğrenme o ölçüde etkili ve kalıcı olur.

17. İlk okuma yazma öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılır.

18. İlk okuma yazma öğretimi aşamalı ve birbirinin ön koşulu öğrenmelere dayalı çalışmalar dizisinden oluşur.

19. İlk okuma yazma öğretiminde, tam öğrenme yöntemine uygun olarak yürütülmesi esas alınır.

2.3. İlk Okuma Yazma Yöntemleri

İlk okuma yazma öğretiminin hayati önem taşıması bu öğretimin nasıl yapılacağına dair soruları akıllara getirmiştir. Nitekim bir eğitim programının, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olduğunu belirten Demirel (2008:6), eğitim programının eğitim durumları boyutunda öğrenme ilkeleri, öğretme stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve araç-gereçleri bakımından “Nasıl?” sorusuna yanıt aranması gerektiğini vurgulamıştır (Demirel vd., 2004). Yani amaca uygun seçilen bilgi nasıl öğretilmelidir, kullanılacak yöntem ve teknikler nelerdir, sorularına cevap alınmalıdır (Ertürk, 1982:13,14 ; Güleriyüz, 2001:3,4 ; Kelly, 1999:47 ; Saban, 2002; Saylor vd., 1981:10 ; Taba, 1962). Bu açıdan ilk okuma yazma açısından da seçilecek yöntemin etkililiği son derece hayati önem taşımaktadır. Bu konu ile ilgili gerek ülkemizde gerekse dünyada oldukça fazla araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına geçmeden önce yöntemin belirleyici etkenlerine de değinmek gerekir.

İlk okuma yazma öğretimi açısından seçilecek yöntemin belirlenmesinde pek çok etken vardır. Güneş (2000:156,157), okuma yazma yönteminin belirlenmesinde materyal durumunu, öğreticilerin yetiştirilmesini, değerlendirmenin açıklığı ve kolaylığını, okuma yazma öğretim kolaylığını, öğrencilerin güdülenmeleri, dilin yapısını, dilin yazı sistemini etken olarak görmektedir. Gray (1975), konuşulan dilin, kültür unsuru ve çevresinin, öğretmenin yetki derecesinin, öğretimde ulaşılabilecek amacın, öğretime ayrılacak zamanın, öğretimde kullanılacak araç-gerecin ve yardımcı materyallerin seçilecek yöntemin belirlenmesinde etkili olduğunu belirtirken yöntem seçiminin okuma yazma öğretiminde başarı için tek gerçek yol olarak gösterilmesinin doğru olmayacağını vurgulamaktadır. Bu görüşü McCollum (2007) okumayı öğretmek için mükemmel bir yol yoktur, diyerek desteklerken Çelenk (2007), Akyol (2009) ve

Vassaf (2003) da ilk okuma yazmada öğretme yöntemi ne olursa olsun normal bir çocuğun er geç okumayı öğrenebileceğini savunmuştur.

Diğer taraftan dünyada okuma yazma öğretimi uygulamalarına baktığımızda ülkelerin çoğunda, okuma öğretiminde kullanılacak olan yöntemlerle ilgili resmi yönergeler ya da öneriler vardır. Örneğin; Almanya, Fransa, Polonya, Finlandiya, Çekoslovakya gibi ülkelerde öğretmen metot seçimi konusunda serbest bırakılmıştır. Belçika, İsviçre, Salvador, Filipinler, Hindistan, Lüksemburg, Kolombiya, Portekiz gibi ülkelerde ise ilk okuma yazma öğretimi resmi belirlenen programlarla yapılmaktadır. Bu konuda sınırlı serbestlik sağlayan ülkeler de vardır. Örneğin; Arjantin’de ülkenin belirlediği ilk okuma yazma öğretim metodunun dışında bir metotla öğretim yapmak isteyen öğretmen, gerekli makamlardan izin alarak istediği yöntemi kullanabilmektedir (Bengisu, 1954; Çelenk, 2007; Güleryüz, 2004; Keskinlik, 2002).

Tüm dünya için tek bir okuma yazma öğretimi yönteminden söz edilemez. Yöntem farklılığı, öncelikle öğrencilerin öğrenme biçimlerine hitap eden uygulamaları sağlamaktadır. Aynı zamanda her ülkenin dil özellikleri (örneğin Fransızcada üç tane o harfi vardır, İngilizcede “sh” gibi iki harf bir sesi simgeler), o ülkede yöntem seçimi ve kendi diline uygun bir yöntem yapılandırmayı gerektirmektedir (Baş, 2006). Araştırmacılar, okul yönetimleri, öğretmenler ve veliler, çocuklara okuma öğretmedeki en etkili metodun ne olduğu konusunu tartışmalarına rağmen, genellikle bu tartışmalarda kesin bir sonuca ulaşamamaktadır. Çünkü her dilin özelliği farklı olduğu gibi, okuma yazma öğretimi yöntemlerinin de birbirlerine göre üstün ya da sınırlı yanları vardır.

Genel olarak okuma yazma öğretiminde yöntem seçilirken tek bir yöntem doğruluğundan bahsedemeyeceğimiz gibi ilk okuma yazmanın amaç ve ilkeleri, dilin yapısı, öğreten ve öğrenenin özellikleri dikkate alınmaktadır, diyebiliriz.

Bu doğrultuda Gray’e göre (1975) ilk okuma yazma yöntemleri: Eski İhtisaslaşmış Okuma Öğretimi Metotları ve Modern Okuma Öğretimi Metotları olarak ikiye ayrılmaktadır. Eski İhtisaslaşmış Okuma Öğretimi Metotları da iki kategoriye

ayrılmaktadır. Bunlar, Önce Kelime Unsurlarını ve Fonetik Değerleri Öğreten Metotlar -ki bunlar Alfabe Metodu, Fonetik Metot, Hece Metodu olarak sınıflanmakta- ve Başlangıçtan İtibaren Metnin Anlaşılmasına Dayanan Metotlar -ki bunlar da Kelime Metodu, Cümlecik Metodu, Cümle Metodu, Hikâye Metodu olarak sınıflanmaktadır-. Modern Okuma Öğretimi Metotları da Eklektik (Seçken) Eğilimler ve Öğrenciyi Mihver Kabul Eden Eğilimler olarak sınıflanmaktadır.

Çelenk'e göre (2007) ilk okuma yazma yöntemleri: Bireşimsel Yöntemler, Çözümleme (Analitik) Yöntemleri ve Karma (Eklektik) Yöntemler olarak üç sınıfta toplanmaktadır. Bireşimsel Yöntemler: Harf (alfabe) Yöntemi, Ses (fonetik) Yöntemi, Hece Yöntemi olarak; Çözümleme (Analitik) Yöntemleri, Kelime Yöntemi, Cümle Yöntemi, Öykü Yöntemi olarak; Karma Yöntemler de Parça Merkezli Yaklaşımlar, Bütüncül Dil Yaklaşımı olarak sınıflanmaktadır.

Güneş' in (2005) belirttiğine göre, dünyada okuma yazma öğretimi alanında günümüze kadar kullanılan elliden fazla yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler sentez, analiz ve karma yöntemler olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Sentez yöntemleri; harf (alfabe), ses (fonetik) - fonomimik, fonoscript, psiko-fonetik, laubach- hece (syllabique) -Bosher-, bak-söyle yöntemlerinden oluşmaktadır. Sentez yöntemlerinde ağırlıklı olarak parçadan bütüne gidilmektedir. Analiz yöntemleri ise 1900'lü yıllardan sonra gündeme gelmiştir. Bu yöntem grubu kelime, cümlecik, cümle ve hikâye yöntemlerinden oluşmaktadır. Özellikle cümle yöntemi Gestalt ekolüne dayalı olarak gelişmiştir. Analiz yöntemlerinde verilen her öge okunarak anlamı üzerinde durulmakta ve çözümlemesi yapılmaktadır. Karma yöntemler ise analiz ve sentez yöntemlerinin karıştırılmasından oluşan yöntemlerdir. Karma yöntemler; karışık, seçkin (eklektik) ve bilinçlendirme yöntemleri olmak üzere üç alt gruba ayrılmaktadır. Karışık yöntemler; harf-ses, ses-hece, ses- kelime, hece-kelime-harf, cümlecik-cümle, kelime-cümle, kelime-hikâye-cümle gibi analiz ve sentez yöntemlerinin harmanlanmasından oluşan çok sayıda yöntemi içermektedir. Seçkin (eklektik) yöntem ise analiz ve sentez yöntemlerin bütün aşamalarını içinde barındırmaktadır. Bu yöntemde önce cümleler verilmekte, cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflerine bölünmekte, ardından harflerle heceler,

hecelerle kelimeler, kelimelerle de cümleler oluşturulmaktadır. Bilinçlendirme yöntemi ise ağırlıklı olarak bilinçlendirmeyi ele almaktadır. Sesleri ayırma-birleştirme, heceleri ayırma birleştirme, kelimeleri ayırma-birleştirme gibi çeşitleri vardır (Güneş, 2007).

Alan yazın incelendiğinde okuma yazma öğretiminde tarihsel süreç içerisinde çok değişik yöntemler kullanıldığı ve bunların farklı sınıflamalar yapılarak incelendiği görülmektedir. Bu yöntemleri başlıca: harf, ses, hece, sözcük, cümle, öykü ve karma yöntemler olarak sıralamak mümkündür. Bu yöntemler özellik ve uygulama açısından çözümlene (analiz), birleşim (sentez) ve karma yöntemler olmak üzere üç ana yaklaşımda ele alınmaktadır (Akyol, 2009:83-86; Alperen, 2001:100-151; Binbaşıoğlu, 2004: 45-54, Calp, 2003:99-109; Cemaloğlu, 2000:61-71; Çelenk, 2007: 45-67; Dikmen, 1998:29; Erturan, Sağırılı ve Çağlayan, 2002; Ferah, 2007:162-166; Göçer, 2000; Gray, 1975:88-106; Güteryüz, 2002:77-87; Güteryüz, 2004:45-50; Güneş, 2007:163-174; Karagöz, 1973:6; Keskinkılıç, 2002:127-129; Köksal, 1999:33-38; Nas, 2004:51-58; Öz, 1999:2-12; Özcan, 1992:169; Öztürk, 2002:28; Ünal, 1999:22).

2.3.1. Birleşim (Sentez) Yöntemleri:

İlk okuma yazma öğretiminde harfleri birleştirerek hece, heceleri birleştirerek sözcük, sözcükleri birleştirerek tümce oluşturma yöntemidir. Önce sesli harfler öğretilir. Daha sonra sesli harflerin önüne ve arkasına sessiz harfler getirilerek seslendirilir. Bu yöntemler, harf, ses ve hece yöntemleri olarak alt gruplara ayrılmaktadır (Calp, 2003; Çelenk, 2007).

2.3.1.1. Harf (Alfabe) Yöntemi:

Greko-Romen uygarlığından, Orta Çağın sonuna kadar bütün dünyada kullanılmış bir yöntemdir (Cemaloğlu, 2000; Gray, 1975; Köksal, 2003). Yöntemin temel mantığında kelimeleri tanıyıp telaffuz edebilmek için harfleri tanımak gerekir düşüncesi vardır. Okuma yazma öğretimine sesli harflerin kavratılması ile başlanır. Daha sonra sesli harflerin önüne arkasına sessiz harfler getirilerek seslendirilmeye başlanır. Harflerin ikişerli, üçerli hecelemeinden sonra kelimeler, cümleler

oluşturulur. Oluşturulan her cümle yapılan etkinliklerle geriye doğru bir bakıma çözümlenmeye tabi tutularak, kelime, hece ve harflere ayrıştırılır. Bu yöntemde harflerin adları öğretiliyor, sonra da harfler birbirine bağlanarak sözcük oluşturuluyor. Örneğin “oku” sözcüğünü öğretebilmek için “o”, “k”, “u” harfleri tek tek öğretiliyor, sonra “oku” sözcüğüne ulaşıyor (Çelenk, 2007). Bu tekniğe gelen eleştiriler şöyle sıralanabilir:

1. Çocuklar ana dilini temel becerilerini öğrenirken harflerden hareket edilemez.
2. Öğrenme ilkelerine uygun değildir.
3. Harfler çocuğun algı dünyasına uygun değildir.
4. Çocuğun bildiğinden hareket edilmiyor.
5. Gözün fizyolojisine uygun görülmemektedir.
6. Öğrencinin anlam evrenine uygun değildir.
7. Okuma hızını olumsuz etkiliyor.
8. Öğrenci okuma eylemini gerçekleştirmek için heceleme, enerji harcayarak dikkati dağılıyor ve okuma- anlama olumsuz etkileniyor (Güleryüz, 2004: 46).

2.3.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi:

Fonetik yöntemde harflerin adlarını öğretmenin sakıncalarını gidermek için harfler sesleriyle öğretilmektedir. Öncelikle harfin sesi öğretilmekte, sonra her sessiz harfin yanına sesli harf getirilerek heceler oluşturulmaktadır. Oluşturulan hecelerden yeni sözcükler, sözcüklerden de cümleler oluşturulmaktadır (Cemaloğlu, 2000; Güneş, 2007; Nas, 2004). Bu tekniğe gelen eleştiriler, Fonetik olmayan dillerde etkili olmaması, okuma yazmada hız kazanılmayacağı, okumada anlamanın olumsuz etkileneceği, öğretimin ilkelerine uygun düşmediği, gözün fizyolojisine uygun olmadığı, öğrenciyi hecelemeyle zorladığı, araya başka seslerin girmesiyle kelimelerin telaffuzunu zorlaştırdığı, öğrencinin sessiz okuma becerisini kolay kazanamadığı

doğrultusundadır (Calp, 2003; Cemaloğlu, 2000; Güteryüz, 2004; Köksal, 2003; Öz, 1999).

Harf ve ses yöntemlerinde öğrenci ses ve nesnenin kendisi yerine kullanılan semboller arasında zihinsel ilişkiyi kuramadığı için anlama ve okuma da gerçekleşmemektedir. E.W. Dolh ve M. Bloomster'in yapmış olduğu araştırmalar da bunun doğruluğunu ortaya koymaktadır (Aktaran: Schonell, 1966).

2.3.1.3. Hece Yöntemi:

Bu yöntemde esas olan hecedir. Heceler öğrencilere tanıtılır ve hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturularak öğrencilere okuma yazma öğretilir. Tek heceli dillere (İspanyolca, Portekizce, Japonca vb.) uygun olan bir yöntemdir. Heceler, belli bir sırada ve resimlerle ilişkilendirilerek öğretilir. Öğrenme süresini kısaltmayı amaçlayan bu yöntemde, öncelikle açık heceler, daha sonra dilin yapısına göre uygun bir sırada diğer heceler ezberletilerek öğretilir (Calp, 2003; Çelenk, 2007; Güteryüz, 2000; Güneş, 2007; Öz, 1999). Bu tekniğe gelen eleştiriler şöyledir: Öğrencilere anlamlı olmayan heceler ezberletilerek çalışmalar başlatılmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlamada sorun yaşanabilir. Ayrıca anlamsız hece tablosunu okumak çocuğa okuma zevki vermemekte ve ilgisini dağıtmaktadır. Öğrenci sözcükleri hecelere ayırmak zorunda olacağı için gözü de yormaktadır. Aynı zamanda bu durum okuma hızını da düşürmektedir. (Cemaloğlu, 2000; Güteryüz, 2004; Gray, 1975; Nas, 2004; Öz, 1999).

2.3.2. Çözümleme (Analiz) Yöntemleri:

Genel bir gerçekten daha az genel veya özel gerçeklere ulaşmayı, bazı kanun, prensip ve kurallardan hareket ederek özel bir durumu, olguyu veya örnekleri inceleme ve açıklamayı esas alan tümdengelim yöntemleri, çözümleme/analiz yöntemi diye de adlandırılmaktadır (Calp, 2003:103). Bu yöntemde temel ilke baştan itibaren bütün bir anlam içeren (kelime, cümle, cümlecik) birimlerin verilmesidir. Öğretimin dayandığı tek esas anlamdır. Burada Geştalt psikolojisinden etkilenilerek bütünü daha kalıcı ve etkin bir öğrenme sunacağı görüşü hâkimdir. Öğrenci her birimi bütün olarak öğrendikten sonra birimler öğelerine ayrılmaktadır. Cümle ise kelimelere, kelime ise

hece ve harf şeklinde bölünmektedir. Kelime öğeleri tanındıktan sonra yeni kelimeler oluşturma amacıyla bu öğeler yeniden birleştirildiği için çözümlene yöntemlerinde önce analiz, sonra sentez yapıldığını belirtmek gerekir (Çelenk, 2007; Dikmen, 2003; Gray, 1975; Güneş, 2007; Köksal, 2003) Çözümsel yöntemler; sözcük yöntemi, cümle yöntemi ve öykü-metin yöntemi olarak üçe ayrılır.

2.3.2.1. Sözcük (Kelime) Yöntemi:

Yöntemin kurucusu, Comenius; savunucuları Jacobet, HoraceMann ve Decroly'dir. Yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde tercih edilmektedir. Bu yöntemde okuma yazma çalışmalarına anlamlı kelimeler öğretilerek başlanır. Sözcük yönteminde öğrenci sözcüğü ilk görüşte tanıyana kadar yüksek sesle tekrar eder. Bunu kolaylaştırmak için sözcüğün yanına onu çağrıştırabilecek resimler konulur. Her yeni sözcük birkaç kez tekrar edilip ezberlendikten sonra cümle veya cümlecikler içinde kullanılıp bu sözcüklere tekrar dikkat çekme sağlanır. Bu yöntemde öğrencinin dikkati yazının anlamına çekilir, ne okuduğunu bilen çocuk için okuma zevkli hale gelir (Binbaşoğlu, 2004; Calp, 2003; Cemaloğlu, 2000; Gray, 1975; Güneş, 2007; Nas, 2004). Bu tekniğe ilişkin, dilin sözcük sayısının çok olduğu, o nedenle bütün sözcükleri öğretmenin zor olacağı, yani bir kelimeyi doğru olarak okumayı öğrenmenin, diğer bir kelimeyi doğru olarak okumayı sağlayamayacağı, yine sözcük sözcük öğretmede bir nevi öğrenciyi bireşim yapmaya zorladığı ifade edilmektedir. Bu nedenle öğrencinin okuduğunu anlamasına, hızlı, akıcı ve işlek okumasına olumsuz etkileri olacağı, öğrencilerin sözcükleri kök olarak öğrenmesinden dolayı sözcüklere gelen ekleri öğrenmede zorluk çekeceği ve bu nedenle geriye dönüşleri attıracağı ileri sürülmektedir (Calp, 2003; Cemaloğlu, 2000; Güleriyüz, 2004; Nas, 2004).

2.3.2.2. Cümle Yöntemi:

Huey'e göre gerçek dil birimini oluşturan ne kelime ne de harftir, sadece cümledir. Cümle, düşünce birimleri olan tam fikirleri ifade etmektedir. Eğer cümle doğal dil birimi ise okuma ve konuşmanın da doğal birimi cümle olmaktadır (Gray, 1975:99). Bu nedenle teknikte okuma yazma çalışmalarına kısa ve basit cümlelerle başlanmaktadır. Cümle çocuğun ilgisine ve yaşantısına göre anlamlı bir cümle

olmalıdır. Zamanla cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünür. Bu tekniğe ilişkin eleştiriler verilen cümlenin daha büyük bir bütünlüğe ihtiyacı olması, duyusal alana hitap etmemesi, anlam ilişkisinin kurulmaması yönündedir. Sözcükleri tanıtmakta, yani çözümlmeye geçmekte gecikilirse verimin düşeceği düşünülmektedir. Ayrıca cümlenin anlamı, söylenişi, seslerin çıkarılışı, cümlelerdeki sözcüklerin anlamı, cümle içerisindeki anlamlar ihmal edilmekte, mekanik bir okuma gerçekleşmektedir (Gray, 1975; Güteryüz, 2004; Nas, 2004).

2.3.2.3. Metin-Öykü (Hikâye) Yöntemi:

Hikâye yöntemi, cümle yönteminin genişletilmiş biçimidir. Burada temel birim, hikâyeyi oluşturan birtakım cümlelerdir. Bu yöntem, okuma alıştırmalarını daha ilginç hale getirir; çünkü hikâyeler bütün çocukları ilgilendirir. Böylece kelime ve cümle yöntemlerinin bazı sakıncalarını gidermektedir. Ayrıca, bu yöntem, başlangıç, gelişme ve sonuç olmak üzere birbirini izleyen birtakım olayları aktararak daha mükemmel bir düşünce biriminin meydana gelmesini sağlar. Olayların neden-sonuç ilişkisini kavratır. Öğrencinin dikkati, metnin anlamı üzerine çekilir ve bir düşünce zincirini önceden sezmeye ve izlemeye yöneltir. Hikâye, öğrencilere basit bir cümleden çok düşünce ilişkilerini tartışma ve anlama fırsatlarını verir. Bu yöntemde anlamlı ve bütünlüğü olan bir öykü okunur, canlandırılır, anlattırılır. Varsa filmi izlettirilir. Aynı hikâye bölümler halinde ezbere okutulur ve yazdırılır. Sonra kısa cümlelerden başlanarak hikâye çözümlenir. Çözümleme sonucu oluşan sözcüklerden yeni cümleler oluşturulur. Kelimeler hecelere, heceler harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi öğretimin aşamalarını oluşturur. Bu tekniğe ilişkin eleştiriler, öğretimin uzun zaman alması, yeterli düzeyde araç-gereç bulunmadığında etkililiğinin azalması, öğrenci seviyesine uygun metin bulmada güçlük, öğretmenin bilgi ve beceri düzeyi, kalabalık sınıflarda etkililik düzeyinin düşmesi, öğrencilerin hikâyeye kendilerini fazla kaptırması, hikâyenin uzunluğu nedeniyle cümle ve kelimeleri yeterince tanıyamaması ve bu nedenle okumaya geçememesi yönündedir (Calp, 2003; Cemaloğlu, 2000; Çelenk, 2007; Gray, 1975; Güneş, 2007; Köksal, 2003; Nas, 2004; Öz, 1999).

2.3.3. Karma (Eklektik) Yöntemler:

Karma yöntem, okuma ve yazmayı kısa sürede öğretme amacıyla çözümlene ve birleşim yöntemlerinin birlikte uygulandığı bir yöntemdir. Bir taraftan cümle öğretimi ile ilk okuma yazma etkinlikleri sürdürülürken, aynı zamanda sesli ve sessiz harflerin öğretimi yapılır. Sesli ve sessiz harflerin öğrenilmesinden sonra hecelere geçilir. Hece alıştırmalarıyla kelimelerin öğrenilmesine önem verilerek, kelimelerden de cümleler oluşturulur. Karma yöntemin uygulanmasında iç tutarlılık yoktur. Önkoşul öğrenmeler ve aşamalılık dikkate alınmayabilir. Basitten karmaşığa, bilinenen bilinmeyene, somuttan soyuta gibi öğrenme ilkeleri dikkate alınmaz. Ülkemizde öğretmenler, ikinci, üçüncü sınıfa gelmiş ve ilk okuma yazmayı öğrenememiş öğrencilere ya da yetişkinlere bu yöntemle okuma yazma öğretmektedirler (Cemaloğlu, 2000; Gülyüz, 2000; Keskinılıç, 2002; Köksal, 2003). Çelenk (2007) karma tekniğe gelen eleştirileri şöyle belirtmektedir:

1. Öğrenci çok çeşitli uyarıcıların etkisi altında kaldığından tam bir karmaşa yaşamaktadır.

2. Karma yöntemi öneren bir ilk okuma yazma öğretim programının olmaması ve uygulamanın öğretmenin tercihine bırakılması çok çeşitli sıkıntıların yaşanmasına neden olmaktadır.

3. Daha kısa sürede okuma yazma öğretmeyi amaçlayan bu yaklaşımın bekleneni vermesi söz konusu olamaz. Çünkü öğrencinin belli bir düzeyde harfleri, heceleri, sözcük ve cümleleri manipüle etmeden okuma yazma becerisi kazanması pek kolay görülmemektedir.

Buna ek olarak Cemaloğlu (2000), Gülyüz (2004), Keskinılıç (2002) öğrencilerin hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazanamadıklarını, öğrencilerin okuma ve yazma sürecini hızlı bitirdiğinden sözcükleri telaffuzda zorlandıklarını, ağız farklılıklarından kaynaklanan konuşma kusurlarını yazılı olarak yansıttıklarını, uygulamada korku ve telaşın olduğunu, öğrenme ilkelerini temele almadığı için çocuğun psikolojik dünyasının olumsuz etkileneceğini belirtmişlerdir.

2.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses Temelli Cümle Yöntemi bütüncül anlayışın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Üreten, sorgulayan, keşfeden, problem çözen, girişimci, öğrenmeyi öğrenen bireyleri yetiştirmek eğitim programlarının her ögesinde amaç olarak belirlenmiştir. Okuma yazma bu amaçlardan uzak tutulamaz. Ses Temelli Cümle Yöntemi her aşamasında öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarını, keşfetmelerini, üretmelerini sağlayan etkinlikleri içermektedir. Ezberleme, ezberlediğini hatırlamaya dayalı çalışmalardan farklı olarak tahmin etme, anlamlandırma, bireşim, çözümlenme, sorun çözme, karar verme gibi zihinsel beceriler geliştirilmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgiyi öncekilerle ilişkilendirme, yeni bilgiyi sorgulama, çelişkileri çözümlenerek bileşenlerinden farklı bir senteze ulaşma süreçleri izlenmektedir. Üretim mekanizması kavrandıktan sonra öğrenciler kendileri ürettiği için keşfetme ve üretim zevkini tatmakta; bireysel kapasiteleri doğrultusunda gruptan bağımsız olarak gelişmelerini sürdürebilmektedirler. Başka bir deyişle bireysel farklılıklara duyarlı bir okuma yazma öğrenimi gerçekleştirebilmektedirler.

2.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir (MEB, 2005; Çelenk, 2007; Güteryüz, 2004; Güneş, 2007):

1. STCY’de ilk okuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

2. İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. STCY, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

3. Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma yazma öğretimi yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu

nedence ilk okuma yazma, öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.

4. Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

5. Okuma yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.

6. İlk okuma yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. STCY öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

7. Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

8. Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.

9. Bu yöntemle ilk okuma yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.

10. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

11. Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

12. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.

13. Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

14. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2005).

15. Öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır.

2.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

Ses temelli cümle yönteminin ilkeleri şunlardır (MEB, 2005: 226):

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Aşağıdaki ölçütlerle oluşturulacak heceler:
 - Kolay okunması.
 - Dil de kullanım sıklığına sahip olması.
 - Anlamının açık ve somut olması.
 - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.).
 - İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.

9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir:

- Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
- Öğrenci defterlerine yazma.
- Okunan ve yazılanları sergileme.
- Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

2.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları:

2.4.3.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır. Bunlar (MEB, 2005:228):

a. Genel Hazırlık

Öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceler birer araç olarak kullanılarak öğrencilerin, ilk okuma yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir (MEB, 2005:228).

Ayrıca öğrenciler çeşitli yönleriyle (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmaya çalışılmalı, sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma yazma öğretiminde bunlar dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişimi düzenli aralıklarla kontrol edilmeli; aileler, yapılması gerekenler hakkında bilgilendirilmeli, onların desteği alınmalı (MEB, 2005:228).

b. Okumaya Hazırlık

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri önerilmiştir. Bu etkinlikler aşağıda açıklanmaktadır.

Bu aşamada, öğrencinin durumuna göre daha farklı etkinlikler de yapılabilir (MEB, 2005:228).

1. Oturma: İlk okuma yazma çalışmalarında düşünce akışını artıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran oturma şekline dikkat edilmelidir. Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek çalışmalarına izin verilmemelidir.

2. Kitabı tutma ve açma: Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığa dikkat ederek öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir.

3. Görsel okuma: Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

- Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,
- Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,
- Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,
- Söylenen cümleye uygun resimleri bulma,
- Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,
- Görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma,
- Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma.

4. Okumaya özendirme: Öğretmen, örnek okuma yaparak öğrencileri okumaya özendirmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

- Hikâye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme vb. okuma.
- Resimli hikâyeleri okuyormuş gibi anlatmalarını sağlama.

c. Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık olarak aşağıda el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumuna göre daha farklı çalışmalarda yapılabilir (MEB, 2005:229).

1. El hareketleri: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir. Bu çalışmalarla öğrencilerin kas esnekliği sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

- Parmakları kullanarak şarkılar söyleme. Örneğin, “sağ elimde beş parmak, sol elimde beş parmak...” şarkısının söylenmesi.
- Parmak uçları ile sıra üzerine vurarak yağmur yağma sesinin çıkartılması (hafif yağmur, şiddetli yağmur, gök gürültüsü taklitleri).
- Direksiyon çevirme hareketiyle sağa ve sola doğru dönüşler yapma.
- Elma, armut toplama veya parmaklarını açıp kapatarak far yakıp söndürme taklidi yapma.

2. Boyama: Çeşitli boya kalemleriyle resim yapma etkinlikleri yapılabilir.

3. Kalem tutma: Kalem tutmanın ilk okuma yazma öğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir. Öğrencinin, kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için öğretmen, her öğrencilerin kalem tutusunu gözlemlenerek kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlamalıdır.

4. Serbest çizgi çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrencilere çeşitli resimler yaptırılır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelere örneklenmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Bu aşamada şu çalışmalar yapılabilir:

- Karalama (kuş yuvası, çember, bulut yapma).
- Sürekli ve eğik çizgiler çizme (dalga, yılan, halat vb.)

5. Düzenli çizgi çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir (MEB, 2005: 230).

2.4.3.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme:

Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır (MEB, 2005:232).

a. Sesi Hissetme ve Tanıma

Sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır (MEB, 2005:232):

1. Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
2. Sesin geçtiği kelimeler örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır (Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir.)
3. Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).

b. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

1. Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.

2. Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır.

3. Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.

4. Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.

5. Yazılması zor olan (a, A, k, y, g, G, f) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır (MEB, 2005:232).

Seslerin(harflerin) öğretiminde alfabedeki sıralama değil; aşağıda verilen sıralama ele alınmalıdır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu gruplardaki bazı seslerin (harflerin) yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ancak bu düzenleme Türkçe Öğretim Programı'nın anlayışına, tematik yaklaşıma ve ses temelli cümle yöntemine uygun olmalıdır (MEB, 2005: 233).

Ses Grupları (MEB,2005: 233)

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

Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir. Bunun için özel adların yazım kuralından, cümleye büyük harfle başlama kuralından hareket edilebilir. Örneğin “ela” kelimesi üretildiğinde bu kelimenin farklı anlamları

üzerinde durularak insan adı olan “Ela” kelimesinin yazım şekli gösterilmelidir. Elde edilen büyük harfin yazım şekli üzerinde durulmalıdır.

- Bitişik eğik yazıda C,Ç,I,İ,J,O,Ö,P,S,Ş,U,Ü,V,Z harflerinin büyük ve küçükleri benzerdir.

- Bitişik eğik yazıda, harfler üstten bağlanır ve harflerin noktaları ve noktalama işaretleri kelime yazımı bittikten sonra konur.

- Bitişik eğik yazıda “F, N, P, V, T ” harfleri yazılış özelliği bakımından kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmaz. Büyük harf yazıldıktan sonra kalem kaldırılır.

- Bitişik eğik yazı büyük harfleri ile kelime yazılırken harfler birleştirilmez (MEB, 2005:233).

Rakamlar matematik dersi programı ile bağlantılı olarak birinci ses grubundaki ses öğretimi tamamlandıktan sonra aşamalı olarak verilmeye başlanmalıdır (MEB, 2005:234).

c. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

İlk okuma yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2005:234).

1. Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
4. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilip değerlendirilmeli bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.

5. Sesler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden; özel adlarda cümle başlarında büyük harf yazımı ve kullanımından eş zamanlı olarak yararlanılmalıdır.

6. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.

7. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır.

ç. Metin Oluşturma

Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Metin yazdırılırken doğru yazmaya ve yazı estetiğine özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir (MEB, 2005: 234).

2.4.3.3. Okuryazarlığa Ulaşma:

Aşama ilk okuma yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Buna serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar (MEB, 2005:234).

2.4.4. Bitişik Eğik Yazı

İlk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacaktır. Bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmektedir (MEB, 2005:227).

1. İlk okuma-yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir.

2. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır.

3. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.

4. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.

5. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklemektedir. Harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.

6. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik düşüncelerdeki sürekliliğe yansımakta, birbirlerini desteklemektedir. Yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.

7. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır.

8. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.

9. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.

10. Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Deneysel çalışmalar, öğrencilerin değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini ortaya koymuştur (MEB, 2005: 227).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güleryüz (1989), “*İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarısızlık Nedenleri*” konulu araştırmasında, öğretmenlerin çoğunun okuma yazma öğretiminde bir problem olduğuna inandıklarını söylemektedir. Güleryüz, bu çalışması ile öğretmenlerin

çözümleme yöntemini uygulamada zorlandıklarını ve karışık yöntemle doğru bir gidiş eğilimi gösterdiklerini saptamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen okuma yazma öğretimi ile ilgili eğitimi ve Bakanlığın bu konuya yönelik düzenlediği hizmet içi eğitim çalışmalarını yetersiz bulduklarını belirtmiştir (Aktaran: Şahin, 2005).

Uçar (2001), “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında karma ve çözümleme metotları ile okuma yazma öğrenen öğrencileri; anlama, anlatma, sorulara yazılı ve sözlü olarak cevap verebilme, yaratıcılık, yorumlama, söyleneni yazma ve kendini ifade etme değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonunda; okuma yazma öğretiminde kullanılan metotların sosyoekonomik olarak incelenmesinde, sosyoekonomik durumu iyi olan öğrencilerin her iki metotta da daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından değerlendirildiğinde ise, karma metotta tecrübeli öğretmenlerin daha başarılı oldukları görülmüştür; ancak çözümleme metodunda tecrübeli öğretmenler ile genç öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Karma ve çözümleme metotlarında okuma ve yazma öğrenen öğrencilerin kız ve erkek olarak incelenmesinde ise her iki metotta da fark olmadığı belirlenmiştir. Okuma yazma öğretiminde kullanılan metotlardan çözümleme metodu ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin, karma metotla okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

Ünüvar (2002), “Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmasında, ilk okuma ve yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunların, okulöncesi eğitim almaması ve okulöncesi eğitim almış olanların da bu kurumlarda edindikleri hatalı alışkanlıklar nedeniyle olduğunu belirtmektedir. Velilerin, çocuklarına harfleri adıyla öğretmeleri, kendi aralarında yaşanan problemleri çocuklarına yansıtmaları ve kendi çocuklarını diğer çocuklar ile karşılaştırmaları gibi davranışlarının, ilk okuma ve yazma öğretiminde sorun oluşturduğu yönünde görüşler elde edilmiştir. Ayrıca yazı programında yapılan değişiklikler, öğrencilerin küçük yaşlarda okula kayıt edilmeleri,

birinci sınıfta okuyan öğretmenlerin meslekte 20 yılını aşmış olmaları gibi durumların ilk okuma ve yazma öğretiminde sorun oluşturduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Çelenk (2005), yeni ilk okuma yazma programını değerlendirdiği çalışmasında, STCY'nin adının yanlış konulduğunu, STCY ismi söylediğinde öğrenme sürecinin cümleden başlaması gerektiğini ve cümle yaklaşımının ses temelli olabilmesi için de o cümlenin içinde belli bir sesin aralığının taşınması gerektiğini ifade etmiştir (“Yağ yağmur yağ.” cümlesinde “ğ” sesinin ağırlığı gibi.) Ses temelli cümle yaklaşımından kastın sesi cümle yapıları arasında okunmuş ve yazılışını anlamdan ve sesin anlamlı yapılar içinde doğal işleyişinden koparmadan çocuğun algılamasını sağlamak olduğunu ifade etmiş ve şu anki yöntemin aslında aşamalı bir yol izlediğini ve bireşim yönteminin aşamalı bireşim yöntemi olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Turan, 2007: 90).

Güneş (2005), “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi” adlı makalesinde şu sonuçlara ulaşmıştır: İlköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir ilk okuma yazma öğretimini gerçekleştirmek, düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen bilgiyi kullanabilen ve sorun çözen bireylerin yetişmesini sağlamak amacıyla dünyamızdaki gelişmelere paralel ülkemizde de ilk okuma yazma öğretimi konusunda yeniliğe gidilmiş ve STCY kabul edilmiştir. Bu öğretim yılından itibaren eğitim öğretimle ilgili herkes öğrencilerin yaşam boyu sürdürecekleri becerilerini geliştirmelerine gereken önemi vermeli ve çalışmaları titizlikle yürütmelidir. Bu çalışmalar öğrencilerin geleceğini ve geleceğin öğrencilerini belirlemede önemli bir rol oynayacaktır.

Bilir (2006), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi” adlı araştırmasında ilköğretim birinci sınıfa yeni başlayan 6-7 yaş grubu çocuklarının genel özellikleri bakımından oyun çağında olup, ilgileri kısa, somut düşünme döneminde ve toptan algılama özelliğine sahip olduğunu belirtmektedir. Çocukların bu özelliklerine uygun düşen en iyi yöntem cümle (çözümleme) yöntemidir. Bu yöntem, okuma yazmaya tam anlamlı sözlerden başlanarak kelimelere, hecelere ve harflere gitmek yoludur. İlk okuma yazma bu yöntemle öğretildiği zaman, çocuk doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini daha kolay kazanmaktadır. Yeni İlköğretim Programı çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığının, ilk okuma yazma öğretiminde benimsediği STCY ilköğretim birinci sınıfa yeni

başlayan 6-7 yaş grubu çocuklarının öğrenme özelliklerine uygun değildir. Bu yöntem soyut düşünme, ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yetişkinlerin öğrenme özelliklerine daha uygun düşebilir.

Gün (2006) tarafından 1. sınıf öğretmenlerinin STCY'ye ilişkin algı ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla 304 adet 1. sınıf öğretmeniyle çalışılmıştır. STCY'ye ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin algıları ve bu algıları ile cinsiyetleri, kıdemleri, yaşları, mezun oldukları okullar, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu; görüşleri ve bu görüşler ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin STCY'ye ilişkin algılarının mezun oldukları okul ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin STCY'ye ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve yaşa göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri sonucunda STCY ve bitişik eğik yazı konusunda genelde olumlu görüş belirttikleri ortaya konulmuştur. Öğretmenler yeni ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan problemlerin giderilmesi ve kendilerinin yeni ilk okuma yazma müfredatı için yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin yeni müfredata yönelik daha olumlu görüşleri olduğu saptanmıştır.

Korkmaz (2006) “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, birinci sınıf öğretmenlerinin, yeniden yapılandırılan birinci sınıf öğretim programlarını bir yıl uyguladıktan sonra, program hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaları için veri toplama aracı olarak geliştirilen dört açık uçlu soruyu içeren form öğretmenlere uygulanmıştır. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu yeni programı olumlu bulduğunu ancak yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Yeni ilk okuma yazma öğretimi programının uygulanmasında ortaya çıkan sorunların başında öğrencilerin hecelemede zorlanması, ailelerin yeni program hakkında yeterli bilgiye sahibi olmaması, öğretmenin sınıftaki uygulamaları ile evdeki alıştırmaların beraber yürütülmemesi gelmektedir.

Özsoy (2006) çalışmasında bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görülmüştür. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin

bişim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları sonucuna varmıştır.

Bektaş (2007), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğretmen görüşlerini değerlendirmiş, ayrıca öğretmen görüşlerinin, çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine (SED), kıdemlerine, sınıfların mevcutlarına ve birinci sınıf deneyimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla analiz yapmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu aldıkları hizmet içi eğitimi, “Okuma-Yazma Öğreniyorum” kitabını ve yöntemle ilgili diğer kaynakları yetersiz bulmuştur. Öğretmenler öğrencilerin sesleri bildikleri halde bu sesleri birleştirmede sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Vurgulanan bu sorunla okulların SED’i arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre STCY okuma hızını düşürmüştür. Dikte çalışmalarında görülen en büyük sorun harf eksikliği olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yarıya yakını programın, birinci dönem sonunda okuryazar olma hedefinin gerçekleştiğini belirtmiştir. Okulların SED’i ve sınıf mevcutları ile birinci dönem sonunda okur-yazar olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yazmada zorlandıkları bitişik eğik yazı küçük harfler **b, f, k, r, s**, ve **ş**, büyük harfler ise **D, H, L, S** ve **Ş** harfleridir.

Kotaman vd.nin (2007) STCY’ye ilişkin öğretmen görüşlerine başvurarak yaptıkları çalışmada, öğretmenler STCY ile ilgili olarak karşılaşılan sorunların başında sınıfların kalabalık olmasını, altyapı eksiklerinin olmasını, bu yöntemin daha fazla materyal gerektirmesini ve ülke olarak henüz bu yönteme hazır olunmadığını belirtmişlerdir. Ancak yöntemin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi konusunda hemfikir değildirler. Öğretmenlerin bir kısmı bazı velilerin çocuklarına evde harflerin adlarını söylediği için problem yaşadıklarını, bazı öğretmenler de velilerini yeni yöntem konusunda bilgilendirdikleri için herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak ses yöntemi Türkiye’de yeni bir yöntem olduğu için

felsefesinde, uygulamasında bazı gelişmelere ihtiyaç vardır. Devlet okullarının sınıflarının yapısı ve altyapı gereksinimleri gibi problemler katılımcıların bahsettikleri sorunlardır.

Samancı (2007) araştırmasında STCY ile okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına 15 sınıf öğretmeniyle çalışılarak ulaşılmıştır. Sonuçta öğretmenlerin görüşleriyle bu yöntemle okuma yazma öğretiminde; öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkardıklarından dolayı yanlış okudukları, iki sesi yan yana okurken birleştiremedikleri, sesleri başlangıçta tek tek öğrendikleri için daha sonra doğru heceleyemedikleri ayrıca okuduklarını anlamadıkları sonucuna varılmıştır.

Sarı (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile onların nitelikleri (cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları bölümler, birinci sınıfı okutma deneyimleri, tercih ettikleri yöntem, katıldıkları hizmet içi kurslar ve gelişmeleri takip etme durumları) arasındaki ilişki incelenmekte, bu ilişkilere bakılarak yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar cinsiyete, mesleki kıdeme, mezun oldukları bölüme, gelişmeleri takip etme durumlarına ve tercih edilen yöntemle göre değişmektedir. Diğer değişkenlere göre yaşanan sorunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Savaş (2008), “Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmasında öğretmenlerin, cümle yönteminden ses temelli tümce yöntemine geçişi yararlı bulduğunu ve yöntemin programın hedeflerine uygun olduğu belirlemiştir. Diğer taraftan öğrencilerin sesleri birleştirirken ve sözcükleri hecelerine ayırırken zorlandıkları, göz hareketlerinin özelliğine uygun olup olmadığına ilişkin verdikleri yanıtların oranında birbirine yakınlık olduğu, gereken materyallerin ve ortamın sağlanmasıyla ilgili olarak kısmen de olsa sorun yaşandığı sonucuna varmıştır. Ancak öğretmenlerin mesleki yeterliliğe ilişkin genel olarak sorun yaşamadığı tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Stewart ve Dore (1986) öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine ilişkin deneyimlerinin analizine yönelik araştırmasında okuma ve yazma öğretiminde teori ile pratik arasındaki sorunu çözmeye çalışmıştır. Öğretmenlerin okuma öğretiminde sadece anlama ve düşünmeyi geliştirmekten öte, öğretimi içeriğin öğretilmesine yönelik uygulamalarıyla sınırlı tutarlarsa çocuklara çok fazla yararlı olamayacakları, öğretmenlerin okuma öğretimi uygulamalarında kendi kendilerini sorgulamaları gerektiği, kendi edindikleri okuryazarlık deneyimlerinin yeterli olamayacağı sonucuna ulaşmıştır (Aktaran: Kanmaz, 2007:60).

O'Neil (1990) tarafından yapılan, birinci sınıftaki öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirme ile ilgili araştırmada, on haftalık bir zaman dilimini aşkın bir sürede 10 tane birinci sınıf öğrencisinden oluşan bir hedef grup içinde okuma yazma becerilerini geliştirmek için yoğun bir müfredat programı oluşturulmuştur. Başlangıç becerilerini geliştirmek için sayısız stratejilerin olduğu programda: somut nesnelere için sınıflandırma kullanımı, art arda resimlendirme için komik parçalar kullanımı, yazının kâğıda yerleşimi ve doğru duruş için günlük alıştırmalar, harflerin alfabetik sırası ve bireysel yazı görüşmeleri yer almıştır. Bu çalışmanın amacı beklenen beceriler ve okuma yazmaya başlangıç becerilerini, gösterilen öğrenciler arasında en aza indirmektir. Birinci sınıf öğrencileri için başarı, karşıt yakın sonuçlar ölçeği tarafından ölçülmüştür. Kullanılan stratejiler açıkça göstermiştir ki öğrenciler gösterilen 6 nesnede en az %80 başarılı olmuşlardır.

Wang (2000) tarafından yapılan “Çocukların Okumaya Karşı Tutumları ve Okuma Yazma Gelişimleri” adlı çalışmada, çocukların okumaya karşı tutumlarını etkileyen faktörler analiz edilmiştir. Araştırmada, çocukların okuma sırasında kendine duyduğu güven (akademik benlik), ailelerin okumaya karşı tutumları ve öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinin, çocukların okumaya karşı tutumlarını etkileyen faktörler olduğu belirtilmiştir. Çalışmada okul-aile işbirliğinin çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı ortaya koyulmuş, öğretmen ve ebeveynlerin rehberliği ve desteğinin çocukların okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştireceğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Connelly vd. (2001), “Okumaya Yeni Başlayanların Okuduğunu Anlamada Ses Yönteminin Etkisi” adlı çalışmalarında altı yaşındaki başlangıç okuyucularının ses yöntemi ve ses yöntemi olmayan yöntemlerle okuma öğrenmiş öğrencilerin okuduğunu anlamalarındaki farklılıkları araştırmıştır. İki gruptaki öğrenciler kelime tanımada eşit olmalarına rağmen, ses yöntemiyle okuma öğrenen gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Forman vd. (2003), okul öncesi müfredatlarının esnek ve fonetik farkındalığı içeren şekilde düzenlenmesinin, birinci basamak okuma ve heceleme ile okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Okuryazarlık, müfredatta öğretmenin seçiminin az veya çok olduğu ve fonetik farkındalığın az veya çok olduğu şekilde tanımlanmış ve sürekli profesyonel gelişim temelinde uygulanmış müfredatın ne derece uygulandığı ve öğrenci davranışları ölçülmüştür. Araştırma sonucuna göre fonetik farkındalığı içermeyen bir alfabe öğretiminin, fonetik farkındalığı içeren bir alfabe öğretimi kadar etkili olmadığı bulunmuştur. Fonetik farkındalık ile etkili öğretimin ve alfabetik kodlamanın, hem sürekli profesyonel gelişimin hem de önceden planlanan fonetik farkındalık etkinliklerinin sonucu olduğu belirtilmiştir.

Rhodes (2005) “Okuma Motivasyonunda Sese Dayalı Öğretimin Rolü” adlı çalışmasında okuma motivasyonu ile ses öğretimi arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Çalışmada birinci sınıfta sese ait kuralların ortaya çıkarılmasının öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada üç soru temel alınmıştır. 1. Ses öğretimi okuma motivasyonunu yükseltir mi, engeller mi? 2. Bu okuma öğretim tipi ilerleyen zamanlarda okuma başarısını yükseltir mi, engeller mi? 3. İleriki ilköğretim yıllarında cinsiyet, okuma başarısı ve okuma motivasyonu için bir belirleyici midir? Çalışmanın sonunda ses öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde artırıcı ya da azaltıcı herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Yine ses öğretiminin öğrencilerin ilerleyen yıllarda (üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinde) okuma motivasyonları üzerinde azaltıcı ya da artırıcı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca okuma motivasyonunda cinsiyete dayalı bir farklılık da bulunmadığı ifade edilmiştir.

Yeh ve Connell (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, bazı ilk okuma-yazma becerilerinin okuma becerisini tahmin etme rolü incelenmiştir. Okul öncesi dönemde okuyan 128 öğrenci üç gruba ayrılmıştır. Bir gruba sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma (segmentation), sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme (blending) ve harf-ses ilişkisi ile ilgili eğitim verilirken, diğer gruba uyak ilgili eğitim verilmiştir. Üçüncü grupta ise sözcük haznesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma, sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme ve harf-ses ilişkisi eğitiminin, okuma becerisi üzerinde oldukça etkili olduğunu yönünde sonuç elde edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, geçerlik - güvenilirlik başlıkları altında araştırmanın yöntemi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşleriyle belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu çalışmada soruna ilişkin olarak “Nedir?” sorusuna yanıt arandığı için tarama modeli çerçevesinde görüşme ve doküman incelemesinin yer aldığı nitel yöntemler, anketin kullanıldığı nicel yöntem kullanılmıştır. Görüşme sosyal bilimler alanında yaygın kullanılan, Patton’a göre bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını, deneyimlerini, düşüncelerini, yorumlarını, tepkilerini anlamak amacıyla gözlenemeyeni ortaya koyan bir veri toplama aracıdır (Patton, 2002). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin STCY’nin aşamalarında karşılaştıkları sorunlar sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun için farklı yöntemleri kullanan altı yıl ve üzeri kıdeme sahip, beş tane birinci sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek için doküman incelemesi yapılmıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında yapılan görüşmeler ve alanyazın taramaları neticesinde bir anket formu hazırlanıp nicel veri toplanmıştır. Sonuç olarak araştırmanın temelini yapılan görüşmeler oluşturup bu verilerle karşılaştırma yapılması açısından doküman incelemesi ve anketler kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada görüşmenin yer alacağı nitel boyut için çalışma grubu oluşturulurken belirlenen ölçütlere göre örneklem seçildiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alacak öğretmenleri belirlemek için öncelikle STCY’yi en az bir kez kullanmış öğretmenlerin örnekleme dâhil edilmesi ve birinci sınıf öğretmeni olması ölçütü olarak kabul

edilmiştir. Göreli olarak küçük bir örneklem oluşturularak bu örnekleme, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği de sağlanmaya çalışılmıştır. Bu öğretmenlerin seçiminde Konya ili Selçuklu, Meram ve Karatay metropollerindeki okullar taranıp ve ölçütlere uygun özellikte öğretmenler gönüllülük çerçevesinde örnekleme alınmıştır. Sonuç olarak görüşmeler beş öğretmenle yapılmıştır. Bunun yanında seçilen öğretmenlerdeki tüm sınıfların her şubesinden bir üst, bir orta ve bir alt başarı seviyesindeki öğrencilerin defterleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun nasıl oluşturulduğu Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3: Çalışma Grubu



Araştırmanın nicel boyutu için görüşmelerden ve alan yazından oluşturulan anket Konya ilindeki ilköğretim okullarında çalışan, STCY'yi en az bir kez kullanmış sınıf öğretmenleri çalışma evreni seçilerek Selçuklu (46 okuldan 24'ü), Meram (52 okuldan 9'u), Karatay (48 okuldan 13'ü) metropollerinde yer alan, oransız küme örnekleme yapılarak seçilen ilköğretim okullarındaki 1-5. sınıf öğretmenin örnekleme alınmasıyla uygulanmıştır. Sonuç olarak Konya ilinde bulunan 146 ilköğretim okulundan 46 ilköğretim okulunda çalışan STCY'yi en az bir kez kullanmış 615, 1-5. sınıf öğretmenleri örnekleme dâhil edilmiştir.

Araştırmanın bu boyutunda kullanılan ankete katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan okul, okuttuğu sınıf, birinci sınıf okutma sayısı) ait verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel bilgiler

yardımıyla karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre elde edilen bilgiler aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Bay	288	46,8
Bayan	327	53,2
Toplam	615	100,0

Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin % 46,8'ini bay (288 kişi), %53,2'sini bayan (327 kişi) oluşturmaktadır.

Tablo 2: Çalışma Grubunun En Son Bitirilen Okul Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

En Son Bitirilen Okul	f	%
İki Yıllık Yüksekokul	105	17,1
2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	34	5,5
Yüksek Öğretmen Okulu	8	1,3
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü	199	32,4
Yüksek Lisans	33	5,4
Diğer	236	38,4
Toplam	615	100,0

Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %17,1'i iki yıllık yüksekokul (105 kişi), %5,5'i 2-3 yıllık eğitim enstitüsü (34 kişi), %1,3'ü yüksek öğretmen okulu (8 kişi), %32,4'ü eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü (199 kişi), %5,4'ü yüksek lisans (33 kişi), %38,4'ü diğer (236 kişi) okullardan mezun olmuştur.

Tablo 3: Çalışma Grubunun Hizmet Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Hizmet Süresi	f	%
1-5 yıl	5	0,8
6-10 yıl	25	4,1
11-15 yıl	242	39,3
16-20 yıl	154	25,0
21-25 yıl	113	18,4
26 yıl ve üstü	76	12,4
Toplam	615	100,0

Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %0,8'i 1-5 yıllık (5 kişi), %4,1'i 6-10 yıllık (25 kişi), %39,3'ü 11-15 yıllık (242 kişi), %25,0'i 16-20 yıllık (154 kişi), %18,4'ü 21-25 yıllık (113 kişi), %12,4'ü 26 yıl ve üstü (76 kişi) hizmet süresine sahiptir.

Tablo 4: Çalışma Grubunun Okuttuğu Sınıf Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Okutulan Sınıf	f	%
1	132	21,5
2	131	21,3
3	121	19,7
4	123	20,0
5	108	17,6
Toplam	615	100,0

Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %21,5'i 1. Sınıf (132 kişi), %21,3'ü 2. Sınıf (131 kişi), %19,7'si 3. Sınıf (121 kişi), %20,0'si 4. Sınıf (123 kişi), %17,6'sı 5. Sınıf (108 kişi) okutmaktadır.

Tablo 5: Çalışma Grubunun Birinci Sınıf Okutma Sayısı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Birinci Sınıf Okutma Sayısı	f	%
1	33	5,4
2	87	14,1
3	148	24,1
4	112	18,2
5	82	13,3
6	50	8,1
7	45	7,3
Diğer	58	9,4
Toplam	615	100,0

Buna göre çalışma grubundaki öğretmenlerin %5,4'ü 1 kere (33 kişi), %14,1'i 2 kere (87 kişi), %24,1'i 3 kere (148 kişi), %18,2'si 4 kere (112 kişi), %13,3'ü 5 kere (82 kişi), %8,1'i 6 kere (50 kişi), %7,3'ü 7 kere (45 kişi) ve %9,4 kişi daha fazla birinci sınıf okutmuşlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel veri toplama aracı görüşme formu ve anket olup görüşme formundan elde edilen verileri desteklemek amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

Görüşme

Araştırmada İlk Okuma Yazma Öğretiminde Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Bunun için alan yazı incelemeleri ve 10 uzmanın görüşleri çerçevesinde hazırlanan "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Uzmanlar Eğitim Programları ve Öğretimi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Türkçe Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği alanlarında yetkin ve deneyimli kişilerden oluşmuştur.

Görüşme formu hazırlanırken İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundaki (MEB, 2005) İlk Okuma Yazma Öğretimi bölümü, alanyazın

incelemeleri ve bu sürece ilişkin çeşitli aralıklarla 1. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde sorular oluşturulmuş, uzman görüşüne sunulmuş ve yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır.

2008-2009 eğitim öğretim yılında bu çalışmaya ön deneme olması amacıyla ilk dört haftaya ilişkin görüşme soruları alanyazın incelemeleri, uzman görüşleri neticesinde oluşturulmuş ve İzmir ili Torbalı ilçesinden 8 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışmada kullanılan görüşme formları EK-1, EK-2, EK-3, EK-4'te verilmiştir. Bu ön deneme uygulaması, uzman görüşleri ve eleştirileri neticesinde görüşme formu son halini almıştır ve EK-5'te verilmiştir.

Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi tek başına bir veri toplama aracı olmasının yanı sıra gözlem, görüşme gibi diğer nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak yazılı ve görsel materyallerle araştırmaya dâhil edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada görüşmelerden elde edilecek verileri desteklemek ya da çelişen durumları yansıtmak için öğrenci defterleri de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Özellikle Ses Temelli Cümle Yönteminde yazmaya ilişkin sorunları belirlemeye yönelik olarak öğrencilerin defterleri incelenmiştir.

Anket

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin STCY'de karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri görüşme formu aracılığıyla toplandıktan sonra alanyazın incelemeleri neticesinde STCY'nin aşamalarına yönelik bir anket formu hazırlanmıştır.

Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, STCY ile ilgili hizmet-içi eğitim veya seminer alıp almadığı belirlenmiştir. Bu nedenle oluşturulacak anket formunda birinci bölümde öğretmenlere ait bu tür kişisel bilgi bölümü yer almıştır. İkinci bölümünde ise ilköğretim okullarında STCY ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenebilmesi için sorular sorulmuştur. Bu sorular hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, hece oluşturma, kelime oluşturma, cümle ve metin oluşturma, okur-yazarlığa ulaşma aşamalarında

karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu saptayabilmek amacıyla düzenlenmiştir. Anketin üçüncü bölümünde ise “Öğrencilerinizle bunlar dışında yaşadığınız başka sorunlar varsa lütfen belirtiniz.” ve “Ses Temelli Cümle Yöntemini uygularken öğrencilerinizle yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” açık uçlu soruları sorulup veri toplanmıştır.

Uzman ve öğretmen görüşüne tabi tutularak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anket son halini almıştır ve EK-6’da verilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırmada elde edilen verilerin analizi için betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki yöntem önerilmektedir. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 89).

Bu çalışmada nicel veriler için kuramsal yapı daha önce oluşturulduğundan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz için önce araştırma sorularından, kuramsal çerçeveden analizin nasıl yapılacağı oluşturulmuştur. Bu çalışmada veriler alt problemlere göre incelenmiştir. Oluşturulan bu çerçeveye göre veri setinden alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir. Öğretmenlere sembolik ad verilerek alıntılar gösterilmiştir. Anketin üçüncü boyutundan elde edilen veriler içerik analiziyle ele alınıp görüşmelerden ve öğrenci defterlerinden elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Daha sonra, nitel ve nicel betimlemeler yorumlanmış, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş ve ulaşılan sonuçlara ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgileri ile STCY’nin uygulama aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri için ilişkiel çözümler yapılmıştır. Bu amaçla ortalama, yüzde, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğu; güvenirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış geçerlik ile elde edilen

sonuçların benzer durumlara aktarılabilmesi söz konusuysen iç geçerlik ile araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya koymadaki yeterliği sağlanmaya çalışılır. Diğer taraftan dış güvenilirlikle araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği, iç güvenilirlikle başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşamayacağı sağlanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmada nitel bulguların iç geçerliğini sağlamak için farklı özellikteki öğretmenlerin yer aldığı veri kaynakları; görüşme ve doküman incelemesinin yer aldığı veri toplama yöntemleri çeşitlemesi sağlanmıştır. Elde edilen bulguların daha önce oluşturulan kavramsal çerçeveye uyumu, bulguların araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunduğu teyidi sağlanarak iç geçerliğe katkı getirilmiştir. Yapılan görüşmeler kayda alınarak araştırmaya katılan bireylere tekrar dinletilmiş ve gerçekte söylemek istediklerini yansıtıp yansıtmadığı teyit edilmiştir. Ayrıca görüşme kayıtları ve dokümanlardan doğrudan alıntı yapılarak iç geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılarak bulguların benzer ortamlarda test edilmesine yönelik dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri toplama araçları hazırlanırken İlköğretim İlk okuma yazma programı ve Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamaları dikkate alınarak veri toplama araçlarının alan yazınla tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda konu üzerinde yapılmış diğer araştırmaların sonuçları kullanılarak, ulaşılan sonuçların güvenilirliği teyit edilmeye çalışılmıştır. Tüm nitel veri seti başka araştırmalarda kullanılacak şekilde kaydedilip saklanmıştır.

Veri toplama araçlarından ankete ilişkin olarak uzman ve öğretmen görüşleri neticesinde geçerlik-güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Görüşler doğrultusunda ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde Cronbach Alpha (α) katsayısı değeri hesaplanmıştır. Bu katsayı 0,976 bulunmuştur. Buna göre güvenilirliği düşüren sorular tespit edilip, bu sorular değiştirilerek ankete son hali verilmiştir.

Araştırmanın verilerini yorumlamak için aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek ölçek elde edilmiştir ($4/5=0,80$). Buna göre:

1,00-1,80 Hiçbir zaman

1,81-2,60 Nadiren

2,61-3,40 Bazen

3,41-4,20 Sık Sık

4,21-5,00 Her zaman olarak değerlendirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde nitel ve nicel veri setinin analiz sonucunda ulaşılan bulgular;

4.1. İlk okuma yazmaya hazırlık (genel hazırlık, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık) aşamasında karşılaşılan sorunlar

4.2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme (Sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma, metin oluşturma) aşamasında karşılaşılan sorunlar

4.3. İlk okuma yazmada okuryazarlığa ulaşma aşamalarında karşılaşılan sorunlar

4.4. Ses Temelli Cümle Yönteminde öğretmenlerin karşılaştığı diğer sorunlar ve çözüm önerileri başlıkları altında incelenecektir.

4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlerin STCY’de ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine ait ortalama, yüzde ve standart sapmaya ilişkin veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin STCY’de İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar

Madde No	Maddeler	\bar{X}	Ss	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Satırı takip ederek yazamıyor.	2,60	1,14	57	9,3	223	36,3	261	42,4	69	11,2	4	0,7
2.	Soldan sağa doğru uygun hareketlerle yazamıyor.	2,41	0,89	93	15,1	245	39,8	212	34,5	59	9,6	6	1,0
3.	Çizgi çalışmalarını yaparken yazılış yönlerine dikkat etmiyor.	2,72	0,89	50	8,1	199	32,4	244	39,7	115	18,7	7	1,1
4.	Çizgi çalışmalarını yaparken çizgileri aralıklara doğru yerleştiremiyor.	2,83	0,88	38	6,2	176	28,6	255	41,5	139	22,6	7	1,1

Öğretmenlerin STCY’de ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin Tablo 6’ya göre öğretmenler “Satırı takip ederek yazamıyor” maddesine $\bar{X}=2,60$ ve “Soldan sağa doğru uygun hareketlerle yazamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,41$ ortalamayla nadiren, “Çizgi çalışmalarını yaparken yazılış yönlerine dikkat etmiyor.” maddesine $\bar{X}= 2.72$ ve “Çizgi çalışmalarını yaparken çizgileri aralıklara doğru yerleştiremiyor.” maddesine $\bar{X} =2,83$ ortalamayla bazen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 5 öğretmenden 3’ü de çizgi çalışmalarında yön konusunda zorlandıklarını şöyle belirtmişlerdir.

“ ...Burada bir takım sıkıntılar yaşandı. Kalem tutmada, kâğıdı tam anlamıyla kullanabilmede, yönlerde sıkıntılar yaşandı. Mesela bazı çocuklar ana sınıfına gitmiş ama kalem tutmada, kullanmada zorluk çekenler vardı. Hazır fotokopilerden faydalandık. Konuyla ilgili boyama gibi çeşitli düzenli çizgilerin olduğu fotokopilerden faydalandık. ... Düzenli çizgi çalışmalarında nispeten, zorlananlar oldu. Sağ-sol kavramı da önemli. Sol elini kullananlar daha çok zorlandılar. Nokta üzerinden geçmeli şeylerden faydalandık. Sıkıntı çeken çocuklarda gerekirse ellerinden tutup onlara yardımcı olmaya çalıştık...” (G2)

“ ...Oturuş, kalem tutuş, defteri ya da bir çalışma kâğıdını kullanma, çok bilgi kullanmamaya özen gösterdik. Yapanlar da oldu yapamayanlar da. Genelde üzerinden geçecekleri hazır fotokopiler verdik. Ondan sonra ardından deftere geçtik. Çizgi kavramı, iç içe birbirine yapacaklar mı, biraz daha büyük biraz daha küçük yapanlar oldu. Bizim istediğimiz yataylığı vermeyen öğrenciler oldu. Daha çok dik veya kesik uçlu çizgiler öğrenmişler. Yumuşak hareketler yapmadılar. Solaklarda özellikle çok zorlandım. Sürekli doğruyu gösterdim, örneği verdim, tekrar kontrol ettim...” (G4)

“... 1 Kalem tutma yetisi, 2 el göz koordinasyonu, oturuş, 3 çizgiye hâkimiyeti, çocukların kendilerine olan güvenleri de çok önemli, el kaslarına çok dikkat ettik. El kasları gelişmedikçe çocuğun kaleme hâkimiyeti daha zor, daha zayıf oluyor. Anaokuluna gitmiş çocuklarda el kaslarının daha geliştiğini gördük. Çoğunlukla kalem tutabiliyor çocuklar ama iş kaleme hâkimiyet noktasında kalem tutmak çözüm olmuyor. Kalemi istediği gibi yönlendiremiyor çocuk, çizgileri çizerken, bazı şekilleri yaparken, durması gereken yerde duramıyor ya da açığı vermesi gereken yerde istediği

açığı veremiyor.... Kalem tutamayan çocuklarda öncelikle kalemi üç parmak arasında hatta bantlayarak bir ders boyunca bantlı bir şekilde birkaç defa bunu yaparak çocuğun elinde kalemin yeri oluştu. Çocuk tam dört dörtlük yazıyor mu diyorsanız, henüz o aşamaya geçemediler. Bol hamur oyunu oynattık. Beden eğitimi derslerinde parmak kaslarını geliştirici çalışmalar yaptık.” (G5)

Öğretmenlerin STCY’de ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için soruların ortalaması teker teker alınarak bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin STCY’de İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşaması	Bay	288	2,6016	0,68130	-1,461	612,315	0,145
	Bayan	327	2,6858	0,74826			

Öğretmenlerinin STCY’de ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin hazırlık aşamasında karşılaştığı sorunlarda cinsiyetlerine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p = 0.145$). İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında bayların $\bar{X} = 2,60$, bayanların $\bar{X} = 2,68$ ’dir.

Öğretmenlerin STCY’de ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula (Levene= 0,809 , sd1=5, sd2=609, $p = 0,544$), hizmet süresine (Levene= 0,867 , sd1=5, sd2=609, $p = 0,503$), okuttuğu sınıfa (Levene= 0,207 , sd1=4, sd2=610, $p = 0,935$), birinci sınıf okutma sayısına (Levene= 0,864 , sd1=7, sd2=607, $p = 0,535$) göre farklılığının tespiti için Levene testi yapılarak varyansların homojenliği tespit edilmiş ve Anova analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin STCY’de İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitirdiği Okul	Gruplararası	1,150	5	0,230	0,444	0,818
	Gruplarıçi	315,679	609	0,518		
	Toplam	316,829	614			
Hizmet Süresi	Gruplararası	3,708	5	0,742	1,442	0,207
	Gruplarıçi	313,122	609	0,514		
	Toplam	316,829	614			
Okuttuğu Sınıf	Gruplararası	7,171	4	1,793	3,532	0,007
	Gruplarıçi	309,658	610	0,508		
	Toplam	316,829	614			
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	Gruplararası	3,817	7	0,545	1,057	0,390
	Gruplarıçi	313,013	607	0,516		
	Toplam	316,829	614			

Öğretmenlerin STCY’de ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula ($p=0,818$) ve hizmet süresine ($p=0,207$), birinci sınıf okutma sayısına ($p=0,390$) göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin hazırlık aşamasında bitirdiği okul, hizmet süresi, birinci sınıf okutma sayısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin STCY’de ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıfa göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin hazırlık aşamasında okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,007$). Bu farklılığın ne yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinde 4. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=11,10$) 1. sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=10,08$) göre hazırlık aşamasında sorunla karşılaşma ortalamaları daha yüksektir.

4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme (Sesi Hissetme ve Tanıma, Sesi Okuma ve Yazma, Heceler, Kelimeler, Cümleler Oluşturma, Metin Oluşturma) Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlerin STCY’de sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine ait ortalama, yüzde ve standart sapmaya ilişkin veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar

Madde No	Maddeler	\bar{X}	Ss	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
				5	Öğrenciler hazır değilken (zamanından önce) ses tanıma aşamasına geçiliyor.	2,20	1,04	181	29,4	213	34,6	147	23,9
6	Seslerin geçtiği kelimelere örnek verirken sorun yaşıyor.	2,22	0,90	134	21,8	263	42,8	166	27,0	47	7,6	5	0,8
7	Kelimelerin içinde geçen sesleri hissetmede sorun yaşıyor.	2,43	0,89	91	14,8	238	38,7	223	36,3	56	9,1	7	1,1
8	Sesin olduğu ve olmadığı kelimelerin görselleri gösterildiğinde, bu kelimelerle ilgili sesin geçip geçmediğini belirlerken sorun yaşıyor.	2,32	0,82	97	15,8	260	42,3	222	36,1	33	5,4	3	0,5
9	Kelimede geçen sesin kelimenin başında, ortasında, sonunda olduğunu belirlerken sorun yaşıyor.	2,50	0,86	68	11,1	247	40,2	228	37,1	66	10,7	6	1,0
10	Bazı sesleri birbirine karıştırıyor.	2,84	1,49	35	5,7	191	31,1	260	42,3	120	19,5	8	1,3

Öğretmenlerin STCY’de sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin Tablo 9’a göre öğretmenler “Öğrenciler hazır değilken ses tanıma aşamasına geçiliyor.” maddesine $\bar{X}=2,20$, “Seslerin geçtiği kelimelere örnek verirken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,22$, “Kelimelerin içinde geçen sesleri hissetmede sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,43$, “Sesin olduğu ve olmadığı kelimelerin görselleri gösterildiğinde, bu kelimelerle ilgili sesin geçip geçmediğini belirlerken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,32$, “Kelimede geçen sesin kelimenin başında, ortasında, sonunda olduğunu belirlerken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,50$ ortalamayla nadiren; “Bazı sesleri birbirine karıştırıyor.” maddesine $\bar{X}=2,84$ ortalamayla bazen sorun

yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan 5 öğretmenin 4'ü de öğrencilerin sesleri karıştırdığını şöyle belirtmişlerdir:

“ ... En fazla zorlandığımız ‘e, l, a, t’ ta, bir l sesini dört, beş, altı ses vermemize rağmen hala sıkıntı çekiyoruz. Hele bir n sesi kâbustu. Toplantıda dile getirdik. Belki bu seslerin yeri değiştirilebilirdi. ‘a’ daha önce alınabilirdi, kavraması kolay. ‘e ve l’ yazılışları birbirine benzeyebiliyordu, yazarken ee, ll gibi oluyordu. Sürekli tekrar, sürekli tekrar yaptık. Metin oluşturduk, yazdık, astık. Günlük tekrar yaptık... Daha farklı bir sıralama olabilirdi. Bir t sesi yerine sürekli sert sessiz ş konulabilirdi. ‘Et-tt, at-tt’ telaffuzu zor... Sürekli sert sessizlerin önce alınması daha mantıklı gelebilirdi. Öğrencilerin sesleri karıştırdığı çokook oldu. Özellikle b sesiyle d sesinin yazımı. Bu önceki sistemde daha fazla karıştırılıyordu. Bu sistemde yine var. Bunun yanında m sesi ve n sesinin telaffuzunda, örneğin emmm diyorsun, ennn diyorsun çocuk sadece ağzına bakarak farklı bir şey olduğunu anlayabiliyor...” (G1)

“Özellikle b, d, g gibi seslerde zorlandık. Ben kendim bile çıkarmakta zorlandım. Çocuklar daha çok zorlandılar. Tek başına sesli harf olmadan çıkarması zor oldu. Bu sesleri sonlarda kullanmaya çalıştım. Bu şekilde hissettirmeye çalıştım.” (G2)

“Bazı sesler de zorlandılar. ‘h, v, b, n harfiyle m harfini karıştırdılar, c harfi” hatırladığım bu kadardı. Ben sürekli sesleri tekrar ettim. Diyelim ki, sırasıyla hangi sesi öğrendik. İlk üç sesi öğrendik. İlk ders hemen onlarla ilgili küçük bir hece ve sözcük oluşturma çalışmaları yaptık.”(G4)

“ Her harfin telaffuzu farklı. Bazı harfleri söylemesi kolay. Ünlü harfleri hepsi çok kolay öğreniyorlar. Sürekliliği var. Diğer harfler kesik çıktığı için mesela ünsüzler bazı harflerin çıktığı nokta, bir l harfinde dilimizin öne gittiğini, ağzımızın içindeki hareketini söylediğimizde daha kolay öğreniyorlar. ‘ğ, g, d, c’ de zorlandılar. Bir de bu dönemde çoğunlukla okula yönelik olduğu için noktalı ünlülerimizde karıştırma oluyor, i ile ı’yı, u ile ü’yü, o ile ö’yü karıştıran 3-4 öğrenci oldu. d ile b de zorlandılar. y ile g karıştırılıyor. Bağırды, demiyor da bayırды, diye yazıyor. Bu karıştırılan harflerin arası açılabilir...” (G5)

Öğretmenlerin STCY’de sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için soruların ortalaması teker teker alınarak bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Sesi Hissetme ve Tanıma Aşaması	Bay	288	2,4497	0,71261	0,861	595,235	0,390
	Bayan	327	2,4011	0,68076			

Öğretmenlerinin STCY’de sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştığı sorunlarda cinsiyetlerine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.390$). Sesi hissetme ve tanıma aşamasında bayların $\bar{X}=2,44$, bayanların $\bar{X}=2,40$ ’tır.

Öğretmenlerin STCY’de sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula (Levene=1,375, sd1=5, sd2=609, $p=0,232$), hizmet süresine (Levene=1,250, sd1=5, sd2=609, $p=0,284$), okuttuğu sınıfa (Levene=0,329, sd1=4, sd2=610, $p=0,858$), birinci sınıf okutma sayısına (Levene=0,963, sd1=7, sd2=607, $p=0,457$) göre farklılığının tespiti için Levene testi yapılarak varyansların homojenliği tespit edilmiş ve Anova analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları

Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitirdiği Okul	Gruplararası	1,442	5	0,288	0,594	0,705
	Gruplariçi	295,742	609	0,486		
	Toplam	297,184	614			
Hizmet Süresi	Gruplararası	5,670	5	1,134	2,369	0,038
	Gruplariçi	291,513	609	0,479		
	Toplam	297,184	614			
Okuttuğu Sınıf	Gruplararası	11,807	4	2,952	6,309	0,000
	Gruplariçi	285,377	610	0,468		
	Toplam	297,184	614			
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	Gruplararası	5,686	7	0,812	1,691	0,108
	Gruplariçi	291,498	607	0,480		
	Toplam	297,184	614			

Öğretmenlerin STCY’de sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula ($p=0,705$), birinci sınıf okutma sayısına ($p=0,108$) göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sesi hissetme ve tanıma aşamasında bitirdiği okul ve birinci sınıf okutma sayısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin STCY’de sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin hizmet süresine göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sesi hissetme ve tanıma aşamasında hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,038$). Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinde 26 yıl üzeri çalışan sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{X}=2,60$); 11-15 yıl çalışan sınıf öğretmenleri ortalamalarından ($\bar{X}=2,36$) ve 21-25 yıl üzeri çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=2,32$) daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin STCY’de sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıfa göre farklılığının tespiti için yapılan

Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sesi hissetme ve tanıma aşamasında okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,000$). Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre 1. sınıf ($\bar{X}=13,75$) ve 2. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=13,62$) sesi hissetme ve tanıma aşamasında sorunla karşılaşma ortalamaları, 4. sınıf ($\bar{X}=15,60$) ve 5. sınıf ($\bar{X}=15,48$) öğretmenlerinden daha düşüktür.

Öğretmenlerin STCY’de sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine ait ortalama, yüzde ve standart sapmaya ilişkin veriler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar

Madde No	Maddeler	\bar{X}	Ss	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
				11	Bazı sesleri doğru telaffuz edemiyor.	2,45	0,78	48	7,8	299	48,6	217	35,3
12	Bazı sesleri okurken birbirine karıştırıyor.(b-d, m-n ...)	2,77	0,89	32	5,2	225	36,6	218	35,4	129	21,0	11	1,8
13	Küçük harfleri okurken sorun yaşıyor.	1,97	0,84	192	31,2	274	44,6	121	19,7	26	4,2	2	0,3
14	Büyük harfleri okurken sorun yaşıyor.	2,03	0,87	179	29,1	274	44,6	127	20,7	31	5,0	4	0,7
15	Harflerin yazılış yönlerine dikkat etmiyor.	2,76	1,19	40	6,5	221	35,9	232	37,7	107	17,4	14	2,3
16	Büyük harfleri yazarken sorun yaşıyor.	2,51	0,90	78	12,7	232	37,7	226	36,7	70	11,4	9	1,5
17	Küçük harfleri yazarken sorun yaşıyor.	2,35	0,85	94	15,3	262	42,6	210	34,1	44	7,2	5	0,8
18	Harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlayamıyor.	2,91	0,89	25	4,1	182	29,6	246	40,0	143	23,3	19	3,1
19	Büyük ve küçüğü yazım olarak birbirine benzeyen harfleri (C-c, P-p, I-i, J-j vb.) birbirine karıştırıyor.	2,67	0,97	66	10,7	208	33,8	217	35,3	108	17,6	16	2,6

Öğretmenlerin STCY’de sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin Tablo 12’ye göre öğretmenler “Bazı sesleri doğru telaffuz edemiyor.” maddesine $\bar{X}=2,45$, “Küçük harfleri okurken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=1,97$, “Büyük harfleri okurken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,03$, “Büyük harfleri

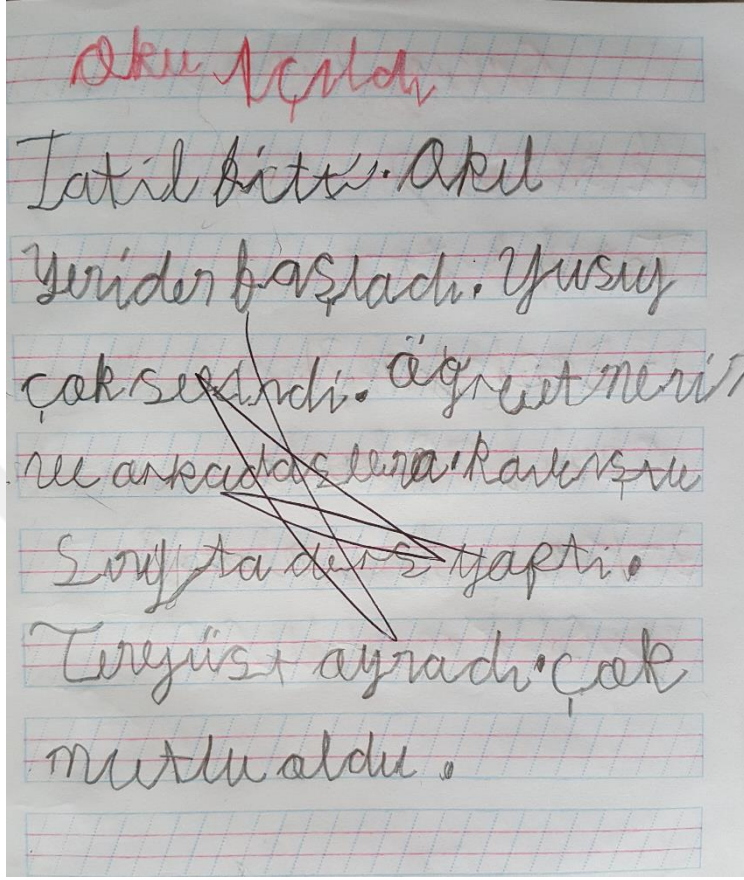
yazarken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,51$, “Küçük harfleri yazarken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,35$ ortalamayla nadiren; “Bazı sesleri okurken birbirine karıştırıyor.(b-d, m-n ...)” maddesine $\bar{X}=2,77$, “Harflerin yazılış yönlerine dikkat etmiyor.” maddesine $\bar{X}=2,76$, “Harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlayamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,91$, “Büyük ve küçük yazım olarak birbirine benzeyen harfleri (C-c, P-p, I-i, J-j vb.) birbirine karıştırıyor.” maddesine $\bar{X}=2,67$ ortalamayla bazen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan 5 öğretmenin 4’ü sesleri okuma ve yazma aşamasında da sesleri birbirine karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Sesi hissetme ve tanımları aşamasında ilgili bölümün alıntısı yapılmıştı. Diğer öğretmenimiz ise “Genelde bir zorlanma olmadı. Bu e harfinin, büyük e harfinin yazılmasında, biraz bazı öğrenciler ters 3 şeklinde yazıyorlardı. Biraz onda zorlandılar. Sık sık vurgulamalar, ikazlar yaptık. Görsel malzemeler kullandık. Sonuç olarak aşıldı.” (G3) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Büyük harflerin yazımıyla ilgili diğer iki öğretmenimiz de görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

“... Bir kısmında zorlandılar. D, F, H harfinde zorlandılar. Küçük harfleri çizgi aralık kullanmada, küçük harflerde önceki harflerde alt uzantıları da yoktu. Çocuk orta boşluğa alıştı. Büyük harfi de burada kullanma gibi bir yanlışlığa düştü. Hâlbuki büyük harfte iki boşluk olması gerekiyordu. Bu tür sıkıntılarla karşılaştık veya onların kıvrımları, bahsettiğim harflerin alanı daha geniş olduğu için burada onda zorlandılar. Bu sorunları gidermek için üzerinden geçmeli, noktalı fotokopiler yardımıyla yaptım. Yapamayanların defterlerine örnekler çizdim. Benim örneğimin aynısını yapmaları için.. Ev çalışmalarıyla bunları gidermeye çalıştım...”(G2)

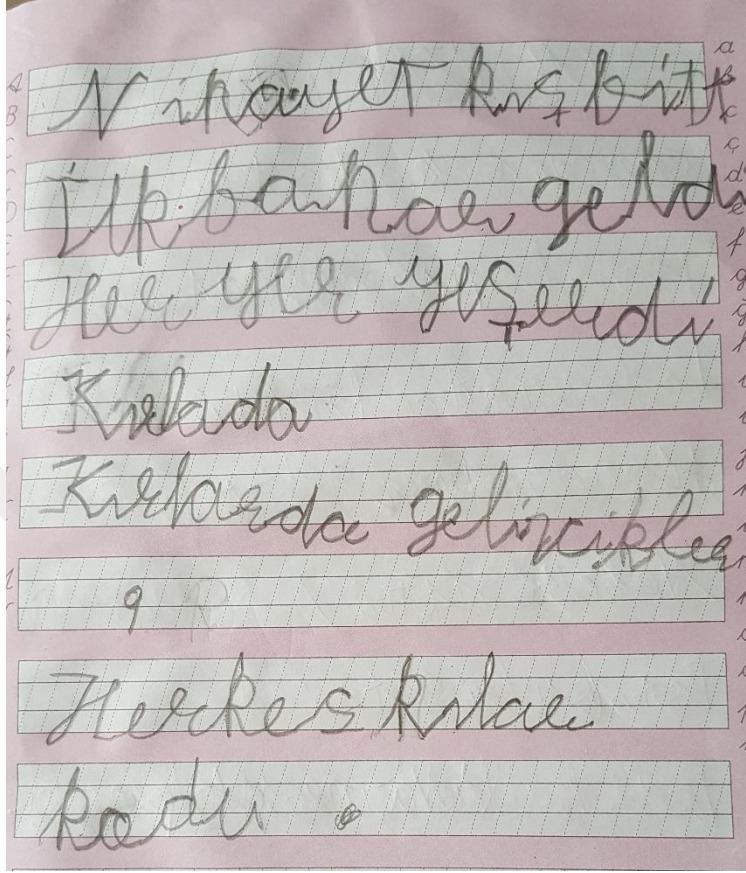
“... Küçük harflere göre zordu. Büyük veya küçük yapıyor. Eğik yapamıyor. Bağlamalarda zorlanıyor. Özellikle zorlandıkları harfler G harfi, R harfi, M harfinin büyüklüğünü çok güzel yapamıyorlardı. Ş harfi, ş ile s zaten aynı ya yuvarlaklığını tam veremiyorlardı. Bir de J’de büyük ve küçük harfi. Ben büyük harf mi, küçük harf mi olduğunu söylüyordum...” (G4)

Öğrencilerden alınan yazı örnekleri Resim 1, Resim 2, Resim 3 ve Resim 4’te gösterilmiştir.

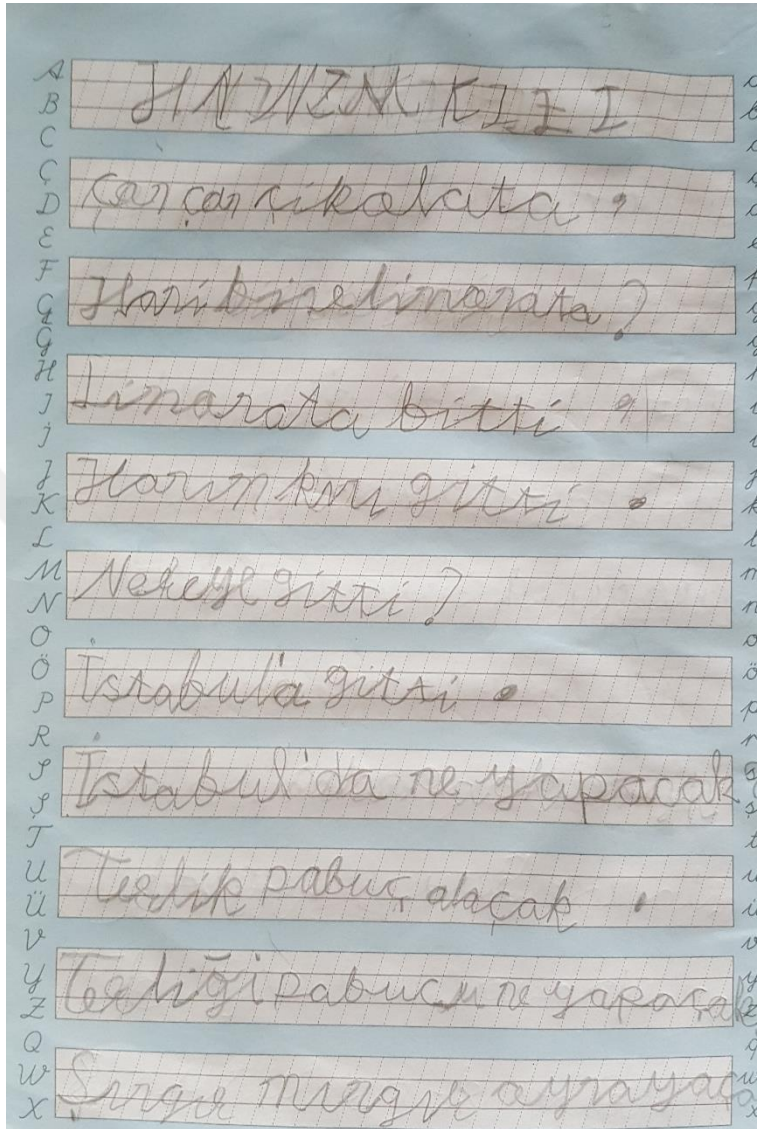
Resim 1: Harflerin yazılış yönüne dikkat etmiyor.



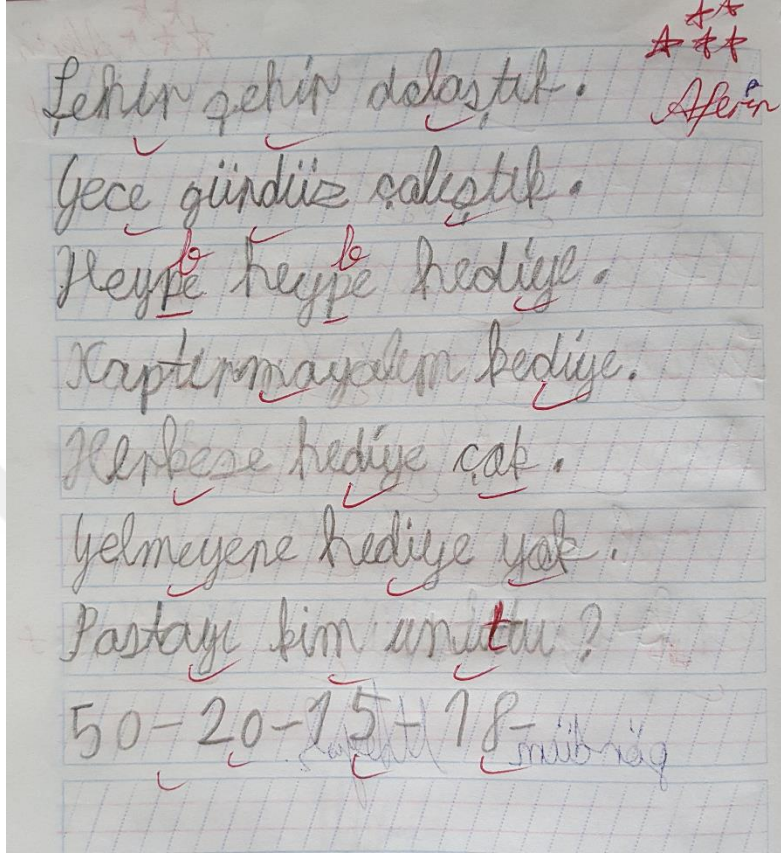
Resim 2: Harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlayamıyor.



Resim 3: Büyük ve küçük yazım olarak birbirine benzeyen harfleri karıştırıyor.



Resim 4: Bazı sesleri birbirine karıştırıyor maddesinin yazıdaki incelemesi.



KRALIYE

Umur üçüncü sınıfa gide-

yalıyana bir öğrencidir.

Okulda en sevdiği oyun bundan

kalectir. Bu oyunu okulun

~~başçısında~~ ~~bu~~ ~~oyunda~~

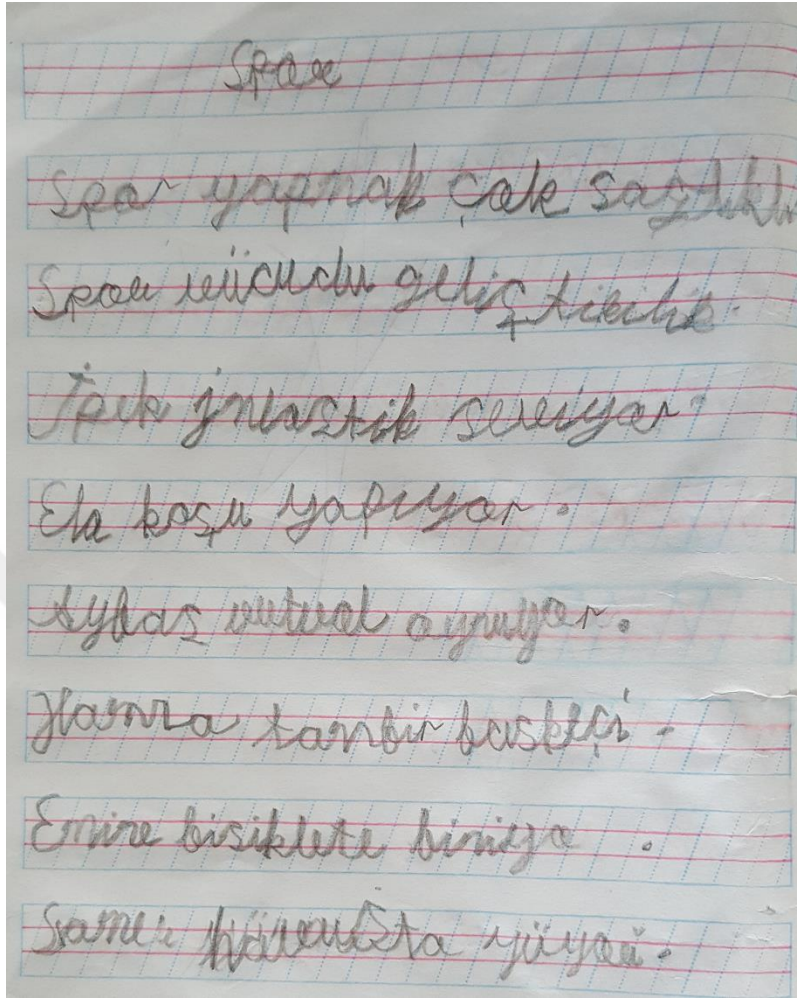
oynardı. Kendan kale oyunu

çok nektiydi. Kalerin üstüne

çıkan kalerin kralı ouyardı.

Umur yaradıcılığıyla kale

krallığın kınseye bırakı-
yaldı.



Öğretmenlerin STCY’de sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için soruların ortalaması teker teker alınarak bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin STCY’de Sesi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Sesi Okuma ve Yazma Aşaması	Bay	288	2,4792	0,58969	-0,603	613	0,547
	Bayan	327	2,5110	0,70586			

Öğretmenlerinin STCY’de sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sesi okuma ve yazma aşamasında

karşılaştığı sorunlarda cinsiyetlerine göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.547$). Sesi okuma ve yazma aşamasında bayların $\bar{X}=2,47$, bayanların $\bar{X}=2,51$ 'dir.

Öğretmenlerin STCY'de sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula (Levene= 0,467 , sd1=5, sd2=609, $p=0,801$), hizmet süresine (Levene= 1,052 , sd1=5, sd2=609, $p=0,386$), okuttuğu sınıfa (Levene= 0,299 , sd1=4, sd2=610, $p=0,879$), birinci sınıf okutma sayısına (Levene= 0,750 , sd1=7, sd2=607, $p=0,630$) göre farklılığının tespiti için Levene testi yapılarak varyansların homojenliği tespit edilmiş ve Anova analiz sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin STCY'de Sesi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları

Sesi Okuma ve Yazma Aşamasında Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitirdiği Okul	Gruplararası	0,992	5	0,198	0,462	0,804
	Gruplarıçi	261,391	609	0,429		
	Toplam	262,383	614			
Hizmet Süresi	Gruplararası	5,106	5	1,021	2,417	0,035
	Gruplarıçi	257,277	609	0,422		
	Toplam	262,383	614			
Okuttuğu Sınıf	Gruplararası	13,208	4	3,302	8,084	0,000
	Gruplarıçi	249,175	610	0,408		
	Toplam	262,383	614			
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	Gruplararası	7,430	7	1,061	2,527	0,014
	Gruplarıçi	254,953	607	0,420		
	Toplam	262,383	614			

Öğretmenlerin STCY'de sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sesi okuma ve yazma aşamasında bitirdiği okula göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=0,804$). Ancak öğretmenlerin STCY'de sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin hizmet süresine göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi

sonuçlarına göre öğretmenlerin sesi okuma ve yazma aşamasında hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,035$). Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre 21-25 yıllık öğretmenlerin ($\bar{X}=21,30$) 26 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=23,86$) göre sesi okuma ve yazma aşamasında sorunla karşılaşma ortalamaları daha düşüktür.

Tablo 14'e göre öğretmenlerin STCY'de sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıfa göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sesi okuma ve yazma aşamasında okuttuğu sınıfa göre de anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,000$). Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre 1. Sınıf ($\bar{X}=20,99$) ve 2. Sınıf ($\bar{X}=21,14$) öğretmenlerinin sesi okuma ve yazma aşamasında sorunla karşılaşma ortalamaları 4. Sınıf ($\bar{X}=23,26$) ve 5. Sınıf ($\bar{X}=24,52$) öğretmenlerine göre düşüktür.

Yine Tablo 14 öğretmenlerin STCY'de sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin birinci sınıf okutma sayısına göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sesi okuma ve yazma aşamasında birinci sınıf okutma sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir ($p=0,014$). Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre 5 kez birinci sınıf okutan öğretmenlerin ($\bar{X}=21,15$) sesi okuma ve yazma aşamasında sorunla karşılaşma ortalamaları 7'den daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenlerden ($\bar{X}=24,24$) daha düşüktür.

Öğretmenlerin STCY'de hece oluşturma aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine ait ortalama, yüzde ve standart sapmaya ilişkin veriler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin STCY’de Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar

Madde No	Maddeler	\bar{X}	Ss	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20	Daha önce öğrendikleri sesleri hece içerisinde bulurken sorun yaşıyor.	2,24	0,77	93	15,1	310	50,4	184	29,9	25	4,1	3	0,5
21	Sesli harfle başlayan heceleri okurken sorun yaşıyor.	1,94	0,86	206	33,5	270	43,9	112	18,2	21	3,4	6	1,0
22	Sessiz harfle başlayan heceleri okurken sorun yaşıyor.	2,44	0,89	87	14,1	245	39,8	209	34,0	70	11,4	4	0,7
23	Heceleri okurken sesleri birleştirmede sorun yaşıyor.	2,59	0,84	52	8,5	230	37,4	254	41,3	71	11,5	8	1,3
24	Kapalı heceden sonra açık heceye ulaşırken sorun yaşıyor. (el, e-le gibi)	2,78	0,94	49	8,0	197	32,0	219	35,6	138	22,4	12	2,0
25	Söylenen heceyi doğru yazamıyor.	2,53	0,78	43	7,0	263	42,8	251	40,8	53	8,6	5	0,8
26	Heceyi yazarken harflerini eksik yazıyor.	2,65	0,86	42	6,8	236	38,4	241	39,2	86	14,0	10	1,6

Öğretmenlerin STCY’de hece oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin Tablo 15’e göre öğretmenler “Daha önce öğrendikleri sesleri hece içerisinde bulurken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,24$, “Sesli harfle başlayan heceleri okurken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=1,94$, “Sessiz harfle başlayan heceleri okurken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,44$, “Heceleri okurken sesleri birleştirmede sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,59$, “Söylenen heceyi doğru yazamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,53$ ortalamayla nadiren; “Kapalı heceden sonra açık heceye ulaşırken sorun yaşıyor. (el, e-le gibi)” maddesine $\bar{X}=2,78$, “Heceyi yazarken harflerini eksik yazıyor.” maddesine $\bar{X}=2,65$ ortalamayla bazen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 5’i de kapalı heceden açık heceye geçmede sorun yaşadığını şöyle belirtmişlerdir:

“... Kapalı heceye göre daha çok zorlandık tabi. Çocuk ‘ele’ içerisinde le’yi bilebiliyor ama tek başına olduğu zaman şimdi en büyük sıkıntı çocuk açık hecede sonraki sesli harfi başa alma huyu var veya öyle görüyor çocuk. Şimdi bir le yaparken el okuyor veya bir ka’ya ulaşırken ak okuyor bunu. Yani çocuk bir anda o sesi başta

göremiyor. Karıştırmamak için öncelikle zaten iki sesin bir araya gelerek tutturularak o heceyi el ve le'den ziyade oluşturduğunu ikincisi sürekli tekrar yaptık..." (G1)

"...Önden açık hecelerde büyük bir sıkıntı olmuyor ama sondan açık hecelerde sıkıntı oldu. Çocuklar orada sesi önce sessizi söylerken sesliyi söylerken birtakım sıkıntılar oldu... Bu heceleri çok sık kullanmaya çalıştım. Eski kelimelerde cümlelerde kullanmaya çalıştım..." (G2)

"... Genelde bazı öğrenciler genelde el ve le hecesini biraz algılamada zorlandılar fakat bunu da vurgulayarak, görsel malzemelerle üzerinde durarak aşıldı yani. Biraz problem oldu başta..." (G3)

"... Sesi alan öğrenci zorlanmadı. Harfleri karıştıran sesi öğrenmemiş olan öğrenciler zorlandı. Ben tekrar yaptım..." (G4)

"... Karıştıranlar sırlama yetisi olmayan bazı çocuklar için önünde-sonunda, başında-gerisinde, başında-sonunda, arkasında-sağında-solunda bunları ön-sol, ilki-sonu şeklinde ilk hangi harf geliyor dediğimiz zaman çocuk anlayabilmesi lazım ki önce o şekli, o harfi seslendirebilsin. Yoksa sırlama sistemini bilmeyen çocuk önce hangi harfi seslendireceğini bilmezse hiçbir hece çalışması yapamazsın. Bolca şekilli, resimli, boyamalı oyunlar oynadık. Pekiştirici hece bulmaca oyunları oynadık. Elleri harfler verdik, yer değiştirdikçe okuduk..." (G5)

Öğretmenlerin STCY'de hece oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için soruların ortalaması teker teker alınarak bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin STCY'de Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Hece Oluşturma Aşaması	Bay	288	2,4097	0,56069	-1,750	613	0,081
	Bayan	327	2,4998	0,69697			

Öğretmenlerinin STCY'de hece oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t

testi sonuçlarına göre öğretmenlerin hece oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlarda cinsiyetlerine göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p = 0.081$). Hece oluşturma aşamasında bayların $\bar{X} = 2,40$, bayanların $\bar{X} = 2,49$ 'dur.

Öğretmenlerin STCY'de hece oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula (Levene = 0,637, $sd_1 = 5$, $sd_2 = 609$, $p = 0,672$), hizmet süresine (Levene = 1,072, $sd_1 = 5$, $sd_2 = 609$, $p = 0,375$), okuttuğu sınıfa (Levene = 1,339, $sd_1 = 4$, $sd_2 = 610$, $p = 0,254$), birinci sınıf okutma sayısına (Levene = 0,236, $sd_1 = 7$, $sd_2 = 607$, $p = 0,976$) göre farklılığının tespiti için Levene testi yapılarak varyansların homojenliği tespit edilmiş ve Anova analiz sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin STCY'de Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları

Hece Oluşturma Aşamasında Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitirdiği Okul	Gruplararası	0,608	5	0,122	0,297	0,915
	Gruplarıçi	249,220	609	0,409		
	Toplam	249,828	614			
Hizmet Süresi	Gruplararası	2,201	5	0,440	1,083	0,369
	Gruplarıçi	247,627	609	0,407		
	Toplam	249,828	614			
Okuttuğu Sınıf	Gruplararası	8,933	4	2,233	5,655	0,000
	Gruplarıçi	240,895	610	0,395		
	Toplam	249,828	614			
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	Gruplararası	5,491	7	0,784	1,949	0,060
	Gruplarıçi	244,338	607	0,403		
	Toplam	249,828	614			

Öğretmenlerin STCY'de hece oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula ($p = 0,915$), hizmet süresine ($p = 0,369$) ve birinci sınıf okutma sayısına ($p = 0,060$) göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin hece oluşturma aşamasında bitirdiği okul, hizmet süresi ve birinci sınıf okutma sayısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin STCY'de hece oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıfa göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi

sonuçlarına göre öğretmenlerin hece oluşturma aşamasında okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,000$). Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçlarına göre 5. Sınıf ($\bar{X}=18,60$) öğretmenlerinin hece oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunların puan ortalamaları 1. Sınıf ($\bar{X}=16,66$), 2. Sınıf ($\bar{X}=16,29$) ve 3. Sınıf ($\bar{X}=16,80$) öğretmenlerinden yüksektir. Ayrıca 4. Sınıf ($\bar{X}=17,91$) öğretmenleri de 2. Sınıf ($\bar{X}=16,29$) öğretmenlerine göre sorunla karşılaşmada yüksek ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin STCY’de kelime oluşturma aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine ait ortalama, yüzde ve standart sapmaya ilişkin veriler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin STCY’de Kelime Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar

Madde No	Maddeler	\bar{X}	Ss	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
27	Daha önce öğrendikleri heceleri kelime içinde bulurken sorun yaşıyor.	2,28	0,77	84	13,7	299	48,6	207	33,7	20	3,3	5	0,8
28	Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede sorun yaşıyor.	2,50	0,82	53	8,6	269	43,7	229	37,2	56	9,1	8	1,3
29	Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan kelimeleri okurken yanlış heceleme yapıyor (el-e, ar-a vb.).	2,71	0,93	46	7,5	224	36,4	220	35,8	107	17,4	18	2,9
30	Kelimeyi okurken heceleyerek okuyor.	2,93	1,00	37	6,0	189	30,7	204	33,2	150	24,4	35	5,7
31	Söylenen kelimeyi doğru olarak yazamıyor.	2,59	0,80	41	6,7	244	39,7	261	42,4	62	10,1	7	1,1
32	Yazılan kelimeyi doğru olarak okuyamıyor.	2,39	0,80	66	10,7	292	47,5	215	35,0	33	5,4	9	1,5
33	Kelimeyi yazarken harfler eksik bırakılıyor.	2,63	0,86	42	6,8	250	40,7	223	36,3	91	14,8	9	1,5
34	Kelimeyi yazarken kelimedede olmayan bir harf ekleniyor.	2,17	0,89	143	23,3	271	44,1	158	25,7	35	5,7	8	1,3
35	Kelimeyi okurken kelimedede olmayan bir harf ekleniyor.	2,20	0,93	140	22,8	270	43,9	153	24,9	40	6,5	12	2,0

Öğretmenlerin STCY’de kelime oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin Tablo 18’e göre öğretmenler “Daha önce öğrendikleri heceleri kelime içinde bulurken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,28$, “Kelimeleri okurken heceleri

birleştirmede sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,50$, “Söylenen kelimeyi doğru olarak yazamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,59$, “Yazılan kelimeyi doğru olarak okuyamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,39$, “Kelimeyi yazarken kelimedede olmayan bir harf ekleniyor.” maddesine $\bar{X}=2,17$, “Kelimeyi okurken kelimedede olmayan bir harf ekleniyor.” maddesine $\bar{X}=2,20$ ortalamaıyla nadiren; “Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan kelimeleri okurken yanlış heceleme yapıyor (el-e, ar-a vb.)” maddesine $\bar{X}=2,71$, “Kelimeyi okurken heceleyerek okuyor.” maddesine $\bar{X}=2,93$, “Kelimeyi yazarken harfler eksik bırakılıyor.” maddesine $\bar{X}=2,63$ ortalamaıyla bazen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan 5 öğretmenden 2’si kelime oluşturma aşamasında çok zorlanmadığını belirtirken zorlanan öğretmenler de heceleri birleştirme ve yanlış heceleme ile ilgili şöyle görüş belirtmişlerdir:

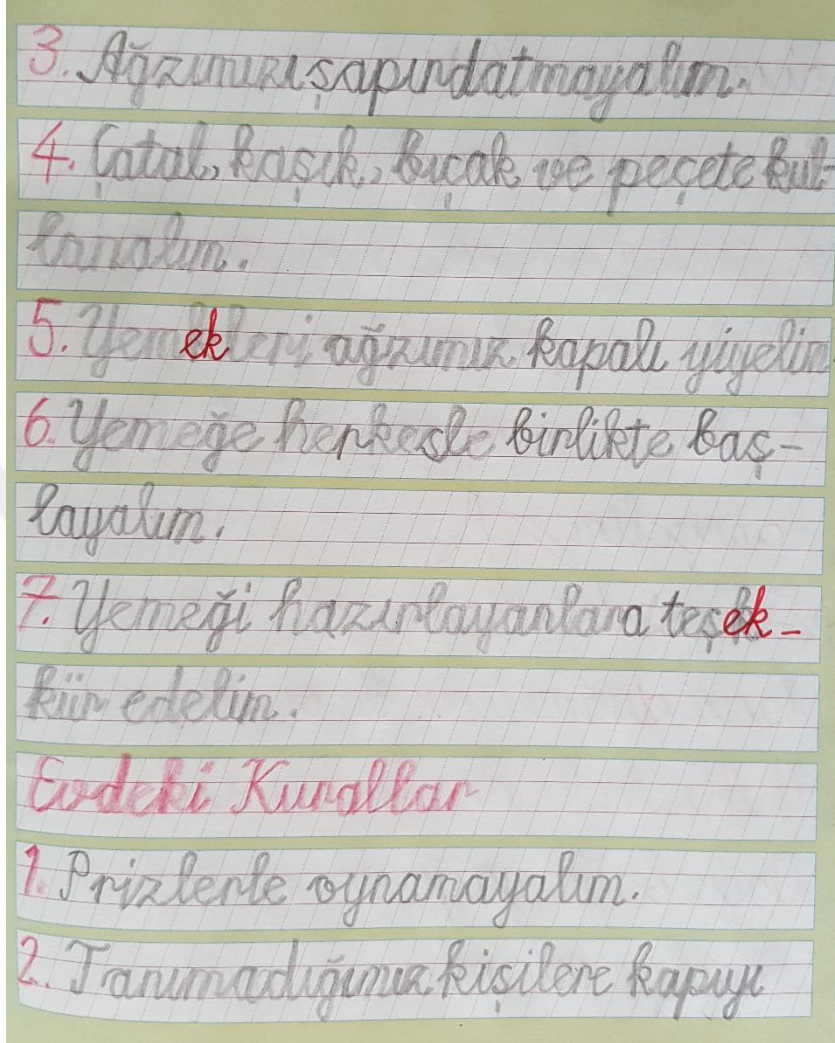
“... El’de belki zorlanmadık ama elle derken ela derken artık orada zorlanmaya başladık. El yazarken çocuk onu bilinçli demiyor. Somut örneğe göre el diyor. Biz ne yaptık onun için? Sürekli tekrar, sürekli tekrar yaptık. ‘e,l,a,t’ grubundan sonra biraz daha somutlaşmaya başlayınca biraz daha rahat oldu...” (G1)

“... Zorlama oldu. Çocuklar kelimeleri sonradan ekleme olduğu zaman çocukların bir kısmında okumada yazmada zorluklar oldu. Bazı seslerle kelime bulmada zorlandık. Özellikle ilk sesleri verirken kelime bulmada zorlandık. Çocuğun günlük hayatta, çevrede çocuğun hiç duymadığı kelime. Talat mesela. Talat sözcüğü bu okulda, bu çevrede belki de çocuğun hiç duymadığı bir isim...” (G2)

“... Bazen zorlandılar. Söylerken çocuk zorlandı yani okurken zorlandı. Yazarken zorlanmadı. Tab diye öğretiyoruz sonra ak sözcüğü ya da hecesini diyelim ki tab-ak diye okuyor hecelere ayırmayı bilmediği için ya da doğru ayıramadığı için. Bunları gidermek için ‘Hadi çocuklar bunu yavaş söyleyelim.’ Hecelere ayırırken deftere yanlış yapıyorlar ya yanlış yapan öğrenciler var. ‘Kaç defada söyleyeceğiz?’...” (G4)

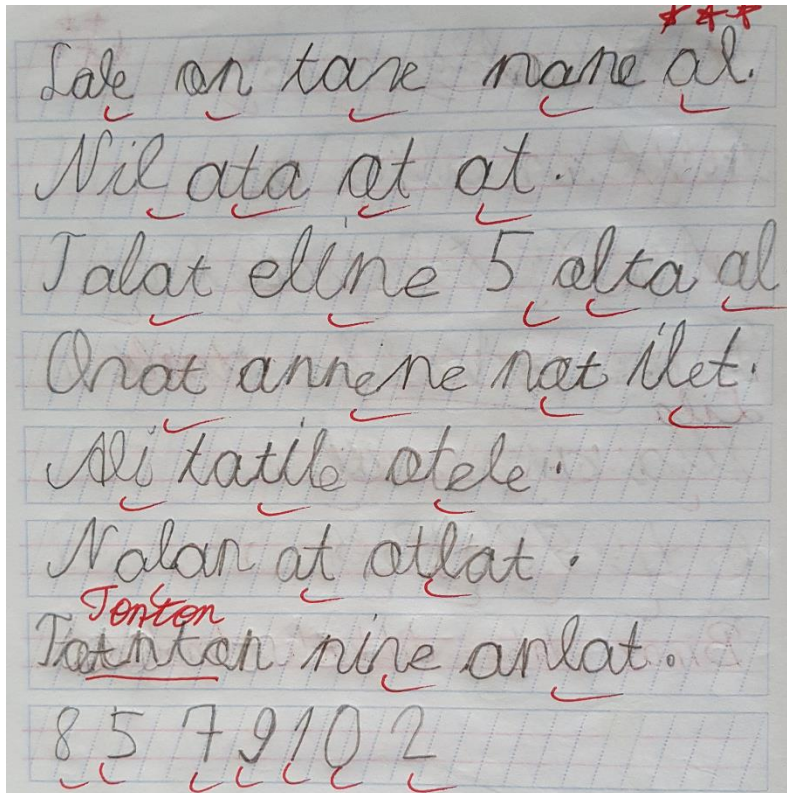
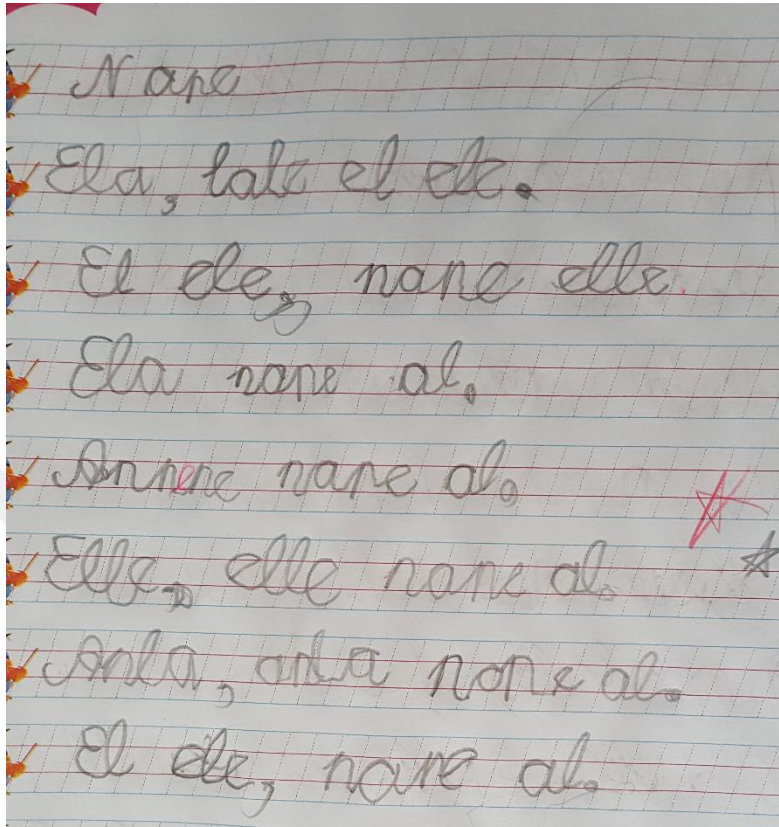
Öğrenci defterlerinde bu durum ile ilgili örnek Resim 5 ve Resim 6’da gösterilmiştir.

Resim 5: Kelimeyi yazarken harfler eksik bırakılıyor.



Akr atra bat
 Akr atra bakti
 Akr atra takt
 Akr atra takt
 Akr atra takt
 Akr atra takt
 Akr atra takt

Resim 6: Kelimeyi yazarken kelimedeki olmayan bir harf ekleniyor.



Öğretmenlerin STCY’de kelime oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için soruların ortalaması teker teker alınarak bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin STCY’de Kelime Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Kelime Oluşturma Aşaması	Bay	288	2,4213	0,59894	-2,558	613	0,011
	Bayan	327	2,5596	0,72568			

Öğretmenlerinin STCY’de kelime oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kelime oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlarda cinsiyetlerine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p = 0.011$). Kelime oluşturma aşamasında bayların $\bar{X} = 2,42$, bayanların $\bar{X} = 2,55$ ’tir. Buna göre bayan öğretmenler bay öğretmenlere göre kelime oluşturma aşamasında daha çok sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin STCY’de kelime oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula (Levene= 0,559 , sd1=5, sd2=609, $p = 0,732$), hizmet süresine (Levene= 1,039 , sd1=5, sd2=609, $p = 0,394$), okuttuğu sınıfa (Levene= 0,474 , sd1=4, sd2=610, $p = 0,755$), birinci sınıf okutma sayısına (Levene= 0,192 , sd1=7, sd2=607, $p = 0,987$) göre farklılığının tespiti için Levene testi yapılarak varyansların homojenliği tespit edilmiş ve Anova analiz sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin STCY’de Kelime Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları

Kelime Oluşturma Aşamasında Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitirdiği Okul	Gruplararası	0,569	5	0,114	0,250	0,940
	Gruplarıçi	276,992	609	0,455		
	Toplam	277,561	614			
Hizmet Süresi	Gruplararası	4,202	5	0,840	1,872	0,097
	Gruplarıçi	273,359	609	0,449		
	Toplam	277,561	614			
Okuttuğu Sınıf	Gruplararası	6,131	4	1,533	3,444	0,009
	Gruplarıçi	271,430	610	0,445		
	Toplam	277,561	614			
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	Gruplararası	7,359	7	1,051	2,362	0,022
	Gruplarıçi	270,202	607	0,445		
	Toplam	277,561	614			

Öğretmenlerin STCY’de kelime oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula ($p=0,940$) ve hizmet süresine ($p=0,097$) göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kelime oluşturma aşamasında bitirdiği okul ve hizmet süresi bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin STCY’de kelime oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıfa göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kelime oluşturma aşamasında okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,009$). Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçlarına göre 2. Sınıf ($\bar{X}=21,30$) öğretmenlerinin kelime oluşturma aşamasında sorunla karşılaşma ortalamaları 4. Sınıf ($\bar{X}=23,39$) ve 5. Sınıf ($\bar{X}=23,71$) öğretmenlerinden daha düşüktür.

Tablo 20’ye göre öğretmenlerin STCY’de kelime oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin birinci sınıf okutma sayısına göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kelime oluşturma aşamasında birinci sınıf okutma sayısına göre de anlamlı bir farklılık

bulunmaktadır ($p=0,022$). Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçlarına göre 2 kez okutan ($\bar{X}=23,77$) öğretmenlerinin kelime oluşturma aşamasında sorunla karşılaşma ortalamaları 5 kez okutan ($\bar{X}=20,67$) öğretmenlerinden yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin STCY’de cümle oluşturma aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine ait ortalama, yüzde ve standart sapmaya ilişkin veriler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin STCY’de Cümle Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar

Madde No	Maddeler	\bar{X}	Ss	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
36	Daha önce öğrendikleri kelimeleri cümle içinde bulurken sorun yaşıyor.	2,13	0,80	129	21,0	307	49,9	153	24,9	22	3,6	4	0,7
37	Daha önce üretilen cümlelerin arasından yeni üretilen cümleyi ayırt edemiyor.	2,21	0,83	111	18,0	298	48,5	174	28,3	24	3,9	8	1,3
38	Cümleyi heceleyerek okuyor.	2,82	0,98	43	7,0	208	33,8	202	32,8	136	22,1	26	4,2
39	Söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyor.	2,56	0,77	41	6,7	251	40,8	265	43,1	53	8,6	5	0,8
40	Yazılan cümleyi doğru olarak okuyamıyor.	2,36	0,79	71	11,5	292	47,5	210	34,1	38	6,2	4	0,7
41	Cümleyi yazarken bazı kelimeleri atlıyor.	2,41	0,85	73	11,9	280	45,5	201	32,7	53	8,6	8	1,3
42	Cümleyi yazarken harflerini eksik bırakıyor.	2,63	0,84	39	6,3	247	40,2	236	38,4	86	14,0	7	1,1
43	Noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanmıyor.	2,72	0,94	47	7,6	220	35,8	222	36,1	107	17,4	19	3,1
44	Cümlenin ilk harfini büyük harfle başlayarak yazmıyor.	2,39	0,92	98	15,9	264	42,9	175	28,5	70	11,4	8	1,3

Öğretmenlerin STCY’de cümle oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin Tablo 21’e göre öğretmenler “Daha önce öğrendikleri kelimeleri cümle içinde bulurken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,13$, “Daha önce üretilen cümlelerin arasından yeni üretilen cümleyi ayırt edemiyor.” maddesine $\bar{X}=2,21$, “Söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,56$, “Yazılan cümleyi doğru olarak okuyamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,36$, “Cümleyi yazarken bazı kelimeleri atlıyor.” maddesine $\bar{X}=2,41$, “Cümlenin ilk harfini büyük harfle başlayarak yazmıyor.”

maddesine $\bar{X}=2,39$ ortalamayla nadiren; “Cümleyi heceleyerek okuyor.” maddesine $\bar{X}=2,82$, “Cümleyi yazarken harflerini eksik bırakıyor.” maddesine $\bar{X}=2,63$, “Noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanmıyor.” maddesine $\bar{X}=2,72$ ortalamayla bazen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 3’ü cümle oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunları şöyle belirtmişlerdir:

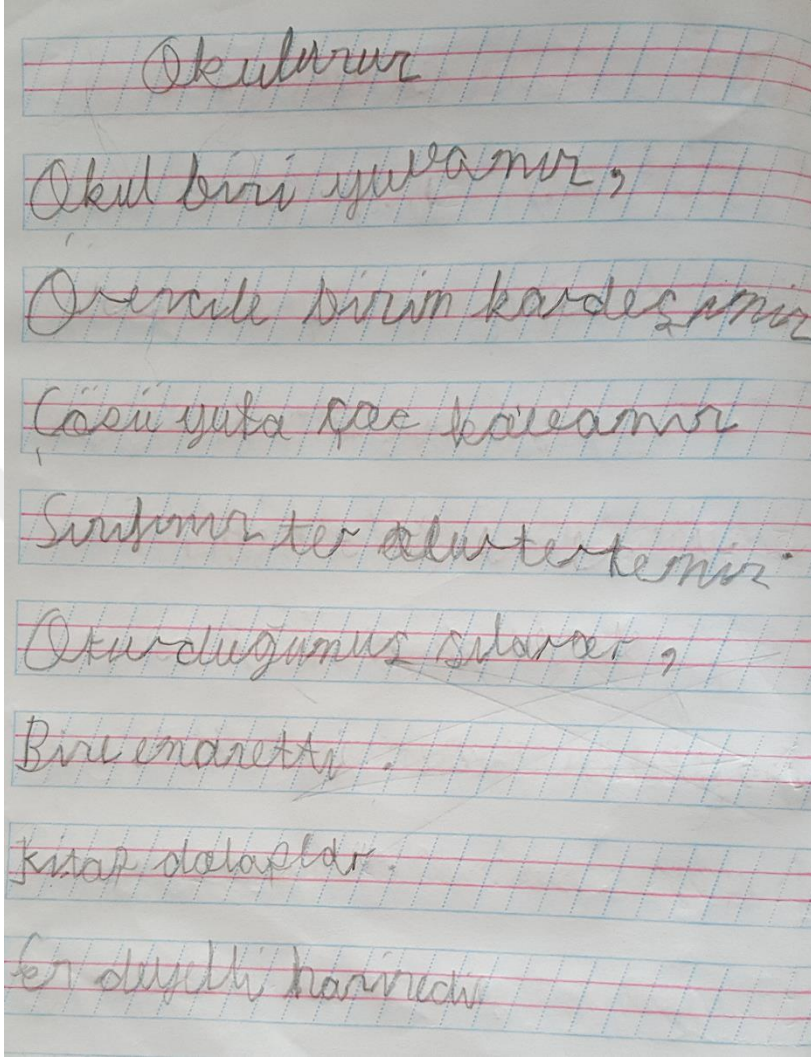
“... Çoook zorlandılar. İlk zaman hep zor. Bu da zordu. Özellikle işin temel mantığını kavramada zorlanıyor... Görsellerden yararlandık. Olumlu yanı çok ama olumsuz yönü çok zaman alıyor. Geri kalıyordum fakat çok fazla kavratacağım diye teferruata girdiğinde çocukları bunaltabiliyor. Oluruna bırakıp bir sonraki aşamaya geçiyorduk...” (G1)

“... Bunu art arda sıralamada zorlandığı oldu. Bazı çocuklar kelimeleri, heceleri harfleri bir araya getirmede, bunları oluşturmada zorluk çektiler. Harflerin sırasında karışıklıklar oldu. Oyun içinde her çocuğun eline bir harf vererek sorunu gidermeye çalıştım. Başlarda fiil eklerinin olmaması, seslerin veriliş sırasının sıkıntısını yaşadık. Ver var çok kullanılan kelimeleri veya -dı /-di gibi eklerini kullanmak istiyordum. Tam bir cümle yapamadık neredeyse fiilsiz cümleler yar. Mesela ‘Ela Talat el ele.’ gibi. Aslında bir cümle değil, fiil görülüyor. Bunun sıkıntısını yaşadık. Vermediğimiz seslerden de kattığım oldu, verilmemiş sesleri hissettirerek verdiğim oldu...” (G2)

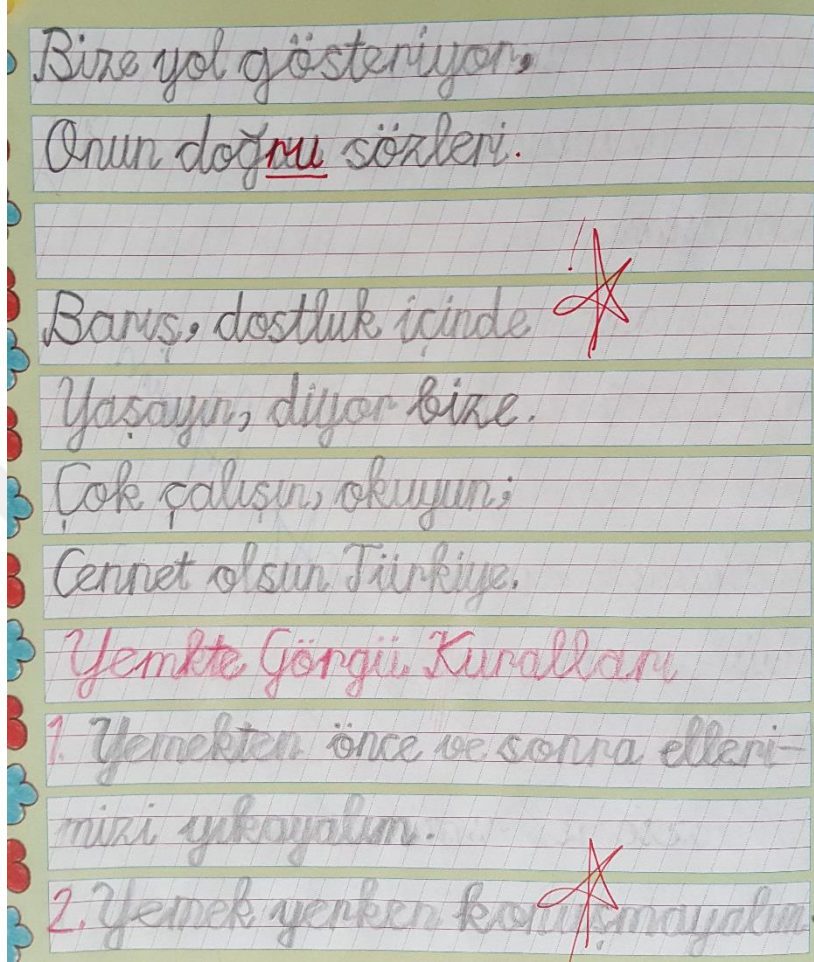
“... Dikte çalışması aşamasında zorlandım. Normalde okuttururken zorlanmadım. Ben söylüyorum, onlar yazıyor. Dikte çalışması yaparken... Onda şey diyelim ki öğrenci ‘saat’ yazacak, oradaki sessiz harfi yutuyor veya seslinin birini... Yazım kurallarında sorun yaşadık...” (G4)

Öğrenci defterleri incelendiğinde cümle aşamasında karşılaşılan sorunlarla ilgili Resim 7 ve Resim 8 aşağıda gösterilmiştir.

Resim 7: Söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyor.



Resim 8: Cümleyi yazarken harflerini eksik bırakıyor.



Öğretmenlerin STCY’de cümle oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için soruların ortalaması teker teker alınarak bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin STCY’de Cümle Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Cümle Oluşturma Aşaması	Bay	288	2,4221	0,58774	-1,886	613	0,60
	Bayan	327	2,5223	0,71291			

Öğretmenlerinin STCY’de cümle oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cümle oluşturma aşamasında karşılaştığı

sorunlarda cinsiyetlerine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.60$). İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında bayların $\bar{X}=2,42$, bayanların $\bar{X}=2,52$ 'dir.

Öğretmenlerin STCY'de cümle oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula (Levene= 1,314 , sd1=5, sd2=609, $p=0,256$), hizmet süresine (Levene= 2,009 , sd1=5, sd2=609, $p=0,076$), okuttuğu sınıfa (Levene= 1,479 , sd1=4, sd2=610, $p=0,207$), birinci sınıf okutma sayısına (Levene= 0,328 , sd1=7, sd2=607, $p=0,941$) göre farklılığının tespiti için Levene testi yapılarak varyansların homojenliği tespit edilmiş ve Anova analiz sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin STCY'de Cümle Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları

Cümle Oluşturma Aşamasında Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitirdiği Okul	Gruplararası	0,762	5	0,152	0,349	0,883
	Gruplarıçi	265,602	609	0,436		
	Toplam	266,364	614			
Hizmet Süresi	Gruplararası	3,403	5	0,681	1,576	0,165
	Gruplarıçi	262,960	609	0,432		
	Toplam	266,364	614			
Okuttuğu Sınıf	Gruplararası	6,088	4	1,522	3,567	0,007
	Gruplarıçi	260,276	610	0,427		
	Toplam	266,364	614			
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	Gruplararası	5,992	7	0,856	1,995	0,054
	Gruplarıçi	260,372	607	0,429		
	Toplam	266,364	614			

Öğretmenlerin STCY'de cümle oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula ($p=0,883$), hizmet süresine ($p=0,165$) ve birinci sınıf okutma sayısına ($p=0,054$) göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cümle oluşturma aşamasında bitirdiği okul, hizmet süresi ve birinci sınıf okutma sayısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ancak öğretmenlerin STCY’de cümle oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıfa göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cümle oluşturma aşamasında okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,007$). Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçlarına göre 1. Sınıf ($\bar{X}=21,34$) öğretmenlerinin cümle oluşturma aşamasında sorunla karşılaşma ortalamaları 4. Sınıf ($\bar{X}=23,43$) öğretmenlerinden daha düşüktür.

Öğretmenlerin STCY’de metin oluşturma aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine ait ortalama, yüzde ve standart sapmaya ilişkin veriler Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin STCY’de Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar

Madde No	Maddeler	\bar{X}	Ss	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	Daha önce öğrendikleri cümleleri metin içerisinde bulurken sorun yaşıyor.	2,21	0,76	99	16,1	314	51,1	177	28,8	22	3,6	3	0,5
46	Cümleleri anlamlı bir şekilde birleştirip metin oluşturamıyor.	2,59	0,89	58	9,4	234	38,0	235	38,2	76	12,4	12	2,0
47	Söylenen metni doğru yazamıyor.	2,48	0,79	54	8,8	266	43,3	242	39,3	48	7,8	5	0,8
48	Yavaş okuyor.	2,88	1,02	37	6,0	210	34,1	192	31,2	137	22,3	39	6,3
49	Okuma sırasında atlama yapıyor.	2,49	0,92	75	12,2	260	42,3	198	32,2	67	10,9	15	2,4
50	Okuma sırasında ekleme yapıyor.	2,44	0,95	88	14,3	267	43,4	172	28,0	73	11,9	15	2,4
51	Okuma sırasında tekrarlama yapıyor.	2,53	0,89	67	10,9	253	41,1	204	33,2	84	13,7	7	1,1
52	Okudukları metni anlamıyor.	2,87	0,97	37	6,0	197	32,0	216	35,1	138	22,4	27	4,4
53	Metne başlık bulamıyor.	2,55	0,97	82	13,3	232	37,7	196	31,9	90	14,6	15	2,4

Öğretmenlerin STCY’de metin oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin Tablo 24’e göre öğretmenler “Daha önce öğrendikleri cümleleri metin içerisinde bulurken sorun yaşıyor.” maddesine $\bar{X}=2,21$, “Cümleleri anlamlı bir şekilde birleştirip metin oluşturamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,59$, “Söylenen metni doğru yazamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,48$ “Okuma sırasında atlama yapıyor.” maddesine

$\bar{X}=2,49$, “Okuma sırasında ekleme yapıyor.” maddesine $\bar{X}=2,44$, “Okuma sırasında tekrarlama yapıyor.” maddesine $\bar{X}=2,53$, “Metne başlık bulamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,55$ ortalamayla nadiren; “Yavaş okuyor.” maddesine $\bar{X}=2,88$, “Okudukları metni anlamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,87$ ortalamayla bazen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 3’ü metin oluşturma aşamasıyla ilgili sorunlarını şöyle dile getirmişlerdir:

“... Ses Temellide çocuklar anlamada güçlük çektiklerinde, cümle anlamada metin oluşturmalarında, onun sıkıntısını çektik. Verdiğimiz cümleleri ve metinleri dramatize etmeyi veya görselleştirmeye çalıştık... Buradaki en büyük sorun anlama. Çocuk sadece sesleri, verilen harflerin yardımıyla seslendirme yapıyor ama cümle yönteminde çocuk tamamen işin içindeydi. Uygulaması yaptırılıyordu ancak burada sesler heceleri, heceler kelimeleri, kelimeler cümleleri derken çocuk sadece seslendirme yapıyor. Şu anda bile bile biz anlatmada, anlatımda güçlük çekiyoruz. Çocuk ne okuduğunu anlamıyor. Ben okuduğum zaman benim okuduğumu anlatabiliyor, kendi okuduğu zaman kendi okuduğunu anlatamıyor. Ne demek istediğini söyleyemiyor. Bu yöntemde okuma hızları da çok yavaş oluyor. Bütün sesleri birbirine bağlamaya seslendirmeye çalışıyor. Okuma hızları da düşük oluyor o yüzden...” (G2)

“... Zor oluyordu yani çocuklara bırakıyorsunuz artık kendiniz söylemiyorsunuz. Çok zaman alıyor. Kendiniz söylediğinizde daha kolay oluyor...” (G4)

“... Yazarken zorlanmadılar ama ben şunu yaptım: Cümlenin, metnin başını iki kısa cümle verdim. Devamını siz yazacaksınız ama bunun devamı olacak. Nedir işte? ‘Emel elma yedi. Annesi onu gördü.’ ben burada bıraktım. Devamını siz yazacaksınız dedim. Çocukların bir anda ifade yetenekleri çok gelişmiş olmadığı için yazamayanlar oldu... Hayal güçlerinden faydalanarak, dönem dönem televizyonda izledikleri kahramanların isimlerini kullanarak dikkat topladık... Hızlı okuma 1. aşama, okuduğunu anlama 2. Aşama Ses Temelli sistemin en büyük kötülüğü bu. Fazla okuma yaptırmamız gerekiyor ama kontrolünü yaparak. Ses Temelli Cümle Yönteminde metinleri oluşturmada, harflerin dizilişinde yani metinlere bir anda geçemiyorsun.

Direkt anlamlı bir cümle oluşturamıyorsun. El ele anlamlı ama anlatmak bayağı yoruyor.” (G5)

Öğretmenlerin STCY’de metin oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için soruların ortalaması teker teker alınarak bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin STCY’de Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Metin Oluşturma Aşaması	Bay	288	2,5096	0,59326	-1,789	613	0,074
	Bayan	327	2,6109	0,78345			

Öğretmenlerinin STCY’de metin oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin metin oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlarda cinsiyetlerine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.074$). İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında bayların $\bar{X}=2,50$, bayanların $\bar{X}=2,61$ ’dir.

Öğretmenlerin STCY’de metin oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula (Levene= 1,602 , sd1=5, sd2=609, $p=0,157$), hizmet süresine (Levene= 1,396 , sd1=5, sd2=609, $p=0,224$), okuttuğu sınıfa (Levene= 0,747 , sd1=4, sd2=610, $p=0,560$), birinci sınıf okutma sayısına (Levene= 0,366 , sd1=7, sd2=607, $p=0,922$) göre farklılığının tespiti için Levene testi yapılarak varyansların homojenliği tespit edilmiş ve Anova analiz sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin STCY’de Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları

Metin Oluşturma Aşamasında Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitirdiği Okul	Gruplararası	0,534	5	0,107	0,215	0,956
	Gruplarıçi	302,143	609	0,496		
	Toplam	302,677	614			
Hizmet Süresi	Gruplararası	3,094	5	0,619	1,258	0,281
	Gruplarıçi	299,583	609	0,492		
	Toplam	302,677	614			
Okuttuğu Sınıf	Gruplararası	5,056	4	1,264	2,590	0,036
	Gruplarıçi	297,622	610	0,488		
	Toplam	302,677	614			
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	Gruplararası	6,091	7	0,870	1,781	0,088
	Gruplarıçi	296,587	607	0,489		
	Toplam	302,677	614			

Öğretmenlerin STCY’de metin oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula ($p=0,956$), hizmet süresine ($p=0,281$) ve birinci sınıf okutma sayısına ($p=0,088$) göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin metin oluşturma aşamasında bitirdiği okul, hizmet süresi ve birinci sınıf okutma sayısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin STCY’de metin oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıfa göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin metin oluşturma aşamasında okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,036$). Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçlarına göre 1. Sınıf ($\bar{X}=21,85$) öğretmenlerinin metin oluşturma aşamasında sorunla karşılaşma ortalamaları 4. Sınıf ($\bar{X}=24,08$) öğretmenlerinden daha düşüktür.

4.3. İlk Okuma Yazmada Okuryazarlığa Ulaşma Aşamalarında Karşılaşılan Sorunlar

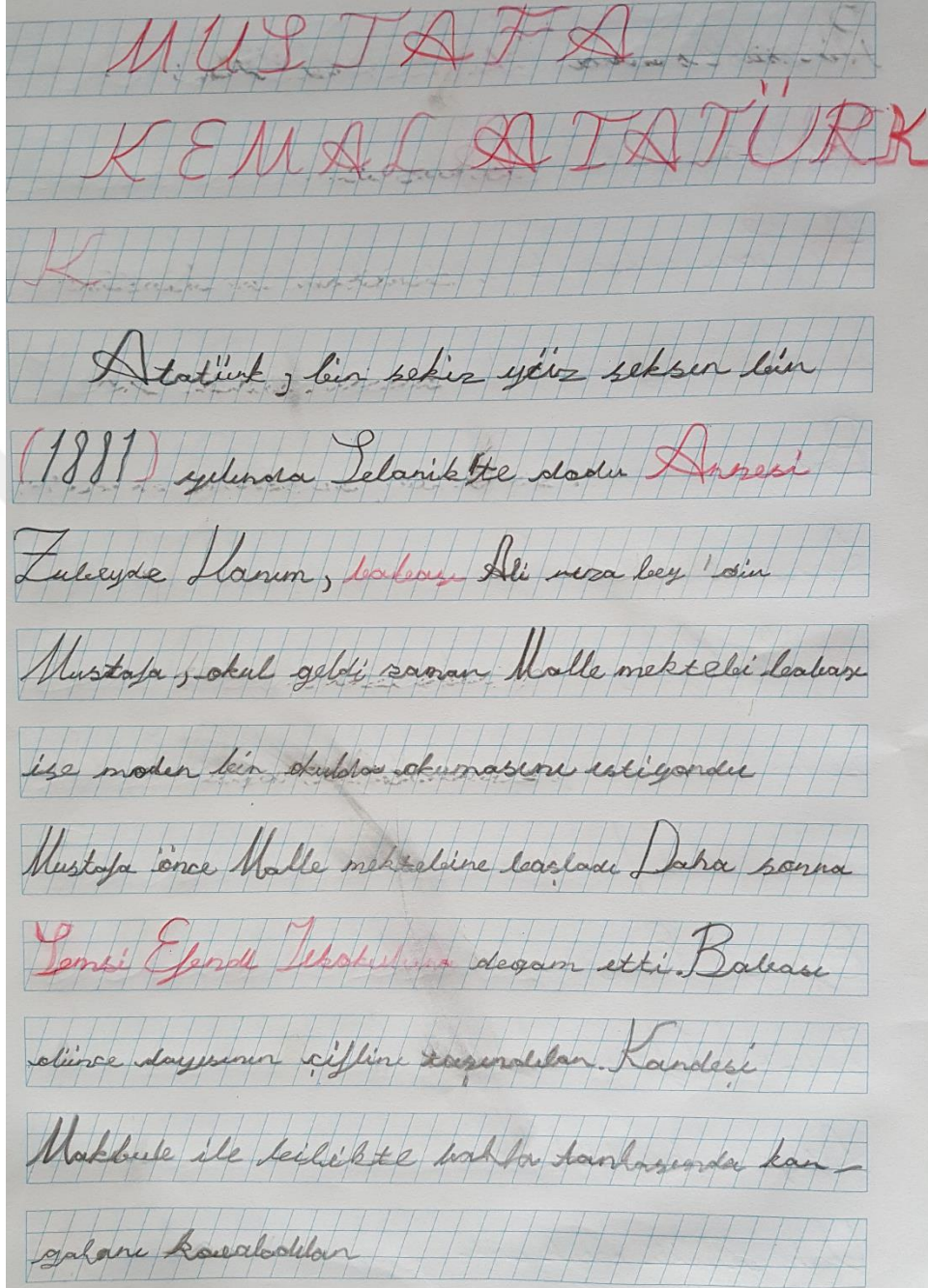
Öğretmenlerin STCY’de okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine ait ortalama, yüzde ve standart sapmaya ilişkin veriler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin STCY’de Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Ortalama, Yüzde ve Standart Sapmalar

Madde No	Maddeler	\bar{X}	Ss	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
54	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumuyor.	2,84	0,94	33	5,4	204	33,2	223	36,3	133	21,6	22	3,6
55	Noktalama işaretlerine dikkat ederek yazmıyor.	2,80	0,91	32	5,2	210	34,1	237	38,5	116	18,9	20	3,3
56	Yavaş okuyor.	2,95	1,03	35	5,7	189	30,7	204	33,2	141	22,9	46	7,5
57	Yavaş yazıyor.	2,90	1,00	39	6,3	194	31,5	202	32,8	147	23,9	33	5,4
58	Okuduklarını anlamıyor.	2,88	0,98	40	6,5	181	29,4	234	38,0	127	20,7	33	5,4
59	Dik temel harflerle yazılı metinleri okuma sürecinde zorlanıyor.	2,47	0,98	97	15,8	235	38,2	196	31,9	69	11,2	18	2,9
60	Bitişik eğik yazıyla yazılı metinleri okuma sürecinde zorlanıyor.	2,35	0,97	115	18,7	256	41,6	175	28,5	49	8,0	20	3,3

Öğretmenlerin STCY’de okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin Tablo 27’ye göre öğretmenler “Dik temel harflerle yazılı metinleri okuma sürecinde zorlanıyor.” maddesine $\bar{X}=2,47$, “Bitişik eğik yazıyla yazılı metinleri okuma sürecinde zorlanıyor.” maddesine $\bar{X}=2,35$ ortalama ile nadiren; “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumuyor.” maddesine $\bar{X}=2,84$, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek yazmıyor.” maddesine $\bar{X}=2,80$, “Yavaş okuyor.” maddesine $\bar{X}=2,95$, “Yavaş yazıyor.” maddesine $\bar{X}=2,90$, “Okuduklarını anlamıyor.” maddesine $\bar{X}=2,88$ ortalama ile bazen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci defterleri incelendiğinde okuryazarlığa ulaşmada yaşanan sorunlarla ilgili Resim 9 aşağıda gösterilmiştir.

Resim 9: Noktalama işaretlerine dikkat ederek yazamıyor.



Öğretmenlerin STCY'de okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için soruların ortalaması teker teker alınarak bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin STCY’de Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Okuryazarlığa Ulaşma Aşaması	Bay	288	2,6766	0,69383	-2,126	613	0,34
	Bayan	327	2,8108	0,85083			

Öğretmenlerinin STCY’de okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin hazırlık aşamasında karşılaştığı sorunlarda cinsiyetlerine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.34$). İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında bayların $\bar{X}=2,67$, bayanların $\bar{X}=2,81$ ’dir.

Öğretmenlerin STCY’de okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula (Levene= 0,849 , sd1=5, sd2=609, $p=0,515$), hizmet süresine (Levene= 2,264 , sd1=5, sd2=609, $p=0,047$), okuttuğu sınıfa (Levene= 0,506 , sd1=4, sd2=610, $p=0,731$), birinci sınıf okutma sayısına (Levene= 0,981 , sd1=7, sd2=607, $p=0,444$) göre farklılığının tespiti için Levene testi yapılarak varyansların homojenliği tespit edilmiş ve Anova analiz sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin STCY’de Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Bitirdiği Okula, Hizmet Süresine, Okuttuğu Sınıfa, Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılığının Tespiti İçin Yapılan Anova Testi Sonuçları

Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitirdiği Okul	Gruplararası	0,694	5	0,139	0,225	0,952
	Gruplariçi	376,220	609	0,618		
	Toplam	376,915	614			
Hizmet Süresi	Gruplararası	3,304	5	0,661	1,077	0,372
	Gruplariçi	373,610	609	0,613		
	Toplam	376,915	614			
Okuttuğu Sınıf	Gruplararası	3,732	4	0,933	1,525	0,193
	Gruplariçi	373,183	610	0,612		
	Toplam	376,915	614			
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	Gruplararası	6,322	7	0,903	1,479	0,172
	Gruplariçi	370,592	607	0,611		
	Toplam	376,915	614			

Öğretmenlerin STCY’de okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bitirdiği okula ($p=0,952$), hizmet süresine ($p=0,372$), okuttuğu sınıfa ($p=0,193$) ve birinci sınıf okutma sayısına ($p=0,172$) göre farklılığının tespiti için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.4. Ses Temelli Cümle Yönteminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Diğer Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ankete katılan 615 öğretmenin 312’si anketin açık uçlu sorularına yanıt vererek daha önce alan yazında ortaya çıkan sorunlara yeni boyutlar eklemiştir. Bu çerçevede STCY’de karşılaşılan sorunlar 7 temada incelenmiş, ankete katılan öğretmenlerin yanında görüşme yapılan 5 öğretmenin de frekansları belirlenerek Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30: STCY’de Öğretmenlerin Karşılaştığı Diğer Sorunlara Yönelik Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema	Anket f	Görüşme f
Öğrenci ile ilgili sorunlar	Doğum yılı ve ayı	5	
	Sosyo-kültürel çevre	9	1
	Dikkat eksiklikleri	3	1
	Solak öğrenciler	2	3
	Bireysel farklılıklar	7	1
	Kaynaştırma öğrencileri	2	1
	Oturma alışkanlığı	1	
	Aileden zor ayrılma	1	1
	Sınıf mevcudunun kalabalıklığı	6	
Aile ile ilgili sorunlar	Ailenin harfin okunuşunu öğretmesi	18	4
	Ailevi sorunlar	1	2
	Ailenin ilgisizliği	8	1
	Ailenin sistemi bilmediği için destek verememesi	7	3
Ana sınıfıyla ilgili sorunlar	Ana sınıfına giden-gitmeyen arasındaki farklılık	7	1
	Ana sınıfındaki yanlış öğrenmeler	2	
	Ana sınıftan gelen öğrencilerin bıkkınlığı	2	1
Ev çalışmaları	Yanlış yapıma	4	
	Tekrar yapılmama	5	
Okuma	Anlama ve anlatma	63	2
	Okumayı istememe	4	
	Geç öğrenilme	3	
	Kolay öğrenilme ama hızlı okuyamama	75	3
	Yazıp okuyamama	1	2
	Heceleme	20	
	Yanlış heceleme	7	1
	Ses atlama-ekleme	12	1
	Önce içinden sonra sesli okuma	1	
	Sessiz harf ile başlayan kelime ve heceleri okuma	1	1
	Harfleri karıştırma	2	2
	Cümleyi, kelimeyi bir bütün olarak okuyamama	15	3
	Parmakla izleme	2	
	Başını sallama	1	
	Sesleri birleştirip hece oluşturamama	4	2
	İlk grup seslerde zorlanma	6	2
	Diğer dersleri etkileme	2	
Kapalı heceden açık heceye geçememe	2	5	
Sesi kavramadan diğer sese geçme	3		
Yazma	Çizgi çalışmalarında zorlanma (yön, çabuk yorulma)	10	3
	El alıştırmalarında zaman kaybı	2	
	Defter düzeni sağlayamama	9	

	Bitişik eğik yazmada zorlanma	63	3
	Yazıların zamanla bozulması	52	
	Kalem tutmada zorlanma	4	1
	İlk grup seslerde zorlanma	6	2
	Yazma hızında yavaşlık	75	
	Harflerin yazımında hata	22	1
	Heceleri doğru ayıramama (satır sonu)	2	
	Okuyup yazamama	13	2
	Dikte çalışmalarındaki eksiklikler	5	1
	Kelimeler arası boşluk bırakma	3	
	Yazım ve noktalama hataları	8	3
	Harfleri karıştırma ya da yazamama (ğ-y, b-d, m-n, e-l..)	15	4
	Kendi yazdığını okuyamama	9	
	Bitişik eğik yazıdan düz yazıya geçişte zorlanma	10	
	Dik temel harfle yazmayı isteme	17	
	Rakamların yazımı (0,8,9)	1	
	Çok yazdırmanın biktirici olması	1	
	Yazıların çok büyük ya da küçük olması	1	1
	Sağa doğru eğik yazamama (dik ve farklı yönler)	9	2
	Yazı yazmayı istememe	6	
	Kılavuz çizgili defterden çizgili deftere geçişte zorlanma	2	
Ders kitapları, materyal	Metinlerin uzun olması	4	1
	Konu ve etkinliklerin seviye üstü olması	3	
	Ders kitaplarındaki hatalar (Metinde verilmeyen ses)	2	
	Kitaplardaki etkinliklerin yetersiz olması (fotokopi kullanımı)	15	4
	Çalışma kitaplarında uygulama alanlarının azlığı	2	
	Kitapların düz yazı, öğretimin el yazısı olması	18	1
	Ders kitabı dışında kullanılan araç-gerecin öğrenciyi yorması	2	1

Bunların yanı sıra öğretmenler “Önemli bir sorun yaşamadığını (anket f=5, görüşme f=2), önceki yöntemlerden daha güzel ve faydalı olduğunu (f=6), kolay bir yöntem olduğunu (anket f=3, görüşme f=1), okumaya kolay geçildiğini (anket f=12, görüşme f=1)” ifade etmişlerdir.

Tablo 30’daki tema ve alt temalar incelendiğinde öğretmenlerin STCY’de öğrenci ile ilgili olarak karşılaştığı sorunlar doğum yılı ve ayına, sosyo-kültürel

çevresine, dikkat eksikliğine, solak olmalarına, bireysel farklılıklara, kaynaştırma öğrencilerine, oturma alışkanlığına, aileden zor ayrılmalarına, sınıf mevcudunuz kalabalık olmasına göre alt temalarda toplanmıştır. Bu tema ile ilgili öğretmenler görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

“Öğrencilerin anlama ve kabiliyetlerinin farklı olması nedeniyle sorun yaşanıyor... Çocukların yaş ve sosyal durumları bazı konularda 1. sınıfa rahat geçmelerini sağlıyor...” (29-52)

Aile ile ilgi ilgili sorunlar ailenin harfin okunuşunu öğretmesine, ailevi sorunlara, ailenin sistemi bilmemesine bağlı alt temalar oluştururken; anasınıfıyla ilgili sorunlar anasınıfına giden-gitmeyen arasındaki farklılıklara, anasınıfındaki yanlış öğrenmelere, anasınıfından gelen öğrencilerin bıkkınlığına bağlı olarak; ev çalışmalarıyla ilgili sorunlar yanlış yapılmasına, tekrar yapılmamasına bağlı olarak alt temalara ayrılmıştır. Bu tema ile ilgili öğretmenler görüşlerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Veli ilgilenmiyor. Devamsızlık yapıyorlar. Evde yanlış teknik ve metotlar öğretiliyor. Bu da okuma alışkanlıklarını etkiliyor... Harflerin yazılışları evde (ilgili veliler) yanlış öğretiliyor. Ö harfi ve sıfır (0) ters yönde öğretiliyor...” (40-144)

Okuma ile ilgili sorunlar anlama ve anlatma, okumayı istememe, geç öğrenilme, kolay öğrenilme ama hızlı okuyamama, yazıp okuyamama, heceleme, yanlış heceleme, ses atlama-ekleme, önce içinden sonra sesli okuma, sessiz harf ile başlayan kelime ve heceleri okuma, harfleri karıştırma, cümleyi, kelimeyi bir bütün olarak okuyamama, parmakla izleme, başını sallama, sesleri birleştirip hece oluşturamama, ilk grup seslerde zorlanma, diğer sesleri etkileme, kapalı heceden açık heceye geçememe, sesi kavramadan diğer sese geçme alt temalarında toplanmıştır. Öğretmenler okuma ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“El a gibi kapalı heceden açık heceye ulaşma çalışmaları kalıcı oluyor. İleriki aşamada çocuklar yanlış heceleyerek okumaya çalışıyorlar... Öğrenciler heceleyerek okuyorlar. Bazı öğrenciler yazabiliyor ama okuyamıyor. Bazı öğrenciler okuyabiliyor

ama yazamıyor. Yavaş okudukları için okuduklarını anlamıyorlar. Bu durum diğer dersleri de etkiliyor...” (14-21)

“Benim öğrencilerim 4. sınıf. Fakat hâlâ okumada sorun yaşıyoruz. Metin okurken son heceleri okumuyorlar ya da yeni ekler getirerek okuyorlar. Bu nedenle anlama olayı gerçekleşmiyor. Eksik ya da fazla okudukları için sınavda bildikleri sorulara dahi yanlış cevap veriyorlar.” (17)

Yazma ile ilgili sorunlar çizgi çalışmalarında zorlanma, el alıştırmalarında zaman kaybı, defter düzeni sağlayamama, bitişik eğik yazıda zorlanma, yazıların zamanla bozulması, kalem tutmada zorlanma, ilk grup seslerde zorlanma, yazma hızında yavaşlık, harflerin yazımında hata, heceleri doğru ayıramama, okuyup yazamama, dikte çalışmalarında eksiklikler, kelimeler arası boşluk bırakma, yazım ve noktalama hataları, harfleri karıştırma ya da yazamama, kendi yazdığını okuyamama, bitişik eğik yazıdan düz yazıya geçişte zorlanma, dik temel harfle yazmayı isteme, rakamların yazımı, çok yazdırmanın bıktırıcı olması, yazıların çok büyük ya da çok küçük olması, sağa doğru eğik yazamama, yazı yazmayı istememe, kılavuz çizgili defterden çizgili deftere geçişte zorlanma alt temalarında toplanmıştır. Öğretmenler yazma ile ilgili görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

“Ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma kısa sürede ve kolay öğretiliyor. Ancak okuma hızı ve yazma hızı yavaş. Okuduğunu anlamada da sorunlar çıkıyor. Bazı öğrenciler ise ne kadar uğraşsanız da kavramada, harflerin yazım şeklinde çok zorlanıyorlar.” (3)

“El yazısını yazarken problem yaşıyorlar. Harflerin yazılış yönlerine dikkat etmiyorlar. Sessiz harfle başlayan kelimeleri ve heceleri okurken zorluk çekiyorlar. Daha sonraki sınıflarda yazıları çok bozuluyor. El yazısı ile düz yazı karışımı bir yazıya dönüşüyor. Ne kadar müdahale etsek de düzelmiyor. Çabuk okumaya geçiyorlar ama yazmada problem yaşıyorlar.” (18)

“El yazısı ile yazı yazarken birleştirmelerde zorlanıyorlar. Harfleri eksik yazıyorlar.” (37)

Ders kitapları, materyal ile ilgili sorunlar metinlerin uzun olması, konu ve etkinliklerin seviye üstü olması, ders kitaplarındaki hatalar, kitaplardaki etkinliklerin yetersiz olması, çalışma kitaplarında uygulama alanlarının azlığı, kitapların düz yazı, öğretimin el yazısı olması, ders kitabı dışında kullanılan araç-gerecin öğrenciyi yorması alt temalarında toplanmıştır. Bu tema ile ilgili olarak öğretmenler görüşlerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Yeni sistemde seri okumalar zor oluyor. Kitaplar el yazısıyla yazılmadığından çocuklar zorlanıyor.” (92)

“Öğrencilere okutulan kitaplardaki bazı konu ve etkinliklerin (çoğunluğunun) zor anlaşılır olması ve seviyelerinin üstünde olması...” (64)

STCY’de öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri içerik analiziyle incelendiğinde 10 tema ortaya çıkmış ve aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 31: STCY’de Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema	Anket f	Görüşme f
Öğrenci	Erken başlamamalı.	6	
	Bireysel farklılıklara dikkat edilmeli.	7	1
	Geri kalan öğrencilere daha sık kontrolle söz hakkı verilmeli.	3	3
	Bütün öğrencilere eşit davranılmalı.	1	
	Aşamalar öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre ayarlanmalı.	8	2
Veli	Veliler bilinçlendirilmeli.	22	2
	Aile çocukla iyi ilgilenmeli.	4	2
	Kitap okuma alışkanlığı için veli destek olmalı.	6	1
	Aile, öğretmen ile birlikte hareket etmeli.	12	3
Ev ödevleri	Evde sesli okuma çalışması yapılmalı.	5	
	Eve yazı değil, tekrar okumaları verilmeli.	4	
	Eve okuma- yazma değil, kas geliştirici egzersizler verilmeli.	1	
Öğretmen	1. Sınıf öğretmenleri branşlaşmalı.	1	
	Öğretmenlere bitişik eğik yazı öğretilmeli.	1	
	Sorunların doğal olduğu kabul edilip telaşsız olunmalı.	1	
	Branş öğretmenlerine de bitişik eğik yazı zorunlu olmalı.	18	
	Üniversite son sınıf öğrencileri öğretmenlere yardım için görevlendirilmeli.	2	
	Kılavuz kitaplara uyulmalı.	1	

Ana sınıfı	Ana sınıfı okutulmalı.	7	
	Ana sınıfında eğik, çizgisel çalışmalara ağırlık verilmeli.	4	
Okuma	Çok okuma (kitap, hikaye, metin...) yapılmalı.	18	1
	Harfler sezdirilirken daha çok metin okutulmalı.	3	1
	Sesli okuma yaparken mutlaka birisi takip etmeli.	1	
	Metni anlamaya yönelik çalışmalar yapılmalı.	8	
	Sınıf içinde okumaya daha çok zaman ayrılmalı.	2	
	Öğretilen hece-kelime-cümle anlamlarıyla öğretilmeli.	2	
	Kitap okuma-inceleme defterleriyle anlama geliştirilmeli.	1	
	Okumayı çekici hale getirmek için çeşitli yöntemler denenmeli.	2	
	Okuma hızını geliştirici teknik ve yöntemler geliştirilmeli.	2	1
	Hızlı okuma kitaplarından faydalanılmalı.	1	1
	Doğru okuma yarışmalarıyla ödüllendirme yapılmalı.	1	
	Sınıf kitaplığı oluşturularak en çok kitap okuyanlar ödüllendirilmeli.	1	
Yazma	El kasları için tebeşirle resimler yaptırılmalı.	1	
	Çizgi çalışmalarına daha çok zaman ayrılmalı	10	1
	Bazı harflerin omurga yapısı aynı olduğundan el alıştırmalarında verilmeli.	2	1
	Her harfin ilk aşamasında öğrencinin elinden tutarak kalem tutma ve harfin yönü konusunda özen gösterilmeli.	4	4
	Harflerin yazımıyla ilgili daha çok etkinlik olmalı.	2	
	Bol bol dikte çalışması yapılmalı.	12	
	Mümkün olduğunca az yazı yazdırılmalı.	2	1
	Yazı dersleri ayrı bir ders olarak daha sık verilmeli.	1	
	Bitişik eğik yazı kaldırılmalı.	42	
	El yazısı sonraki sınıflarda ya da gerektiği zaman kullanılmalı.	10	
	Önce bitişik eğik yazı verilmeli, sonra ses çalışılmalı.	1	
	Bitişik eğik yazı ve düz yazı aynı anda verilmeli.	2	
	Yazı kuralları sık sık hatırlatılmalı.	2	
	Noktalama işaretleri zamanında kavratılmalı.	1	
	Kullanılan defter yönteme uygun olmalı.	1	
	Ayrı bir dikte defteriyle öğrencinin gelişimi takip edilmeli.	1	
Okuma-Yazma	Okuma ve yazmaya eşit zaman ayrılmalı.	4	
	Okuma ve yazma bir arada yürütülmeli.	4	
	Şiir, tekerleme, bulmaca ile okuma-yazma pekiştirilmeli.	7	4
	Bıktırıcı olmayan, eğlenceli, yarıştırıcı etkinliklerle okuma-yazma sağlanmalı.	2	4
	Bol bol tekrar yapılmalı.	13	4
	Hazırlık aşamasında acele edilmemeli.	3	3
	Sesler tam öğrenilmeden diğer seslere geçilmemeli.	14	1
	Açık heceye ulaşma çalışmaları yapılmalı.	4	
	Doğrudan açık hece verilmeli.	5	
	Hece ve kelime oluşturma aşamalarına daha çok önem verilmeli.	5	

	Uzun kelimeler yerine kısa kelimelerle metin hazırlanmalı	4	3
	Öğretilen kelime, cümle, metin çocukların yakın çevresinden olmalı.	1	3
	1 ve 2. ses grupları verilirken daha yavaş gidilmeli.	1	2
	2. grup seslerden sonra daha çok cümle ve metin çalışması yapılmalı.	1	
Derslik, ders kitapları	Derslikler 1. Sınıfa göre düzenlenmeli (çizgili kara tahta, tebeşir...)	2	1
	Görseller çoğaltılmalı.	16	4
	Daha çok okuma metni hazırlanmalı.	10	2
	Görsel ve işitsel çalışmalarda projeksiyon, bilgisayar vb. kullanılmalı.	10	5
	Ders kitaplarındaki metinler de el yazısı olmalı.	11	1
	Kitaplar fasikül fasikül hazırlanmalı.	2	
	Ders kitaplarındaki etkinlikler, örnekler çoğaltılmalı.	12	2
Yöntem	Tümdengelim (cümle) metodu yeniden getirilmeli.	19	
	Tümdengelim ve Ses Temelli metot harmanlanabilir.	2	1
	Program yumuşatılmalı.	2	
	Hangi yöntem kullanılacağı öğretmene bırakılmalı.	1	
	Değişiklik yapılacağına akademisyenlerden değil, öğretmenlerden görüş alınmalı.	1	
	Harflerin veriliş sırası değişmeli (Önce sesli harfler, sert sessiz harfler, telaffuzu kolay sessizler 'r-z'...)	7	4
	Okuma-yazma başlı başına bir eğitim yılı olmalı.	1	

STCY'de öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri öğrenci, veli, ev ödevleri, öğretmen, anasınıflı, okuma, yazma, okuma-yazma, derslik-ders kitapları, yöntem temaları altında toplanmıştır.

Öğrenci teması altında erken başlanmaması, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, geri kalan öğrencilere sık söz hakkı verilmesi, öğrencilere eşit davranılması, aşamaların öğrenci hazırbulunuşluğuna göre ayarlanması önerileri şeklinde alt temalarda toplanmıştır. Öğretmenler öğrenci temasıyla ilgili görüşlerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Çocukların 1. sınıfa başlamalarında acele edilmemesi, kelime dağarcığı ve kendini ifade etme yönünden hazır olmaları gerekir. Ana sınıflara devamları olumlu olacaktır.” (52)

“...Okula kayıta doğum yılı esas alınmamalı. Eylül- Ağustos arası aylarda doğanlar baz alınmalı. Eylül sonrası doğanlar diğer yıla kalmalı...” (136)

Veli teması altında velilerin bilinçlendirilmesi, ailelerin çocukla ilgilenmesi, kitap okuma alışkanlığı için velinin destek olması, ailenin öğretmenle birlikte hareket etmesi önerileri şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmenler tema ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Öğretmen, veli ve öğrenci sıkça beraber hareket etmeli.” (86)

“Ailenin öğretmen ile işbirliği halinde olarak çocuğa sesleri nasıl vereceğini bilmesi gerekiyor. Ailelerin de bilinçlendirilmesi çok önemli. Ses yerine harfin okunuşu öğretildiği zaman değiştirmek ve sesi öğretmek oldukça zor olmaktadır. 1. sınıf velilerine bu konuda bilgilendirme yapılmalıdır.” (123)

Ev ödevleri teması altında evde sesli okuma çalışması yapılması, eve yazı değil okuma çalışması verilmesi, eve okuma-yazma değil, kas geliştirici egzersizler verilmesi şeklindeki öneriler alt temaları oluşturmuştur. Öğretmenler ev ödevleriyle ilgili çözüm önerilerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“... Aşırı yazı ödevi eve verilmemeli. İşlek anlamlı, noktalama işaretlerine uygun sesli okumalar sınıfta, tekrarı evde yaptırılmalıdır.” (257)

Öğretmen teması altında 1. Sınıf öğretmenlerinin branşlaşması, öğretmenlere bitişik eğik yazı öğretilmesi, sorunların doğal olduğu kabul edilip telaşsız olunması, branş öğretmenlerine de bitişik eğik yazının zorunlu olması, üniversite son sınıf öğrencilerinin öğretmenlere yardım için görevlendirilmesi, öğretmenlerin kılavuz kitaplara uyması önerileri alt temaları oluşturmuştur. Öğretmenler bu tema ile ilgili çözüm önerilerini şöyle ifade etmişlerdir:

“...Bitişik eğik yazı önce öğretmenlere zorunlu kılmalı (özellikle branş öğretmenlerine)...” (107)

“...Okuma çalışmalarında 1. sınıf öğrencilerine büyük sınıflardan veya sınıf öğrt. stajyer öğrencilerinden yardım (etüt yapımı)...” (178)

Anasınıfı teması altında anasınıfı okutulması, eğik, çizgisel çalışmalara ağırlık verilmesi önerileri alt temaları oluşturmuştur. Öğretmenler çözüm önerilerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Her çocuk mutlaka anasınıfına gitmeli. Ailelere bu yöntemle ilgili seminerler verilmeli. Okuma hızı, kelime hazinesi az düşük. Bol kitap okunmalı.” (79)

Okuma teması altında çok okuma yapılması, harflerin sezdirilmesinde daha çok metin okutulması, sesli okuma yaparken mutlaka takip edilmesi, metni anlamaya dönük çalışmalar yapılması, sınıf içinde okumaya daha çok zaman ayrılması, öğretilen hece-kelime-cümlenin anlamlarıyla öğretilmesi, kitap okuma-inceleme defterleriyle anlama geliştirilmesi, okumayı çekici hale getirmek için çeşitli yöntemlerin denenmesi, okuma hızını geliştirici teknik ve yöntemlerin geliştirilmesi, hızlı okuma kitaplarından faydalanılması, doğru okuma yarışmalarıyla ödüllendirme yapılması, sınıf kitaplığı oluşturularak en çok kitap okuyanların ödüllendirilmesi önerileri alt temaları oluşturmuştur. Öğretmenler okuma temasıyla ilgili çözüm önerilerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Uygulamalarda aşamalar tam öğrenme olmadan geçilmemeli. Okuma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmalı.” (87)

“... Benim önerim çok çok çok kitap okumak. Okumayı sevimli ve çekici hale getirmek için birçok yöntem denenmeli. Bu öğretmenin parlak buluşlarına göre şekillenebilir. Ancak bu şekilde okumaya hız kazandırılabilir. Okuma hızı artınca başarı da gelir.” (5)

“...Okuma hızları biraz düşük oluyor ancak bu konuda sık sık okuma etkinlikleriyle hallediliyor.” (300)

Yazma teması altında el kasları için tebeşirle resimler yaptırılması, çizgi çalışmalarına daha çok zaman ayrılması, bazı harflerin omurga yapısı aynı olduğundan el alıştırmalarında verilmesi, her harfin ilk aşamasında öğrencinin elinden tutarak kalem tutma ve harf yönü konusunda özen gösterilmesi, harflerin yazımıyla ilgili daha çok etkinlik yapılması, bol bol dikte çalışması yapılması, mümkün olduğunca az yazı

yazdırılması, yazı derslerinin ayrı bir ders olarak daha sık verilmesi, bitişik eğik yazının kaldırılması, el yazısının sonraki sınıflarda ya da gerektiği zaman kullanılması, önce bitişik eğik yazı verilmesi/sonra ses çalışılması, bitişik eğik yazı ve düz yazının aynı anda verilmesi, yazı kurallarının sık sık hatırlatılması, noktalama işaretlerinin zamanında kavratılması, kullanılan defterin yönleme uygun olması, ayrı bir dikte defteriyle öğrencinin gelişiminin takip edilmesi önerileri alt temaları oluşturmuştur. Yazmaya yönelik öğretmenler çözüm önerilerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Dönem başında ses çalışmalarına geçmeden önce el egzersizlerine programdan biraz fazla zaman ayrılmalı...” (12)

“... Eğik el yazısında öğrenciler zorlanıyor. Dik temel harflere dönülmesinde yarar var.” (121)

“Okuma yazmadan daha çabuk kavranmakta. Bazı öğrencilerde yazma sıkıntısı olabilir. Bunlar için bol bol cümle yazdırılması (Geri kalan öğrenciler için).” (63)

“Her harfin ilk aşamasında öğrencilerin ellerinden tutularak harflerin yönü ve kalem tutulması konusunda özen gösterilmelidir...” (96)

Okuma-Yazma teması altında okuma ve yazmaya eşit zaman ayrılması, okuma ve yazmanın bir arada yürütülmesi, şiir, tekerleme, bulmaca ile okuma-yazmanın pekiştirilmesi, bıktırıcı olmayan, eğlenceli, yarıştırıcı etkinliklerle okuma-yazma sağlanması, bol bol tekrar yapılması, hazırlık aşamasında acele edilmemesi, sesler tam öğrenilmeden diğer seslere geçilmemesi, açık heceye ulaşma çalışmalarının yapılması, doğrudan açık hecenin verilmesi, hece ve kelime oluşturma aşamalarına daha çok önem verilmesi, uzun kelimeler yerine kısa kelimelerle metin hazırlanması, öğretilen kelime, cümle ve metnin çocukların yakın çevresinden olması, 1 ve 2. Ses grupları verilirken daha yavaş gidilmesi, 2. grup seslerden sonra daha çok cümle ve metin çalışması yapılması önerileri alt temaları oluşturmuştur. Öğretmenler okuma-yazmayla ilgili yaşanan sorunlara çözüm önerilerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Sesler tam öğrenilmeden diğer seslere geçmek için acele edilmemeli.” (54)

“Özellikle hazırlık aşamasında acele edilmemesi gerektiğini düşünüyorum.”
(75)

“...Okumaya ve yazmaya aynı oranda önem verilmeli...” (217)

Derslik- ders kitapları teması altında dersliklerin 1. sınıfa göre düzenlenmesi, görsellerin çoğaltılması, daha çok okuma metni hazırlanması, görsel ve işitsel çalışmalarda projeksiyon, bilgisayar vb. kullanılması, ders kitaplarındaki metinlerin de el yazısı olması, kitapların fasikül şeklinde hazırlanması, ders kitaplarındaki etkinlik ve örneklerin çoğaltılması önerileri alt temaları oluşturmuştur. Bu temayla ilgili öğretmenler çözüm önerilerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Görseller çoğaltılmalı, kitap fasikül fasikül hazırlanmalı, çalışma alanları artırılmalı. Daha çok okuma metni yapılmalı.” (16)

“Görsel ve işitsel çalışmalarda projektör ve bilgisayar kullanımı oldukça yararlı.” (46)

Yöntem teması altında tümdengelim metodunun yeniden getirilmesi, tümdengelim ve STCY'nin harmanlanması, programın yumuşatılması, hangi yöntem kullanılacağına öğretmene bırakılması, değişiklik yapılacağına akademisyenlerden değil, öğretmenlerden görüş alınması, harflerin veriliş sırasının değiştirilmesi, okuma-yazmanın başlı başına bir eğitim yılı olması önerileri alt temaları oluşturmuştur. Öğretmenler yöntem temasına ilişkin çözüm önerilerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Sistemin değişmesi gerekiyor. Tekrar tümdengelim sistemine geçilmesi gerekiyor.” (31)

“Harfleri birleştirme yerine heceyi, kelimeyi tanımaya öncelik verilebilir. Tümdengelim metodu ile ses temelli metot harmanlanarak farklı metot geliştirilebilir...” (279)

“Önce sesli harfler verilebilir. Sert sessiz harflere kavrama öncesinde öncelik tanınabilir.” (65)

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koyma amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde, bulgular araştırmanın alt problemlerine yönelik tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenleri STCY hazırlık aşamasında satırı takip ederek yazmada ve soldan sağa doğru uygun hareketlerle yazmada nadiren, çizgi çalışmalarında yazılış yönlerine dikkat etme ve çizgileri aralıklara doğru yerleştirmede bazen sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü hazırlık aşaması ile ilgili sorulara çizgiye oturtma ve yön verme hususunda sorun yaşandığını ifade etmektedirler.

Uğuz (2006)'nın araştırmasında katılan öğretmenler, iki haftalık okuma yazmaya hazırlık süresinin 3,33 ortalamayla yeterli olduğunu belirtip yazı çalışmalarında dört çizgi ve üç aralıktan oluşan defterin kullanılabilirliğini ifade ederken, Özsoy (2006)'un sınıf öğretmenlerinin STCY'yi uygulama aşamalarında karşılaştığı sorunları il ve ilçe merkezi, normal sınıflı köy ve birleştirilmiş sınıflı köylerde karşılaştırılmalı olarak incelediği çalışmada çizgileri aralıklara doğru yerleştirmede öğretmenlerin kararsız kaldığı, bu sorunun köy okullarında daha çok yaşandığı, çizgi çalışmalarında yönlere dikkat etme konusunda kararsız kaldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bektaş (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53,22) ve görüşme yapılan yedi öğretmenden altısının öğrencilerin bitişik eğik yazıya hazırlık amacıyla yapılan çizgi çalışmalarında zorlandıklarını belirtmiştir. Çizgileri birleştirememeye, eğik yazamama, çizgilerin sarmal oluşu, dairesel hareketleri ters yapma eğilimi gibi alanlar, öğrencilerin zorlandıkları noktalar olarak örneklendirilmiştir.

Okul öncesi eğitimin önemi birçok araştırmada (Ünüvar (2002), Turan (2006), Elgöl (2006), Dağlı (2007), Kırcı (2007), Tokuç (2007), Samancı (2007) Erbay (2008) ve Obalar (2009)) ele alınmış bir konudur. Bu nedenle öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık sürecinde ve özellikle çizgi çalışmalarında sıklıkla sorun yaşamama sebebi okul öncesi eğitimde yapılan gelişmeler olarak yorumlanabilir. Daha önce bu durumun yaşanma nedeni okul öncesinde yer alan programların ve etkinliklerin dik el yazısına hazırlık şeklinde düzenlenmiş olması olarak ifade edilebilir.

Gray (1967) çalışmasında Navajo yerlilerinde okuma bilmeyen ailelerde yetişen ve yazılı sembollerle karşılaşmayan çocukların okumaya hazırlıklı olmadıklarını saptamıştır. Pehlivan (2006) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre birinci sınıfa uyum aşamasında, etkinliklerin yapılmasında kolaylık yaşadıkları ve bu öğrencilerin el ve parmak kaslarının geliştiği, okula daha hazır geldikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Duran (2009) araştırmasında ana sınıfı eğitimi sırasında yazıya hazırlık çalışmaları alan deney grubundaki öğrencilerin çoğunun, harfi görür görmez, öğretmenin öğretim ve tekrar yapmasına gerek kalmadan yazdıkları ancak kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmen yazımına ve çok tekrara ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul öncesi eğitim almayanlara göre, eğitim öğretim sürecinde yapılan çalışmalara birçok açıdan hazır olarak başladıkları yapılan bu araştırmalarla desteklenmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin STCY hazırlık aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, hizmet süresine, birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 4. Sınıf öğretmenleri, 1. Sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorun yaşadığını belirtmektedir. Bu durum 4. Sınıf öğretmenlerinin STCY'yi ilk deneyimleyen olmalarına dolayısıyla yeni programa geçişte uyum sorunu yaşamalarına ve geçmiş alışkanlıklarına bağlanabilir. Çünkü çözümlene yöntemi kullanılırken bitişik eğik yazı zorunluluğu yoktu. Bu yüzden de hazırlık aşamasındaki çizgi çalışmaları dik temel harflere yönelik yapılmaktaydı. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin de bu çalışmalara yönelik çalışmalar yaparak geldiği için el alışkanlıkları dik temel harflere göre geliştiği düşünülebilir.

5.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme (Sesi Hissetme ve Tanıma, Sesi Okuma ve Yazma, Heceler, Kelimeler, Cümleler Oluşturma, Metin Oluşturma) Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenleri STCY sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilerin hazır değilken ses tanıma aşamasına geçilmesinde, seslerin geçtiği kelimelere örnek vermede, kelimelerin içinde geçen sesleri hissetmede, sesin olduğu ve olmadığı kelimelerin görselleri gösterildiğinde, bu kelimelerle ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemede, kelimedeki geçen sesin kelimenin başında, ortasında, sonunda olduğunu belirlemede nadiren sorun yaşadıklarını; diğer taraftan bazı sesleri birbirine karıştırmada bazen sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Anketten daha baskın olarak görüşmeye katılan öğretmenlerden dördü ise öğrencilerin harfleri birbirine karıştırdığını, bazılarını çıkartmakta zorlandığını dile getirmektedirler (b-d, n-m, y-g, h-v, c). Noktalı ve noktasız ünlülerin de karıştırıldığı kaydedilmiştir.

Yener (2008)'in sesi hissetme ve sesi ayırt etme etkinliklerini yaptığı çalışmasında öğretmenlerin düşük düzeyde zorlandığını saptarken Özsoy (2006)'un benzer çalışmasında öğrencilerin çoğunun sesin geçtiği kelimelere örnek vermede ve kelimelerin içindeki sesi hissetmede birleştirilmiş sınıflı köylerde daha çok zorlanıldığı, sesleri birbirine karıştırmada il genelinde büyük bir sorun olduğu ancak köylerde özellikle normal sınıflı köylerde daha yoğun yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenler en çok b-p, b-d, c-ç, v-f, h-g, n-l, n-m, z-s, g-ğ, g-y, k-g ve d-t seslerinin birbiriyle karıştırıldıklarını ifade etmişlerdir.

Bektaş'ın (2007) araştırmasında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 70,59), öğrencilerin verilen sesleri hissetmede sorun yaşamadıkları yönünde fikir belirtmiştir ancak sesin bulunduğu yere göre kelimeleri buldurma çalışmalarında öğretmenlerin çoğunluğu (% 71), öğrencilerin büyük oranda sesin ortada bulunduğu kelimeleri bulmakta zorlandıkları yönünde ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenlere göre öğrenciler, STCY sesi hissetme ve tanıma aşamasında en çok içinde b, c, g, ğ, d, h, j ve y seslerinin bulunduğu varlık isimlerini bulmakta zorluk çekmişlerdir. Bu bulgular değerlendirildiğinde sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğretmenlerin sorun

yaşamadığı ancak bazı birbirine benzeyen harflerin (m-n, b-p, v-f, s-z, k-g vb.) karıştırıldığı yorumunu yapabiliriz.

Sınıf öğretmenlerinin STCY sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 26 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler, 11-15 ve 12-25 yıl çalışan öğretmenlere göre daha fazla sorun yaşamaktadır. Bu durum öğretmenlik tecrübelerinde okuma yöntemleri bakımından çeşitlilik gösteren deneyimlerine ve alışkanlıklarına bağlanabilir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar okuduğu sınıfa göre de farklılık göstermektedir. 1 ve 2. Sınıf öğretmenleri 4 ve 5. Sınıf öğretmenlerinden daha az sorun yaşadığını belirtmektedir. Bu durum deneyimlenen süreç içinde bulunmalarına ve yöntemin deneyimlenme süresine bağlanabilir. Çünkü her yöntemin güçlü ve sınırlı olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanan bir durumdur. Ancak yöntemin ilk kez deneyimlenmesi bir geçiş sürecini de beraberinde getirdiği için 1 ve 2. sınıf öğretmenlerinin sonraki deneyimlerine tecrübe olarak yansımış olabilir. Ayrıca her geçen gün eğitim teknolojileri anlamında da araç-gereç bakımından daha yeterli duruma gelmemiz katkı getirmiş olabilir.

STCY sesi okuma ve yazma aşamasında sınıf öğretmenleri, bazı sesleri doğru telaffuz etmede, küçük ve büyük harfleri hem okumada hem yazmada nadiren; bazı sesleri okurken birbirine karıştırmada (b-d, m-n ...), harflerin yazılış yönlerinde, harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlama, büyük ve küçüğü yazım olarak birbirine benzeyen harfleri (C-c, P-p, I-i, J-j vb.) birbirine karıştırmada bazen sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Görüşmeye katılan beş öğretmenin dördü sesleri okuma ve yazma aşamasında da sesleri birbirine karıştırdıklarını belirtmektedir.

Goikoetxea (2006) İspanya’da birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, hataları “b, d, g, p, q ünsüzlerini yine bu ünsüzlerden biriyle değiştirme (beso-deso)”, “c, g, r ünsüzlerini yanlış telaffuz etme”, “diğer ünsüzleri ünlü veya ünsüzlerle değiştirme”, “ünlüleri ünlü veya ünsüzlerle değiştirme (misa-mesa), “atlama ve ekleme (plaza-laza, bosa-bolsa)”,

“ardışık harflerin yerlerini değiştirme (saco-asco)” ve “kelimedede birden fazla değiştirme yapma (karmaşık hatalar)” olarak sınıflandırmıştır. Nitekim Babayiğit (2012) de yaptığı deneysel araştırmada, oğrencilerin bir kısmının dikte çalışmasında harfleri birbirine karıştırarak yazdığı (m-n, r-l, f-v, s-z, ğ-h), noktalı harfleri (, i, j, , ř, , ) yazarken harflerin noktalarını koymadığı sonucuna ulaşmıştır. Özsoy (2006) bu aşamada oğrencilerin en çok “b-p, b-d, c-, v-f, h-g, n-m, z-s, g-ğ, g-y, s-s, r-n, k-g ve d-t” harflerini okurken birbiriyle karıştırdıklarını, okul öncesi eğitimdeki yanlış öğrenmeler sonucunda harfleri yanlış yazdıklarını ifade etmişlerdir. Gün (2006) de çalışmasında dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görüldüğü, oğrenciye ses ğretiminde evde ve okulda öğretilenlerin farklı olduğu için, oğrencinin ikilem yaşadığı sonucuna varmıştır. Diğer taraftan Bektaş (2007), ğretmenlerin % 75’inin sesli okumada harf karıştırma sorunu yaşamadıkları, yaşadığını belirten (% 12) ğretmenlere göre d ile b, noktalı-noktasız (g-ğ, ı-i, u- vb.) ve b ile p harflerinin, sesli okumada karıştırılan harfler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Samancı (2007)’nın yaptığı araştırmada harflerin seslerini yanlış ıkarmalarından kaynaklı yanlış okuma; Gün (2006), Karadağ ve Gültekin (2007), atak (2008), Yalçın (2015) araştırmalarında sessiz harflerin telaffuzunda zorlanma sonuçlarına; Demirel (2006)’in yaptığı çalışmada ise, oğrencilerin sesleri algılama ve kullanmada, ünsüzlerin tek başına ğretiminde, Beyazıt’ın (2007) alışmasında da oğrencilerin ses, harf gibi detaylara takılmaları sonuçlarına ulaşılmıştır. Alyıldız (2011) sesli okuma hatalarına neden olan en temel faktörün “oğrenciye ses yerine harfin adını öğretme” olduğunu ve bu hatayı sırasıyla “harfleri şekline uygun yazmama”, “kelimedeki harflerden bir ya da birkaçını eksik yazma”nın izlediğini belirtmiştir.

Bektaş (2007)’ın yaptığı çalışmada birinci sınıf oğrencilerinin yazılarını eğik yazmadıkları, bazı harfleri kk bazı harfleri büyük yazdıkları, bazı harfleri şekillendirirken bağlantı çizgilerini ayarlayamadıkları, “s, r, n, z” gibi bazı harfleri açık ve okunur yazamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bektaş aynı çalışmasında sesi hissetme ve tanıma aşamasında sorun yaşanmadığını belirtirken dikte çalışmalarında harf eksiği olmasını kelimelerin harften gidilerek yazılmadığı şeklinde yorumlamıştır.

Bektaş (2007), araştırmasında küçük ve büyük seslerin yazımını kavratma çalışmalarında öğrencilerin en kolay yazabildiği küçük harflerin (**a, c, ç, e, ı, i, l, o, ö, u, ü**) daha çok ünlüler olduğunu gözlemlemiş, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de en kolay yazılan küçük harfler **a, e, i, l** ve **o** olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin küçük **a, c, ç, e, ı, i, l, o, ö, u, ü** harflerini zorlanmadan öğrenmeleri ve yazmaları bu harflerin yazım özelliklerine bağlanmakla beraber **e, l** ve **a** harflerinin kolay yazılması bu harflerin öğrenilen ilk üç ve dolayısıyla en çok yazım alıştırmaları yapılan harfler olmasıyla da açıklanmıştır. Öğretmenler tarafından sesin yazımını kavratma sürecinde öğrencilerin en kolay yazdıkları büyük harfler ise **C, Ç, E, O, Ö, U, Ü, İ, I** ve **M** olarak ifade edilmiştir. Bu harflerin **M** hariç kolay yazılan küçük harflerle aynı olduğu sonucundan yola çıkarak bu harflerin büyük ve küçüklerinin benzer olmalarıyla açıklanmıştır.

Aynı çalışmada öğretmenlere göre öğrencilerin sesin yazımını kavratma çalışmalarında yazmada en çok zorlandıkları küçük harf **f**'dir. **k, r, s** ve **ş** ise sırayla yazmada zorlandıkları diğer harflerdir. Görüşmelerde de öğretmenler, öğrencilerin yazmada zorlandıkları küçük harfleri **r, n, k, s, ş, f** ve **j** olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazmada zorlandıkları küçük harflerin hem harfin yazımını kavratma sürecinde, hem görüşmelerde hem de yılsonunda ortak olması, bu harflerin yazım özelliklerine bağlanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre sesin yazımını kavratma çalışmalarında öğrencilerin yazmada en çok zorlandıkları büyük harfler ise sırayla **H, D, A, G, Ğ, L, S** ve **Ş** harfleridir. Öğrencilerin belirtilen bu harflerin yazımında zorlanmaları bu harflerin yazım biçimlerine bağlanmıştır. Öğretmenlere göre sesin yazımını kavratma çalışmalarında öğrencilerin yazmakta zorlandıkları bu büyük harfler yılsonu itibarıyla de zor yazılan harflerdir. Görüşmelerde ise öğretmenler genellikle küçük harflerin yazımı hakkında daha kolay görüş belirtirken, büyük harflerin yazımına ilişkin görüş belirtmekte zorlanmışlardır. Öğretmenler zor ya da kolay yazılan büyük harflere ilişkin düşünce ifade etmemişlerdir. Bunun nedeni, büyük harflerin sadece özel ad ve cümle başında kullanılmasına ve dolayısıyla öğretmenlerin daha az gözlem yapmış olmalarına bağlanmıştır. Diğer taraftan Uğuz (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük harflerle küçük harfleri birbirine karıştırma durumuna çok az rastladıklarını belirtmiştir.

Bulgular incelendiğinde anket sonuçları sık sık ve her zaman sorun yaşanmadığı yönünde olsa da görüşme yapılan öğretmen dönütleri ve alan yazın incelemeleri neticesinde öğretmenlerin sesi okuma yazma aşamasında harfleri yazmada karıştırdıkları ve dikte çalışmalarında eksik bıraktıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin STCY sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 21-25 yıl çalışan öğretmenler, 26 yıl üzeri çalışan öğretmenlerden daha az sorun yaşamaktadır. Diğer yandan sınıf öğretmenlerinin bu aşamada karşılaştığı sorunlar okuttuğu sınıfa göre de farklılık göstermektedir. Bu farklılık 1 ve 2. Sınıf öğretmenlerinin 4 ve 5. Sınıf öğretmenlerinden daha düşük olduğu yönündedir. Bu aşamada birinci sınıf okutma sayısına göre de 5 kez okutan öğretmenler, 7 kez okutan öğretmenlerden daha az sorun yaşadığını belirterek farklılık ortaya çıkarmaktadır.

STCY hece oluşturma aşamasında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin daha önce öğrendikleri sesleri hece içerisinde bulmada, sesli ve sessiz harfle başlayan heceleri okumada, heceleri okurken sesleri birleştirmede, söylenen heceyi doğru yazmada nadiren; kapalı heceden sonra açık heceye ulaşmada, heceyi yazarken harflerini eksik yazmada bazen sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu bulguya ek olarak görüşme yapılan öğretmenlerin beşi de kapalı heceden açık heceye geçmede sorun yaşadığını ifade etmektedirler.

Beyazıt (2007) ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşlerinde hece oluşturma aşamasında zorlandıklarını, Yener (2008) ise yaptığı çalışmada sestem hece oluşturma, açık heceye ulaşma aşamasında orta düzeyde sorun yaşandığını belirtmiştir. Demirel (2006) ise yaptığı çalışmada açık hece oluşturmada sorun yaşandığını ortaya koymuştur.

Samancı (2007), Sağırlı (2006), Bektaş (2007) ve Savaş (2008) da öğrencilerin sesleri bildikleri halde bu sesleri birleştirmede sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Zayim (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen görüşlerine göre birinci sınıf öğrencilerinin heceleri birleştirirken zorlandıkları, heceleyerek okudukları ve kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmesinde ve açık heceleri okurken sorun yaşadıkları ortaya konulmuştur. Özsoy (2006) bu çalışma sonuçlarına ek olarak heceyi yazarken harflerini eksik yazıldığını, Uğuz (2006) da aynı sonuçlara yanlış heceleme sorununun yaşandığını ortaya koymuştur.

Bulgular incelendiğinde anket sonuçları yaşanan sorunların sıklığını göstermese de görüşme yapılan beş öğretmen kapalı heceden açık heceye geçmede sorun yaşandığını ortaya koymaktadır. Alan yazın çalışmaları da bu görüşü desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin STCY hece oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, hizmet süresine, birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık 5. Sınıf öğretmenlerinin, 2 ve 3. Sınıf öğretmenlerine göre, 4. Sınıf öğretmenlerinin 2. Sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorun yaşadığı yönündedir. Bu durum öğretmenlerin yöntemi ilk kez deneyimlemesine ve o dönemde yaşadıkları sorunları daha çok hissetmesine bağlanabilir.

STCY kelime oluşturma aşamasında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin daha önce öğrendikleri heceleri kelime içinde bulmada, kelimeleri okurken heceleri birleştirmede, söylenen kelimeyi doğru yazmada, yazılan kelimeyi doğru okumada, kelimeyi yazarken ve okurken kelimedeki olmayan bir harf eklemeye nadiren; kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan kelimeleri okurken yanlış heceleme yapmada (el-e, ar-a vb.), kelimeyi okurken heceleyerek okumada, kelimeyi yazarken harfleri eksik yazmada bazen sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Görüşme yapılan beş öğretmenden ikisi kelime oluşturma aşamasında çok zorlanmadığını belirtirken zorlanan öğretmenler de heceleri birleştirme ve yanlış heceleme ile ilgili görüş belirtmektedirler.

Özsoy (2006) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yaptıkları (Demirel (2006) de kapalı hecelerin bölünerek okunması sonucuna ulaşmıştır.), kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çektikleri, kelimeyi yazarken harflerini eksik yazdıkları, söylenen kelimeyi doğru yazmadıkları ortaya çıkmıştır.

Uğuz (2006) ise kelimeler oluşturulurken çok az güçlükler yaşandığını, öğrencilerin ses, hece ve kelimeleri ayırt etmekte kısmen zorlanırken ve kelimelerin telaffuzunda kısmen kolaylık sağlandığını, öğrencilerde hece, kelime ve cümle kavramının erken oluştuğunu ve duraksamadan seri halde okumalar kısmen gözlenirken, okuduğunu anlama konusunda kısmen güçlükler yaşandığını ortaya koymuştur.

Karadağ (2005) yaptığı araştırmasında; öğretmenlerin bireşim yönteminin okuma yazmaya çabuk geçme bakımından daha etkili olduğu ancak okuma hızında ve kalitesinde azalma, heceleyerek okuma, bütünü algılamakta zorlanma, hece ve harf eksikliklerine neden olma, harf ve heceleri anlamadan, ezberleyerek öğrenmeye neden olma bakımlarından etkili olmadığı görüşlerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Savaş (2008)'in sözcükleri hecelerine ayırmada zorlandıkları sonucuna ek olarak Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan çalışmada, STCY ile okumayı öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin en sık “heceleme” hatasını yaptıkları tespit edilmiş, bu hatayı sırasıyla “tekrarlı okuma”, “düzeltme”, “eksik okuma” ve “ekleme” hatalarının izlediği saptanmıştır. Göçmen (2012)'in anket sonuçlarından elde edilen verilere göre yeni eğitim öğretim sisteminin en çok eleştirilen yönü; okuma çalışması esnasında çocukların kelimeleri yanlış heceleyerek okuma yapılmasıdır. Nitekim Gülbaş (2008), Ortabağ (2006), Gün (2006), Acat ve Özsoy (2006) heceleri yanlış bölüp okudukları için okuduklarını anlamada sorun yaşandığını ortaya koymuşlardır.

Bektaş (2007)'in çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğuna göre sesten hece ve hecelerden kelime oluşturma aşamasında (% 26 evet, % 54 kısmen) öğrenciler verilen sesleri tek tek okuyabildikleri halde bu seslerden oluşan sözcükleri okumada sorun yaşamışlardır. Bayat (2012) tarafından da, öğrencilerin okuma ve yazma olgunluğuna

ait bir, iki, üç heceli kelimeleri okuma ve yazma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Babayiğit (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler uzun kelimeleri okurken, daha önce karşılaşmadıkları kelimeleri okurken zorlandıkları, sıklıkla rastlamadıkları kelimeleri okurken, bildikleri kelimelere benzeterek yanlış olarak okumakta oldukları ortaya koyulmaktadır. Ayrıca aynı araştırma sonucuna göre öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında okunan kelimeleri eksik olarak yazmışlardır (satmak-satma, içecekler-içekler, çürümüştür-çürütür).

Bulgular incelendiğinde anket sonuçları kelime oluşturma aşamasında sıklıkla sorun yaşanmadığını gösterirken görüşme yapılan öğretmenler hece birleştirme ve heceleme konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum yöntemin sınırlılığı olarak eleştirilirken öğretmenlerin aşamalarda telaş ve kaygıları nedeniyle yeterli zaman vermemesine bağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin STCY kelime oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlar bitirdiği okula, hizmet süresine göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla sorun yaşadığı, 2. Sınıf öğretmenlerinin 4 ve 5. Sınıf öğretmenlerinden daha az sorun yaşadığı, 2 kez birinci sınıf okutan öğretmenlerin 5 kez okutan öğretmenlerden daha fazla sorun yaşadığı yönünde farklılık göstermektedir.

STCY cümle oluşturma aşamasında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin daha önce öğrendikleri kelimeleri cümle içinde bulmalarında, daha önce üretilen cümlelerin arasından yeni üretilen cümleyi ayırt etmede, söylenen cümleyi doğru yazmada, yazılan cümleyi doğru okumada, cümleyi yazarken bazı kelimeleri atlamada, cümlelerin ilk harfini büyük harfle başlayarak yazmada nadiren; cümleyi heceleyerek okumada, cümleyi yazarken harflerini eksik bırakmada, noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanmada bazen sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü cümle oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunları belirtmektedirler.

Şahin ve diğerleri (2006) yaptığı araştırmada da, seslerin tek tek birleştirilmeye çalışılması öğrencinin öncelikle kelimeyi algılamasını sağlayıp cümleyi bütün olarak görmesini engellediğini, okuma hızının yavaş olduğunu, öğrencilerin yazarken heceleme yaptıkları ve dikte çalışmalarında harf eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur. Bulut (1998), Karadağ (2005), Engin (2006), Ortabağ (2006), Gülbaş (2008), Kuzu ve Ersözlü (2006), Beyazıt (2007), Samancı (2007), Babayiğit (2012) de öğrencilerin bütünü algılamakta güçlük çektiği için okumada zorlandığı, dikte çalışmaları esnasında cümle oluşturmada harf, hece eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yalçın'ın (2015) yaptığı araştırmada da öğrencilerin cümleyi algılama düzeylerinin zayıf olduğu ortaya koyulmaktadır. Acat ve Özsoy'un (2006) araştırmalarında da STCY'nin cümle ve metin oluşturma aşamasında heceleyerek okuma en belirgin sorunlardan biri olarak tespit edilmiştir.

Bulut (1998), Acat ve Özsoy (2006), Bektaş (2007), Beyazıt (2007), Akyıldız (2011), Babayiğit'in (2012) yaptığı araştırmalarda noktalama ve yazım kurallarını kavratmada zorlanıldığı, özel isim yazma kuralını ve cümlenin baş harfini büyük yazmada hatalarının olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin anketlere verdiği cevaplarda cümle oluşturma aşamasında sıklıkla sorun yaşamadığı ancak yapılan görüşmelerde anlamlı cümleye ulaşmada, yazarken eksik ve yanlış yazmayla ilgili zorlandıklarını belirtmişlerdir. Program incelendiğinde noktalama işaretleri ve büyük harflerin öğretimine ilişkin bir netlik yoktur. Bu netliğin olmaması öğretmenlerin bu aşamada zorlanmasına neden olmuş olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin STCY cümle oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, hizmet süresine, birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar, 1. Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf öğretmenlerinden daha fazla sorun yaşadığı yönünde farklılık göstermektedir.

STCY metin oluşturma aşamasında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin daha önce öğrendikleri cümleleri metin içerisinde bulmalarında, cümleleri anlamlı bir şekilde

birleştirip metin oluşturmada, söylenen metni doğru yazmada, okuma sırasında atlama, ekleme ve tekrarlamaya yapmada, metne başlık bulmada nadiren; yavaş okumada, okudukları metni anlamada bazen sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenlerden  metin oluşturma aşamasıyla ilgili sorunlarını dile getirmektedirler.

Yener (2008), çalışmasında metin oluşturma aşamasında öğretmenlerin orta düzeyde güçlük yaşadığını belirtirken Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan çalışmada, STCY ile okumayı öğrenen birinci sınıf ğrencilerinin en sık “heceleme” hatasını yaptıkları tespit edilerek bu hatayı sırasıyla “tekrarlı okuma”, “düzeltme”, “eksik okuma” ve “ekleme” hatalarının izlediği saptanmıştır. Bu bulguyu Akyıldız (2011) alışmasında “ses atlama” hatasının çokluğuyla dile getirerek desteklemiştir. Diğer taraftan Bay’ın (2008) yaptığı araştırmada 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinden; atlayarak ve ekleyerek okuma hataları yönünden %99’unun hata yapmadan normal okuduğu belirlenmiştir ve tekrarlayarak okuyanların oranı %8, izleyerek okuyanların oranı %35, çok akıcı veya çok yavaş okuyanların oranı %15, okuma kurallarına uymayanların oranı %14 ve nefes kontrolü düzensiz olanların oranı ise %7 olarak tespit edilmiştir.

Yalçın’ın (2015) yaptığı araştırmada kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturmanın zorlaşması, okuma hızının daha yavaş olması konularında öğretmenler kararsız kalmasına rağmen Demirci’nin (2008) araştırmasında elde edilen bulgulara göre; okuma becerisini STCY ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf ğrencilerinin doğru okuma düzeyleri yüksek düzeyde, okuduğunu anlama düzeyleri ortalama düzeyde ancak okuma hızı orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sağırlı’nın (2006) birinci sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, ğretmenler STCY ile ilgili uygulamada olumsuzlukları, öğrencilerin anlamlı, anlayarak, akıcı, işlek ve hızlı okuma becerisi kazanamadıklarını, öğrencilerin özellikle ses ve hece birleşiminde güçlük çektikleri, okuduklarını anlamada sorunların yaşandığını belirtmiştir. Karadağ (2005), Gün (2006), Ortabağ (2006), Kuzu ve Erszl (2006), zsoy (2006), Beyazıt (2007), Bektaş (2007), Samancı (2007), Gülbaş (2008), Aktürk (2009), Göçmen (2012) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin

bi-reşim yönteminin okuma yazmaya çabuk geçme bakımından daha etkili olduğu ancak okuma hızında ve kalitesinde azalma, okuduğunu anlamada sorunlar yaşandığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; Şahin, İnci, Turan ve Apak'ın (2006), Chall'dan (1996) aktardığına göre ses temelli yöntemlerin daha faydalı olduğu, sadece okuma mekaniği açısından değil, okuma öğretiminin anlama ve hızlı okuma gibi tüm amaçları açısından daha iyi sonuçlar verdiği de görölmektedir. Bu görüşü Şahin ve Akyol'un (2006) araştırmasındaki STCY ile okuma yazma becerisini kazanan öğrencilerin öğrenme süreleri, okuma hızları, okuma sırasında tekrarlanan yanlışları ve yazma hatalarının azlığı açısından daha avantajlı oldukları sonucu desteklemektedir.

Binbaşoğlu (2005) da yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine ilişkin olarak öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğrencilerin okuduklarını anladıklarını ifade ettiği, diğer yarısının öğrencilerin okuduklarını anlamakta biraz güçlük çektiği; Bay'ın (2008) okuma yazma hızları ve anlama düzeyleriyle ilgili çalışmasında öğrencilerin %84'ünün seviyelerinin üzerinde bir okuma hızına sahip olduğu, öğrencilerin %10-20'sinin 1. sınıf düzeyinde yazma hızına sahipken, %80-%90'ının ise yazma hızlarının seviyelerinin üzerinde yazdığı, öğrencilerin hikâye edici bir metni anlama düzeylerinin %95 oranında orta ve üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu, Bektaş (2007) ve Bayat (2012) "Öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri yeterli düzeydedir." bulgularıyla desteklemektedirler.

Görölüyor ki STCY ile okuma yazma çalışmalarında okuma hızı ve okuduğunu anlama ile farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu durum yöntemin zaman geçtikçe benimsenmesine, sorunlara yönelik öğretmenlerin ve ailelerin tecrübe kazanmasına bağlanabilir. Görüşme yapılan öğretmenler de metin oluşturma aşamasında daha çok anlama üzerinde sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak kitaplarda yer alan metinlerin anlamaya dönük olup olmadığı incelenmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin STCY metin oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, hizmet süresine, birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık

göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar, 1. Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf öğretmenlerinden daha fazla sorun yaşadığı yönünde farklılık göstermektedir. Bu durum 1. Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunu, içinde bulunduğu dönemde olması sebebiyle hatırlama durumuna bağlanabilir.

5.3. İlk Okuma Yazmada Okuryazarlığa Ulaşma Aşamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Tartışma ve Yorum

STCY okuryazarlığa ulaşma aşamasında sınıf öğretmenleri, dik temel harflerle yazılı metinleri okuma sürecinde, bitişik eğik yazıyla yazılı metinleri okuma sürecinde nadiren; noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada ve yazmada, yavaş okumada, yavaş yazmada, okuduklarını anlamada bazen sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Görüşme yapılan beş öğretmen de bu görüşü destekler görüş bildirmektedirler.

Gün (2006), Ortabağ (2006), Yurduseven'in (2007) yaptıkları araştırmalarda ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için öğrencilerin okumada güçlük çektiğini, Beyazıt (2007) da bitişik eğik yazının öğrencileri başlangıçta zorladığını genel olarak sorun yaşanmadığını ancak bu durumun eğitimin 'kolaydan zora' ilkesi ile çelişmekte olduğunu belirtmişlerdir. Samancı (2007) ise görüşme yapılan öğretmenlerin tümüne yakınının, bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretirken dik temel harfleri de birlikte verdiği için dik temel harflerle okuma yazma konusunda problem yaşanmadığını belirtmiştir. Kanmaz'ın (2007) çalışmasında ise öğretmenler bitişik eğik yazı uygulaması ile ilgili problemin birinci sınıftaki ilkokuma yazma öğretimi dışındaki diğer ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesi olduğu bulgusuyla zıt bir görüş bildirmektedir. Akyol (2005) çeşitli araştırma sonuçlarından yola çıkarak bitişik eğik yazının tercihiyle ilişkin olarak ortaya koyduğu gerekçelerde, bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenmenin dik temel harflerle yazılan metinleri okumada sorun oluşturmadığını bildirmektedir.

Diğer taraftan Yalçın'ın (2015) araştırmasında bitişik eğik yazı yazmanın öğrencilere göre daha kolay olup olmadığı konusunda öğretmenler kararsız kalırken Engin'in (2006), Durukan ve Alver (2008) yaptıkları araştırmalarda bitişik eğik yazıda sorun yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu Uğuz'un (2007), çalışması çok

az düzeyde güçlük yaşandığı şeklinde desteklerken Binbaşoğlu'nun (2005) çalışması da desteklemektedir. Öğrencilerin okumaya ilk başladıklarında dik yazı ile yazılmış metinleri okumada zorluk çekip çekmediklerine yönelik sorulan soruya öğretmenlerin yaklaşık % 10'u evet cevabını vermiştir. Öğretmenlerin yarıya yakını öğrencilerin dik harflerle yazılmış metinleri okumakta zorluk çekmediklerini, diğer yarısı öğrencilerin kısmen zorluk çektiklerini belirtmiştir. Bektaş (2007) da bu duruma ek olarak öğrencilerin okumaya başladıklarında dik temel yazıyla yazılmış metinleri okumada zorluk çekmedikleri ve sene sonunda her iki yazı karakterini (Dik yazı ile bitişik eğik yazı) aynı hızda okudukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumdan hareketle öğrencilerin dik temel yazıyla yazılmış metinleri okumakta orta düzeyin altında bir derecede zorluk çektikleri sonucu çıkarılabilir.

Bektaş (2007) yaptığı çalışmada programın öngörüsü olan birinci dönem sonunda okuryazarlığa ulaşmanın gerçekleştiğini belirten öğretmen oranının yaklaşık olarak % 48 olduğu bulgusuna, başka bir deyişle öğretmenlerin yarısından fazlasının, programın birinci dönem sonunda okuryazar olma hedefinin gerçekleşmediğini ifade ettiği bulgusuna ulaşırken Uğuz'un (2007) çalışmasında öğretmenler, "Öğrencilerin bu yöntemle okuryazarlığa ulaşma sürelerinin daha uzun süre aldığı gözlemlendi mi?" sorusuna 1,54 ortalama ile "hayır" düzeyinde olumsuz yanıt vermişlerdir. Böyle bir sonucun çıkması bize STCY'nde okuryazarlığa ulaşmada farklı sonuçlar çıktığını göstermektedir.

Özsoy'un (2006) çalışmasında da, okuryazarlığa ulaşma aşamasında; "Noktalama işaretlerini yerinde kullanamıyorlar.", "Okuduklarını anlamıyorlar.", "Çok yavaş okuyorlar.", "Çok yavaş yazıyorlar." il genelinde yaşanan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bu bulgular bizim bulgularımızı desteklemektedir.

Yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama ile ilgili bulgular metin oluşturma aşamasında olduğu gibi okuryazarlığa ulaşma aşamasında da farklılık göstermektedir. Karadağ (2005), Gün (2006), Ortabağ (2006), Kazu ve Ersözlü (2006), Özsoy (2006), Beyazıt (2007), Bektaş (2007), Samancı (2007), Gülbaş (2008), Aktürk (2009), Göçmen (2012) okuma hızı ve okuduğunu anlamada sorun yaşandığını belirleyen çalışmalarken Binbaşoğlu (2005), Şahin, İnci, Turan ve Apak'ın (2006), Akyol

(2006), Bektaş (2007), Bayat (2012) okuma hızı ve okuduğunu anlamada sorun yaşanmadığını ortaya koyan çalışmalardır. Buradan hareketle STCY’de okuryazarlığa ulaşma aşamasında farklı görüşler ortaya çıktığı bu görüşlerin yaşanan tecrübelerle değişime uğramış olmasına ya da bu programı ilk defa uygulayan öğretmenlerin, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmış olmalarına bağlayabiliriz. Bu durumu Gün’ün (2006) yaptığı çalışmada öğretmenler görüş olarak bildirmektedirler. Ayrıca Sirem (2014)’ün araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ilkokuma yazma etkinlikleri yaptırırken herhangi bir sorunla karşılaşılınca çözümü bulana kadar uğraşıldığı maddesine “katılıyorum” cevabı vermişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin yöntem ayırımı yapmaksızın karşılaştıkları sorunları çözmeye odaklanması sonucuna da bağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin STCY okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, hizmet süresine, birinci sınıf okutma sayısına, okuttuğu sınıfa göre farklılık göstermemektedir.

5.4. Ses Temelli Cümle Yönteminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Diğer Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Tartışma ve Yorum

STCY’de öğretmenlerin karşılaştığı diğer sorunlar öğrenci ile ilgili sorunlar, aile ile ilgili sorunlar, anasınıfıyla ilgili sorunlar, ev çalışmaları, okuma, yazma, ders kitapları/materyal başlıkları altında 7 temada incelenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden gelen yanıtlar da eklenerek diğer sorunlar belirlenmiştir.

Öğrenci ile ilgili sorunlar incelendiğinde öğrencilerin erken gönderilmesi, sosyo-kültürel çevresi, dikkat eksiklikleri, solak olması, bireysel farklılıkları kaynaştırma öğrencilerin olması, aileden zor ayrılmaları ve sınıf mevcutlarının çok olması alt temalarında toplanmıştır.

Ünüvar (2002)’ın çalışmasında öğrencilerin yöresel ağızla konuşmasından, okul çevresinin okula ilgisiz olmasından, öğrencilerin küçük yaşta okula kayıt edilmesinden, bireysel farklılıklardan dolayı öğretmenlerin sorun yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar Çetin (2010)’un yaptığı araştırma sonucunda da ilköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel olarak düzeyinin düşük olması,

okula ve derse karşı ilgisiz olması, derse hazırlıksız gelmesi, öğrencinin çevresinin eğitime önem vermiyor olması, öğrencinin çevresinde olumlu yönde model olabilecek kişilerin azlığı, okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersiz olması, ilkokuma yazma öğretim sürecinde kesinlikle sorun oluşturmakta, şeklinde ifade edilmiştir.

Aileden kaynaklı sorunlar incelendiğinde ailelerin harfin okunuşunu göstermesi, ailevi sorunlar, ailenin ilgisizliği ve sistemi bilmemesinden kaynaklı destek verememesi şeklinde alt temalarda toplanmıştır. Bu konu ile ilgili alan yazında pek çok araştırma sonucuna ulaşılmaktadır. Çetin (2010)'un yaptığı araştırmada ailelerin veli toplantılarına katılımının düşük olması, ailelerin okuma yazma bilme oranının düşük olması, aile içi sorunların öğrenciye yansımaları, ailelerin evde öğrenciye yardımcı olma konusunda yetersiz kalması, okulda öğretilenle evde ailenin öğrettiklerinin çelişmesi, ailelerin çocuklarının eğitimine yeterince önem vermemesi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, ailelerin ilkokuma-yazma öğretim yöntemi (ses temelli cümle yöntemi) hakkında bilgisinin yetersiz olması, öğrencinin ödevlerini aileden birinin yapması ilkokuma yazma öğretim sürecinde kesinlikle sorun oluşturduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar Ünüvar (2002), Şerefli (2003), Demirel (2006), Engin (2006), Özsoy (2006), Bektaş (2007), Biber (2007), Karadağ ve Gültekin (2007), Savaş (2008), Yener (2008), Aktürk (2009), Bulut (2010), Ayyıldız (2011), Babayiğit (2012), Bayat (2012), Göçmen (2012), Bektaş (2013)'in çalışmalarında da benzer ifadelerle ortaya konulup desteklenmektedir.

Anasınıfıyla ilgili sorunlar incelendiğinde anasınıfına giden- gitmeyen arasındaki farklılık, anasınıfındaki yanlış öğrenmeler, anasınıfından gelen öğrencilerin bıkkınlığı şeklinde alt temalarda toplanmıştır. Bu konuda da yapılan çalışmalar okulöncesi eğitim almış öğrencilerin okuma yazmada daha başarılı olduğunu göstermektedir (Ünüvar (2002), Turan (2006), Elgül (2006), Özsoy (2006), Biber (2007), Dağlı (2007), Tokuç (2007), Kırca (2007), Samancı (2007), Bay (2008), Erbay (2008), Savaş (2008), Aktürk (2009), Ayyıldız (2011)) .

Ev çalışmalarıyla ilgili sorunlar incelendiğinde yanlış yapılması ve tekrar yapılmaması şeklinde alt temalarda toplanmıştır. Bu konu ile ilgili bulgular velilerin

evdeki tutumuna kısacası velilerle yaşanan sorunlara bağlanabilir. Bektaş (2013:96,97) yaptığı çalışma sonucunda bu durumu şöyle açıklamıştır: Öğrenmenin gerçekleşebilmesinde önemli noktalardan biri de gerçekleştirilen öğrenmelerin pekiştirilmesidir. Bu pekiştirme sürecinin önemli bir ayağı da evde gerçekleştirilen pekiştirmedir. Evde pekiştirme yapılmadığı takdirde öğrenci yığılan bilgilerin altından kalkamayabilir. Bu kapsamda velilerden beklenen çocuklarına gerekli çalışma ortamını sağlamaları öğretmen ve okulla işbirliği halinde okul-öğretmen-veli işbirliğinin sağlanmasıdır.

Okuma ile ilgili sorunlar incelendiğinde anlama ve anlatma, okumayı istememe, geç öğrenilme, kolay öğrenilme ama hızlı okuyamama, yazıp okuyamama, heceleme, yanlış heceleme, ses atlama-ekleme, önce içinden sonra sesli okuma, sessiz harf ile başlayan kelime ve heceleri okuma, harfleri karıştırma, cümleyi, kelimeyi bir bütün olarak okuyamama, parmakla izleme, başını sallama, sesleri birleştirip hece oluşturamama, ilk grup seslerde zorlanma, diğer sesleri etkileme, kapalı heceden açık heceye geçememe, sesi kavramadan diğer sese geçme alt temalarında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili sonuçlar STCY'nin tüm aşamalarında detaylı olarak incelenmiş ve alan yazıyla karşılaştırılmıştır.

Yazma ile ilgili sorunlar incelendiğinde çizgi çalışmalarında zorlanma, el alıştırmalarında zaman kaybı, defter düzeni sağlayamama, bitişik eğik yazıda zorlanma, yazıların zamanla bozulması, kalem tutmada zorlanma, ilk grup seslerde zorlanma, yazma hızında yavaşlık, harflerin yazımında hata, heceleri doğru ayıramama, okuyup yazamama, dikte çalışmalarında eksiklikler, kelimeler arası boşluk bırakma, yazım ve noktalama hataları, harfleri karıştırma ya da yazamama, kendi yazdığını okuyamama, bitişik eğik yazıdan düz yazıya geçişte zorlanma, dik temel harfle yazmayı isteme, rakamların yazımı, çok yazdırmanın bıktırıcı olması, yazıların çok büyük ya da çok küçük olması, sağa doğru eğik yazamama, yazı yazmayı istememe, kılavuz çizgili defterden çizgili deftere geçişte zorlanma alt temalarında toplanmıştır. Bu konuda da ilgili sonuçlar bir önceki bulgularda detaylı olarak incelenmiş ve alan yazıyla karşılaştırılmıştır.

Ders kitapları, materyal ile ilgili sorunlar incelendiğinde metinlerin uzun olması, konu ve etkinliklerin seviye üstü olması, ders kitaplarındaki hatalar, kitaplardaki etkinliklerin yetersiz olması, çalışma kitaplarında uygulama alanlarının azlığı, kitapların düz yazı, öğretimin el yazısı olması, ders kitabı dışında kullanılan araç-gerecin öğrenciyi yorması alt temalarında toplanmıştır. Yalçın (2015) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ders kitaplarındaki dikteyi geliştiren etkinlikleri, okullardaki araç ve materyalleri yeterli bulmadığını, gerekli hazırlıkları kendilerinin yaptığını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenin yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamaması, öğrencilerin öğrenememe telaşına kapılmaları, ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için öğrencilerin okumada güçlük çekmesi konularında kararsız görüş bildirdiğini ortaya koymuştur.

Sirem (2014) de ilkököl birinci ve ikinci sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında uyum ve hazırlık çalışmalarında kullanılan kitapların içeriğinin yeterli olduğuna, ders kitabında verilen etkinlik yönergelerinin yeterli düzeyde olduğuna, ders kitaplarında bulunan etkinliklerin öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğuna, ilkököl yazma etkinlikleri yaptırmak için yeterli becerilere sahip olunmadığına katılmıyorum düzeyinde yanıt verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu konuda Göçmen (2012) yaptığı çalışmada mevcut kitapların dik yazı ile yazılmış olması nedeniyle okumaya geçişi zorlaştırdığını, Gün (2006) öğretmenlerin her fırsatta kaynak, araç-gereç, alt yapı eksikliği, çevre ve okul koşullarının göz ardı edildiği görüşünü, verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinliklerin çok az olduğunu, yeni programın öngördüğü eğitim teknolojilerinin okullarda yetersiz olduğunu, bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekildiğini, öğretmenlerin yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur. Demirel (2006), Bay (2008), Çetin (2010), Bayat (2012), Bektaş (2013) de ulaştığı sonuçlarla bu konuyu desteklerken Yurduseven (2007) ise bu görüşe ters olarak gerekli olan araç-gereç, kaynak bakımından sıkıntı yaşanmadığı, kullandıkları araç gereçleri çoğunlukla öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin araç-gereci kendi oluşturması ön

hazırlık ve zaman gerektirdiğinden kaynak kitap ve materyal konusunda öğretmenlerin zorlandığı söylenebilir.

STCY’de öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri 10 temada; öğrenci, veli, ev ödevleri, öğretmen, anasınıfı, okuma, yazma, okuma-yazma, derslik-ders kitapları, yöntem adları altında toplanmıştır.

Öğrenci teması altında erken başlanmaması, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, geri kalan öğrencilere sık söz hakkı verilmesi, öğrencilere eşit davranılması, aşamaların öğrenci hazırbulunuşluğuna göre ayarlanması önerileri şeklinde alt temalarda toplanmıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer öneriler karşımıza çıkmaktadır. Sirem (2014)’in araştırmasından yola çıkarak sunduğu önerilerde ilk okuma yazma sürecindeki öğrencilerin okula uyum sağlaması için okula başlama yaşının eskisi gibi devam etmesi yer almaktadır. Bu öneri Ünüvar’ın 2002’de yaptığı çalışmada da karşımıza çıkmaktadır. Bireysel farklılıklara dikkat edilmesi ile ilgili Babayiğit (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı başında öğrencilerini bilişsel, duyuşsal, psikomotor açıdan iyi tanınması, rahatsızlığı olan öğrencileri tespit etmesi Bulut(2010) da küçük kas gelişimi ve hazırbulunuşluğu farklı olan öğrencilerin dikkate alınması önerisinde bulunmaktadır. Uğuz (2006)’un, grubun gerisinde kalan öğrencilerle ilgilenmenin dönem sonuna bırakmaması, öğrencinin bu güçlüğüne yaşamaya başladığı dönem içinde çözmesi, hangi davranışlarda geri kalınmışsa, yeni davranışlara geçmeden önce ek zaman ve imkânlarla bu eksikler giderilmeye çalışılması önerisini Zayim (2009), Alyıldız (2011), Sirem (2014) de öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre aşamaların süresinin ayarlanabileceği önerisiyle desteklemişlerdir.

Veli teması altında velilerin bilinçlendirilmesi, ailelerin çocukla ilgilenmesi, kitap okuma alışkanlığı için velinin destek olması, ailenin öğretmenle birlikte hareket etmesi önerileri şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Alan yazın incelendiğinde bu konuyu destekleyen pek çok çalışmaya ulaşılabilir. Vatansever (2008) ve Babayiğit (2012) yaptıkları araştırmalarda velinin öğrencinin kitap okuma alışkanlığı kazanması için destek olması gerektiğini öne sürerken velilerin bilinçlendirilmesi ve öğretmenle işbirliği olması konusunda Ünüvar (2002), Uğuz (2006), Beyazıt (2007), Biber (2007),

Turan (2007), Bay (2008), Öğreten (2008), Şahin (2008), Şerefli (2008), Yener (2008), Aktürk (2009), Bulut (2010), Alyıldız (2011), Babayiğit (2012), Göçmen (2012), Bektaş (2013), Yalçın (2015) da çalışmalarında önerilerde bulunmuştur. Bu durum yılların dağılımı göz önüne alındığında hâlâ çözülmemiş bir sorun olarak görülebilir. Dolayısıyla daha etkin çözümler üretilmelidir.

Ev ödevleri teması altında evde sesli okuma çalışması yapılması, eve yazı değil okuma çalışması verilmesi, eve okuma-yazma değil, kas geliştirici egzersizler verilmesi şeklindeki öneriler alt temaları oluşturmuştur. Alan yazın incelendiğinde ev ödevlerine yönelik bir çözüm önerisi karşımıza çıkmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ortaya çıkması STCY’de dikkat edilmesi gereken yeni bir boyut olarak değerlendirilebilir. Bu durum ev ödevine öğretmenlerin bakış açısıyla da ilişkilendirilebilir.

Öğretmen teması altında 1. Sınıf öğretmenlerinin branşlaşması, öğretmenlere bitişik eğik yazı öğretilmesi, sorunların doğal olduğu kabul edilip telaşsız olunması, branş öğretmenlerine de bitişik eğik yazının zorunlu olması, üniversite son sınıf öğrencilerinin öğretmenlere yardım için görevlendirilmesi, öğretmenlerin kılavuz kitaplara uyması önerileri alt temaları oluşturmuştur. Konu ile ilgili alan yazın incelemelerinde öğretmenlerin yeterliliği ile ilgili çalışmalardan çıkan sonuçlarda öğretmenlerin bitişik eğik yazı ile ilgili eğitim alma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Turan (2007), Yurduseven (2007), Bay (2008), Öğreten (2008), Şahin (2008), Bayat (2012) bu konuda öğretmenlerin bitişik eğik yazı ile ilgili eğitim almaları gerektiğine ulaşmıştır. Babayiğit (2012) araştırmasında bitişik eğik yazının sonraki sınıflarda devamlılığı ve takibinin önemini vurgularken Özsoy (2006) ve Bay (2008), sorunların doğal olduğunun kabul edilip telaşsız olunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anasınıfı teması altında anasınıfı okutulması, eğik, çizgisel çalışmalara ağırlık verilmesi önerileri alt temaları oluşturmuştur. Alan yazın incelendiğinde anasınıfı konusunun başlı başına pek çok araştırmanın temelini oluşturduğu görülmektedir. Varlığının önemi okuma-yazma sürecini de önemli ölçüde etkilediğinden Ünüvar (2002), Demirel (2006), Uğuz (2006), Şerefli (2008), Yener (2008), Aktürk (2009), Zayim (2009), Alyıldız (2011), Bektaş (2011), Babayiğit (2012), Sirem (2014)

çalışmalarında anasınıfının okutulması gerektiğini belirtirken, Bay (2008) ve Aktürk (2009) okuma-yazmaya hazırlık olacak şekilde yeniden düzenlenmesini önermektedirler. İçinde bulunduğumuz çağın ve öğrencilerin özellikleri düşünüldüğünde okul öncesi programın zorunluluğu kaçınılmaz görülmektedir. Bunun yanı sıra pek çok çocuğun kalem tutmayı aileden öğrenerek okula başladığı düşünülürse okul öncesi öğretim programının okuma-yazmaya hazırlık içermesi bakımından yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

Okuma teması altında çok okuma yapılması, harflerin sezdirilmesinde daha çok metin okutulması, sesli okuma yaparken mutlaka takip edilmesi, metni anlamaya dönük çalışmalar yapılması, sınıf içinde okumaya daha çok zaman ayrılması, öğretilen hece-kelime-cümlelerin anlamlarıyla öğretilmesi, kitap okuma-inceleme defterleriyle anlama geliştirilmesi, okumayı çekici hale getirmek için çeşitli yöntemlerin denenmesi, okuma hızını geliştirici teknik ve yöntemlerin geliştirilmesi, hızlı okuma kitaplarından faydalanılması, doğru okuma yarışmalarıyla ödüllendirme yapılması, sınıf kitaplığı oluşturularak en çok kitap okuyanların ödüllendirilmesi önerileri alt temaları oluşturmuştur. Konu ile ilgili alan yazın incelemeleri STCY aşamalarındaki gibi ayrıntılı çözüm önerisi sunmamakla beraber Demirel (2006), Uğuz (2006) hikâye, metin okumanın arttırılmasını, Bay (2008), sınıfta sesli okuma çalışmalarına ağırlık verilmesini, öğrencilerin okuma esnasındaki telaffuzlarına, atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuma hatalarına dikkat edilmesini, öğrencilere kırıncı olmadan kelimenin veya cümlelerin doğru telaffuzunun verilmesini önermektedir.

Özsoy (2006), Samancı (2007), Demirci (2008), Vatansever (2008), Alyıldız (2011), Şahin (2017) yaptığı çalışmalarda kelimeyi, cümleyi, metni anlama çalışmalarının arttırılmasını önerirken Beyazıt (2007), Demirci (2008), Şahin (2008), Babayigit (2012) de okuma hızının geliştirilmesi için öğretmenlerin eğitim almalarını, farklı yöntem ve teknikler kullanmalarını önermektedirler. Bu iki konu da STCY’de karşılaşılan okuduğunu anlama ve okuma hızı eleştirilerine yönelik çözüm önerileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazma teması altında el kasları için tebeşirle resimler yaptırılması, çizgi çalışmalarına daha çok zaman ayrılması, bazı harflerin omurga yapısı aynı olduğundan

el alıştırmalarında verilmesi, her harfin ilk aşamasında öğrencinin elinden tutarak kalem tutma ve harf yönü konusunda özen gösterilmesi, harflerin yazımıyla ilgili daha çok etkinlik yapılması, bol bol dikte çalışması yapılması, mümkün olduğunca az yazı yazdırılması, yazı derslerinin ayrı bir ders olarak daha sık verilmesi, bitişik eğik yazının kaldırılması, el yazısının sonraki sınıflarda ya da gerektiği zaman kullanılması, önce bitişik eğik yazı verilmesi/sonra ses çalışması, bitişik eğik yazı ve düz yazının aynı anda verilmesi, yazı kurallarının sık sık hatırlatılması, noktalama işaretlerinin zamanında kavratılması, kullanılan defterin yönleme uygun olması, ayrı bir dikte defteriyle öğrencinin gelişiminin takip edilmesi önerileri alt temaları oluşturmuştur.

Alan yazın incelendiğinde STCY’de uygulama aşamalarına ait bu kadar detaylı çözüm önerisine rastlanmamakla beraber Zayim (2009) ve Yalçın (2015) çizgi çalışmalarına daha çok zaman ayrılması gerektiğini, acele edilmemesini önermişlerdir. Uğuz (2006) ve Bay (2008) yaptığı çalışmalarda harfin yazımıyla ilgili dikkat edilmesi gerektiğini, kalem tutmanın, oturuş biçiminin tüm süreci etkileyeceği göz önüne alınarak öğrenciye destek olunması gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer taraftan Şahin (2008), öğrencilerin noktalama işaretlerinin kullanımı ile vurgu ve tonlama yapmaları konusunda ek etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini, Yalçın (2015) da bol bol dikte çalışmaları yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bitişik eğik yazı ile ilgili olarak Bektaş (2013), bitişik eğik yazı ve düz yazının aynı anda verilmesi gerektiğini önerirken, Bay (2008) programda netlik olmadığı için ne zaman verileceğinin netleşmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yazma ile ilgili öneriler incelendiğinde yazı yazdırma ile ilgili öğretmenlerin farklı düşündüğü söylenebilir. Bir kısım ayrı bir ders olarak konulmasını ve bol bol dikte yaptırılmasını isterken bir kısım bıktırıcı olması sebebiyle az yazdırılması gerektiğini düşünmektedir. Benzer durum bitişik eğik yazıda da karşımıza çıkmaktadır. Okuma-yazma sürecinde kaldırılması veya ayrıca yazı dersleriyle verilmesi önerilmektedir.

Okuma-Yazma teması altında okuma ve yazmaya eşit zaman ayrılması, okuma ve yazmanın bir arada yürütülmesi, şiir, tekerleme, bulmaca ile okuma-yazmanın pekiştirilmesi, bıktırıcı olmayan, eğlenceli, yarıştırıcı etkinliklerle okuma-yazma

sağlanması, bol bol tekrar yapılması, hazırlık aşamasında acele edilmemesi, sesler tam öğrenilmeden diğer seslere geçilmemesi, açık heceye ulaşma çalışmalarının yapılması, doğrudan açık hecenin verilmesi, hece ve kelime oluşturma aşamalarına daha çok önem verilmesi, uzun kelimeler yerine kısa kelimelerle metin hazırlanması, öğretilen kelime, cümle ve metnin çocukların yakın çevresinden olması, 1 ve 2. Ses grupları verilirken daha yavaş gidilmesi, 2. grup seslerden sonra daha çok cümle ve metin çalışması yapılması önerileri alt temaları oluşturmuştur.

Alan yazın incelendiğinde STCY’de aşamalara ilişkin bu çalışmadan elde edilen çözüm önerileri detaylı olarak karşımıza çıkmamakla birlikte Babayiğit (2012), öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için bilmece, bulmaca gibi etkinlikler yapılabileceğini, Beyazıt (2007) ve Bayat (2012) da okuma yazma öğretiminde oyunlardan faydalanılması için içeriğin yenilenebileceğini, öğretmenlere CD ortamında okuma-yazma öğretimini oyunlaştıran etkinlikler, oynatıcı farklı okuma-yazma materyalleri sunulabileceğini önermektedirler.

Bay (2008), sesler tam öğrenilmeden diğer sese geçilmemesi gerektiğini önerirken Uğuz (2006) da hazırlık aşamasında acele edilmemesi konusunda bulgularımızı desteklemektedir. Demirel (2006), yaptığı çalışmada kısa kelimelerle metin hazırlanması gerektiğine dikkat çekerken, Beyazıt (2007) ve Yalçın (2015) hece ve kelime oluşturma aşamalarına dikkat edilmesi ve ek çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Şahin (2017) ise farklı sosyoekonomik düzeydeki yerlerdeki öğretmenlerin, öğrencilerin günlük yaşantılarına uygun sözcük, cümle ve metin örnekleri oluşturmaya özen göstermeleri gerektiğini belirterek çalışma bulgularımızı desteklemiştir.

Derslik- ders kitapları teması altında dersliklerin 1. sınıfa göre düzenlenmesi, görsellerin çoğaltılması, daha çok okuma metni hazırlanması, görsel ve işitsel çalışmalarda projeksiyon, bilgisayar vb. kullanılması, ders kitaplarındaki metinlerin de el yazısı olması, kitapların fasikül şeklinde hazırlanması, ders kitaplarındaki etkinlik ve örneklerin çoğaltılması önerileri alt temaları oluşturmuştur. Bu konu da okuma-yazma süreci için önemli bir etki alanı oluşturduğu için alan yazında çalışmamızı destekleyen pek çok çalışma incelenmiştir. Sınıfların donanımlı hale

getirilmesi ve 1. Sınıfa göre düzenlenmesi konusunda Uğuz (2006), Aktürk (2009), Babayiğit (2012), Bektaş (2013) da çalışmamızı destekleyen önerilerde bulunmuştur. Bu konuya ek olarak teknolojik araçlarla, görsel ve işitsel çalışmalarla sınıfların donanımlı hale getirilmesi konusunda Zayim (2009), Babayiğit (2012), Göçmen (2012), Bektaş (2013) ve Yalçın (2015) önerilerde bulunmaktadır.

Uğuz (2006), Samancı (2007), Bay (2008), Demirci (2008), Şahin (2008), Bektaş (2011) araştırmalarında metinlerin daha anlaşılır hale gelmesi için kitaptaki görsellerin artırılmasını önerirken; Uğuz (2006), Bay (2008), Bektaş (2011), Babayiğit (2012), Sirem (2014) kitapların yetersiz olması görüşüyle ortaya çıkan araç-gereç eksikliğini, etkinlik ve örneklerin artırılması ile giderilebileceğini ifade etmişlerdir. Kitaplarla ilgili önerilen diğer bir konu kitapların fasikül fasikül hazırlanmasıdır. Bu konuda Uğuz (2006) ve Şahin (2008)'in çalışmalarında da benzer öneriler görülmektedir.

Bitişik eğik yazı ile ilgili kararsızlığın ders kitaplarına da yansıdığı görülmektedir. Turan (2007), Bay (2008), Aktürk (2009), Babayiğit (2012) çalışmalarında ders kitaplarının da bitişik eğik yazı olması gerektiğini önerirken Yalçın (2015), kitapların iki yönlü hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Yöntem teması altında tümdengelim metodunun yeniden getirilmesi, tümdengelim ve STCY'nin harmanlanması, programın yumuşatılması, hangi yöntem kullanılacağına öğretmene bırakılması, değişiklik yapılacağına akademisyenlerden değil, öğretmenlerden görüş alınması, harflerin veriliş sırasının değiştirilmesi, okuma-yazmanın başlı başına bir eğitim yılı olması önerileri alt temaları oluşturmuştur. İlgili alan yazın incelendiğinde STCY ile ilgili farklı görüşler olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın önerilerini desteklemesi açısından Özsoy (2006), Beyazıt (2007) ve Şahin (2008) yöntemin seçilmesinin öğretmene bırakılması görüşündedirler. Diğer bir konuda Sirem (2014) eğitim ile ilgili kararlar alınırken, süreci aktif olarak yaşayan öğretmenlerden, bilimsel alt yapısını sorgulayacak olan akademisyenlerden ve sürece katkı sağlayan velilerden görüş alınarak kararlar alınmasını önermektedir.

Harflerin veriliş sırası ile ilgili olarak Aktürk (2009)'ün öğretmen görüşü olarak yaptığı çalışmada seslerin veriliş sırasının değiştirilmesi önerisi karşımıza çıkmaktadır. Babayiğit (2012) ilk okuma-yazma öğretimi için yazarlar tarafından alternatif ses sıralaması ile oluşturulan ders kitaplarının yazılması, sesli harflerin ilk üç grupta yer alması, seslendirilmesi zor olan seslerin en sonlarda verilmesi önerileriyle bu konuyu desteklerken, Turan (2007) harf gruplamaları ve harflere geçişte esnek olunması gerektiği hatta harflerin öğretim sırasının öğretmene bırakılması gerektiği görüşündedir. Bu durum karıştırılan harfler (b-p, n-m, v-f, r-n) de göz önüne alındığında öğretim programının hazırlanması için yeniden değerlendirilebilir.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koyma amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak ortaya çıkan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Sonuçlar

Sınıf öğretmenleri satırı takip ederek yazmada ve soldan sağa doğru uygun hareketlerle yazmada nadiren, çizgi çalışmalarında yazılış yönlerine dikkat etme ve çizgileri aralıklara doğru yerleştirmede bazen sorun yaşamaktadırlar. Buradan elde edilecek diğer bir sonuç öğretmenlerin hazırlık aşamasında sık sık ve her zaman sorun yaşamamasıdır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü hazırlık aşaması ile ilgili çizgiye oturtma ve yön verme hususunda sorun yaşamaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin STCY hazırlık aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, hizmet süresine, birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 4. Sınıf öğretmenleri, 1. Sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorun yaşamaktadırlar.

6.1.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme (Sesi Hissetme ve Tanıma, Sesi Okuma ve Yazma, Heceler, Kelimeler, Cümleler Oluşturma, Metin Oluşturma) Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Sonuçlar

Sınıf öğretmenleri STCY sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilerin hazır değilken ses tanıma aşamasına geçilmesinde, seslerin geçtiği kelimelere örnek

vermede, kelimelerin içinde geçen sesleri hissetmede, sesin olduğu ve olmadığı kelimelerin görselleri gösterildiğinde, bu kelimelerle ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemede, kelimedeki geçen sesin kelimenin başında, ortasında, sonunda olduğunu belirlemede nadiren sorun yaşarken bazı sesleri birbirine karıştırmada bazen sorun yaşamaktadırlar. Görülüyor ki öğretmenler sesi hissetme ve tanıma aşamasında sık sık ve her zaman sorun yaşamamaktadır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden dördü öğrencilerin harfleri birbirine karışmasından, bazılarını çıkartmakta zorlanmasından (b-d, n-m, y-g, h-v, c) dolayı sorun yaşamaktadır. Görüşmelerde noktalı ve noktasız ünlülerin de karıştırıldığı sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin STCY sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 26 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler, 11-15 ve 12-25 yıl çalışan öğretmenlere göre daha fazla sorun yaşamaktadır. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar okuttuğu sınıfa göre de farklılık göstermektedir. 1 ve 2. Sınıf öğretmenleri 4 ve 5. Sınıf öğretmenlerinden daha az sorun yaşamaktadırlar.

STCY sesi okuma ve yazma aşamasında sınıf öğretmenleri, bazı sesleri doğru telaffuz etmede, küçük ve büyük harfleri hem okumada hem yazmada nadiren; bazı sesleri okurken birbirine karıştırmada (b-d, m-n ...), harflerin yazılış yönlerinde, harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlama, büyük ve küçüğü yazım olarak birbirine benzeyen harfleri (C-c, P-p, I-i, J-j vb.) birbirine karıştırmada bazen sorun yaşamaktadırlar. Bu uygulama aşamasında da öğretmenlerin sık sık ve her zaman sorun yaşadığı bir durum yoktur.

Görüşmeye katılan beş öğretmenin dördü sesleri okuma ve yazma aşamasında öğrencilerin sesleri birbirine karıştırmada sorun yaşamaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin STCY sesi okuma ve yazma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf

öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 21-25 yıl çalışan öğretmenler, 26 yıl üzeri çalışan öğretmenlerden daha az sorun yaşamaktadır. Diğer yandan sınıf öğretmenlerinin bu aşamada karşılaştığı sorunlar okuttuğu sınıfa göre de farklılık göstermektedir. Bu farklılık 1 ve 2. Sınıf öğretmenlerinin 4 ve 5. Sınıf öğretmenlerinden daha düşük olduğu yönündedir. Bu aşamada birinci sınıf okutma sayısına göre de 5 kez okutan öğretmenler, 7 kez okutan öğretmenlerden daha az sorun yaşamaktadırlar.

STCY hece oluşturma aşamasında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin daha önce öğrendikleri sesleri hece içerisinde bulmada, sesli ve sessiz harfle başlayan heceleri okumada, heceleri okurken sesleri birleştirmede, söylenen heceyi doğru yazmada nadiren; kapalı heceden sonra açık heceye ulaşmada, heceyi yazarken harflerini eksik yazmada bazen sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenler hece oluşturma aşamasında da sık sık ve her zaman sorun yaşamamaktadır.

Bu sonuca ek olarak görüşme yapılan öğretmenlerin beşi de kapalı heceden açık heceye geçmede sorun yaşamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin STCY hece oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, hizmet süresine, birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık 5. Sınıf öğretmenlerinin 1, 2 ve 3. Sınıf öğretmenlerine göre, 4. Sınıf öğretmenlerinin 2. Sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorun yaşadığı yönündedir.

STCY kelime oluşturma aşamasında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin daha önce öğrendikleri heceleri kelime içinde bulmada, kelimeleri okurken heceleri birleştirmede, söylenen kelimeyi doğru yazmada, yazılan kelimeyi doğru okumada, kelimeyi yazarken ve okurken kelimedede olmayan bir harf eklemeye nadiren; kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan kelimeleri okurken yanlış heceleme yapmada (el-e, ar-a vb.), kelimeyi okurken heceleyerek okumada, kelimeyi yazarken harfleri eksik yazmada bazen sorun yaşamaktadırlar. Kelime oluşturma aşaması da öğretmenlerin sık sık ve her zaman sorun yaşamadığı bir uygulama aşaması olmuştur.

Görüşme yapılan beş öğretmenden ikisi kelime oluşturma aşamasında çok zorlanmamaktadır. Zorlanan öğretmenler de heceleri birleştirme ve yanlış heceleme konusunda zorlanmaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin STCY kelime oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlar bitirdiği okula, hizmet süresine göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla sorun yaşadığı, 2. Sınıf öğretmenlerinin 4 ve 5. Sınıf öğretmenlerinden daha az sorun yaşadığı, 2 kez birinci sınıf okutan öğretmenlerin 5 kez okutan öğretmenlerden daha fazla sorun yaşadığı yönünde farklılık göstermektedir.

STCY cümle oluşturma aşamasında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin daha önce öğrendikleri kelimeleri cümle içinde bulmalarında, daha önce üretilen cümlelerin arasından yeni üretilen cümleyi ayırt etmede, söylenen cümleyi doğru yazmada, yazılan cümleyi doğru okumada, cümleyi yazarken bazı kelimeleri atlamada, cümlelerin ilk harfini büyük harfle başlatarak yazmada nadiren; cümleyi heceleyerek okumada, cümleyi yazarken harflerini eksik bırakmada, noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanmada bazen sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenler cümle oluşturma aşamasında sık sık ve her zaman sorun yaşamamaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü cümle oluşturma aşamasında anlama ve anlamlandırma ve yazma ile ilgili sorun yaşamaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin STCY cümle oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, hizmet süresine, birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar, 1. Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf öğretmenlerinden daha fazla sorun yaşadığı yönünde farklılık göstermektedir.

STCY metin oluşturma aşamasında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin daha önce öğrendikleri cümleleri metin içerisinde bulmalarında, cümleleri anlamlı bir şekilde birleştirip metin oluşturmada, söylenen metni doğru yazmada, okuma sırasında atlama, ekleme ve tekrarlama yapmada, metne başlık bulmada nadiren; yavaş okumada,

okudukları metni anlamada bazen sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin metin oluşturma aşamasında da her zaman ve sık sık sorun yaşamadığı ortaya çıkmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü metin oluşturma aşamasında anlama, hızlı okuma ve yazma ile ilgili sorun yaşamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin STCY metin oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, hizmet süresine, birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar, 1. Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf öğretmenlerinden daha fazla sorun yaşadığı yönünde farklılık göstermektedir.

6.1.3. İlk Okuma Yazmada Okuryazarlığa Ulaşma Aşamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Sonuçlar

STCY okuryazarlığa ulaşma aşamasında sınıf öğretmenleri, dik temel harflerle yazılı metinleri okuma sürecinde, bitişik eğik yazıyla yazılı metinleri okuma sürecinde nadiren; noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada ve yazmada, yavaş okumada, yavaş yazmada, okuduklarını anlamada bazen sorun yaşamaktadır. Öğretmenlerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında da sık sık ve her zaman sorun yaşamadığı ortaya çıkmış bir sonuçtur.

Görüşme yapılan beş öğretmen de yavaş okuma, yavaş yazmada, okuduklarını anlamada sorun yaşamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin STCY okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştığı sorunlar cinsiyete, bitirdiği okula, hizmet süresine, birinci sınıf okutma sayısına, okuttuğu sınıfa göre farklılık göstermemektedir.

6.1.4. Ses Temelli Cümle Yönteminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Diğer Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuçlar

STCY'de öğretmenlerin karşılaştığı diğer sorunları belirlemek amacıyla açık uçlu sorulara verilen yanıtlar incelenmiş ve öğrenci ile ilgili sorunlar, aile ile ilgili

sorunlar, anasınıfıyla ilgili sorunlar, ev çalışmaları, okuma, yazma, ders kitapları/materyal ile ilgili sorunlar olmak üzere 7 tema belirlenmiştir.

Öğrenci ile ilgili olarak karşılaştığı sorunlar doğum yılı ve ayına, sosyo-kültürel çevresine, dikkat eksikliğine, solak olmalarına, bireysel farklılıklara, kaynaştırma öğrencilerine, oturma alışkanlığına, aileden zor ayrılmalarına, sınıf mevcudunuz kalabalık olmasına göre alt temalar oluşturmuştur. Bu konu ile ilgili öğretmenler en çok sosyo-kültürel çevre ve bireysel farklılıklardan kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar.

Aile ile ilgili sorunlar ailenin harfin okunuşunu öğretmesine, ailevi sorunlara, ailenin sistemi bilmemesine bağlı alt temalar oluşturmuştur. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin ailenin harfin okunuşunu öğretmesi ve ilgisizliği nedeniyle sorun yaşadığı görülmektedir. Anasınıfıyla ilgili sorunlar anasınıfına giden-gitmeyen arasındaki farklılıklara, anasınıfındaki yanlış öğrenmelere, anasınıfından gelen öğrencilerin bıkkınlığına bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu konuda anasınıfına giden-gitmeyen öğrenciler arasındaki farklılıklardan kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Ev çalışmalarıyla ilgili sorunlar yanlış yapılmasına, tekrar yapılmamasına bağlı olarak alt temalara ayrılmıştır.

Okuma ile ilgili sorunlar anlama ve anlatma, okumayı istememe, geç öğrenilme, kolay öğrenilme ama hızlı okuyamama, yazıp okuyamama, heceleme, yanlış heceleme, ses atlama-ekleme, önce içinden sonra sesli okuma, sessiz harf ile başlayan kelime ve heceleri okuma, harfleri karıştırma, cümleyi, kelimeyi bir bütün olarak okuyamama, parmakla izleme, başını sallama, sesleri birleştirip hece oluşturamama, ilk grup seslerde zorlanma, diğer sesleri etkileme, kapalı heceden açık heceye geçememe, sesi kavramadan diğer sese geçme alt temalarını oluşturmuştur. Öğretmenler bu konu ile ilgili en çok anlama ve anlatma, hızlı okuyamama, heceleme, ses atlama-ekleme, cümleyi, kelimeyi bir bütün olarak okuyamama sorunları yaşamaktadır.

Yazma ile ilgili sorunlar çizgi çalışmalarında zorlanma, el alıştırmalarında zaman kaybı, defter düzeni sağlayamama, bitişik eğik yazıda zorlanma, yazıların zamanla bozulması, kalem tutmada zorlanma, ilk grup seslerde zorlanma, yazma

hızında yavaşlık, harflerin yazımında hata, heceleri doğru ayıramama, okuyup yazamama, dikte çalışmalarında eksiklikler, kelimeler arası boşluk bırakma, yazım ve noktalama hataları, harfleri karıştırma ya da yazamama, kendi yazdığını okuyamama, bitişik eğik yazıdan düz yazıya geçişte zorlanma, dik temel harfle yazmayı isteme, rakamların yazımı, çok yazdırmanın bıktırıcı olması, yazıların çok büyük ya da çok küçük olması, sağa doğru eğik yazamama, yazı yazmayı istememe, kılavuz çizgili defterden çizgili deftere geçişte zorlanma alt temalarını oluşturmuştur. Öğretmenler bu tema ile ilgili çizgi çalışmalarında, bitişik eğik yazıda, yazıların zamanla bozulmasında, yazma hızındaki yavaşlıkta, harflerin yazımında, okuyup yazamamada, harfleri karıştırma ya da yazamamada, bitişik eğik yazıdan düz yazıya geçişte sorun yaşamaktadır. Ayrıca öğrencilerin dik temel harfle yazmayı istemesi de sorun olarak görülmüştür.

Ders kitapları, materyal ile ilgili sorunlar metinlerin uzun olması, konu ve etkinliklerin seviye üstü olması, ders kitaplarındaki hatalar, kitaplardaki etkinliklerin yetersiz olması, çalışma kitaplarında uygulama alanlarının azlığı, kitapların düz yazı, öğretimin el yazısı olması, ders kitabı dışında kullanılan araç-gerecin öğrenciyi yorması alt temalarını oluşturmuştur. Öğretmenler bu temada daha çok kitaplardaki etkinliklerin yetersiz olmasında, kitapların düz yazı, öğretimin el yazısı olmasında sorun yaşamaktadırlar.

STCY’de öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri açık uçlu sorulara verilen yanıtlara göre incelenmiş ve öğrenci, veli, ev ödevleri, öğretmen, anasınıfı, okuma, yazma, okuma-yazma, derslik-ders kitapları, yöntem olmak üzere 10 tema altında toplanmıştır.

Öğrenci teması altında erken başlanmaması, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, geri kalan öğrencilere sık söz hakkı verilmesi, öğrencilere eşit davranılması, aşamaların öğrenci hazırbulunuşluğuna göre ayarlanması önerileri şeklinde alt temalarda toplanmıştır.

Veli teması altında velilerin bilinçlendirilmesi, ailelerin çocukla ilgilenmesi, kitap okuma alışkanlığı için velinin destek olması, ailenin öğretmenle birlikte hareket

etmesi önerileri şeklinde alt temalar oluşmuştur. Bu konuda öğretmenler daha çok velilerin bilinçlendirilmesi konusunda önerilerde bulunmuştur.

Ev ödevleri teması altında evde sesli okuma çalışması yapılması, eve yazı değil okuma çalışması verilmesi, eve okuma-yazma değil, kas geliştirici egzersizler verilmesi şeklindeki önerilerle alt temalar oluşmuştur.

Öğretmen teması altında 1. Sınıf öğretmenlerinin branşlaşması, öğretmenlere bitişik eğik yazı öğretilmesi, sorunların doğal olduğu kabul edilip telaşsız olunması, branş öğretmenlerine de bitişik eğik yazının zorunlu olması, üniversite son sınıf öğrencilerinin öğretmenlere yardım için görevlendirilmesi, öğretmenlerin kılavuz kitaplara uyması önerileriyle alt temalar oluşmuştur. Bu konuda öğretmenler daha çok branş öğretmenlerinde de bitişik eğik yazının zorunlu olması gerektiğini düşünmektedirler.

Anasınıfı teması altında anasınıfı okutulması, eğik, çizgisel çalışmalara ağırlık verilmesi önerileriyle alt temalar oluşmuştur. Öğretmenler bu konu ile ilgili olarak öğrencilerin anasınıfı okumaları gerektiği görüşündedirler.

Okuma teması altında çok okuma yapılması, harflerin sezdirilmesinde daha çok metin okutulması, sesli okuma yaparken mutlaka takip edilmesi, metni anlamaya dönük çalışmalar yapılması, sınıf içinde okumaya daha çok zaman ayrılması, öğretilen hece-kelime-cümlelerin anlamlarıyla öğretilmesi, kitap okuma-inceleme defterleriyle anlama geliştirilmesi, okumayı çekici hale getirmek için çeşitli yöntemlerin denenmesi, okuma hızını geliştirici teknik ve yöntemlerin geliştirilmesi, hızlı okuma kitaplarından faydalanılması, doğru okuma yarışmalarıyla ödüllendirme yapılması, sınıf kitaplığı oluşturularak en çok kitap okuyanların ödüllendirilmesi önerileriyle alt temalar oluşmuştur. Bu konuda öğretmenler daha çok okuma yapılması ve anlamaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

Yazma teması altında el kasları için tebeşirle resimler yaptırılması, çizgi çalışmalarına daha çok zaman ayrılması, bazı harflerin omurga yapısı aynı olduğundan el alıştırmalarında verilmesi, her harfin ilk aşamasında öğrencinin elinden tutarak kalem tutma ve harf yönü konusunda özen gösterilmesi, harflerin yazımıyla ilgili daha

çok etkinlik yapılması, bol bol dikte çalışması yapılması, mümkün olduğunca az yazı yazdırılması, yazı derslerinin ayrı bir ders olarak daha sık verilmesi, bitişik eğik yazının kaldırılması, el yazısının sonraki sınıflarda ya da gerektiği zaman kullanılması, önce bitişik eğik yazı verilmesi/sonra ses çalışılması, bitişik eğik yazı ve düz yazının aynı anda verilmesi, yazı kurallarının sık sık hatırlatılması, noktalama işaretlerinin zamanında kavratılması, kullanılan defterin yönteme uygun olması, ayrı bir dikte defteriyle öğrencinin gelişiminin takip edilmesi önerileriyle alt temalar oluşmuştur. Öğretmenler bu konuda çizgi çalışmalarına daha çok zaman ayrılması, bol bol dikte yapılması, bitişik eğik yazının kaldırılması, el yazısının sonraki sınıflarda ya da gerektiği zaman kullanılması gerektiğini düşünmektedirler.

Okuma-Yazma teması altında okuma ve yazmaya eşit zaman ayrılması, okuma ve yazmanın bir arada yürütülmesi, şiir, tekerleme, bulmaca ile okuma-yazmanın pekiştirilmesi, bıktırıcı olmayan, eğlenceli, yarıştırıcı etkinliklerle okuma-yazma sağlanması, bol bol tekrar yapılması, hazırlık aşamasında acele edilmemesi, sesler tam öğrenilmeden diğer seslere geçilmemesi, açık heceye ulaşma çalışmalarının yapılması, doğrudan açık hecenin verilmesi, hece ve kelime oluşturma aşamalarına daha çok önem verilmesi, uzun kelimeler yerine kısa kelimelerle metin hazırlanması, öğretilen kelime, cümle ve metnin çocukların yakın çevresinden olması, 1 ve 2. Ses grupları verilirken daha yavaş gidilmesi, 2. grup seslerden sonra daha çok cümle ve metin çalışması yapılması önerileriyle alt temalar oluşmuştur. Öğretmenler bu konu ile ilgili daha çok bol tekrar yapılmasını, seslerin tam öğrenilmeden diğer seslere geçilmemesini önermektedirler.

Derslik- ders kitapları teması altında dersliklerin 1. sınıfa göre düzenlenmesi, görsellerin çoğaltılması, daha çok okuma metni hazırlanması, görsel ve işitsel çalışmalarda projeksiyon, bilgisayar vb. kullanılması, ders kitaplarındaki metinlerin de el yazısı olması, kitapların fasikül şeklinde hazırlanması, ders kitaplarındaki etkinlik ve örneklerin çoğaltılması önerileriyle alt temalar oluşmuştur. Öğretmenler bu tema ile ilgili daha çok görsellerin çoğaltılmasını, daha çok okuma metni hazırlanmasını, görsel, işitsel çalışmalarda projeksiyon, bilgisayar vb. kullanılmasını,

ders kitaplarındaki metinlerin de el yazısı olmasını, ders kitaplarındaki etkinliklerin ve örneklerin çoğaltılmasını önermektedirler.

Yöntem teması altında tündengelim metodunun yeniden getirilmesi, tündengelim ve STCY'nin harmanlanması, programın yumuşatılması, hangi yöntem kullanılacağına öğretmene bırakılması, değişiklik yapılacağına akademisyenlerden değil, öğretmenlerden görüş alınması, harflerin veriliş sırasının değiştirilmesi, okuma-yazmanın başlı başına bir eğitim yılı olması önerileriyle alt temalar oluşmuştur. Öğretmenler bu konuda daha çok tünden gelim metodunun gelmesini, harflerin veriliş sırasının değişmesini önermektedirler.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak iki başlık altında şöyle belirtilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- STCY'nin hazırlık aşaması için öğrencilerin bireysel farklılıkları ve okul öncesi eğitim almaları önemli bir fark yaratmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin oryantasyon dönemindeki çalışmalar öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleyici ve buna yönelik önlemlerin alınacağı şeklinde yeniden düzenlenmelidir. Gerek duyulması halinde okul rehber öğretmenlerinin de incelemeleriyle geride olan öğrenciler belirlenip ek çalışmalarla desteklenmelidir.

- STCY'de okuduğunu anlama anket sonuçlarında bir sorun olarak karşımıza çıkmazken açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda ve alan yazında bir sorun olarak eleştirilmektedir. Bu nedenle seslerden hece oluşturma aşamasından itibaren anlamlı kelimeler, cümleler ve metinlerle süreç ilerletilmeli, anlamlı olmayan hiçbir metin kullanılmamalıdır. Anlamaya yönelik farklı çalışmalarla öğrencilerin düşünsel becerileri, kendini ifade etme düzeyleri arttırılmalıdır. Bu nedenle kitap hazırlama ekipleri bu konuda denetlenmeli, anlamı olmayan hiçbir metne yer verilmemelidir. Anlama çalışmalarında öğrencinin kelime dağarcığının gelişmesi ve kalıcılığın

sağlanması için mutlaka görsellere yer verilmeli, kitaplardaki görseller arttırılmalıdır. Varlıklara ilişkin görseller hazırlanarak öğretmenlere verilebilir.

- STCY’de anket sonuçlarında yer almasa da açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda karşımıza çıkan diğer bir sorun hızlı okuyamamadır. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin hızlı okuma tekniklerini öğrenmeleri, bunu sınıflarında okuma akıcılığı sağlamak amacıyla uygulamaları sağlanabilir. Okuma hızının artması için bütünü görmek önemlidir. Bu nedenle tekrarlı okumaların yapılması sağlanmalıdır. Sesli okumaların arttırılması ve takibinin mutlaka yapılması da okuma hızını arttıracaktır.

- STCY’de uygulama aşamaları birbiri içine geçmiş bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenler telaşa kapılıp acele etmemelidir. Tam öğrenme gerçekleşmeden bir sonraki sese geçilmemelidir.

- STCY’de öğretmenlerin kaynaklardaki yetersizliği dile getirmesi göz önüne alındığında ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi önerilebilir. Etkinliklerin ve görsellerin çoğaltılması ek kaynak ihtiyacını ortadan kaldıracak, anlamaya odaklanılarak bu sorunun da çözülmesi sağlanabilecektir.

- Öğretmenler STCY’de yazma ile ilgili sorun yaşadıklarını dile getirmektedir. Öncelikli olarak öğrencilerin el kaslarının gelişimi bu konuda önemli bir faktörü oluşturduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle okul öncesinde uygulanan öğretim programı okuma-yazmaya hazırlık aşamasını destekleyici olmalıdır. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin de okuma-yazma süreci ile ilgili olarak lisans derslerinde eğitim almaları sağlanabilir. Kalem tutmadaki yanlışlıklar ve solak öğrencilerin durumu göz önüne alındığında okul öncesinde düzeltilmeyen bir hata okuma-yazma sürecini olumsuz etkileyecektir. Öğretmenler de yazma sürecinde doğru ve etkili yazmaya önem verdiklerinde öğrencilerin yazma ile ilgili yaşadıkları sorunların azalacağı düşünülebilir. Diğer taraftan öğretim programında noktalama işaretleri ve büyük harflerin kullanımına ilişkin netlik sağlanmalıdır.

- Öğretmenler yaşadıkları sorunları dile getirirken velilerin evdeki yanlış yönlendirmeleri ya da ilgisizliğinden bahsetmektedirler. Alan yazın incelendiğinde bu

sorun geçmişten günümüze uzanan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu ile ilgili velilerin bilinçlendirilmesi konusunda el kitapçıkları, kamu spotları, seminerler hazırlanabilir.

- STCY'nin uygulanmaya başlanmasından bu yana yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin zamanla yaşadığı sorunların azaldığı görülmektedir. Bunun nedeni yapılan hizmetiçi eğitimlerin artması ve öğretmenlerin tecrübe kazanması olabilir. Bundan dolayı öğretim programlarında yapılan değişiklikler öğretmenlerin alışkanlıklarını etkilese de önyargılarından arındırılmalıdır. Bu hususla ilgili tecrübelerin paylaşıldığı bir platform hazırlanabilir. Öğretmen Paylaşım Zirveleri artırılmalı, öğretmenlerin katılabileceği ortamlar ve fırsatlar yaratılmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçları incelendiğinde STCY ile ilgili okuduğunu anlama üzerine eleştiriler olduğu görülmektedir. Bu konu ile ilgili olarak metinlerin incelenmesine yönelik nitel ve deneysel çalışmalar yapılabilir. Böylelikle kitaplardaki metinlerin içeriği nedeniyle mi yoksa STCY sisteminden kaynaklı bir sorun mu olduğuna ışık tutulabilir.

- Velilerin süreçte önemli bir rol aldığı düşünüldüğünde araştırmacıların velilere yönelik sürece katkılarının incelendiği bir araştırma yapmaları önerilebilir. Hatta oryantasyon döneminde bilinçlendirme çalışmalarının yapıldığı bir kontrol grubuyla deneysel bir çalışma yapılabilir.

- STCY'de okuma hızının düşük olması eleştirileri göz önüne alındığında okuma hızını etkileyen faktörlere yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

- STCY ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde süreç içinde yaşanan sorunların azaldığı görülmektedir. Bu nedenle sorunların kaynağını net olarak ortaya koymak için yapılan tüm çalışmaların değerlendirildiği bir nitel çalışma yapılması yöntem tartışmalarına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Özsoy, U. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, 14-16 Nisan, Ankara.
- Afflerbach, P. P., Pearson, D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies, *The Reading Teacher*, 61,5,364–373.
- Aktürk, Y. (2009). *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/ Viranşehir Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Akyılmaz L., Kocaoluk, M. Ş. (1992). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi* (12. baskı). İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (yeni programa uygun sekizinci baskı). Ankara: Pegema 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.
- Alpay, M.(2002), Çocuk Kitaplarının Dil Gelişimine Etkisi ve Okul Başarısına Katkısı, *Çocuk Çocuk Dergisi*, Ekim, 20-22.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğrenci Hatalarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alperen, N. (2001), *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi* (geliştirilmiş ve yeniden düzenlenmiş yedinci baskı). Ankara: Alperen Yayınları.
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Baş, Ö. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla İlk Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. (14-16 Nisan 2006) Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bayat, S. (2012). *Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bektaş, S. (2011). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Edirne İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bektaş, E. (2013). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bengisu, F. (1954). *Okuma Öğretimi*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Biber, K. (2007). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri (Balıkesir Örneği), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.
- Bilir, A. (2006). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38,1, 87-100.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları, *75. Yılda Eğitim Dergisi*, 145-170, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Binbaşıoğlu, C. (2004), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (birinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşıoğlu, C. (2005), İlk Okuma ve Yazma Programı ve Öğretimi, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı,122-135.
- Bircan, İ. ve Tekin, M.(1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22,1, 393-410.
- Blevins, W. (2003). *Phonics and the Beginning Reader*, Scholastic Inc., New York.
- Bloom, S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çeviren:D. A. Özçelik). Ankara: MEB Yayınları.
- Bond, G. L., Tinker, M. A., Wasson, B. B. & Wasson, J. B. (1984). *Reading Difficulties: Their Diagnosis and Correction* (5.th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bulut, F. (1998). *İlkokuma-Yazma Öğretimde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Calp, M. (2003). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (gözden geçirilmiş ikinci baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Carter, C., Bishop, J. & Kravits, S. L. (2002). *Keys to Effective Learning* (3nd. Ed.). New Jersey: Printice Hall.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlk Okuma Yazma Öğretimi* (birinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N., Yıldırım, K. (2005). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, (geliştirilmiş üçüncü baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cheek, E. H., Flippo, R. F. & Lindsey, J. D. (1989). *Reading for Success in Elementary Schools*, Fort Worth, TX:Holt, Rinehart and Winston.

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

(Erişim adresi: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1011114724881>)

Cromwell, S. (1997). Whole Language and Phonics: Can They Work Together?, *Education World*.

(Erişim adresi: http://www.educationworld.com/a_curr/curr029.shtml)

Çelenk, S. (1992). Farklı Yöntemler Açısından İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara, 8,369-378.

Çelenk, S. (2002). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri, *İlköğretim-Online*, 1, 2, 40-47.

(Erişim adresi : <http://www.ilkogretim-online.org.tr>)

Çelenk, S. (2003a). Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24,33-39.

Çelenk, S. (2003b). İlk Okuma yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2.

Çelenk, S. (2007). *İlk Okuma Yazma Programı Öğretimi* (altıncı baskı) Ankara: Maya Akademi.

Çetin, A. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişim Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Çetin, K. ve Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160.

(Erişim adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/cetin-gulseren.htm>)

Çınar, İ.(2002). *Kuram ve Uygulamalarıyla İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Malatya: Öz Serhat Yayınları.

- Dağlı, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Damar, M. (1996). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, M. E. (2008). *Okuma Becerisini Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (beşinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(2008). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (on birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikmen, S. (1998). *İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi* (dokuzuncu baskı). Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Dodd, B. & Carr, A. (2003). Young Children's Letter-Sound Knowledge, *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. April, 34; 128-137.
- Duffy, G. G. & Rohler, L. (1989). *Improving Classroom Reading Instruction*, New York: Random House.
- Duran, E. (2009). *Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durgunoğlu, A. Y. & Öney, B. (2000). Literacy Development in Two Languages: Cognitive and Sociocultural Dimension of Cross Language Transfer, *Proceedings*, 78-99 (Erişim adresi: http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE023752/Literacy_Development.pdf)

- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1,5, 274-289.
- Elgül, D. Ö. (2006). *Özel ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim 1. ve 2. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimi Alarak Kendi Sınıflarına Gelen Çocuklara Bakış Açıları*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Engin, G. (2006). İlk Okuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi*, 2. Cilt, 509-516, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erturan, N., Sağırılı, M. ve Çağlayan, O. (2002). Farklı Öğrenme Özellikleri Olan Öğrencilere Okuma-Yazma Becerilerinin Kazandırılması, *Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu (29-31 Mayıs)*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe İlk Okuma Yazmayı Öğrenme* (geliştirilmiş üçüncü baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Fidan, N.(1989). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Forman, R. B., Chen, D. T., Carison, C., Moats, L., Francis, J. D. And Fietcher, M. J. (2003). The Necessity of The Alphabetic Principle to Phonemic Awareness Instruction. *Reading and Writing*, 16:289-324
- (Erişim adresi: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1023671702188>)
- Goikoetxea, E. (2006). Reading Errors in First- And Second- Grade Readers of a Shallow Orthography: Evidence From Spanish. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 333-350.

- Göçer, A. (2000), İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlk Okuma Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler, *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 67-74.
- (Erişim adresi : <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/15-1.htm>)
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3,12, 178-195.
- Göçmen, Ş. (2012). *Eğitim Felsefesi Bağlamında Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Problemler*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma Yazma Öğretimi*, (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basım (Orijinal Çalışma basım tarihi 1964).
- Gülbaş, Ç. Ç. (2008). *Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamalar* (yedinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alguları ve Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, F. (2005). Türkçe Öğretim Programının Yenilikleri, *Artı Eğitim Dergisi*, 2, 29.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Heilman, A.W., Blair, T. R. & Rupley, W. H. (1990). *Principles and Practices of Teaching Reading*, Merrill Publishing Company, Ohio.

- Hood, M. J. (2001). *Öğrenme Psikolojisi* (Çeviren:M. Özünlü). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulayan 1. Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirme (Denizli İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlk okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3,1, 102-121.
- Karagöz, S.(1973). *İlkokuma Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Kavcar, C., Sever, S. ve Oğuzkan, F.(1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kazu, H. ve Ersözlü, N. Z. (2006). Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğitim Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kelly, A. V. (1999). *The Curriculum: Theory and Practice* (fourth edition). London: Sage Publications.
- Keskinkılıç, K. (2002), *İlkokuma Yazma Öğretimi* (birinci baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A. (2000). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırca, M. A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve Okuma Öğretimi, *Türkçe Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 55-67.

- 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.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16: 419–428.
- Kotaman, H., Tekin, A. K. ve Tekin, G. (2007). *Reading Acquisition Through Phonics Method: In a Turkish Public Elementary School: A Case Study*, Reading Improvement, 199-206 (Erişim adresi: [http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com))
- Köksal, K.(1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi* (birinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Maviş, F. Ö., Özel, Ö. ve Arslan, M. (2014). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması (Tokat İli Örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 28, 481-494.
- McCollum, I. (2007). Read On- Write Away! A Decade of Success, *Literacy Today*, 50, 10-11.
- MEB, (2003). *PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*, (Erişim adresi:http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf.)
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: DKM Basım evi.
- MEB, (2007). *PISA 2006 Projesi Ulusal Ön Raporu*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2010). *PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2015). *PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

- Nas, R. (2004). *Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi* (gözden geçirilmiş ve genişletilmiş üçüncü baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum Ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- O'neil, M.T. (1990). Improving Reading/Writing Skills Of First Grade Students. *Eric*. (Erişim adresi: <http://eric.ed.gov/?id=ED323562>)
- Ontario (2003). Early Reading Strategies: The Report on Expert Panel on Early Reading in Ontario, Ministry of Education.
(Erişim adresi: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/reading/effective.html>)
- Ortabağ, Ç. S. (2006). *Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öğreten, Ş.(2008). *Yeni İlköğretim Eğitim Programındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, M. F. (1999). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi* (Yenilenmiş ikinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, A. O. (1992). İlkokuma Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8; 167-178.
- Öztürk, N.(2002). Okuma Yazma Öğretiminde Yanlış Uygulamalar, *Anadili Dil ve Eğitim Dergisi*. 27; 27-32.
- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (Third Edition). California:Sage Publication.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*, New York: Oxford University Press.
- Raphael, T. E.(2000). Literacy Teaching, Literacy Learning: Lessons From The Book Club Plus Project, *National Reading Conference Yearbook*, 50,1-20 (Erişim adresi: ftp://yearbook.literacyresearchassociation.org/50th_Yearbook/Raphael.pdf)
- Reyhner, J. (2003). *The Reading Wars, Phonics versus Whole Language*, Northern Arizona State University, December, 13, 2008.
(Erişim adresi: http://jan.ucc.nau.edu/jar/reading_wars.html.)
- Rhodes, V. C. (2005). *The Role of Phonics Instruction in Reading Motivation*, The University of Hong Kong Libraries.
(Erişim adresi: <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/3836720>)
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (geliştirilmiş ikinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağırılı, M. (2006). Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2.
- Samancı, S. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Sarı, H. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Savaş, B. (2008). *Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning* (fourth edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schonell, F. J. (1966), *The Psychology and Teaching of Reading*, fourth edition, London: Oliver and Boyd.
- Sever, S.(2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (dördüncü baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sirem, Ö. (2014). *4+4+4 Okul Sisteminde Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Görüşleri (Düzce İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Strain, B. L.(2003). Language and Diversity Training: Critical Emphases Needed in Education of Literacy Teachers, *Educational Researcher*, 32, 5,33-37.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., Apak, Ö. (2005). İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. (14-16 Kasım 2005) 177. *Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara : Sim Matbaası.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö.(2006). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- Şahin, A., Akyol, H. (2006). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1.
- Şahin, Y. K. (2017). *Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre*

- Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şerefli, K. A. (2003). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin İlk okuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler, *İlköğretim-Online*, 3, 2, 48-53.
- (Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol3say2/v03s02m5.pdf>)
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace and World.
- Tafa,, E. (2008), Kindergarten Reading and Writing Curricula in European Union, *Literacy*, 42,3, 162-170.
- Tok Ş. (2001). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26, 257–276.
- Tok, Ş., Tok, T.N. ve Mazi, A. (2008). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış 53, 123- 144.
- Tokuç, H. (2007). *Anne ve Babaların Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüş ve Beklentilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, D. E. (2006). *Alt Sosyo-Ekonomik Düzeyde Anasınıfına Devam Eden ve Etmeyen 60–71 Ay Çocuklarında Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi (Konya İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Uçar, K. Ö. D. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Uğuz, S. (2007). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Çanakkale.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünüvar, P.(2002). *Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Vacca, J. A., Vacca, R., Gove, M., Burkey, L., Lenhart, L. & McKeon, C. (2003). *Reading and Learning to Read*. Boston: Allyn&Bacon.
- Vassaf, B. H. (2003). *Öğrenme Yetersizliği*, Ankara: MEB Yayınları.
- Wang, Y. (2000). Children Attitudes Toward Reading and Their Literacy Development. *Journal of Instructional Psychology*, June, 2:27 ([Erişim adresi: http://www.findarticles.com/cf 0/m0FCG/2 27/6 3365166/p1/article.jhtml](http://www.findarticles.com/cf 0/m0FCG/2 27/6 3365166/p1/article.jhtml).)
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme* (E. Kılıç,Çev), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın, R. (2015). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Alanya Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Mersin: Dersal Yayıncılık.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Kasım, 5(2), 477-516
- Yaşar, Ş. ve Güvey-Aktay, E. (2015). Okuma Becerisi Açısından Cümle Yöntemi Ve Ses Temelli Cümle Yöntemi. *Turkish Studies İnternational Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish or Turkic Volume*. 10, 7, 1-18.

- Yeh, S. S. ve Connell, D. B. (2008). Effects of Rhyming, Vocabulary and Phonemic Awareness Instruction on Phoneme Awareness. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 243–256.
- Yener, Z. K. (2008). *Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına Göre 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (beşinci baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Zayim, H. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hece Döneminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

EK-1**GÖRÜŞME FORMU-1****Araştırma Sorusu**

Sınıf öğretmenlerin, ses temelli cümle yönteminin aşamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?

Okul:.....Tarih:.....Saat (Başlangıç/bitiş):.....

GİRİŞ:

Merhaba, ben Gülden Kavak. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Ses Temelli Cümle Yöntemindeki aşamalarda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümü ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulan bir araştırma yapmaktayım. Özellikle 2005-2006 eğitim öğretim yılıyla birlikte yürürlüğe konan yeni İlk Okuma Yazma programında uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminde karşılaşılan sorunları belirlemede sizin görüşlerinizin önemli olduğunu ve sonraki program hazırlama süreçlerine katkı getireceğini düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler ediyorum.

Bu araştırma kapsamında farklı okullardan öğretmenlerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz yer almayacak, bunun yerine şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce izin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Görüşmeye başlamadan önce sizin sormak istediğiniz ya da belirtmek istediğiniz bir durum varsa yanıtlamak isterim. Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum ve izin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Öncelikle sizi tanımak istiyorum. Biraz kendinizden bahseder misiniz?
2. Hangi okuldan mezun oldunuz?
3. Öğretmenlik mesleğinde kaçınıcı yılınızdasınız?
4. Kaç yıldır birinci sınıf okutuyorsunuz?
5. Bu yıl okuttuğunuz sınıfta toplam kaç öğrenci bulunuyor?

6. Öğrenim hayatınızda “İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersi aldınız mı? Ne zaman?
7. “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilgili hizmet-içi eğitim veya seminer aldınız mı? Katkıları olduğunu düşünüyor musunuz? Örneklendirebilir misiniz?
8. Daha önce Ses Temelli Cümle yöntemini uyguladınız mı?
9. Dönem başında yapılan zümre toplantılarında oryantasyon haftası için ne gibi kararlar aldınız?
10. Eğitim- öğretime başlamadan önce okulunuzda Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında
 - Öğretmenlere yönelik
 - Velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapıldı mı? Yapıldıysa bu çalışmalardan bahseder misiniz?
11. Öğrencilere yönelik ilk günkü izlenimlerinizden bahseder misiniz?
12. İlk hafta öğrencilerin okula uyum sağlamaları için ne tür çalışmalar yaptınız? Örneklendirebilir misiniz?
 - okula, sınıfa, arkadaşlara uyum
 - sınıfını, sırasını bulma
 - öğrencileri tanıma
13. Öğrenciler bu çalışmalardan nasıl etkilendiler? Neler hissettiler? Örneklendirebilir misiniz?
14. Öğrencileri yazı çalışmalarına hazırlamak için ne tür çalışmalar yaptınız?
15. Öğrencilerinize kalemi nasıl tutmaları gerektiğini gösterdiniz mi? Kalemi hatalı tutan öğrencileriniz var mıydı? Nasıl tutuyorlardı? [Bu hataları düzeltmek için siz neler yaptınız?]
16. Öğrencilere defter ve kitaplarını nasıl tutmaları gerektiğini gösterdiniz mi? Hafta boyunca yaptıkları çalışmalarda bu konu ile ilgili neler gözlemlediniz? Defteri/kâğıdı eğik/yan tutanlar var mıydı?
17. Öğrencilerinize sıralarında nasıl oturmaları gerektiğini gösterdiniz mi? Öğrencilerinizden doğru oturma şekline dikkat etmeyen var mıydı? Nasıl? Örneklendirebilir misiniz?
18. İlk haftanın sonunda öğrencilerin okula uyum sağladığını düşünüyor musunuz? Örneklendirebilir misiniz? Yaşadığınız sorun var mıydı?
19. Son olarak ilk hafta yaşadığınız sorunların çözümü için
 - öğretmen
 - yönetici
 - velilere neler önerirsiniz?
20. Önümüzdeki hafta ne tür çalışmalar yapmayı planlıyorsunuz?

EK-2

GÖRÜŞME FORMU-2

1. Geçen hafta okula uyum için çalışmalarını yaptığınızı söylemişsiniz. Bu hafta hangi çalışmaları yaptınız?
2. “.....” çalışmalarını yaptığınızı belirttiniz. Serbest çizgi çalışmaları için kaç ders saati ayırdınız?
Bu hafta yaptığınız serbest çizgi çalışmalarında nelere dikkat ediyorsunuz?
Öğrenciler bu çalışmaları yapabiliyor mu? Çalışmalar sırasında sorun yaşanıyor mu?
Neler, örneklendirebilir misiniz?
Bu sorunları gidermek için siz neler yapıyorsunuz?
3. Bu hafta “.....” çalışmalarını da yaptığınızı belirttiniz. Düzenli çizgi çalışmaları için kaç ders saati ayırdınız?
Düzenli çizgi çalışmalarında nelere dikkat ediyorsunuz?
Öğrenciler bu çalışmaları yapabiliyor mu? Çalışmalar sırasında sorun yaşanıyor mu?
Neler, örneklendirebilir misiniz?
Bu sorunları gidermek için siz neler yapıyorsunuz?
4. Bu haftanın sonunda öğrencilerin beklenen hedeflere ulaştığını düşünüyor musunuz?
Örneklendirebilir misiniz?
5. Bu hafta yaşadığınız güçlüklerin çözümü için neler önerirsiniz?
- Öğretmen
- Yönetici
- veli
6. Bu hafta planladığımız şekilde uygulama yapabildiniz mi?
-Eksik kalan
- Fazlaca
- planlanmadan uyguladığımız etkinlik oldu mu? Bahseder misiniz?
7. Önümüzdeki hafta için ne tür çalışmalar yapmayı planlıyorsunuz?

EK-3

GÖRÜŞME FORMU-3

1. Geçen hafta çalışmalarını yaptığınızı söylemişsiniz. Bu hafta hangi çalışmaları yaptınız?
2. Bu hafta çizgi çalışmalarına devam ettiğinizi söylediniz. Bu hafta ne tür çalışmalar yaptınız? Çalışmalar sırasında sorun yaşandı mı? Biraz bahseder misiniz?
3. Bu haftaçizgi çalışmalarıyla ilgili yaptığımız çalışmalarda yaşadığınız sorunları gidermek için siz neler yaptınız?
4. Bu hafta sesleri vermeye başladığınızı söylediniz. Öğrencilerinizin “e” sesini hissetmeleri (fark etmeleri) ve tanımaları için ne tür çalışmalar yaptınız?
“e” sesini hissetmeleri (fark etmeleri) ve tanımaları için kaç ders saati ayırdınız?
Öğrenciler bu çalışmaları yaparken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız?
Bu sorunları gidermek için siz neler yaptınız?
5. Öğrencilere “e” sesini okuma ve yazmaları için ne tür çalışmalar yaptınız?
Öğrencilere “e” sesini okuma ve yazmaları için kaç ders saati ayırdınız?
Öğrenciler bu çalışmaları yaparken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız?
Bu sorunları gidermek için siz neler yaptınız?
6. İkinci sese geçtiniz mi? Geçtiyseniz buna nasıl karar verdiniz? Geçmediyseniz neden geçmediniz?
7. Öğrencilerinizin “l” sesini hissetmeleri (fark etmeleri) ve tanımaları için ne tür çalışmalar yaptınız?
“l” sesini hissetmeleri (fark etmeleri) ve tanımaları için kaç ders saati ayırdınız?
Öğrenciler bu çalışmaları yaparken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız?
Bu sorunları gidermek için siz neler yaptınız?
8. Öğrencilere “l” sesini okuma ve yazmaları için ne tür çalışmalar yaptınız?
Öğrencilere “l” sesini okuma ve yazmaları için kaç ders saati ayırdınız?
Öğrenciler bu çalışmaları yaparken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız?
Bu sorunları gidermek için siz neler yaptınız?

9. Bu haftanın sonunda öğrencilerin beklenen hedeflere ulaştığını düşünüyor musunuz?
Örneklendirebilir misiniz?
10. Bu hafta yaşadığınız güçlüklerin çözümü için neler önerirsiniz?
- Öğretmen
 - Yönetici
 - veli
11. Bu hafta planladığınız şekilde uygulama yapabildiniz mi?
- Eksik kalan
 - Fazlaca
 - planlanmadan uyguladığımız etkinlik oldu mu? Bahseder misiniz?
12. Önümüzdeki hafta için ne tür çalışmalar yapmayı planlıyorsunuz?

EK-4

GÖRÜŞME FORMU-4

1. Geçen hafta çalışmalarını yaptığınızı ve seslere geçtiğinizi söylemişsiniz. Bu hafta hangi çalışmaları yaptınız?

2. Bu hafta seslerle ilgili olarak ilk heceye geçtiğinizi belirttiniz. İlk heceye (el) nasıl ulaştınız? (İzlediğiniz yol neydi?)

Bu hecenin okunması ve yazılması için kaç ders saati ayırdınız?

Öğrenciler bu çalışmaları yaparken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız?

Bu sorunları gidermek için siz neler yaptınız?

3. İlk kelimeye (ele) nasıl ulaştınız? (İzlediğiniz yol neydi?)

Öğrenciler ilk kelimeyi oluşturmada zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız?

Bu sorunları gidermek için siz neler yaptınız?

4. Açık heceye (le) nasıl ulaştığınızı anlatır mısınız? (İzlediğiniz yol neydi?)

Öğrenciler bu açık heceye ulaşırken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız?

Bu sorunları gidermek için siz neler yaptınız?

[Açık heceye ulaşıldıktan sonra “le” ve “el” heceleri öğrenciler tarafından doğru okunup yazıldı mı? Bu heceleri karıştırmamaları için siz neler yaptınız?]

5. İlk cümleye (El ele.) nasıl ulaştığınızı anlatır mısınız? (İzlediğiniz yol neydi?)

Öğrenciler ilk cümleyi oluştururken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız?

Bu sorunları gidermek için siz neler yaptınız?

[Cümle oluştururken görseller kullanıyoruz. Bu görsellerden yararlanmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?]

6. Bu hafta hece, kelime ve cümleye ulaştınız. Tüm bu süreçte sizi en çok yoran, en sık yaşadığınız güçlük neydi? Bu sorunların çözümü için neler yaptınız?

7. Bu haftanın sonunda öğrencilerin, beklenen hedeflere ulaştığını düşünüyor musunuz? Örneklendirebilir misiniz?

8. Bu hafta yaşadığınız güçlüklerin çözümü için neler önerirsiniz?

- Öğretmen
- Yönetici
- veli

9. Bu hafta planladığınız şekilde uygulama yapabildiniz mi?

-Eksik kalan

- Fazlaca

- planlanmadan uyguladığınız etkinlik oldu mu? Bahseder misiniz?

10. Önümüzdeki hafta için ne tür çalışmalar yapmayı planlıyorsunuz?



EK-5**GÖRÜŞME FORMU****KİŞİSEL BİLGİLER****Araştırma Sorusu**

Sınıf öğretmenlerinin, ses temelli cümle yönteminin aşamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?

Okul:.....Tarih:.....Saat (Başlangıç/bitiş):.....

GİRİŞ:

Merhaba, ben Gülden Kavak. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Ses Temelli Cümle Yöntemindeki aşamalarda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümü ile ilgili bir araştırma yapmaktayım. 2005-2006 eğitim öğretim yılıyla birlikte yürürlüğe konan İlk Okuma Yazma programında uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminde karşılaşılan sorunları belirlemede sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Bu araştırma kapsamında farklı okullardan öğretmenlerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz yer almayacak, bunun yerine şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce izin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Görüşmeye başlamadan önce sizin sormak istediğiniz ya da belirtmek istediğiniz bir durum varsa yanıtlamak isterim. Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum ve izin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Öncelikle sizi tanımak istiyorum. Biraz kendinizden bahseder misiniz?
2. Hangi okuldan mezun oldunuz?
3. Öğretmenlik mesleğinde kaçınıcı yılınızdasınız?
4. Kaç kez birinci sınıf okuttunuz?
5. Bu yıl okuttuğunuz sınıfta toplam kaç öğrenci bulunuyor?
6. Öğrenim hayatınızda “İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersi aldınız mı? Ne zaman?
7. “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilgili hizmet-içi eğitim veya seminer aldınız mı? Katkıları olduğunu düşünüyor musunuz? Anlatır mısınız?
8. Okuma yazma öğretiminde daha önce hangi yöntemleri kullandınız?

GÖRÜŞME FORMU

1. Serbest çizgi çalışmaları için nelere dikkat ettiniz? Öğrenciler bu çalışmaları yapabildiler mi? Çalışmalar sırasında sorun yaşandı mı? Ne tür sorunlar yaşandı, anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
2. Düzenli çizgi çalışmaları için nelere dikkat ettiniz? Öğrenciler bu çalışmaları yapabildi mi? Çalışmalar sırasında sorun yaşandı mı? Ne tür sorunlar yaşandı, anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
3. Öğrencilerinizin sesleri hissetmeleri (fark etmeleri) ve tanımları için ne tür çalışmalar yaptınız? Öğrenciler bu çalışmaları yaparken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
4. Öğrencilere sesleri okuma ve yazmaları için ne tür çalışmalar yaptınız? Öğrenciler bu çalışmaları yaparken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
5. İlk heceye (el) nasıl ulaştınız? (İzlediğiniz yol neydi?) Öğrenciler bu çalışmaları yaparken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
Seslerle ilgili hece oluştururken ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
6. İlk kelimeye (ele) nasıl ulaştınız? (İzlediğiniz yol neydi?) Öğrenciler ilk kelimeyi oluşturmada zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
Seslerle ilgili kelime oluştururken ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
7. Açık heceye (le) nasıl ulaştığınızı anlatır mısınız? (İzlediğiniz yol neydi?) Öğrenciler bu açık heceye ulaşırken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
[Açık heceye ulaşıldıktan sonra “le” ve “el” heceleri öğrenciler tarafından doğru okunup yazıldı mı? Bu heceleri karıştırmamaları için neler yaptınız?]
8. İlk cümleye (El ele.) nasıl ulaştığınızı anlatır mısınız? (İzlediğiniz yol neydi?) Öğrenciler ilk cümleyi oluştururken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?

Seslerle ilgili cümle oluştururken ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?

[Cümle oluştururken görseller kullanıyoruz. Bu görsellerden yararlanmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?]

9. Seslere ilişkin metin oluşturma aşamasında neler yaptınız? (İzlediğiniz yol neydi?) Öğrenciler metin oluştururken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
10. Seslere ilişkin büyük harfleri nasıl verdiğinizi anlatır mısınız? Öğrenciler harflerin büyüklerini yazarken zorlandılar mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Anlatır mısınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
11. Sesleri verirken herhangi bir noktalama işareti veya yazım kuralı verdiniz mi? Verdiyseniz ne zaman ve nasıl verdiğinizden bahsedebilir misiniz? Bu noktalama işareti veya yazım kuralı ile ilgili sorun yaşadınız mı? Ne tür sorunlar yaşadınız? Bu sorunları gidermek için neler yaptınız?
12. Öğrencilerinize yeni ses vermeye nasıl karar verdiniz? (Her yeni sese geçişte nelere dikkat ettiniz?)
13. Seslerle ilgili çalışmalarınız için ev ödevi verdiniz mi? Ne kadar verdiniz? Ev ödevinin katkı getirdiğini düşünüyor musunuz? Anlatır mısınız?
14. Seslerin verilme sıralaması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Örneklendirebilir misiniz?
15. Ses Temelli Cümle yöntemi ile diğer yöntemleri karşılaştırdığımızda en çok hangi aşamada zorlandığınızı anlatır mısınız? Bu süreçte sizi en çok yoran, en sık yaşadığınız güçlük neydi? Bu sorunların çözümü için neler yaptınız?

EK-6**ANKET****1. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Aşağıdaki sorularla ilgili verilen seçeneklerden size uygun olanı “X” işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

Bay

Bayan

2. En son bitirdiğiniz okulu belirtiniz.

İki Yıllık Yüksekokul

2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü

Yüksek Öğretmen Okulu

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans

Doktora

Diğer..... (Lütfen belirtiniz.)

3. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21-25 yıl

26 yıl ve üstü

4. Kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz?

1.

2.

3.

4.

5.

5. Kaç kez birinci sınıf okuttunuz?

1

2

3

4

5

6

7

Diğer.....(Lütfen belirtiniz.)

2. BÖLÜM

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARI BELİRLEME ANKETİ

Bu bölümde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarında karşılaştıkları sorunları içeren ifadeler yer almaktadır. Sizden her bir maddede belirtilen durumu yaşama sıklığınızı belirtmeniz istenmektedir. Anketi titizlikle cevaplandırmanız ve hiçbir maddeyi boş bırakmamanız beklenmektedir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

MADDELER	SEÇENEKLER				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Her bir maddeyi öğrencilerin yaptığı davranışlar olarak düşünüp cevaplandırınız.					
HAZIRLIK AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
1. Satırı takip ederek yazamıyor.					
2. Soldan sağa doğru uygun hareketlerle yazamıyor.					
3. Çizgi çalışmalarını yaparken yazılış yönlerine dikkat etmiyor.					
4. Çizgi çalışmalarını yaparken çizgileri aralıklara doğru yerleştiremiyor.					
SESİ HİSSETME VE TANIMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
5. Öğrenciler hazır değilken (zamanından önce) ses tanıma aşamasına geçiyor.					
6. Seslerin geçtiği kelimelere örnek verirken sorun yaşıyor.					
7. Kelimelerin içinde geçen sesleri hissetmede sorun yaşıyor.					
8. Sesin olduğu ve olmadığı kelimelerin görselleri gösterildiğinde, bu kelimelerle ilgili sesin geçip geçmediğini belirlerken sorun yaşıyor.					
9. Kelimede geçen sesin kelimenin başında, ortasında, sonunda olduğunu belirlerken sorun yaşıyor.					
10. Bazı sesleri birbirine karıştırıyor.					
SESİ OKUMA VE YAZMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
11. Bazı sesleri doğru telaffuz edemiyor.					
12. Bazı sesleri okurken birbirine karıştırıyor.(b-d, m-n ...)					
13. Küçük harfleri okurken sorun yaşıyor.					
14. Büyük harfleri okurken sorun yaşıyor.					
15. Harflerin yazılış yönlerine dikkat etmiyor.					
16. Büyük harfleri yazarken sorun yaşıyor.					
17. Küçük harfleri yazarken sorun yaşıyor.					
18. Harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlayamıyor.					
19. Büyük ve küçüğü yazım olarak birbirine benzeyen harfleri (C-c, P-p, I-i, J-j vb.) birbirine karıştırıyor.					

HECE OLUŞTURMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
20. Daha önce öğrendikleri sesleri hece içerisinde bulurken sorun yaşıyor.					
21. Sesli harfle başlayan heceleri okurken sorun yaşıyor.					
22. Sessiz harfle başlayan heceleri okurken sorun yaşıyor.					
23. Heceleri okurken sesleri birleştirmede sorun yaşıyor.					
24. Kapalı heceden sonra açık heceye ulaşırken sorun yaşıyor. (el, e-le gibi)					
25. Söylenen heceyi doğru yazamıyor.					
26. Heceyi yazarken harflerini eksik yazıyor.					
KELİME OLUŞTURMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
27. Daha önce öğrendikleri heceleri kelime içinde bulurken sorun yaşıyor.					
28. Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede sorun yaşıyor.					
29. Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan kelimeleri okurken yanlış heceleme yapıyor (el-e, ar-a vb.).					
30. Kelimeyi okurken heceleyerek okuyor.					
31. Söylenen kelimeyi doğru olarak yazamıyor.					
32. Yazılan kelimeyi doğru olarak okuyamıyor.					
33. Kelimeyi yazarken harfler eksik bırakılıyor.					
34. Kelimeyi yazarken kelimedeki olmayan bir harf ekleniyor.					
35. Kelimeyi okurken kelimedeki olmayan bir harf ekleniyor.					
CÜMLE OLUŞTURMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
36. Daha önce öğrendikleri kelimeleri cümle içinde bulurken sorun yaşıyor.					
37. Daha önce üretilen cümlelerin arasından yeni üretilen cümleyi ayırt edemiyor.					
38. Cümleyi heceleyerek okuyor.					
39. Söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyor.					
40. Yazılan cümleyi doğru olarak okuyamıyor.					
41. Cümleyi yazarken bazı kelimeleri atlıyor.					
42. Cümleyi yazarken harflerini eksik bırakıyor.					
43. Noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanmıyor.					
44. Cümlenin ilk harfini büyük harfle başlayarak yazmıyor.					
METİN OLUŞTURMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
45. Daha önce öğrendikleri cümleleri metin içerisinde bulurken sorun yaşıyor.					
46. Cümleleri anlamlı bir şekilde birleştirip metin oluşturamıyor.					
47. Söylenen metni doğru yazamıyor.					
48. Yavaş okuyor.					
49. Okuma sırasında atlama yapıyor.					
50. Okuma sırasında ekleme yapıyor.					
51. Okuma sırasında tekrarlama yapıyor.					
52. Okudukları metni anlamıyor.					
53. Metne başlık bulamıyor.					
OKURYAZARLIĞA ULAŞMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
54. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumuyor.					
55. Noktalama işaretlerine dikkat ederek yazmıyor.					

56. Yavaş okuyor.					
57. Yavaş yazıyor.					
58. Okuduklarını anlamıyor.					
59. Dik temel harflerle yazılı metinleri okuma sürecinde zorlanıyor.					
60. Bitişik eğik yazıyla yazılı metinleri okuma sürecinde zorlanıyor.					

Öğrencilerinizle bunlar dışında yaşadığınız başka sorunlar varsa lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ses Temelli Cümle Yöntemini uygularken öğrencilerinizle yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Güliden KAVAK	İmza:	<i>G. Kavak.</i>
Doğum Yeri:	Nevşehir		
Doğum Tarihi:	01.10.1985		
Medeni Durumu:	Bekâr		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İlkokulu		Bayındır/İzmir	1991-1996
Ortaöğretim	Ülfet Onart Lisesi		Bayındır/İzmir	1996-1999
Lise	Ülfet Onart Lisesi Torbalı Lisesi	Sayısal	Bayındır/İzmir Torbalı/İzmir	1999-2001 2001-2003
Lisans	Hacettepe Üniversitesi	İlköğretim Sınıf Öğretmenliği	Ankara	2003-2007
Yüksek Lisans	Ege Üniversitesi Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Programı ve Öğretimi	Bornova/İzmir Meram/Konya	2008-.....
Becerileri:	<ul style="list-style-type: none"> • Detaylı araştırma becerisi • Çabuk ve doğru karar verme becerisi • İyi düzeyde İngilizce konuşabilme ve yazabilme • Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi • Türkçeyi güzel ve etkili kullanma becerisi • Bilişim teknolojilerini kullanarak eğitime uyarlama becerisi 			
İlgi Alanları:	Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme, İlk Okuma Yazma, Dilimiz Türkçe, Yaratıcı Drama, Psikoloji, Halk Oyunları, Bilgisayar Teknolojileri, Kültür ve Sanat Etkinlikleri			
İş Deneyimi:	<ul style="list-style-type: none"> • FMV Ayazağa Özel Işık İlkokulu, sınıf öğretmeni (Eylül 2017- hâlâ devam etmekte.) • Özel Çamlıca Bilfen İlköğretim Okulu, sınıf öğretmeni (Eylül 2015 -2017.) • Yakın Ufuklar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, özel öğretim sınıf öğretmeni (Aralık 2014 - Haziran 2015) • Özel Diltaş Eğitim Kurumları Selçuklu- Konya, sınıf öğretmeni (Eylül 2009 - Eylül 2013) • Torbalı Çetineller İlköğretim Okulu- İzmir, ders ücretli öğretmen (2007-2008 Eğitim- öğretim yılı) 			

Aldığı Ödüller:	<ul style="list-style-type: none"> • Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü İhsan Doğramacı birincilik mezuniyet ödülü • Torbalı Süper Lisesi birincilik mezuniyet ödülü • Maltepe Askeri Lisesi Komutanlığı Scrabble turnuvası başarı ödülü • Lise ve orta öğrenim yıllarında ilgili kompozisyon, şiir ve resim yarışmalarında birincilik ödülleri
Hakkımda Bilgi Almak İçin Önerebileceğim Şahıslar:	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. Dr. Nimet Karataş Tel: 0 533 519 8338 • Prof. Dr. Nilay Bümen Tel: 0232 343 400- 5262 • Doç. Dr. Sayime Erben Keçici Tel: 0 507 253 2210 • Doç. Dr. Hakan Atılgan Tel: 0232 311 5268 • Dr. Öğr. Üyesi Işıl Sönmez Ektem Tel: 0507 379 0974 • Öğr. Gör. Dr. Fatma Türkyılmaz Tel: 0 506 724 0718 • Öğr. Gör. Fadim Akça Tel: 0 505 672 7886 • MEB Müfettişi Mehmet Ali Özkaya Tel: 0 543 272 1295
Tel. No.:	0 536 420 2900
Adres:	<ul style="list-style-type: none"> • Esatpaşa Mahallesi Duman Sokak Duman Apartmanı No.: 10/6 Ataşehir/ İSTANBUL