

**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE İLK OKUMA YAZMA  
ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ  
(Ankara İli Örneği)**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan  
Yalçın BAY**

**ANKARA – 2008**

**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE İLK OKUMA YAZMA  
ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ  
(Ankara İli Örneği)**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan  
Yalçın BAY**

**Danışman  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**

**ANKARA – 2008**



GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yalçın BAY'ın "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)" başlıklı tezi 27 / 11 / 2008 tarihinde, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

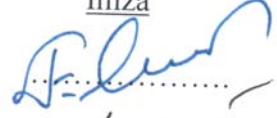
Üye : Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Üye : Doç. Dr. Hayati AKYOL

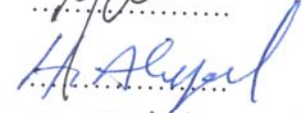
Üye : Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

İmza













## ÖN SÖZ

Eğitim öğretim çalışmalarının en önemli aşaması ilk okuma yazma öğretimidir. İlk okuma yazma öğretiminin etkili ve verimli yürütülmesi konusunda sürekli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmanın çoğunluğu ilk okuma yazma öğretim yöntemi üzerine odaklanmaktadır.

Türkiye de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ilk okuma yazma öğretiminde yöntem farklılığına gidilmiş ve Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) uygulanmaya başlanmıştır. Her yöntemin ilk uygulamasında karşılaşılan sorunlar bu yöntemin ilk uygulanmasında da söz konusudur. Bu nedenle 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve bir yıl sonra ülke geneline uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin genel bir değerlendirilmesinin yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmada Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin Ankara ilinde bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Araştırma süresince görüş ve önerilerini esirgemeyen başta danışmanım Prof.Dr. Firdevs GÜNEş olmak üzere, hocalarım Doç.Dr. Hayati AKYOL'a, Yard.Doç.Dr. Kemal KÖKSAL'a, Yard.Doç.Dr. Gıyasettin AYTAş'a teşekkür ederim. Araştırmaya katkı sağlayan doktora arkadaşlarıma, mesai arkadaşlarıma ve MEB'de çalışan sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim. Araştırmanın dil ve ifade yönünden düzeltmelerini yapan, Türk Dili uzmanı arkadaşlarım Uzm. Orhan TURGUT ve Uzm. Arzu EKİZOĞLU'na da ayrıca teşekkür ederim.

Anketlerin uygulanması ve sekiz ay süren gözlemlerim boyunca beni sınıflarına misafir eden, saygı ve sevgilerini esirgemeyen, ülkemizin geleceği olan ilköğretim 1 ve 2. sınıf öğrencilerine ve değerli öğretmenlerine de teşekkür ederim.

Araştırma süresince fazla zaman ayıramadığım oğullarım Samet Kürşathan'a, Göktuğ'a, desteklerinden dolayı sevgili eşim D. Neslihan'a ve kıymetli anneme babama çok teşekkür ederim.

Yalçın BAY

Ankara – 2008

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET.....	
ABSTRACT.....	
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ÇİZGİ GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
SÜTUN GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xvi

### BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
<i>Problem</i> .....	3
Alt Problemler.....	3
<i>Önem</i> .....	4
<i>Varsayımlar</i> .....	5
<i>Kapsam ve Sınırlılıklar</i> .....	5
<i>Tanımlar ve Kavramlar</i> .....	6
Dil.....	6
Okuma.....	6
Yazma.....	7
İlk Okuma Yazma.....	7
Dinleme.....	8
Anlama.....	8
Görsel Okuma.....	8
Görsel Sunu.....	9

### BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
<b>2.1. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GELİŞMELER.....</b>	<b>10</b>
2.1.1. Türkiyede İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Gelişmeler.....	10
2.1.2. Dünyada İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Gelişmeler.....	12
Amerika Birleşik Devletlerindeki Gelişmeler.....	14
Fransadaki Gelişmeler.....	14
Kanada da Yaşanan Gelişmeler.....	15
İngilteredeki Gelişmeler.....	15
<b>2.2. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM YAKLAŞIM VE MODELLERİ.....</b>	<b>16</b>
2.2.1. Geleneksel Yaklaşımlar.....	17
2.2.1.1. Parçadan Bütüne Yaklaşımı.....	17
2.2.1.2. Bütünden Parçaya Yaklaşımı.....	18
2.2.1.3. Bütünleştirici Yaklaşım.....	18
2.2.2. Gelişimsel Yaklaşım ve Modeller.....	19
2.2.2.1. Okuma Gelişim Modeli.....	20
2.2.2.1.1. Resim-Şekil Aşaması.....	20
2.2.2.1.2. Alfabe Aşaması.....	20
2.2.2.1.3. Akıcı Okuma Aşaması.....	21
2.2.2.2. Yazma Gelişim Modeli.....	22
2.2.2.2.1. Resim-Harf Aşaması.....	22
2.2.2.2.2. Alfabe Aşaması.....	23

<b>2.3. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....</b>	<b>25</b>
2.3.1. Sesten Öğretim Yöntemi.....	26
2.3.2. Resimli Ses Yöntemi.....	26
2.3.3. Sesten Okuma Yöntemi.....	27
2.3.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	27
<b>2.4. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN ÖĞRENME ALANLARI.....</b>	<b>28</b>
2.4.1. Dinleme.....	28
2.4.2. Konuşma.....	29
2.4.3. Okuma.....	30
2.4.3.1. Ses Bilinci.....	30
2.4.3.2. Alfabetik İlişkileri Keşfetme.....	32
2.4.3.3. Kelime Tanıma ve Zihinsel Sözlük Geliştirme.....	32
2.4.3.4. Akıcı Okuma.....	33
2.4.4. Yazma.....	34
2.4.4.1. Yazı Bilinci.....	34
2.4.4.2. Alfabetik İlkeleri Yapılandırma.....	35
2.4.4.3. Kelime Yazma ve Zihinsel Sözlükten Yararlanma.....	36
2.4.4.4. Akıcı Yazma.....	36
2.4.5. Görsel Okuma ve Sunu.....	37
<b>2.5. ANLAMA.....</b>	<b>38</b>
2.5.1. Anlama Süreçleri.....	39
<b>2.6. OKUMA VE YAZI TÜRLERİ.....</b>	<b>41</b>
2.6.1. Okuma Türleri.....	41
2.6.1.1. Sesli Okuma.....	41
2.6.1.2. Sessiz Okuma.....	42
2.6.2. Yazı Türleri.....	42
2.6.2.1. Dik Temel Yazı.....	42
2.6.2.2. Bitişik Eğik Yazı.....	43
<b>2.7. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ.....</b>	<b>44</b>
2.7.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	45
2.7.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	46
2.7.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	47
2.7.3.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	47
2.7.3.1.1. Genel Hazırlık.....	47
2.7.3.1.2. Okumaya Hazırlık.....	47
2.7.3.1.3. Yazmaya Hazırlık.....	48
2.7.3.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	48
2.7.3.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma.....	49
2.7.3.2.2. Sesi Okuma ve Yazma.....	49
2.7.3.2.3. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma.....	51
2.7.3.2.4. Metin Oluşturma.....	51
2.7.3.3. Okuryazarlığa Ulaşma.....	51
<b>2.8. OKUMA YAZMA BECERİLERİ.....</b>	<b>52</b>
<b>2.9. OKUMA YAZMA HATALARI.....</b>	<b>53</b>
<b>2.10. OKUMA YAZMA HIZLARI VE ANLAMA DÜZEYLERİ.....</b>	<b>53</b>
2.10.1. Okuma Hızları.....	54
2.10.2. Yazma Hızları.....	55
2.10.3. Anlama Düzeyleri.....	55
<b>2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>57</b>
2.11.1. Türkiyede Yapılan Araştırmalar.....	57
2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	73

### BÖLÜM III

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2. Evren ve Örneklem.....</b>	<b>80</b>
3.2.1. Araştırmanın 1, 2 ve 3. Alt Problemlerine İlişkin Evren ve Örneklem.....	80
3.2.2. Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Evren ve Örneklem.....	81
3.2.3. Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Evren ve Örneklem.....	81
<b>3.3. Verilerin Toplanması.....</b>	<b>82</b>

3.3.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Verilerin Toplanması .....	82
3.3.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Verilerin Toplanması .....	84
3.3.3. Öğretmenlere İlişkin Verilerin Toplanması.....	86
<b>3.4. Verilerin Analizi.....</b>	<b>87</b>
3.4.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Verilerin Analizi .....	87
3.4.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Verilerin Analizi .....	89
3.4.3. Öğretmenlere İlişkin Verilerin Analizi .....	90
<b>3.5. Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler.....</b>	<b>91</b>

## BÖLÜM IV

### **BULGULAR VE YORUMLAR..... 94**

<b>4.1. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENME SÜRECİ.....</b>	<b>94</b>
4.1.1. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİ .....	94
4.1.2. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN STCY İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	95
4.1.2.1. Duyduğu Sesleri Ayırt Etme.....	96
4.1.2.2. Görsellerle Sesleri Eşleştirme .....	97
4.1.2.3. Sesleri Okuma.....	99
4.1.2.4. Duyduğu Sesleri Yazma .....	100
4.1.2.5. Seslerden Hece Oluşturma.....	101
4.1.2.6. Heceleri Okuma.....	102
4.1.2.7. Heceleri Yazma .....	103
4.1.2.8. Hecelerden Kelimeler Oluşturma .....	104
4.1.2.9. Kelimeleri Okuma .....	106
4.1.2.10. Kelimeleri Yazma.....	107
4.1.2.11. Kelimeleri Görsellerle Eşleştirme .....	108
4.1.2.12. Cümle Oluşturma.....	109
4.1.2.13. Cümleleri Okuma.....	110
4.1.2.14. Cümleleri Yazma .....	112
4.1.2.15. Cümleleri Görsellerle İfade Etme .....	113
4.1.2.16. Metin Oluşturma.....	114
4.1.2.17. Metin Okuma .....	115
4.1.2.18. Kendini Yazılı İfade Etme .....	117
4.1.2.19. Dikkat Düzeyi.....	118
4.1.2.20. Okuduğunu Anlama Düzeyi .....	119
4.1.2.21. Yaratıcı Faaliyetler .....	121
4.1.2.22. Derse Aktif Olarak Katılma .....	122
4.1.2.23. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme .....	123
4.1.2.24. Görselleri Okuma.....	125
4.1.2.25. Görsellerle Sunu Yapma.....	126
4.1.3. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HATALARI İLE OKUMA YAZMA KURALLARINA UYMA DURUMLARI .....	128
4.1.3.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyma Durumları .....	128
4.1.3.1.1. Atlayarak Okuma .....	129
4.1.3.1.2. Ekleyerek Okuma .....	130
4.1.3.1.3. Tekrarlayarak Okuma .....	131
4.1.3.1.4. İzleyerek Okuma .....	132
4.1.3.1.5. Okuma Esnasında Oturma Biçimi .....	133
4.1.3.1.6. Okuma Esnasında Ses Tonu .....	135
4.1.3.1.7. Okuma Akıcılığı .....	136
4.1.3.1.8. Sesli Okuma Kuralları .....	137
4.1.3.1.9. Okuma Esnasında Nefes kontrolü .....	138
4.1.3.2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları ile Yazma Kurallarına Uyma Durumları .....	140
4.1.3.2.1. Yazı Yönü .....	140
4.1.3.2.2. Yazı Büyüklüğü.....	141
4.1.3.2.3. Satır Çizgilerine Yazma.....	142
4.1.3.2.4. Kelimeler Arası Boşluk .....	143
4.1.3.2.5. Harflerin Yazılış Biçimi .....	145

4.1.3.2.6. Yazı Temizliği .....	146
4.1.3.2.7. Yazma Esnasında Oturma Biçimi.....	147
4.1.3.2.8. Yazma Akıcılığı .....	148
4.1.3.2.9. Kalem Tutma .....	149
4.1.3.2.10. Söyleneni Yazma.....	150
<b>4.1.4. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HIZLARI İLE ANLAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>152</b>
4.1.4.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri .....	153
4.1.4.1.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları.....	154
4.1.4.1.2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları .....	154
4.1.4.1.3. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Düzeyleri .....	156
4.1.4.2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ile Anlama Düzeylerinin Gittikleri Okul Türüne Göre Durumu .....	157
4.1.4.2.1. Öğrencilerin Okuma Hızlarının Okul Türüne Göre Durumu .....	157
4.1.4.2.2. Öğrencilerin Yazma Hızlarının Okul Türüne Göre Durumu .....	158
4.1.4.2.3. Öğrencilerin Anlama Düzeylerinin Okul Türüne Göre Durumu .....	159
4.1.4.3. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları .....	161
4.1.4.3.1. Öğrencilerin Okuma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları .....	161
4.1.4.3.2. Öğrencilerin Yazma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları .....	162
4.1.4.3.3. Öğrencilerin Anlama Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları .....	163
4.1.4.4. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri ile Annelerinin Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	164
4.1.4.4.1. Öğrencilerin Okuma Hızları ile Annelerinin Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular....	165
4.1.4.4.2. Öğrencilerin Yazma Hızları ile Annelerinin Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular ....	165
4.1.4.4.3. Öğrencilerin Anlama Düzeyleri ile Annelerinin Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	167
4.1.4.5. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri ile Babalarının Eğitim Düzeyleri .....	169
4.1.4.5.1. Öğrencilerin Okuma Hızları ile Babalarının Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular ....	169
4.1.4.5.2. Öğrencilerin Yazma Hızları ile Babalarının Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular ....	171
4.1.4.5.3. Öğrencilerin Anlama Düzeyleri ile Babalarının Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	172
<b>4.2. CÜMLE YÖNTEMİ VE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE OKUMA YAZMA ÖĞRENEN İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>175</b>
4.2.1. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİ .....	176
4.2.2. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HATALARI İLE OKUMA YAZMA KURALLARINA UYMA DURUMLARI .....	177
4.2.2.1. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HATALARI İLE OKUMA YAZMA KURALLARINA UYMA DURUMLARI .....	178
4.2.2.1.1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyma Durumları .....	178
4.2.2.1.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları ve Yazma Kurallarına Uyma Durumları .....	190
4.2.2.2. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HATALARI VE OKUMA YAZMA KURALLARINA UYMA DURUMLARININ İLK OKUMA YAZMAYI ÖĞRENDİKLERİ YÖNTEMİN FARKLILIĞINA İLİŞKİN BULGULAR .....	202
4.2.2.2.1. Okumayı Öğrendikleri Yönteme Göre Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyma Durumlarının Farklılığa İlişkin Bulgular.....	204
4.2.2.2.2. Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Yazma Hataları ve Yazma Kurallarına Uyma Durumlarının Farklılığa İlişkin Bulgular.....	207
4.2.2.3. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HIZLARI VE ANLAMA DÜZEYLERİNİN İLK OKUMA YAZMAYI ÖĞRENDİKLERİ YÖNTEME İLİŞKİN BULGULAR .....	208
4.2.2.3.1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Okuma Hızları .....	209
4.2.2.3.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Yazma Hızları.....	210
4.2.2.3.3. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Anlama Düzeyleri.....	213
4.2.2.4. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HIZLARI VE ANLAMA DÜZEYLERİNİN İLK OKUMA YAZMAYI ÖĞRENDİKLERİ YÖNTEMİN FARKLILIĞINA İLİŞKİN BULGULAR .....	214

4.2.2.4.1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Bulgular.....	215
4.2.2.4.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Bulgular.....	216
4.2.2.4.3. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Bir Metni Anlama Düzeylerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Bulgular.....	217
4.2.2.4.4. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Bir Metni Anlama Düzeylerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Bulgular.....	219
<b>4.3. ÖĞRETMENLERİN SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ</b> .....	<b>222</b>
4.3.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular .....	222
4.3.2. Pilot Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY’ye İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	224
4.3.3. Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY’ye İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	226
4.3.4. Pilot ve Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY’ye İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	229
4.3.5. Pilot ve Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY’ye İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	230

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER ..... 234

<b>SONUÇLAR</b> .....	<b>234</b>
5.1. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR.....	234
5.1.1. STCY ile İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine İlişkin Sonuçlar .....	234
5.1.2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hataları ile Okuma Yazma Kurallarına Uyuma Durumlarına İlişkin Sonuçlar .....	235
5.1.3. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	236
5.2. CÜMLE YÖNTEMİ (CY) VE STCY İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENEN İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR.....	238
5.2.1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hataları ile Okuma Yazma Kurallarına Uyuma Durumlarına İlişkin Sonuçlar .....	238
5.2.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hataları ve Okuma Yazma Kurallarına Uyuma Durumlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar.....	240
5.2.3. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeylerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme İlişkin Sonuçlar.....	240
5.2.4. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeylerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar.....	242
5.3. ÖĞRETMENLERİN SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR .....	244
<b>ÖNERİLER</b> .....	<b>245</b>

### KAYNAKÇA

### EKLER

## TABLÖLAR LİSTESİ

		<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1</b>	Ankara Merkez İlçelerde 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılında Görev Yapan İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Sayıları	82
<b>Tablo 2</b>	Beşli Dereceleme Ölçeğinin Puan Sınırları	91
<b>Tablo 3</b>	İlköğretim Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler	91
<b>Tablo 4</b>	İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Hızlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler	92
<b>Tablo 5</b>	İlköğretim Öğrencilerinin Ders Geçme ve Başarı Durumlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler	93
<b>Tablo 6</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri	95
<b>Tablo 7</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızları (1 Dakikada)	154
<b>Tablo 8</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları (1 Dakikada)	155
<b>Tablo 9</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeyleri	157
<b>Tablo 10</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ile Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları	158
<b>Tablo 11</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları ile Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları	159
<b>Tablo 12</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Bir Metni Anlama Düzeyi ile Gittikleri Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları	160
<b>Tablo 13</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları	161
<b>Tablo 14</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları	162
<b>Tablo 15</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları	163
<b>Tablo 16</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ile Annelerinin Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları	165
<b>Tablo 17</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları ile Annelerinin Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları	166
<b>Tablo 18</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeyi ile Annelerinin Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları	167
<b>Tablo 19</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hızları ile Babalarının Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları	170
<b>Tablo 20</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları ile Babalarının Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları	171
<b>Tablo 21</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeyleri ile Babalarının Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları	172
<b>Tablo 22</b>	İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri	177

<b>Tablo 23</b>	İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyma Durumlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına Göre T Testi Sonuçları	205
<b>Tablo 24</b>	İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları ve Yazma Kurallarına Uyma Durumlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına Göre T Testi Sonuçları	207
<b>Tablo 25</b>	İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Sesli Okuma Hızları (1 Dakikada)	209
<b>Tablo 26</b>	İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Yazma Hızları (1 Dakikada)	211
<b>Tablo 27</b>	İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Metni Anlama Düzeyleri	214
<b>Tablo 28</b>	İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına Göre T Testi Sonuçları	215
<b>Tablo 29</b>	İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına Göre T Testi Sonuçları	216
<b>Tablo 30</b>	İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Bir Metni Anlamayla İlgili Değerlendirme Verilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre T Testi Sonuçları	218
<b>Tablo 31</b>	İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Bir Metni Anlamayla İlgili Değerlendirme Verilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre T Testi Sonuçları	219
<b>Tablo 32</b>	İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	223
<b>Tablo 33</b>	Pilot Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY'e İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı T Testi Sonuçları	224
<b>Tablo 34</b>	Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY'e İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları	226
<b>Tablo 35</b>	Pilot ve Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY'e İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı T Testi Sonuçları	229
<b>Tablo 36</b>	Pilot ve Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY'e İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı T Testi Sonuçları	231



## ÇİZGİ GRAFİKLER LİSTESİ

		<b>Sayfa</b>
<b>Çizgi Grafik 1</b>	Duyduğu Sesleri Ayırt Etme (1. Sınıf)	97
<b>Çizgi Grafik 2</b>	Görsellerle Sesleri Eşleştirme (1.Sınıf)	98
<b>Çizgi Grafik 3</b>	Sesleri Okuma (1. Sınıf)	99
<b>Çizgi Grafik 4</b>	Duyduğu Sesleri Yazma (1. Sınıf)	100
<b>Çizgi Grafik 5</b>	Seslerden Hece Oluşturma (1. Sınıf)	102
<b>Çizgi Grafik 6</b>	Heceleri Okuma (1. Sınıf)	103
<b>Çizgi Grafik 7</b>	Heceleri Yazma (1. Sınıf)	104
<b>Çizgi Grafik 8</b>	Hecelerden Kelimeler Oluşturma (1. Sınıf)	105
<b>Çizgi Grafik 9</b>	Kelimeleri Okuma (1. Sınıf)	106
<b>Çizgi Grafik 10</b>	Kelimeleri Yazma (1. Sınıf)	107
<b>Çizgi Grafik 11</b>	Kelimeleri Görsellerle Eşleştirme (1. Sınıf)	109
<b>Çizgi Grafik 12</b>	Cümle Oluşturma (1. Sınıf)	110
<b>Çizgi Grafik 13</b>	Cümleleri Okuma (1. Sınıf)	111
<b>Çizgi Grafik 14</b>	Cümleleri Yazma (1. Sınıf)	112
<b>Çizgi Grafik 15</b>	Cümleleri Görsellerle İfade Etme (1. Sınıf)	113
<b>Çizgi Grafik 16</b>	Metin Oluşturma (1. Sınıf)	115
<b>Çizgi Grafik 17</b>	Metin Okuma (1. Sınıf)	116
<b>Çizgi Grafik 18</b>	Kendini Yazılı İfade Etme (1. Sınıf)	117
<b>Çizgi Grafik 19</b>	Dikkat Düzeyi (1. Sınıf)	119
<b>Çizgi Grafik 20</b>	Okuduğunu Anlama Düzeyi (1. Sınıf)	120
<b>Çizgi Grafik 21</b>	Yaratıcı Faaliyetler (1. Sınıf)	121
<b>Çizgi Grafik 22</b>	Derse Aktif Olarak Katılma (1. Sınıf)	123
<b>Çizgi Grafik 23</b>	Kendini Sözlü Olarak İfade Etme (1. Sınıf)	124
<b>Çizgi Grafik 24</b>	Görselleri Okuma (1. Sınıf)	125
<b>Çizgi Grafik 25</b>	Görsellerle Sunu Yapma (1. Sınıf)	127
<b>Çizgi Grafik 26</b>	Atlayarak Okuma (1. Sınıf)	129
<b>Çizgi Grafik 27</b>	Ekleyerek Okuma (1. Sınıf)	130
<b>Çizgi Grafik 28</b>	Tekrarlayarak Okuma (1. Sınıf)	131
<b>Çizgi Grafik 29</b>	İzleyerek Okuma (1. Sınıf)	133
<b>Çizgi Grafik 30</b>	Okuma Esnasında Oturma Biçimi (1. Sınıf)	134
<b>Çizgi Grafik 31</b>	Okuma Esnasında Ses Tonu (1. Sınıf)	135
<b>Çizgi Grafik 32</b>	Okuma Akıcılığı (1. Sınıf)	136

<b>Çizgi Grafik 33</b>	Sesli Okuma Kuralları (1. Sınıf)	138
<b>Çizgi Grafik 34</b>	Okuma Esnasında Nefes kontrolü (1. Sınıf)	139
<b>Çizgi Grafik 35</b>	Yazı Yönü (1. Sınıf)	141
<b>Çizgi Grafik 36</b>	Yazı Büyüklüğü (1. Sınıf)	142
<b>Çizgi Grafik 37</b>	Satır Çizgilerine Yazma (1. Sınıf)	143
<b>Çizgi Grafik 38</b>	Kelimeler Arasında Boşluk (1. Sınıf)	144
<b>Çizgi Grafik 39</b>	Harflerin Yazılış Biçimi (1. Sınıf)	145
<b>Çizgi Grafik 40</b>	Yazı Temizliği (1. Sınıf)	146
<b>Çizgi Grafik 41</b>	Yazma Esnasında Oturma Biçimi (1. Sınıf)	147
<b>Çizgi Grafik 42</b>	Yazma Akıcılığı (1. Sınıf)	148
<b>Çizgi Grafik 43</b>	Kalem Tutma (1. Sınıf)	150
<b>Çizgi Grafik 44</b>	Söyleneni Yazma (1. Sınıf)	151

## **SÜTUN GRAFİKLER LİSTESİ**

		<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Sütun Grafik 1</b>	Atlayarak Okuma (2. Sınıf)	179
<b>Sütun Grafik 2</b>	Ekleyerek Okuma (2. Sınıf)	180
<b>Sütun Grafik 3</b>	Tekrarlayarak Okuma (2. Sınıf)	181
<b>Sütun Grafik 4</b>	İzleyerek Okuma (2. Sınıf)	182
<b>Sütun Grafik 5</b>	Okuma Esnasında Oturma Biçimi (2. Sınıf)	184
<b>Sütun Grafik 6</b>	Okuma Esnasında Ses Tonu (2. Sınıf)	185
<b>Sütun Grafik 7</b>	Sesli Okuma Hızı (2. Sınıf)	186
<b>Sütun Grafik 8</b>	Sesli Okuma Kuralları (2. Sınıf)	187
<b>Sütun Grafik 9</b>	Okuma Esnasında Nefes Kontrolü (2. Sınıf)	189
<b>Sütun Grafik 10</b>	Yazı Yönü (2. Sınıf)	191
<b>Sütun Grafik 11</b>	Yazı Büyüklüğü (2. Sınıf)	192
<b>Sütun Grafik 12</b>	Satır Çizgilerine Yazma (2. Sınıf)	194
<b>Sütun Grafik 13</b>	Kelimeler Arasında Boşluk (2. Sınıf)	195
<b>Sütun Grafik 14</b>	Harflerin Yazılış Biçimi (2. Sınıf)	196
<b>Sütun Grafik 15</b>	Yazı Temizliği (2. Sınıf)	197
<b>Sütun Grafik 16</b>	Yazma Esnasında Oturma Biçimi (2. Sınıf)	198
<b>Sütun Grafik 17</b>	Yazma Hızı (2. Sınıf)	199
<b>Sütun Grafik 18</b>	Kalem Tutma (2. Sınıf)	200
<b>Sütun Grafik 19</b>	Söyleneni Yazma (2. Sınıf)	201

## EKLER LİSTESİ

- EK - I** İlk Okuma Yazma Öğrenme Süreci Gözlem Formu
- EK - II** Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu
- EK - III** Yazma Becerisi Gözlem Formu
- EK - IV** Araştırmayla İlgili Gözlem Yapma ve Anket Uygulama İzinleri
- EK - V** Öğretmen Uygulanan Anket
- EK - VI** İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Hikâye Edici Metin
- EK - VII** İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Etkinlikler
- EK - VIII** İlköğretim 1. ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızlarını Belirlemede Kullanılan Form
- EK - IX** İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızlarını ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Hikâye Edici Metin
- EK - X** İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Etkinlikler
- EK - XI** İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızlarını ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Bilgilendirici Metin
- EK - XII** İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metni Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Etkinlikler

## **ŞİMGELER VE KISALTMALAR**

a	: Aktaran
CY	: Cümle Yöntemi
Çev.	: Çeviren
İÖÖ	: İlköğretim Okulu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
STCY	: Ses Temelli Cümle Yöntemi
TD	: Tebliğler Dergisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTK	: Talim ve Terbiye Kurulu

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Günümüzdeki hızlı gelişmeler ve bilimsel ilerlemeler, eğitimin her alanını etkilemekte, eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlere neden olmaktadır. Özellikle son yıllarda çoklu zekâ, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme gibi yeni eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu eğitim yaklaşımları öğrenciyi merkeze almakta ve öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık vermektedir. Bu gelişmeler; eğitimin temeli olan ilk okuma yazma öğretimini de etkilemekte ve çoğu ülkede ilk okuma yazma öğretim süreci ile yönteminde değişikliklere gidilmektedir.

Eğitim alanındaki gelişmeler ve değişimler Türkiyede de görülmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı Türkiyede; Çoklu Zekâ, Yapılandırıcı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim gibi yaklaşım ve modeller temel alınarak ilköğretim programları hazırlanmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 12.07.2004 tarihinde kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı da bu anlayışla geliştirilmiştir. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında ilk okuma yazma öğretimi ayrıntılı olarak ele alınmış ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması ön görülmüştür.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda; Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi:

“Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de

geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, soran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır.” şeklinde açıklanmaktadır (MEB,2005).

Ses Temelli Cümle Yöntemi; çeşitli araştırmalara dayalı olarak geliştirilmiş, konuyla ilgili öğretmen, müfettiş, yönetici, akademisyen, eğitimci vb. görevlilerin görüşleriyle zenginleştirilmiş, 9 ilde seçilen 120 Pilot okulda 2004-2005 öğretim yılı boyunca denenmiş ve başarılı sonuçlar alınması üzerine 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulmuştur (Güneş,2006).

Ses Temelli Cümle Yönteminin değerlendirmesi Pilot okullarda yapılan bir yıllık çalışmayla gerçekleştirilmiştir. Oysa günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde özel bir öneme sahip ilk okuma yazma öğretiminin daha ayrıntılı ve sistemli değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma böyle bir ihtiyaçtan doğmuştur.

Bu araştırmayla Ses Temelli Cümle Yöntemi (SYCY) ile ilk okuma yazma öğretiminin ayrıntılı değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine yönelik yapılan yenilikler, yeni yaklaşımlar ve uygulanan STCY ile ilk okuma yazma öğretimi ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Araştırmada ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenme süreci sekiz ay boyunca gözlenmiş; okuma, yazma becerileri, hikâye edici bir metni anlama düzeyleri, sesli okuma hızları, kopyalayarak yazma, söyleneni yazma, metinden anladığını yazma ve bir konudaki düşüncelerini yazma hızları belirlenmiştir. Ardından 2004-2005 eğitim öğretim yılında cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen 2. sınıf öğrencileri ile 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot okullarda STCY ile ilk okuma yazma öğrenen 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri 2 ay süreyle gözlenmiş; okuma hızları, kopyalayarak yazma, söyleneni yazma, metinden anladığını yazma ve bir konudaki fikrini yazma hızları belirlenerek, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönteme göre karşılaştırılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkındaki görüşleri yöntemi

uygulamadan önce ve sonra, yani eğitim öğretim yılının başında ve sonunda, ön test-son test yoluyla belirlenmiştir.

### **Problem**

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişim durumu nedir?

### **Alt Problemler**

- 1- İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenme süreci aylara göre nasıl gerçekleşmektedir?
- 2- Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin aylara göre okuma yazma hataları ile okuma yazma kurallarına uyma durumları nedir?
- 3- Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri;
  - a. Okul türüne (pilot-pilot olmayan okul),
  - b. Okul öncesi eğitimi alma durumlarına,
  - c. Annelerinin eğitim düzeylerine,
  - d. Babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- 4- Cümle Yöntemi (CY) ve STCY ile ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri arasında;
  - a. Okuma yazma hataları ile okuma yazma kurallarına uyma durumlarına,
  - b. Okuma yazma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine göre farklılık var mıdır?
- 5- Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğreten ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin; uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin;
  - a. Öğretim yılının başında ve sonunda,
  - b. Pilot veya pilot olmayan okulda görev yapma durumlarına göre farklılık var mıdır?

## Önem

İlk okuma yazma öğretimi eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel ögesidir. Okuma yazmayı öğrenmeden eğitim öğretimde ilerleme kaydedilemez. Okul öncesi eğitimden sonraki tüm eğitim kademelerinde, öğrencilerin başarıları aldıkları iyi bir ilk okuma yazma eğitimine bağlıdır. UNESCO, okuma yazmanın temel bir öğrenme ihtiyacı olduğundan ve insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilgili kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek olduğundan bahseder (Şenol, 1999). Bu nedenle öğrencilere en etkili ve verimli ilk okuma yazma nasıl öğretilmeli konusunda sürekli araştırmalar yapılmaktadır.

İlk okuma yazma öğretimi alanında yapılan araştırmaların çoğunluğu yöntemlere odaklanmış ve uzun yıllar hangi yöntemin daha etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Bu durum son yıllarda değişmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, okuma yazma öğretimine gelişimsel olarak yaklaşmış ve okuma yazma becerilerinin gelişim süreci belirlenmiştir. Ayrıca “Okuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak ele alınmaması, dil öğretiminin bütün öğrenme alanlarıyla birlikte yürütülmesi gerektiği” görüşü ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine okuma yazma öğretimi, dil öğretiminin bütün öğrenme alanlarıyla birlikte yürütülmeye başlanmıştır. Ayrıca okuma ve yazma öğrenme alanlarının alt aşamaları da saptanmış ve yapılacak çalışmalar belirlenmiştir. Çeşitli araştırmalar sonunda okuma öğrenme alanının alt alanları, ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme, kelime tanıma ve zihinsel sözlüğü geliştirme, akıcı okuma ve anlama olarak belirlenmiştir. Yazma öğrenme alanının alt alanları ise yazı bilinci, alfabetik ilkeleri yapılandırma, kelime yazma ve zihinsel sözlükten yararlanma, akıcı yazma ve kendini ifade etme, alanlarından oluşmaktadır (Güneş,2007).

Ülkemizde Yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak geliştirilen yeni Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin kullanılması ön



görülmüştür. Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte ele alınmış; içerik, yöntem ve uygulamaya ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir (MEB, 2004).

Bu araştırma Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişim durumu, okuma yazma hızları, anlama düzeyleri, öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, çözüme yönelik önerilerin saptanması ve böylece Ses Temelli Cümle Yönteminin alanda daha etkili ve verimli uygulanması açısından önemlidir.

### **Varsayımlar**

Bu araştırmada;

- 1- Gözlemler esnasında öğrencilerin gözlemciden etkilenmediği,
- 2- Öğretmenlerin anketlere vermiş oldukları cevapların doğru ve yansız olduğu,
- 3- Okuma yazma öğrenme sürecini gözlemek için geliştirilen formun öğrencilerin okuma yazma becerilerini ölçmek için uygun olduğu,
- 4- Okuma yazma becerilerini gözlemek için geliştirilen formların öğrencilerin bu becerilerini ölçmek için uygun olduğu,
- 5- Öğrencilerin okuma yazma hızları ve anlama düzeylerini belirlemek için seçilen metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu,
- 6- Öğretmenlerin yöntem hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen anketlerin uygun ve geçerli olduğu, kabul edilmiştir.

### **Kapsam ve Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- 2005-2006 eğitim öğretim yılı Ankara İli ilköğretim okulları 1. ve 2. sınıf öğrencileriyle,
- 2005-2006 eğitim öğretim yılı, Ankara İli ilköğretim okullarında görev yapan 1. sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

## **Tanımlar ve Kavramlar**

Araştırmada okuma yazma öğretimiyle ilgili kullanılan kavramların tanımları kısaca verilmiştir. Tanımlar daha çok yapılandırıcı eğitim yaklaşımı çerçevesinde ele alınmıştır.

### **Dil**

Dilin tanımı yapılırken farklı boyutlarının vurgulandığı görülmektedir. Dilin farklı tanımları yapılmaktadır: Dil insanlar arasında bir iletişim aracıdır. Sosyal iletişimin en gelişmiş aracıdır (Gökçe, 1993). Dil, anlamlar ve ses düzeni arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır (Langacker, 1972). Dil zihinsel becerileri geliştirme aracıdır (Güneş,2007).

### **Okuma**

Okumanın günümüze kadar farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlar toplumdan topluma, ülkelerin gelişmişlik seviyelerine ve eğitim yaklaşımlarına göre farklılıklar göstermiştir. TDK sözlüğüne göre okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlama eylemidir (TDK, 1998). Yazarlara göre ise, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005). Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır (Harris ve Sipay, 1990). Okuma; görme, algılama, seslendirme, belleğe kaydetme ve anlama gibi gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından oluşan karmaşık bir etkinliktir (Güneş, 2000). Okuma, yazılı metne anlam verme sürecidir ve etkili ilk okuma eğitimi çocukların okuduğunu anlayan, bilgi ve becerisini yeni durumlara uygulayabilen ve okuma için güçlü istek duyan iyi okuyucular olmalarını sağlar (Ontorio, 2003). Bir başka tanıma göre okuma, insanların kendi aralarında önceden belirledikleri özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002). Bu açıklamalarda da görüldüğü gibi okuma ile sadece okuyazar olma değil, okuduğunu anlama, yorumlama ve okuduklarından çıkarımlar yapma becerileri de

vurgulanmaktadır. Okuma; evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin algılanması, algılanan öğeleri kendine özgü bir şekilde yeniden anlamlandırılarak zihinde yeniden yapılandırma faaliyetidir.

### **Yazma**

Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunabilirliktir (Akyol, 2001). Duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesidir. Yazmak insan için bir ihtiyaçtır. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için, öğrencilere bu ihtiyacı hissettiren yaşantılar düzenlenmelidir (Keskinkılıç, 2002). Yazma, düşünceyi, duyguyu, izlenimleri yazı ile anlatma yoludur (Kesgin, 2006). Yazma; evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin kullanıldığı en etkili ve kalıcı iletişim faaliyetidir.

### **İlk Okuma Yazma**

İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerin de geliştirmektedir (MEB, 2005). Çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmaya ilk okuma yazma öğretimi denir (Kavcar, 1989). İlk okuma yazma öğretimindeki amaç, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı, anlayarak ve eşleştirerek okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Damar, 1996). Bireyin kendini gerçekleştirme, hayata hazırlanması, sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi, var olan yazılı ve görsel materyalleri anlaması, kendini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkân sağlayacak olan en temel ihtiyaçtır. İlk okuma yazma; çocuğun ihtiyacı olan dinleme, konuşma, okuma,

yazma, görselleri okuma ve görselleri sunma gibi temel becerilerinin gelişimine imkân sağlayan sistematik bir etkinliktir.

### **Dinleme**

Dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle, sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir (Temur, 2001). Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamaktır (Sever, 1997). Dinleme, çaba gerektiren bilinçli bir süreç olmalı ve kulağa gelen sesler anlaşılmaya çalışılmalıdır. Dinlemede özellikle şu sıralama dikkate alınmalıdır. Mesajı gönderme / işitme, mesajı işitme / duyma ve mesajın anlamlandırılması aşamaları dinlemenin aşamalarını oluşturmalıdır (Özbay, 2005). Dinleme konuşma dilinin anlama dönüştürüldüğü karmaşık ve çok aşamalı bir süreçtir (Lundsteen, 1979).

### **Anlama**

Anlama, bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek olarak tanımlanabilir (TDK, 1998). Bir bilgi veya konuyu, yazılı, sözlü, görsel olan ve duyu organlarımızın algılama alanına giren, tüm materyalleri kullanarak, eski bilgilerle birleştirerek zihinde yeniden anlamlandırma ve yapılandırma faaliyetidir.

### **Görsel Okuma**

İmajları işaretleri anlama ve kullanma aynı zamanda bunlarla kişinin kendisini ifade etmesidir (Braden ve Hortin, 1982). Gözleme ve izleme, bir olayın oluş biçimini, doğanın kendine özgü eylemlerini, doğa-insan, doğa-hayvan ilişkisini gözleyerek, eylemlerle sonuçlar arasında ilişki kurma becerisine görsel okuma denir (Güleryüz, 2002). Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilme ve yorumlama işlemine görsel okuma denir (Kesgin, 2006). Görsel okuryazarlık görüneni okuma ve anlama aynı zamanda anlaşılması için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneğidir (Akyol, 2006). Çevresinde olup bitenler veya her hangi bir konuda bilgi edinirken, gözle görülebilir ve anlamlandırılabilir tüm şekil, sembol,

resim, grafik, maket, tv. görüntüleri, sanal gerçeklik uygulamaları vb. somut materyalleri kullanarak algılama ve anlamlandırma işlemidir.

### **Görsel Sunu**

Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir (Kesgin, 2006). Görsel sunu; çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır (Akyol, 2006). Görsel sunu; kişinin bir konudaki bilgisini, birikimini, mesajını karşı tarafa iletirken, şekil, sembol, resim, grafik, maket, tv. görüntüleri, sanal gerçeklik uygulamaları vb. gözle görülebilir somut materyallerden faydalanarak aktarmasıdır.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin gelişmeler, okuma yazma öğretim yaklaşım ve modelleri, yöntemler, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GELİŞMELER

Bu başlık altında önce ülkemizdeki ilk okuma yazma öğretimine gelişmelere yer verilmiştir. Türkiye’deki ilk okuma yazma öğretiminin tarihî gelişimi kısaca özetlenmiştir. Ardından dünyadaki ilk okuma yazma öğretimine ilişkin gelişmeler aktarılmıştır.

##### 2.1.1. Türkiyede İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Gelişmeler

Ülkemizde Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte eğitim çalışmalarına geçilmiştir. Özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarında okuma yazma öğretimine yönelik önemli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları harf inkılâbı, okuma yazma seferberliği, 1924 yılında İstanbul’da alfabe kongresinin toplanması gibi çalışmalardır. İstanbul’da 1924 yılında toplanan “Elifba Kongresi”nde ilk okuma yazma öğretiminin nasıl yaptırılması gerektiği konusunda uzun tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmalar neticesini, 1926 programında vermiş ve hazırlanan 1926 tarihli “İlk Mektep Müfredat Programı”nda öğretmenler ses yöntemi (usûl-i savfî) ile kelime yöntemini kullanma konusunda özgür bırakılmıştır (Temizyürek, Balcı, 2006). Böylece Cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma öğretimi çalışmalarında ses-harf yöntemi kullanılmıştır.

İlk okuma yazma öğretiminde 1948 yılında önemli değişiklikler yapılmış ve cümle yöntemine geçilmiştir. Bu durum 1948 Türkçe Programında açıkça belirtilmiştir. Programda cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretilirken önce basit

cümlelerin verilmesi, cümleden kelimelere, kelimelerden hecelere, hecelerden seslere geçilerek okuma yazma öğretimi yapılması öngörülmüştür. Bu programda, ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken, önce büyük harflerin öğretilmesi, büyük harfler öğretildikten sonra, dönem ortasında küçük harflerin öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB,1948). Böylece 1948 Türkçe Programı ile birlikte ilk okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu programın ardından uygulamaya konulan 1968 Programı ile yine cümle yöntemi uygulamasına devam edilmiştir. Ancak, 1968 Programında büyük ve küçük harflerin yazım yönleri, şekilleri ve oranlarına dikkat çekilmiştir. Büyük ve küçük harflerin aynı anda öğretilmesi öngörülmüştür (MEB,1968). Böylece 1968 Türkçe Programı ile ilk okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi uygulamasına devam edilmiştir. Bu programdan 13 yıl sonra yani 1981 yılında Türkçe Öğretim Programı yeniden düzenlenmiştir. Ancak, bu Programda ilk okuma yazma öğretimine ilişkin önemli bir değişiklik yapılmamıştır (MEB,1981). Çok geçmeden 1997 yılında İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı yayınlanmış ve bu Programda da 1968 yılında yapılan değişiklikler ve belirlenen kurallar aynen ele alınmıştır (MEB,1997). Kısaca ilk okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi 1981 ve 1997 Programlarıyla da sürdürülmüştür.

Ülkemizde son yıllarda eğitim alanında bir dizi araştırma yapılmış ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda öğrencilerimizde okuma, yazma, anlama, Türkçeyi iyi kullanma vb. sorunların olduğu saptanmıştır. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığının 2001 yılında katıldığı PIRLS ve 2003 yılında katıldığı PISA araştırmalarında da ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılında üyesi olduğu kısa adı IEA olan Uluslararası Eğitim Başarı Değerlendirme Kuruluşunun (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 2001 yılında uyguladığı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini uluslar arası boyutta ölçmeye yönelik PIRLS projesine (Progress in International Reading Literacy) katılmıştır. Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28.sırada yer almıştır (EARGED, 2005). Ardından 2003 yılında PISA (**Program for International Student Assessment**) araştırmalarına katılmıştır. PISA 15 yaşındaki öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini uluslararası düzeyde değerlendiren

araştırmalardır. Okuma ve anlamayla ilgili olarak PISA 2003 raporunda şu sonuçlara yer verilmiştir. Okuma alanında en yüksek başarı ortalamasına sahip ülke 543 puanla Finlandiya olmuştur. Sıralamada bu ülkeyi Kore, Kanada, Avustralya, Lihtenştayn takip etmiştir. En alt sırada 375 puan ortalamasıyla Tunus bulunmaktadır. Türkiye'nin okuma alanındaki ortalama puanı 441 olarak tespit edilmiştir. Türkiye okuma puanı açısından, projeye katılan ülkeler arasında Uruguay ve Tayland'la aynı puana sahiptir. Türkiye'nin okuma puanı Sırbistan, Brezilya, Meksika, Endonezya ve Tunus gibi ülkelere göre iyi olduğu belirlenmiştir. Türkiye yukarıda adı geçenlerin dışındaki tüm ülkelere göre daha düşük performans göstermiştir (EARGED, 2005). Her iki araştırmada da öğrencilerimiz okuma ve anlama becerileri yönüyle alt sıralarda yer almışlardır.

Ülkemizdeki çeşitli araştırmalardan, PISA ve PIRLS gibi uluslararası düzeydeki araştırmalardan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren ilköğretim programlarını yeniden düzenlemeye başlamıştır. Bu süreçte yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak yeni Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı geliştirilmiştir. Bu programda ilk okuma yazma öğretiminde köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile Ses Temelli Cümle Yöntemi** uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programla birlikte önceki programlarda uygulanan **Cümle Yöntemi** kaldırılmış ve yerine seslerle başlayan yöntem getirilmiştir. Yeni programda yazı öğretiminde de önemli değişiklikler yapılmıştır. Şimdiye kadar yazı öğretiminde kullanılan dik temel harfler kaldırılmış yerine, bitişik eğik yazı öğretimi uygulamaya konulmuştur. Okuma yazma öğretiminde seslerin verilmesi Türkçedeki ses yapısına ve harflerin yazılış zorluğuna göre gruplandırılmış ve buna göre öğretilmeye başlanmıştır (MEB, 2005).

### 2.1.2. Dünyada İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Gelişmeler

Dünyada okuma yazma öğretim alanında son yıllarda önemli gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmeler daha çok PISA ve UNESCO araştırmalarından sonra hız kazanmıştır. PISA araştırmalarına göre okuma alanında en yüksek başarıyı Finlandiya göstermiştir. Kore, Kanada ve Avustralya bu ülkeyi takip etmektedir.



PISA sonuçlarına göre Fransa, ABD, Danimarka, Almanya, İtalya, Lüksemburg, İspanya, Portekiz gibi ülkeler iyi sıralarda yer alamamışlardır (EARGED, 2005).

Bu sonuçlar üzerine çoğu ülkede bir yandan okullardaki okuma öğretim yöntemleri ile geliştirilmesi gereken beceriler sorgulanmaya başlanmış, bir yandan da başarılı olan ülkelerin durumları incelenmeye alınmıştır. Bu konuda ilk çalışmalar üniversitelerden gelmiştir. Çeşitli üniversitelerde okuma öğretimi alanında çalışan uzmanlar; ilk okuma yazma öğretiminde analiz (kelime, cümle, cümlecik gibi) yöntemlerin çok etkili olmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Diğer taraftan İngiltere, Fransa, Lüksemburg, İspanya gibi ülkelerde çocukların okuma becerilerinin geri olmasının altında yatan en önemli neden; ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem olarak açıklanmıştır. Yöntem değişikliği çalışmalarına başlanmıştır.

Diğer taraftan UNESCO tarafından yapılan çeşitli araştırmalarda dünyada okuma yazma bilmeyenlerin hızla arttığı, bunun okuma yazma öğretim yöntemleriyle de ilişkili olduğu açıklanmıştır. Bu konuda UNESCO Genel Direktörü Koichiro Matsuura, 13 Şubat 2003, 8 Eylül 2003 ve 8 Eylül 2005 tarihli mesajlarında:

“Okuma yazma öğrenmeyi, öğrenme sürecinin merkezine oturtacağız. Okuma yazma; her bireyin gelişimini, kapasitesini sonuna kadar geliştirmesi ve hür bir yaşam sürdürmesi için gereklidir. Bunun için önümüzdeki 10 yıl boyunca yeni yöntemler bulunmalıdır. Çünkü okuma yazma öğrenme sürecinde artık eski yöntemler geçerli değildir.”

UNESCO Genel Direktörü Koichiro Matsuura:

“Öğrenme sürecinde tek bir okuma yazma öğretim yöntemi üzerinde durmayacağız. Dikkat çekici daha farklı yöntemler ve çözümler üretmeye çalışacağız. Ulusal düzeyde hükümetlerin çabalarını dikkate alarak 10 yıl içinde yerel düzeyde yeni yöntemlerin gelişimine ortam hazırlayacağız (UNESCO, 2003-2005)” şeklindeki açıklamalarıyla okuma yazma öğretiminde yeni yöntemlere geçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

### **Amerika Birleşik Devletlerindeki Gelişmeler**

Okuma yazma öğretim yöntemleri konusunda en kapsamlı araştırma ABD’de yapılmıştır. ABD Kongresi, 1997 yılında, Eğitim Bakanlığı ile Çocuk Sağlığı ve İnsan Hakları Ulusal Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development-NICHHD)’ne, “okullarda kullanılan farklı okuma yöntemlerinin etkilerinin incelenmesi konusunda bir panel hazırlaması” görevini vermiştir. Bu panel için iki yıl boyunca ülke genelinde kullanılan yöntemler ve uygulamalarla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış, gerekli bilgiler toplanmıştır. Farklı yöntemlerin etkisini belirlemek için 38 deneysel araştırma yapılmıştır. Ayrıca iki yıl boyunca 100.000’den fazla araştırma incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır:

- ✓ Okuma yazma öğretiminde sistemli ses eğitimi veren yöntemlerin, sesin hiç verilmediği veya sistemli olmadığı yöntemlere göre çok etkili olduğu,
- ✓ Ses eğitimine okuma yazma öğretiminin başında başlamanın, okuma yazma öğrendikten sonra verilmesine göre daha etkili olduğu,
- ✓ Sistemli ses eğitiminin sadece seslerin eğitimine değil, anlamaya da önemli katkılar getirdiği,
- ✓ Sistemli ses eğitiminin, sosyokültürel yönden zayıf, dil yetersizlikleri ve okuma öğrenme güçlüğü olan çocuklarda da etkili olduğu, ortaya çıkmıştır (Güneş 2007).

### **Fransadaki Gelişmeler**

Benzer çalışmalar Fransa’da da görülmektedir. Okuma yazmayı öğrenme sürecinde kullanılan “zihinsel süreçlerin, yöntemlerin ve gerekli becerilerin neler olduğu” konusunda Fransa’da son yıllarda olağanüstü gelişmeler kaydedilmiştir. Otuz yıl önce Fransa Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Okuma Gözlemevi (Observatoire National de la Lecture-ONL), ülke genelinde okumaz yazmazlığı önleme konusunda ortak bir projeye başlamış ve uluslararası okuma uzmanlarından oluşan bir araştırma grubu oluşturulmuştur. Uzmanlar, özellikle Kuzey Avrupa, Kuzey Amerika, Asya ve Avustralya’nın önemli uzmanları arasından seçilmişlerdir. Araştırma grubu otuz yıl

boyunca önemli araştırmalar gerçekleştirmiştir. Özellikle alanda gerçekleştirilen araştırmaları, uygulamaları, hatta okuma yazma konusunda yanlış bilinen, eğıtsel anlamda yanlış görülen bütün uygulamaları, araştırmaları yeniden incelemişlerdir. Ulaşılan sonuçlar düzenli olarak yayımlanmıştır. Bu raporların bazı bölümleri şoyledir: “Okuma yazma öğrenme sürecinde ses bilinci ve alfabetik ilkeleri keşfetme, yazı dünyasına girişin anahtarı ve öğrenmenin motorudur. Bunlar okuma yazma öğrenmede zorunlu bir koşuldur. Ses bilincinin geliştirilmesi öğrencinin yazılı metinleri anlamasını kolaylaştırmaktadır. Okuma yazma ğretimi için parçadan bütüne yaklaşımının kullanılması daha uygundur”. Bu sonuçlar ve gelişmeler zerine Fransa’da 2000 yılı Eğitim Programında cümle yöntemi yasaklanmıştır (Güneş 2007).

### **Kanada da Yaşanan Gelişmeler**

PISA araştırmalarından sonra, okuma ğretim yöntemleri sorgulanmaya ve incelenmeye başlanmıştır. Kanada’nın çeşitli üniversitelerdeki okuma ğretim uzmanlarının katılımıyla (Montreal niversitesi’nden Françoise Armand, Pascale Lefranois, Isabelle Montesinos-Gelet, Nicole Van Grunderbeeck, Lava niversitesi’nden Jocelyne Giasson, Helene Ziarco, Sherbrooke niversitesi’nden Marie-France Morin) 2004 yılında sistemli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda okuma ğretimi ile ilgili çok sayıdaki ulusal ve uluslararası araştırma sonuçları gözden geirilmıştir. Ayrıca alandaki son araştırmalar incelenmiştir. “Günümüzde okuma yazma sadece okumak ve anlamak olarak değil, aynı zamanda iletişim kurmak, zihin becerilerini geliştirmek, yaratıcı olmak ve okumaktan zevk almak için de yapılmaktadır”, denilerek, etkili bir okuma ğretimi için öğrencilere mutlaka, seslerin ve ses-harf ilişkisinin öğretilmesi gerektiği, üzerinde durulmuştur (Güneş 2007).

### **İngilteredeki Gelişmeler**

Kanada ile birlikte İngiltere’de de önemli gelişmeler başlamıştır. İngiliz hkmeti, 1997 yılından bu yana uygulanan Ulusal Okuma Strateji (National Literacy Strategy) planlarını incelemeye almıştır.

Ardından öğrencilerin okuma becerilerinin düzeyini araştırmak üzere bir komisyon kurulmuştur. İngiliz Parlamentosu'na bağlı bu komisyonun araştırma sonuçlarına göre, “11 yaşındaki İngiliz çocuklarının yaklaşık %20’sinin, öngörülen düzeyde okuma becerisine sahip olmadığı”, ortaya çıkmıştır. Bu oranı “kabul edilemez ölçüde yüksek” bulan Komisyon, acilen okuma öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesinin gerektiğini belirtmiş ve “ilk okuma yazma öğretim yöntemine dikkat çekmiştir”. Komisyon, daha sonraki araştırmalarında İngiliz çocuklarındaki okuma becerilerinin düşük olması nedeninin okuma yazma öğretim yönteminden kaynaklandığını” açıklamıştır. Bu yöntemin “önemli bir sorun” olduğu İngiliz Eğitim Bakanlığı yetkililerince de kabul edilmiştir.

Daha sonra Aralık 2005’te Eğitim Bakanı Ruth Kelly, “Eylül 2006’dan itibaren bütün öğrencilere okuma yazma öğretmek için en etkili yöntemin kullanılacağını, bu yöntemin de ses birleştirme (phonic synthetic) yöntemi olacağını,” belirtmiştir. Bu yöntemle birlikte diğer bütün yöntemler terkedilmiştir (Bellosta, 2005, a: Güneş 2007).

Yukarıda verilen ülkelerin yanında Avustralya, Almanya, Finlandiya, İsviçre, İtalya, vb. ülkelerde de ses birleştirme yöntemleri ağırlıklı olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Dünya da ve Türkiye’deki ilk okuma yazma öğretimine ilişkin gelişmeler göz önüne alındığında ses yöntemlerinin ağırlıklı olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda ulusal ve uluslararası düzeyde uzmanlar arasında uzlaşma sağlanmış ve çoğu ülke ses birleştirme yöntemlerini tek yöntem olarak kullanmaya başlamıştır. Türkiye’de de dünyadaki ilk okuma yazma öğretimindeki gelişmeler dikkate alınarak, ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimine geçilmiştir.

## **2.2. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM YAKLAŞIM VE MODELLERİ**

İlk okuma-yazma öğretimi eski bir alan olduğu için günümüze kadar çeşitli yol, yöntem ve teknikler uygulanarak okuma yazma öğretilmiştir. Bunlardan başarılı olan çalışma ve yöntemler yaygınlaşmış ve yaklaşım haline gelmiştir. İlk okuma

yazma öğretiminde uygulanan yaklaşım ve modeller geleneksel ve gelişimsel olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Geleneksel yaklaşımlar alanda yaygın olarak bilinen eski yaklaşımlardır. Gelişimsel modeller ise okuma yazma öğretimini gelişimsel olarak ele alan ve günümüzde kullanılan yaklaşımlardır (Güneş,2007)

### **2.2.1. Geleneksel Yaklaşımlar**

İlk okuma yazma öğretiminde, Amerika başta olmak üzere bir çok Avrupa ülkesinde iki temel yaklaşımın yaygın uygulandığı gözlenmektedir. Bunlar ses-harf temelli (phonics) öğretim ile tüm dil (whole language) yaklaşımlarıdır. Dünyada, en çok tartışılan ilk okuma yazma öğretimi yaklaşımları da yine bu ses-harf temelli yaklaşım ile tüm dil yaklaşımlarıdır. Ses-harf temelli yaklaşım parçadan bütüne, tüm dil yaklaşımı ise bütünden parçaya ilerlediği için “alttan üste, üstten alta, beceri temelli, anlam temelli” gibi değişik isimlerle karşımıza çıkmaktadır (Reyhner, 2003; Krashen, 2002, 2004; Johnson, 1999; Çelenk, 2002). Bazı öğretim çalışmalarında ise bu iki yaklaşımın bütünleştirildiği görülmektedir. İlk okuma yazma öğretimine ilişkin, genel anlamda kullanılan yaklaşımlar üç kategoride ele alınabilir. Bu yaklaşımlar, parçadan bütüne, bütünden parçaya ve interaktif (karma-bütünleştirici) yaklaşımlardır.

#### **2.2.1.1. Parçadan Bütüne Yaklaşımı**

Okuma yazma öğretiminde kullanılan en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşım dünyamızdaki okuma yazma öğretim çalışmalarının çoğunda kullanılmıştır. Bu yaklaşıma sentez yaklaşım da denilmektedir. Senteze dayalı yaklaşımın uygulanmasında harf (alfabe), ses (fonetik), fonomimik, fonoscript, psikofonetik, laubach, hece (syllabique), bak-söyle, Beacon, vb. yöntemlerden yararlanılmaktadır. Sentez yöntemlerinde ağırlıklı olarak parçadan bütüne gidilmektedir. Bu yaklaşımda kelime ve kelime ayrıntılarının öğretilmesi merkeze alınmıştır. Bu anlayıştan hareketle, yaklaşımın öğretim aşamasında seslendirme, heceleme, yazma ve kelimeleri okuma şeklinde sıralanmaktadır (Güneş, 2007). Bu yaklaşımda okuma yazma öğretimi harflerin seslendirilmesi ve kavratılması sağlandıktan sonra heceler, kelimeler, cümleler ve paragraflar kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru

oluşturulur (Akyol, 2005). Bu yaklaşım için, tüme varım yaklaşımı, sentez yaklaşım, bileşimsel yöntem hatta bireşim yöntemi gibi terimler de kullanılmaktadır (Calp, 2003).

### **2.2.1.2. Bütünden Parçaya Yaklaşımı**

Bu yaklaşıma çözümlene yaklaşımı da denilmektedir. Çözümlene (Analiz) yaklaşımı ise 1900'lü yıllardan sonra gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımda global, kelime, cümlecik, cümle ve hikâye yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Analiz yöntemlerinde verilen her öge okunarak anlamı üzerinde durulmakta ve çözümlenmesi yapılmaktadır (Güneş, 2005). Okuma yazma öğretim sürecinde;

- a. Anlamlı bir birimi ezberleme (cümle veya kelime),
- b. Bunu daha küçük birimlere ayırma (hecelere ve harflere), ses-şekil uyum kurallarını öğretme,
- c. Öğrenilen hece ve harflerden yeni kelime yapma,
- d. Yeni kelimeyi anlatmak için seslerini birleştirme ve okuma, sırası izlenmiştir.

Bu yaklaşımın öğretim aşamaları kelime aşaması, hece aşaması ve harf aşaması olarak sıralanmaktadır (Güneş, 2007).

Bu yaklaşımın, metin, cümle ve sözcükten başlayan teknikleri vardır. En yaygın kullanılan şekli okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümleler zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler hecelere, hecelerde seslere (harflere) ayrılarak devam eden bir süreç izler. Daha sonrada elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler ve metinler oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir (Çelenk, 2003).

### **2.2.1.3. Bütünleştirici Yaklaşım**

Bu yaklaşım, analiz ve sentez yaklaşımlarının karıştırılmasıyla oluşan interaktif bir yaklaşımdır. Karışık, seçkin (eklektik) ve bilinçlendirme yaklaşımları olmak üzere üç alt gruba ayrılmaktadırlar. Karışık yaklaşım; harf-fonetik, fonetik-

hece, cümle-harf, kelime-hikâye-cümle gibi analiz ve sentez yaklaşımlarının harmanlanmasından oluşan çok sayıda yöntemi içermektedir. Bazıları kelime ayırma birleştirme (ideo-visiuelle), ses-ayırma birleştirme (mixte), bütünleştirici (intégratives) vb. yöntemlerden oluşmaktadır. Seçkin (eklektik) yaklaşım ise yine analiz ve sentez yaklaşımlarının bütün aşamalarını içine alan bir yaklaşımdır. Bilinçlendirme yaklaşımı ise yetişkinlere yöneliktir. Bilinçlendirme çalışmalarıyla okuma yazma öğretimine başlanmaktadır (Güneş, 2007). Bu yaklaşımda, parçadan bütüne yaklaşımının sakıncalarından kaçınmak, bütünden parçaya yaklaşımının uygulamadaki güçlüklerini gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdikleri bir ara yaklaşımdır (Çelenk, 2003).

### **2.2.2. Gelişimsel Yaklaşım ve Modeller**

Geleneksel yaklaşımlar okuma-yazma öğretimi alanında uzun yıllar uygulanmış ve yoğun olarak eleştirilmiştir. Eleştiriler daha çok okuma yazma öğretim yönteminin ön plâna çıkması ve öğretme-öğrenme sürecinin yöneme göre belirlenmesi ile ilgilidir. Günümüzde yöneme göre öğretim sürecini belirleme yerine öğrenme sürecine göre yöntem seçilmektedir. Bu nedenle araştırmacılar yöntem yerine, öğrenme sürecinin üzerinde durmakta ve bu süreci açıklamaya çalışmaktadırlar. “Okuma-yazma öğrenme sürecinin aşamaları nedir? Okuma yazma öğrenme sürecinde hangi zihinsel süreçler ve işlemler kullanılmaktadır? Hangi beceriler önce geliştirilmelidir?” gibi. Bu çalışmalar alanda yeni yaklaşımları gündeme getirmiştir. Bunlara gelişimsel yaklaşım veya modeller denilmektedir. Bunlardan Frith’in modeli okuma öğrenme sürecini, Ferreiro’nun modeli ise yazma öğrenme sürecini açıklamaktadır. Her ikisi de Piaget ‘nin görüşlerinden hareketle geliştirilmiştir. Her ikisi de okuma-yazma öğrenme sürecine gelişimsel olarak yaklaşmaktadır (Güneş,2007).

### **2.2.2.1. Okuma Gelişim Modeli**

Uta Frith tarafından geliştirilen bu modele göre çocuklarda yazılı kelimeleri tanıma ve okumayı öğrenme üç önemli aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar, resim-şekil, alfabe ve akıcı okuma aşamaları olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır.

#### **2.2.2.1.1. Resim-Şekil Aşaması**

Okuma öğrenme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Genellikle okul öncesi dönemde çocuğun resimler ve şekillerle ilgilendiği zaman başlamaktadır. Bu dönemde çocuk çevresinde gördüğü yazılı kelimelerle ilgilenmekte, kelimeleri tanımasını sağlayan bazı ipuçları ve özelliklerin farkına varmaktadır. Bu ipuçları çocuğun çevresinde sık sık karşılaştığı yazı, resim, logo gibi görsel öğelerden edinilmektedir. Örneğin çikolata, bisküvi, süt gibi yiyecek ve içecek paketlerindeki markaları simgeleyen kelimelerin yazılış özelliklerinden, logolarından, renklerinden edinilmektedir. Çocuk bu aşamada edindiği ipuçlarından hareketle kelimeyi, resim gibi yani bütün olarak tanımaktadır (Güneş, 2007).

#### **2.2.2.1.2. Alfabe Aşaması**

Bu aşama, resim-şekil aşamasına göre daha gelişmiş bir aşamadır. Alfabe aşamasında kelime tanıma resim ve şekillere göre değil, harflere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Alfabe aşamasında kelime tanıma resim ve şekillere göre değil, harflere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Yani okuma işlemi ses-harf ilişkisine dayalı olarak yapılmaktadır. Bu aşamada öğrenci önceden tanıdığı sözlü dil ile yazılı dil arasında var olan bağları keşfetmekte ve hızlı gelişmektedir. Bu süreçte öğrenci konuştuğu kelimelerin ses ve hece gibi daha küçük birimlere ayrıldığını, bunların görsel karşılığını harfler ve harflerden oluşan heceler olduğunu öğrenmektedir. Yine öğrenci, duyduğu kelimelerle yazılı kelimeler arasındaki ilişkileri keşfetmektedir. Kısaca alfabe aşamasında öğrencilerde üç temel becerinin gelişimi söz konusu olmaktadır. Bunlar:



1. Kelimenin ses ve hece gibi daha küçük birimlerden oluştuğunu fark etme (ses bilinci),
2. Seslerle harfleri eşleştirme,
3. Sözlü dil ile yazılı dil arasında rastlantıya dayalı olmayan bir ilişkinin olduğunu, yani alfabetik ilişkileri ve ilkeleri keşfetme becerileri olmaktadır.

Görüldüğü gibi bu becerilerde ilk sırayı ses bilinci almaktadır. Ses bilinci alfabetik dillerde ses-şekil arasındaki ilişkiyi keşfetmek ve seslerle harfleri eşleştirmek için gereklidir.

#### **2.2.2.1.3. Akıcı Okuma Aşaması:**

Okuma öğrenmenin üçüncü aşaması imla aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler kelimeyi bütün olarak tanıma becerisini henüz edinmişlerdir. Sürekli okuma çalışmalarlarıyla kelime tanıma becerileri hızlanmaktadır. Öğrenciler, sürekli okuma çalışmalarlarıyla her kelimenin görsel biçimini ve ayrıntılarını zihinsel sözlüklerine yerleştirmektedirler. Okuma sırasında karşılaşılan kelimeleri tanımada zihinsel sözlükten yararlanılmakta ve “fotoğrafını çeker gibi” kelimeler hızla tanınmaktadır. Tanınan kelimeler, bir anlamda birleştirilmekte ve zihinsel sözlüğe tekrar kayıt yapılmaktadır.

Öğrenci, bu aşamanın ortalarına doğru kelime tanıma becerilerini üst düzeyde geliştirmekte ve kendine özgü yöntemlerle de zihinsel sözlüğünü aşamalı olarak zenginleştirmektedir. Öğrenci böylece sistemli olarak anlama becerilerini de geliştirmeye başlamış olmaktadır. Kelimelerin özellikleri, kurala uymayan durumları, yazımları da işlemler sırasında öğrenilmiş olmaktadır.

Frith'e göre okuma gelişim modelinin aşamaları her öğrencide aynı şekilde düz bir çizgi gibi gelişmemektedir. Bazı öğrencilerde farklı durumlar ve özel koşullarda olabilmektedir. Bu modele göre sözlü dilin edinilmesi yani dinleme ve konuşma doğal olarak öğrenilmektedir. Oysa okuma yazma öğrenme böyle gerçekleşmemektedir. Okuma yazma öğrenme, özel bir eğitim, verilen destek ve

oluşturulan uygun ortamlarla öğrenilmektedir. Bunun için okuma yazmaya önem verilmeli, sözlü dille bağlantısı kurulmalıdır (Güneş, 2007).

### 2.2.2.2. Yazma Gelişim Modeli

Yazma öğrenme sürecine, gelişimsel ve bilişsel süreçlere ağırlık veren bu model Piaget ile Frith 'in görüşlerinden hareket edilerek oluşturulmuştur. Öğrencinin okuma becerileri ile yazı becerileri ilişkilendirilmiş ve bunların gelişim aşamaları ortaya çıkarılmıştır. Emilia Ferreiro tarafından geliştirilen bu modele göre, çocukların yazmayı öğrenmesi iki önemli aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar, resim-harf ile alfabetik aşamalar olarak sıralanmaktadır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmaktadır.

#### 2.2.2.2.1. Resim-Harf Aşaması

Yazılı kodlamalar çocuğun yaşamında erken yaşlarda öğrenilmektedir. Erken yaşlarda çocuk zihin enerjisini yazı sistemini anlamaya çalışmakta ve onu taklit etmeye çalışmaktadır. Bu nedenle resim-harf aşaması yazma gelişiminin ilk ve en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada önce çocuk resimleri-şekilleri tanımaya ve onları çizmeye başlamaktadır. Karmaşık şekillerden sonra şekilleri fark etmeye ve kopyalamaya çalışmaktadır. Giderek hece harfleri tanımaktadır. Yani çocuğun yazmayı öğrenme süreci, resim ve şekiller çizmekle başlamakta, kelime ve heceleri kopyalamakla devam etmekte ve harfleri yazmaya kadar sürmektedir. Emilia Ferreiro resim-harf aşamasını dört alt aşamada ele almaktadır. Bunlar hece öncesi, hece, hece-harf ve harf aşamaları olarak adlandırılmaktadır.

**Hece Öncesi Aşama:** Bu dönemin başlangıcında çocuğun çizgileri algıya dayalı olmaktadır. Kelimeler resim, şekil ya da logo biçiminde algılanmakta, bir eşya ile bağlantı kurulmaktadır çocuk bazı şekilleri çizmekte ve çizdiği şekiller yazıya benzemeyen çeşitli şekler olmaktadır. Çizgiler nitelikli değildir, bazen harflere benzeyen şekillerde görülmektedir.

**Hece Aşaması:** Bu aşamada çocuk artık karmaşık çizgileri ve karalamaları geride bırakmış, harfe yakın çizgilerle ya da bazı harfleri kullanarak düşüncesini

ifade etmeye çalışmaktadır. Bazı kişilerin adını, eşyaların adını, çevresinde gördüğü kelimeleri kopyalayarak yazmaktadır. Kelime yazımının bu ilk örneklerinden sonra çocuk giderek üç harfli bir kelimeyi tanımaya, kelimeyi oluşturan ayrıntıları fark etmeye başlamaktadır. Hece aşamasında çocuk bazı kelimeleri yazabilmekte ve kelimeler arasında boşluklar bırakmaktadır. Bir önceki döneme göre yazı daha nitelikli yazılmaktadır.

**Hece-Harf Aşaması:** Bu aşamada çocuk kelimenin görsel biçimine, harflerin özelliklerine bakarak kelimeyi oluşturan harflerin sayısı, uzunluğu gibi sayısal özelliklerini bulabilmektedir. Yani kelime görsel olarak tanınmakta, henüz kelimenin ses yönü ve sesin işlevi bilinmemektedir. Bu aşamada çocuk hece ve harf arası yazılar yazmaktadır. Bazı çocuklar çeşitli yollardan hareket ederek (örneğin isimlerden) iki harfin bir hece oluşturduğunu öğrenmekte, daha da ilerleyerek alfabetik sistemin ilkelerini ve mantığını kavramaya başlamaktadır (Ferreiro, 1988,2001., Akt: Güneş, 2007). Bu durum dilin seslerini ayırt etmeyle ilgilidir. Çocuk dilin seslerini fark etmeye başlayınca kelime yerine hece şeklinde yazılar yazmaktadır. Örneğin “Emine” yerine “EMN” yazmaktadır. Artık kelime kopyalama ya da resimler yapma geride kalmıştır.

**Harf Aşaması:** Bu aşamada çocuk, yazılı dil ile sözlü dil arasındaki ilişkileri keşfetmekte, kelimenin seslerine dayalı heceler yazmaktadır. Giderek harflerle sesler arasındaki ilişkiyi geliştirmekte ve seslerle harfleri eşleştirebilmektedir. Seslerle harfleri eşleştirme işlemi aşamalı olarak gelişmektedir. Çocuklar önce kelimenin son hecesinin seslerini, sonra ilk hecesinin seslerini öğrenmekte ve son olarak kelimenin ortasındaki sesleri fark etmektedir. Örneğin çocuk “makarna” kelimesini önce “MKN” şeklinde sonra “MAKRNA” şeklinde ve son olarak “MAKARNA” şeklinde yazmaktadır.

#### 2.2.2.2.2. Alfabe Aşaması

Bu aşama çocuğun yazı sistemini iyice anladığı ve yetişkinler gibi yazı yazmaya başladığı aşamadır. Çocuk için yoğun ve ağır bir dönemdir. Çocuk bir taraftan harflerin şekilleri, boyu, yazılması, bitştirilmesi, yazı yönü, kelimeler

arasındaki boşluklar, büyük-küçük harfler, nokta, virgül vb. alfabetik ilkeleri öğrenmekte, bir taraftan da ses bilincinin gelişmesiyle birlikte, seslerle harfler arasındaki alfabetik ilişkiyi keşfetmeye çalışmaktadır. Seslerle harfler arasındaki ilişkiyi keşfetmeye başladıkları zaman yazma işlemi kolaylaşmaktadır. Ses bilinci gelişmiş öğrenciler seslerle harflerin ilişkisini daha kolay keşfetmektedirler.

Alfabe aşamasında yazma süreci incelenmeye dayalı yoğun bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Çocuk dilin nasıl yazıldığını, yazının nasıl oluşturulduğunu anlamaya çalışmaktadır. Sözlü dil ile yazılı dil arasında ilişkilendirmeyi giderek geliştirmekte, sadece harflerle sesler arasında değil, hecelerle sesler arasında da ilişkilendirme yapmaktadır. Bu durum kelimeleri yazmaya ve tanımaya kadar devam etmektedir (Güneş, 2007).

Görüldüğü gibi gelişimsel modeller okuma yazma öğrenme sürecinin aşamaları, öğrenme alanları ve geliştirilecek beceriler üzerinde durmaktadır. Okuma yazma öğrenme alanları çeşitli araştırmalara dayalı olarak belirlenmiş ve okuma ile yazma öğrenme alanı olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

- Okuma öğrenme alanı ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme, kelime tanıma ve zihinsel sözlüğü geliştirme, akıcı okuma ve anlama aşamaları olarak belirlenmiştir.
- Yazma öğrenme alanı ise yazı bilinci, alfabetik ilkeleri yapılandırma, kelime yazma ve zihinsel sözlükten yararlanma, akıcı yazma ve kendini ifade etme aşamalarından oluşmaktadır.

Bunlar aynı zamanda okuma yazma öğrenme sürecinin bileşenleridir. Bu alanlarda çalışmalar yapılarak okuma yazma becerileri ve zihinsel beceriler geliştirilmektedir. Bu alanlarda yapılacak bazı işlemler:

1. Sesleri hissetme ve tanıma,
2. Yazılı çizgileri ve harfleri tanıma,
3. Harfleri seslerle ilişkilendirerek kelimeyi seslendirmek için ses bilinci becerilerini geliştirme ve kullanma,

4. Sesleri harflerle ilişkilendirerek yazma, giderek seslerle heceleri ve kelimeleri eşleştirerek yazma,
5. Yazı sisteminin ilkelerini keşfetme,
6. Kelimeleri yazılı ve sözlü olarak tanıma, zihinsel sözlük geliştirme ve yararlanma,
7. Akıcı okuma, yazma ve anlamayla ilgili tahminler yapma, doğruluğunu ölçme, anlamayı geliştirme, kendini ifade etme, yazılı ürünler üretme, gibi beceriler ve süreçler olmaktadır (Güneş 2007).

Gelişimsel modellerle birlikte ortaya çıkan bu süreç ve beceriler Ses Temelli Cümle Yönteminde de ele alınmış, ilk okuma yazma öğretiminin aşamaları,

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
  - Sesi hissetme ve tanıma
  - Sesi okuma ve yazma
  - Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
  - Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2005), olarak belirlenmiştir. Programda bu aşamalarda geliştirilecek beceriler ayrıntılı olarak açıklanmış, becerilerin ölçülmesi ise ölçme ve değerlendirme ölçeklerinde gösterilmiştir.

### **2.3. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ**

Dünyada ilk okuma yazma öğretiminde yaklaşık 100'e yakın yöntem kullanılmaktadır. Bu araştırmanın konusu itibariyle bu bölümde ses yöntemleri ele alınmıştır. Her dilin kendine özgü bir yapısı vardır. Bazı dillerin öğretiminde çok verimli olan bir yöntem başka bir dilin öğretiminde başarılı olmayabilir. Bu nedenle genellikle öğretilecek dilin yapısı dikkate alınarak ilk okuma yazma öğretim yöntemi belirlenmektedir. Ses yöntemlerinin okunduğu gibi yazılmaya ve yazıldığı gibi okunmaya yakın dillerde daha başarılı olduğu görülmektedir. Dünyada kullanılan bazı ses yöntemleri şöyledir:

### 2.3.1. Sesten Öğretim Yöntemi

Ses, ciğerlerden gelen havanın ses yolunda yaptığı titreşim sonunda kulağın bunu algılamasıdır. Her dilin kendine ait sesleri vardır. Okuma yazma öğretiminde bu sesler öğretilerek işe başlanır (Güleryüz, 2002). Sesten (Fonetik) öğretim yönteminde önce dildeki seslerin tanıtılmasıyla öğretime başlanır. Bu yöntemde sesleri tanımak için kelimelerin ilk sesinden yararlanılır. Örneğin, "o" sesi için "okul", "a" sesi için "at", "d" sesi için "dede" kelimesinden yararlanılır. Seslerin tanıtımı önce belirlenmiş bir sıraya göre alfabedeki ünlü sesler ve daha sonra da ünsüz seslerin tanıtımı şeklinde olur. Sesler bu şekilde tanıtıldıktan sonra bu seslerle ikişerli üçerli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelime ve cümlelere doğru bir yol izlenir (Gray, 1975). Fonetik yöntemin dayandığı temel ilke şudur; bir kelimeyi okumak için harflerin adını değil, sesini tanımak gereklidir. Sesler bir kez tanındıktan sonra, öğrenci onlarla hece, kelime ve cümleler kurabilir. Bu yöntem her harfin belirli bir sese karşılık olduğu dillerde çok olumlu sonuçlar vermektedir (Öz, 1999).

### 2.3.2. Resimli Ses Yöntemi

Bu yöntem özel öğretim alanında görev yapan Lucille D. Schoolfied, Josephine B. Timberlake ve sınıf öğretmeni olan Maric Buekly tarafından geliştirilmiştir. Yöntem dört ana aşamadan oluşmaktadır. Başlangıç aşamasında ünsüzler resimli bir şemadan yararlanılarak verilmektedir. Resimle birlikte başlangıç harfi gösterilmektedir. İkinci aşamada ise bitiş sesleri yine resimle birlikte kavratılmaktadır. Birinci ve ikinci aşamanın sonunda farklı kelimeler kullanılarak çeşitli alıştırmalar yapılmakta ve konu iyice kavratılmaktadır. Bu kazanımlar elde edildikten sonra daha sonra üçüncü aşamaya geçilmektedir. Üçüncü aşamada ünlüler yine resimler yardımıyla kavratılmaya çalışılmaktadır. Son aşamada ise ünsüzlerle alıştırmalar yapılmakta, ekler ve birleşik kelimeler çözümlenmeye çalışılmaktadır (Akyol, 2005).

### 2.3.3. Sesten Okuma Yöntemi

Bu yöntem, Julie Hay ve Charles E. Wingo tarafından geliştirilmiş sentetik bir yöntemdir. Sesten okuma yönteminde okumaya hazırlık çalışmalarına pek önem verilmez. Okumaya, içerisinde sesler ve üretilişini gösteren ve birinci sınıfta kullanılan bir kitapta kısa ünlüler öğretilerek başlanmaktadır. Bu sesler, oldukça büyük ve renkli resimler eşliğinde öğretilmektedir. Kavratılan her sestem sonra anahtar kelime tanımlanmaktadır. Yani önce ses tek başına resimlerle kavratılmakta, sonra kelime içerisinde kullanılmaktadır. Ünlüler kavratılırken küçük ve büyük harfler birlikte verilmektedir. Sesler kavratıldıkça dinleme alıştırmaları yapılmaktadır (Akyol, 2005).

### 2.3.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (MEB, 2005).

İlk okuma yazma öğretimi boyunca okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu etkinlikleri birlikte yürütülmektedir. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. Bir ses kavratılırken, dinleme, konuşma, görsel okuma, yazma ve yazdıktan sonra okumadan yararlanılmaktadır (Akyol, 2005).

Bu yöntemde Türkçenin ses yapısına göre ses grupları yapılmıştır. Önce birinci grup sesler öğretilmektedir (1. Grup: e, l, a, t) Örneğin, pazartesi günü “e”, salı günü “ l”, çarşamba günü “el”, perşembe günü “ele”, cuma günü “ el ele. El ele.” öğretilmektedir. Sonraki hafta “a, al, ala, el al. Ela al. Ela ele al. Lale Ela el ele. Ela lale al. “t”, et, ete, at, Ata, vb. devam etmektedir. Ardından ikinci grup sesler verilmektedir (2. Grup: i, n, o, r, m). İkinci grup seslerden sonra ortalama 500 kelime, 100 cümleye ulaşılmaktadır. Daha sonra üçüncü grup sesler ve diğerleri öğretilmektedir. (3. Grup: u, k, ı, y, s, d) (MEB, 2005).

## 2.4. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN ÖĞRENME ALANLARI

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2005). Bu durum ilk okuma yazma öğretimi için de söz konusudur. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir. Bu öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunudan oluşmaktadır.

### 2.4.1. Dinleme

Dinleme, seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Dinleme süreci ses ve sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (Güneş, 2007). Dinleme becerisini kazanan birey, dinledikleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilir, konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilir, dinlediklerindeki eksik, yanlış, abartılı veya yararlı bölümleri seçebilir ve dinlediklerini değerlendirebilir (Kesgin, 2006).

Ses Temelli Cümle Yöntemi sese dayalı bir yöntem olması nedeniyle ilk okuma yazma öğretim sürecinde dinlemenin ayrı bir önemi vardır. Miller'e göre de, iyi dinleme iyi okuma, iyi konuşma ve iyi yazmayı etkiler (Miller, 1996). Bu nedenle ilk okuma yazma öğrenme sürecinde dinleme etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Dinleme becerilerini geliştirmek için hikâyeler anlatma, şarkı söyleme, şiir okuma, kelime oyunları, tekerlemeler söyleme, kitap okuma vb. etkinlikler yapılabilir.



Bunlardan en etkili olanı kitap okuma etkinliğidir. Bu etkinliklere okuma yazma hazırlık aşamasında başlanmalı ve yıl boyunca sürdürülmelidir.

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle birlikte öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için dinleme metinleri zorunlu tutulmaktadır. Programda, tematik anlayışla, her temada 4 olmak üzere toplam 16 dinleme metninin öğretmen tarafından öğrencilere okunması öngörülmektedir. Okuma yazma öğretim sürecinin değişik aşamalarında okunacak bu dinleme metinleriyle öğrencinin öğrendiği seslere vurgu yapılmaktadır. Dinleme metniyle birlikte çeşitli etkinliklerin yapılması istenmektedir (MEB,2005).

#### **2.4.2. Konuşma**

Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir. Konuşma, evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır (MEB, 2005). Duygu, düşünce ve izlenimlerimizi başkalarına iletmenin en doğal aracı konuşmadır. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Bebeklerin ağlamaları ve sırasıyla konuşmaya yönelik ses çıkarmaları, sözcük yinlemeleri konuşmayı öğrenme çabalarından kaynaklanmaktadır (Kesgin, 2006).

İlk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilerin konuşma becerilerine ve kendilerini rahatça ifade edebilmelerine yardımcı olacak çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bunlar, öğrencinin yaşadıklarını anlatması, gözlemlerini anlatması, bir olay, fıkra, masal vb. anlatması, bir resimde görülenleri anlatması, tartışmaya katılması, sorun çözmesi, sorgulama vb. etkinlikler olabilir. Bu etkinliklerin öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirici olmasına dikkat edilmelidir. Konuşma etkinlikleri esnasında öğretmen öğrencilerin telaffuzlarına dikkat etmeli, yanlış telaffuzları eleştirmeden anında düzeltmeli, öğrencileri konuşmaları ve kendilerini rahat bir biçimde ifade etmeleri için cesaretlendirmelidir. Yapılan konuşmaların doğruluğu ve akıcılığı vurgulanmalı böylece öğrenciler güdülenmelidir. Öğretmen demokratik bir konuşma ortamı oluşturmaya özen göstermeli elinden geldiğince tüm

öğrencilere konuşma ve söz alma imkânı sağlamalıdır. Öğrenciler arasında belli bir konunun tartışılması ve bu tartışmaya bütün sınıfın katılmasını sağlamalıdır. Tartışma esnasında öğrencilerin her kuracakları yeni bir cümle ve kullanacakları yeni bir kelime öğrencilerin zihinsel sözlüklerini zenginleştirecektir. Bu durum ilk okuma yazma öğretim sürecini kolaylaştıracaktır.

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle birlikte öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli etkinlikler öngörülmektedir. Programda, tematik anlayışla 16 dinleme metni verilmekte, çeşitli konuşma etkinliklerinin yapılması istenmektedir (MEB,2005).

### **2.4.3. Okuma**

İlk okuma yazma öğretiminde okuma temel alanlardan biridir. Türkçe Öğretim Programında sadece okuyazar olmaktan öte, okuduğunu anlayan, yorumlayan ve okudukları üzerinden yeni çıkarımlar yapabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle de okumanın farklı tanımları yapılmıştır: TDK'ya göre okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir (TDK, 1998). Türkçe Öğretim Programında “okuma, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinde kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır” denilmektedir (MEB, 2005). Okuma kelimeleri tanıma, ayırt etme, algılama, kavrama ve anlama eylemidir (Karakuş, 2002). Diğer taraftan okuma yazma gelişim modelleri ve dünyadaki araştırmalara göre okuma öğretim alanları; ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme, kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme ile akıcı okuma gibi dört alt alanda ele alınmıştır. Bu alt alanlar Ses Temelli Cümle Yönteminde de dikkate alınmıştır.

#### **2.4.3.1. Ses Bilinci**

Ses bilinci, seslere duyarlı olma, kelimelerin seslerini tanıma, ayırt etme, ses ve heceleri birleştirme, değiştirme gibi becerilerin edinilmesidir. Çocuklar anlama becerilerini geliştirip konuşma dilini kullandıkça, sesler arasındaki benzerlik ve

farklılıkları görebilirler. Bu durum kelimeleri ayırt etme becerilerini geliştirir ve bağımsız okumaya yol açar. Ses bilinci çocukların tanımadıkları kelimeleri ayırt etmelerini sağlar. Ses bilinci çocuklarda şarkı söyleyerek, çocuk ninnileri söyleyerek ve onlara çocuk şiirlerini okuyarak geliştirilir. Ses bilincini geliştirme yollardan biri teyp, radyo gibi ses artırıcı iletişim araçları kullanılmaktadır. Bir başka yol ise kelimeleri temsil edecek jest ve işaret dilini kullanmaktır (Pierce, 1998). Ses bilinci, konuşma dilinin yazı diliyle ilişkili olduğunun anlaşılması anlamına gelir. Daha kesin bir ifade ile ses bilinci kelimelerdeki ses ya da ses gruplarını önce ayırt etme daha sonra ise kullanma becerisidir (Mary ve ark., 2002).

Okuma olgunluğuna ulaşma sürecinde ses algısı önemlidir, ancak tek başına yeterli değildir. Ses bilinci, okuma olgunluğuna ulaşmada güçlü bir araçtır. Sesleri ayırt etme ve ses bilinci okuma olgunluğunda birbirini tamamlayan iki unsurdur. Ses bilinci, sesleri işitme ve bu seslere konuşma dilinde anlam yükleyebilmektir. Ses bilinci, bireyin dildeki ayrı sesleri yani fonemleri duymasına yardım etmektedir (Soderman ve ark., 2003).

Okuma, verilen bir kelimeyi, kendisini oluşturan ses birimlerine ayrıştırabilme ve birbirinden bağımsız tek tek sesbirimler dizisi olarak algılayabilme becerisini yani ses bilinci becerisini, gerektirmektedir (Bjorklund, 1995; Kerem, 2001). Bunun için çocuklara hikâye okuyan kişinin, çocukların dikkatini kelimelerin seslerine çekmesinin, seslere ve ses ilişkilerine duyarlı hâle gelmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002). Konuşmalardaki seslerin bilgisi, bir çocuğun sahip olması gereken önemli becerilerdendir. Çünkü bu sayede okuma ve heceleme daha kolaylaşmaktadır (Kostelnik ve ark., 2004). Bu nedenle ilk okuma yazma öğretim sürecinde ses bilincini geliştirme etkinliklerine ağırlık verilmelidir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde öğrencilerin ses bilincini geliştirme üzerinde durulmuş ve çeşitli etkinliklerle geliştirilmesine önem verilmiştir. Bu durum Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda:

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

- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır (MEB,2005), denilerek belirtilmektedir.

#### **2.4.3.2. Alfabetik İlişkileri Keşfetme**

Okuma, yazılı kelimeleri tanıma ve anlama olmak üzere iki temel becerinin gelişimine bağlıdır. Bu süreçte kelime tanımının önemi büyük olmaktadır. Yazılı kelimeleri tanıma, ses bilinci ve alfabetik ilişkileri keşfetme becerisine bağlı olarak gelişmektedir. Alfabetik ilişkileri keşfetme, öğrencinin duyduğu seslerin karşılığı olan harfleri bulması, seslerle harfleri eşleştirmesidir. Son yıllarda yapılan okuma araştırmaları, alfabetik ilişkileri keşfetme becerisinin yazılı kelimeleri tanımada çok önemli olduğunu ve okuma becerisini hızla geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Alfabetik ilişkileri keşfetme becerisi, aynı zamanda yazı sisteminin de iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle okuma yazma öğrenme sürecinde öğrencilere alfabetik ilişkileri keşfetme becerisi öğretilmelidir (Güneş, 2007). Ses Temelli Cümle Yönteminde öğrencilerin alfabetik ilişkileri keşfetmesi yani seslerle harfleri eşleştirmesi için çeşitli etkinlikler verilmiştir.

#### **2.4.3.3. Kelime Tanıma ve Zihinsel Sözlük Geliştirme**

Kelimeleri tanıma, ses bilincini geliştirme ve alfabetik ilişkileri keşfetme aşamalarından sonra üzerinde durulması gereken en önemli aşamadır. Öğrenci önce konuşulan dilin sesleri ile yazılı dilin harfleri arasında ilişkiyi öğrenmekte ve bunları eşleştirmektedir. Giderek kelimeleri ayrıntılı olarak tanımaya başlamakta ve okumaktadır. Ses bilincini geliştiremeyen, alfabetik ilişkileri keşfedemeyen çocuklar kelimeleri bütün olarak ezberlemek durumunda kalmaktadır. Bu durum çocukların okuma becerilerini ve kapasitelerini sınırlamakta, iyi okuyucu olmalarını engellemektedir (Güneş, 2007).

Öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmelerine Ses Temelli Cümle Yönteminde ayrı bir önem verilmiştir. Bu durum Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda:

“Ses Temelli Cümle Yöntemi, tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış, sınırlı sayıda ve önceden belirlenmiş kelime ve cümlelerle ilk okuma yazma öğretimi yerine, çokluluğa ve çeşitliliğe fırsat vermekte, öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime ve cümlelerle okuma-yazma öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. İlk okuma-yazma öğretim sürecinde öğrencilerin çeşitli kelimelerle karşılaşması (ortalama 2500 kelime), kelime tanıma becerilerini geliştirmektedir (MEB,2005).” denilerek belirtilmektedir. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirici etkinlikler verilmekte, çok sayıda ve çeşitli kelimelerle (ortalama 2500 kelime), okuma yazma öğrenmelerine olanak sağlanmaktadır. Ayrıca kelime üretmenin nasıl yapılacağı ve üretilen kelimelerin kalıcılığının nasıl sağlanacağına ilişkin açıklamalar da verilmektedir.

#### **2.4.3.4. Akıcı Okuma**

Akıcı okuma, temel okuma becerilerinin geliştirilerek belirli bir düzeye getirildiği aşamadır. Akıcı okuma ilköğretim boyunca sürekli okuma etkinlikleriyle geliştirilmektedir. Akıcı okuma için öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri, okuduklarını anlamaları, öğrendiklerini uygulamaya aktarmaları, iletişim kurmaları, dil ve zihinsel becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle akıcı okuma, okuma becerisinin gelişimi ve okuduğunu anlama düzeyinin gelişmesi açısından önemli bir aşamadır (Güneş, 2007).

Okuma yazmayı öğrenmek, çocuğun okuldaki yaşamı ve daha sonraki yaşamı için çok önemlidir. Çocuğun okula yetenekli bir biçimde devam edip edemeyeceğinin ve sürekli artan bir biçimde okuryazar olan toplumumuza katılıp katılamayacağından en iyi göstergelerinden biri de okuma ve yazmadaki gelişim seviyesidir. Okuma ve yazma seviyesi yaşam boyu gelişim gösterse de, erken çocukluk dönemleri, doğumdan 8 yaşına kadar olan süreç en önemli dönemdir (Naeyc, 1998).

Doğru okuma, hızlı okumadan önce gelir. Okuma başarısı düşük olan öğrenciler doğru okumayı gerçekleştirmede, okuma başarısı yüksek olan öğrencilerden daha fazla zaman harcarlar. Hesaplamalara göre okuması zayıf olan bir öğrencinin bir kelimeyi kavrayabilmesi için o kelimeyle en az otuz beş kez karşı karşıya gelmesi gerekmektedir. Bu rakam başarılı öğrencilerin ihtiyacının aşağı yukarı üç katıdır (Gates, 1931. a: Akyol, 2005). Öğretmen, akıcı ve doğru okumanın gerçekleştirilmesinde anlam üniteleri halinde ve etkileyici bir tonla okumalıdır. Öğrencilerin okuma hataların titizlikler takip edilmelidir. Yapılan hatalara anında müdahale edilmelidir. Yapılan müdahaleler yerinde ve zamanında olmalıdır.

#### **2.4.4. Yazma**

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. 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). Yazma, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıya aktarmasıdır (Köksal, 1999).

Okuma yazma gelişim modelleri ve dünyadaki araştırmalara göre ilk okuma yazma öğretiminde yazma öğretimi alanları; yazı bilinci, alfabetik ilkeleri yapılandırma, kelime yazma ve zihinsel sözlüklerden yararlanma ile akıcı yazma gibi dört alt alanda ele alınmıştır. Bu alt alanlar Ses Temelli Cümle Yönteminde de dikkate alınmıştır.

##### **2.4.4.1. Yazı Bilinci**

Çocuğun yazı dünyasına erken yaşlardan itibaren duyarlı olduğu ve bunun büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Yazıya duyarlılık ya da yazı bilinci denilen bu durum, yazma becerilerinin temelini oluşturan çalışmaları kapsamaktadır. Bu

çalışmalar giderek aile ve eğitim ortamlarında üzerinde durulan önemli bir alan olmuştur. Böylece yazma öğretiminde de bir aşama olarak gündeme gelmiştir.

Çocuklar okula başlamadan önce yazmayla ilgili çeşitli bilgi ve beceriler öğrenmektedirler. Bunlar, çocukların sosyal ve kültürel durumlarına, çevreleriyle etkileşim ve iletişim durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Genellikle yetişkinleri model alarak, onları taklit ederek edindikleri bu bilgi ve beceri yazmayı öğrenirken de kullanılmaktadır. Çocukların ön bilgilerinin nitelikli ve işlevsel olması, yazma çalışmalarının etkili ve kalıcı olmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çocuklara erken yaşlardan itibaren yazı bilinci eğitimi verilmelidir (Güneş, 2007).

Yazı bilincine yönelik etkinlikler, öğrenciler okuma yazma çalışmalarına başlamadan önce aile ve eğitim ortamlarında verilmelidir. Okul öncesinde yazı bilincine yönelik verilecek etkinlikler ile aile ortamında verilecek olan etkinlikler tutarlılık göstermeli ve ilköğretim aşamasındaki okuma yazma etkinliklerini destekler nitelikte olmalıdır. Okuma yazma öğretiminin her aşamasında olduğu gibi yazı bilincine yönelik verilecek etkinliklerin sürekliliğinin ve kalıcılığın sağlanması için okul aile iş birliği çok önemlidir. Ailenin her zaman eğitim ortamında verilen etkinlikleri pekiştirici ve destekler nitelikte olması gerekmektedir. Yazı bilincinin gelişiminde eğitim ortamında verilenlerle, aileler tarafından verilenler tutarlı olmazsa çocukta bir bocalama ve ileriye ket vurma şeklinde olumsuz durumla karşılaşması söz konusu olabilir. Bu durum Ses Temelli Cümle Yönteminde dikkate alınmış ve okumaya yazmaya hazırlık etkinliklerinin içine yazı bilinci etkinlikleri yerleştirilmiştir.

#### **2.4.4.2. Alfabetik İlkeleri Yapılandırma**

Alfabetik ilkeleri yapılandırma yazma öğrenme alanının önemli bir alt alanıdır. Okuma öğrenme alanında verilen alfabetik ilişkileri keşfetme alanından farklıdır. Alfabetik ilişkileri keşfetme, sözlü dil ile yazılı dil arasındaki ilişkileri keşfetmeyle ilgilidir. Oysa alfabetik ilkeleri yapılandırma, öğrencinin yazılı dilin ilkelerini öğrenmesine ve zihninde yapılandırmasına yöneliktir. Alfabetik ilkeler, harflerin şekilleri, yazımı, büyük küçük harflerin yazımı, yazı yönü, kelime

aralarındaki boşluklar, bitişik yazıda bağlantılar yapma vb. hususları içermektedir. Yazma öğretim sürecinde öğrencilerin alfabetik ilkeleri yapılandırması ve iyi kavraması sağlanmalıdır. Alfabetik ilkeleri yapılandırma çalışmalarında bitişik eğik yazı kullanımına dikkat edilmelidir. Kazandırılacak beceriler, birbirine dayalı ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır (Calp, 2005).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik yazı ile yazılmaktadır. Bitişik eğik yazının kullanımı, öğrencinin bedensel ve zihinsel gelişimine uygunluğu, öğretime yararı, yapılandırıcı yaklaşım özelliği, vb, açıklamalar Programda ayrıntılı olarak verilmektedir. Ayrıca harflerin şekilleri, yazımı, büyük küçük harflerin yazımı, yazı yönü, kelime aralarındaki boşluklar, bitişik yazıda bağlantılar yapma vb. hususları içeren açıklamalar, örnekler ve etkinlikler Programda yer almaktadır (MEB 2005).

#### **2.4.4.3. Kelime Yazma ve Zihinsel Sözlükten Yararlanma**

Okuma yazma becerileri gelişmiş bireylerin en önemli özelliklerinden biri okudukları ve yazdıkları kelimelere hâkim olmalarıdır. Onlar bir taraftan yazar ve bir taraftan da yazdıkları kelimeleri kontrol ederler. Yazma ve kontrol etme becerisini aynı anda kullanırlar. Bu becerinin nasıl geliştirileceği ve öğretileneği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmış ve modeller geliştirilmiştir. Kelime yazma ve zihinsel sözlükten yararlanma sürecini açıklamaya yönelik bu modeller kelimeyi tanımada olduğu gibi kelime yazmayı da iki yolla açıklamaktadır (Baccino ve Cole, a: 1995, Mousty ve Alegria, a: 1996, Güneş, 2007). Bu modellere göre yazma becerileri gelişmiş kişiler kelimeleri yazarken iki yol kullanmaktadır. Bunlara ses yoluyla ve zihinsel sözlük yoluyla yazma denilmektedir.

Ses Temelli Cümle Yönteminde, öğrencinin seslerden hareket ederek kelime yazma becerilerini geliştirici çeşitli etkinlikler verilmektedir.

#### **2.4.4.4. Akıcı Yazma**

Akıcı yazma; temel yazma becerilerinin geliştirilmesi, akıcı düzeye getirilmesi, bu becerilerin günlük yaşama aktarılması ve kullanılmasıdır. Akıcı



yazma hem teknik hem de zihinsel becerileri kapsamakta ve ilköğretim boyunca aşama aşama gelişmektedir.

Akıcı yazmada, duygu ve düşünceleri ifade edebilmek amacıyla gerekli harfleri zihinsel ve bedensel olarak üretebilmek önemlidir. Akıcı yazmada kullanılacak temel beceriler, hız ve okunaklılık olmaktadır. Harflerin kolay ve hızlı yazılamaması öğrencinin düşüncelerini sayfaya aktarmasını güçleştirecektir. Akıcı yazma becerisini geliştiremeyen öğrenci, kelime kelime ve yavaş yazmaktadır. Yazma becerisinin yeterince gelişmemesi, metin oluşturma sürecinde öğrencinin zihinsel becerilerini kullanmasını olumsuz etkilemektedir. Yazmanın yavaş olması, öğrencinin düşüncesini yazıya aktarmadan kaybetmesine neden olmaktadır. Bu şekilde yazan öğrenciler kelime ile çok uğraştıklarından metnin anlamına dikkatlerini verememekte ve kendilerini iyi ifade edememektedirler. Bu nedenle, yazma öğretiminde, öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkatle izlenmelidir (Güneş, 2007). Yazmak için seçilecek cümle ve metinlerin öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekecek özellikte olmasına ve öğrencinin düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Calp, 2005). Böylece öğrencilerin daha akıcı yazmaları sağlanmış olacaktır.

#### **2.4.5. Görsel Okuma ve Sunu**

Günümüzde öğrencilerin görselleri okuması ve görsellerden anlam çıkarması anlamaya çok önemli katkılarının olduğu görülmüştür. Aynı zamanda anlatılmak istenen bir konuyu görseller ve çeşitli materyallerle ifade etmek de ayrı bir beceri gerektirmektedir. Bilindiği gibi bir kelimeyle ifade edemediğiniz ve açıklayamadığınız bir durumu resimle veya çeşitli görsellerle anlatmak daha kolay olabilir. Bu nedenle görsel okuma ve algılamının yanında, kendini görsellerle ifade etmek de ilk okuma yazma öğretiminde önemli bir yere sahiptir. İlk okuma yazma öğretiminde olabildiğince görsellerden faydalanılmalı ve öğretilecek konular somutlaştırılmalıdır. Aynı zamanda, ilk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilerin kendilerini görsellerden faydalanarak ifade etmelerine imkân verilmesi gerekmektedir. Görsel okuma etkinlikleri olarak öğrenciler önce verilen resimler üzerinde konuşturulmalı ve metinle görseller arasında ilişki kurdurulmalıdır. Verilen görsellerle metnin hangi bölümü veya bölümleri yansıtılmaktadır? Resimler vermek

istediği mesajı tam ve uygun olarak verebiliyor mu? Neden? Yeterince görsel kullanılmış mı? Gereğinden fazla mı görsel kullanılmış? Görseller yeterince çeşitlendirilmiş (fotoğraf, resim, maketler vb.) mi? Görseller metin içerisinde uygun biçimde dağıtılmış mı? Bazı metinlerde görseller daima metin öncesi yer almaktadır. Acaba bu en yararlı yol mudur? Bu ve benzeri sorularla görseller incelenir (Akyol, 2005).

Okuma yazmaya başlamadan önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla görsel okuma ve sunu etkinlikleri olarak şu çalışmalar yapılabilir:

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

Bu etkinlikler daha da artırılabilir. Bunun yanında çeşitli resim, oyun, ses taklitleri vb. etkinliklerle görsel sunu yaptırılmalıdır (Güneş, 2007).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde görsel okuma ve sunu çalışmalarına ayrı bir önem verilmiş ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri için bir dizi etkinlik sunulmuştur.

## 2.5. ANLAMA

Okuma yazmanın yanında, okuduğunu ve yazdığını anlamak da çok önemlidir. Çünkü okuma ve yazma işlemleri bir konuyu daha iyi anlamaya yönelik yapılan çalışmalardır. Bu nedenle okuduğumuz bir metni ne kadar anlıyoruz, yazdığımız bir yazıyı ne düzeyde anlayarak yazdığımız çok önemlidir. Okuduğumuzu ve yazdığımızı nasıl daha iyi anlayabiliriz, anlama süreçleri ve

becerileri nasıl geliştirilmeli, buna yönelik etkinlikler nasıl düzenlenmeli, gibi sorular ilk okuma yazma öğretiminde de büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için anlama eğitimi üzerinde durulmaktadır. Eskiden olduğu gibi “Okumak, anlamaktır.” yerine “anlamak için okumak” denilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre “okumak, metindeki anlamı zihinde yapılandırmaktır,” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu süreçte öğrenci metnin anlamını araştıran, keşfeden, düşünen ve yapılandıran aktif bir okuyucu olarak görülmektedir (Güneş,2007).

### **2.5.1. Anlama Süreçleri**

Jocelyne Giasson anlama süreçlerini beş grupta toplamaktadır. Bunlar; küçük yapıları anlama süreçleri, bütünleştirme süreçleri, büyük yapıları anlama süreçleri, seçme süreçleri ile üst düzey öğrenme süreçleridir. Bu süreçler ve süreçlerde yapılacak çalışmalar şöyle açıklanmaktadır (Güneş, 2007). Anlama, okunan metnin yahut dinlenen bir konuşmanın içeriğinin ve mesajının algılanması olarak tanımlanabilir. Okumanın amacı anlamaktır. Anlama ise çeşitli duyu organlarını harekete geçiren karmaşık bir eylemdir. Her okuyucu okuyacağı metne hazırlık ve bilgi birikimiyle başlar (Calp, 2005). Daha önceki bilgileriyle, yeni bilgilerini anlamlandırarak zihninde yeniden yapılandırır. Böylece anlamlandırma sürecini tamamlamış olur.

#### **a. Küçük Yapıları Anlama Süreçleri:**

Bir cümledeki bilgileri anlamayı kapsayan süreçlerdir. Yani cümledeki kelimeleri, cümlecikleri ve cümleyi anlama söz konusudur. Bu süreçte üç temel işlem yapılmakta ve aşağıda verilen bilgi beceriler gerekli olmaktadır.

- Kelime Tanıma,
- Cümlecikleri Anlama,
- Küçük Yapı Düzeyindeki Bilgileri Seçme: Cümleciklerdeki bazı anlamları seçme, önem derecesine göre sıralama, birleştirme ve cümleyi anlamlandırma işlemleridir.

### **b. Bütünleştirme Süreçleri:**

Bu süreçte cümlelerle cümlecikler arasında bağ kurulmakta, anlamlar birleştirilerek bütünleştirilmekte ve güçlendirilmektedir. Böylece metindeki bir paragrafın anlamına ulaşılmaktadır. Bütünleştirme süreçlerinde yapılan işlemler daha çok cümleler ve anlamlar arasında bağ kurmayla ilgili işlemlerdir. Bunlar;

- Cümlecikler Arasındaki Bağları Tanıma ve Anlama,
- Mantık Bağlarını Anlama,
- Çıkarım Yapma.

### **c. Büyük Yapıları Anlama Süreçleri:**

Bu süreçler metnin tamamını anlamaya dönük işlemleri içermektedir. Bu süreçte şu işlemler yapılmaktadır:

- Ana Fikirleri Belirleme,
- Metni Özetleme,
- Metin Yapısını Tanıma.

### **d. Seçme Süreçleri:**

Okuyucu, metnin büyük yapılarını anlama sürecinde bazı bilgileri ve anlamları seçmektedir. Anlamları seçme bazı zihinsel işlemlere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Örneğin, tahmin etme, sorgulama gibi. Bu işlemler, hem anlamayı sağlamakta hem de okuyucunun metinde işlenen bilgileri izlemesini, etkili bir şekilde kontrol etmesini ve buna dayalı olarak seçim yapmasını sağlamaktır. Bu nedenle öğrencilere bu zihinsel işlemler iyi öğretilmelidir. Bu işlemler şöyledir:

- Tahmin Etme,
- Zihinde Canlandırma,
- Sorgulama,
- Duyguları Belirleme,
- Bütünleştirme.

İlk okuma yazma öğretiminde anlama becerileri geliştirilirken önce küçük yapıları anlama becerileri üzerinde durulmalı ardından büyük yapıları anlama becerilerini geliştirmeye geçilmelidir (Güneş, 2007).

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin başında önce heceler, ardından kelimelerin ve giderek cümlelerin anlamı üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle önce küçük yapıları anlama çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için okunan ve yazılan her kelimenin anlamı kontrol edilmelidir. Ardından cümle ve metin anlamlarına ağırlık verilmelidir.

## **2.6. OKUMA VE YAZI TÜRLERİ**

Bu başlık altında iki okuma türünden bahsedilmiştir. Aynı zamanda Türkiyede kullanılan iki yazı türüyle ilgili açıklamalar yapılmıştır.

### **2.6.1. Okuma Türleri**

İlk okuma yazma öğretim sürecinde sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki tür okuma kullanılmaktadır. Okumanın verimliliği açısından sessiz okuma daha çok tercih edilmektedir. Ancak ilk okuma yazma öğrenme aşamasında öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artması ve telaffuzlarının gelişmesi için sesli okuma tercih edilmelidir. Sesli okuma, okunan kelimeleri ses olarak aktarmak için ek çaba gerektirdiğinden, sessiz okumaya göre biraz yavaştır.

#### **2.6.1.1. Sesli Okuma**

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinde kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organının yardımı ile söylenmesidir (Kavcar vd., 1997). Sesli okuma; yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntüsünü ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemidir. Göz, yazının görüntülerini anlamakta, bunlar ses organlarıyla seslendirilmekte, seslendirilen kelimeler işitilmekte ve belleğe gönderilmektedir. Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmesine, okuma düzeylerinin tanınmasına ve dinleme alışkanlığının kazandırılmasına hizmet etmektedir (Güneş, 2000). Sesli okuma, gözle algılanıp

zihinle kavranan sözcükler ya da sözcük kümelerinin, konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir. Sesli okumada amaç, yazının doğru olarak ifade edilmesinin yanında, konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak bir seslendirme yapılmasıdır. Sesli okumanın amacı seviyeye göre değişir (Cemaloğlu, 2001).

### **2.6.1.2. Sessiz Okuma**

Sessiz okuma, ses organlarının herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle zihin arasında yapılan bir okumadır (Çelenk, 2003). Sessiz okuma, okuma organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri ile yapılan okumadır. Sessiz okuma sadece görsel ve zihinsel süreci oluşturur (Tazebay, 1993).

İlk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilere öncelikle sesli okuma öğretilmeli, daha sonra yavaş yavaş sessiz okumaya geçilmelidir.

### **2.6.2. Yazı Türleri**

Okuma yazma öğretiminde ağırlıklı olarak iki tür yazı kullanılmaktadır. Bu yazı türleri ise dik temel ve bitişik eğik yazı olarak iki türdür. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılacak yazı türünün belirlenmesinde, seçilen yöntemin de etkisinin olduğu söylenebilir. Kullanılan yöntem en uygun yazı türü hangisiyse o yazı türü kullanılır.

#### **2.6.2.1. Dik Temel Yazı**

Bazı ülkelerde ilk okuma yazma öğretimine dik temel harflerle başlanmaktadır. İlköğretime yeni başlayan öğrencilerin fazla güçlüklerle karşılaşmamaları ve yazıyı iyi tanımaları için basitleştirilmiş yazı şekilleri kullanılmaktadır. Bunlar dik ve yuvarlak çizgilerden oluşmuş harflerdir. Bu harflere dik temel yazı denilmektedir (Güneş, 2007). Ülkemizde uzun yıllar kullanılmış ancak yeni Türkçe Öğretim Programı ile birlikte bitişik eğik yazıya geçilmiştir.

### 2.6.2.2. Bitişik Eğik Yazı

Bitişik eğik yazının bilinen karakteristik ve belirleyici özelliği, yazının soldan sağa doğru kesintisiz hareketlerle yazılmasıdır (Fitzgerald, 2004). Bu durum bireye yazma sırasında birçok fayda sağlamaktadır. Bitişik eğik yazıda, öğrenci harfleri yazarken, elini hiç kaldırmadan belirli bir noktadan başlayıp yine belirli bir noktada bitirmektedir. Harflerin bu şekildeki kesintisiz akışı, yazının işlek, kıvrak ve devamlı olmasını; dolaylı olarak da öğrencilerin, harfleri ve yazacakları fikirleri yazma esnasında akılda tutmalarını mümkün kılmaktadır (Tarnowski vd., 2002). El, dik temel harflerle yazı yazarken her harfin yazılışından sonra kalktığı için harfler arasında oranlı ve uygun boşluk bırakma sorun olabilmektedir. Bitişik eğik yazı kesintisiz akış sağlamakta, dik temel harflerle yazı yazarken ise harfler arasında oranlı boşluk bırakma sorunu yaşanmaktadır. Bitişik eğik yazı bu sorunu da ortadan kaldırmaktadır (Başaran ve Karatay, 2005).

Bitişik eğik yazı, öğrencilerin kelime içindeki harfleri doğru öğrenmesinde de etkili olmaktadır. Çünkü elin doğru hareket etmesi, kelimenin içinde hangi harflerin olduğunu zihnen bilmeyi zorunlu kılmaktadır. Piyanist ya da daktilografin hareketlerinin süreklilik kazanmasından önce tuşları öğrenmesi gerektiği gibi, Bitişik eğik yazıda harfleri tanımak da aynı şekilde hayatî öneme sahiptir (Blomenfeld, 1997 a; Fitzgerald, 2004).

Yeni Türkçe Öğretim Programı'nda bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar şöyle verilmektedir.

- a. İlk okuma yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir.
- b. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- c. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- d. Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.

- e. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklemektedir. Harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
- f. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik düşüncelerdeki sürekliliğe yansımakta, birbirlerini desteklemektedir. Yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- g. 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.
- h. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
- i. 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.
- j. 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).

Görüldüğü gibi bitişik eğik yazı üzerinde önemle durulmaktadır.

## **2.7. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ**

Yeni Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminde **ses temelli cümle yönteminin** uygulanmasının benimsendiği ve nasıl uygulanacağı ayrıntılı olarak verilmiştir. **Programa göre** Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir.



İlk okuma yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (MEB, 2005).

Programda Ses Temelli Cümle Yönteminin özellikleri, ilkeleri, aşamaları, ilk okuma yazmaya genel hazırlık, okumaya ve yazmaya hazırlık çalışmaları aşağıdaki gibi verilmektedir.

### **2.7.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri**

- Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
- Türkçe’de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

Bu yöntem ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2005).

### 2.7.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
3. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir:
  - Kolay okunması,
  - Dilde kullanım sıklığına sahip olması,
  - Anlamının açık ve somut olması,
  - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.),
  - İşlek hece yapısına sahip olmasıdır.
4. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
5. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
6. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
7. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
8. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir;
  - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
  - Öğrenci defterlerine yazma.
  - Okuma ve yazılanları sergileme.
  - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma (MEB, 2005).

### 2.7.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
  - Sesi hissetme ve tanıma
  - Sesi okuma ve yazma
  - Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
  - Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2005).

#### 2.7.3.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında genel hazırlık, okumaya ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır.

##### 2.7.3.1.1. Genel Hazırlık

Öğrencilerin sınıf ortamına, arkadaşlarına alışmaları için okulun ilk gününden itibaren onlara rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Ayrıca sınıfını ve sırasını bulmaya, sınıfına, sırasına, arkadaşlarına ve öğretmenine de alışmaları için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceler birer araç olarak kullanılabilir. Böylece öğrencilerin, ilk okuma yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.

##### 2.7.3.1.2. Okumaya Hazırlık

1. **Oturma:** İlk okuma yazma çalışmalarında düşünce akışını artıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran doğru oturma şekline dikkat edilmelidir.

2. **Kitap tutma ve açma:** Öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir. Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklık sağlanmalıdır.
  3. **Görsel okuma:** Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmelidir.
  4. **Okumaya özendirme:** Öğretmen, örnek okuma yaparak öğrencileri okumaya özendirmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:
    - Hikâye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme vb. okuma.
    - Öğrencilerin resimli hikâyeleri okuyormuş gibi anlatmalarını sağlama
- (MEB, 2005).

#### 2.7.3.1.3. Yazmaya Hazırlık

- a. **El hareketleri:** Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir.
- b. **Boyama:** Çeşitli boya kalemleriyle resim yapma etkinlikleri yapılabilir.
- c. **Kalem tutma:** İlk okuma yazma öğretimi açısından kalem tutmanın ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir.
- d. **Serbest çizgi çalışmaları:** Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır:
  - Karalama (kuş yuvası, çember, bulut yapma).
  - Sürekli ve eğik çizgiler çizme (dalga, yılan, halat vb.).
- e. **Düzenli çizgi çalışmaları:** Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir (MEB, 2005)

#### 2.7.3.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestem anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

### 2.7.3.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma

Sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır:

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) ( MEB 2005).

### 2.7.3.2.2. 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.
6. Seslerin (harflerin) öğretiminde alfabadeki 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 gruptaki 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.

### Ses (Harf) Grupları

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

7. Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir. Bunun için özel adların yazım kuralından, cümleye büyük harfle başlama kuralından hareket edilebilir. Örneğin “e1a” kelimesi üretildiğinde bu kelimenin farklı anlamları üzerinde durularak insan adı olan “E1a” 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.

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

### 2.7.3.2.3. 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:

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 bağlı 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.

Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır ( MEB 2005).

### 2.7.3.2.4. 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).

### 2.7.3.3. 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).

Görüldüğü gibi Programda Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanması ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

## **2.8. OKUMA YAZMA BECERİLERİ**

Türkçe Öğretim Programında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle geliştirilecek okuma yazma becerileri, bunların değerlendirilmesi ve ilgili kazanımlara da yer verilmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle geliştirilecek okuma yazma becerileri şöyle sıralanmıştır:

“Duyduğu Sesleri Ayırt Etme, Görsellerle Sesleri Eşleştirme, Sesi Okuma, Duyduğu Sesleri Yazma, Seslerden Hece Oluşturma, Heceleri Okuma, Heceleri Yazma, Hecelerden Kelimeler Oluşturma, Kelimeleri Okuma, Kelimeleri Yazma, Kelimeleri Görsellerle Eşleştirme, Cümleler Oluşturma, Cümleleri Okuma, Cümleleri Yazma, Cümleleri Görsellerle İfade Etme, Metin Oluşturma, Metin Okuma, Kendini Yazılı İfade Etme” olmak üzere on sekiz beceriden oluşmaktadır.

Araştırmanın amacına yönelik olarak uzman görüşleri doğrultusunda bu becerilere ilave olarak yedi beceri daha eklenmiştir. Bunlar “Dikkat Düzeyi, Okuduğunu Anlama Düzeyi, Yaratıcı Faaliyetler, Derse Aktif Olarak Katılma, Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, Görselleri Okuma, Görsellerle Sunum Yapma”dır. İlavelerle birlikte okuma yazma becerileri toplam yirmi beş beceriden oluşmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinin değerlendirilmesinde bu becerilerden yararlanılmıştır.



## 2.9. OKUMA YAZMA HATALARI

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında okuma yazma hatalarına dikkat çekilmiş ve bunların değerlendirilmesine ilişkin ölçekler de verilmiştir.

**Programda Okuma hataları:** Atlayarak Okuma, Ekleyerek Okuma, Tekrarlayarak Okuma, İzleyerek Okuma, Okuma Esnasında Ses Tonu, Okuma Akıcılığı, Sesli Okuma Kuralları, Okuma Esnasında Nefes Kontrolü şeklinde sıralanmıştır.

**Yazma hataları ise:** Yazı Yönü, Yazı Büyüklüğü, Satır Çizgilerine Yazma, Kelimeler Arasında Boşluk, Harflerin Yazılış Biçimi, Yazının Temizliği olarak sıralanmıştır.

Araştırmada Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında verilen bu okuma yazma hataları uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Yazma Esnasında Oturma Biçimi, Yazma Akıcılığı, Kalem Tutma, Söyleneni Yazma gibi yeni öğeler eklenmiştir. Böylece öğrencilerin okuma hataları dokuz boyutta ele alınmış, yazma hataları ise on boyutta ele alınmış ve gözlenmiştir.

## 2.10. OKUMA YAZMA HIZLARI VE ANLAMA DÜZEYLERİ

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesinde aşağıdaki okuma yazma hızları ile anlama düzeylerinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin okuma yazma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda, çeşitli okuma yazma ve anlama becerileri ile geliştirme süreleri incelenmiştir. Sesli, sessiz okuma, yazma ve anlamayla ilgili araştırma sonuçları, aşağıda özetlenmiştir.

- Sesli okuma hızı ve açıklığı ilk üç yılda hızla artmaktadır. Sonraki yıllarda sesli okuma gelişimi daha yavaş ilerlemektedir. Sesli okuma hızı dakikada 60 kelimedenden 160 kelimeye kadar çıkmaktadır.

- Sesli ve sessiz okuma hızı ilk iki yıl eşit ilerlemekte, üçüncü yıldan sonra sessiz okuma hızı artmaya başlamakta ve gelişmektedir.
- Basit metinleri anlama becerisi, ilk iki yıl hızlı gelişmekte, üçüncü yıldan itibaren üst düzeye çıkmaktadır. Anlama becerisini gelişimi sonraki yıllarda da sürmektedir.
- Zor metinleri anlama becerisi, ilköğretim boyunca sürekli gelişmektedir.
- Yazma ve kendini ifade etme becerisi, ilköğretim boyunca gelişmektedir (Gray, 1975).

Okuma yazma hızları ve anlama düzeyiyle ilgili bu sonuçlar, öğrencilerin aile, okul ve çevre durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Bu sonuçlar okuldaki ilk yılların okuma yazma, anlama ve zihinsel becerileri geliştirme açısından çok önemli olduğunu göstermektedir.

### **2.10.1. Okuma Hızları**

Okuma yazma sonrasında her öğrenci aynı hızda okumamaktadır. Bazı öğrenciler kısa bir metni 3-5 dakikada okurken, bazıları ise bunun iki katı zaman kullanmaktadır. Okuma hızının yüksek olması, öğrencinin bilgileri çabuk öğrenmesini, zamanını iyi kullanmasını ve derslerinde başarılı olmasını getirmektedir. Ayrıca öğrencinin zihinsel sözlüğünün zenginleşmesine ve zihinsel becerilerinin gelişmesi için hızlı okuma gerekmektedir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bir dakikada sesli okuyabileceği kelime sayısı 60 kelimedir. Öğrenciler sürekli çalışarak bu sayının üstüne çıkabilirler. Okuma sırasında okunan kelimeler anlaşılır olmalı, hızlı okuma endişesi ile kelimeler yanlış okunmamalıdır (Güneş, 2007). Okuma sırasında ses tonuna dikkat edilmelidir. Ayrıca okuma esnasında vurgu ve tonlamalara dikkat edilmelidir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin sesli okuma hızlarını belirlemek için Tablo 3'te yer alan değerlendirme ölçütlerine göre öğrencilerin sesli okuma hızları belirlenmiştir.

### 2.10.2. Yazma Hızları

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme, giderek temiz, düzgün, güzel ve hızlı yazmaları, daha sonraki çalışmaları ve başarıları için zorunlu olmaktadır. Bu beceriler, yaşam boyu kullanılacağından geliştirilmesine küçük yaşlardan itibaren önem verilmelidir (Güneş, 2007).

Yazma hızı genellikle verilen zaman dilimi içerisinde yazılan harf sayısına göre belirlenmektedir. Okunabilirliğin ölçülmesi; harflerin gövde, üst ve alt uzantılarının oluşturulması, boyutları, sayfa yüzeyine yerleştirilmeleri ve boşlukların uygun şekilde ayarlanması gibi birden fazla unsurun ölçülmesiyle ilgili olduğu için hızı ölçmekten daha zordur. Yazma hızının geliştirilmesinde en önemli etken yazma alıştırmalarının düzenli olarak yapılmasıdır (Akyol, 2005). Yazma hızını belirlemek için önceden bir dakikada yazılan kelime sayısı kullanılmaktaydı. Ancak bu yaygın olarak kullanılan bir ölçü değildir. Türkçe’de kelimeler en 1 harfle başlamakta ve 44 harfe kadar çıkmaktadır. Bu nedenle, kelime sayısı ile yazma hızının ölçülmesi, öğrencilerin yazma hızları ve gelişimleri hakkında yeterli bilgiyi vermemektedir. Çünkü Türkçe’de heceler 1-4 harf arasında değişiklik göstermektedir. Kelime sayısına göre yazma hızının ölçülmesi yerine harf sayısına göre ölçülmesi en doğru ölçü olacaktır (Güneş, 2007). Bu araştırmada Graham, Berninger, Weintraub ve Shafer’in 1998 yılında 1-9. sınıf seviyesinde öğrencilerin yazma hızlarını belirlemeye yönelik yapmış oldukları araştırma sonuçları ile MEB’in 1997 yılında yapmış olduğu yazı programında belirlenmiş olan yazma hızlarının ortalaması alınmıştır. Bu ortalamalardan elde edilen verilere göre öğrencilerin 1-5. sınıflarda yazma hızlarını belirlemeye yönelik değerlendirme ölçütleri Tablo 4’te belirtilmiştir. Bu tabloda yer alan yazma hızı ölçütlerine göre öğrencilerin yazma hızları dört aşamada belirlenmiştir. Bunlar “bakarak yazma, söyleneni yazma, metinden anladığını yazma ve bir konuda kendini ifade ederek” şeklinde sıralanmaktadır.

### 2.10.3. Anlama Düzeyleri

Okumada anlamayı değerlendirme okumanın en önemli boyutudur. Anlama ile ilgili ölçümler dolaylıdır. Çünkü beyinde neler olup bittiğini doğrudan izlemek

mümkün değildir. Anlamanın ölçülmesi ürüne ve sürece bakılarak yapılabilir. Ürüne dayalı ölçümler okuyucu metni okuduktan sonra yapılmaktadır. Sürece dayalı ölçümler ise anlamayı okuma işlemi yapılırken ölçmeye çalışır.

Ürüne dayalı ölçümün iki türü vardır.

- a. Okunanı anlamak
- b. Soru-cevap sistemi

Soru-cevap sistemi kendi içinde üç kısımda ele alınır.

- a. İpuçlarıyla desteklenmiş sorular (çoktan seçmeli sorular)
- b. İpuçlarıyla desteklenmemiş sorular (klasik sorular)
- c. Yanlış-doğru türü sorular

Sürece dayalı anlama ölçümlerinin en çok kullanımları, “boşluk doldurma” ve “Yanlış Analiz Envanteri”dir (Akyol, 2005).

Bu araştırmada ise ürüne dayalı bir değerlendirme yapılmıştır. Öğrenciler metni okuduktan sonra, metni anlama düzeylerini belirlemeye yönelik Ek-VII, Ek-X ve Ek-XII’ de yer alan değerlendirme etkinlikleri öğrenciler tarafından yapılmıştır.

## 2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu alt başlıkta Türkiyede ve dünyada yapılan son araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmaların seçiminde ses yöntemleriyle ilgili olmasına ve son yıllarda yapılmış olmasına özen gösterilmiştir. İlk okuma yazma öğretimine ilişkin bu araştırmalar iki alt başlıkta ele alınmıştır

### 2.11.1. Türkiyede Yapılan Araştırmalar

Sidekli ve arkadaşlarının (2007) yapmış oldukları “İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Belirlenmesi” konulu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim 2. sınıf öğrencileri sesli okuma sırasında yaptıkları duruş hataları, “düzgün ve rahat oturmama, materyal ve göz arasındaki mesafeyi ayarlayamama, okurken baş ve gövde sallama, telaşlı ve sinirli” oldukları gözlenmiştir.

Öğrencilerin seslendirme hataları olarak, “okurken vurgu tonlamalar ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme, akıcı bir sürede düzeyine uygun okuyamama, heceleyerek tekrar tekrar okuma, okurken gereksiz duraksamalar yapma ve okuduğu yeri kaybederek gereksiz dönüşler yapma” gibi hatalar gözlenmiştir. Yeni programla ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bu hataları nadiren ya da hiç yapmadıkları gözlenmiştir. Ayrıca yeni programa göre okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha hızlı ve akıcı okudukları tespit edilmiştir.

2. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerin ilk okuma yazma öğrendikleri 1981 ve 2004 programlarına göre sesli okumadaki duruş hataları karşılaştırıldığında her iki programdaki öğrencilerin benzer hatalar gösterdikleri tespit edilmiştir.

3. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrendikleri programa ve okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre sesli okumadaki duruş hataları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Seslendirme hataları arasında anlamlı bir farklılığın, 1981 programı ile 2004 programı ve 2004 programında okuma

yazma öğrenmiş okul öncesi eğitimi almış olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Buna rağmen 2004 programına göre okuma yazma öğrenmiş olup, okul öncesi eğitim alıp almama durumları anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Şimşek (2007) yapmış olduğu “Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Okuma Olgunluğu Düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programının Etkisinin İncelenmesi” konulu çalışmayla aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

Araştırmada süreç içerisinde hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların genel olgunluk ve okuma olgunluğu düzeylerinde önemli artış saptanmıştır. Söz konusu bu artışın okul öncesi eğitimin, çocuğun genel olgunluk ve okuma olgunluğu üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Ancak deney ve kontrol gruplarının süreç içerisinde genel olgunluk ve okuma olgunluğu düzeylerindeki artış karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların genel olgunluk ve okuma olgunluğu düzeylerindeki artışın daha fazla olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğretmenlerin, Türkçe dil etkinliklerinde, her gün hikâye okuma veya anlatma etkinliklerine yer vermediği, hikâye öncesinde tekerleme, parmak oyunu, bilmece gibi etkinlikleri yapmadığı ya da sadece bu etkinlikleri tek başına uyguladığı, Türkçe dil etkinlikleri düzenlediği, hikâye sonunda, sadece hikâyeye ilgili kapalı uçlu sorulara yer vererek, dramatizasyon, pandomim vb. etkinlikleri uygulamadığı gözlenmiştir. Bu durumda uygulama süreci sonunda, kontrol grubundaki çocukların “genel olgunluk” ve “okuma olgunluğu” düzeylerinden daha düşük çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Dolayısıyla “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın hem “genel olgunluk” üzerinde hem de “okuma olgunluğu “ üzerinde dolayısıyla da ilköğretime hazırlıkta etkili olduğu görülmektedir.

Başaran (2006) tarafından gerçekleştirilen “İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışları” konulu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin %14.8'inin kelimeler arasında boşluk vermede, %35.2'sinin harfler arasında boşluk vermede hata yaptıkları ve uygun boşluğu veremedikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin normalde dik kabul edilen çizgileri uygun bir eğimde çizmede %66.4'ünün hatalı olduğu; %35.2'sinin, dik ve yatay olarak kabul edilen çizgileri birbirine paralel çizmede, %35'inin yazıyı uygun koyulukta yazmada, %34.4'ünün harfleri satır çizgisine uygun bir biçimde yerleştirmede ve %48.4'ünün de harfleri uygun yükseklik ve genişlikte yazma konusunda sıklıkla hata yaptıkları gözlenmiştir. Ayrıca sınıflar bazında yapılan değerlendirme sonuçlarına göre sınıflar arasında yazım hatası yapma konusunda anlamlı bir biçimde farklılığın olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin en çok harfleri eğik yazma, uygun yükseklik ve genişlikte yazma konusunda zorlandıkları ve hata yaptıkları gözlenmiştir. Kelimeler arasında boşluk verme konusunda oldukça az zorlandıkları görülmüştür.

Kuzu ve Ersözlü (2006), birlikte yapmış oldukları “Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada şu sonuçlara ulaşmışlardır:

Öğretmenler bitişik eğik yazı ile yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik olumlu görüş belirtmişler, ancak bazı konularda tereddütlerin olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazının öğrencilerin, zihinsel, fiziksel, estetik gelişimlerine katkı sağladığı ve ileriye dönük kişilik kazanımlarında faydalı olacağı görüşünde birleşmişlerdir. Değişik stillerde harfleri okumanın bir farklılık getireceği yönünde genel bir kanaat oluşmuş görülmektedir. Ancak bu olumlu görüşlerle beraber veli desteği, yazı öğretimiyle ilgili rehberlik çalışmaları ve kaynak kullanımı gibi alanlarda aksaklık bulunmaktadır. Öğretmenlerin, bitişik eğik yazının öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun olduğu, okuma yazma öğretimiyle birlikte bitişik eğik yazının öğretiminin de kolaylaştığı, okuma çalışmalarına yeterli zamanın kaldığı, kılavuz kitapların zamanında ulaşması, bitişik eğik yazının okuma yazmayı olumlu etkilediği, harflerin düzgün yazımını sağladığı, hızlı yazma ve hızlı okumayı sağladığı ve öğrencilerin yazarken eğlendikleri gibi konularda kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Bunun nedeni, şu şekilde açıklanabilir: Yapılan bu çalışmanın eğitim öğretim yılının başında

uygulanması ve öğretmenlerin bu uygulamayla ilk kez karşılaşmış olmaları, nasıl bir sonuçla karşılaşacaklarını tam olarak kestirememeleri, kararsız ve bazı konularda tereddüt yaşamalarına sebep olmuş olabilir.

Başaran ve Karatay (2005)'ın "Eğik El Yazısı Öğretimi" üzerine yapmış oldukları çalışmanın sonuçları kısaca özetlendiğinde:

Eğik el yazısı öğretiminin dik temel harflerin öğretimine bazı üstünlüklerinin olduğu açıkça görülmektedir. Örneğin; eğik el yazısı öğrenen ve kullanan öğrencilerin yazma hataları azalırken yazma hızları da artmaktadır. Öğrenciler yazılacak kelimeyi bir bütün olarak zihinlerinde tasarlamak zorunda olduklarından "kelime tanıma" ve "kelime hatırlama" becerileri gelişmekte, aynı zamanda harfleri tanıma becerileri de artmaktadır. Eğik el yazısı ile ilk okuma yazma eğitimine başlamak dik temel harflerin öğrenimini de kolaylaştırırken dik temel harflerle ilk okuma yazma eğitimine başlayan öğrenciler eğik el yazısı öğretimi sırasında bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Günümüzde "yazma işi" için bilgisayar, daktilo vb. çok çeşitli yazı makinelerinin kullanıldığı düşünüldüğünde; bireye ait, bireyin kimliğini gösteren bir yazıya sahip olmak oldukça önemli hâle gelmiştir. Öğretmenler tarafından etkili öğretim için süreci planlama, etkinlikleri çeşitlendirme vb. belirli ilkeler dikkate alındığında ilk okuma yazma sürecinde beklenen fayda sağlanacaktır.

Şahinel ve Karasu (2007) tarafından yapılan "Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu araştırma ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Uygulamaya konulan okuma yazma öğretimi ile ilgili hizmetiçi eğitim programına katılanlar: Aldıkları hizmetiçi eğitimi yeterli bulmamaktadırlar.
2. Okuma yazma öğretirken karşılaşılan güçlükler: Okul öncesinden gelen öğrencilerin dik temel harflerle yazması ve bazı velilerin ses yerine harflerle öğretmesi karşılaşılan güçlüklerdir.



3. Ses gruplarındaki seslerin yerlerinin uygunluğu: Görüşmeye katılan bütün öğretmenler programda yer alan ses gruplarının yerlerinin değiştirilmeden uygulanmasının uygun olduğunu belirtmişlerdir.
4. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin daha önce uygulanan okuma yazma yöntemi ile farkı: ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması, öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yöntemle tek tip, belli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma yazma yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık verilmektedir. Böylece ilk okuma yazma öğretim sürecinde, öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma yazma öğrenmelerini sağlamaktadır.
5. Bitişik eğik yazı çalışmaları: Daha önceki programda öğrenciler 1.5 yıl dik temel harflerle yazdıktan sonra bitişik eğik yazıya geçilmekteydi. Programda yer alan “dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı ile harfleri yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçmekte güçlük çekmektedir.” ifadesi, öğretmenlerin bitişik eğik yazı çalışmalarında okul öncesinde dik temel harflerle yazmayı öğrenmiş olarak gelen öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçmekte güçlük çektikleri görüşüyle örtüşmektedir.

Turan (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Ses temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yöntemine İlişkin Görüşleri” konulu çalışmanın sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretimi açısından ses temelli cümle yöntemini daha çok tercih ettikleri,
2. Sınıf öğretmenlerinin, “öğrenciyi ezbere daha çok yöneltme” ve “hızlı okuma” açılarından daha çok cümle (çözümleme) yöntemini tercih ettikleri,
3. Ayrıca “okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama” ve “doğru ve anlamlı okuma açısından” STCY ve cümle (çözümleme) yöntemlerinden birini tercih etme açısından kararsız kaldıkları,

4. Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre; kadın öğretmenlerin, erkeklere göre “öğrenciyi daha çok düşünerek öğretmeye yöneltme açısından” ve “İlkokuma yazma öğretim materyalleri hazırlama ve kullanma açılarından” STCY’yi daha çok tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Engin (2006) tarafından yapılan “İlk Okuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar” konulu çalışmayla Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin karşılaşılan sorunların tespitini yapmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yapılan ilk okuma yazma öğretimi konusunda öğrencilerin %66.6’sının istekli olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin %85’i okuma yazma süreciyle ilgili bir takvim verilmediğini ve bu durumun da öğretmenleri uygulama aşamasında tereddüde düşürdüğünü bildirmişlerdir.
- Öğretmenlerin %30’u ses gruplamasının doğru olduğunu bildirirken, %70’i zor seslerin ikinci grupta ağırlıklı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise “N” sesinin erken verildiğini belirtmişlerdir.
- Katılımcıların %30’u öğrencilerin seslerden kelime ve cümle üretme, üretilen kelime ve cümleleri kullanmaları hususunda zorlanmadıklarını bildirirken, %20’si ise bu durumu öğrencilerin tam olarak özümseyemediklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin %55’i bitişik eğik yazı ile yazma becerisini kazandırmada zorlandıklarını, ancak bu durumun en önemli sebebinin ise kendilerinin bu beceriye tam olarak sahip olmadıklarından kaynakladığını söylemişlerdir.
- Öğretmenlerin tamamına yakını Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin uygulanmasına yönelik hazırlanmış materyallerin yeterli olduğunu savunmuşlardır. Öğretmenlerin %58’i STCY ile ilk okuma yazma

öğrenen öğrencilerin öz güvenlerinin daha iyi olduğu konusunda fikir beyan etmişlerdir.

Sağırılı (2006) tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma Yazma Öğretimi Süreci ve Etkinlikleri Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” adlı araştırmada elde edilen sonuçları kısaca özetlendiğinde; bu çalışma programının pilot uygulaması esnasında İstanbul’da bulunan on pilot okulda görev yapan kırk ilköğretim 1. sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sonuçlar değerlendirilirken örneklemin küçük olması dikkate alınmalıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87.5’i yeni program hakkında hizmetiçi eğitim almış ve %35’i verilen bu eğitimlerin yeterli olmadığını bildirmiştir.

Öğretmenlerin, %10’u programa ilişkin açıklamaların yeterli olmadığı, %10’u yeni programın ilk okuma yazma öğretiminde sorunlara yeterli düzeyde çözüm üretemediği, %15’i ise programa ilişkin yeterli örnek bulunmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin, %87.5’i programın pilot uygulama evresinde olduğundan dolayı, programın uygulamasına yönelik yeterli düzeyde araç gereç ve materyal bulmada zorlandıklarını bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin %67.5’i öğrencilerin okuma yazma öğrenme evrelerinden en çok hece-kelime-tümce oluşturmada zorlandıklarını bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %80-%85’i STCY ile ilk okuma yazma öğrenmeyi planlama, etkinlik ve uygulama açısından karmaşık ve zaman alıcı olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin %30’u Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma evresinde öğrencilerin en çok yazma ve kendini ifade etme becerisini kazanmada zorlandıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenler cümle yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yöntemiyle karşılaştırdıklarında, öğretmenlerin %70’i hazırlık devresinde ve cümle öğrenimi ve tanıma başarısı yönünden, %77.5’nin metin oluşturma ve oluşturulan metni okuma açısından, %80’inin kelime tanıma ve oluşturma yönünden, %67.5’inin heceleri tanıma ve oluşturma yönünden, %77.5’inin

ses, harf tanıma ve okuma başarısı açısından, %72.5'inin sesten hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümleler oluşturma başarısı yönünden Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin iyi veya daha iyi olduğu görüşündedirler. Ancak cümle yönteminin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle göre daha iyi olduğu bu alanda %2.5-%15 aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemi ilk kez uygulamalarına karşın daha başarılı bulmuşlardır.

Öğretmenler iki yöntemi karşılaştırdıklarında meslektaşlarıyla iş birliğinde (%87.5), velilerle olan iş birliği ve iletişiminde (%87.5), öğretim faaliyetlerini planlamada (%77.5), hazırlanan planları uygulayabilmede (%67.5), etkinliklerle öğrenci kazanımlarını ölçme ve değerlendirmede (%45), öğretmenlerin çalışmalarını ev ödevleri ile evde yürütmeleri konusunda da (%70) düzeyinde Ses Temelli Cümle Yönteminin iyi veya daha iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine bu alanlarda cümle yöntemini daha başarılı bulanların oranları %2.5-%15 aralığında kalmıştır. Ağırlıklı olarak STCY daha başarılı bulunmuştur.

Öğretmenler bütün bu alanlardaki sorgulama sonucunda daha önceden belirtmiş oldukları görüşleriyle paralel olarak bu iki yöntemden hangisi ilk okuma yazma öğretiminde tercih edilmelidir sorusuna %77.5 Ses Temelli Cümle Yöntemini tercih etmişlerdir. Ama buna karşın öğretmenlerin %67.5'i yöntem konusunda bir zorlamadan ziyade, öğrencilerinin özellikleri ve kendi yeterliliklerini dikkate alarak istediği yöntemi uygulamada serbest bırakılmalıdır yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Karadağ (2005) tarafından yapılan "İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" adındaki çalışmayla şu sonuçları elde etmiştir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yönünden, çözümleme yönteminin bireşim yöntemine göre daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Bireşim yönteminin öğrencilerin okuma hızlarını düşürdüğünü ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama yönünden de başarılarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler çözümleme yönteminde öğrencilerin okuma

yazma öğrenme süreçlerinin yavaş olduğunu, ancak okuma hızlarının daha iyi olduğunu bildirmişlerdir. Bireşim yönteminde ise öğrencilerin okuma yazmayı daha çabuk öğrendiklerini, buna karşılık okuma hızlarının daha yavaş olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası çözümleme yönteminin öğrencilerin gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını her iki yöntemin öğretiminde de sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Bireşim yönteminde, harf ve ses öğretiminde sorunlar yaşandığını, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıklarını belirtmişlerdir. Çözümleme yönteminde ise okul aile işbirliğinin yetersizliği, araç gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi sorunların yaşandığını belirtmişlerdir.

Acat ve Özsoy (2006), ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yeni yöntemin bir değerlendirmesini yaptıkları “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı çalışmada şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Görev yaptıkları il genelinde öğretmenlerin %66.3’ü okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıkların öğrenmeyi olumsuz etkilediği görüşünü savunurken, %28.8 ise böyle bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir.
- Sesi hissetme ve tanıma açısından öğretmenlerin “öğrenciler hazır olmadan (zamanından önce) ses tanıma devresine geçilmektedir”, görüşünü öğretmenlerin %43.5’i desteklerken, %48.6’sı kısmen katılmakta veya hiç katılmamaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin sesi hissettirme ve tanıma zamanı konusunda öğretmenler ikiye bölünmüş durumdadır.
- Öğretmenlerin “öğrencilerin okul öncesinde öğrendikleri yanlış öğrenmeler sonucunda harfleri doğru yazamıyorlar” görüşüne öğretmenlerin % 66.3’ü katılırken, % 29.7’si bu görüşe katılmamaktadır.
- “Öğrencilerin daha önceden öğrendikleri sesleri hece içerisinde tanımakta güçlük çekmektedir” görüşüne öğretmenlerin %37.5’i katılırken, yaklaşık

%62.5 katılmamaktadır. Burada da yine Ses Temelli Cümle Yöntemi lehine bir sonuç çıktığı görülmektedir.

- “Öğrencilerin daha önceden öğrendikleri kelimeleri cümle içerisinde kullanmada güçlük çekmedikleri” görüşüne öğretmenlerin %61.8’i savunurken, %33.9’u güçlük çektiği fikrini benimsemişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin “önceden öğrenilenlerin arasından yeni üretilen cümleyi kolayca bulabiliyorlar” görüşüne %73.5’i katılırken, %23.1’i kısmen veya hiç katılmamaktadır. Öğrencilerin önceden öğrendikleri cümleleri hafızalarında tutmaları ve yeni öğrendikleri cümleleri diğer cümleler arasından hemen tanımaları sonuçlarına göre Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin öğrenmenin uzun ve kısa süreli öğrenmelere olumlu katkı sağladığı söylenebilir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ağırlıklı olarak noktalama işaretlerini yerinde kullanmadıkları ve okuduklarını anlama yönünden de %61.2 düzeyinde olumsuz görüş bildirilmiştir.
- Okuma hızı bakımından öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin “çok yavaş okudukları”na ilişkin görüşe öğretmenlerin %67’si katılmamaktadır.
- Öğrencilerin çok yavaş yazdıklarına ilişkin görüşe ise %60.6 düzeyinde bir katılım gözlenmiştir. Buna göre bitişik eğik yazı ile yazı yazmanın öğrencinin yazma hızını olumsuz yönde etkilediği yönünde bir durum ortaya konmuştur.

Nargül’ün (2006) yapmış olduğu “Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar” konulu araştırma kısaca ele alındığında;

Öğretmenlerin kıdemlerine göre tüm davranış kategorilerinde, 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, okuma yazmaya hazırlama, örnek okuma, seslendirmeyi kılavuzlama, çözümlenme ve sınav davranışları

yönünden, meslek deneyimi fazla olan öğretmenlerin daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. İlk okuma yazma kursuna katılan öğretmenlerin, kursa katılmayan öğretmenlere göre sadece seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin sonuçlar ise şu şekilde özetlenebilir. Kıdeme göre, çözümlenebilir ve müfettişlerden kaynaklanan sorunlar yönünden, 1-5 yıl kıdeme sahip olanların, 6-10 ve 11-15 yılı kıdeme sahip olanlara göre daha fazla sorunla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmış ve anlamlı farklılık düşük kıdeme sahip olan öğretmenler aleyhine bulunmuştur. Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar yönünden anlamlı farklılık bir kez birinci sınıf okutan öğretmenlerin iki kez birinci sınıf okutan öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları ve anlamlı farklılığın aleyhlerine çıktığı tespit edilmiştir. İlk okuma yazma kursuna katılma durumlarına göre ele alındığında kursa katılanların lehine bir anlamlı farklılık bulunmuştur. Kursa katılanların daha az sorunla karşılaştıkları söylenebilir.

Özsoy'un (2006) yapmış olduğu "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler" konulu çalışmada;

- Heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşandığı,
- Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekildiği,
- Heceleyerek okuma yapıldığı,
- Çok yavaş okunduğu,
- Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasından sonra hece bölmede güçlük çekildiği,
- Söylenen kelimeleri doğru olarak yazmada güçlük yaşandığı,
- Kelimeleri yazarken harflerin eksik yazıldığı,
- Söylenen cümleyi doğru olarak yazmada güçlük çekildiği,
- Noktalama işaretlerini yerinde kullanma açısından sorun yaşandığı,
- Okuduklarını anlamada problem yaşandığı,
- Metnin içeriğini anlamada zorlandıkları,
- Bazı sesleri birbiriyle karıştırdıkları vb. sonuçlar elde edilmiştir.

Şahin ve Akyol (2006) tarafından “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması” konulu bir araştırma yapmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin ilk okuma yazma becerisini kazanma süreleri bakımından karşılaştırıldığında, bireşim yöntemiyle 52.5 günde bu beceriyi kazanırken, çözümleme yöntemiyle 76.6 günde öğrendikleri görülmüştür. Burada bireşim yönteminin çözümleme yöntemine göre daha başarılı olduğu ve bireşim yöntemi lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür.
2. Öğrencilerin sesli okuma hızları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda, bireşim yöntemine göre öğrenciler ortalama 71.5 kelime okurlarken, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin dakikada yaklaşık 59.1 kelime okudukları sonucu ortaya çıkmıştır. Burada da yine bireşim yöntemi lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.
3. İki grup arasında okuma yanlışlıkları bakımından elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, tüm hataların çözümleme grubu öğrencileri tarafından daha fazla tekrarlandığı ve yapılan bu yanlışların farklı bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir.
4. İlk okuma yazmayı çözümleme ve bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama erişileri açısından yapılan gözlemler sonucunda her iki grup açısından da aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
5. Öğretim yılı sonunda yazım yanlışları yönünden yapılan karşılaştırma sonucunda, bazen bireşim yöntemiyle öğrenen öğrencilerde yazım yanlışları 143 iken, çözümleme yönteminde yazım yanlışlıklarının sayısı 313 olarak gözlenmiştir. Yazım yanlışları bakımından her iki yöntem karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Çözümleme yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler, bireşim yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre iki katı düzeyde yazım yanlışlığı yaptığı sonucuna ulaşmıştır.



Şahin ve Arkadaşları (2006) tarafından yapılan “İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” konulu çalışma şu sonuçlara ulaşmışlardır:

Çözümleme yöntemi dünya da olduğu gibi Türkiyede de uzun müddet en iyi yöntem olarak tanımlanmış ve kabul edilmiştir. Bu yöntemin aniden değiştirilmesi tüm öğretmen ve eğitimcilerde bir şaşkınlık ve şüphe yaratmıştır. Ancak uygulamalar sırasında öğretmenlerin rahatladığı ve yeni yöntemi benimsediği zümre toplantılarında gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bilgiler ve bulgular da bu yöndedir. Öğretmenler okuma anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından Ses Temelli Cümle Yöntemi büyük çoğunlukla daha olumlu bulmuşlardır. Sadece okuma hızı açısından çözümleme yöntemi daha etkilidir; ancak, normalin üstünde hızlı okumanın ilköğretim 1. sınıf öğrencileri için öncelikli davranış olmadığı görülmektedir.

Okuma testi sonuçlarına göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuyan öğrencilerin çözümleme yöntemiyle okuyan öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen anlama düzeyleri daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta ancak, diğer tüm hata türlerinde aralarında anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir. Bunlara ek olarak çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler içerisinde “çok yavaş” olarak sınıflanan öğrenci sayısı anlamlı derecede fazladır.

Çok yaygın olmasa da Ses Temelli Cümle Yönteminde cümleyi bütün olarak algılamada, seviye ve yönteme uygun kaynak kitap ve benzeri materyaller olmadığı için okuma hızında sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca sınıflarda öğrenci mevcudunun kalabalık olması alıştırmaya ve uygulama imkânlarını sınırlamaktadır. Az da olsa okuma sırasında bazı öğrencilerin heceleri bölerek okuduğu ve satır sonlarına sığmayan kelimelerde uygun yerden bölmeyip heceleri böldüğü gözlenmiştir.

Gerek literatür taraması, gerek öğretmen görüşleri, gerekse okuma testi sonuçlarına göre Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin çözümleme yönteminden daha kötü veya olumsuz bir yöntem olmadığı saptanmıştır.

Demirel (2006) tarafından yapılan “İlk okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma” konu çalışmasında, 50 kişiden oluşan ilköğretim 1. sınıf öğretmenine anket uygulamış ve 10 ilköğretim 1. sınıf öğretmeniyle görüşme yapmıştır. Çalışma sonucunda, üniversitelerde ve MEB tarafından verilen hizmetiçi eğitimlerde verilen ilk okuma yazma öğretimi bilgisinin yeterli olmadığı, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, velilerin Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programındaki değişiklikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Çiftçi (2005) yapmış olduğu “İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin görüşleri doğrultusunda:

- İlk okuma yazma kazanımlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğu,
- Kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun olduğu,
- Kazanımların eğitim ihtiyaçlarına uygun olduğu,
- Kazanımların konu alanının özelliklerine uygun olduğu,
- Kazanımların birbiriyle tutarlı olduğu,
- Kazanım ifadelerinin yeterince açık ve net olduğu,
- Kazanımların gerçekleştirilecek nitelikte olduğu,
- İçeriğin öğrenciler için anlamlı olduğu,
- İlk okuma yazmada kullanılan yöntemlerin etkili olduğu,
- Öğretim programının uygulamada ders planlarıyla tutarlı olduğu,
- Araç gereç ve kaynakların kazanımları gerçekleştirebilecek durumda olduğu,
- Programın uygulamada anlaşılır olduğu,
- Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarının uygulamada kolaylık sağladığı,
- Ses Temelli Cümle Yöntemi Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okumada ve yazmada “bazen” zorlandıkları ve bunun önlenebilir olduğu görülmektedir.

Şenel (2004) tarafından yapılan “Öğretmenlerin İlk Okuma yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler” konulu çalışmayla; öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi konusunda hangi yöntemi, niçin tercih ettiklerine yönelik ilginç sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; cümle yöntemini kullanmak zorunda olan ve bu yöntemle ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin % 67’si bu yöntemin tek ve doğru yöntem olduğunu söylerken, % 33’ü bu yöntemi kullandığı hâlde, bir takım sakıncalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin ağırlıklı olarak ilk okuma yazma öğretiminde cümle yöntemini tercih etmelerinin en önemli nedeninin MEB’in bu yöntemi zorunlu kılmasından kaynaklandığı gözlenmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin yöntem seçiminde özgür bırakıldıklarında oldukça farklı yöntemleri tercih ettikleri, ağırlıklı olarak yine karma ve cümle yöntemini kullandıkları görülmüştür. Yapılan bu araştırma sonucunda ilk okuma yazma öğretiminde tek ve zorunlu bir yöntemin kullanılması koşulunun öğretmenlere dayatılmaması gerektiği, bunun yerine öğretmenlerin inisiyatif kullanarak öğrencilerine en uygun yöntemi tercih etmeleri konusunda serbest bırakılmaları gereği vurgulanmıştır. Her yöntemin faydalı ve sakıncalı yönlerinin olduğu, uygulanacak grubun özelliklerinin yöntem seçiminde dikkate alınması gerektiği vurgusu yapılmıştır.

Bay’ın (2006), yapmış olduğu “Okul Öncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Görülen Eksiklikler ve Alternatif Çözüm Önerileri” konulu araştırması sonucunda; 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2002), ilk okuma yazmaya yönelik ayrıntılı bir hedef ve davranış belirlenmediği görülmüştür. Ayrıca bu programın yeni uygulamaya konan İlköğretim Türkçe Dersi Programında yer alan ilk okuma yazmaya yönelik etkinliklerle pek fazla uyumlu olmadığı ve birbirlerini destekler nitelikte olmadığı saptanmıştır.

Yine okul öncesi eğitimi programı incelendiğinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin kavramlar ve beceriler üzerinde titizlikle durulması gerekliliği ortaya çıkmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde okul öncesi eğitimde okuma yazmaya yönelik çalışmaların daha ayrıntılı ve 1. sınıftaki uygulamalara dönük olması yönünde görüş bildirilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim

alan 1. sınıf öğrencilerinin, okul öncesi eğitim almayanlara göre ilk okuma yazmadaki başarıları yönünden aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, 1. sınıf öğretmenleri okul öncesi eğitim düzeyinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ilköğretim 1. sınıftaki ilk okuma yazma çalışmalarına anlamlı bir katkısının olması gerektiği görüşünü paylaşmışlardır. Öğretmenler okul öncesinde alınan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin, ilköğretim 1. sınıfta yer alan ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının süresini kısaltmasını ve olumlu bir katkı sağlamasını beklemektedirler.

Orhan (2007) tarafından yapılan “Bilgisayar Destekli Öğretimin İlk okuma Yazma Başarısına Etkisi” konulu çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Bilgisayar Destekli Öğretimin; ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin, yazı, noktalama, okuma ve ilk okuma yazma başarılarına etkisi olmuştur. Ancak okuduğunu anlama ve yazma başarılarına etkisi olmamıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma yazma başarısına etkisi olmuştur. Okula başlamadan önce okuma yazma öğretmek için özel çaba sarf edilen öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarına etkisi olmazken, özel çaba sarf edilmeyen öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarına etkisi olmuştur. Evlerinde bilgisayar olan öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarına etkisi olmazken, evlerinde bilgisayar olmayan öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarına etkisi olmuştur.

Özbay (2003) tarafından yapılan “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi” konulu çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının Türkçe derslerinde öğrencilerin ilgisini çekme ve isteklenmelerini sağlamada en büyük etkenin uygun metot seçiminde olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkçe öğretiminde kullanılan metot bilgilerinin ve becerilerinin yetersiz olduğu, aynı zamanda Türkçe programının amaçlarını da tam olarak bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler alt sınıflardan gelen öğrencilerin okuma becerisi ve okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. İlköğretim birinci kademe sonunda öğrencilere dil becerisinin kazandırılmama nedeni olarak öğretmenler, öğrencilerin sistemli, plânlı ve amaçlı şekilde okuma bilmemelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

### 2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Morrow ve Vacca (2002) “Etkili Okurlar Yetiştirmek” konulu araştırma Rutgers Üniversitesinden Lesley Mandel Morrow ve Kent State Üniversitesinden Richard T. Vacca tarafından yapılmıştır. Yazarlar etkili bir okurun ne olduğu ve nasıl etkili okur yetiştirileceği sorularına cevap ararken 8 tane okul öncesi sınıfında uygulama yapmışlardır. Özellikle ses bilincinin, alfabetik ilkelerin, akıcı okumanın, kelime bilgisinin ve anlama becerilerinin etkili okumaya katkılarını araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda okuma zorluğu yaşayan öğrencilere yardım ederken bu beş alanın yani ses bilincinin, alfabetik ilkelerin, akıcı okumanın, kelime tanıma ve anlama becerilerinin çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca özellikle okuma sıkıntısı yaşayan öğrencilerin olduğu sınıflarda eğitimciler için zor olsa da okuma, dinleme, yazma ve konuşma eğitimlerinin ayrı ayrı değil bir arada verilmesinin hayati önem taşıdığı belirtilmiştir. Son olarak, eğitimcilerin asıl görevinin aktif, stratejik, güdülenmiş, bağımsız ve okuduğu metinden anlam oluşturabilen etkin okurlar yetiştirmek olduğunun unutulmamasını istemişlerdir.

Bromley (2001) tarafından yapılan “Bir Tartışma Konusu: Küçük Çocukların Resim Okumaları” konulu araştırma özetlendiğinde; araştırmaya katılan 6-11 yaş arasındaki çocuklara gösterdiği resimleri onların kendi hayal dünyalarını kullanarak anlatmalarını istemiştir. Bu yöntem kullanılırken sorulan soruların hayati önem taşıdığına dikkat çekmiş ve soruların öğrencileri düşünmeye itmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere doğru sorular yöneltildiğinde öğrencilerin öğrenme hızlarının arttığı, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Bourne (1991) yapmış olduğu “Okumayı Öğrenme” konulu araştırması sonucunda şunları belirlemiştir. Okumayı öğrenmek bulmaca çözmeye benzer, her parça önemlidir ve biri eksik olduğunda bulmaca tamamlanamaz. Öğrencilerin okuyucu olma sürecinde oldukları için ses bilinci etkinliklerini yapmaları, çözümleme stratejilerini öğrenmeleri, basit kelimeleri geliştirmeleri, cümle yapısı ve anlamını doğru olarak anlamaları ve kendi düzeylerine yönelik bir metinde neler öğrendiklerini okuma fırsatına sahip olmaları gerekmektedir. Bütün bu parçalar yerinde olduğunda bilinen bilinmeyene bağlanır, her parça yerini alır ve bulmaca

şekillenmeye başlar. Bu durum sınıf ortamında öğrencilerin bize baktığı ve “Size bu kitabı okuyabilir miyim? Okuma şimdi çok kolay ve eğlenceli” dediği zamandır.

Hollingsworth ve arkadaşları (2007) “İş Birlikli Öğrenme Yoluyla Birinci ve İkinci Sınıflarda Okuma ve Anlamayı Geliştirme” konulu bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmaya 51 ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencisinin yanı sıra 28 ilkokul öğretmeni ve 51 aile katılmıştır. Araştırmanın amacı öğrencilerin okuma ve anlama etkinliklerinde başarısızlığın nedenlerini bulmak ve sorunları ortadan kaldırmaktır.

Bu araştırmaya göre bazı stratejiler uygulandığında öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri artmakta ve öğrenciler başarılı olmaktadır. İşbirlikli öğrenmeyi öğretim yöntemi olarak kullanmak, bir taraftan yaşlılar arasında olumlu etkileşimleri desteklerken, diğer taraftan öğrencilerin anlama stratejilerini öğrenmelerini sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenmeyle öğrencilerin sadece akademik başarıları değil aynı zamanda okumaya karşı olumlu güdü ve istekleri de artmıştır.

Lopez ve Schroder (2008) tarafından Saint Xavier üniversitesinde yapılan “Öğrencilerin Farklı Öğrenme Stillerindeki İhtiyaçlarını Karşılamanın Tasarı Stratejileri” konulu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırma farklı öğrenme stratejilerinden faydalanarak ve değişik yöntemler kullanarak tüm öğrencilerin öğrenme becerilerini artırmak amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 250 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hem öğrencilerle yapılan görüşmeler hem de uygulama öğretmenlerinin raporlarına göre; çoklu zeka kuramına uygun hazırlanan etkinlikler öğrencilerin hem ilgisini hem de okuma başarısını artırdığını göstermiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarının da olumlu etkileri olduğu, kişiler arası becerileri ve sosyal yeterliliği artırdığı öğretmen raporlarında belirtilmiştir.

Santoro ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan “Anlamayı ve Kelime Bilgisini Artırmak İçin Sınıfta Sesli Okuma Alıştırmaları” konulu araştırmada ilginç sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırma kısaca ele alındığında;

Stratejik bir şekilde uygulanan sesli okuma alıştırmalarının öğrencilerin anlamalarını ve kelime bilgilerini artırdığı gözlenmiştir. Bu çalışmaya göre sesli okuma süreleri, konuşma etkinlikleri ve metne dayalı tartışmalar yoluyla anlam oluşturma çabaları öğrencinin anlama ve kelime bilgisini artırma için iyi fırsatlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma da açık yönergelerle desteklenen, tartışma konuları ile metinler arasında ilişki kuran sesli okuma alıştırmaları, öğrencilerin ilk okumaya başladıklarında bile anlama becerilerini ve kelime bilgilerini geliştirdiği vurgulanmıştır.

Buchanan (2007) “Okumada Akıcılık Eğitiminin Etkileri” konulu bir araştırma yapmıştır. Georgia’da bir ilkokulda 39 öğrenci üzerinde 15 hafta boyunca uygulanan bu araştırmanın amacı akıcı okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuma hızı, kelime bilgisi ve anlama becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmada deney grubunun anlama, okuma hızı ve kelime bilgisinde beklenen gelişmelerin elde edilmesine rağmen her iki grubunda başarılarında istatistiksel açıdan bir başarı gözlenmemiştir.

Kuhn ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan “Çocuklara Nasıl Akıcı ve Hızlı veya Seri Okuyucu Olabileceklerini Öğretmek” konulu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmaya ilköğretim 2. sınıfta okuyan 24 şube katılmıştır. Araştırmanın amacı 2. sınıf öğrencilerinin okumalarını geliştirmek için tasarlanan iki eğitim yaklaşımının etkililiğini belirlemektir. Bu iki yaklaşımdan birincisi, akıcılık temelli okuma eğitimidir. Diğeri ise çok ve çeşitli etkinliklerden oluşan bir okuma yaklaşımıdır. Bu araştırmanın sonunda daha çok ve çeşitli etkinliklerin kullanıldığı yaklaşımın uygulandığı öğrenciler anlama testlerinde oldukça başarılı oldular. Aynı

zamanda bu öğrencilerin okuma ve anlama başarısı diğerlerine göre daha erken ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, öğrencileri ne kadar çok ve çeşitli etkinliklerle karşılaştırsak o kadar verimliliklerinin arttığını göstermektedir.

Martens ve arkadaşları (2006) tarafından “Başarısı Düşük Olan İkinci ve Üçüncü Sınıfların Okuma Performansları Üzerine Akıcı Okuma Eğitimi Programının Etkileri” başlıklı çalışmada yukarıdaki çalışmaya benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu çalışmada akıcılık temelli bir okuma eğitim programının okuma üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaya 10’nu 2. sınıf öğrencisi, 20 si ise 3. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 30 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucuna göre; okuma akıcılığını geliştirmek için düzenlenen bir eğitim programı, eğer öğrencilerin eğitim düzeylerine uygunsa, genel okuma akıcılıklarını, hızlarını ve anlamalarını önemli ölçüde artırmaktadır.

Forman ve arkadaşları (2003) “Ses Bilinci Eğitimi İçin Alfabetik İlkelerin Gerekliliği” (The Necessity Of The Alphabetic Principle to Phonemic Awareness Instruction) konulu bu çalışma Texas-Houston üniversitesinden Barbara R. Forman, Lousia Moats, Jack M. Fletcher ve Houston Üniversitesi’nden Dung-Tsa Chen, Coleen Carlson ve David J. Francis tarafından 1993-1998 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Toplam 4872 anaokulu öğrencisine uygulanan bu çalışma Houston ve Washington bölgelerinde uygulanmıştır.

Bu çalışma müfredat hazırlama ve ses bilinci eğitiminin anaokulu müfredatına dahil edilmesinin ana okulu öğrencilerinde okur yazarlık becerilerine katkılarını incelemektedir. Çalışma sonunda etkinlik çeşitliliği açısından oldukça zengin bir müfredatla eğitim alan çocukların okuma başarısının sınırlı etkinliklerle eğitim alan çocuklara göre çok daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ses bilinci etkinliklerini içermeyen alfabe eğitimi ses bilinci etkinliklerini içeren alfabe eğitimi kadar başarılı değildir.

Mary ve arkadaşları (2002), ses bilincine yönelik yapmış oldukları çalışma özetlendiğinde; Ses bilinci; konuşma dilinin yazı diliyle nasıl ilişkili olduğunun anlaşılması anlamına gelir. Daha kesin bir ifade ile ses bilinci, kelimelerdeki ses ya



da ses gruplarını önce ayırt etme daha sonra ise kullanma becerisidir. Araştırma, ses bilinci alanındaki genel bilgi ve okuldaki üç yıl süren çalışma ile bu sürecin başarılı bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır.

Fitzharris ve arkadaşları (2008) tarafından “Öğretmen Yeterliliğinin Okuma Yazma Öğretimindeki Önemi” konulu çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile okuma yazma öğretimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma meslekî tecrübeleri 7 ile 20 yıl arasında değişen 6 öğretmen üzerinde yapılan bir çalışmadır. Değerlendirme için gözlem, röportaj ve kayıt incelemesi yöntemleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin okuma yazma bilgisi; öğretmenlik geçmişinden, önceki eğitim deneyimlerinden ve şu andaki öğrencilerinin okuma yazma ihtiyaçlarından etkilenmektedir. Ancak çalışmada nitelikli eleman yetiştirme öğrenci gelişimini desteklemek için ne kadar gerekli olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Bu çalışmayla öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin, bilgi ve becerilerinin öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Stephen (2006), “El Yazısı Hızının Çocukların Yazısı ile İlişkisi” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada; ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin hareket becerilerini geliştirmesinin yetişkinlerden daha fazla zaman aldığı ortaya çıkmıştır. Alandaki bilgiler yazma hızının ileri yaşlarda yavaşladığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin yazma hızı yazdıkları yazının kalitesi ve uzunluğuna göre değişmektedir. Öğrencilerin yazma becerileri yazının akıcılığı ile ilişkilidir. Araştırmacı telaffuz eğitiminin hızlı yazma akıcılığına olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir. Yazma hızı ve yazma akıcılığı ile kalitesi arasındaki ilişkinin büyük yaşta (4-9. sınıflar) çocuklardan çok, küçük yaşta (1-3. sınıflar) çocuklarda daha kuvvetli olduğunu vurgulamaktadır.

Yukarıda verilen araştırmalar genel olarak ele alındığında, ilk okuma yazma öğrenme bireyin gelişiminde çok önemli bir yer tutmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi eğitimin temelini teşkil ettiğinden, tüm eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bu nedenle sürekli sorgulanan, araştırılan ve ilk okuma yazma

daha iyi nasıl öğretilirinin çabası sürmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesine, alternatif çözüm önerilerinin sunulmasına, ayrıca bu alanda yapılacak olan çalışmalara kaynaklık oluşturması bakımından alana önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin analizi ve değerlendirmelerde kullanılan ölçütler hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modelinden, anket ve gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklemeler üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000). Betimsel istatistik bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yapılarak elde edilen verileri kullanarak araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk, 2002). Tarama modeli çerçevesinde araştırma için geliştirilen öğretmen ön anket ve son anket uygulaması yapılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin bilgiler gözlem yoluyla toplanmıştır. Gözlem belli bir ortam ya da kurumda oluşan davranışları ayrıntılı olarak araştırmak istediğimizde tercih etmemiz gerekli bir veri toplama tekniğidir (Balcı, 1997). Bir tür veri toplama tekniği olarak gözlem genelde taramaya (survey) öncülük etsin diye yapıldığı gibi, dokümana dayalı araştırma veya deneysel araştırma ile birlikte ortak olarak planlanabilir. Katımlı gözlem ve sistemli gözlem olmak üzere iki tür gözlem vardır. Sistemli gözlemde yapılanmış bir kayıt etme tekniği kullanılır. Katımlı gözlemde ise gözlemci gözlenen etkinliklerin düzenli bir katılımcısıdır (Balcı, 1997). Gözlem üniteleri çeklist, ya da eylem için kodlama sistemi ile kaydedilir. Kısaca sistemli gözlemde yapılanmış bir kayıt etme tekniği kullanılır. Bu araştırmada da sistemli ve doğal gözlem yapılmıştır. Gözlemci

gözlemler esnasında hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Gözlemler sonucu elde edilen veriler daha önceden uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş olan gözlem formlarına anında kaydedilmiştir.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın amacı ve içeriği farklı tür evren ve örneklem alınmasını gerektirmiştir. Araştırmanın alt problemlerindeki sorulara göre belirlenen evren ve örneklemler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

#### **3.2.1. Araştırmanın 1, 2 ve 3. Alt Problemlerine İlişkin Evren ve Örneklem**

Araştırmanın 1, 2 ve 3. alt problemlerine ilişkin evreni; Ankara ili ilköğretim okullarında 2005-2006 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın 1, 2 ve 3. alt problemlerine ilişkin örnekleme; Ankara ilinde bulunan, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programının uygulandığı tüm pilot okullarda ve diğer ilköğretim okullarında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerine ulaşmak ve sekiz ay boyunca gözlemlemek mümkün olmadığından, iki pilot, iki de pilot olmayan okul olmak üzere toplam 4 ilköğretim okulu çalışma evreni olarak seçilmiştir. Seçilen bu ilköğretim okullarının ikisi Ankara'nın Keçiören ilçesinde, diğer ikisi ise Yenimahalle ilçesinde yer almaktadır. Keçiören ilçesinde pilot okul olarak Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu, pilot olmayan okul olarak Fevzi Atlıoğlu İlköğretim Okulu seçilmiştir. Yenimahalle ilçesinde ise pilot okul olarak Emin Sağlamer İlköğretim Okulu ile pilot olmayan okul olarak Öğretmen Kubilay İlköğretim Okulu seçilmiştir. Bu dört okul da bulunan tüm 1. sınıf öğrencilerini gözlemlemek mümkün olmadığından, her okuldan kura yöntemi ile birer sınıf seçilmiştir. Böylece pilot ve pilot olmayan okullarda öğrenim gören toplam 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi, araştırmanın 1, 2 ve 3. alt problemlerine ilişkin örnekleme oluşturmuştur.

### **3.2.2. Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Evren ve Örneklem**

Araştırmanın 4. alt problemine ilişkin evren olarak, araştırmanın 1,2 ve 3. alt problemi için belirlenen çalışma evreni aynen alınmıştır.

Araştırmanın 4. alt problemine ilişkin örneklem ise çalışma evreni olarak seçilen okullardan kura yoluyla belirlenen 4 şubede yer alan 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinden oluşmuştur.

### **3.2.3. Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Evren ve Örneklem**

Araştırmanın 5. alt problemine ilişkin evreni; 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara ili ilköğretim okullarında görev yapan 1. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre araştırmanın 5. alt problemine ilişkin evreni Ankara merkez ilçelerinde görev yapan toplam 1787 ilköğretim 1. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Öğretmenlere ilişkin örneklem seçilirken bazı hususlara dikkat edilmiştir. Özellikle Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programının pilot uygulamasının yapıldığı Ankara ilindeki tüm ilköğretim okullarında görevli öğretmenler örnekleme alınmaya özen gösterilmiştir. Ayrıca Ankara merkez ilçelerindeki, ilçenin en başarılı, orta düzeyde ve en başarısız okullarında görevli öğretmenlerden oluşturulmuştur. Okulların başarı durumlarına ilişkin bilgiler ilçelerde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezlerinden temin edilmiştir. Böylece araştırmanın örnekleminin, evreni yansıtabilecek özellikte ve evrenin %10’unun üzerinde bir sayıya ulaşılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı hakkındaki düşüncelerini belirlemek üzere ön test ve son test şeklinde iki uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalar da toplam 196 öğretmene ulaşılmıştır.

Araştırmanın öğretmen evrenini oluşturan, öğretmen sayıları ve görev yaptıkları ilçelere ilişkin veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1****Ankara Merkez İlçelerde 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılında Görev Yapan İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Sayıları**

S.	İli	İlçesi	1. Sınıf Öğretmeni S.
1.	Ankara	Altındağ	222
2.	Ankara	Çankaya	293
3.	Ankara	Etimesgut	124
4.	Ankara	Gölbaşı	53
5.	Ankara	Keçiören	358
6.	Ankara	Mamak	237
7.	Ankara	Sincan	237
8.	Ankara	Yenimahalle	263
<b>Merkez İlçe Toplam</b>			<b>1787</b>

Tablo 1’de yer alan veriler Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Bölümünden, 30.09.2005 tarihinde alınmıştır.

**3.3. Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması, değerlendirilmesi ve tablolaştırılması aşamalarında çeşitli veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulanması, verilerin tablolara, çizgi ve sütun grafiklere aktarılması sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

**3.3.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Verilerin Toplanması**

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenme sürecini gözlemek için, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’ndaki “İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecini Değerlendirme Formu”ndan yararlanılmıştır. Bu formda yer alan maddeler, yedi uzmanın görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Madde sayısı 18’den 25’e çıkartılmış ve beşli derecelendirme ölçeği şeklinde bir gözlem formu oluşturulmuştur. Geliştirilen bu gözlem formu ön uygulaması yapılarak yeniden düzenlenmiş ve son şekli verilmiştir. Ek-I’de yer alan

“İlk Okuma Yazma Öğrenme Süreci Gözlem Formu” kullanılarak 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi sekiz ay süreyle gözlenmiş ve elde edilen veriler bu gözlem formuna anında kaydedilmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını ve okuma kurallarına uyma durumlarını gözlemek için, yine İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’ndaki “Okuma Becerisini Değerlendirme Formu”ndaki maddeler, yedi uzmanın görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek “Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu” oluşturulmuştur. Geliştirilen gözlem formunun ön denemesi sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. İlköğretim 1. sınıfta okuyan 144 öğrencinin okuma becerileri sekiz ay süreyle, Ek-II’de yer alan “Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu” kullanılarak gözlenmiş ve elde edilen veriler gözlem formuna anında kaydedilmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını ve yazma kurallarına uyma durumlarını gözlemek için yine İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’ndaki “Yazma Becerisini Değerlendirme Formu”ndaki maddeler, yedi uzmanın görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek “Yazma Becerisi Gözlem Formu” oluşturulmuştur. Geliştirilen gözlem formunun ön denemesi sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. İlköğretim 1. sınıfta okuyan 144 öğrencinin yazma becerileri sekiz ay süreyle, Ek-III’de yer alan “Yazma Becerisi Gözlem Formu” kullanılarak gözlenmiş ve elde edilen veriler gözlem formuna anında kaydedilmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için öğrenci seviyesine uygun öyküleyici bir metin belirlenmiştir. Uygulamada kullanılan bu metnin öğrenci seviyesine uygunluğu açısından 7 uzmanın görüşü alınmıştır. Belirlenen metnin öğrenci seviyesine uygun olmasının yanında öğrencilerin bu metinle daha önce hiç karşılaşmamış olmasına özen gösterilmiştir. Belirlenen metin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ve uygulama yapılan okullarda okutulmayan ilköğretim 1. sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan “Üç Uçan Çocuk” adlı metindir. Bu metin seçilirken; uzunluğu, hikâye edici bir metin olması, görsellerinin fazla olması, kullanılan cümle ve kelime

sayılarının diğer metinlere göre öğrenci seviyesine daha uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu metin Ek-VI’da verilmiştir.

Metnin öğrencilere okutulması 2005-2006 eğitim öğretim yılının mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Mayıs ayında iki kaynaştırma öğrencisi hariç diğer 142 öğrencinin tamamı okuma yazma öğrenmiştir. Mayıs ayında öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bu metni 1 dakikalık sürede ne kadar hızlı okudukları ölçülmüştür. Sesli okuma hızlarının ölçülmesi Tablo 3’te yer alan değerlendirme ölçütlerine göre yapılmıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin, okudukları metni anlama ve anladıklarını yazma açısından da bir değerlendirme yapılmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin bir dakikadaki bakarak yazma, söyleneni yazma, anladığını yazma ve bir konudaki fikirlerini yazma hızları ölçülmüştür. Yapılan bu ölçümde Tablo 4’te yer alan değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni anlama düzeylerini belirlemek için altı etkinlik yaptırılmıştır. Yapılan bu etkinliklerin değerlendirilmesi, MEB tarafından öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan, Tablo 5’te yer alan MEB İlköğretim Yönetmeliğinin sınıf geçme ölçütlerine göre ölçülmüştür.

### **3.3.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Verilerin Toplanması**

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerine ilişkin verilerin toplanmasında 1. sınıflar için izlenen yol izlenmiştir. Örnekleme alınan toplam 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisi, 2005-2006 eğitim öğretim yılının mayıs ve haziran aylarında 2 ay süreyle okuma yazma ve okuduğunu anlama becerileri yönünden gözlenmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılının sonundaki okuma hatalarını ve okuma kurallarına uyma durumlarını gözlemek için, 1. sınıf öğrencilerinin gözlemlerinde kullanılan ve Ek-II’de verilen “Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu” kullanılmıştır. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hataları ve okuma kurallarına uyma durumları, 2005-2006 eğitim öğretim yılının mayıs ve



haziran aylarında iki ay süreyle gözlemlenerek, elde edilen veriler anında kayıt altına alınmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hataları ve yazma kurallarına uyma durumlarını gözlemek için, yine 1. sınıf öğrencilerinin gözlemlerinde kullanılan, Ek-III’te verilen “Yazma Becerisi Gözlem Formu” kullanılmıştır. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hataları ve yazma kurallarına uyma durumları iki ay süreyle gözlemlenerek elde edilen veriler anında gözlem formuna kaydedilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerini saptamak için uzman görüşleri doğrultusunda iki metin belirlenmiştir. Bu metinlerin belirlenmesinde 1. sınıflarda izlenen yol izlenmiştir. Metinler MEB onaylı 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Öğrencilerin okullarında okutulmayan ders kitapları olması ve öğrencilerin bu metinlerle daha önce hiç karşılaşmamış olmalarına özen gösterilmiştir. Metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygunluğu ise uzman görüşleri yardımıyla belirlenmiştir. Seçilen metinlerin hikâye edici ve bilgilendirici metinler olmasına özen gösterilmiştir. Metinlerin değerlendirilmesinde kullanılan etkinlikler, metinlerin sonunda yer alan değerlendirme etkinlikleri ile öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerden seçilmiştir. Metinler belirlenirken cümle-kelime sayısına, öğrencilerin ilgisini çekme durumuna ve görsellerle desteklenmesine de dikkat edilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızları hikâye edici ve bilgilendirici olmak üzere iki metin türünde de ölçülmüştür. Hikâye edici metin türünde 144 öğrenci, bilgilendirici metin türünde 145 öğrencinin okuma hızı ölçülmüştür. Öğrencilerin okuma hızları Tablo 3’te yer alan ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızları; öğrencilerin bakarak yazma, söyleneni yazma, anladığını yazma ve bir konudaki fikrini yazma hızları olmak üzere dört aşamada ele alınmıştır. Burada elde edilen yazma hızları ölçümlerinde öğrencilerin okudukları harf sayıları dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4’te verilen değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hikâye edici

ve bilgilendirici metinden anladığını yazma hızları da tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir dakikadaki yazma hızları belirlenmiştir. Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin zihinsel hazırlık yapmaları için yeterli zaman verilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için hikâye edici metinle ilgili 10 etkinlik yapılmıştır. Bilgilendirici metni anlama düzeyini belirlemek için 6 etkinlik yapılmıştır. Her iki metin türündeki etkinliklerin değerlendirilmesinde MEB İlköğretim Yönetmeliği'nde yer alan ders geçme ölçütleri uygulanmıştır. Tablo 5'te yer alan sınıf geçme ölçütleri göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmeden elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır.

### **3.3.3. Öğretmenlere İlişkin Verilerin Toplanması**

İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilgili karşılaştıkları sorunları, çözüm önerilerini ve programa karşı görüşlerini belirlemek için, 2005-2006 eğitim öğretim yılının başında ön test, sonunda da son test anketi uygulanmıştır. Bu anketlerin hazırlanması aşamasında öncelikle “İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın, İlk Okuma Yazma Öğretimi” bölümü dikkate alınmıştır. İlk okuma yazma öğretimiyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik geçici maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddeler uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Anketin ön uygulamasında 105 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Ön uygulama yapılmış ve gerekli düzeltmeler sonucu ankete son hâli verilmiştir. Son hâli verilen anketler 2005-2006 eğitim öğretim yılının başında 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yine örneklem seçilen okullara eğitim öğretim yılının sonunda aynı anket son test olarak uygulanmıştır. Bu anketten elde edilen veriler 5'li Likert Derecelendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan bu anketlerle öğretmenlerin uygulamanın başında ve sonunda yeni programa ilişkin görüşlerinde nasıl bir değişim olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yeni programın pilot uygulamasının yapıldığı pilot okullar ile programın ilk defa uygulandığı diğer ilköğretim okullar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken veri türüne göre farklı işlemler yapılmış ve farklı değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Analiz aşamasında verilerin en iyi şekilde nasıl analiz edileceği ve anlaşılır hâle gelebileceği göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla veriler tablolar, çizgi ve sütun grafikler gibi farklı teknikler kullanılarak sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi üç aşamada ele alınmıştır. Öncelikle 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin gözlemleri sonucu elde edilen veriler analiz edilmiştir. Daha sonra 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin gözlemlenmesi sonucu elde edilen veriler analiz edilmiştir. Son olarak da öğretmenlerin yeni programa ilişkin görüşlerindeki değişimi belirlemek amacıyla geliştirilip uygulanan öğretmen ön anket ve son anket sonucu elde edilen veriler istatistik programlarından faydalanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında aşağıdaki çalışmalar gerçekleştirilmiştir;

#### 3.4.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Verilerin Analizi

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenme sürecindeki becerilerinin sekiz ay süreyle gözlenmesi sonucu elde edilen verileri, Ek-1’de verilen “İlk Okuma Yazma Öğrenme Süreci Gözlem Formu”na anında işlenmiştir. Bu formda ilk okuma yazma sürecine ilişkin yirmi beş madde yer almaktadır. Öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecindeki becerileri [hiç yapamıyor, az yapıyor, orta düzeyde yapıyor, iyi yapıyor ve mükemmel yapıyor] şeklinde 5’li Likert Derecelendirme Ölçeği kullanılarak gözlenmiştir. Bu derecelendirme ve gözlemler sonucu elde edilen verilerin SPSS programı kullanılarak frekansları çıkarılmıştır. Bu frekans dağılımlarının EXCEL programından faydalanılarak yatay çizgi grafikleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin sekiz ay boyunca ilk okuma yazma öğrenme sürecindeki becerilerinin gözlem sonuçları yirmi beş çizgi grafikte verilmiş ve yorumlanmıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hataları ve okuma yazma kurallarına uyma durumları sekiz aylık gözlem sonucu elde edilen verileri, Ek-II’de verilen “Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu” ile Ek-III’te verilen “Yazma Becerisi Gözlem Formu”na kaydedilmiştir. Bu formda okuma becerileri dokuz boyutta gözlenmiştir. Öğrencilerin okuma becerileri “iyi, orta, kötü ve gözlenememe” durumuna göre değerlendirilmiştir. Yazma becerileri ise on boyutu gözlenmiştir. Öğrencilerin yazma becerileri “iyi, orta, kötü ve gözlenememe” durumuna göre değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin SPSS programı kullanılarak frekansları çıkartılmıştır. Bu frekans dağılımlarının EXCEL programından faydalanılarak yatay çizgi grafikleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin sekiz ay süreyle okuma yazma hataları ve okuma yazma kurallarına uyma durumlarını gösteren gözlem sonuçları, on dokuz çizgi grafikte verilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin hikâye edici bir metni okuma yazma hızları ve anlama düzeylerini belirlemeye yönelik elde edilen veriler SPSS programına kaydedilerek,

- a. Okul türüne (pilot-pilot olmayan okul),
- b. Okul öncesi eğitim alma durumlarına,
- c. Annelerinin eğitim düzeylerine,
- d. Babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Okul türüne ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öğrencilerin becerileri arasındaki farklılığı tespit etmek için t testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Anne babalarının eğitim düzeylerine göre, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinde farklılığı tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin okuma hızlarının seviyesini belirlemek için Tablo 3’te yer alan verilerden faydalanılmıştır. Yazma hızlarının seviyesini belirlemek için Tablo 4’teki veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve başarı düzeylerini belirlemek için Tablo 5’teki değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır.

### 3.4.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Verilerin Analizi

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ilişkin iki aylık gözlem sonucu elde edilen veriler, Ek-II'deki "Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu" ile Ek-III'te verilen "Yazma Becerisi Gözlem Formu"na düzenli olarak kaydedilmiştir. Okuma becerileri dokuz boyutta gözlenmiştir. Yazma becerileri ise on boyutta gözlenmiştir. Öğrencilerin okuma yazma becerileri (iyi, orta, kötü ve gözlenememe) durumuna göre değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin SPSS programı kullanılarak öğrencilerin STCY veya Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenme durumlarına göre sütun grafikleri çıkartılmıştır. Öğrencilerin iki ay süreyle okuma yazma becerilerinin gözlem sonuçları, on dokuz sütun grafikte verilmiş ve yorumlanmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici bir metni, okuma yazma hızları ile okuduğunu anlama düzeylerinin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönetime göre farklılığını belirlemeye yönelik elde edilen verilerin analizinde;

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin etkisini belirlemeye yönelik elde edilen veriler, Tablo 3'te yer alan ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programına kaydedilerek t testi uygulanmıştır. T testi sonuçları, tablolar hâline getirilerek yorumlanmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarına, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin etkisini belirlemeye yönelik elde edilen veriler, Tablo 4'te yer alan ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programına kaydedilerek t testi uygulanmıştır. T testi sonuçları tablolar hâline getirilerek yorumlanmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin etkisini belirlemeye yönelik elde edilen veriler, Tablo 5'te yer alan değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen

veriler SPSS programına kaydedilerek t testi uygulanmıştır. T testi sonuçları tablolar hâline getirilerek yorumlanmıştır.

İlköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinin yapılabilmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Bu programda faydalanarak frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuş, aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmalar (S) hesaplanmıştır. Öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemlerin karşılaştırılması ve anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için t testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Veriler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı  $p<.05$  düzeyinde test edilmiş ve anlamlılık değeri kullanılmıştır. Verilerin yorumlamasını kolaylaştırmak ve bulgulara görsellik kazandırmak amacıyla tablolar, çizgi ve sütun grafikler kullanılmıştır.

### 3.4.3. Öğretmenlere İlişkin Verilerin Analizi

İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin yeni programa ve yönetime ilişkin görüşlerini, ilk okuma yazma öğretim sürecinin başında ve sonunda sürece ilişkin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla öğretmenlere ön test ve son test uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinin yapılabilmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Bu programdan faydalanılarak frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuş, aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmalar (S) hesaplanmıştır. Öğretmenlerin normal ve pilot okulda görev yapma durumlarına göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının karşılaştırılması için bağımlı t testi kullanılmıştır. Yine pilot ve normal okulların ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konulması amacıyla bağımlı t testi uygulanmıştır. Ayrıca pilot ve pilot olmayan okulların son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için bağımlı t testi uygulanmıştır. Veriler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı  $p<.05$  seviyesinde test edilmiş ve anlamlılık değeri kullanılmıştır.

Öğretmen anketlerinde kullanılan ölçekte 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek öğretmenlerin katılma derecesine göre, **[(5) çok fazla,**

(4) çok, (3) oldukça, (2) çok az, (1) hiç] seçeneklerinden oluşmuştur. Bu durum tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**  
**Beşli Dereceleme Ölçeğinin Puan Sınırları**

Derece/Seçenek		Seçenek Puanları	Seçeneklere Ait Puan Sınırları
Katılma Derecesi	Hiç	1.00	1.00-1.79
	Çok Az	2.00	1.80-2.59
	Oldukça	3.00	2.60-3.39
	Çok	4.00	3.40-4.19
	Çok Fazla	5.00	4.20-5.00

### 3.5. Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler

İlköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlamayla ilgili yapılan etkinliklerin değerlendirilmesinde aşağıda verilen ölçütler kullanılmıştır.

Tablo 3’te ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin 1 dakikadaki sesli okuma hızlarını belirlemek için geliştirilmiş olan değerlendirme ölçütleri yer almaktadır.

**Tablo 3**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler**

İlköğretim Düzeyi	Okunan Kelime Sayısı	Süre Dakika	Veri Karşılığı
1. sınıf	0 – 60	1 dk.	1
2. sınıf	61 – 80	1 dk.	2
3. sınıf	81 – 100	1 dk.	3
4. sınıf	101 – 120	1 dk.	4
5. sınıf	121 – 140	1 dk.	5

(Güneş, 1997)

İlköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının seviyesinin belirlenmesinde Tablo 3’te verilen ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütlere göre ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metni sesli okuma hızları ölçülmüştür. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin ise hikâye edici ve bilgilendirici metinleri sesli okuma hızları ölçülmüştür.

Tablo 4’te ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin 1 dakikadaki yazma hızlarını belirlemek için geliştirilmiş olan değerlendirme ölçütleri yer almaktadır.

**Tablo 4**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Hızlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler**

İlköğretim Düzeyi	Yazılan Harf Sayısı	Süre Dakika	Veri Karşılığı
1. sınıf	0 – 20	1 dk.	1
2. sınıf	21 – 35	1 dk.	2
3. sınıf	36 – 50	1 dk.	3
4. sınıf	51 – 65	1 dk.	4
5. sınıf	66 – 75	1 dk.	5

(Graham ve Arkadaşları, 1998: MEB, 1997)

Yazma hızını belirlemede kullanılan harf ortalamaları, Graham ve arkadaşlarının 1998 yılında yapmış oldukları çalışma sonucunda erkek ve kız öğrencilere göre elde ettikleri veri tablosu (Graham, 1998) ile MEB tarafından 1997 yılında yürürlüğe konulan yazı programındaki verilerin ortalaması alınarak oluşturulmuştur.

Yazma hızına ilişkin verilerin girişinde öğrencilere “bakarak yazma, söyleneni yazma, anladığını yazma ve bir konuda kendini ifade ederek yazma” yaptırılmıştır. Öğrencilere yazmadan önce zihinsel hazırlık için süre tanınmıştır. Daha sonra öğrencilere 1 dakikalık süreler verilerek yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları yazılardaki harfler tek tek sayılarak yukarıdaki tabloda yer alan ölçütlere göre veri girişi yapılmış ve değerlendirilmiştir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sadece hikâye edici bir metinden anladığını yazma hızları ölçülmüştür.



İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin ise hikâye edici ve bilgilendirici metinden anladığını yazma hızları ölçülmüştür.

Tablo 5'te ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin hikaye edici ve bilgilendirici bir metinden anladıklarını belirlemek için kullanılan etkinlikleri değerlendirmede kullanılan ölçütler yer almaktadır. Bu değerlendirme ölçütleri ilköğretim sınıf geçme yönetmeliğinden alınmıştır. Uygulanan not sınıfları, Milli Eğitim Bakanlığının ders geçmede kullandığı puan aralıklarıdır.

**Tablo 5**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Ders Geçme ve Başarı Durumlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler**

Puan Aralığı	Not Karşılığı	Başarı Düzeyi	Veri Girişindeki Karşılığı
0 – 44	1	Başarısız	1
45 – 54	2	Geçer	2
55 – 69	3	Orta	3
70 – 84	4	İyi	4
85 – 100	5	Pekiyi	5

(MEB, 2003)

Öğrencilerin okudukları metinleri anlama düzeylerinin belirlenmesi için yapılan etkinliklerin nota dönüştürülmesi ve değerlendirilmesinde Tablo 5'te yer alan ölçütler kullanılmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sadece hikâye edici bir metinden okuduğunu anlama düzeyleri ölçülmüştür. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin ise hikâye edici ve bilgilendirici metinden okuduğunu anlama düzeyleri ölçülmüştür.

Araştırma boyunca elde edilen veriler 2, 3, 4 ve 5. tablolar ile Ek-I, Ek-II, Ek-III'te yer alan formlardaki ölçütlere göre değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular verilmiş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular üç ana başlık altında ele alınmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgular kendi içerisinde dört alt başlıkta toplanarak verilmiştir. Önce 1. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgileri, ardından sırasıyla ilk okuma yazma öğrenme süreçleri, okuma yazma becerileri ve karşılaştırmalı sonuçlara ilişkin bulgular verilmiştir. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerine ilişkin bulgular ise üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar 2. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgileri, 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri ve karşılaştırmalı sonuçlar olarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Öğretmenlere ilişkin bulgular ise öğretmenlerin kişisel bilgileri ile karşılaştırmalı sonuçlar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

#### **4.1. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENME SÜRECİ**

Bu başlık altında 1. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgileri, ilk okuma yazma öğrenme süreçleri, okuma yazma becerileri ve bu konudaki karşılaştırmalı sonuçlara yer verilmiştir.

##### **4.1.1. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİ**

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin, cinsiyeti, devam ettikleri okul türü, okul öncesi eğitim alma durumları ve anne babalarının eğitim durumlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Bu bilgilerin bazıları öğrenci kişisel dosyalarından, bazıları öğrencilerin kendilerinden ve sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir.

**Tablo 6**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri**

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kız	74	51.4
	Erkek	70	48.6
	<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>100</b>
Gittiği Okul Türü	Pilot Okul	79	54.9
	Pilot Olmayan Okul	65	45.1
	<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>100</b>
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Gitti	68	47.2
	Gitmedi	76	52.8
	<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>100</b>
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul-İlköğretim (Orta Okul)	75	52.1
	Lise	44	30.6
	Ön Lisans-Lisans-Yüksek Lisans-Doktora	25	17.4
	<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>100</b>
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul-İlköğretim (Orta Okul)	43	29.9
	Lise	62	43.1
	Ön Lisans-Lisans-Yüksek Lisans-Doktora	39	27.1
	<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>100</b>

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgileri bakımından, Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin; %51.4'ünün kız, %48.6'sının erkek olduğu; %47.2'sinin pilot okula, %45.1'inin pilot olmayan okula devam ettiği; annelerinin, %52.1'inin ilköğretim (orta okul) mezunu, %30.6'sının lise mezunu, %17.4'ünün ise ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora mezunu olduğu; babalarının ise %29.9'unun ilköğretim (orta okul) mezunu, %43.1'inin lise mezunu, %27.1'inin ise ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora mezunu olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN STCY İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yöntem bölümünde de belirtildiği gibi, Ankara'nın Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan dört ilköğretim okulundan birer adet olmak üzere toplam 4 adet ilköğretim 1. sınıf şubesi belirlenmiştir. Belirlenen bu dört şubede bulunan toplam 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin STCY ile ilk okuma yazma öğrenme süreçleri, ekim ve mayıs ayları boyunca sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler esnasında elde edilen veriler anında gözlem formuna kaydedilmiştir.

Öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinin gözlem sonuçları çizgi grafiklere dönüştürülerek, yirmi beş alt başlık altında ayrı ayrı verilmiştir.

Elde edilen veriler 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğine göre derecelendirilerek gözlem formuna kaydedilmiştir. Tablo 2'de derecelendirme aralıkları verilmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen verilerin SPSS programı kullanılarak frekansları çıkarılmıştır. Çıkarılan frekanslar aylara göre dağılımı gösterecek şekilde, EXCEL programı kullanılarak çizgi grafiklere aktarılmıştır. Oluşturulan yirmi beş adet çizgi grafikte, öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecindeki becerileri [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] düzeylerine göre ele alınmış ve yorumlanmıştır.

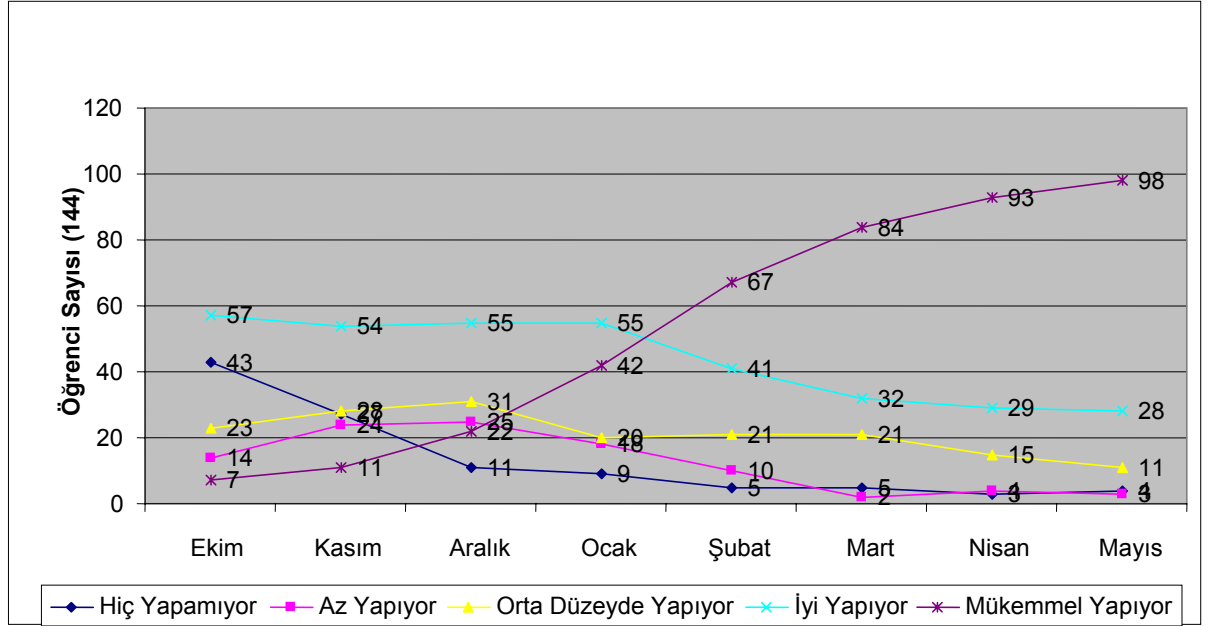
#### **4.1.2.1. Duyduğu Sesleri Ayırt Etme**

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin duyduğu sesleri ayırt etme becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 1'de gösterilmiştir.

Çizgi Grafik 1, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyduğu sesleri ayırt etme becerisi yönünden incelendiğinde, ekim ayında 1. sınıf öğrencilerinin %40'ının duyduğu sesleri iyi ayırt ettiği, %30'unun hiç ayırt edemediği, %16'sının orta düzeyde ayırt ettiği, %10'unun az ayırt ettiği, %4'ünün ise mükemmel düzeyde duyduğu sesleri ayırt ettiği saptanmıştır. Kasım, aralık ve ocak aylarında duyduğu sesleri ayırt edemeyenlerin oranında hızlı bir düşüş görülürken, duyduğu sesleri mükemmel düzeyde ayırt edenlerin oranında hızlı bir artış olmuştur. Mayıs ayında yapılan değerlendirme sonucunda, ilköğretim 1. sınıfta okuyan 144 öğrencinin %68'inin mükemmel, %19'unun iyi, %8'inin orta, %2'sinin az düzeyde duyduğu sesleri ayırt ettiği, %3'ünün ise duyduğu sesleri ayırt edemedikleri belirlenmiştir. Genel olarak öğrencilerin duyduğu sesleri ayırt etme becerileri değerlendirildiğinde %87'sinin duyduğu sesleri iyi ve mükemmel düzeyde ayırt ettiği, %11'inin ise duyduğu sesleri orta veya az düzeyde ayırt ettiği, geriye kalan %2'sinin ise duyduğu

sesleri hiç ayırt edemediği saptanmıştır. Öğrencilerin %68'inin programın öngördüğü başarıdan daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

**Çizgi Grafik 1**  
**Duyduğu Sesleri Ayırt Etme (1. Sınıf)**

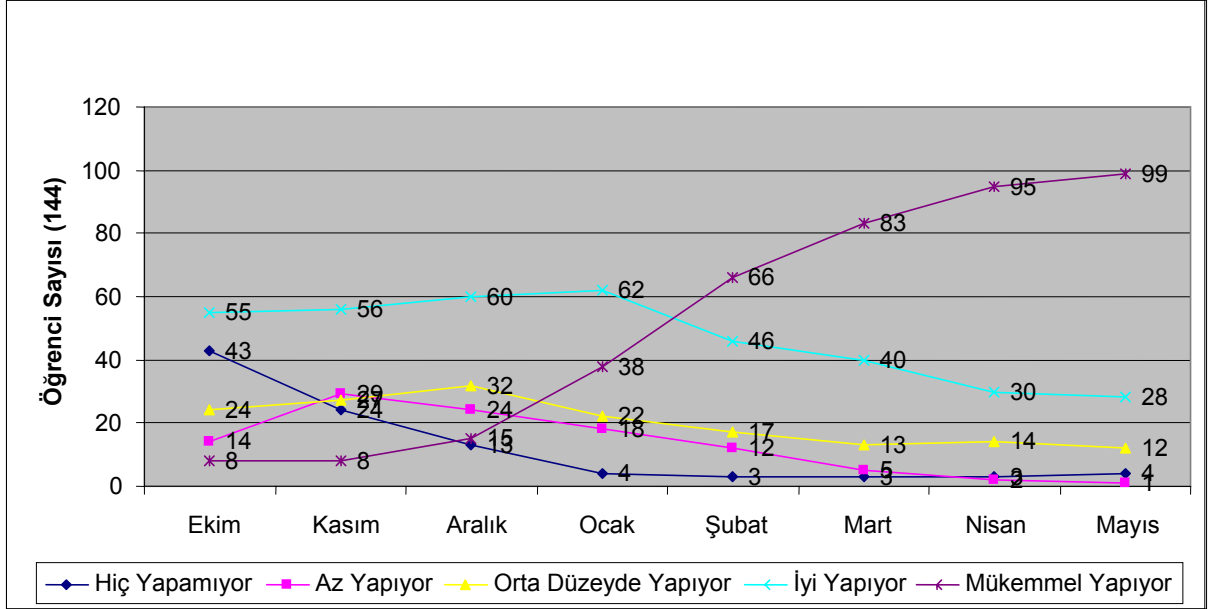


Geriye kalan %30'unun programın ön gördüğü başarı düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %2'sinde problem yaşandığı görülmektedir. Problem yaşanan üç öğrenciden ikisinin kaynaştırma öğrencisi olduğu dikkate alındığında, sadece bir öğrencide duyduğu sesi ayırt etmede problem yaşandığı belirlenmiştir.

#### 4.1.2.2. Görsellerle Sesleri Eşleştirme

Araştırma örneklemine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin görsellerle sesleri eşleştirme becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 2'de verilmiştir.

**Çizgi Grafik 2**  
**Görsellerle Sesleri Eşleştirme (1. Sınıf)**

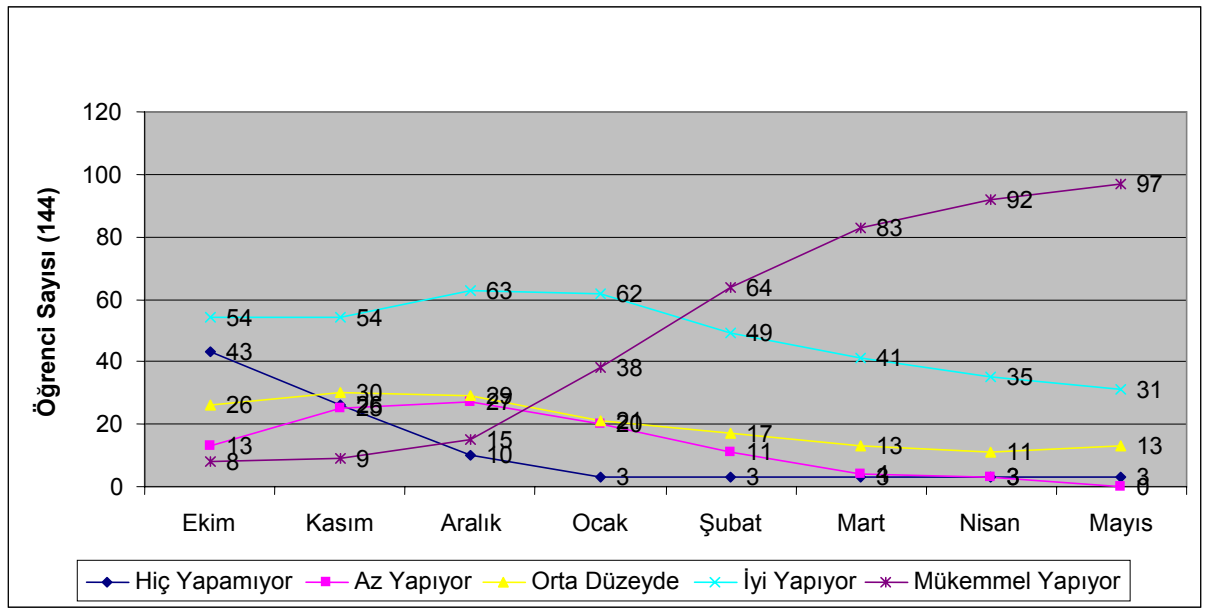


Çizgi Grafik 2, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin görsellerle sesleri eşleştirme becerileri yönünden incelendiğinde, ekim ayı boyunca yapılan gözlemler sonucunda, %38'i iyi, %17'si orta, %10'u az, %5'inin ise mükemmel düzeyde görsellerle sesleri eşleştirdiği, geriye kalan %30'unun ise görsellerle sesleri hiç eşleştiremediği belirlenmiştir. Kasım ve aralık aylarında görsellerle sesleri hiç eşleştiremeyen öğrencilerin oranında azalma olurken, görsellerle sesleri mükemmel düzeyde eşleştirenlerin oranında artışın olduğu belirlenmiştir. Görsellerle sesleri mükemmel düzeyde eşleştirenlerin sayısındaki artışın eğitim öğretim yılının sonuna kadar devam ettiği görülmektedir. Görsellerle sesleri iyi ve mükemmel düzeyde eşleştirenlerin oranı eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde %88 düzeyinde olurken, orta ve az düzeyde eşleştirenlerin oranı %11 düzeyinde kalmıştır. Görsellerle sesleri hiç eşleştiremeyenlerin sayısı ise sadece 1 öğrencidir. Bu öğrenci de kaynaştırma öğrencisidir. Bu durumda eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde görsellerle sesleri eşleştiremeyen öğrenci kalmamıştır. Öğrencilerin %68'inin mükemmel düzeyde görsellerle sesleri eşleştirebildiği saptanmıştır. Bu durum programın ön gördüğü başarı seviyesinin de üzerinde bir sonuçtur.

#### 4.1.2.3. Sesleri Okuma

Araştırma örneklemine alınan 1. sınıf öğrencilerinin sesleri okuma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 3’te verilmiştir.

**Çizgi Grafik 3**  
**Sesleri Okuma (1. Sınıf)**



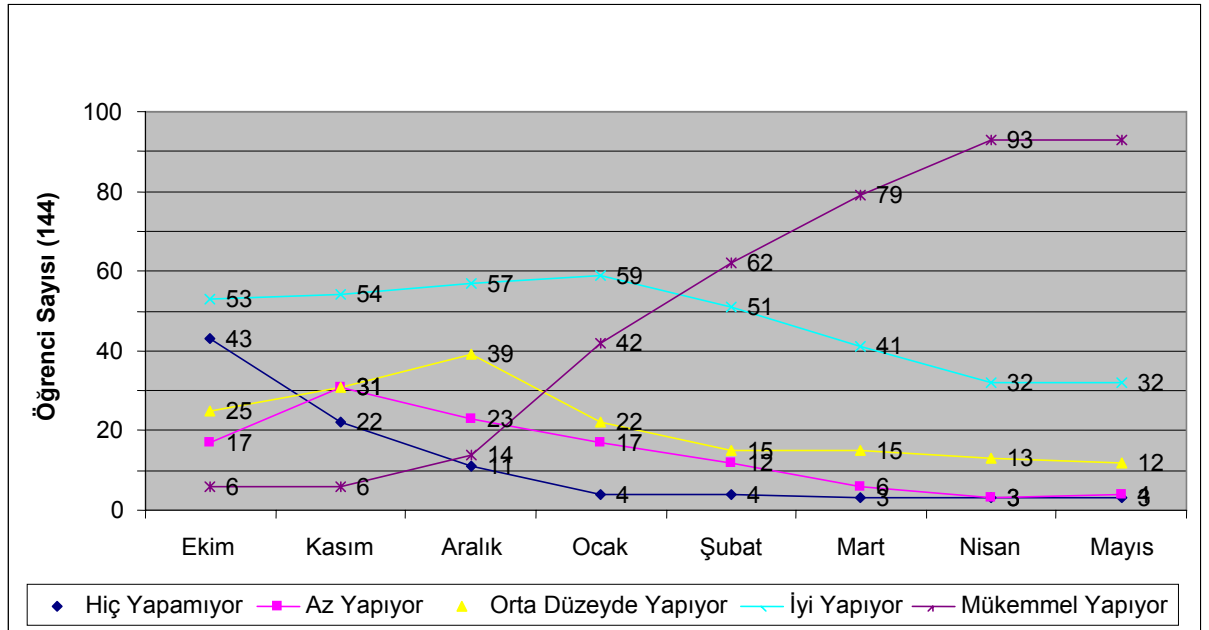
Araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin sesleri okuma becerilerine ilişkin veriler Çizgi Grafik 3’te yer almaktadır. Çizgi Grafik 3’teki bulgular incelendiğinde, ekim ayı süresince ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %37’si iyi, %18’i orta, %9’u az, %6’sı mükemmel düzeyde sesleri okurken, geriye kalan %30’unun sesleri hiç okuyamadığı belirlenmiştir. Kasım, aralık ve ocak aylarında öğrencilerin sesleri okuma becerilerinin oldukça hızlı geliştiği gözlenmiştir. Sesleri okuma becerisini hiç kazanamamış öğrenci sayısında kasım, aralık ve ocak aylarında azalma olduğu gözlenmiştir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde sesleri okuma becerisi yönünden öğrencilerin durumu incelendiğinde, iyi veya mükemmel düzeyde sesleri okuma becerisine sahip olanların oranı toplamda %89 iken, sesleri orta veya az düzeyde okuyanların oranı %11’de kalmıştır. Eğitim öğretim yılı sonu itibariyle sesleri okuma becerisini kazanamayan öğrenci kalmamıştır. Bu sonuçlara göre

kaynaştırma öğrencilerinin bile sesleri okuma becerisini kazandığı gözlenmiştir. Böylece STCY ile kaynaştırma öğrencilerinin bile sesleri okuma becerisi kazandıkları belirlenmiştir. STCY'nin kaynaştırma öğrencilerinin sesleri okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin %68'inin sesleri mükemmel düzeyde okuması ise STCY'nin lehine bir durum olarak yorumlanabilir.

#### 4.1.2.4. Duyduğu Sesleri Yazma

Örneğine alınan 1. sınıf öğrencilerinin duyduğu sesleri yazma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 4'te verilmiştir.

**Çizgi Grafik 4**  
**Duyduğu Sesleri Yazma (1. Sınıf)**



Çizgi Grafik 4 incelendiğinde, ekim ayında ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin, %37'sinin iyi, %17'sinin orta, %12'sinin az, %4'ünün mükemmel düzeyde duyduğu sesleri yazabildiği, geriye kalan %30'unun ise duyduğu sesleri hiç yazmadığı saptanmıştır. Kasım ayından itibaren, duyduğu sesleri mükemmel düzeyde yazanların oranındaki artış mayıs ayına kadar devam etmiştir. Duyduğu sesleri hiç



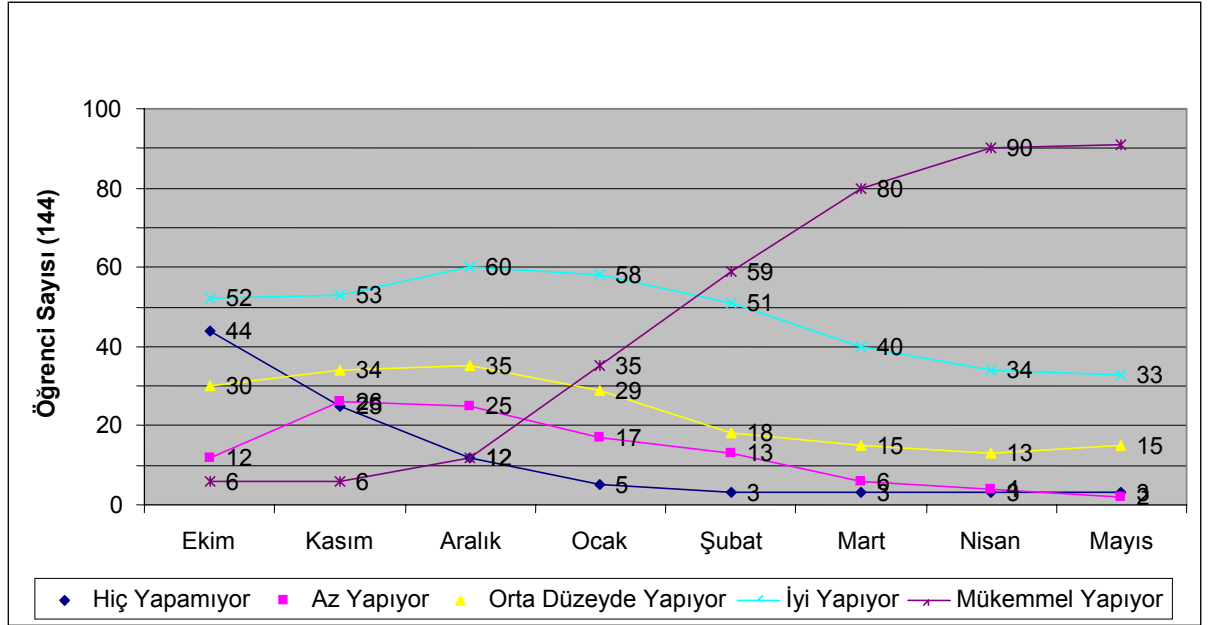
yazmayanların oranında ise kasım ayından, mayıs ayına kadar bir düşüş görülmektedir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, duyduğu sesleri iyi veya mükemmel düzeyde yazanların oranı %87 olurken, az veya orta düzeyde yazabilenlerin oranı %11'de kalmıştır. Duyduğu sesleri yazamayanların oranı ise %2 olarak belirlenmiştir. Duyduğu sesleri yazma becerisinin gelişimi açısından bakıldığında, eğitim öğretim yılının başından sonuna kadar bu becerinin geliştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak 3 öğrencinin duyduğu sesleri yeterince yazmadıkları görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencileri çıkardığımızda, sadece bir öğrencinin duyduğu sesleri yazmadığı görülmektedir. Öğrencilerin %65'inin duyduğu sesleri mükemmel düzeyde ayırt etmesi STCY'nin başarısı açısından önemli bir sonuç olarak kabul edilebilir.

#### 4.1.2.5. Seslerden Hece Oluşturma

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin seslerden hece oluşturma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 5'te verilmiştir.

Çizgi Grafik 5'te araştırmanın örneğini oluşturan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin seslerden hece oluşturma becerileri incelendiğinde; %36'sının iyi, %21'inin orta, %8'inin az ve %4'ünün mükemmel düzeyde seslerden hece oluşturabildikleri belirlenmiştir. Geriye kalan %31'inin ise seslerden hiç hece oluşturamadığı tespit edilmiştir. Mükemmel düzeyde seslerden hece oluşturanların sayısının aralık ayından itibaren, nisan ayına kadar düzenli bir artış gösterdiği saptanmıştır. Eğitim öğretim yılı sonuna gelindiğinde, iyi veya mükemmel düzeyde seslerden hece oluşturanların oranı %86 olurken, orta düzeyde veya az düzeyde seslerden hece oluşturanların oranı toplamda %12'de kalmıştır. Seslerden hece oluşturma becerisini %2'lik bir öğrenci grubunun kazanamadığı belirlenmiştir. Bu üç öğrenciden ikisinin kaynaştırma öğrencisi olduğu bilinmektedir. Bu sonuçlara göre bir öğrencinin seslerden hece oluşturamadığı saptanmıştır.

**Çizgi Grafik 5**  
**Seslerden Hece Oluşturma (1. Sınıf)**



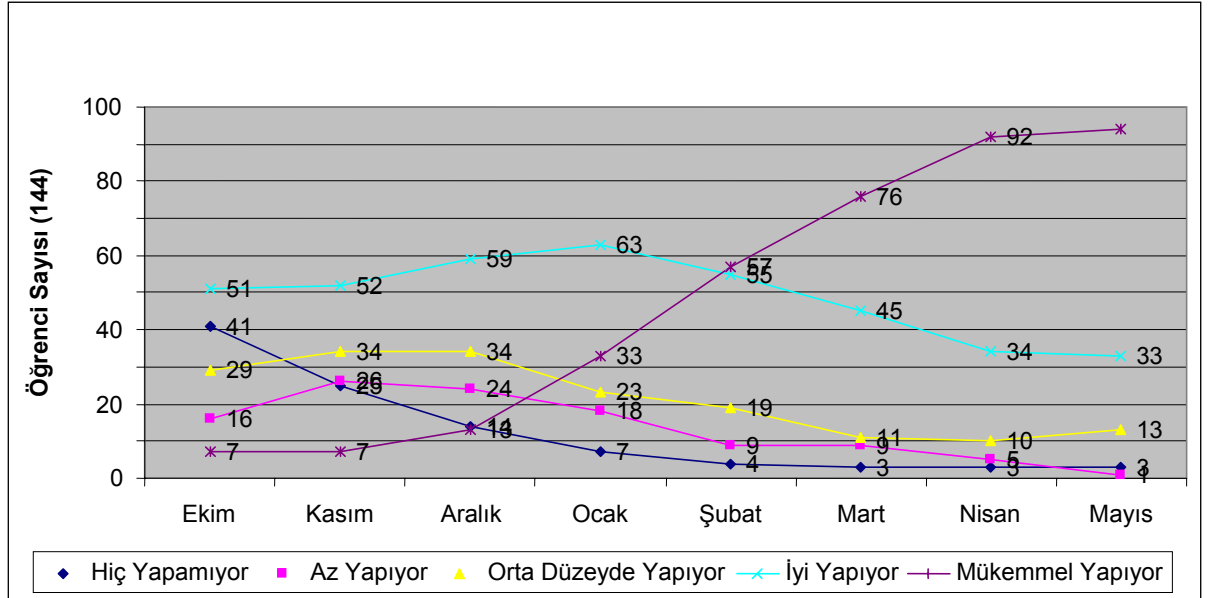
Sonuç olarak ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %63'ünün mükemmel düzeyde seslerden hece oluşturabildiği saptanmıştır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin %63'ünün seviyelerinin üzerinde seslerden hece oluşturma becerisini kazandıkları görülmektedir.

#### 4.1.2.6. Heceleri Okuma

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin heceleri okuma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 6'da verilmiştir.

Çizgi Grafik 6, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin heceleri okuma becerileri yönünden incelendiğinde; ekim ayında öğrencilerin %35'inin iyi, %20'sinin orta, %11'inin az, ve %5'inin mükemmel düzeyde heceleri okurken, geriye kalan %28'inin heceleri hiç okuyamadığı tespit edilmiştir. Çizgi Grafik 5'te de olduğu gibi yine mükemmel düzeyde heceleri okuma becerisine sahip olanların sayısı aralık ayından yıl sonuna kadar düzenli bir artış göstermiştir.

**Çizgi Grafik 6**  
**Heceleri Okuma (1. Sınıf)**



Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, öğrencilerin %88'inin heceleri okuma becerilerinin iyi veya mükemmel düzeyde olduğu, %10'unun ise orta veya az düzeyde heceleri okuma becerisine sahip olduğu saptanmıştır. Çizgi Grafik 6'ya göre öğrencilerden %2'sinin ise heceleri okuyamadıkları saptanmıştır. Bu öğrencilerin ikisinin kaynaştırma öğrencisi olduğu bilinmektedir. Sadece bir öğrencinin heceleri okuyamadığı belirlenmiştir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %65'inin heceleri mükemmel düzeyde okudukları tespit edilmiştir.

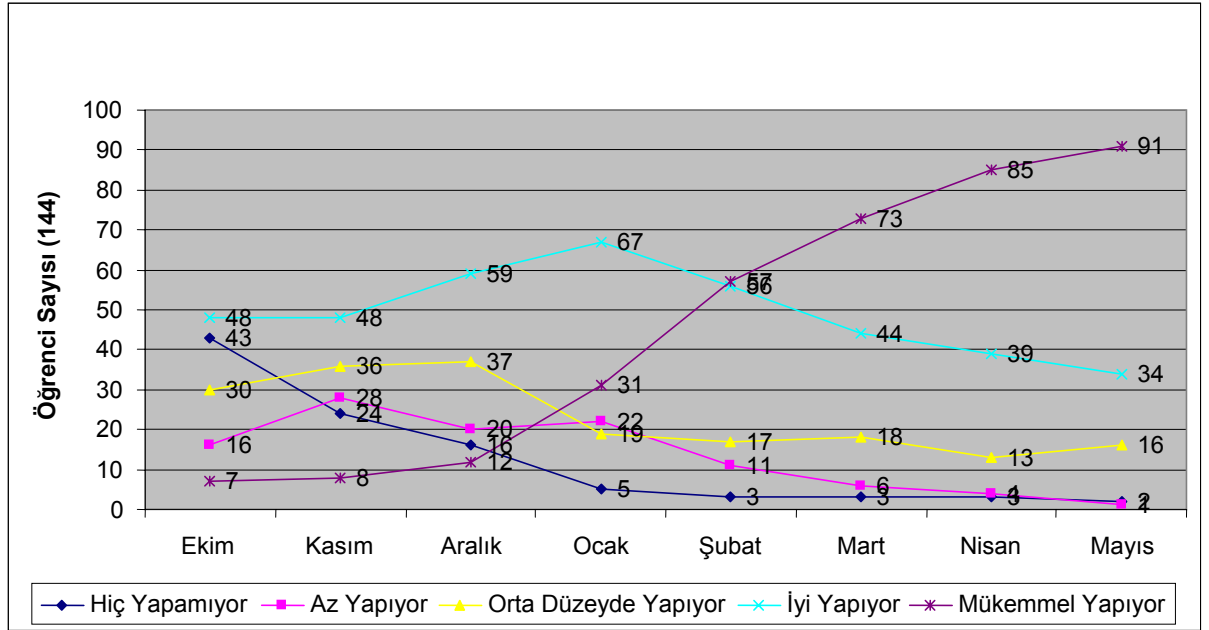
#### 4.1.2.7. Heceleri Yazma

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin heceleri yazma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 7'de verilmiştir.

Çizgi Grafik 7 ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sekiz aylık süreçteki heceleri yazma becerileri yönünden incelendiğinde; ekim ayı süresince, %33'ünün iyi, %21'inin orta, %11'inin az, ve %5'inin ise mükemmel düzeyde heceleri yazarken,

geriye kalan, %30'unun ise heceleri hiç yazamadığı belirlenmiştir. Önceki çizgi grafiklerde olduğu gibi aralık ve ocak aylarından itibaren öğrencilerin heceleri yazma becerilerinde olumlu gelişmelerin olduğu anlaşılmaktadır.

**Çizgi Grafik 7**  
**Heceleri Yazma (1. Sınıf)**



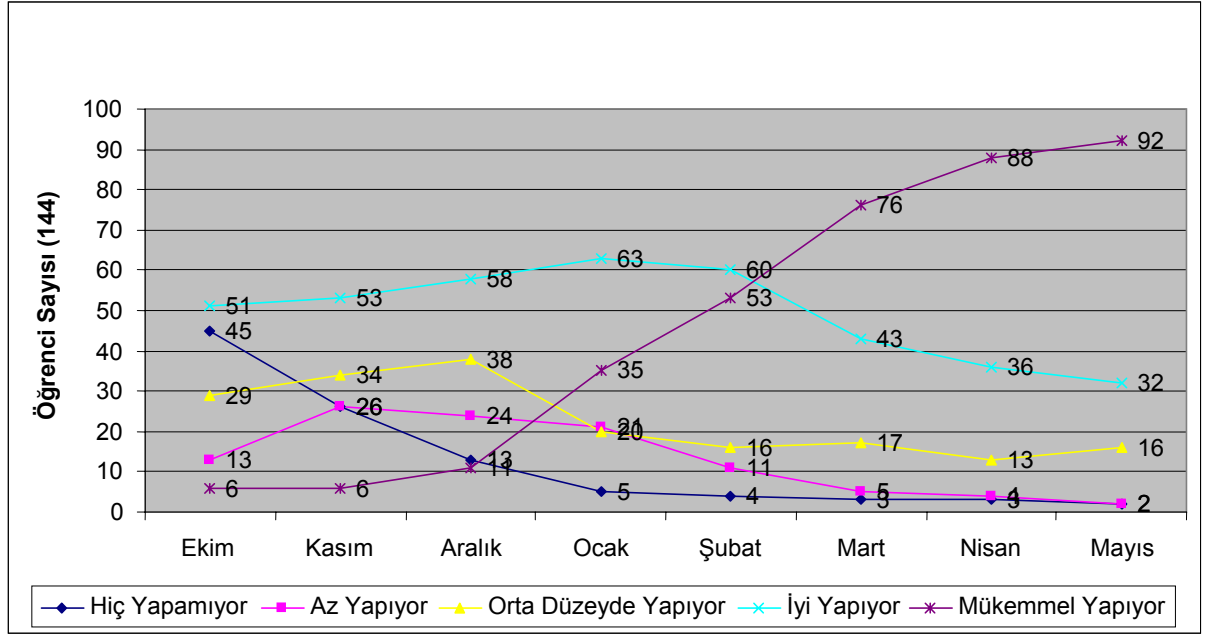
Bu durum öğrencilerin yazma becerilerini hızla kazanmaya başladıklarının bir göstergesi olarak açıklanabilir. Mayıs ayı sonunda iyi veya mükemmel düzeyde heceleri yazanların oranı toplamda %88'i bulurken, orta düzeyde veya az düzeyde yazanların oranı %12'de kalmıştır. Kaynaştırma eğitimi alan iki öğrencinin ise heceleri yazamadıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yazma becerilerinin okuma becerilerine göre daha yavaş gerçekleştiği saptanmıştır. Öğrencilerin %65'inin heceleri mükemmel düzeyde yazabildikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrenciler yeni programın ön gördüğü başarı düzeyinin de üzerinde, bir başarıya ulaşmıştır.

#### 4.1.2.8. Hecelerden Kelimeler Oluşturma

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin hecelerden kelimeler oluşturma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta

düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 8’de verilmiştir.

**Çizgi Grafik 8**  
**Hecelerden Kelimeler Oluşturma (1. Sınıf)**



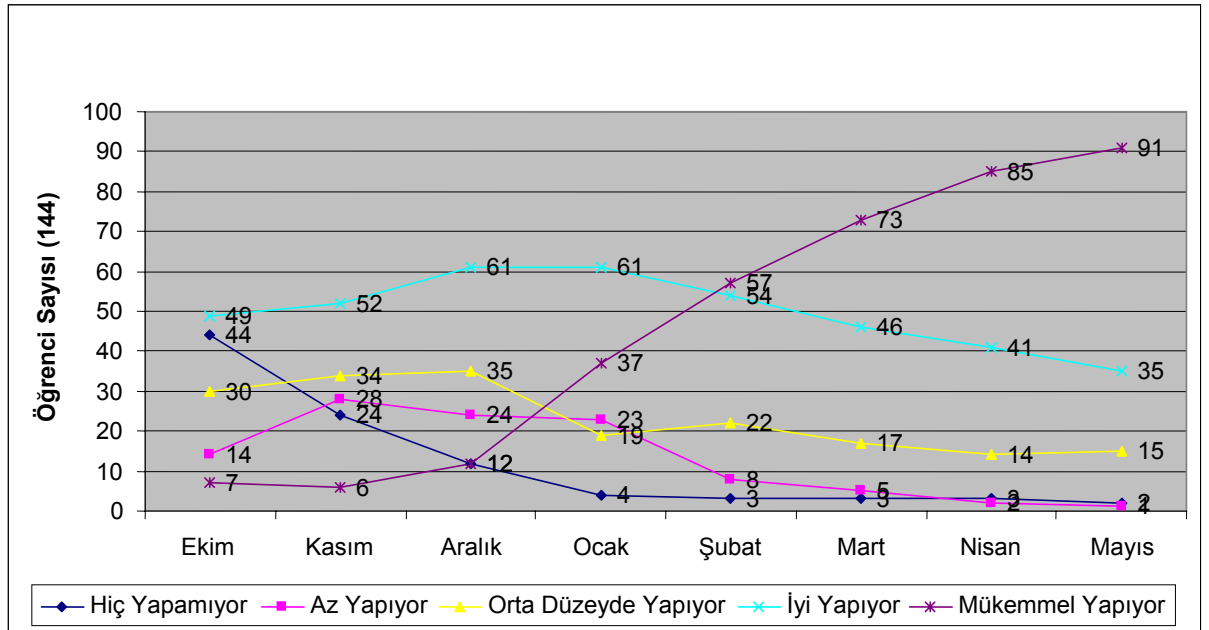
İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hecelerden kelime oluşturma becerilerini gösteren Çizgi Grafik 8 incelendiğinde; ekim ayı süresince öğrencilerin %36’sının iyi, %20’sinin orta, %9’unun az, %4’ünün mükemmel düzeyde hecelerden kelimeler oluştururken, geriye kalan %31’inin hecelerden hiç kelime oluşturamadıkları belirlenmiştir. Hecelerden kelimeler oluşturma becerisine hiç sahip olmayanların oranı ekim ayından itibaren hızlı bir düşüş göstermiştir. Hecelerden mükemmel düzeyde kelime oluşturanların oranı ise aralık-mart ayları arasında hızlı bir yükseliş göstermiştir. Öğrencilerin bu kadar hızlı şekilde bu becerilerini geliştirebilmelerine bakılarak, öğrencilerin okuma yazma sürecinin mantığını anlamış olmalarıyla açıklanabilir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde hecelerden, iyi veya mükemmel düzeyde kelime oluşturabilenlerin oranı toplamda %86 olurken, orta veya az düzeyde kelime oluşturabilenlerin oranı %12’de kalmıştır. Diğer çizgi grafiklerde de görüldüğü gibi, yine iki kaynaştırma öğrencisinin bu beceriyi kazanamadıkları saptanmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %64’ünün mükemmel düzeyde

hecelerden kelime oluşturabildikleri belirlenmiştir. Bu düzey bir başarı elde edilmesi STCY'nin başarısı açısından önemli bir sonuçtur.

#### 4.1.2.9. Kelimeleri Okuma

Araştırma örneklemine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin kelimeleri okuma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 9'da verilmiştir.

**Çizgi Grafik 9**  
**Kelimeleri Okuma (1. Sınıf)**



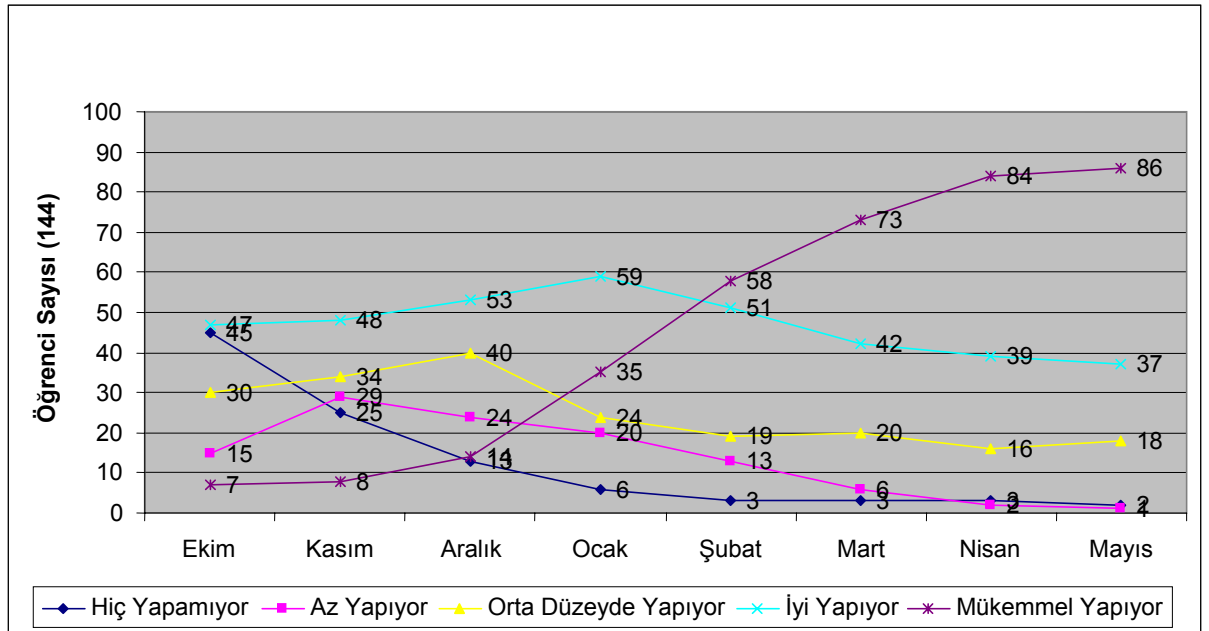
Çizgi Grafik 9, sekiz ay süresince gözlenen 1. sınıf öğrencilerinin kelimeleri okuma becerileri yönünden incelendiğinde; kelimeleri iyi veya mükemmel düzeyde okuyanların oranı ekim ayında %39 iken, orta veya az düzeyde okuyanların oranı toplamda %31, hiç okuyamayanların oranı ise %30 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Hiç okuyamayanların oranı ekim ayından ocak ayına kadar azalırken, mükemmel düzeyde okuyanların oranının ise aralık ayından başlayıp nisan ayına kadar yükseldiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin aralık ayından itibaren okumaya başladıkları ve giderekte bu

becerilerini geliştirdikleri saptanmıştır. Hiç okuyamayanların sayısının ise ekim ayından itibaren azaldığı, yavaş yavaş okumaya başladıkları görülmektedir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, iyi veya mükemmel düzeyde kelimeleri okuyanların oranı %87 olarak gözlenirken, %11'inin orta veya az düzeyde okuduğu, geriye kalan %1'inin ise hiç okuyamadıkları tespit edilmiştir. Kelimeleri okuyamayan bu iki öğrenci ise daha önce de belirtildiği gibi kaynaştırma öğrencileridir. Öğrencilerin %63'ünün mükemmel düzeyde kelimeleri okuyabildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin kelimeleri bu düzeyde okuması STCY'nin başarısı olarak yorumlanabilir.

#### 4.1.2.10. Kelimeleri Yazma

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin kelimeleri yazma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınıp incelenmiş ve Çizgi Grafik 10'da gösterilmiştir.

**Çizgi Grafik 10**  
**Kelimeleri Yazma (1. Sınıf)**



İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kelimeleri yazma becerilerine ilişkin Çizgi Grafik 10 incelendiğinde; ekim ayında, iyi veya mükemmel düzeyde kelime yazabilenlerin oranı %38 iken, orta veya az düzeyde yazabilenlerin oranı %45, hiç yazamayanların oranı ise %32 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ilk okuma yazmanın başlangıcı açısından normal kabul edilebilir. Çünkü 1. sınıf öğrencileri daha ilk okuma yazma öğrenmeye yeni başlamışlardır. Bu durumun çok hızlı bir şekilde kelime yazma becerisine sahip olanların lehine değiştiği Çizgi Grafik 10'dan anlaşılmaktadır. Ekim ayından itibaren hiç kelime yazmayanların sayısında hızlı bir düşüş, aralık ayından itibaren de mükemmel düzeyde kelime yazanların sayısında hızlı bir yükseliş olduğu görülmektedir. Bu sonuçların, ilk okuma yazma öğrenme sürecinin düzenli bir şekilde ilerlediğini göstermektedir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, iyi veya mükemmel düzeyde kelime yazabilenlerin oranı %38'den %86'ya yükselirken, orta veya az yazanların oranı %45'ten %12'ye düşmüştür. Hiç kelime yazamayanların oranı ise %32'den %1'e düşmüştür. Çizgi Grafik 10 genel anlamda incelendiğinde, mükemmel düzeyde kelime yazanların oranının %60 olması, yeni STCY ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın lehine bir durum olarak yorumlanabilir.

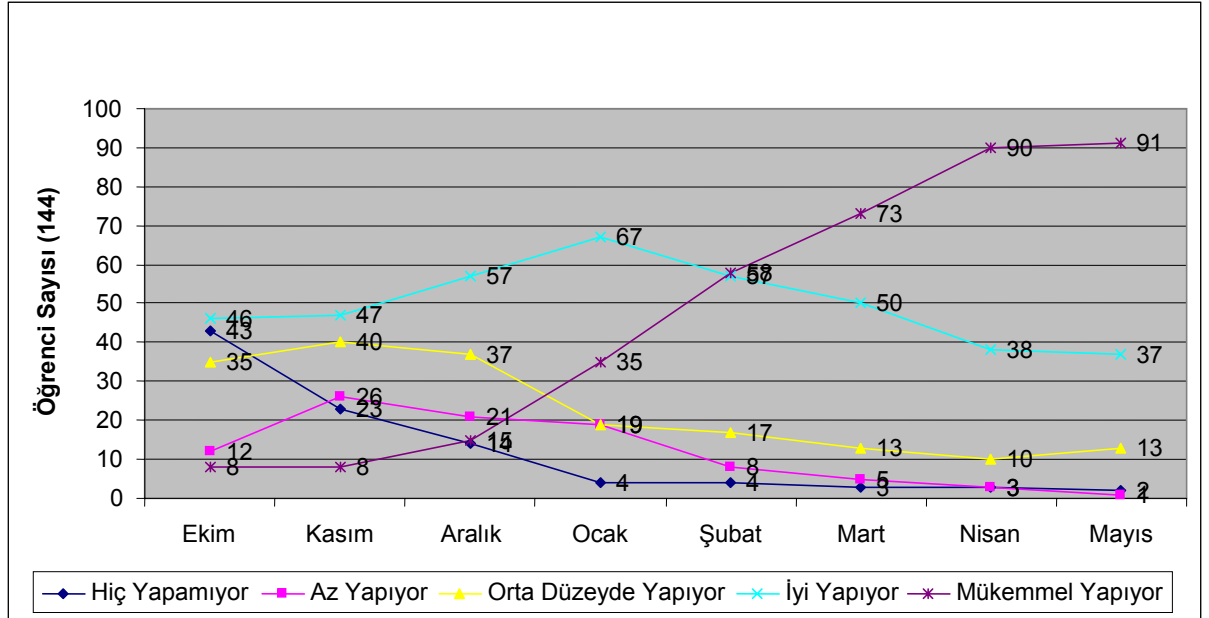
#### **4.1.2.11. Kelimeleri Görsellerle Eşleştirme**

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kelimeleri görsellerle eşleştirme becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] incelenerek, sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 11'de verilmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kelimeleri görsellerle eşleştirme becerileri açısından Çizgi Grafik 11 incelendiğinde; ekim ayı süresince yapılan gözlemler sonucunda, kelimeleri iyi veya mükemmel düzeyde görsellerle eşleştirenlerin oranı toplamda %38 iken, orta veya az düzeyde olanların oranı %32, kelimeleri görsellerle hiç eşleştiremeyenlerin oranının ise %30 olduğu görülmektedir. Kasım, aralık ayından itibaren iyi veya mükemmel düzeyde kelimeleri görsellerle eşleştirenlerin oranında artış gözlenirken, kelimeleri görsellerle hiç eşleştiremeyenlerin oranında bir düşüş söz konusudur.



**Çizgi Grafik 11**  
**Kelimeleri Görsellerle Eşleştirme (1. Sınıf)**

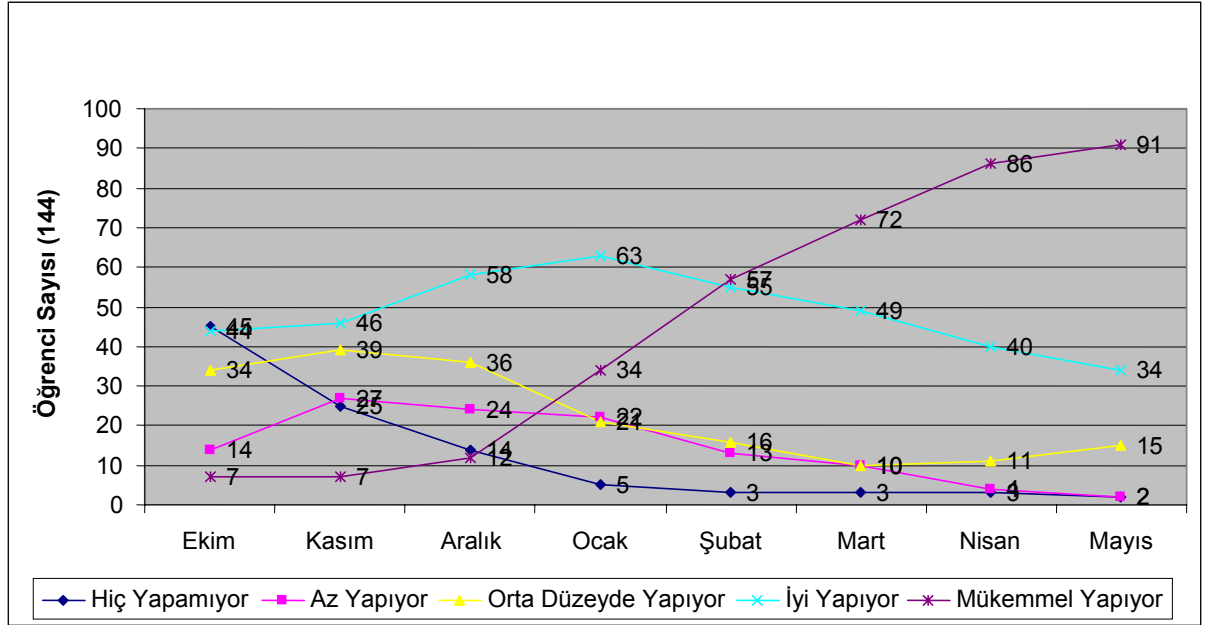


Mayıs ayına gelindiğinde kelimeleri görsellerle iyi veya mükemmel düzeyde eşleştirenlerin oranı %88 iken, kelimeleri görsellerle orta veya az düzeyde eşleştirenlerin oranı ise %10 düzeyindedir. Kelimeleri görsellerle eşleştiremeyenlerin oranının ise %1 olduğu anlaşılmaktadır. Kelimeleri görsellerle eşleştiremeyen bu iki öğrenci ise daha önceden belirtildiği gibi kaynaştırma öğrencileridir. Öğrencilerin %63'ünün kelimeleri görsellerle mükemmel düzeyde eşleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.1.2.12. Cümle Oluşturma

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin cümle oluşturma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınarak incelenmiş ve Çizgi Grafik 12'de gösterilmiştir.

**Çizgi Grafik 12**  
**Cümle Oluşturma (1. Sınıf)**



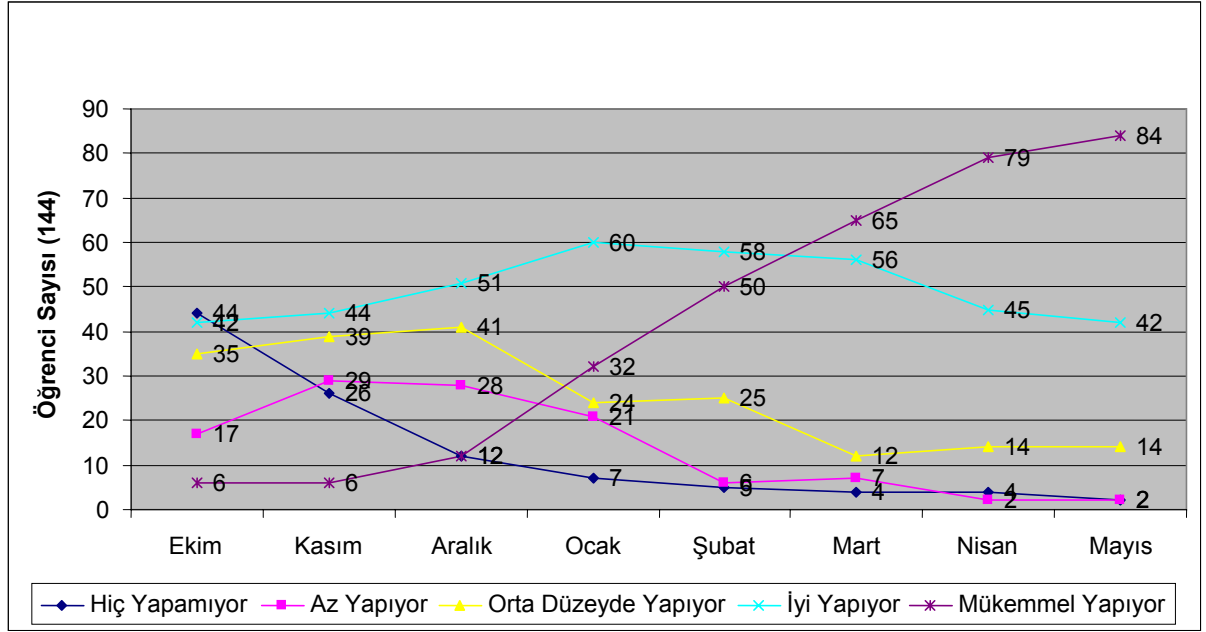
Çizgi Grafik 12, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin cümle oluşturma becerileri yönünden incelendiğinde; ekim ayı süresince iyi veya mükemmel düzeyde cümle oluşturanların oranı % 35 iken, orta veya az düzeyde olanların oranının %34 olduğu görülmektedir. Hiç cümle oluşturmamayanların oranı ise ekim ayı itibariyle %31'dir. Hiç cümle oluşturmamayanların sayısında ekimden ocak ayına kadar azalma görülürken, mükemmel düzeyde cümle oluşturanların sayısında ise aralık ayından, nisan ayına kadar bir yükseliş olduğu görülmektedir. Mayıs ayının sonuna gelindiğinde, iyi veya mükemmel düzeyde cümle oluşturanların oranı %52'lik bir artış gösterirken, orta veya az düzeyde cümle oluşturanların oranında ise %22'lik bir düşüş gözlenmiştir. Aynı şekilde cümle oluşturmamayanların oranı da %30'luk bir düşüşle, %31'den %1'e gerilemiştir. Kaynaştırma öğrencileri göz ardı edildiğinde cümle oluşturmamayan öğrenci kalmamıştır.

#### 4.1.2.13. Cümleleri Okuma

Araştırma örneklemine alınan 1. sınıf öğrencilerinin cümleleri okuma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3),

iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] incelenmiş ve Çizgi Grafik 13'te gösterilmiştir.

**Çizgi Grafik 13**  
**Cümleleri Okuma (1. Sınıf)**

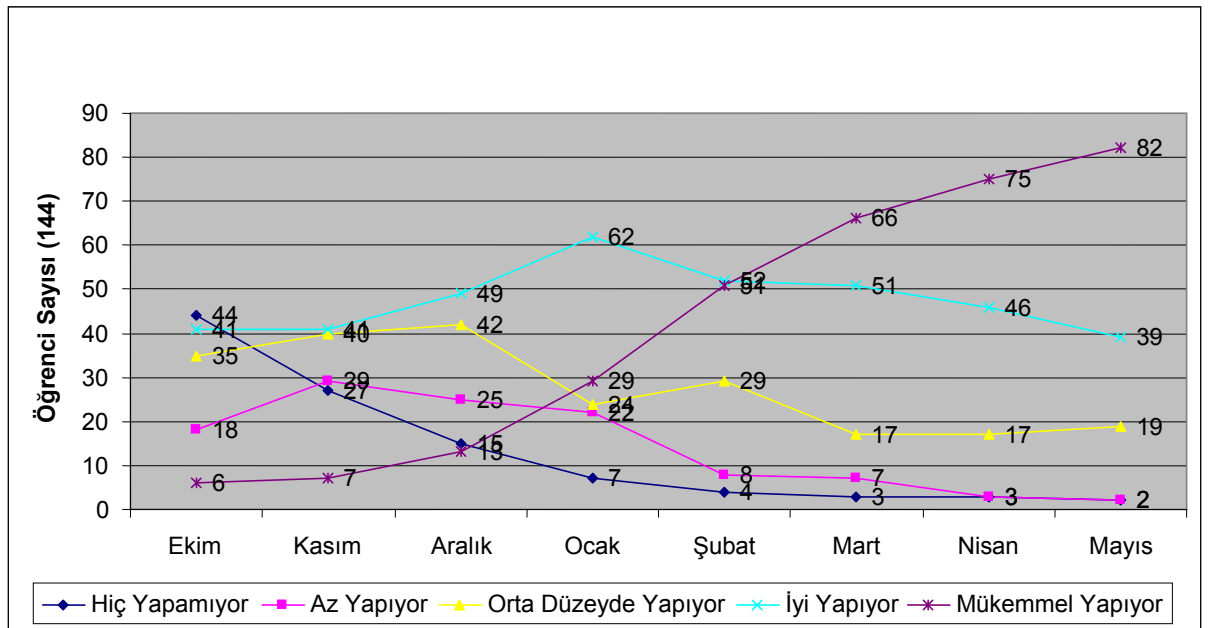


İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin cümleleri okuma becerilerine ilişkin veriler Çizgi Grafik 13'te verilmiştir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ekim ayı süresince cümleleri okuma becerilerine ilişkin veriler incelendiğinde; %33'ünün iyi veya mükemmel okurken, %36'sının orta veya az düzeyde cümleleri okuduğu, geriye kalan %31'inin ise cümleleri hiç okuyamadığı belirlenmiştir. Ekim ayından şubat ayına kadar okuyamayanların sayısında düşüş, mükemmel düzeyde okuyanların sayısında ise aralık ayından itibaren bir artış olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, iyi veya mükemmel düzeyde cümleleri okuyanların oranı %33'ten %88'e yükselirken, orta veya az düzeyde cümle okuyanların oranının %36'dan %11'e gerilemiştir. Cümleleri okuyamayanların oranı ise %31'den %1'e düşmüştür. Kaynaştırma öğrencilerini göz ardı edildiğinde hiç cümle okuyamayan öğrenci kalmamıştır.

#### 4.1.2.14. Cümleleri Yazma

Sekiz ay boyunca gözlenen 1. sınıf öğrencilerinin cümleleri yazma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 14'te yer almaktadır.

**Çizgi Grafik 14**  
**Cümleleri Yazma (1. Sınıf)**



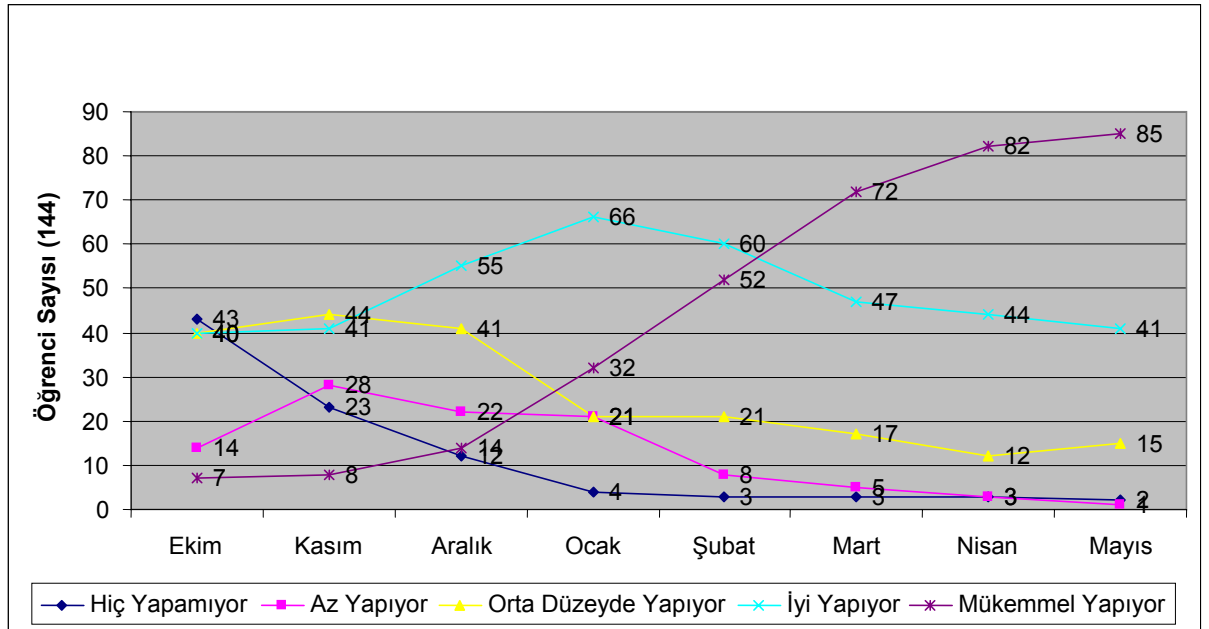
Çizgi Grafik 14 incelendiğinde; ekim ayı süresince, iyi veya mükemmel düzeyde cümleleri yazanların oranı %32 iken, orta veya az düzeyde cümleleri yazanların oranı %37, cümleler yazamayanların oranı ise %31 olarak saptanmıştır. Önceki sonuçlardaki benzer durum Çizgi Grafik 14'te de görülmektedir. Cümleleri yazamayanların sayısında ekim ayından ocak ayına kadar düşüş görülürken, mükemmel düzeyde cümleleri yazanların sayısında aralık ayından nisan ayına kadar artışın olduğu görülmektedir. Mayıs ayına gelindiğinde iyi veya mükemmel düzeyde cümleleri yazanların oranı %84'e yükselirken, orta veya az düzeyde cümle yazanların oranı %15'e, cümleleri hiç yazamayanların oranının ise %1'e gerilediği görülmektedir. Kaynaştırma öğrencileri ve cümle yazması gözlenemeyenlerin yanında, az yazan 2 öğrencinin olması bir sorun olarak görülebilir. Ancak genel

anlamda öğrencilerin yazma becerilerini kazandıkları belirlenmiştir. Çizgi Grafik 14'ten de anlaşılacağı gibi yazma becerisi okuma becerisine göre daha yavaş kazanılmaktadır. Öğrencilerin iyi ve mükemmel düzeyde cümleleri yazmaya başlamaları 1. sınıfın sonuna kadar sürmektedir. Bu nedenle ilköğretim 2. sınıfta yapılacak olan yazı çalışmaları yazma becerisinin gelişimi için önemli bir yer tutmaktadır.

#### 4.1.2.15. Cümleleri Görsellerle İfade Etme

Çizgi Grafik 15'te araştırma kapsamında sekiz ay süreyle gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin cümleleri görsellerle ifade etme becerileri beş düzeye [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 15'te yer almaktadır.

**Çizgi Grafik 15**  
**Cümleleri Görsellerle İfade Etme (1. Sınıf)**



Çizgi Grafik 15 incelendiğinde; ekim ayı süresince ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin, %5'i mükemmel, %28'i iyi, %28'i orta ve %9'u ise az düzeyde cümleleri görsellerle ifade ederken, %30'unun ise cümleleri görsellerle ifade edemediği sonucuna ulaşılmıştır. Cümleleri görsellerle ifade edemeyen öğrencilerin

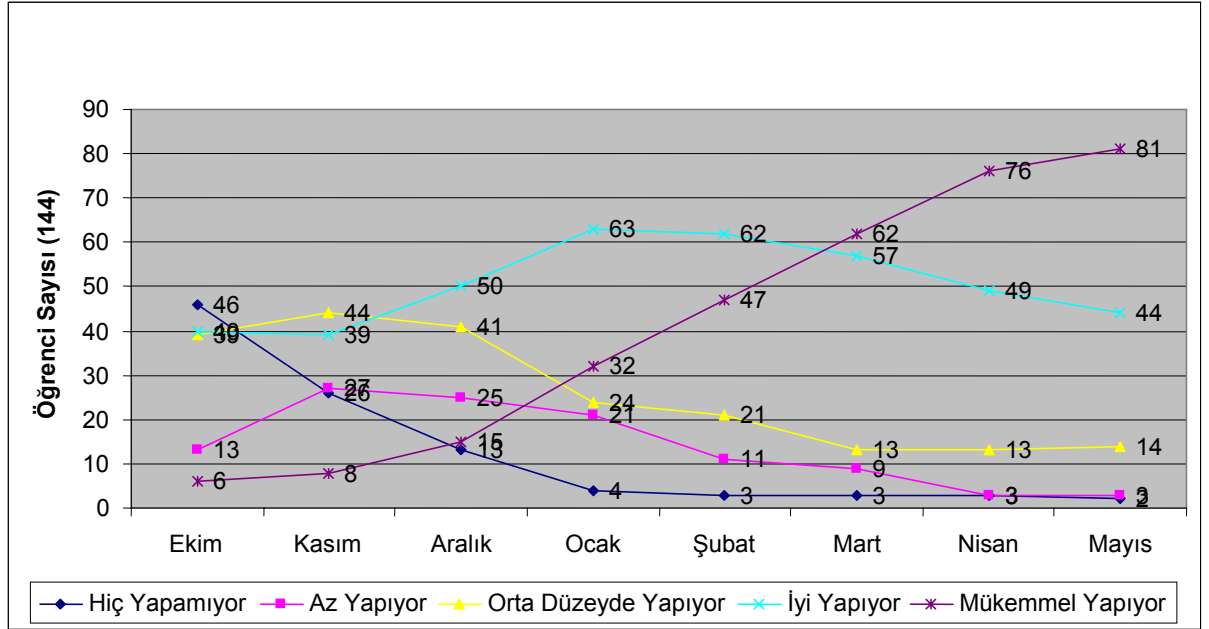
sayısında ekim ayından ocak ayına kadar azalma görülürken, iyi veya mükemmel düzeyde cümleleri görsellerle ifade edebilenlerin sayısında kasım ayından itibaren bir yükseliş olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde iyi veya mükemmel düzeyde cümleleri görsellerle ifade edebilen öğrencilerin oranı %87'ye yükselirken, orta veya az düzeyde cümleleri görsellerle ifade edenlerin oranı %12'de kalmıştır. Cümleleri görsellerle ifade edemeyen öğrencilerin oranı ise yıl sonu itibariyle %1 düzeyinde kalmıştır. Sadece bir öğrencide çok az düzeyde cümleleri görsellerle ifade edemediği görülmektedir. Geriye kalan 141 öğrencinin cümleleri görsellerle ifade edebildiği saptanmıştır. Cümleleri görsellerle ifade etmede öğrencilerin eğitim öğretim yılının başından itibaren başarılı oldukları saptanmıştır. Bu durum 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinden 68'inin okul öncesi eğitim almış olmasıyla açıklanabilir. Çünkü karşılaştırmalı sonuçlarda da görüleceği gibi okul öncesi eğitimin, öğrencilerin okuma yazma becerilerine doğrudan bir katkısının olmadığı gibi bir sonuç çıkmış olmasına rağmen, okul öncesi eğitimin görselleri okuma ve kendini görsellerle ifade etme etkinliklerinde daha fazla olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu durum okul öncesi eğitimde yapılan etkinliklerin özellikleriyle açıklanabilir.

#### **4.1.2.16. Metin Oluşturma**

Araştırmanın örneklemini oluşturan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin metin oluşturma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 16'da gösterilmiştir.

Çizgi Grafik 16 incelendiğinde; 1 sınıf öğrencilerinin ekim ayındaki yapılan gözlem sonuçlarına göre, %4'ünün mükemmel, % 28'inin iyi, %27'sinin orta, %9'unun az düzeyde metin oluşturabildikleri görülürken, %32'sinin ise hiç metin oluşturamadığı saptanmıştır. Daha önceki sonuçlarda olduğu gibi, hiç metin oluşturamayanların sayısının ekim ayından ocak ayına kadar bir azalma belirlenirken, buna karşılık iyi veya mükemmel düzeyde metin oluşturanların sayısında kasım ayından itibaren bir artış olduğu gözlenmiştir.

**Çizgi Grafik 16**  
**Metin Oluşturma (1. Sınıf)**



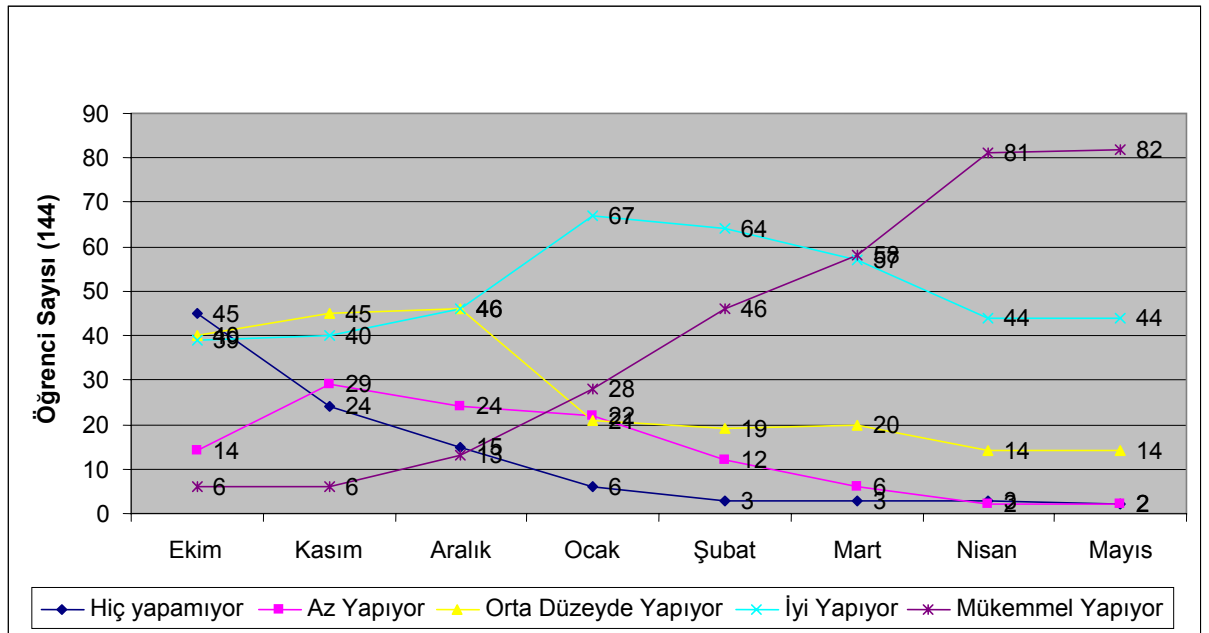
Mayıs ayına gelindiğinde mükemmel düzeyde metin oluşturanların oranı %4'ten %56'ya yükselirken, iyi düzeyde metin oluşturanların oranı %31'e, orta düzeyde metin oluşturanların oranı %10'a, az düzeyde metin oluşturanların oranı %2'ye ve hiç metin oluşturmamayanların oranı ise %1'e gerilemiştir. Bu sonuçlara göre, kaynaştırma öğrencisi iki öğrencinin metin oluşturmamadıkları saptanmıştır. Metin oluşturma okuma yazma sürecinin bir üst becerisi olarak kabul edilebilir. İlköğretim 1. sınıfta bu düzeyde metin oluşturabilme oranının yakalanması STCY'nin üstün başarısı olarak kabul edilebilir.

#### 4.1.2.17. Metin Okuma

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin metin okuma becerileri beş düzeye [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 17'de gösterilmiştir.

Çizgi Grafik 17 incelendiğinde; ekim ayında hiç metin okuyamayan 1. sınıf öğrencilerinin oranı %31 iken, iyi veya mükemmel düzeyde metin okuyanların oranı %31, orta veya az düzeyde metin okuyanların oranı ise %38 olarak saptanmıştır.

**Çizgi Grafik 17**  
**Metin Okuma (1. Sınıf)**



Çizgi Grafik 17’de önceki grafiklerdeki verilere göre daha karmaşık bir gelişmenin olduğu görülse de, yine ekim ayından itibaren hiç okuyamayanların sayısında bir azalma, mükemmel düzeyde metin okuyanların sayısında ise bir yükselmenin olduğu görülmektedir. İyi düzeyde metin okuyanların oranı ocak şubat aylarında bir yükselme göstermiş, ancak bu öğrenciler daha sonra mükemmel düzeyde okuyan öğrenci grubuna katılmıştır. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde iyi veya mükemmel düzeyde metin okuyanların oranı %88’e ulaşırken, orta veya az düzeyde metin okuyanların oranı %11’e gerilemiştir. Hiç metin okuyamayanların oranı ise %1 olarak görülmektedir. Daha önceki çigelge yorumlarında da belirtildiği gibi bu iki öğrenci kaynaştırma öğrencileridir. Bu durumda süreç sonunda, iki öğrencinin metin okumada zorlanmış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuma yazma öğrenme becerileri kendi hızlarına göre ilerlemektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hep birlikte

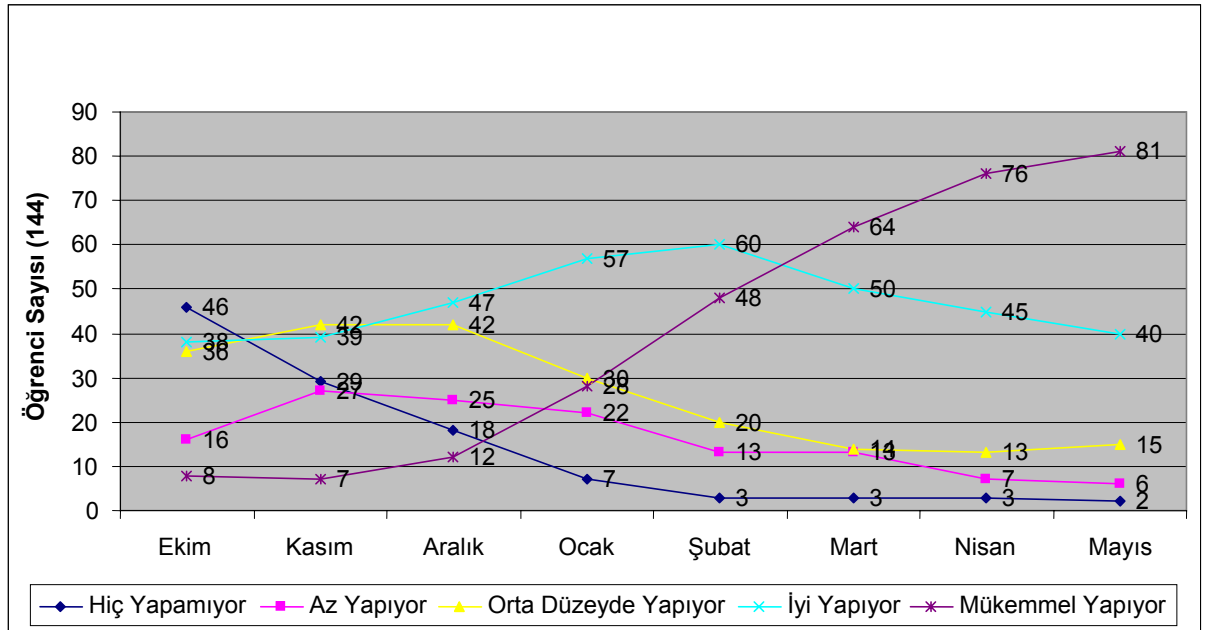


okumaya geçmektedirler. Gözlemler sırasında öğrencilerin okumaya geçmeleri arasında çok büyük bir zaman farkının olmadığı saptanmıştır.

#### 4.1.2.18. Kendini Yazılı İfade Etme

Sekiz ay boyunca gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin kendilerini yazılı olarak ifade etme becerileri beş düzeye [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 18’de verilmiştir.

**Çizgi Grafik 18**  
**Kendini Yazılı İfade Etme (1. Sınıf)**



Çizgi Grafik 18 incelendiğinde; ekim ayında sadece %6’lık bir öğrenci grubunun kendini yazılı olarak ifade edebildiği gözlenmiştir. Geriye kalan %96’lık öğrenci grubunun kendini yazılı olarak ifade etmede sıkıntı çektikleri saptanmıştır. Ekim ayında böyle bir durumun ortaya çıkması doğal kabul edilebilir. Hiç bir şekilde kendini yazılı olarak ifade edemeyen öğrenciler ekim ayından itibaren kendilerini yazılı olarak ifade edebilme becerisini hızlı bir şekilde kazanmaya başlarken, iyi veya mükemmel düzeyde kendini yazılı olarak ifade edebilenlerin sayısında da bir artışın olduğu anlaşılmaktadır. Mayıs ayına gelindiğinde, iyi veya mükemmel

düzeyde kendini yazılı olarak ifade edenlerin oranı %84'e yükselirken, orta veya az düzeyde kendini yazılı olarak ifade edenlerin oranı %15 düzeyine düşmüştür. Kendini yazılı olarak ifade edemeyen öğrencilerin oranı ise %31'lik bir iyileşmeyle %32'den, %1'e inmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin tamamı kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisini kazanmıştır.

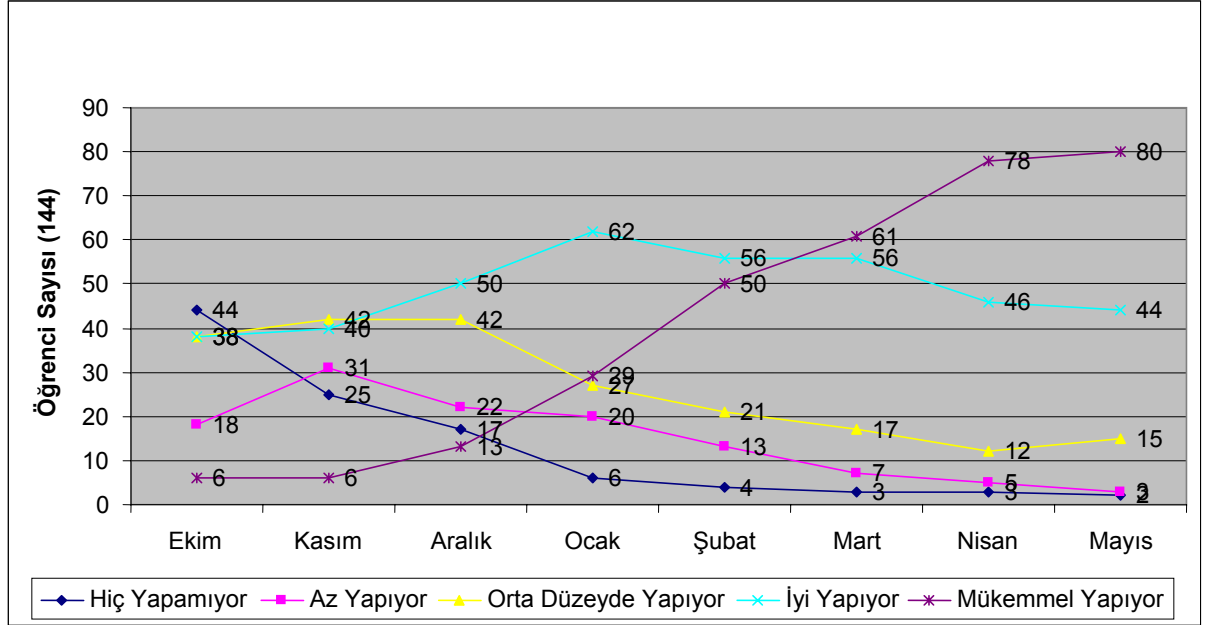
Kendini yazılı olarak ifade etme becerisi, ilköğretim 1. sınıf öğrencileri için üst düzey bir beceridir. Buna rağmen %84'ünün mükemmel düzeyde kendini yazılı olarak ifade etmesi çok iyi bir başarı olarak kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre STCY'nin öğrencilerin kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade etmelerine önemli katkısının olduğu ortaya çıkmıştır. STCY'ye göre öğrenciler seslerden yola çıkarak çok fazla kelime ve cümle yapılarıyla karşılaşma imkânı bulmaktadır. Bu durum öğrencilerin kendilerini yazılı veya sözlü olarak ifade etmelerine olumlu katkı sağlamaktadır.

#### **4.1.2.19. Dikkat Düzeyi**

Araştırma kapsamında yer alan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin dikkat düzeyleri beş aşamada [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 19'da verilmiştir.

Çizgi Grafik 19 incelendiğinde; ekim ayı süresince iyi veya mükemmel düzeyde dikkatli olanların oranı %30 iken, orta veya az düzeyde dikkatli olanların oranı %39 olarak görülmektedir. Dikkatli olmayanların oranının ise %31 olduğu anlaşılmaktadır. Dikkatli olmayan öğrencilerin oranı ekim ayından ocak ayına kadar azalırken, mükemmel düzeyde dikkatli olanların oranının ise kasım ayından nisan ayına kadar arttığı görülmektedir. Eğitim öğretim yılının sonunda öğrencilerin dikkat düzeylerine bakıldığında; iyi veya mükemmel düzeyde dikkatli olanlar %86 iken, orta veya az düzeyde dikkatli olanların oranı %13 olarak belirlenmiştir. Dikkat düzeyi çok düşük olan veya hiç dikkatli olmayan öğrenciler sadece %1 düzeyinde kalmıştır.

**Çizgi Grafik 19**  
**Dikkat Düzeyi (1. Sınıf)**



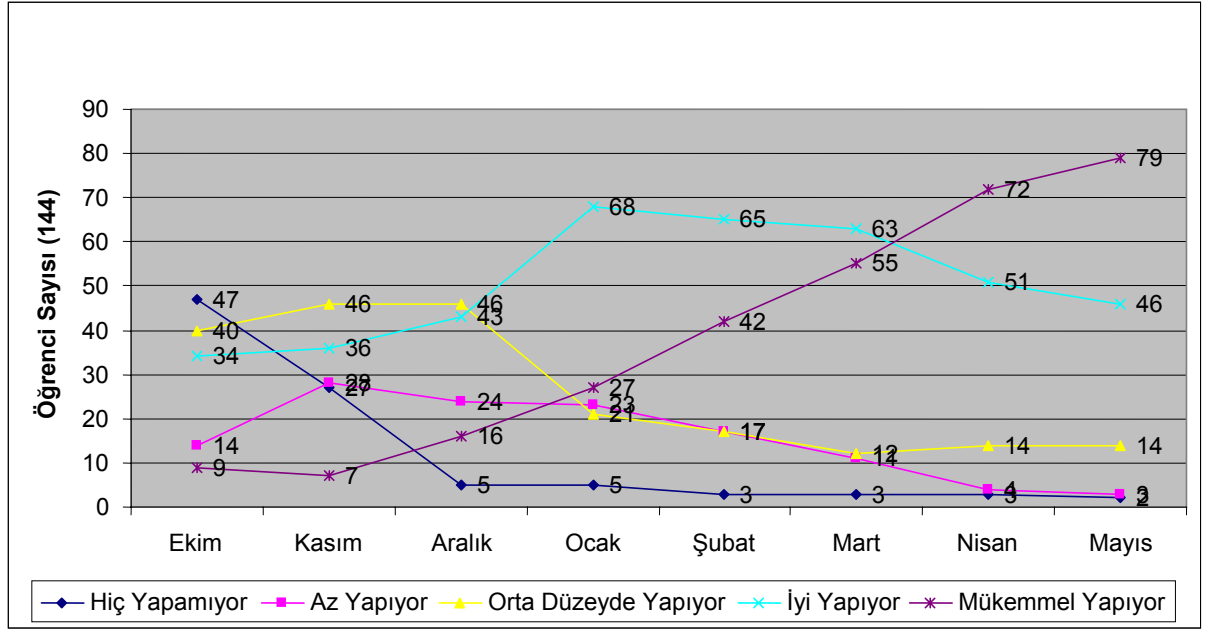
Kaynaştırma eğitimine tabi olan iki öğrenciyi göz ardı ettiğimizde, diğer öğrencilerin tamamının dikkat düzeylerinde olumlu yönde bir gelişme olmuştur.

#### 4.1.2.20. Okuduğunu Anlama Düzeyi

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama düzeyleri sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler beş aşamalı olarak [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 20’de verilmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyiyle ilgili verilerin yer aldığı Çizgi Grafik 20 incelendiğinde; ekim ayında okuduğunu anlayamayanların oranı %33 iken, bu oran yıl sonunda %1’e düşmüştür. Okuduğunu mükemmel düzeyde anlayanların oranı ekim ayında %6 iken, mayıs ayına gelindiğinde bu oran %55’e yükselmiştir. Okuduğunu anlayamayanların oranında %31’lik bir düşüş olurken, okuduğunu mükemmel düzeyde anlayanların oranında %49’luk bir artış söz konusudur. Genel anlamda okuduğunu iyi veya mükemmel düzeyde anlayanların oranı ekim ayında %29 iken, mayıs ayına gelindiğinde bu oran %87’ye yükselmiştir.

**Çizgi Grafik 20**  
**Okuduğunu Anlama Düzeyi (1. Sınıf)**



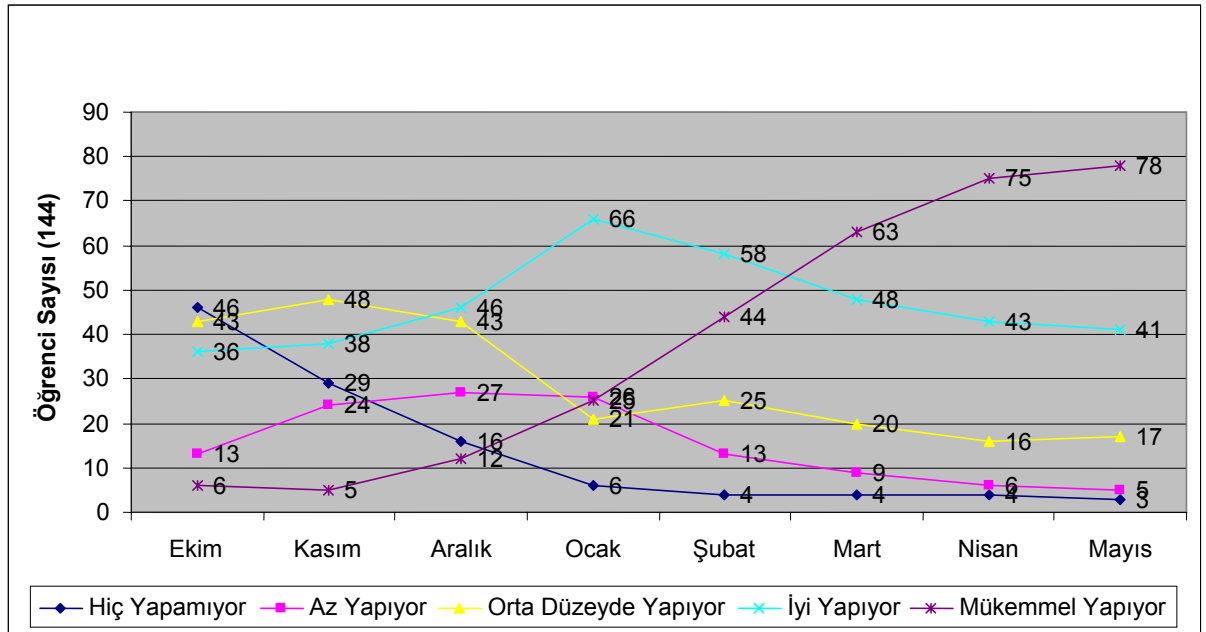
Okuduğunu orta veya az düzeyde anlayanların oranı ekim ayında %38 iken, mayıs ayına gelindiğinde bu oran %12'ye gerilemiştir. Okuduğunu anlayamayanların oranı ise ekim ayında %33 iken, mayıs ayına gelindiğinde %32'lik bir düşüşle %1'e inmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin gözlemleri sırasında öğretmenlerin yaptırdukları okuma etkinlikleri açısından farklılıklar olduğu saptanmıştır. Gözlem yapılan bir sınıfta öğrenciler yaklaşık 100 adet kısa hikâye kitabı okurken, diğer sınıflarda bu sayı 10-20 hikâye arasında bulunmaktadır. Okuduğunu anlamada problem yaşanmasının bir çok nedeni olabilir. Ancak öğrencilerin düzenli okumaları ve çok fazla kelime ve cümleyle karşılaşmaları okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle öğrencilere okuma yazmayı sevdirecek etkinlikler düzenli olarak yaptırılmalıdır.

#### 4.1.2.21. Yaratıcı Faaliyetler

Araştırma örneklemine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin yaratıcı faaliyetlere katılma düzeyleri. beş aşamalı olarak [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 21’de verilmiştir.

**Çizgi Grafik 21**  
**Yaratıcı Faaliyetler (1. Sınıf)**



Çizgi Grafik 21, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yaratıcı faaliyetleri yapabilme becerileri yönünden incelendiğinde; ekim ayında öğrencilerin %32’si yaratıcı faaliyetleri hiç yapamazken, %30’unun orta, %25’inin iyi, %9’unun az, %4’ünün ise mükemmel düzeyde yaratıcı faaliyetleri yapabildikleri saptanmıştır. Yaratıcı faaliyetleri yapamayanların oranı, ekim ayından ocak ayına kadar sürekli azalmıştır. Mükemmel düzeyde yaratıcı faaliyetleri yapanların oranı ise, kasım ayından mayıs ayına kadar sürekli yükselmiştir.

Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, iyi veya mükemmel düzeyde yaratıcı faaliyet yapanların oranı %82 olurken, orta veya az düzeyde yaratıcı

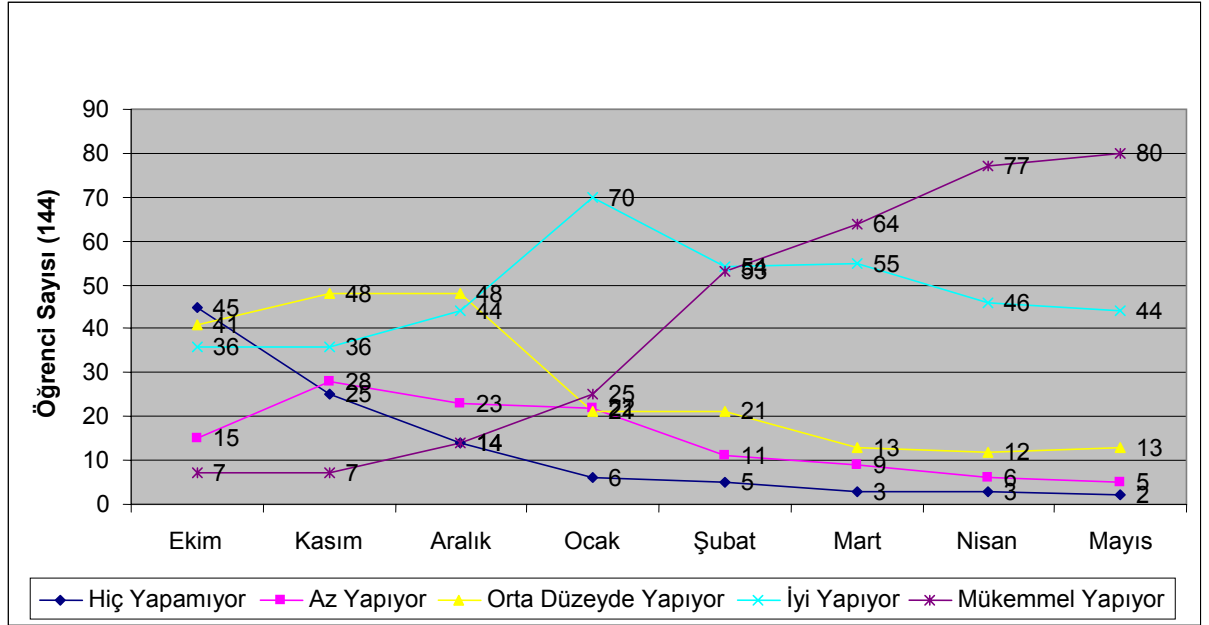
faaliyetleri yapanların oranı %16'ya gerilemiştir. Yaratıcı faaliyetleri yapamayanların oranı ise %32'den, %30'luk bir düşüşle %2'ye gerilemiştir. Çizgi Grafik 21'de yer alan verilere göre, kaynaştırma öğrencilerini değerlendirmeye almayacak olursak, sadece bir öğrencinin yaratıcı faaliyetleri yapma becerisini kazanamadığı görülmektedir. Bu durum, öğrencinin aile ortamından okul öncesi eğitiminden vb. kaynaklanabilir. Öğretmenlerinin hazır ve matbu materyallerden faydalanma alışkanlıklarından kaynaklanabilir. Sınıf öğretmenlerine yaratıcı faaliyetlerde kullanılacak hazır materyaller vermek yerine, öğrencilerle birlikte materyal geliştirme ve kullanma konusunda gerekli hizmetiçi eğitimlerin verilmesi yararlı olabilir.

#### **4.1.2.22. Derse Aktif Olarak Katılma**

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin derse etkin olarak katılma düzeyleri sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler beş aşamalı [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] olarak değerlendirilmiş ve Çizgi Grafik 22'de gösterilmiştir.

Çizgi Grafik 22 incelendiğinde; derse aktif olarak katılmayan 1. sınıf öğrencilerinin ekim ayındaki dağılımı %31 olurken, derse orta düzeyde %29, İyi düzeyde %25, az %15 ve mükemmel düzeyde %5'inin derse aktif olarak katıldıkları saptanmıştır. Mükemmel düzeyde derse aktif olarak katılanların oranı kasım ayından itibaren bir artış gösterirken, hiç katılmayanların oranında ise ekim ayından itibaren bir düşüş olduğu görülmektedir. Mayıs ayının sonuna gelindiğinde derse iyi veya mükemmel düzeyde derse aktif olarak katılanların oranı %86 olurken, orta veya az düzeyde katılanların oranı %13'te kalmıştır. Derse hiç katılmayanların mayıs ayı sonundaki dağılımı ise %31'den, %1'e gerilemiştir. Derse katılımında kaynaştırma öğrencilerinin dışında, öğrencilerin %2'sinde sorun yaşandığı anlaşılmaktadır. Derse aktif olarak katılımında zorlanan öğrencilerin aile veya bireysel sorunları olabilir. Sınıf ortamında yapılan etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmiyor olabilir. Ayrıca, bu duruma öğretmenlerin tutumunun da etkisi olabilir.

**Çizgi Grafik 22**  
**Derse Aktif Olarak Katılma (1. Sınıf)**



Tüm bu etkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf öğretmeni öğrencinin velisi ve rehberlik servisiyle iş birliğinde bulunarak bu sorununun ortadan kalkmasına yönelik çaba göstermelidir. Bir başka çözüm yolu da öğrencinin ilgi alanlar belirlenerek, sınıf ortamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte olmasına özen gösterilmesidir.

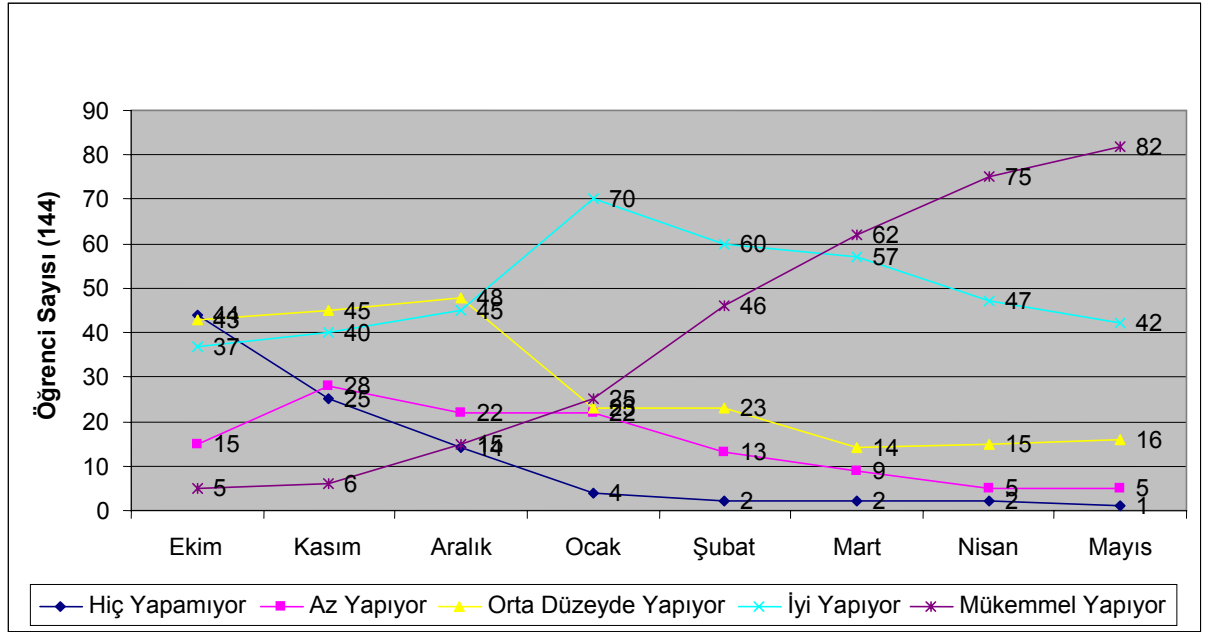
#### 4.1.2.23. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

Araştırma örneklemine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin kendini sözlü olarak ifade etme becerileri sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler beş aşamalı olarak [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 23'te gösterilmiştir.

Çizgi Grafik 23 incelendiğinde; ekim ayında öğrencilerin %31'inin kendini sözlü olarak ifade etmede sorun yaşadıkları görülürken, %30'unun orta, %26'sının iyi, %10'unun az ve %3'ünün ise kendini mükemmel düzeyde sözlü olarak ifade edebildiği saptanmıştır. Kendini sözlü olarak ifade edemeyenlerin sayısında ekim

ayından ocak ayına kadar bir azalmanın olduğu anlaşılmaktadır. Kendini sözlü olarak mükemmel düzeyde ifade edebilenlerin sayısının, kasım ayından mayıs ayına kadar sürekli arttığı görülmektedir.

**Çizgi Grafik 23**  
**Kendini Sözlü Olarak İfade Etme (1. Sınıf)**



Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerinin daha da arttığı ve bunun sonucunda da kendilerini sözlü olarak ifade edebilme becerilerinin de geliştiği söylenebilir. Mayıs ayı sonunda kendini iyi veya mükemmel düzeyde ifade edenlerin oranı %29'dan %85'e yükselirken, kendini orta veya az düzeyde ifade edenlerin oranı %40'tan %14'e gerilemiştir. Kendini sözlü olarak hiç ifade edemeyenlerin oranının ise %31'den, %30'luk bir azalmayla, %1'e kadar düşmüş olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre, kaynaştırma öğrencilerden biri durumunu korurken, diğerinde bir gelişme kaydedilmiş ve az da olsa kendini ifade edebilme becerisi kazandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre kendini sözlü olarak ifade etme becerisinin gelişiminde STCY'nin etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni olarak da, öğrencilerin çok fazla kelime ve cümleyle karşılaşmaları gösterilebilir. Ayrıca sese

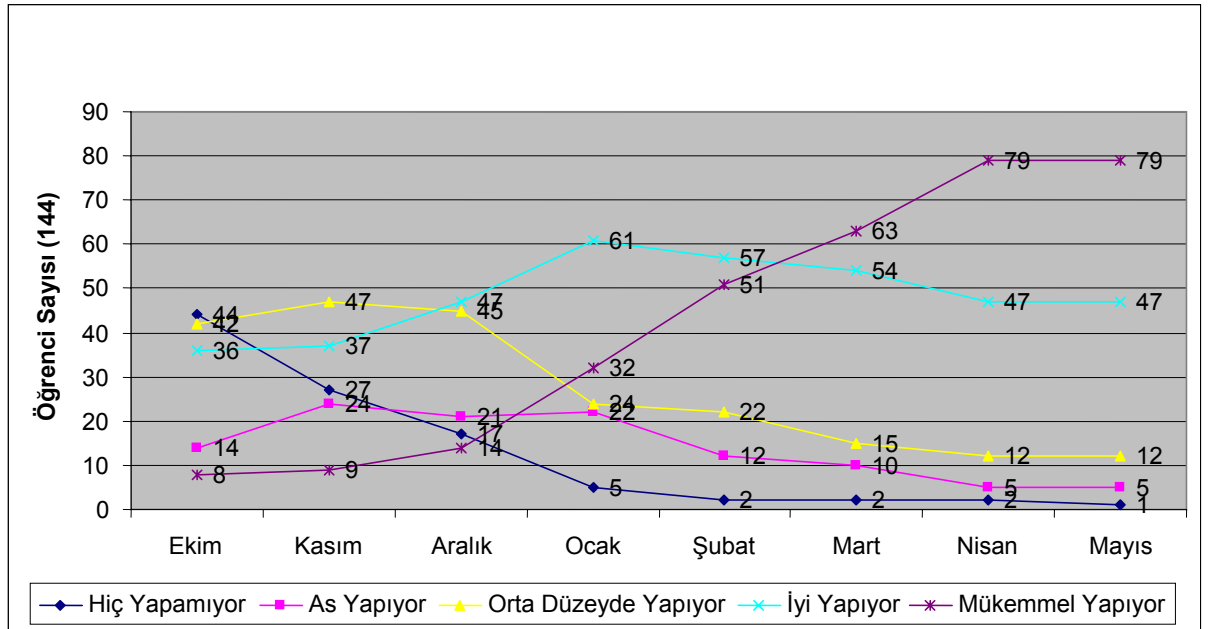


dayalı bir ilk okuma yazma öğretim yöntemi olan STCY öğrencilere çok fazla konuşma fırsatı vermektedir. Bu konuşmalar esnasında sınıfta sürekli bir etkileşim olmaktadır. Bu durumdan kaynaştırma öğrencileri de dahil tüm öğrenciler olumlu yönde etkilenmektedir. Aynı durum kaynaştırma öğrencilerinin dil gelişimi için de geçerlidir.

#### 4.1.2.24. Görselleri Okuma

Araştırma örneklemine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin görselleri okuma becerileri sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler beş aşamalı olarak [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 24'te gösterilmiştir.

**Çizgi Grafik 24**  
**Görselleri Okuma (1. Sınıf)**



Çizgi Grafik 24 incelendiğinde; ekim ayında, 1. sınıf öğrencilerinin %30'unun görselleri hiç okuyamadığı gözlemlenirken, geriye kalan öğrencilerin %29'unun orta, %25'inin iyi, %10'unun az ve %6'sının ise mükemmel düzeyde görselleri okuyabildiği anlaşılmaktadır. Görselleri orta veya az düzeyde okuyanların

sayısı yıl sonuna kadar sürekli düşerken, mükemmel düzeyde görselleri okuyanların sayısının kasım ayından itibaren sürekli arttığı anlaşılmaktadır. Görselleri okuyamayanların sayısı ise ekim ayından şubat ayına kadar sürekli düşmüştür. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde görselleri iyi veya mükemmel düzeyde okuyanların oranı %57'lik bir artışla %31'den %88'e yükselirken, orta veya az düzeyde görselleri okuyanların oranı %28'lik bir düşüşle %39'dan %11'e gerilemiştir. Görselleri okuyamayanların oranı ise %29'luk bir düşüşle %30'dan %1'e gerilemiştir. Çizelge 24'te görüldüğü gibi kaynaştırma öğrencilerinden birinin görselleri okuyabilme becerisi kazandığı anlaşılmaktadır.

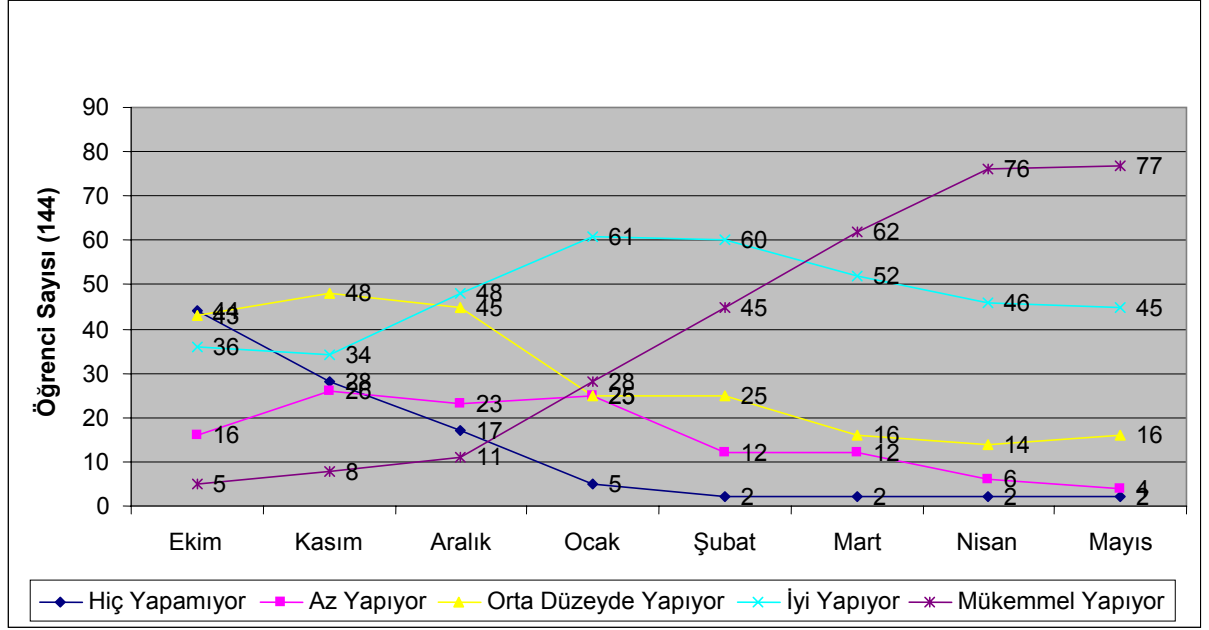
Kaynaştırma öğrencisi iki öğrenciden birinin kendini hem sözlü olarak ifade etme becerisini kazanması, hem de görselleri okuması STCY açısından önemli bir gelişme olarak görülebilir. Çünkü STCY'ye göre ilk okuma yazma öğretiminde öğrenciler çok fazla görsellerle karşılaşmakta ve bu görselleri okumaları istenmektedir. Diğer öğrencilerin görselleri okumaları, kaynaştırma öğrencisinin de görselleri okumasına olumlu katkı sağlamıştır.

#### **4.1.2.25. Görsellerle Sunu Yapma**

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin görsellerle sunu yapma becerileri beş düzeyde [hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)] ele alınmış ve Çizgi Grafik 25'te gösterilmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin görsellerle sunu yapma becerilerinin gelişimini gösteren Çizgi Grafik 25 incelendiğinde; ekim ayında öğrencilerin %31'inin görsellerle sunu yapamadığı görülürken, geriye kalan öğrencilerin %30'unun orta, %25'inin iyi, %11'inin az ve %3'ünün ise mükemmel düzeyde görsellerle sunu yapabildiği anlaşılmaktadır. Görsellerle sunu yapamayanların oranı, ekim ayından ocak ayına kadar sürekli düşerken, mükemmel düzeyde görsellerle sunu yapanların oranının aralık ayından yıl sonuna kadar sürekli arttığı belirlenmiştir. Diğer sonuçlarda olduğu gibi, öğrencilerin okuma yazma becerisini kazanmalarıyla birlikte diğer becerilerinde de önemli gelişmeler olduğu görülmektedir.

**Çizgi Grafik 25**  
**Görsellerle Sunu Yapma (1. Sınıf)**



Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde görsellerle, iyi veya mükemmel düzeyde sunu yapabilenlerin oranı %85'e yükselirken, orta veya az düzeyde görsellerle sunu yapabilenlerin oranı %14'e gerilemiştir. Görsellerle sunu yapamayan öğrencilerin oranı %31'den %1'e gerilemiştir. Görsellerle sunu yapamayan iki öğrenci de, kaynaştırma öğrencisidir. Bu sonuçlara göre kaynaştırma öğrencilerinin dışında tüm öğrencilerin görsellerle sunu yapma becerisini kazandıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin ilk okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde, genel anlamda iyi gelişmeler olduğu gözlenmesine karşılık bazı alanlarda az da olsa sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Kaynaştırma eğitimi alan iki öğrencinin "sesi okuma" becerisini kazandığı saptanmıştır. Yine kaynaştırma öğrencilerinden bir tanesinin "kendini sözlü olarak ifade etme ve görselleri okuma" becerisini kazandığı anlaşılmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin bu üç beceri haricindeki diğer becerileri kazanamadıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın yöntem bölümünde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin gözlem dışı bırakılmadığı belirtilmiştir. Bunun nedeni

kaynaştırma öğrencilerinde ilk okuma yazma öğrenme becerisi yönünden gelişmeler olabileceği ve bu gelişmelerin de göz ardı edilmemesi gerektiğidir.

Buraya kadar verilen bulgular genel olarak özetlenecek olursa, araştırmanın örneklemini oluşturan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin ilk okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin yirmi beş madde de gözlenen ilk okuma ve yazmayla ilgili becerileri yaklaşık %54-%68'inin mükemmel düzeyde yapabildikleri görülmektedir. Kaynaştırma öğrencileri dışında sadece bir öğrencinin bazı becerileri kazanamadığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerin dışında 144 öğrenciden, 141'inin okuma yazma öğrenme sürecinde bir problem yaşamadıkları görülmüştür. Bu durum Ses Temelli Cümle Yöntemi ve yeni Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programının başarılı olduğunu göstermektedir.

#### **4.1.3. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HATALARI İLE OKUMA YAZMA KURALLARINA UYMA DURUMLARI**

Araştırma örneğine alınan 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin STCY ile ilk okuma yazma öğrenme becerileri ekim ayından mayıs ayına kadar sekiz ay süreyle gözlenmiştir.

Gözlemler sonucu elde edilen bilgiler “Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu” ve “Yazma Becerisi Gözlem Formu”na işlenmiştir. Bu formlar Ek-II ve Ek-III’te verilmiştir. Aşağıda önce okuma becerilerine ardından da yazma becerilerine ilişkin çizelgeler ve yorumlara yer verilmektedir.

##### **4.1.3.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyma Durumları**

Araştırmanın örneklemini oluşturan 1. sınıf öğrencilerinin okuma hataları ve okuma kurallarına uyma durumları dokuz değişkene göre gözlenmiş ve “Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu”na kaydedilmiştir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma hataları ve okuma kurallarına uyma durumları; atlayarak okuma, ekleyerek okuma, tekrarlayarak okuma, izleyerek okuma, okuma esnasında oturma biçimi,

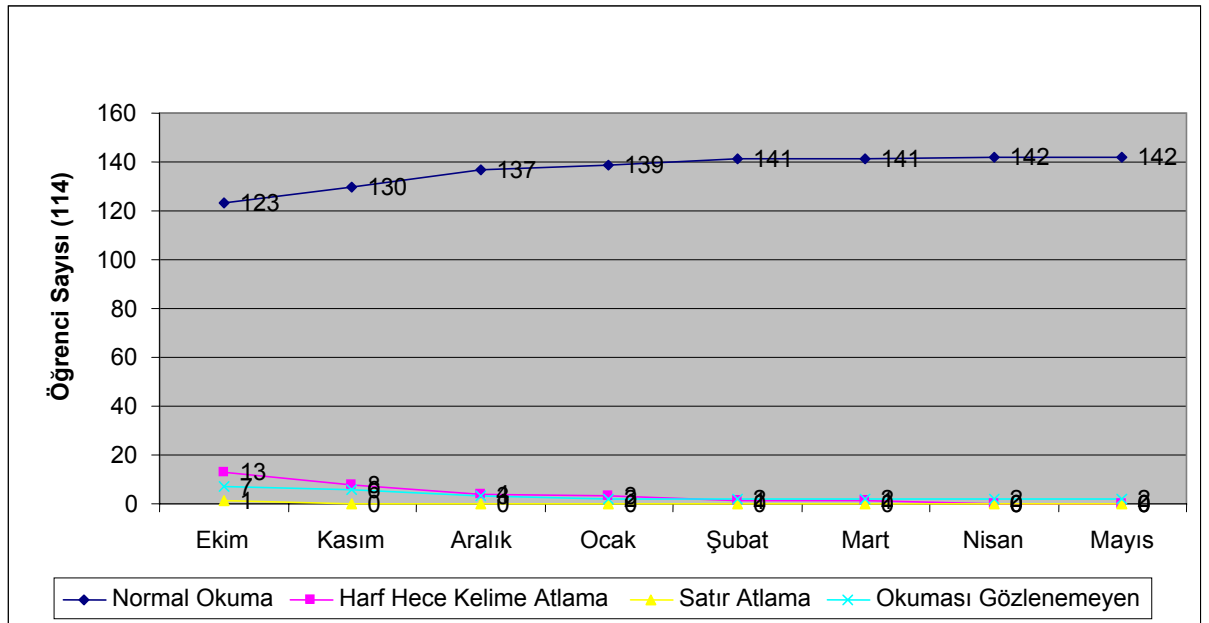
okuma esnasında ses tonu, okuma hızı, okuma kuralları ve okuma esnasında nefes kontrolü olmak üzere dokuz değişkene göre gözlenmiştir.

Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu'na kaydedilen bulgular daha sonra SPSS programına aktarılarak frekansları hesaplanmıştır. Elde edilen frekanslar EXCEL programı kullanılarak Çizgi Grafiklere dönüştürülmüştür. Çizgi grafikteki bulgular ekim ayından mayıs ayına kadar olan süreçte öğrencilerin okuma hataları ve okuma kurallarına uyma durumlarını göstermektedir.

#### 4.1.3.1.1. Atlayarak Okuma

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin atlayarak okuma hataları (normal okuma, harf-hece-kelime atlama, satır atlama ve okuması gözlenemeyen) dört değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiş ve elde edilen veriler Çizgi Grafik 26'da verilmiştir.

**Çizgi Grafik 26**  
**Atluyarak Okuma (1. Sınıf)**



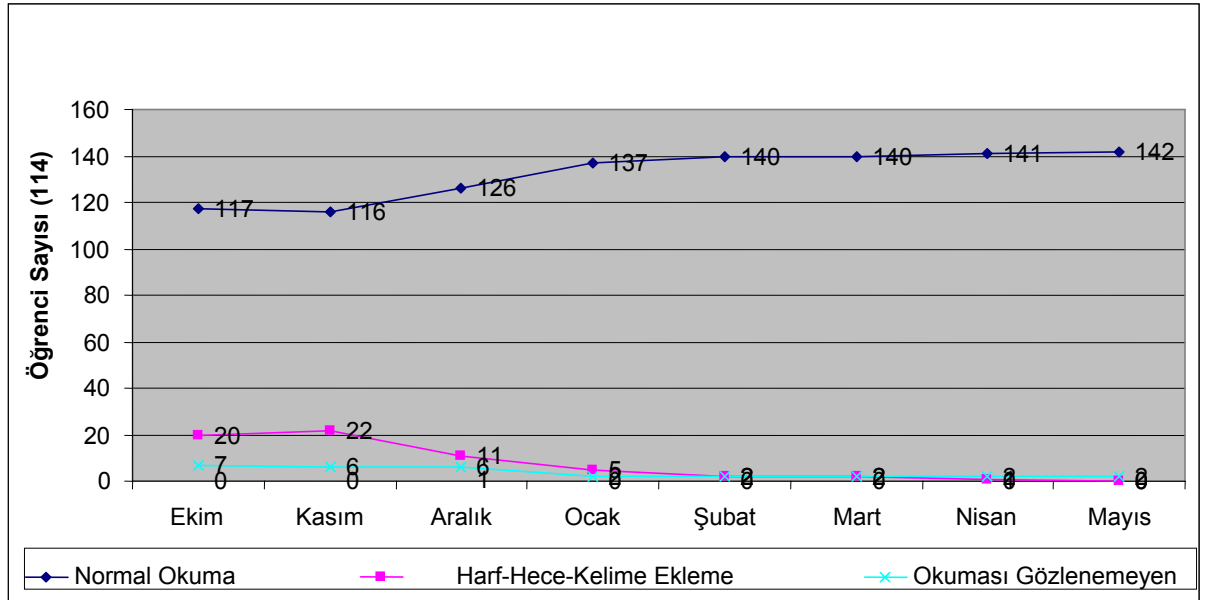
Çizgi Grafik 26 incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinin ekim ayında %85'inin normal, %9'unun harf, hece ve kelime atlayarak, %1'nin satır atlayarak okuduğu %5'inin ise okuyamadığı tespit edilmiştir. Mayıs ayının sonundaki gözlemlerde ise

%99'u normal okurken, geriye kalan öğrencilerin sadece %1'inin okuyamadığı tespit edilmiştir. Bu iki öğrenci daha önce kaynaştırma teşhisi konulmuş öğrencilerdir. Araştırmada kaynaştırma eğitimi alan iki öğrencideki gelişim ve değişim de izlenmiştir. Sonuç olarak STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin atlayarak okuma hatalarını şubat ayından itibaren terk ettikleri ve normal okudukları saptanmıştır. Bu durum STCY ile ilk okuma yazma öğretimi açısından olumlu bir sonuçtur.

#### 4.1.3.1.2. Ekleyerek Okuma

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ekleyerek okuma hataları (normal okuma, harf-hece-kelime ekleme ve okuması gözlenemeyen) üç değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler, Çizgi Grafik 27'de verilmiştir.

**Çizgi Grafik 27**  
**Ekleyerek Okuma (1. Sınıf)**



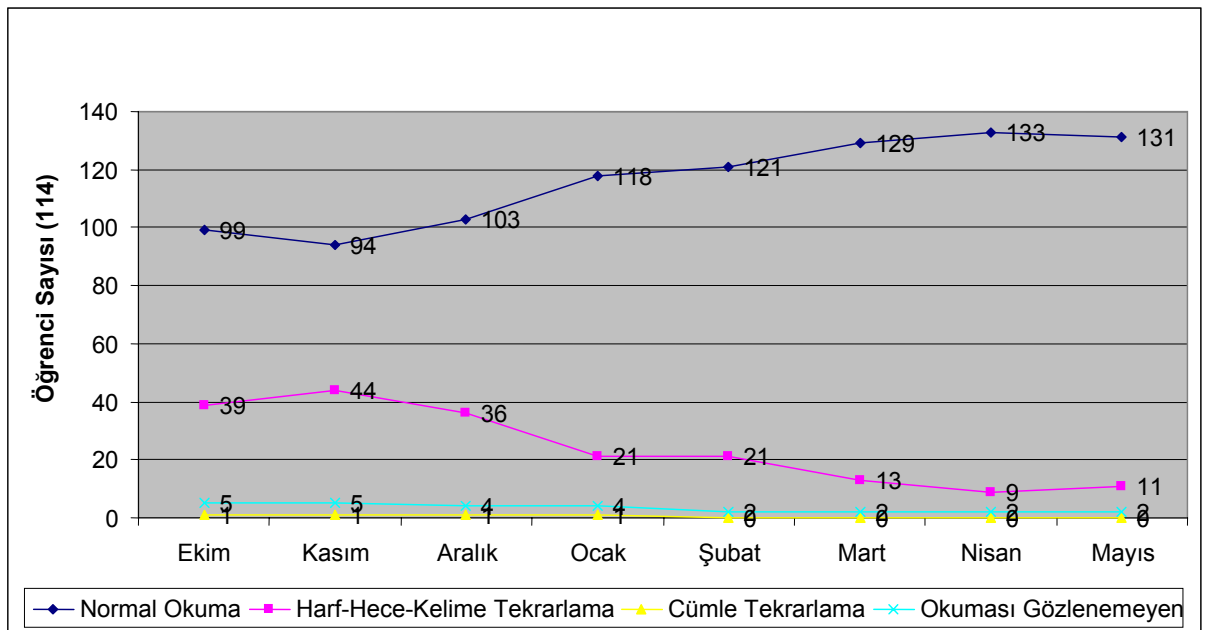
Çizgi Grafik 27 incelendiğinde; ekim ayı süresince öğrencilerin, %81'inin normal okuduğu, %14'u harf, hece, kelime ekleyerek okuduğu, %5'inin ise okuyamadığı saptanmıştır. Bu durumun yaklaşık olarak kasım, aralık aylarında da

devam ettiği görülmektedir. Ocak ayından itibaren 137 öğrencinin normal okumaya geçtiği, 5 öğrencinin ise okuma sırasında hâlâ ekleme hatası yaptığı görülmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki STCY ile 1. dönemin sonuna kadar öğrencilerin normal düzeyde okuması beklenmektedir. Bu durumun büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir. Mayıs ayının sonunda ise 144 öğrenciden %99'unun normal okuduğu (kaynaştırma eğitimi alan 2 öğrenci hariç) saptanmıştır. Bu durumda STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin ekleyerek okuma hatalarını şubat ayından itibaren bıraktıkları ve normal okumaya başladıkları görülmektedir. STCY ile ilk okuma yazma öğretimi açısından olumlu bir sonuç ortaya çıkmıştır.

#### 4.1.3.1.3. Tekrarlayarak Okuma

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin tekrarlayarak okumaları (normal okuma, harf-hece-kelime tekrarlama, cümle tekrarlama ve okuması gözlenemeyen) dört değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 28'de verilmiştir.

**Çizgi Grafik 28**  
**Tekrarlayarak Okuma (1. Sınıf)**



Çizgi Grafik 28, öğrencilerin tekrarlayarak okuma hataları açısından incelendiğinde, ekim ayı içerisinde %69'unun normal okuduğu, %27'sinin harf, hece, kelime tekrarlayarak okuduğu tespit edilmiş, %3'ünün cümle tekrarlayarak okuduğu. %1'inin ise okuması gözlemlenememiştir. Kasım ayına geldiğinde çizgi grafikde de görüldüğü gibi tersine bir durum söz konusudur. Normal okuyanların sayısında %3'lük bir düşüş gözlenirken harf, hece, kelime tekrarlayarak okuyanların sayısında %3'lük bir artış gözlenmiştir. Bu durum aralık ayına gelindiğinde tersine dönmüş, normal okuyanların sayısında bir artış, tekrarlayarak okuyanların sayısında ise hızlı bir düşüş gerçekleştiği görülmüştür. Normal okuyanların sayısındaki artış az da olsa ocak ayından mayıs ayına kadar devam etmiştir. Ekleyerek okuyanların sayısındaki düşüş, nisan ayına kadar devam etmiştir. Mayıs ayına gelindiğinde ise ekleyerek okuyanların oranında %1'lik bir artış gerçekleşmiştir. Normal okuyanların sayısında da mayıs ayı itibariyle %1'lik bir düşüş görülmektedir. Öğrencilerin tekrarlayarak okuma hatalarının eğitim öğretim yılın boyunca aşama aşama giderildiği ve yıl sonunda normal okudukları tespit edilmiştir. Yıl sonunda normal okuyanların oranı %92 iken, tekrarlayarak okuyanların oranı %8 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar STCY ile ilk okuma yazma öğretiminin başarılı olduğunu göstermektedir.

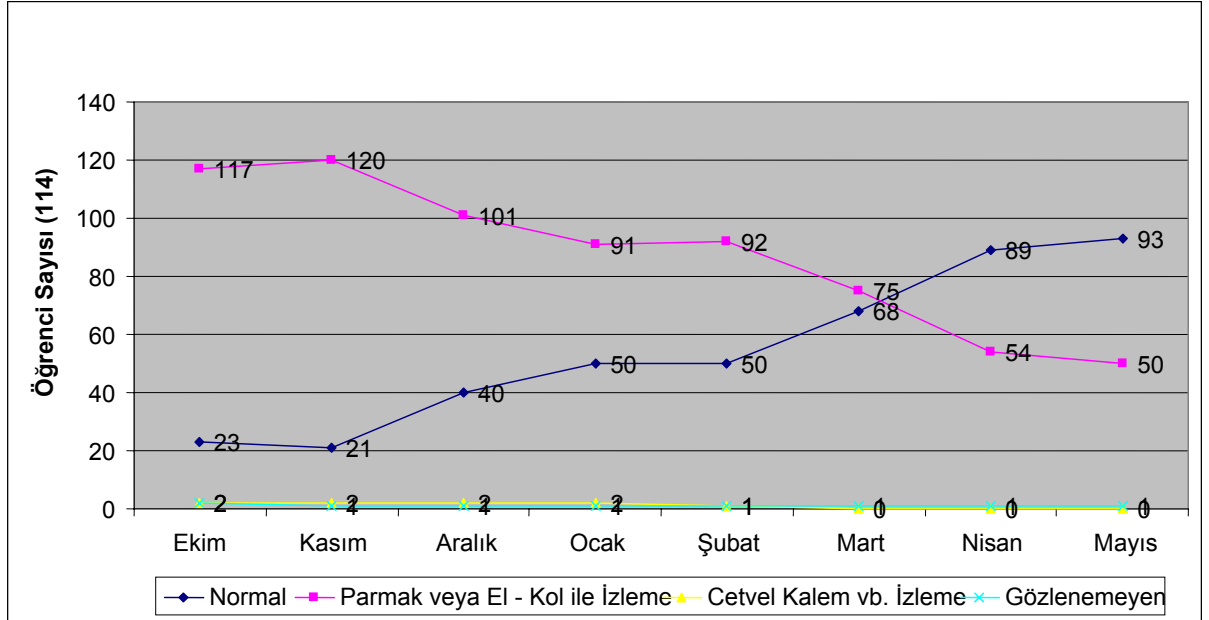
#### 4.1.3.1.4. İzleyerek Okuma

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin izleyerek okumaları (normal okuma, parmakla veya el-kol ile izleme, cetvel, kalem vb. ile izleme ve okuması gözlenemeyen) dört değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 29'da gösterilmiştir.

Çizgi Grafik 29, öğrencilerin bir metni (parmak, el, kol, cetvel vb.) izleyerek okuma alışkanlıkları açısından incelendiğinde, ekim ayı itibarı ile %81'inin parmak veya el-kol ile izleyerek okudukları, %17'sinin normal okuduğu. %1'inin cetvel, kalem vb. ile izleyerek okuduğu tespit edilmiştir. Kasım ayında da öğrencilerin izleyerek okuma alışkanlıkları hemen hemen ekim ayındaki oranlara yakın çıkmıştır. Aralık ayına gelindiğinde ise izleyerek okuyanların sayısında hızlı bir düşüş, normal okuyanların sayısında ise hızlı bir artış olduğu görülmektedir.



**Çizgi Grafik 29**  
**İzleyerek Okuma (1. Sınıf)**



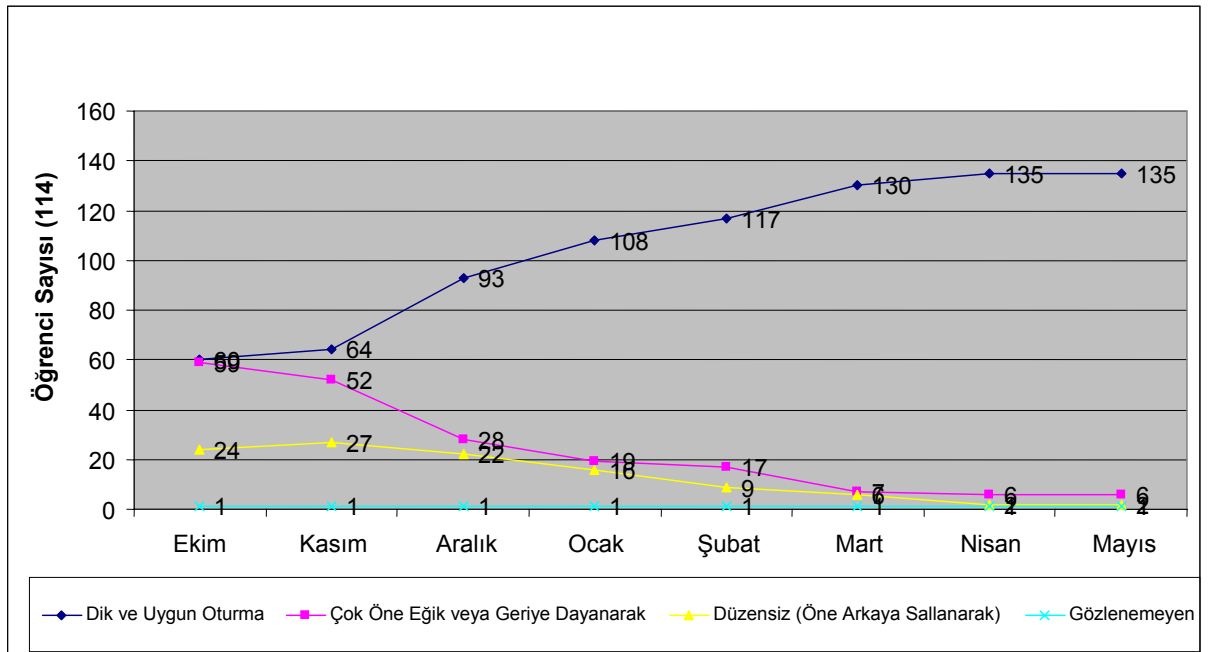
Bu durum ocak, şubat ayında durağanlaşmış ve normal bir seyir izlemiştir. Mart, nisan ayına gelindiğinde ise izleyerek okuyanların sayısında hızlı bir düşüş, normal okuyanların sayısında ise hızlı bir artış olduğu gözlenmiştir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde öğrencilerin %64'ünün normal okuduğu, %35'inin parmak veya el-kol ile izleyerek okuduğu, %1'inin ise okuyamadığı saptanmıştır. Öğrencilerin izleyerek okuma hataları açısından Çizgi Grafik 29 incelendiğinde, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %35'inin izleyerek okuma hatası yapması olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Öğrencilerin izleyerek okuma hataları 2. sınıf öğrencilerinde de gözlenmiştir.

#### 4.1.3.1.5. Okuma Esnasında Oturma Biçimi

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında oturma biçimleri [dik ve uygun oturma, çok öne eğik veya geriye dayanarak okuma, düzensiz (öne-arkaya sallanarak) ve okuması gözlenemeyen] dört değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 30'da verilmiştir.

Öğrencilerin okuma esnasında oturma biçimleri Çizgi Grafik 30'dan incelendiğinde, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %42'sinin uygun oturduğu, %41'inin çok öne eğik veya geriye dayanarak oturduğu, %16'sının düzensiz (öne arkaya sallanarak) oturduğu gözlenmiştir. %1'inin ise okuması gözlenemediğinden dolayı oturma biçimine de bakılmamıştır. Bu öğrenci kaynaştırma eğitimine tabi olduğundan dolayı tüm okuma davranışlarında olumsuz tutum sergilemiştir.

**Çizgi Grafik 30**  
**Okuma Esnasında Oturma Biçimi (1. Sınıf)**

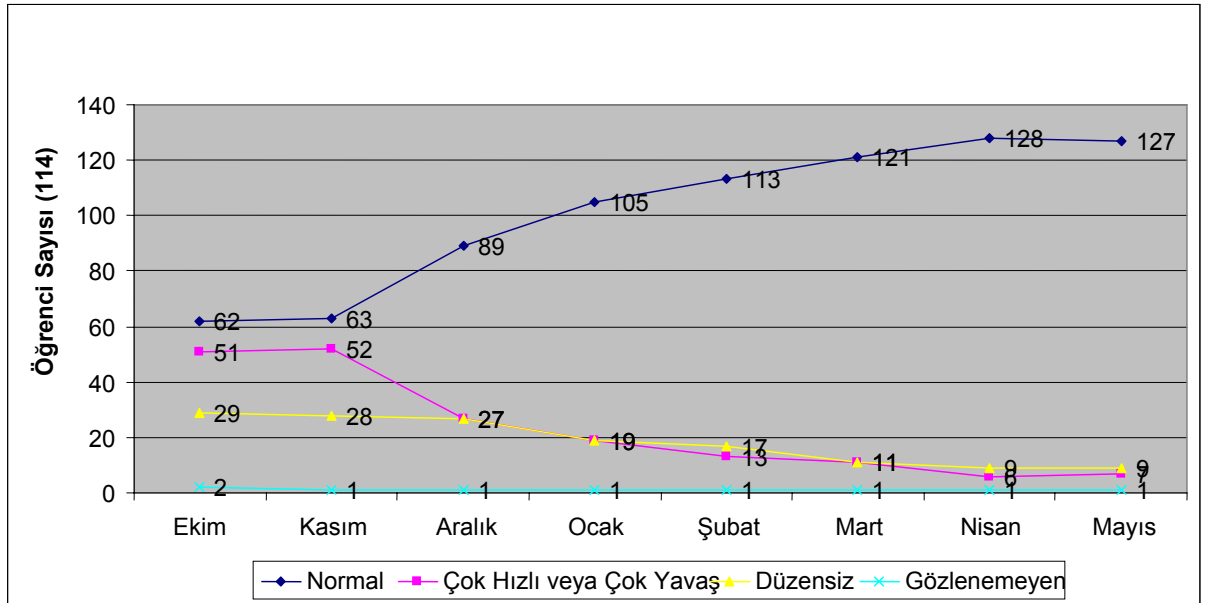


Kasım ayı içinde öğrencilerin oturma biçimlerinde çok fazla bir değişim görülmemiştir. Aralık ayına gelindiğinde ise okuma esnasında uygun oturanların sayısında çok önemli bir artış gözlemlenirken, çok öne eğik veya geriye dayanarak oturanların sayısında ise önemli bir düşüş gözlenmiştir. Aralık ayından yıl sonuna kadar uygun oturanların sayısında bir artış, uygun oturmayanların sayısında ise bir düşüş gözlenmiştir. Mayıs ayında gelindiğinde ise okuma esnasında uygun oturanların oranı %95 iken, çok öne eğik veya geriye dayanarak oturanların oranı %3, düzensiz (öne arkaya sallanarak) oturanların oranı ise %2 düzeyinde kalmıştır.

#### 4.1.3.1.6. Okuma Esnasında Ses Tonu

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında ses tonları (normal ses tonu, çok yüksek veya çok alçak, düzensiz ve okuması gözlenemeyen) dört değişkene göre sekiz ay süresince gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 31’de yer almaktadır.

**Çizgi Grafik 31**  
**Okuma Esnasında Ses Tonu (1. Sınıf)**



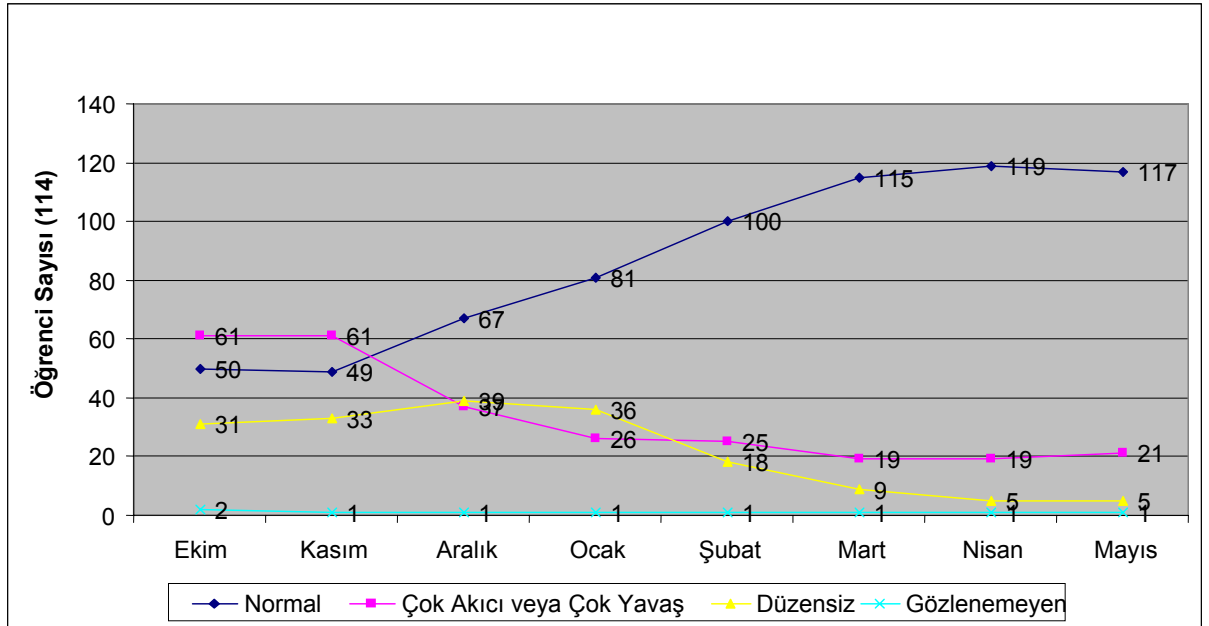
Öğrencilerin okuma esnasındaki ses tonu yönünden Çizgi Grafik 31 incelendiğinde, ekim ayında öğrencilerin %43’ünün normal, %36’sının çok yüksek veya çok alçak ses tonuna sahipken, %20’sinin ise ses tonlarının düzensiz olduğu görülmektedir. Ekim ayında 2 öğrencinin okuma esnasındaki ses tonu gözlenememiştir. Öğrencilerin kasım ayı içerisindeki okuma esnasındaki ses tonlarında önemli ölçüde bir değişime rastlanmamıştır. Aralık ayına gelindiğinde ise 144 öğrencinin 89’unun ses tonu normal iken , 27 öğrencinin ses tonu çok yüksek veya çok alçak, yine 27 öğrencinin ses tonunun düzensiz olduğu görülmektedir. Aralık ayında öğrencilerin ses tonlarında önemli ölçüde bir düzelmeye görülürken, ses tonunu kontrol edemeyen öğrencilerin sayısında ise önemli ölçüde bir düşüş olduğu görülmektedir. Aralık ayından eğitim öğretim yılı sonuna kadar öğrencilerin ses

tonlarını uygun olarak kullanma becerilerinde olumlu bir artış gözlemlenirken, ses tonunu ayarlayamayan öğrencilerin sayısında ise bir düşüş olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde 127 öğrencinin okuma esnasındaki ses tonu normal iken, geriye kalan 17 öğrencinin ses tonunu ayarlama sorunu yaşadıkları gözlenmiştir.

#### 4.1.3.1.7. Okuma Akıcılığı

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığı (normal, çok akıcı veya çok yavaş, düzensiz ve okuması gözlenemeyen) dört değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 32’de yer almaktadır.

**Çizgi Grafik 32**  
**Okuma Akıcılığı (1. Sınıf)**



Çizgi Grafik 32 öğrencilerin okuma akıcılığı açısından incelendiğinde, tam olarak ekim ve kasım aylarında okumaya geçmemelerine rağmen, ilk öğrendikleri sesler ve bu sesler ile üretilmiş cümleleri okuma akıcılıkları açısından gözlenmiştir. Aralık ayı itibarı ile öğrencilerin normal olarak akıcı okumaya başladıkları

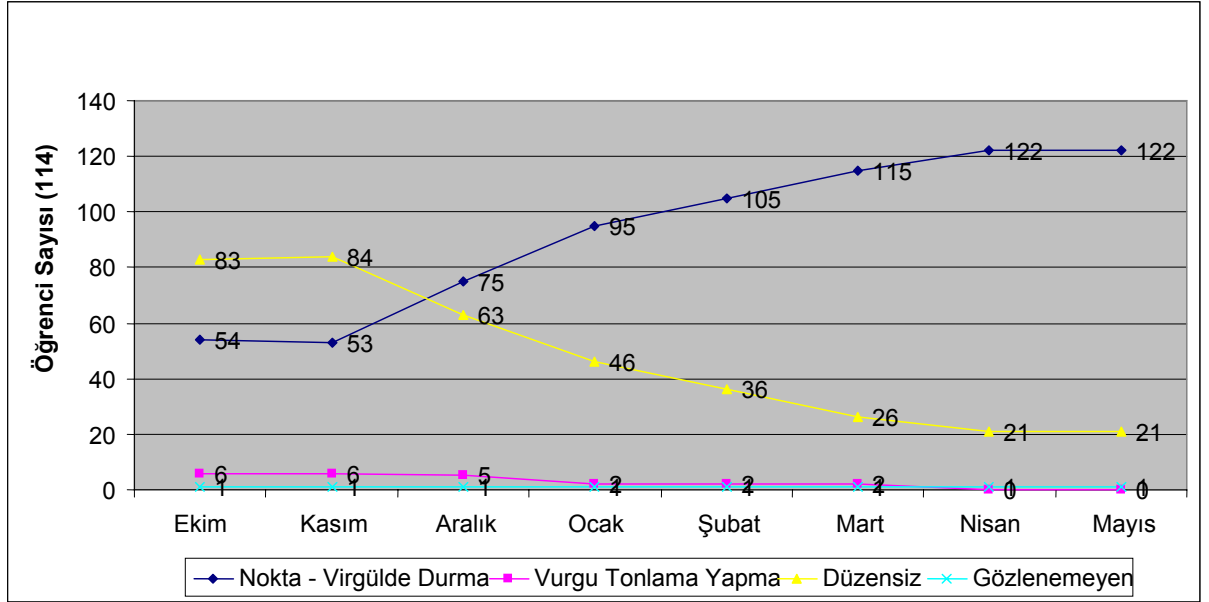
gözlenmiştir. Ekim ve kasım aylarında öğrencilerin %42'sinin çok akıcı veya yavaş okuduğu, %35'inin normal düzeyde okuduğu, %22'sinin ise düzensiz okuduğu gözlenmiştir. Kaynaştırma eğitimine tabi olan bir öğrencinin ise okuması yıl sonuna kadar gözlenememiştir. Aralık ayına gelindiğinde ise tersine bir durum söz konusudur. Okuma akıcılığı normal olanların sayısında hızlı bir artış gözlemlenirken, okuma akıcılığı çok akıcı veya yavaş ve düzensiz olanların oranında ise önemli bir düşüş olduğu görülmektedir. Aralık ayından mart ayına kadar öğrencilerin okuma akıcılıklarında önemli oranda artış söz konusudur. Mart ayından itibaren eğitim öğretim yılının sonuna kadar öğrencilerin okuma hızlarında önemli bir değişme gözlenmemiştir. Eğitim öğretim yılının sonunda öğrencilerin okuma akıcılıkları incelendiğinde %81'inin okuma akıcılıklarının normal olduğu, %15'inin çok akıcı veya yavaş okuduğu, %3'ünün ise düzensiz okuduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin okuma akıcılıklarındaki artış normal okuyan öğrenciler açısından sağa yatık bir çizgi grafiği oluşturmasına rağmen, %18 oranında bir öğrenci grubunun okuma akıcılıklarında sorun olduğu saptanmıştır.

#### **4.1.3.1.8. Sesli Okuma Kuralları**

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sesli okuma kurallarına uyma durumları (noktada-virgülden durma, vurgu-tonlama yapma, düzensiz ve okuması gözlenemeyen) dört değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 33'te gösterilmiştir.

Çizgi Grafik 33, öğrencilerin sesli okuma esnasında okuma kurallarını dikkate alıp almadıkları yönünden incelendiğinde, ekim ayında %37'si nokta ve virgülden dururken, %4'ünün vurgu ve tonlamaya dikkat ettiği saptanmıştır. Geriye kalan %59'unun ise sesli okuma kurallarına dikkat etmedikleri görülmektedir. Yaklaşık olarak kasım ayında da bu durum aynı şekilde devam etmiştir. Aralık ve ocak ayında ise sesli okuma kurallarına dikkat edenlerin oranında önemli bir artış, dikkat etmeyenlerin oranında ise önemli bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Şubat ayından eğitim öğretim yılı sonuna kadar sesli okuma kurallarına dikkat edenlerin oranında düzenli bir artış, sesli okuma kurallarına dikkat etmeyenlerin oranında ise düzenli bir düşüş görülmektedir.

**Çizgi Grafik 33**  
**Sesli Okuma Kuralları (1. Sınıf)**



Eğitim öğretim yılı sonunda ise sesli okuma kurallarına dikkat edenlerin oranı %85 iken, sesli okuma kurallarına dikkat etmeyenlerin oranının %14 olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim yılının başından sonuna kadar öğrencilerin sesli okuma kurallarına dikkat etmelerine yönelik becerileri olumlu yönde bir gelişim sergilemektedir.

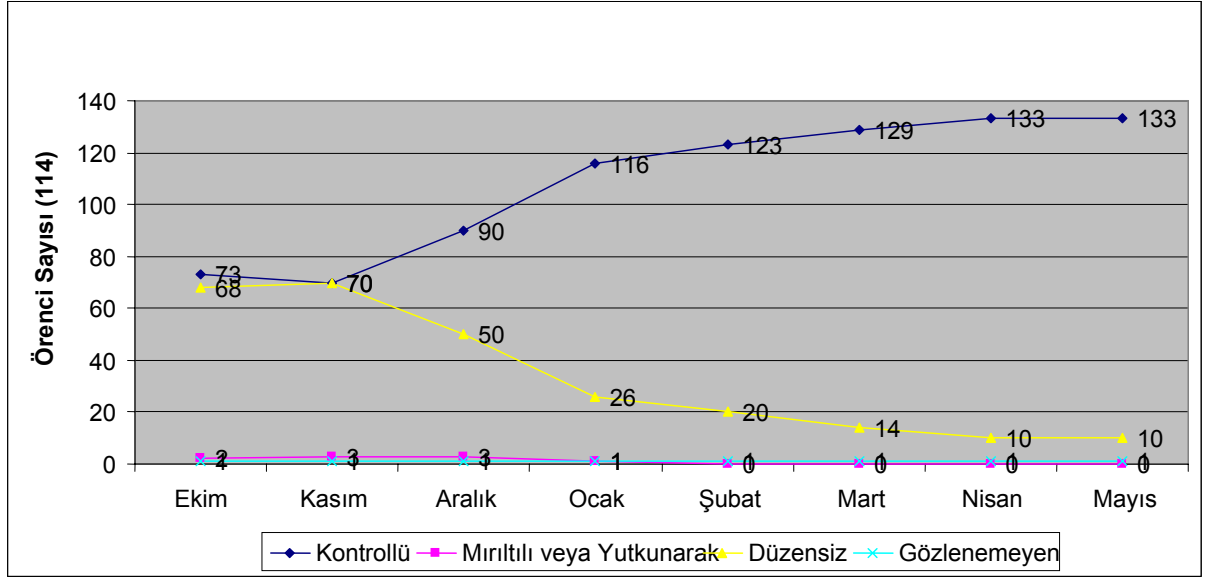
#### 4.1.3.1.9. Okuma Esnasında Nefes kontrolü

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında nefes kontrolleri (kontrollü nefes alıp verme, mırıltılı veya yutkularak okuma, düzensiz nefes alıp verme ve okuması gözlenemeyen) dört değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 34'te yer almaktadır.

Çizgi Grafik 34, öğrencilerin okuma esnasındaki nefes kontrolleri yönünden incelendiğinde, %51'inin kontrollü nefes alıp verdiği, %47'sinin düzensiz nefes alıp verdiği, %1'inin ise mırıltılı veya yutkularak nefes alıp verdiği gözlenmiştir. Diğer çizgi grafiklerde de belirtildiği gibi kaynaştırma eğitimine tabi bir öğrencinin okuma esnasındaki nefes kontrolü gözlenememiştir. Kasım ayında kontrollü nefes veren

öğrencilerin sayısında üç öğrencilik bir düşüş gözlenirken, düzensiz nefes alıp verenlerin sayısında ise iki öğrencilik bir artış gözlenmiştir.

**Çizgi Grafik 34**  
**Okuma Esnasında Nefes kontrolü (1. Sınıf)**



Aralık ve ocak aylarında ise kontrollü nefes alıp verenlerin oranlarında ise çok önemli bir oranda düşüş görülmektedir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: STCY yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ocak ayı itibarıyla normal düzeyde bir okuma becerisine sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerinde öğrencilerin ocak ayı itibarıyla normal düzeyde okumaları için çaba gösterdikleri gözlenmiştir. Şubat ayından eğitim öğretim yılı sonuna kadar kontrollü nefes alıp verenlerin oranında normal düzeyde bir artış, düzensiz nefes alıp verenlerin oranında ise beklenen düzeyde bir düşüş gözlenmiştir. Eğitim öğretim yılının sonunda öğrencilerin %92'si okuma esnasında nefeslerini kontrol ederken, %7'sinin okuma esnasında düzensiz nefes alıp verdikleri gözlenmiştir. Çizgi Grafik 34 ilk okuma yazma öğrenme süreci açısından incelendiğinde ideal bir tablo oluşturmaktadır.

Buraya kadar verilen bulgular genel olarak özetlenecek olursa, İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminin genel anlamda normal düzeyde olduğu ve kaynaştırma öğrencileri hariç tüm öğrencilerin okuma yazma kurallarına

uydukları gözlenmiştir. Ancak bazı alanlarda sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, araştırma kapsamında gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin; atlayarak ve ekleyerek okuma hataları yönünden incelendiğinde öğrencilerin %99'unun normal okuduğu belirlenmiştir. Yine araştırma kapsamında gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin tekrarlayarak okuma oranı %8, izleyerek okuma oranı %35, çok öne eğilerek veya geriye dayanarak okuyanların oranı %3, ses tonu çok yüksek veya alçak olanların oranı %6, çok akıcı veya çok yavaş okuyanların oranı %15, okuma kurallarına uymayanların oranı %14 ve nefes kontrolü düzensiz olanların oranı ise %7 olarak tespit edilmiştir.

#### **4.1.3.2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları ile Yazma Kurallarına Uyma Durumları**

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin “yazma hataları ile yazma kurallarına uyma durumları” on değişkene göre gözlenmiştir. Bunlar [yazı yönü, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasında boşluk, harflerin yazılış biçimi, yazı temizliği, yazma esnasında oturma biçimi, yazma akıcılığı, kalem tutma ve söyleneni yazma] olmak üzere on değişkene göre ele alınmıştır.

##### **4.1.3.2.1. Yazı Yönü**

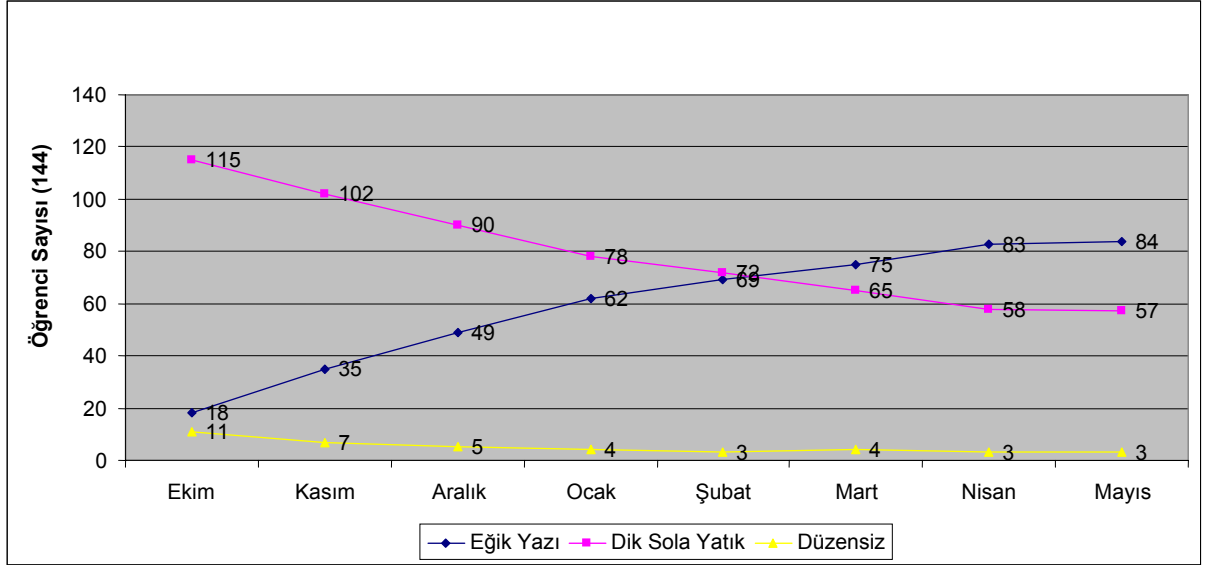
İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazı yönleri (eğik, dik - sola yatık, düzensiz) üç değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 35'te gösterilmiştir.

Çizgi Grafik 35 incelendiğinde; 1. sınıf öğrencilerinin yazma esnasındaki yazı yönüne ne derece dikkat edip etmedikleri ve nasıl bir gelişim gösterdikleri görülmektedir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılının başında %80'i dik temel harflerle yazarken, geriye kalan %12'sinin bitişik eğik yazı ile yazdığı, %8'nin ise düzensiz yazdığı belirlenmiştir. Ancak STCY ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin yaklaşık olarak 1. dönemin sonuna doğru okuma yazma öğrenmeye geçmeleri beklenmektedir. Bu durum da göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerde 1. dönemin sonuna doğru dik temel harflerle



yazanların sayısında hızlı bir düşüş gözlenirken, bitişik eğik yazı ile yazanların sayısında da hızlı bir artış olduğu gözlenmiştir.

**Çizgi Grafik 35**  
**Yazı Yönü (1. Sınıf)**



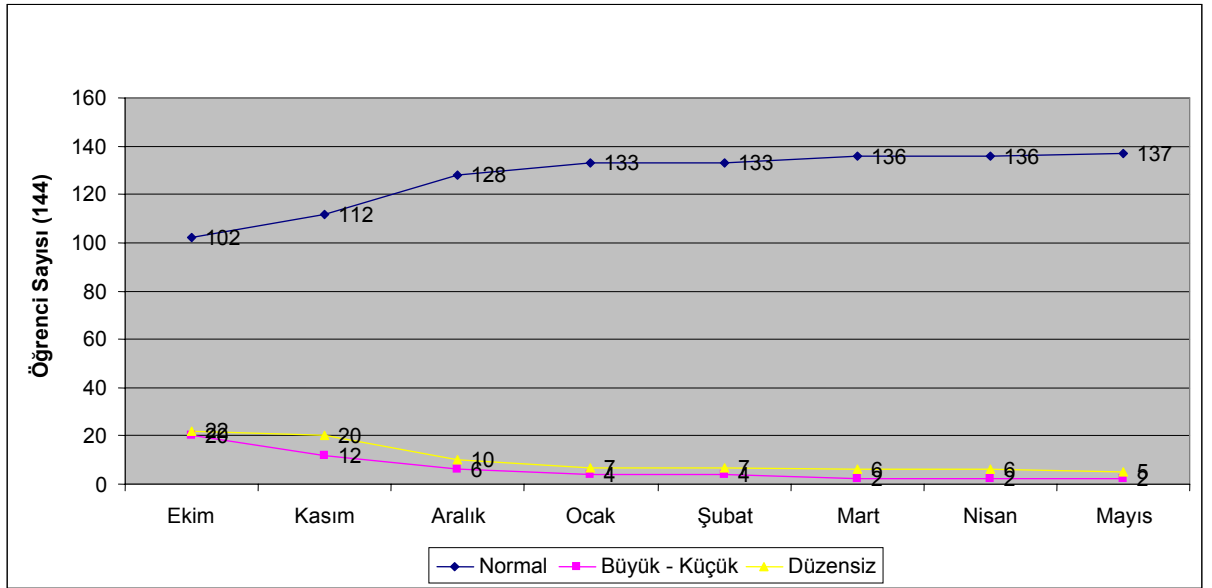
Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, eğitim öğretim yılının başında gözlemlenen durumun hemen hemen tam tersi bir durum söz konusudur. Öğrencilerden %58'inin bitişik eğik yazıyla, %40'ının dik temel harflerle, geriye kalan %2'sinin ise düzensiz yazdıkları saptanmıştır. Bitişik eğik yazıyla yazanların oranının %58, dik temel harflerle yazanların oranının %40 olması, yeni programın hedefleri açısından önemli bir sorun olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin %40 gibi önemli bir bölümünün dik temel harflerle yazmasının öğretmen, aile, arkadaş, vb. nedenlerinin araştırılması ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

#### 4.1.3.2.2. Yazı Büyüklüğü

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazı büyüklükleri (normal, büyük veya küçük ve düzensiz) üç değişkene göre sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 36'da verilmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazı büyüklükleri yönünden Çizgi Grafik 35 incelendiğinde; % 71'inin yazı büyüklüğünün normal olduğu gözlenirken, geriye kalan öğrencilerden %15'inin yazı büyüklüğünün düzensiz olduğu, %14'ünün ise büyük veya küçük yazdığı gözlenmiştir.

**Çizgi Grafik 36**  
**Yazı Büyüklüğü (1. Sınıf)**



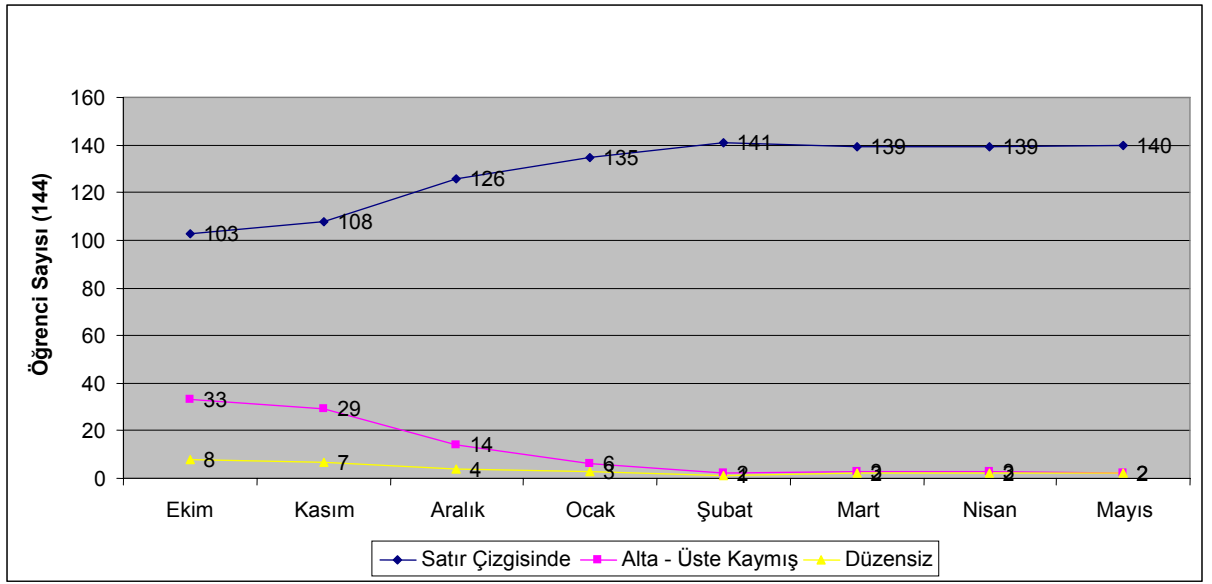
Kasım aralık aylarında normal yazan öğrencilerin sayısında önemli bir artış gözlemlenirken, düzensiz yazanların sayısında da önemli bir düşüş gözlenmiştir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde 1. sınıf öğrencilerinin %95'inin normal yazı büyüklüğünde yazdıkları gözlemlenirken %4'ünün hâlâ düzensiz yazdığı belirlenmiştir. Çizgi Grafik 35 incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin yazı büyüklüğünde önemli bir sorunun olmadığı görülmektedir.

#### 4.1.3.2.3. Satır Çizgilerine Yazma

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin satır çizgilerine yazmaları (satır çizgisinde, alta veya üste kaymış ve düzensiz) üç değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 37'de gösterilmiştir.

Çizgi Grafik 37 incelendiğinde; 1. sınıf öğrencilerinin %72'sinin normal satır çizgisinde yazdığı gözlemlenirken, %23'nün harfleri alta veya üste kaydırarak yazdığı, %5'inin ise düzensiz yazdığı gözlenmiştir.

**Çizgi Grafik 37**  
**Satır Çizgilerine Yazma (1. Sınıf)**



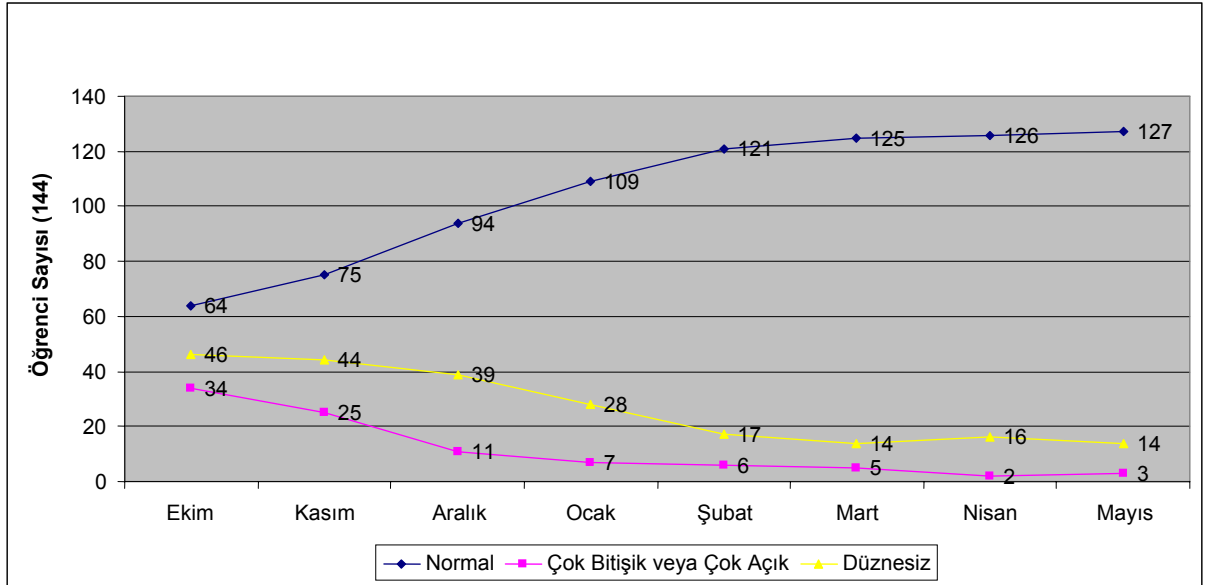
Kasım aralık ayında normal yazanların sayısında yaklaşık %20'lik bir artış gözlemlenirken, alta veya üste kaydırarak yazanlarla, düzensiz yazan öğrencilerin oranında da buna paralel olarak %20'lik bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, 1. sınıf öğrencilerinin % 98'i normal satır çizgisinde yazarken, %1'inin alta veya üste kaydırarak yazdığı tespit edilmiştir. Geriye kalan %1 ise kaynaştırma öğrencisi olduğundan değerlendirmede önemli bir rol oynamamaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin %98 oranında düzgün ve satır çizgisinde yazma becerisine sahip olmaları, yeni programı destekler bir sonuç olarak yorumlanabilir.

#### 4.1.3.2.4. Kelimeler Arası Boşluk

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kelimeler arasında boşluk bırakma durumları (normal, çok bitişik veya çok açık ve düzensiz) üç değişkene göre sekiz ay

boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 38’de yer almaktadır.

**Çizgi Grafik 38**  
**Kelimeler Arası Boşluk (1. Sınıf)**

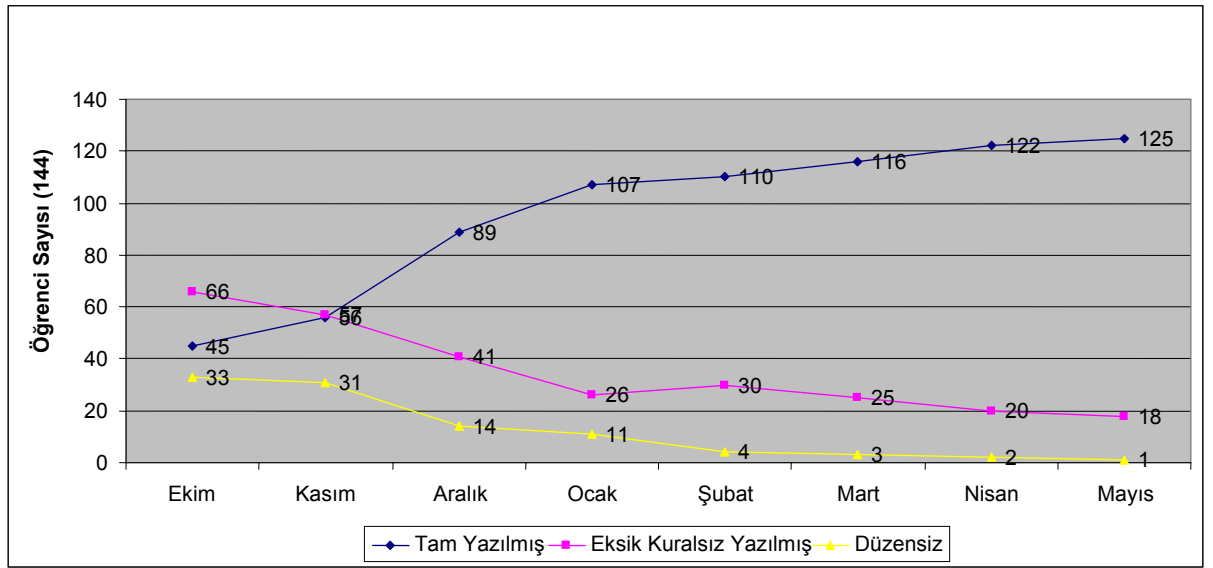


Çizgi Grafik 38’i incelendiğinde; eğitim öğretim yılının başında 1. sınıf öğrencilerinin %44’ünün yazma esnasında kelimeler arasında bırakmış oldukları boşluğun normal olduğu gözlenirken %32’sinin düzensiz, %24’ünün çok bitişik veya çok açık yazdıkları gözlenmiştir. Önceki çizgi grafiklerde görüldüğü gibi yine kasım ve aralık aylarında normal yazanların oranında hızlı bir artış gözlenirken, düzensiz ve çok bitişik veya çok açık yazanların oranında da önemli düşüşlerin olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde 1. sınıf öğrencilerinin %88’inin kelimeler arası boşluğu normal olarak ayarlayıp yazabildikleri geriye kalan öğrencilerin %10’unun düzensiz yazdığı, %2’sinin ise çok bitişik veya çok açık yazdıkları saptanmıştır. Daha önceki çizgi grafiklerin yorumlarında da belirtildiği gibi burada yer alan iki öğrencinin kaynaştırma eğitimine tabi öğrenciler olduğunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

#### 4.1.3.2.5. Harflerin Yazılış Biçimi

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin harfleri yazılış biçimi (tam yazılmış, eksik-kuralsız yazılmış ve düzensiz) üç değişkene göre sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 39'da yer almaktadır.

**Çizgi Grafik 39**  
**Harflerin Yazılış Biçimi (1. Sınıf)**



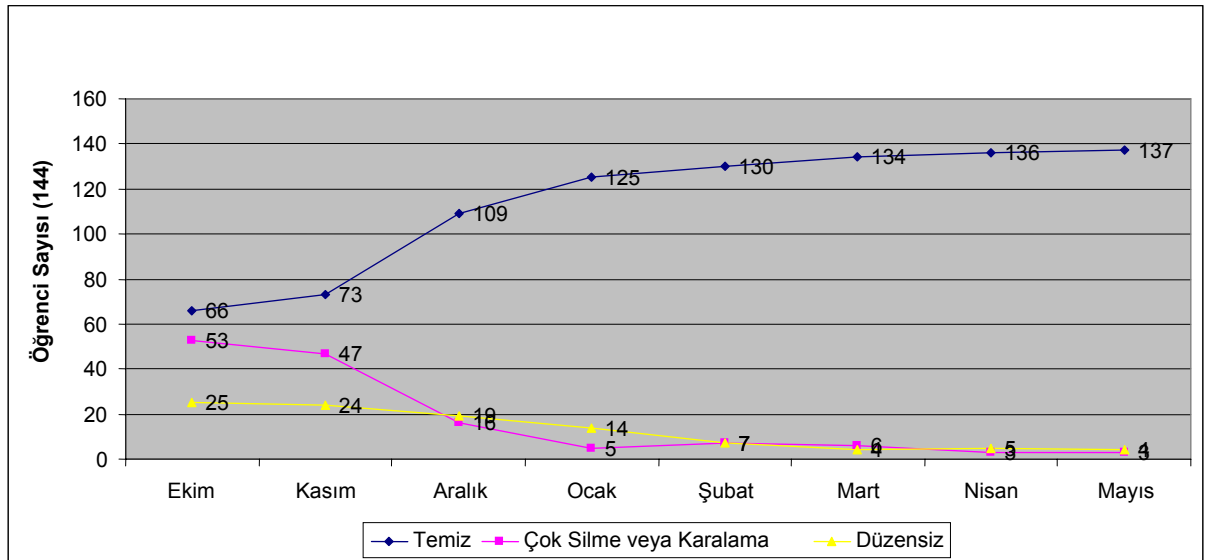
Çizgi Grafik 39, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma esnasında harflerin yazılış biçimine ne düzeyde dikkat ettikleri yönünden incelendiğinde; ekim ayı süresince %46'sı eksik ve kuralsız yazarken, geriye kalan %45'inin tam ve düzgün yazdığı, %23'ünün ise düzensiz yazdığı gözlenmiştir. Kasım ayına gelindiğinde eksik ve kuralsız yazanlarla, tam ve düzenli yazanlar eşitlenmiştir. Aralık ayına gelindiğinde düzensiz ve kuralsız yazanların oranında önemli derecede bir düşüş gözlenirken, düzenli ve kurallı yazanların oranında önemli derecede bir artış gözlenmiştir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, öğrencilerin %87'sinin tam ve kurallı yazdığı gözlenirken, geriye kalan %12'sinin eksik ve kuralsız yazdığı gözlenmiştir. Öğrencilerinin %12'sinin eksik ve kuralsız yazmaları önemli bir eksiklik olarak yorumlanabilir. Ancak, sürecin tamamı yorumlandığında %31

düzeyinde tam ve kurallı yazma oranının, %87'ye ulaşması da STCY yönünden önemli bir başarı olarak değerlendirilebilir.

#### 4.1.3.2.6. Yazı Temizliği

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazı temizliği (temiz, çok silinmiş veya karalanmış ve düzensiz) üç değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler, yazma becerisi gözlem formuna kaydedilmiştir. Elde edilen bulgular Çizgi Grafik 40'da verilmiştir.

**Çizgi Grafik 40**  
**Yazı Temizliği (1. Sınıf)**



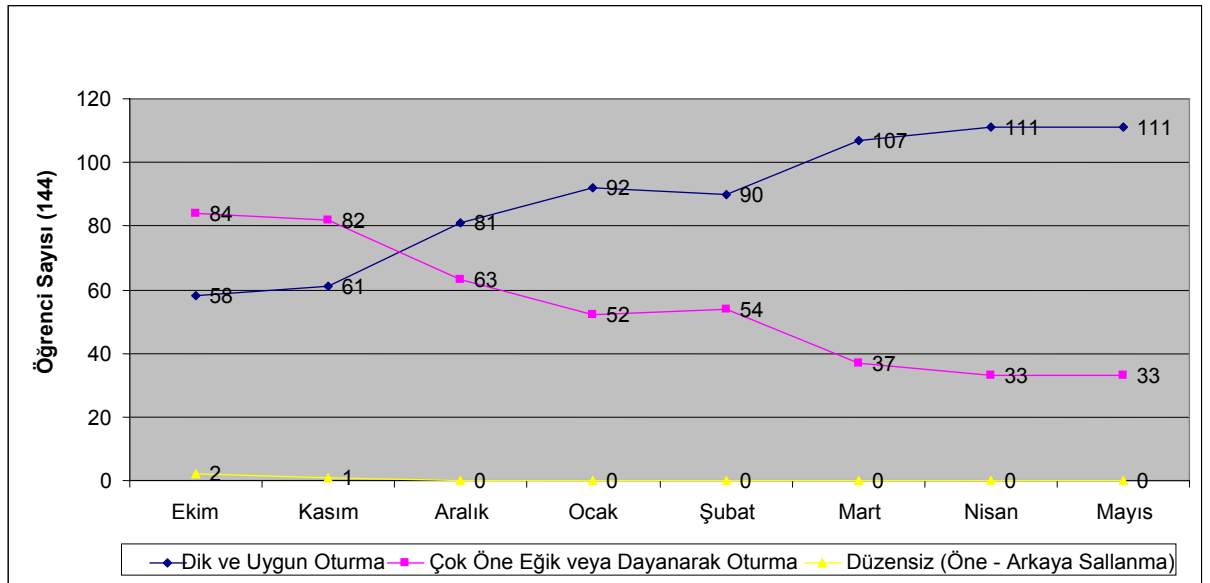
Çizgi Grafik 40, 1. sınıf öğrencilerinin yazı temizliğine ne düzeyde dikkat ettikleri yönünden incelendiğinde, ekim ayında %46'sının temiz ve düzenli yazdıkları gözlemlenirken, %37'sinin çok silme ve karalama yaptığı, geriye kalan %17'sinin ise düzensiz yazdığı gözlenmiştir. Kasım ve aralık ayında ise yazı temizliği yönünden öğrenci sayısında artış gözlemlenirken, çok silme veya karalama yapan öğrencilerin oranında bir düşüş görülmektedir. Mayıs ayına gelindiğinde 1. sınıf öğrencilerinin %95'inin temiz ve düzenli yazdıkları, geriye kalan %3'ünün ise yine çok silme veya karalama yaparak yazdıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin %2'sinin ise düzensiz yazdıkları görülmektedir. Bu üç öğrencinin ikisinin kaynaştırma

öğrencisi olduğunu göz önüne aldığında, yıl sonunda sadece bir öğrencinin düzensiz yazdığı görülmektedir.

#### 4.1.3.2.7. Yazma Esnasında Oturma Biçimi

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma esnasında oturma biçimleri [dik ve uygun oturarak yazma, çok öne eğik veya geriye dayanarak yazma ve düzensiz (öne-arkaya sallanarak)] olmak üzere üç değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 41’de yer almaktadır.

**Çizgi Grafik 41**  
**Yazma Esnasında Oturma Biçimi (1. Sınıf)**



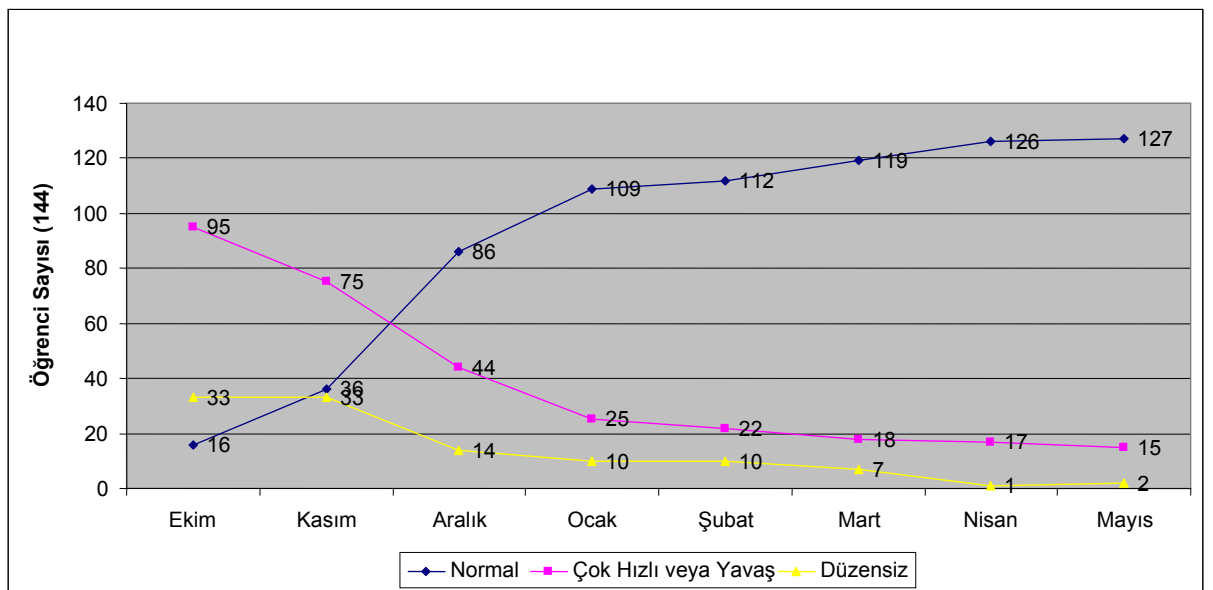
İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma esnasındaki oturma biçimleri yönünden Çizgi Grafik 41 incelendiğinde; eğitim öğretim yılının başında %58’inin çok öne eğik veya geriye dayanarak oturduğu gözlemlenirken %40’ının dik (uygun) oturduğu, %2’sinin ise düzensiz (öne-arkaya sallanarak) oturduğu gözlenmiştir. Kasım ayında da bu durum devam etmiştir. Aralık ayına gelindiğinde tersine bir durum söz konusudur. Düzensiz oturanların oranında azalma görülürken, düzenli oturanların oranında bir artış gözlenmiştir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde öğrencilerin %77’sinin dik ve uygun oturduğu gözlenirken, geriye kalan

%23'ünün çok öne eğik veya geriye dayanarak oturduğu gözlenmiştir. Yıl sonunda hiçbir öğrenci öne arkaya sallanarak yazma alışkanlığı sergilememiştir. Genel anlamda grafikten elde edilen sonuçlar olumlu gibi gözükse de yine de öğrencilerin öne eğik veya geriye dayanarak yazma oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Aynı durum ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinde de gözlenmiştir. Her iki yöntemle öğrenen öğrencilerinde, yazma esnasında oturma biçimlerinin hatalı olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin okuma veya yazma esnasındaki oturma biçimlerinin hatalı olmasının yöntemden kaynaklandığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Öğrencilerin oturma biçimlerinin düzelmesi için öğretmen ve aileler ortak tedbirler almalı ve uygulamalıdır.

#### 4.1.3.2.8. Yazma Akıcılığı

Yazma Akıcılığı (normal, çok akıcı veya çok yavaş ve düzensiz) üç değişkene göre gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler, yazma becerisi gözlem formuna kaydedilmiş, SPSS ve EXCEL programları kullanılarak çizgi grafiğe dönüştürülmüştür. Elde edilen bulgular Çizgi Grafik 42'de verilmiştir.

**Çizgi Grafik 42**  
**Yazma Akıcılığı (1. Sınıf)**





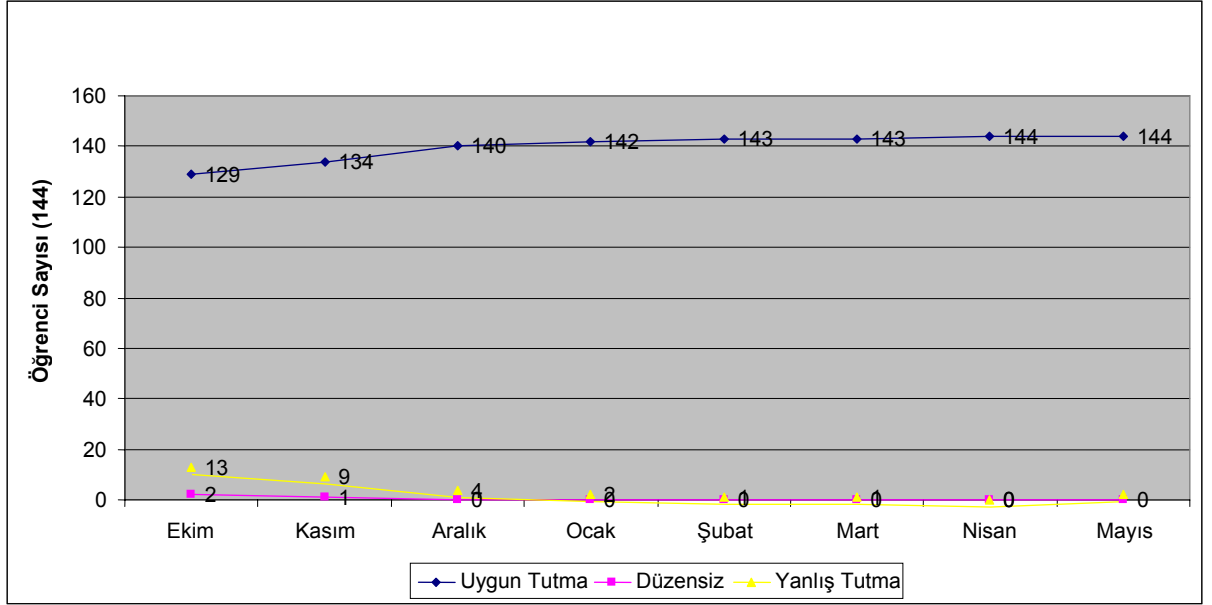
İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin süreç içerisinde ve sınıf seviyesindeki yazma akıcılığını gösteren Çizgi Grafik 42 incelendiğinde; ekim ayında öğrencilerin %66'sının çok hızlı veya çok yavaş yazdıkları gözlenirken, %33 düzensiz yazdığı görülmektedir. Öğrencilerin ekim ayı içerisinde sadece %11'inin yazma akıcılığının normal olduğu gözlenmiştir. Ekim ve kasım ayı süresince yazma akıcılığı normal düzeyde olmaması öğrencilerin daha yazma becerisini tam olarak kazanmadıkları ve yazma becerisinin okuma becerisine göre biraz daha yavaş ilerlemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Süreç içerisinde kasım ve aralık ayında ki hızlı değişimin nedenini de bu şekilde açıklanabilir. Yeni programa göre öğrencilerin 1. dönemin sonunda okuma ve yazmayı öğrenebilecekleri varsayılmaktadır. Bu nedenle aralık ve ocak ayına gelindiğinde normal yazanların oranında çok büyük bir artış gözlenmiştir. Bunun tam aksine düzensiz ve çok akıcı veya yavaş yazanların oranında ise önemli bir düşüş gözlenmiştir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde, öğrencilerin %88'inin normal düzeyde yazdığı gözlenirken, %10'unun hâlâ çok akıcı veya çok yavaş yazdığı görülmektedir. Geriye kalan %1'inin ise yazması gözlenememiştir.

#### **4.1.3.2.9. Kalem Tutma**

İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin kalem tutmaları (uygun tutma, düzensiz ve yanlış tutma) üç değişkene göre sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 43'te verilmiştir.

Çizgi Grafik 43, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma esnasında kalem tutma becerileri açısından incelendiğinde; eğitim öğretim yılının başında %90'ının kalem tutma yönünden bir probleminin olmadığı, %9'unun yanlış kalem tuttuğu, %1'inin ise düzensiz kalem tuttuğu gözlenmiştir. Kasım ve aralık aylarında yanlış kalem tutanların sayısında önemli bir gerileme gözlenmektedir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde iki kaynaştırma öğrencisi de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin yazma esnasında kalem tutma yönünden problemlerinin olmadığı gözlenmiştir. Yapılan gözlemler esnasında öğretmenlerin öğrencileri kalemi doğru tutmaları yönünde sürekli uyardıkları ve kalemin nasıl düzgün tutulacağını gösterdikleri saptanmıştır.

**Çizgi Grafik 43**  
**Kalem Tutma (1. Sınıf)**



Sürekli takip ve düzeltmenin bu davranışın kazandırılmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Diğer çizgi grafiklerde kaynaştırma öğrencilerinde gelişme olmazken kalem tutma yönünden olumlu bir gelişme olduğu görülmektedir.

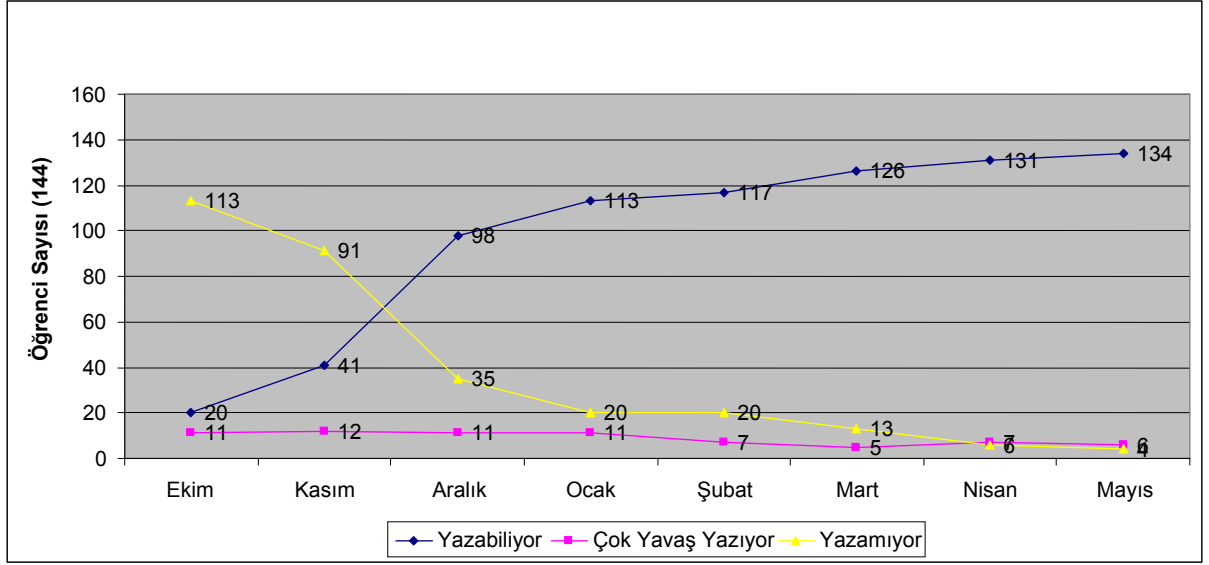
#### 4.1.3.2.10. Söyleneni Yazma

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin söyleneni yazma durumları (yazabiliyor, çok yavaş yazıyor ve yazamıyor) üç değişkene göre sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Çizgi Grafik 44'te yer almaktadır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sestem yazabilme becerilerine ilişkin veriler Çizgi Grafik 44'te verilmiştir. Çizgi Grafik 44 incelendiğinde, eğitim öğretim yılının başında 1. sınıf öğrencilerinin %78'inin yazamadığı veya tam olarak yazamadığı, %14'ünün yazabildiği, geriye kalan % 8'inin ise çok yavaş yazdığı gözlenmiştir. Sestem yazma becerisinin ekim ayı süresince düşük olmasının bu öğrencilerin yazma becerisini ilk kez öğreniyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Kasım ayında da bu durumun benzer şekilde devam ettiği görülmektedir. Ancak, aralık ve ocak ayına gelindiğinde, yavaş yavaş okuma ve yazma becerisini kazanan öğrencilerin sestem

yazma becerilerinin de buna paralel olarak arttığı görülmektedir. Çok yavaş yazan öğrenci sayısında önemli bir değişim olmadığı gözlenmiştir.

**Çizgi Grafik 44**  
**Söyleneni Yazma (1. Sınıf)**



Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğine 1. sınıf öğrencilerinin %93'ünün sesten yazabildiği gözlemlenirken, %3'ünün sesten çok yavaş yazdığı, %2'sinin ise sesten hiç yazamadığı gözlenmiştir. Sesten yazamayan dört öğrenciden, ikisi kaynaştırma öğrencisidir.

Buraya kadar verilen bulgular genel olarak özetlenecek olursa, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin genel anlamda normal düzeyde olduğu ve kaynaştırma öğrencileri hariç tüm öğrencilerin yazma kurallarına uydıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin bazı yazma becerilerini kazanmakta eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin başında öğrencilerin %40'nın hâlâ dik ve sola yatık yazdıkları saptanmıştır. Öğrencilerin; %4'ünün düzensiz yazdığı, %1'inin satır çizgisinden alta veya üste kaydırarak yazdığı, %10'unun kelimeler arası boşluğu düzensiz olduğu, %12'sinin eksik ve kurlsuz yazdığı, %3'ünün çok silme veya karalama yaparak yazdığı, %23'ünün yazma esnasında çok öne eğik veya geriye dayanarak oturduğu, %10'unun ise çok akıcı

veya çok yavaş yazdığı, %100'ünün kalem tutmasında bir sorun olmadığı, %3'ünün sestem çok yavaş yazdığı, %2'sinin ise sestem hiç yazamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.1.4. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HIZLARI İLE ANLAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Bu alt başlıkta araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma yazma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin devam ettikleri okul türüne, okul öncesi eğitim alma durumlarına ve anne babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı verilmektedir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızlarını ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için; uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen Ek-VI'da yer alan hikâye edici metin “Üç uçan çocuk” kullanılmıştır. Bu metin Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ve Zambak Yayınları tarafından 2005 yılında yayımlanan “İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”ndan alınmıştır. Metni anlamaya ilişkin etkinlikler yine aynı ders kitabından alınmıştır. Anlamaya ilişkin yapılan etkinlikler Ek-VII'da yer almaktadır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızları belirlenirken, Tablo 4'te yer alan değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici bir metinden, sesli olarak dakikada kaç kelime okuyabildikleri belirlenmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma hızları belirlenirken Tablo 5'te yer alan değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarına dört değişkene göre [bakarak yazma, söyleneni yazma, anladığını yazma ve bir konuda kendini ifade ederek yazma] bakılmıştır. Ancak, metin “bakarak yazma, anladığını yazma”da kullanılmıştır. Söyleneni yazma da araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş, “Yaz geliyor okullar tatil olacak. Hepimiz karnelerimizi alacağız. Biz mutlu bir tatil geçireceğiz,” cümleleri

kullanılmıştır. Öğrencilerin bir konudaki fikirlerini yazmalarında ise öğrencilere şu soru yöneltilmiştir, “Okul denince aklınıza neler geliyor? Açıklar mısınız?”

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici bir metinden anladığını belirlemek içinse Ek-VII’de yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler Tablo 5’te yer alan ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Bu uygulama sırasında öğrencilere zihinsel hazırlık yapmaları için gerekli süre tanınmıştır.

Tüm bu ölçümler sonucu elde edilen bulgular tablolaştırılarak üzerinde istatistiksel işlemler yapılabilmesi için bir dizi işleme tabi tutulmuştur. Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmek için okudukları kelime sayıları tek tek sayılmıştır. Yazma hızlarını belirlemek için bir dakikadaki yazdıkları harf sayıları belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için Tablo 5’te yer alan değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Bilgisayar ortamına aktarılan verileri anlamlı tablolara dönüştürmek amacıyla, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin okul türüne ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. Yine ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin anne babalarının eğitim düzeylerine göre nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler ilgili tablolara aktarılarak araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

#### **4.1.4.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri**

Bu alt başlıkta 2005-2006 eğitim öğretim yılı sonunda ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri ele alınmıştır. Öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi için eğitim öğretim yılının sonunda bu gözlem gerçekleştirilmiştir. Sekiz ay boyunca

gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinden 116'sının yıl sonunda okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir.

#### 4.1.4.1.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları

Araştırma kapsamında gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinden, 116'sının bir dakikadaki sesli okuma hızları ölçülmüş ve Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

#### İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızları (1 Dakikada)

Kelime Sayısı / Düzeyi	CINSİYET				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
0-60 Kelime (1. Sınıf)	4	4	14	12	18	16
61-80 Kelime (2. Sınıf)	27	23	23	20	50	43
81-100 Kelime (3. Sınıf)	18	15	12	10	30	25
101-120 Kelime (4. Sınıf)	7	6	6	5	13	11
121-140 Kelime (5. Sınıf)	4	4	1	1	5	5
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>52</b>	<b>56</b>	<b>48</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

Tablo 7 incelendiğinde; genel anlamda kızların erkek öğrencilere oranla daha hızlı okuduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin sadece %16'sının okuma hızı 1. sınıf seviyesinde olduğu, geriye kalan öğrencilerin %43 gibi önemli bir bölümünün okuma hızı ise 2. sınıf seviyesinde olduğu belirlenmiştir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %25'i ilköğretim 3. sınıf seviyesinde, %11'i ilköğretim 4. sınıf seviyesinde, %5'i ise ilköğretim 5. sınıf seviyesinde okuma hızına ulaştıkları saptanmıştır. Tablo genel olarak ele alındığında öğrencilerin %84'ünün seviyelerinin üzerinde bir okuma hızına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar, STCY'nin başarısı olarak yorumlanabilir.

#### 4.1.4.1.2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları

Araştırma kapsamında gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin, 2005-2006 eğitim öğretim yılının sonunda 116'sının bir dakikadaki yazma hızları dört değişkene göre ölçülmüş ve elde edilen veriler Tablo 8'e aktarılmıştır.

Tablo 8 ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma hızları yönünden incelendiğinde; genel anlamda kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında önemli bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Okuma hızlarında kız öğrencilerin daha başarılı olmasına rağmen, yazma hızlarında aynı durum görülmemektedir. Yazma türlerine göre Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerden bakarak yazanların %74'ünün 1. ve 2. sınıf düzeyinde yazdıkları görülürken, %26'sının 3. ve 4. sınıf düzeyinde oldukları görülmektedir.

**Tablo 8**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları (1 Dakikada)**

Yazma Türü	Harf Sayısı / Düzeyi	CINSİYET				Toplam	
		Kız		Erkek			
		f	%	f	%	f	%
<b>Bakarak Yazma</b>	0-20 Harf (1. Sınıf)	12	10	13	11	25	21
	21-35 Harf (2. Sınıf)	29	25	32	28	61	53
	36-50 Harf (3. Sınıf)	17	15	11	9	28	24
	51-65 Harf (4. Sınıf)	2	2	-	-	2	2
	66-75 Harf (5. Sınıf)	-	-	-	-	-	-
	<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>52</b>	<b>56</b>	<b>48</b>	<b>116</b>	<b>100</b>
<b>Söyleneni Yazma</b>	0-20 Harf (1. Sınıf)	-	-	2	2	2	2
	21-35 Harf (2. Sınıf)	18	16	17	15	35	30
	36-50 Harf (3. Sınıf)	23	20	30	25	53	46
	51-65 Harf (4. Sınıf)	19	16	7	6	26	22
	66-75 Harf (5. Sınıf)	-	-	-	-	-	-
	<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>52</b>	<b>56</b>	<b>48</b>	<b>116</b>	<b>100</b>
<b>Anladığını Yazma</b>	0-20 Harf (1. Sınıf)	11	9	15	13	26	22
	21-35 Harf (2. Sınıf)	25	23	22	19	47	40
	36-50 Harf (3. Sınıf)	20	17	14	12	34	30
	51-65 Harf (4. Sınıf)	3	2	5	4	8	7
	66-75 Harf (5. Sınıf)	1	1	-	-	1	1
	<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>52</b>	<b>56</b>	<b>48</b>	<b>116</b>	<b>100</b>
<b>Bir Konuda Kendini İfade Ederek Yazma</b>	0-20 Harf (1. Sınıf)	4	4	9	7	13	11
	21-35 Harf (2. Sınıf)	21	18	17	15	38	33
	36-50 Harf (3. Sınıf)	19	17	23	20	42	36
	51-65 Harf (4. Sınıf)	13	11	6	5	19	17
	66-75 Harf (5. Sınıf)	3	2	1	1	4	3
	<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>52</b>	<b>56</b>	<b>48</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

Söyleneni yazma hızları incelendiğinde, öğrencilerin %2'sinin yazma hızı 1. sınıf düzeyinde olduğu, %98'inin 2. sınıf ve üst düzeyde olduğu görülmektedir. Bu

sonuçlara göre STCY ile söyleneni yazma düzeyinin oldukça iyi olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak da ilk okuma yazma öğretim sürecinde seslerin hissettirilerek öğretilmesi gösterilebilir. İlk okuma yazmanın sesleri vererek öğretmek, öğrencilerin telaffuzlarını güzelleştirmenin yanında, söyleneni anlamaları ve zihinde yapılandırmaları için de faydalı olduğu söylenebilir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinden anladığını yazma hızları incelendiğinde; %22'si 1. sınıf düzeyinde iken, %40'ı 2. sınıf, %30'u 3. sınıf, %7'si 4. sınıf ve %1'inin ise 5. sınıf düzeyinde yazdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %78'inin hikâye edici bir metni anlama ve anladığını yazma düzeyleri seviyelerinin üzerinde çıkmıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin bir konuda kendini ifade ederek yazma hızları incelendiğinde; %11'i 1. sınıf düzeyinde iken, %33'ü 2. sınıf, %36'sı 3. sınıf, %17'si 4. sınıf ve %3'ünün ise 5. sınıf düzeyinde yazdığı saptanmıştır.

Tablo 8 genel anlamda incelendiğinde; ilköğretim 1. sınıf öğrencileri %10-%20 arasında 1. sınıf düzeyinde yazma hızına sahipken, %80-%90 aralığında bir öğrenci grubunun ise yazma hızlarının seviyelerinin üzerinde bir yazma hızına sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %80-%90'ının seviyelerinin üzerinde bir yazma becerisini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, STCY'nin ve bitişik eğik yazının lehine bir sonuç olarak yorumlanabilir.

#### **4.1.4.1.3. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Düzeyleri**

Araştırmada gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinden, 2005-2006 eğitim öğretim yılının sonunda 116'sının hikâye edici bir metni anlama düzeyleri belirlenmiş ve elde edilen veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 ilköğretim 1. sınıf öğrencilerini hikâye edici bir metni anlama düzeyleri yönünden incelendiğinde; öğrencilerin sadece %5'i geçer düzeyde iken, geriye kalan öğrencilerin %21'i orta, %54'ü iyi ve %20'si ise pekiyi düzeyde anladıkları görülmektedir.



**Tablo 9**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâkaye Edici Metni Anlama Düzeyleri**

Puan Aralığı ve Anlama Düzeyi	CINSİYET				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
0 – 44 Başarısız	-	-	-	-	-	-
45 – 54 Geçer	1	1	5	4	6	5
55 – 69 Orta	10	9	14	12	24	21
70 – 84 İyi	34	29	29	25	63	54
85 – 100 Pekiyi	15	13	8	7	23	20
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>52</b>	<b>56</b>	<b>48</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

Genel anlamda ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici bir metni anlama düzeylerinin %95 oranında orta ve üst düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin hikâye edici bir metni okuduğunda %95 oranında anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum STCY lehine bir sonuç olarak yorumlanabilir.

#### 4.1.4.2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ile Anlama Düzeylerinin Gittikleri Okul Türüne Göre Durumu

Bu bölümde, araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin okul türüne göre değişimini gösteren bulgular üç alt başlıkta ele alınmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler tablolastırılarak yorumlanmıştır.

##### 4.1.4.2.1. Öğrencilerin Okuma Hızlarının Okul Türüne Göre Durumu

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma hızlarında, devam ettikleri okul türünün nasıl farklılığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir. Tablo 10'da yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin devam ettikleri okul türüne göre, okudukları kelime sayısındaki değişime ilişkin Tablo 10 incelendiğinde; yapılan t testi sonucuna göre  $P < .05$  düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 10**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ile Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları**

Okul Türü	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Pilot	61	2.47	1.042	114	.204	.799
Pilot Olmayan	55	2.43	1.014			

\*  $P < 0.05$

Bir başka ifadeyle, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin devam ettikleri okul türünün, öğrencilerin okudukları kelime sayısında anlamlı bir farklığa neden olmadığı anlaşılmaktadır. Pilot okul ve pilot olmayan okul ortalamalarına bakıldığında da bu durum görülmektedir. Her iki okul türünde de ortalamalar birbirine yakın çıkmıştır. Her iki okul türüne devam eden öğrencilerin okuma düzeylerinin ( $\bar{X} = 2.47/2.43$ ) olduğu görülmektedir ( $t = .204$ ;  $p = .799$ ). Bu sonuçlara göre her iki okul türünde de öğrencilerin okuma düzeylerinin 2. sınıf seviyesinin üzerinde olduğu söylenebilir.

#### 4.1.4.2.2. Öğrencilerin Yazma Hızlarının Okul Türüne Göre Durumu

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin yazma hızlarında devam ettikleri okul türünün nasıl bir farklığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11’de yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin devam ettikleri okul türüne göre, yazdıkları kelime sayısındaki değişime ilişkin Tablo 11 incelendiğinde; yapılan t testi sonucuna göre  $P < .05$  düzeyinde [bakarak yazma, söyleneni yazma ve bir konuda kendini ifade ederek yazma] da anlamlı farklığa rastlanmazken, “anladığını yazma” yönünden anlamlı farklılığın olduğu

saptanmıştır ( $t=-1.693$ ;  $p=.021$ ). Pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin ( $\bar{X}=2.38$ ), pilot okula devam eden öğrencilere ( $\bar{X}=2.09$ ) göre daha hızlı yazdıkları belirlenmiştir. Sonucu genel anlamda değerlendirdiğimizde öğrencilerin yazma hızları üzerinde okul türünün, sadece metinden anladığını yazma üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 11**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları ile Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları**

Yazma Türü	Okul Türü	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Bakarak Yazma	Pilot	61	1.98	.763	114	-1.202	.895
	Pilot Olmayan	55	2.14	.678			
Söyleneni Yazma	Pilot	61	2.67	.746	114	-3.331	.157
	Pilot Olmayan	55	3.12	.721			
Anladığını Yazma	Pilot	61	2.09	.789	114	-1.693	.021
	Pilot Olmayan	55	2.38	1.009			
Bir Konuda Kendini İfade Ederek Yazma	Pilot	61	2.59	1.022	114	-1.039	.685
	Pilot Olmayan	55	2.78	.956			

\*  $P<0.05$

Anladığını yazma becerisi bakımında her iki okul türünde de okuyan 1. sınıf öğrencilerinin seviyesi 2. sınıf seviyesinin üzerinde olmasına rağmen, pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama ve anladığını yazma hızları daha iyidir.

#### **4.1.4.2.3. Öğrencilerin Anlama Düzeylerinin Okul Türüne Göre Durumu**

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama düzeylerinde, devam ettikleri okul türünün nasıl bir farklılığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12’de yer alan bulgular  $P<.05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin devam ettikleri okul türüne göre, okuduğunu anlama düzeyine ilişkin Tablo 12 incelendiğinde; t testi sonuçlarına göre,  $P<.05$  düzeyinde, 2, 3, 5 ve 6. etkinliklerde

anlamli farklılık bulunmazken, 1 ve 4. etkinliklerde  $P<.05$  düzeyinde anlamli farklılık bulunmuştur.

**Tablo 12**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Bir Metni Anlama Düzeyi ile Gittikleri Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları**

s.	Etkinlik Türü	Okul Türü	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
1	Kelime ve Resimleri Eşleştirme	Pilot	61	4.32	1.028	114	-2.377	.000
		Pilot Olmayan	55	4.70	.628			
2	Resmini Gördükleri Metinle İlgili Tahminde Bulunma	Pilot	61	3.98	1.554	114	-.547	.202
		Pilot Olmayan	55	4.12	1.233			
3	İlginç Buldukları Bir Bölümü Resimleme	Pilot	61	4.62	.897	114	-.086	.656
		Pilot Olmayan	55	4.63	.778			
4	Harf – Kelime – Resim Eşleştirme	Pilot	61	4.70	.527	114	4.950	.000
		Pilot Olmayan	55	3.90	1.126			
5	Metinle İlgili Bir Resim Yapma ve Bu Resimle İlgili Bir Cümle Yazma	Pilot	61	4.19	1.314	114	-.409	.163
		Pilot Olmayan	55	4.29	1.149			
6	Metinde Geçen Kelimelerin Kullanıldığı Bir Hikâye Yazma	Pilot	61	3.98	1.575	114	.652	.344
		Pilot Olmayan	55	3.80	1.445			

\*  $P<.05$

Araştırma kapsamında uygulanan 1. etkinlikte pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin ( $\bar{X}=4.70$ ), pilot okula devam eden öğrencilere ( $\bar{X}=4.32$ ) göre hikâye edici metinden okuduğunu daha iyi anladığı görülmektedir ( $t=-2.377$ ;  $p=.000$ ). 4. etkinlik açısından bakıldığında bu defa tam tersi bir durumla karşılaşılmaktadır. 4. etkinlik sonuçlarına göre pilot okula devam eden öğrencilerin ( $\bar{X}=4.70$ ), pilot olmayan okula devam eden öğrencilere ( $\bar{X}=3.90$ ) göre hikâye edici bir metni daha iyi anladığı belirlenmiştir ( $t=4.950$ ;  $p=.000$ ). Bu sonuçlara göre pilot okula devam eden öğrenciler “kelime ve resimleri eşleştirme”de daha başarılı olurken, pilot okula devam eden öğrencilerin ise “harf-kelime-resim eşleştirme”de daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

#### 4.1.4.3. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları

Bu bölümde, araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre değişimini gösteren bulgular üç alt başlıkta ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler tablolastırılarak yorumlanmıştır.

##### 4.1.4.3.1. Öğrencilerin Okuma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma hızlarında, okul öncesi eğitim almalarının nasıl bir farklılığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmiştir. Tablo 13'te yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 13**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları**

Okul Öncesine	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Gitti	58	2.60	1.075	114	1.550	.171
Gitmedi	58	2.31	.958			

\*  $P < .05$

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre, okudukları kelime sayısındaki farklılığa ilişkin Tablo 13 incelendiğinde; yapılan t testi sonucuna göre  $P < .05$  düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $t=1.550$ ;  $p=.171$ ). Bir başka ifadeyle, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarının, öğrencilerin okudukları kelime sayısında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmaktadır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim almalarının, öğrencilerin okuma hızları

üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre okul öncesi eğitim programının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili bölümlerinin yeniden gözden geçirilmesi ve 1. sınıftaki ilk okuma yazma öğretim etkinliklerine katkı sağlayacak nitelikte yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

#### 4.1.4.3.2. Öğrencilerin Yazma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okul öncesi eğitim durumlarının, yazma hızlarında nasıl bir farklılığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 14’de verilmiştir. Tablo 14’de yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 14**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları**

Yazma Türü	Okul Öncesine	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Bakarak Yazma	Gitti	58	2.06	.769	114	.127	.199
	Gitmedi	58	2.05	.686			
Söylenen Yazma	Gitti	58	3.00	.749	114	1.585	.368
	Gitmedi	58	2.77	.773			
Metinden Anladığını Yazma	Gitti	58	2.31	.842	114	.920	.137
	Gitmedi	58	2.15	.969			
Bir Konuda Kendini İfade Ederek Yazma	Gitti	58	2.86	.981	114	1.990	.683
	Gitmedi	58	2.50	.977			

\*  $P < .05$

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre, yazdıkları kelime sayısındaki değişime ilişkin Tablo 14 incelendiğinde; yapılan t testi sonuçlarına göre tüm yazma türlerinde  $P < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almalarının, öğrencilerinin yazma hızları üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Okul öncesi eğitimi almış olan 1. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının, eğitim almayan öğrencilere göre daha hızlı olması beklenebilir. Ancak sonuçlar bu beklentiye karşılamamaktadır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almaları öğrencilerin okuma hızlarında da bir

farklılığa neden olmamıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre mevcut okul öncesi eğitimin öğrencilerin okuma yazma hızlarında da bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim programında yer alan okuma yazma hazırlık çalışmalarıyla ilgili bölümün, öğrencilerin ilk okuma yazma hazırlık çalışmalarına ve okuma yazma hızlarına katkı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

#### 4.1.4.3.3. Öğrencilerin Anlama Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama düzeylerinde, okul öncesi eğitimi almanın nasıl farklılığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 15’de verilmiştir. Tablo 15’de yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 15**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları**

s.	Etkinlik Türü	Okul Öncesine	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
1	Kelime ve Resimleri Eşleştirme	Gitti	58	4.58	.859	114	.950	.409
		Gitmedi	58	4.43	.900			
2	Resmini Gördükleri Metinle İlgili Tahminde Bulunma	Gitti	58	4.25	1.264	114	1.594	.051
		Gitmedi	58	3.84	1.519			
3	İlginç Buldukları Bir Bölümü Resimleme	Gitti	58	4.91	.283	114	3.864	.000
		Gitmedi	58	4.34	1.085			
4	Harf-Kelime-Resim Eşleştirme	Gitti	58	4.48	.922	114	1.778	.129
		Gitmedi	58	4.17	.957			
5	Metinle İlgili Bir Resim Yapma ve Bu Resimle İlgili Bir Cümle Yazma	Gitti	58	4.62	.933	114	3.464	.000
		Gitmedi	58	3.86	1.382			
6	Metinde Geçen Kelimelerin Kullanıldığı Bir Hikâye Yazma	Gitti	58	4.44	1.095	114	4.207	.000
		Gitmedi	58	3.34	1.670			

\*  $P < 0.05$

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okul öncesi eğitim durumlarına göre, okuduğunu anlama düzeyine ilişkin Tablo 15 incelendiğinde; t testi sonuçlarına göre,  $P < .05$  düzeyinde, 1,2 ve 4. etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmazken, 3,5 ve 6. etkinliklerde  $P < .05$  düzeyinde anlamlı

farklılık bulunmuştur. Araştırma kapsamında uygulanan 3. etkinlik (ilginç buldukları bir bölümü resimleme) sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ( $\bar{X}=4.91$ ;  $p=.000$ ), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ( $\bar{X}=4.34$ ) göre hikâye edici metinden okuduğunu daha iyi anladığı belirlenmiştir ( $t=3.864$ ;  $p=.000$ ). 5. etkinlik (metinle ilgili bir resim yapma ve bu resimle ilgili bir cümle yazma) sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ( $\bar{X}=4.62$ ) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ( $\bar{X}=3.86$ ) göre hikâye edici metinden okuduğunu daha iyi anladığı saptanmıştır ( $t=3.464$ ;  $p=.000$ ). 6. etkinlik (metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma) sonuçları incelendiğinde, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ( $\bar{X}=4.44$ ), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ( $\bar{X}=3.34$ ) göre hikâye edici metinden okuduğunu daha iyi anladığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t=4.207$ ;  $p=.000$ ).

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin hikâye edici bir metinden okuduğunu anlama düzeyi, okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim almış olan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Daha önceki tablolarda genel anlamda öğrencilerin okuma ve yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı görülürken, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde çok olumlu katkıların olduğu görülmektedir.

#### **4.1.4.4. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri ile Annelerinin Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin annelerinin eğitim düzeylerinin meydana getirdiği farklılığa ilişkin bulgular üç alt başlıkta ele alınmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.



#### 4.1.4.4.1. Öğrencilerin Okuma Hızları ile Annelerinin Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma hızlarında annelerinin eğitim düzeylerinin nasıl farklılığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir. Tablo 16’da yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin annelerinin eğitim düzeylerine göre, okudukları kelime sayısındaki değişime ilişkin Tablo 16 incelendiğinde; yapılan t testi sonucuna göre  $P < .05$  düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir [ $F_{(2-113)}=1.242$ ,  $p=.293$ ].

**Tablo 16**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ile Annelerinin Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2.598	2	1.299	1.242	.293	-
Gruplar İçi	118.187	113	1.046			
<b>Toplam</b>	<b>120.784</b>	<b>115</b>				

\*  $P < 0.05$

Bir başka ifadeyle, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeylerinin, öğrencilerin okudukları kelime sayısında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına annelerinin eğitim düzeyinin çok önemli bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum ailelerin yeni yöntem hakkında fazla bilgi sahibi olmamalarıyla açıklanabilir.

#### 4.1.4.4.2. Öğrencilerin Yazma Hızları ile Annelerinin Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin yazma hızlarında annelerinin eğitim düzeylerinin nasıl farklılığa neden olduğuna

ilişkin bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir. Tablo 17’de yer alan bulgular  $P<.05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 17**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları ile Annelerinin Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları**

Yazma Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Bakarak Yazma	Gruplar Arası	1.234	2	.617	1.175	.313	-
	Gruplar İçi	59.343	113	.525			
	<b>Toplam</b>	60.578	115				
Söyleneni Yazma	Gruplar Arası	1.117	2	.559	.950	.390	-
	Gruplar İçi	66.426	113	.588			
	<b>Toplam</b>	67.543	115				
Metinden Anladığını Yazma	Gruplar Arası	3.618	2	1.809	2.244	.111	-
	Gruplar İçi	91.098	113	.806			
	<b>Toplam</b>	94.716	115				
Bir Konuda Kendini İfade Ederek Yazma	Gruplar Arası	6.310	2	3.155	3.335	.039	2 – 3
	Gruplar İçi	106.888	113	.946			
	<b>Toplam</b>	113.198	115				

\*  $P<.05$

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin annelerinin eğitim düzeylerine göre, yazdıkları harf sayısındaki değişime ilişkin Tablo 17 incelendiğinde; yapılan t testi sonucuna göre  $P<.05$  düzeyinde, (bakarak yazma, söyleneni yazma, metinden anladığını yazma) yönünden anlamlı farklılık görülmezken, (bir konuda kendini ifade ederek yazma) yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-113)}=3.335$ ;  $p=.039$ ]. Tablo 17’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre,  $P<.05$  düzeyinde anneleri “lise ( $\bar{X}=2.92$ )” mezunu olan öğrencilerin, anneleri “ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora ( $\bar{X}=2.23$ )” mezunu olan öğrencilerden (bir konuda kendini ifade ederek yazma) daha çok harf yazabildikleri saptanmıştır [ $F_{(2-113)}=3.335$ .  $p=.039$ ]. Diğer yazma hızları incelendiğinde, (bakarak yazma, söyleneni yazma ve metinden anladığını yazma) konusunda öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin anlamlı farklılığa neden olmadığı anlaşılmaktadır.

#### 4.1.4.4.3. Öğrencilerin Anlama Düzeyleri ile Annelerinin Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama düzeylerinde, annelerinin eğitim düzeylerinin nasıl farklılığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir. Tablo 18’de yer alan bulgular  $P<.05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin annelerinin eğitim düzeylerine göre, okuduğunu anlama düzeyine ilişkin Tablo 18 incelendiğinde; ANOVA sonuçlarına göre,  $P<.05$  düzeyinde, 2 ve 5. etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmazken, 1, 3, 4 ve 6. etkinliklerde  $P<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

**Tablo 18**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeyi ile Annelerinin Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları**

S.	Etkinlik Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
1	Kelime ve Resimleri Eşleştirme	Gruplar Arası	5.964	2	2.982	4.058	.020	2 – 3
		Gruplar İçi	83.028	113	.735			
		<b>Toplam</b>	88.991	115				
2	Resmini Gördükleri Metinle İlgili Tahminde Bulunma	Gruplar Arası	1.688	2	.844	.422	.657	-
		Gruplar İçi	226.001	113	2.000			
		<b>Toplam</b>	227.690	115				
3	İlginç Buldukları Bir Bölümü Resimleme	Gruplar Arası	6.735	2	3.367	5.119	.007	1 – 2
		Gruplar İçi	74.326	113	.658			
		<b>Toplam</b>	81.060	115				
4	Harf – Kelime – Resim Eşleştirme	Gruplar Arası	5.863	2	2.931	3.391	.037	1 – 3
		Gruplar İçi	97.689	113	.865			
		<b>Toplam</b>	103.552	115				
5	Metinle İlgili Bir Resim Yapma ve Bu Resimle İlgili Bir Cümle Yazma	Gruplar Arası	4.704	2	2.352	1.558	.215	-
		Gruplar İçi	170.538	113	1.509			
		<b>Toplam</b>	175.241	115				
6	Metinde Geçen Kelimelerin Kullanıldığı Bir Hikâye Yazma	Gruplar Arası	38.648	2	19.324	9.744	.000	1 – 2 1 – 3
		Gruplar İçi	224.110	113	1.983			
		<b>Toplam</b>	262.759	115				

\*  $P<.05$

Tablo 15 incelendiğinde; 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin hikâye edici metinlerdeki okuduklarını anlama düzeyleri, annelerinin eğitim düzeylerine göre 2.

etkinlik “resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma” [ $F_{(2-113)}=.422$ ;  $p=.657$ ] ve 5. etkinlik “metinle ilgili bir resim yapma ve bu resimle ilgili bir cümle yazma” [ $F_{(2-113)}=1.558$ ;  $p=.215$ ] anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin hikâye edici metinden okuduğunu anlama düzeylerinde annelerinin eğitim düzeylerine göre, 1. etkinlik “kelime ve resimleri eşleştirme” [ $F_{(2-113)}= 4.058$ ;  $p=.020$ ], 3. etkinlik “ilginç buldukları bir bölümü resimleme” [ $F_{(2-113)}=5.119$ ;  $p=.007$ ], 4. etkinlik “harf-kelime-resim eşleştirme” [ $F_{(2-113)}= 3.391$ ;  $p=.037$ ] ve 6. etkinlikte “metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma” [ $F_{(2-113)}= 9.744$ ;  $p=.000$ ] anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anlamlı farklılıklar annelerin eğitim düzeylerine göre yeniden yorumlandığında; 1. etkinlik “kelime ve resimleri eşleştirme” [ $F_{(2-113)}= 4.058$ ;  $p=.020$ ] etkinliğinde  $p<.05$  düzeyinde, anneleri [lise ( $\bar{X}=4.78$ )] mezunu olan öğrencilerin, anneleri [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora ( $\bar{X}=4.14$ )] mezunu olan öğrencilerden okuduklarını daha iyi anladıkları ve farklılığın lehlerine olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanan 3. etkinlik “ilginç buldukları bir bölümü resimleme” [ $F_{(2-113)}= 5.119$ ;  $p=.007$ ] etkinliğinde  $p<.05$  anlamlılık düzeyinde, anneleri [lise ( $\bar{X}=4.89$ )] mezunu olan öğrencilerin, anneleri [ilkokul-ilköğretim (orta okul) ( $\bar{X}=4.38$ )] mezunu olan öğrencilerden, okuduklarını daha iyi anladıkları ve farklılığın lehlerine olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerine uygulanan 4. etkinlik “harf-kelime-resim eşleştirmede” [ $F_{(2-113)}= 3.391$ ;  $p=.0037$ ]  $p<.05$  düzeyinde, anneleri [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora ( $\bar{X}=4.71$ )] mezunu olan öğrencilerin, [ilkokul-ilköğretim (orta okul) ( $\bar{X}=4.12$ )] mezunu olan öğrencilerden olduklarını daha iyi anladıkları ve farklılığın lehlerine olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamında uygulanan 6. etkinlik “metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma” [ $F_{(2-113)}= 9.744$ ;  $p=.000$ ] etkinliğinde  $p<.05$  düzeyinde, anneleri [lise ( $\bar{X}=4.71$ )] ve [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora

( $\bar{X}=4.71$ )] mezunu olan öğrencilerin, anneleri [ilkokul-ilköğretim (orta okul) ( $\bar{X}=3.31$ )] mezunu olan öğrencilerden olduklarını daha iyi anladıkları saptanmıştır.

Genel anlamda sonuçlar yorumlandığında, sadece 1. etkinlikte anlamlı farklılık eğitim düzeyi az olan anneler lehine çıkmıştır. Diğer 3,5 ve 6. etkinliklerde anlamlı farklılık, annelerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe okudukları metni anlama düzeyleri de yükselmektedir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyinin yükselmesiyle, öğrencilerin okudukları metni anlama düzeyleri paralellik göstermektedir.

#### **4.1.4.5. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri ile Babalarının Eğitim Düzeyleri**

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin, babalarının eğitim düzeylerinin meydana getirdiği farklılığa ilişkin bulgular üç alt başlıkta ele alınmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin babalarının eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler tablolastırılarak yorumlanmıştır.

##### **4.1.4.5.1. Öğrencilerin Okuma Hızları ile Babalarının Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma hızlarında babalarının eğitim düzeylerinin nasıl farklılığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir. Tablo 19’da yer alan bulgular  $P<.05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okudukları kelime sayısına, babalarının eğitim düzeylerinin etkisini gösteren Tablo 19 incelendiğinde; hikâye edici metinden okudukları kelime sayısı, babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir [ $F_{(2-113)}=1.754$ ;  $p=.178$ ]. Bir başka

ifadeyle, babaları [ilkokul-ilköğretim (orta okul)], lise ve [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora] mezunu olan öğrencilerin okudukları kelime sayısı birbirine oldukça yakın çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin, öğrencilerin okudukları kelime sayısına anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 19**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hızları ile Babalarının Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3.637	2	1.818	1.754	.178	-
Gruplar İçi	117.148	113	1.037			
<b>Toplam</b>	<b>120.784</b>	<b>115</b>				

\* P<0.05

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okudukları kelime sayısı ve okuma hızı üzerinde, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak anne ve babaların eğitim düzeyinin, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyinde anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin okuma ve yazma hızlarında öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyi etkili olmazken, okuduğunu anlama seviyeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum da eğitimli bir aile ile eğitim düzeyi düşük olan bir ailede kullanılan kelime sayısının fazlalığı ve iletişim ortamının daha iyi olması ile açıklanabilir. Eğitimli bir ailede öğrenci günlük yaşamında çok fazla kelimeyle karşılaşmakta ve bu kelimeleri kullanmaktadır. Bu durumu öğrencinin iletişim gücünü güçlendirmenin yanında, kelime hazinesinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Kelime hazinesi yüksek olan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin de yüksek olması beklenmektedir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerinde kelime haznelerinin daha çok gelişmesi beklenmektedir. Bunun sonucu da okuduklarını anlama düzeyleri de daha yüksek olması beklenebilir.

#### 4.1.4.5.2. Öğrencilerin Yazma Hızları ile Babalarının Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin yazma hızlarında babalarının eğitim düzeylerinin nasıl bir farklılığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir. Tablo 20’de yer alan bulgular  $P<.05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

**Tablo 20**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları ile Babalarının Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları**

Yazma Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Bakarak Yazma	Gruplar Arası	3.436	2	1.718	3.397	.037	1 – 2
	Gruplar İçi	57.142	113	.506			
	<b>Toplam</b>	60.578	115				
Söyleneni Yazma	Gruplar Arası	1.693	2	.846	1.452	.238	-
	Gruplar İçi	65.850	113	.583			
	<b>Toplam</b>	67.543	115				
Metinden Anladığını Yazma	Gruplar Arası	2.611	2	1.306	1.602	.206	-
	Gruplar İçi	92.104	113	.815			
	<b>Toplam</b>	94.716	115				
Bir Konuda Kendini İfade Ederek Yazma	Gruplar Arası	5.565	2	2.782	2.921	.058	-
	Gruplar İçi	107.633	113	.953			
	<b>Toplam</b>	113.198	115				

\*  $P<.05$

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin yazma hızlarında, babalarının eğitim düzeylerinden kaynaklanan anlamlı farklılığı gösteren Tablo 20 incelendiğinde; babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık sadece (bakarak yazma) da görülmektedir [ $F_{(2-113)} = 3.397$ ;  $p=.037$ ]. Bir başka ifadeyle, babası [ilkokul-ilköğretim (orta okul) ( $\bar{X}=1.86$ )] mezunu olan öğrencilerin, babası [lise ( $\bar{X}=2.24$ )] mezunu olan öğrencilere göre daha yavaş yazdıkları ve anlamlı farkın aleyhlerine olduğu belirlenmiştir. Tablo 20’ye göre, babaları [ilkokul-ilköğretim (orta okul)], lise ve [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora] mezunu olan öğrencilerin yazdıkları harf sayısı birbirine oldukça yakın çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin, öğrencilerin [söyleneni yazma, metinden anladığını yazma ve bir konuda kendini ifade ederek yazma] açısından yazma hızlarına anlamlı etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### 4.1.4.5.3. Öğrencilerin Anlama Düzeyleri ile Babalarının Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama düzeylerinde, babalarının eğitim düzeylerinin nasıl farklılığa neden olduğuna ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir. Tablo 21’de yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

**Tablo 21**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeyleri ile Babalarının Eğitim Düzeylerinin Farklılığına Göre ANOVA Sonuçları**

s.	Etkinlik Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
1	Kelime ve Resimleri Eşleştirme	Gruplar Arası	4.414	2	2.207	2.949	.056	-
		Gruplar İçi	84.577	113	.748			
		<b>Toplam</b>	88.991	115				
2	Resmini Gördükleri Metinle İlgili Tahminde Bulunma	Gruplar Arası	5.131	2	2.566	1.303	.276	-
		Gruplar İçi	222.558	113	1.970			
		<b>Toplam</b>	227.690	115				
3	İlginç Buldukları Bir Bölümü Resimleme	Gruplar Arası	2.787	2	1.394	2.012	.139	-
		Gruplar İçi	78.273	113	.693			
		<b>Toplam</b>	81.060	115				
4	Harf-Kelime-Resim Eşleştirme	Gruplar Arası	4.523	2	2.261	2.581	.080	-
		Gruplar İçi	99.029	113	.876			
		<b>Toplam</b>	103.552	115				
5	Metinle İlgili Bir Resim Yapma ve Bu Resimle İlgili Bir Cümle Yazma	Gruplar Arası	6.543	2	3.272	2.191	.116	-
		Gruplar İçi	168.698	113	1.493			
		<b>Toplam</b>	175.241	115				
6	Metinde Geçen Kelimelerin Kullanıldığı Bir Hikâye Yazma	Gruplar Arası	60.160	2	30.080	16.77 7	.000	1 – 2 1 – 3
		Gruplar İçi	202.598	113	1.793			
		<b>Toplam</b>	262.759	115				

\*  $P < 0.05$

İlköğretim 1. sınıf öğrencisinin hikâye edici metinden okuduğunu anlamayla ilgili değerlendirme verilerinin, babalarının eğitim düzeyleriyle ilişkisini gösteren



ANOVA sonuçları Tablo 21’de incelendiğinde;  $p < .05$  düzeyinde, 6. etkinlik olan [metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma] ile ilgili olarak, babaları [ilkokul-ilköğretim (orta okul) ( $\bar{X} = 2.65$ )] mezunu olan öğrencilerin, babaları [lise ( $\bar{X} = 4.24$ )] ve [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora ( $\bar{X} = 4.41$ )] mezunu olan öğrencilere göre okudukları metni anlama düzeylerinin daha düşük olduğu ve anlamlı farkın aleyhlerinde olduğu saptanmıştır [ $F_{(2-113)} = 16.777$ ;  $p = .000$ ]. Bu etkinliğin dışındaki ilk beş etkinlikte babanın eğitim düzeyinin anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve anlama düzeyi ile ilgili karşılaştırmalı bulgular kısaca şöyle özetlenebilir:

İlköğretim 1. sınıf öğrencisinin devam ettikleri okul türünün; öğrencilerin [okuma hızlarında, bakarak yazma hızlarında, söyleneni yazma hızlarında, bir konuda kendini ifade ederek yazma] hızlarında farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak “metinden anladığını yazma” hızında pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin, pilot okula devam eden öğrencilere göre daha hızlı yazdıkları ve farkın pilot olmayan okul lehine olduğu belirlenmiştir. Okuduğu metni anlamaya ilgili olarak genel anlamda farklılık bulunmamıştır. Ancak kelime ve resimleri eşleştirmeye ilgili etkinlikte pilot okul aleyhine anlamlı farklılık bulunurken, harf-hece-resim eşleştirmeye ilgili etkinlikte fark pilot okul lehine çıkmıştır. Diğer 2,3,5 ve 6. etkinliklerde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumlarının, öğrencilerin okuma ve yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Ancak okuduğu metni anlamaya yönelik yapılan etkinliklerin bazılarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. 3. etkinlik “ilginç buldukları bir bölümü resimleme”, 5. etkinlik “metinle ilgili bir resim yapma ve bu resimle ilgili bir cümle yazma” da okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre metni daha iyi anladığı saptanmıştır. 6. etkinlik “metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma” etkinliğinde ise okul

öncesi eğitimi alan öğrencilerin hikâye edici metinden okuduğunu daha iyi anladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler bu etkinliklerde daha başarılı olurken, diğer etkinliklerde [1. etkinlik “kelime ve resimleri eşleştirme”, 2. etkinlik “resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma” ve 4. etkinlik “harf-kelime-resim eşleştirme”]de anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle, okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler arasında anlamlı farklılığın çıkmaması dikkate değer bir sonuçtur. Çünkü okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okuma yazma etkinlik çalışmalarını gördüğü ve okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre bir çok farklı etkinlikle karşılaştığı varsayılmaktadır. Bu nedenle de okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin ilk okuma yazma becerileri karşılaştırıldığında, diğer değişkenleri göz ardı ettiğimizde anlamlı farklılığın bulunması ve bu farklılığın da okul öncesi eğitimi almış olan öğrenciler lehine olması beklenmektedir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin [okuma hızlarında] ve [bakarak yazma, söyleneni yazma, metinden anladığını yazma] hızları yönünden anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Ancak [bir konuda kendini ifade ederek yazma] yönünden anlamlı farklılık, anneleri lise mezunu olan öğrencilerin, anneleri (ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora) mezunu olan öğrencilerden daha hızlı yazdıkları ve farkın anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin, anneleri [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora] mezunu olan öğrencilerden [bir konuda kendini ifade ederek yazma] konusunda daha çok harf yazabildikleri saptanmıştır. Bu farklılığın annelerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler aleyhine olduğu anlaşılmaktadır. Metinden okuduğunu anlamayla ilgili etkinliklerde genel anlamda farklılığın annelerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlamayla ilgili etkinliklerde öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe, okuduklarını anlama düzeylerinin de yükselmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi; okuma ve yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmazken, (bakarak yazma hızında) babası lise mezunu olan öğrencilerin, babası [ilkokul-ilköğretim (ortaokul) ] mezunu olan öğrencilerden daha hızlı yazdığı ve farkın babası lise mezunu olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri, okuduğu metni anlamayla ilgili etkinliklerde genel anlamda bir farklılığa neden olmazken, sadece 6. etkinlik “metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma”da anlamlı farklılık belirlenmiştir. Babaları [ilkokul-ilköğretim (orta okul)] mezunu olan öğrencilerin, babaları [lise ve ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora] mezunu olan öğrencilere göre, oldukları metni anlama düzeylerinin daha düşük olduğu ve anlamlı farkın aleyhlerinde olduğu saptanmıştır.

#### **4.2. CÜMLE YÖNTEMİ VE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE OKUMA YAZMA ÖĞRENEN İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırmada Türkiyede 1948’den bu yana uygulanan cümle yöntemi ile ilk kez uygulanan STCY ile ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılının sonundaki okuma becerilerini belirlemek için 1. sınıflarda kullanılan yöntemler izlenmiştir. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri iki ay süreyle gözlenmiş ve toplam 155 öğrenciye ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerini saptamak için iki metin belirlenmiştir. Bu metinlerin belirlenmesinde, ilköğretim 1. sınıf öğrencileri için metin belirlemede izlenen yol izlenmiştir. Seçilen metinlerin hikâye edici ve bilgilendirici metinler olmasına özen gösterilmiştir. Metinlerin değerlendirme ölçütleri de metinlerin sonunda yer alan değerlendirme etkinlikleri ile öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerden seçilmiştir. Metinler

belirlenirken ayrıca cümle- kelime sayısına, öğrencilerin ilgisini çekme durumuna ve görsellerle desteklenmesine dikkat edilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızları iki metin türünde de ölçülmüştür. Hikâye edici metin türünde 144 öğrenci, bilgilendirici metin türünde 145 öğrencinin okuma hızı ölçülmüştür. Öğrencilerin okuma hızları Tablo 3'te yer alan değerlendirme ölçütlerine göre belirlenmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızları farklı açılardan incelenmiştir. Öğrencilerin bakarak yazma, söyleneni yazma, anladığını yazma ve bir konudaki fikrini yazma hızları saptanmıştır. Burada elde edilen yazma hızları ölçümlerinde öğrencilerin okudukları harf sayıları dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4'te verilen ölçütlerine göre belirlenmiştir. Anladığını yazma hızını yazmada öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinden anladığını yazma hızları da tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir dakikadaki yazma hızları belirlenmiştir. Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin zihinsel hazırlık yapmaları için ayrıca zaman tanınmıştır.

#### **4.2.1. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİ**

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin; cinsiyete, ilk okuma yazmayı öğrendiği yöntem, okul öncesi eğitimi alma durumlarına ve anne babalarının eğitim durumlarına ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir. Bu bilgiler öğrenci kişisel dosyalarından, öğrencilerin kendilerinden ve sınıf öğretmenleri yardımıyla elde edilmiştir. Elde edilen bilgilerin frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 22'de ele alınıp yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin kişisel bilgilerinin yer aldığı Tablo 22 incelendiğinde; öğrencilerin; %52.3'ünün kız, %47.7'sinin erkek; %51'inin STCY ile, %49'unun CY ile ilk okuma yazma öğrendiği; %61,9'unun okul öncesi eğitim aldığı, %38.1'inin okul öncesi eğitim almadığı; annelerinin, % 38.7'sinin [ilkokul-ilköğretim (orta okul)] mezunu, %43.2'sinin lise mezunu, 18.1'inin ise [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora]

mezunu olduğu; babalarının, % 28.4'ünün [ilkokul-ilköğretim (orta okul)] mezunu, %41.9'unun lise mezunu, %27.7'sinin [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora] mezunu ve %1.9'unun ise babasının vefat etmiş olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 22**  
**İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri**

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kız	81	52.3
	Erkek	74	47.7
	<b>Toplam</b>	<b>155</b>	<b>100</b>
İlk Okuma Yazmayı Öğrendiği Yöntem	STCY	79	51
	CY (Cümle Yöntemi)	76	49
	<b>Toplam</b>	<b>155</b>	<b>100</b>
Okul Öncesi Eğitim Durumu	Gitti	96	61.9
	Gitmedi	59	38.1
	<b>Toplam</b>	<b>155</b>	<b>100</b>
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul-İlköğretim (Orta Okul)	60	38.7
	Lise	67	43.2
	Ön Lisans-Lisans-Yüksek Lisans-Doktora	28	18.1
	<b>Toplam</b>	<b>155</b>	<b>100</b>
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul-İlköğretim (Orta Okul)	44	28.4
	Lise	65	41.9
	Ön Lisans-Lisans-Yüksek Lisans-Doktora	43	27.7
	Baba Vefat Etmiş (Bilinmiyor)	3	1.9
	<b>Toplam</b>	<b>155</b>	<b>100</b>

#### 4.2.2. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HATALARI İLE OKUMA YAZMA KURALLARINA UYMA DURUMLARI

Öğrencilerin okuma becerileri [atlayarak okuma, ekleyerek okuma, tekrarlayarak okuma, izleyerek okuma, okuma esnasında oturma biçimi, okuma esnasında ses tonu, okuma akıcılığı, okuma kuralları ve okuma esnasında nefes kontrolü] olmak üzere dokuz değişkene göre ele alınıp gözlenmiştir. Yazma becerileri ise [yazı yönü, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasında boşluk, harflerin yazılış biçimi, yazı temizliği, yazma esnasında oturma biçimi, yazma akıcılığı, kalem tutma ve söyleneni yazma] olmak üzere on değişkene göre ele alınıp gözlenmiştir.

Aşağıda önce öğrencilerin okuma becerilerine (ardından da yazma becerilerine ilişkin sütun grafikler ve yorumlara yer verilmiştir.

#### **4.2.2.1. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HATALARI İLE OKUMA YAZMA KURALLARINA UYMA DURUMLARI**

Bu bölümde ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hataları ve okuma yazma kurallarına uyma durumları iki ay süreyle gözlenmiştir. Okuma hataları ve okuma kurallarına uyma durumları dokuz grafikte incelenmiştir. Yazma hataları ve yazma kurallarına uyma durumları ise on grafikte incelenmiş ve yorumlanmıştır.

##### **4.2.2.1.1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyma Durumları**

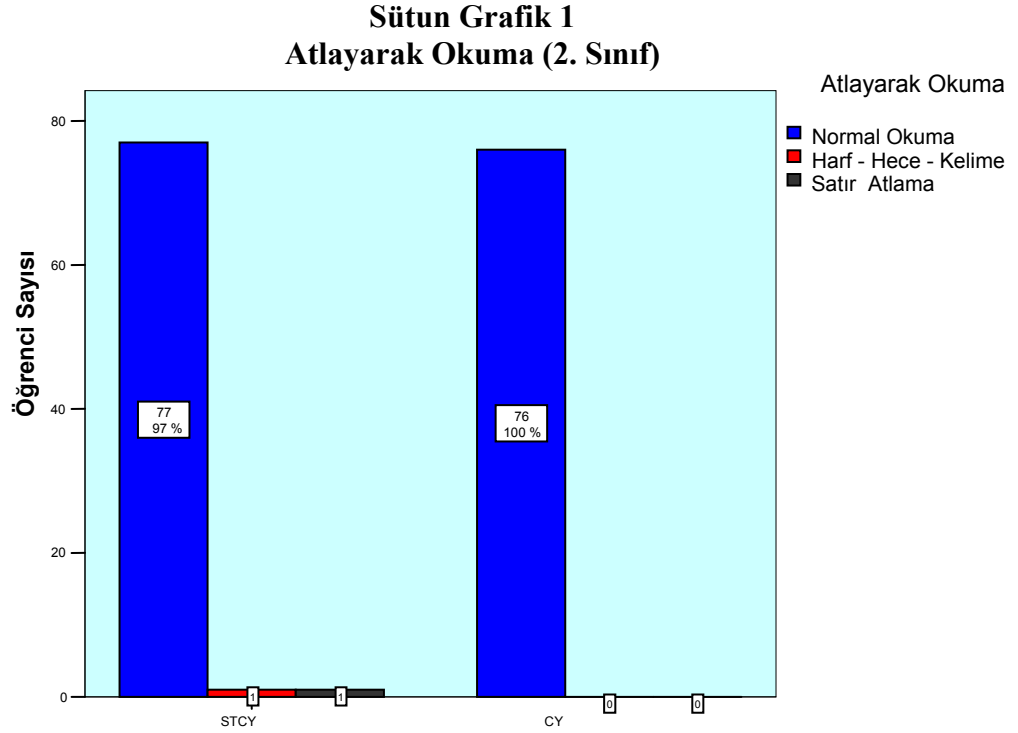
Araştırma kapsamında iki ay boyunca gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma becerileri dokuz değişkene göre gözlenmiş ve Ek-II’de yer alan “Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu”na kaydedilmiştir. Formda ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri [atlayarak okuma, ekleyerek okuma, tekrarlayarak okuma, izleyerek okuma, okuma esnasında oturma biçimi, okuma esnasında ses tonu, okuma akıcılığı, okuma kuralları ve okuma esnasında nefes kontrolü] olmak üzere dokuz değişkene göre gözlenmiştir.

##### **4.2.2.1.1.1. Atlayarak Okuma**

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin atlayarak okuma hataları (normal okuma, harf-hece-kelime atlama ve satır atlama) olmak üzere üç değişkene göre iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 1’de gösterilmiştir.

Sütun Grafik 1, incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %97’si normal okuma yaparken, geriye kalan %3’ünün harf, hece, kelime veya satır atlayarak okuduğu belirlenmiştir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen

öğrencilerin tamamının normal okuma yaptığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma esnasında herhangi bir atlama yapmadığı belirlenmiştir. Sütun grafik genel anlamda incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınının atlayarak okuma hatası yapmadıkları söylenebilir.



Öğrencilerin atlayarak okuma yapmalarında ilk okuma yazma öğrendikleri yöntemin fazla bir etkisinin olmadığı görülmektedir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden ikisinin atlayarak okuma yaptığı tespit edilmiştir. Ancak, bu okuma hatasının sadece ilk okuma yazmayı öğrendiği yöntemden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir.

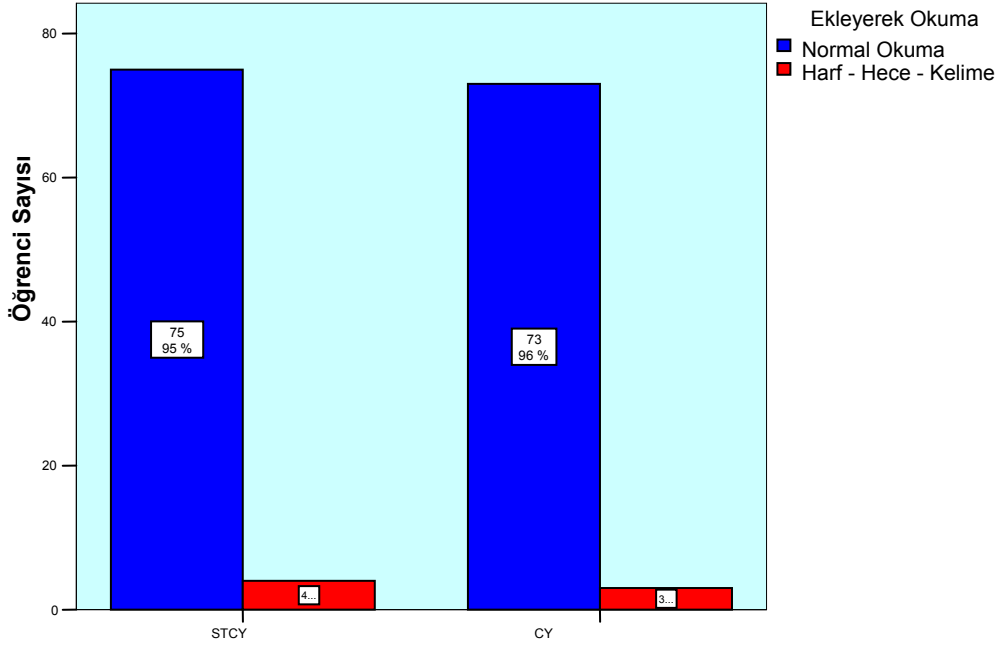
#### 4.2.2.1.1.2. Ekleyerek Okuma

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin ekleyerek okuma hataları (Normal Okuma ve Harf-Hece-Kelime Ekleme) olmak üzere iki değişkene göre iki ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 2’de verilmiştir.

Sütun Grafik 2, incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %95’i okuma esnasında ekleme yapmazken, %5’inin okuma esnasında

harf, hece veya kelime ekledikleri tespit edilmiştir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %96'sı okuma esnasında ekleme yapmazken, %4'ünün ekleme yaptığı belirlenmiştir.

**Sütun Grafik 2**  
**Ekleyerek Okuma (2. Sınıf)**



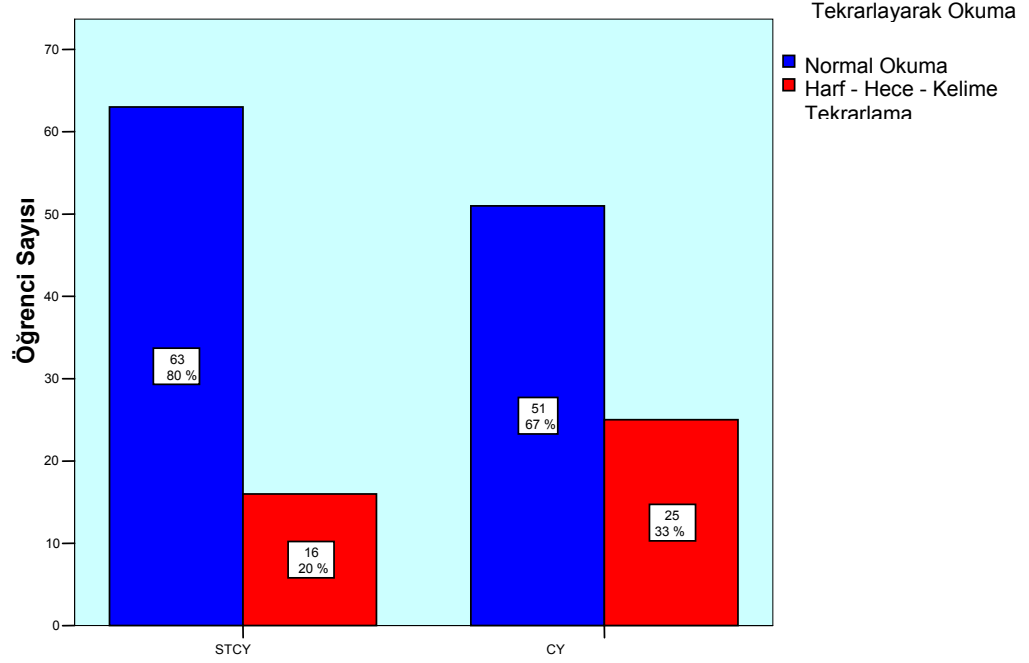
Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %5'i okuma esnasında ekleme yaparken, cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenenlerin %4'ünün okuma esnasında ekleme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin, okuma esnasında ekleme yapmalarına etkisinin çok az olduğu söylenebilir. Sütun Grafik 2 incelendiğinde de her iki yöntemle ilk okuma yazma öğrenenlerin, okuma esnasında ekleme yapma hatalarının yaklaşık olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2.1.1.3. Tekrarlayarak Okuma

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin tekrarlayarak okuma hataları (normal okuma ve harf-hece-kelime tekrarlama) olmak üzere iki değişkene göre iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 3'te yer almaktadır.



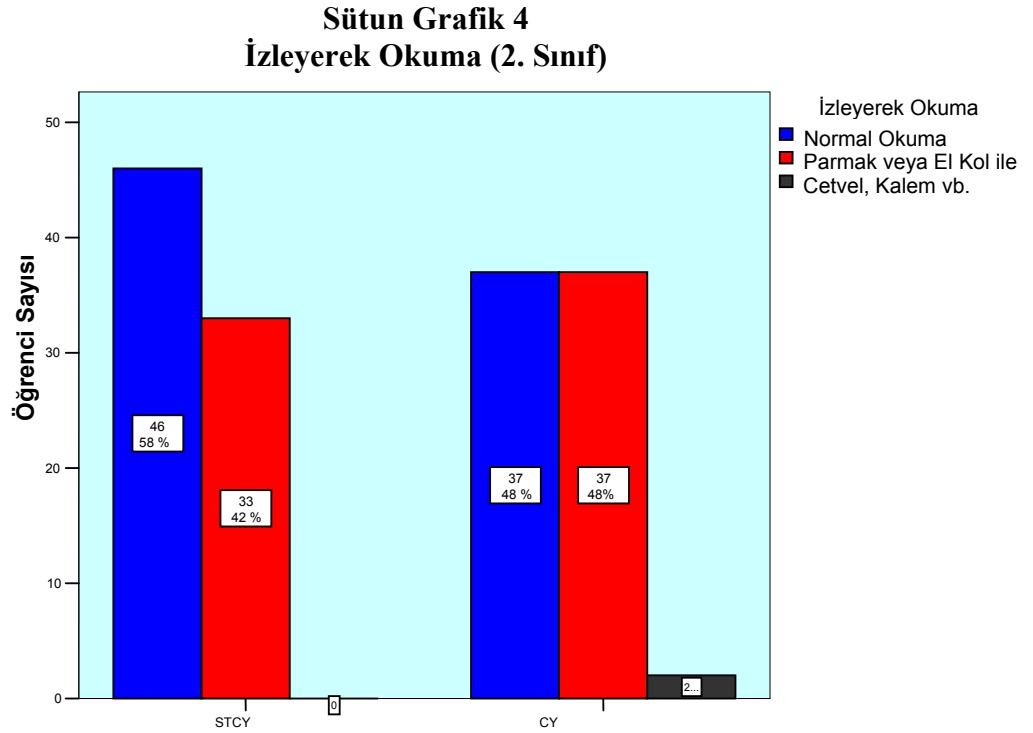
**Sütun Grafik 3**  
**Tekrarlayarak Okuma (2. Sınıf)**



Araştırmanın örneklemini oluşturan 2. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında ne düzeyde tekrarlar yaptıklarını gösteren Sütun Grafik 3 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %80'inin normal okuduğu, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %67'sinin normal okuduğu tespit edilmiştir. Tekrarlayarak okuyanlar incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %20'sinin harf, hece veya kelime tekrarlayarak okuduğu, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %33'ünün harf, hece veya kelime tekrarlayarak okuduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu verilere göre CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma esnasında tekrarlar yapma oranları, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre %13 daha fazladır. Sonuç olarak CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %13 daha fazla tekrarlayarak okuma yaptıkları görülmektedir. saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin tekrarlayarak okuma hatası yapmalarının nedenleri ayrıca araştırılmalıdır.

#### 4.2.2.1.1.4. İzleyerek Okuma

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin izleyerek okuma hataları (normal okuma, parmakla veya el-kol ile izleme ve cetvel, kalem vb. izleme) olmak üzere üç değişkene göre iki ay süresince gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 4’te gösterilmiştir.



Sütun Grafik 4, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında izleme hataları, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemine göre incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin %58’i normal okurken, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin ise %48’inin normal okuduğu gözlenmiştir. İzleyerek okuma oranlarına bakıldığında ise STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin %42’sinin, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin ise %48’inin parmak veya el, kol ile izlediği saptanmıştır. STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerde cetvelle izleme görülmezken, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin %4’ünün cetvelle izlediği belirlenmiştir. İzlemeden normal okuyanların oranlarına bakıldığında STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin oranı, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilere oranla %10 daha iyidir. Okuma esnasında izleme yapma açısından bakıldığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen

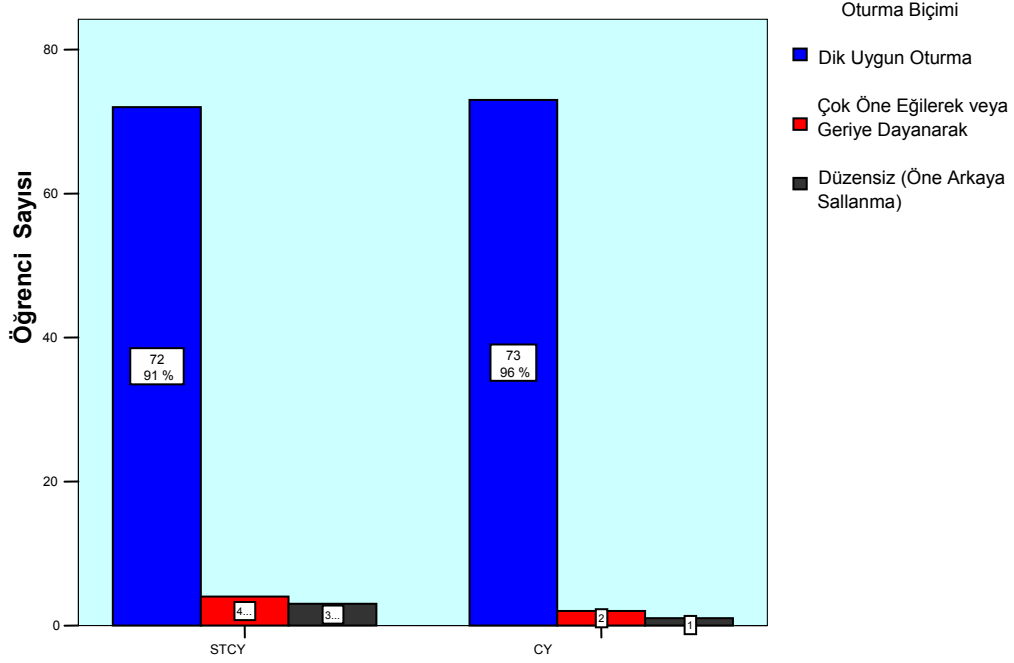
öğrencilerin okuma esnasında daha az izleyerek okudukları söylenebilir. Bu verilere göre cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler cümle kalıplarını ezberleyerek okuma yazma öğrendiklerinden cümlenin tamamını görme ihtiyacı duymaktadırlar. Cümleyi kaybettiklerinde kelimeleri tek başına anlamlandırmakta zorlandıkları söylenebilir. Bu nedenle de daha fazla izleme yaptıkları söylenebilir. Ancak her iki yöntemde de izleyerek okuyanların oranının yaklaşık %50'ye yakın olması, izleme hatasının sadece yöntemden kaynaklanmadığını göstermektedir. Bu hatanın nedenleri ayrıca araştırılmalıdır.

#### **4.2.2.1.1.5. Okuma Esnasında Oturma Biçimi**

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında oturma biçimleri [dik ve uygun oturma, çok öne eğik veya geriye dayanarak oturma ve düzensiz (öne-arkaya sallanma)] olmak üzere üç değişkene göre iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 5'te gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma esnasındaki oturma biçimlerine ilişkin Sütun Grafik 5 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin %91'i dik ve uygun otururken, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin ise %96'sının dik ve uygun oturduğu gözlenmiştir. Çok öne veya geriye dayanarak oturanlar ile düzensiz oturanlar STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin içerisinde %9'luk bir orana sahipken, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrenciler için bu oran %4'te kalmıştır.

**Sütun Grafik 5**  
**Okuma Esnasında Oturma Biçimi (2. Sınıf)**



İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere göre öğrencilerin oturma biçimlerinde çok büyük bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Ancak STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha fazla öne veya geriye dayanarak okudukları gözlenmiştir. Oturma biçimindeki hataların sadece yöntemden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin oturma biçimlerindeki bozuklukların düzeltilmesi için, öğretmenlerin bu hataları titizlikle takip etmeleri ve öğrencilerin aileleriyle iş birliğine gitmeleri faydalı olabilir.

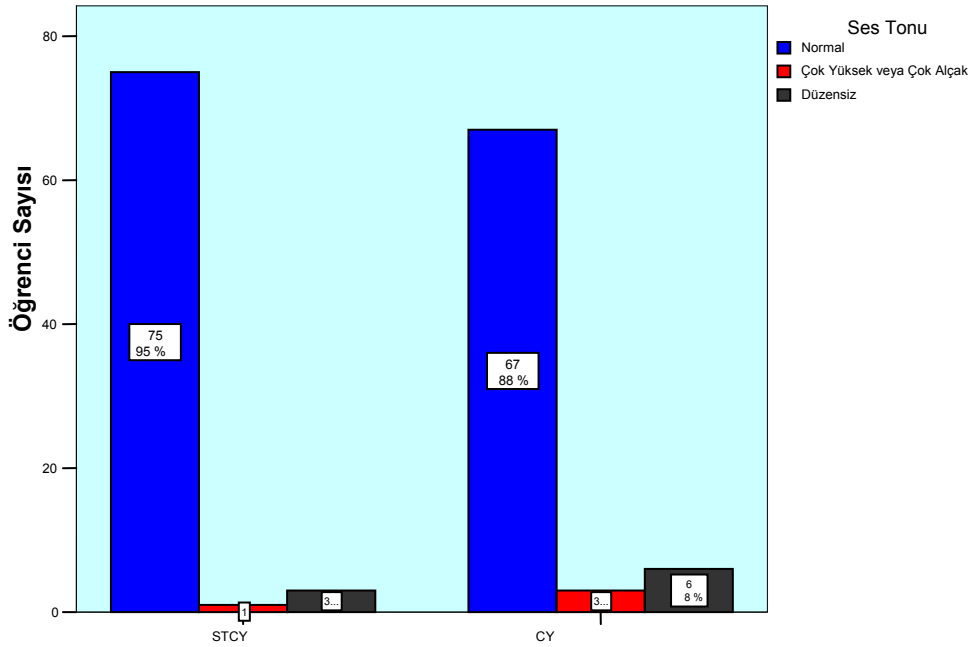
#### 4.2.2.1.1.6. Okuma Esnasında Ses Tonu

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında ses tonları (normal, çok yüksek veya çok alçak ve düzensiz) olmak üzere üç değişkene göre iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 6'da yer almaktadır.

Araştırma kapsamında gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma esnasında ses tonlarında nasıl bir değişim meydana geldiğine ilişkin Sütun Grafik 6 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin %95'inin ses tonu normal düzeyde iken, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin oranı %88'de

kalmıştır. Okuma esnasındaki ses tonunun bozukluğu açısından bakıldığında, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin %12'sinin sesinin çok yüksek-çok alçak veya düzensiz olduğu gözlemlenirken, STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerde bu oran %5'te kalmıştır. Bu sonuçlara göre, STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilere okuma esnasındaki ses tonu ayarlamasının, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilere oranla %7 daha iyi olduğu belirlenmiştir.

**Sütun Grafik 6**  
**Okuma Esnasında Ses Tonu (2. Sınıf)**

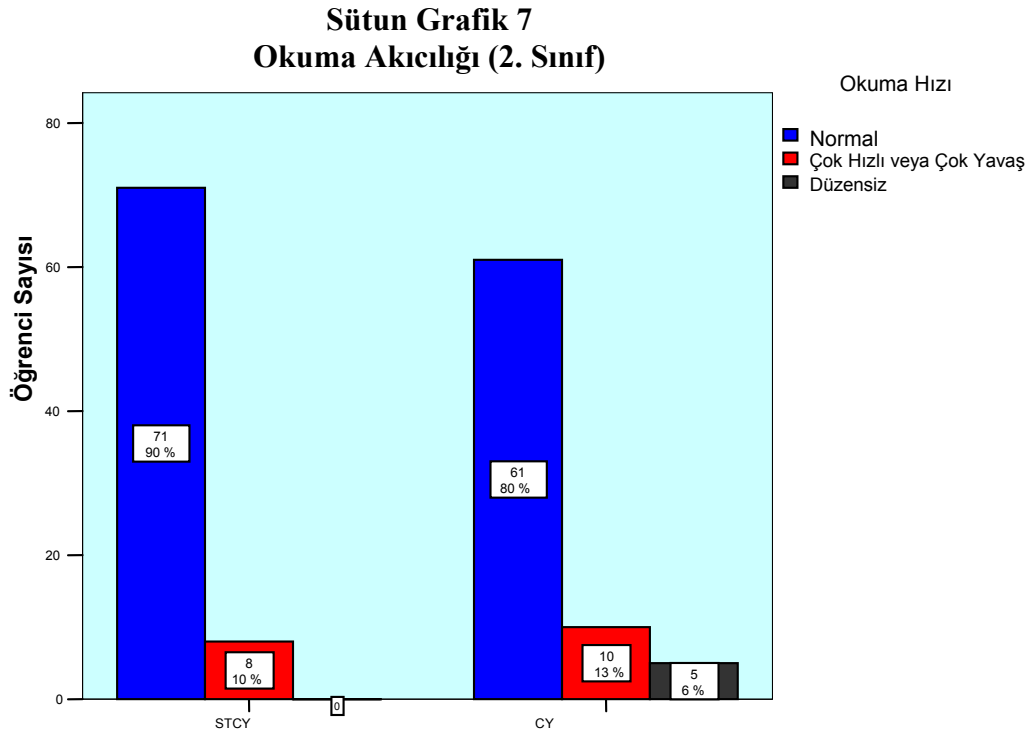


Bu bulgular da bize STCY ile ilk okuma yazma öğrenmenin öğrencilerin ses tonlarını daha iyi ayarlayabildikleri sonucunu vermektedir. Bunun nedeninin de öğrencilerin STYC yönteminde ses odaklı öğrenimleri ve seslerin söylenme şeklini çok iyi kavramalarından kaynaklandığı söylenebilir.

#### 4.2.2.1.1.7. Okuma Akıcılığı

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığı (normal, çok akıcı veya çok yavaş ve düzensiz) olmak üzere üç değişkene göre iki ay süresince gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Grafik 7'de yer almaktadır.

Sütun Grafik 7 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden okuma akıcılığı normal olanların oranı %90 iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler için bu oran %80’de kalmıştır. Çok akıcı veya çok yavaş okuyan öğrencilerden CY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin oranı %13 iken, STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin oranı %10 olarak belirlenmiştir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden düzensiz okuyan yokken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %6’sının düzensiz okuduğu saptanmıştır. Sütun Grafik 7’deki verilere göre STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin okuma akıcılıklarının, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre %10 daha iyi olduğu belirlenmiştir.

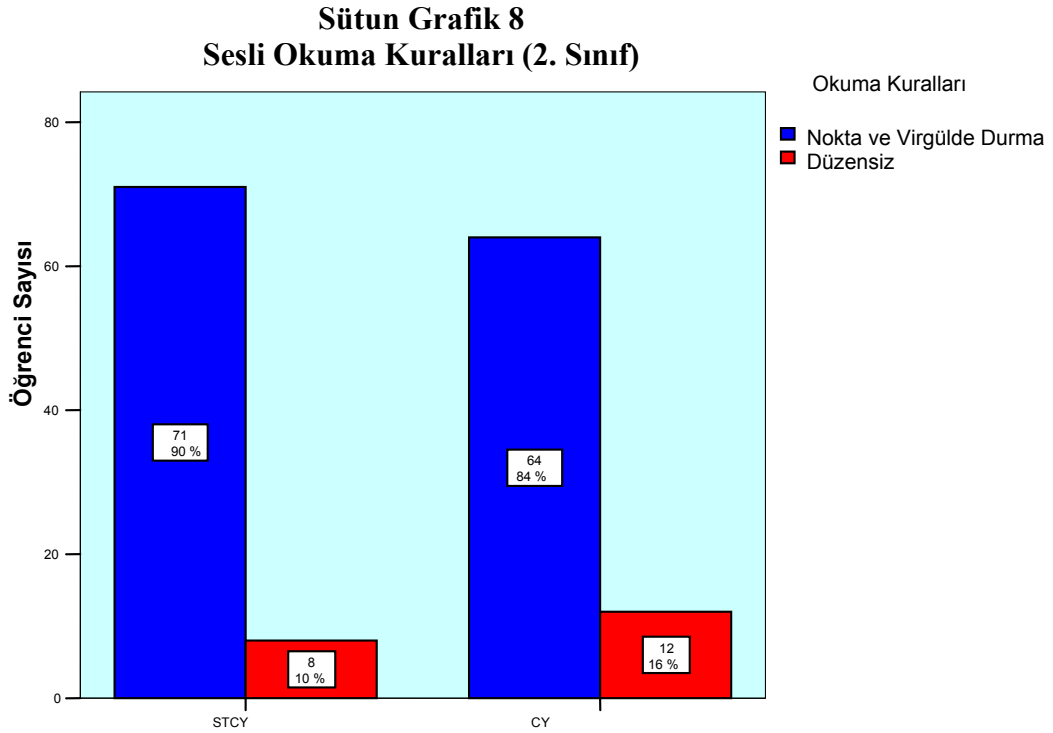


Elde edilen bu verilere göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla %10 daha iyi oldukları saptanmıştır. Bu sonuç, Şahin ve Akyol (2006) tarafından yapılan araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik gösterirken, Şahin ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Şahin ve Akyol (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sesli okuma hızları bakımından yapılan karşılaştırma

sonucunda, bireşim yöntemine göre öğrenciler ortalama 71.5 kelime okurlarken, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin dakikada yaklaşık 59.1 kelime okudukları sonucu ortaya çıkmıştır. Burada da yine bireşim yöntemi lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ancak Şahin ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada, okuma testi sonuçlarına göre STCY ile okuyan öğrenciler çözümleme yöntemiyle okuyan öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen, bu öğrencilerin anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

#### 4.2.2.1.1.8. Sesli Okuma Kuralları

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin sesli okuma kurallarına uyma durumları (noktada-virgülden durma, vurgu-tonlama yapma ve düzensiz) olmak üzere üç değişkene göre iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 8’de gösterilmiştir.



İlköğretim 2. sınıfa devam eden öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemine göre, sesli okuma kurallarına uyma durumlarına ilişkin verilerin yer aldığı Sütun Grafik 8 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin

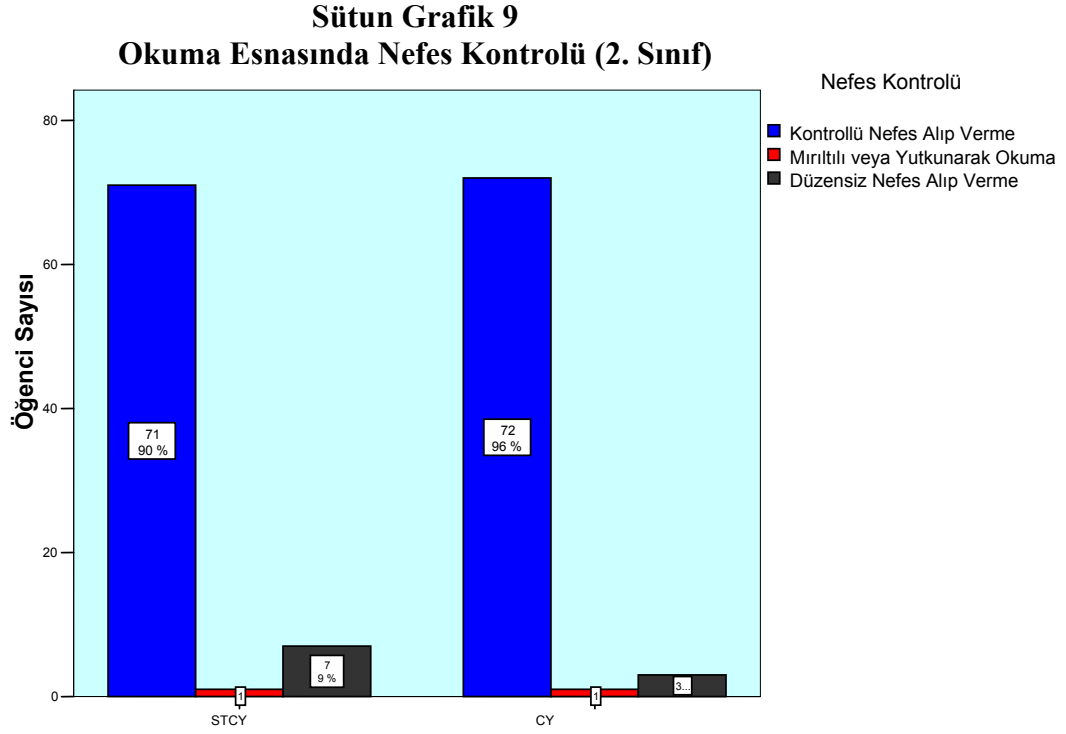
%90'ı nokta ve virgölde durma kuralına uyarken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %84'ünün nokta ve virgölde durma kuralına uyduğu belirlenmiştir. Okuma kurallarına uymada düzensizlik gösterenler açısından bakıldığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %10'u düzensiz okurken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %16'sının düzensiz okuduğu saptanmıştır. Sütun Grafik 8'de yer alan verilere göre, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre %6 daha iyi okuma kurallarına uydukları görülmektedir. Sidekli ve arkadaşlarının (2007) yapmış oldukları “İlköğretim İkinci Sınıf öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Belirlenmesi” konulu çalışmasında, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrendikleri programa göre sesli okumadaki duruş hataları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Sidekli ve arkadaşlarının yapmış oldukları araştırma sonucu da bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

#### **4.2.2.1.1.9. Okuma Esnasında Nefes Kontrolü**

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında nefes kontrolü yapma durumları (kontrollü nefes alıp verme, mırıltılı veya yutkunarak okuma ve düzensiz nefes alıp verme) olmak üzere üç değişkene göre iki ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 9'da yer almaktadır.

Araştırma kapsamında gözlenen 2. sınıf öğrencilerinin okuma esnasındaki nefes kontrolüne, ne düzeyde dikkat ettiklerinin, STCY veya CY'nin nasıl bir değişim gösterdiğine ilişkin Sütun Grafik 9 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %90'ı normal nefes alıp verirken, CY ile ilk okuma yazma öğrenenlerde bu oran %96 olarak saptanmıştır. Mırıltılı ve yutkunarak okuyanların oranı her iki yöntemde de %1 olarak görülmektedir. Düzensiz nefes alıp verenlerin oranı ise STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde %9 iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenenlerde bu oran %3'te kalmıştır. Bu sonuçlara göre CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla %6 daha iyi olduğu söylenebilir.





Buraya kadar verilen bulgular özetlenecek olursa, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönteme göre 9 sütun grafikte ele alınarak incelenmiştir. Gözlenen bazı değişkenlerde önemli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Örneğin “atlayarak okuma, ekleyerek okuma, okuma esnasında oturma biçimi, okuma esnasında ses tonu ve okuma esnasında nefes kontrolü” açısından STCY ve CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler arasında farkın olmadığı ve her iki yöntemle öğrenen öğrencilerin bu becerilerinde sorun yaşanmadığı tespit edilmiştir. Ancak “tekrarlayarak okuyanlar”dan STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerdeki oran %20 iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerdeki oranının ise %33 olduğu saptanmıştır. “İzleyerek okuyanlarda” ise STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı %42 iken, CY ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranının %52 olduğu belirlenmiştir. Okuma akıcılığı yeterli olamayanlar yönünden bakıldığında STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %10’unda problem yaşanırken, CY ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %20’sinde problem yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sesli okuma kurallarına uyma açısından incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %10’unun okuma kurallarına uymadığı belirlenmiş, CY ilk

okuma yazma öğrenen öğrencilerin %16'sının okuma kurallarına uymadığı saptanmıştır.

#### **4.2.2.1.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları ve Yazma Kurallarına Uyma Durumları**

Araştırmanın örneklemini oluşturan 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin yazma becerileri on değişkene göre gözlenmiş ve daha önceden geliştirilen Ek-III'te yer alan "Yazma Becerisi Gözlem Formu"na kaydedilmiştir. Formda ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri [yazı yönü, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasında boşluk, harflerin yazılış biçimi, yazı temizliği, yazma esnasında oturma biçimi, yazma akıcılığı, kalem tutma ve söyleneni yazma] olmak üzere on değişkene göre ele alınmıştır.

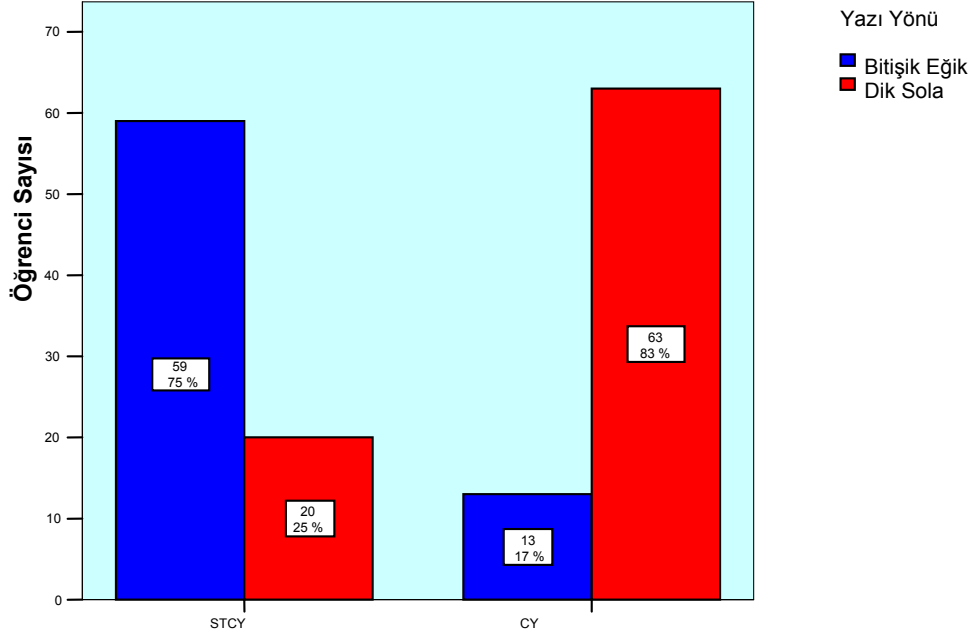
Forma kaydedilen bulgular daha sonra SPSS programına aktarılarak Sütun grafiklere dönüştürülmüştür. Sütun grafiklerdeki bulgular Mayıs-haziran ayına ait gözlem sonuçlarını içermektedir. Araştırmada gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin yazma becerilerine ilişkin sonuçlar on sütun grafikte ele alınmış ve yorumlanmıştır.

##### **4.2.2.1.2.1. Yazı Yönü**

Araştırma kapsamında yer alan ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazı yönleri (eğik, dik - sola yatık ve düzensiz) olmak üzere üç değişkene göre iki ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 10'da yer almaktadır.

Sütun Grafik 10 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin % 75'i bitişik eğik yazıyla yazarken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin % 17'sinin bitişik eğik yazı ile yazdıkları belirlenmiştir. Dik temel harflerle yazma açısından bakıldığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin % 25'i dik temel harflerle yazarken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise % 83'ünün dik temel harflerle yazdığı saptanmıştır.

**Sütun Grafik10**  
**Yazı Yönü (2. Sınıf)**



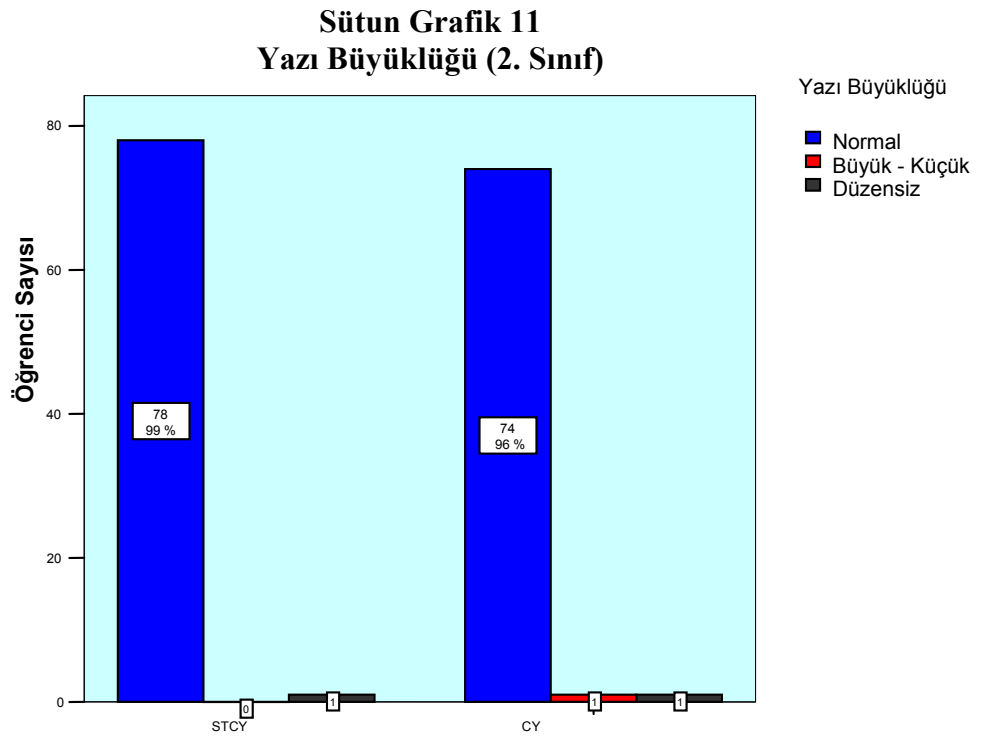
Elde edilen bu verilere göre, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazma oranlarının, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla %58 daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu oran, çok dikkat çekici ve üzerinde durulması gereken anlamlı bir sonuçtur.

Birinci sınıfta STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazma eğilimlerinin daha fazla olduğu gözlenmiştir. Oysaki 1997 yılından bu yana ilköğretim öğrencilerine 2. sınıftan itibaren el yazısı öğretilmektedir. Ancak bu durum göstermektedir ki 1. sınıftan itibaren öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenmeleri, öğrencilerin kullanacakları yazı karakteri tercihlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu sütun grafikten anlaşıldığına göre, öğrenciler ilk hangi karakterlerle ve hangi yazı ile yazmayı öğrenmişler ise ağırlıklı olarak o yazıyı benimsedikleri anlaşılmaktadır. Dik temel harflerle ilk okuma yazma öğrenilmesi ve 2. sınıftan sonra el yazısı öğrenilmesi gerektiğini savunan araştırmacıların görüşlerine bu sonuçlar uymamaktadır. Öğrencilerin ilk hangi yazı türüyle yazmayı öğrenmişlerse daha sonraki sınıflarda da ağırlıklı olarak o yazı türünü tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazı ile

öğrenmeleri, öğrencilerin ileride bitişik eğik yazı ile yazmayı daha çok tercih edecekleri söylenebilir.

#### 4.2.2.1.2.2. Yazı Büyüklüğü

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazı büyüklükleri (normal, büyük veya küçük ve düzensiz) olmak üzere üç değişkene göre iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 11’de verilmiştir.



Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemlere göre yazdıkları yazı karakterlerinin büyüklüğü veya küçüklüğünde nasıl bir değişimin meydana geldiğine ilişkin Sütun Grafik 11 incelendiğinde; çok önemli bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, yazı büyüklüğünde öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemlere göre çok anlamlı bir değişimin olmadığı saptanmıştır. Bu durum ise şöyle açıklanabilir. Öğrencilerin yazı büyüklüklerinde anlamlı bir değişim olmamasının en önemli nedeni, her iki okul türünde de öğretmenlerin öğrencilerin yazı büyüklüklerini çok iyi gözlemledikleri, buna yönelik öğrencilerin becerilerini geliştirmelerine olumlu

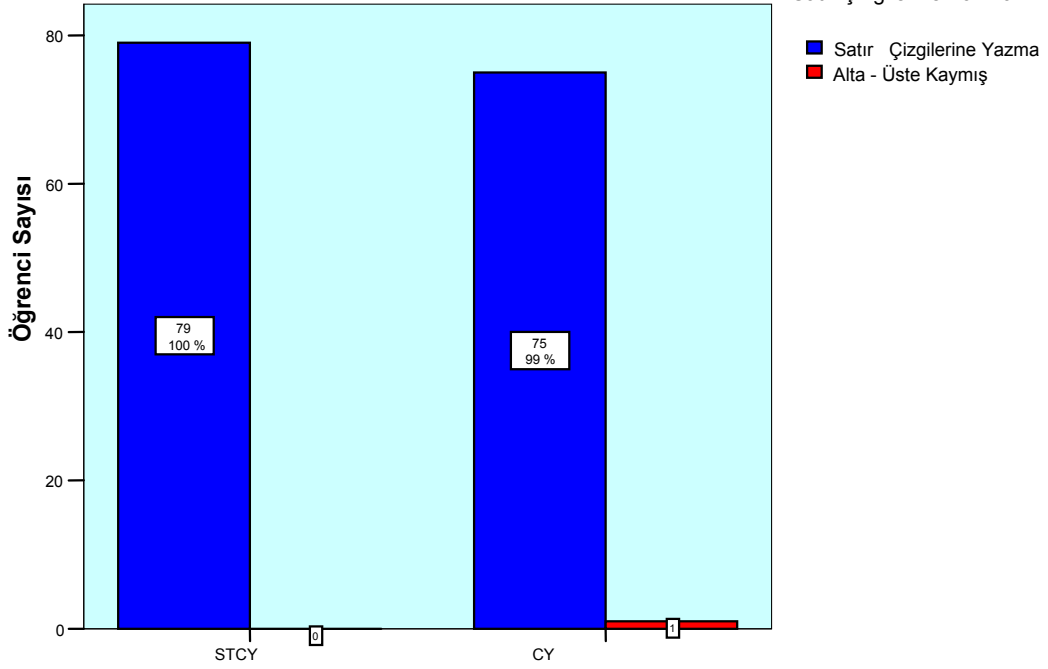
katkı sağladıkları söylenebilir. Her iki yöneme göre öğrencilerin yazı büyüklüklerinde anlamlı bir değişimin olmadığı ve genel anlamda öğrencilerin yazı büyüklüklerinin normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin yazı büyüklükleri üzerinde çok fazla etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak bunu kesin bir hüküm olarak genellemek mümkün değildir. Yazı büyüklüğünün düzenli olmasında öğretmenlerin düzenli takiplerinin daha etkili olduğu söylenebilir.

#### **4.2.2.1.2.3. Satır Çizgilerine Yazma**

Araştırmada yer alan ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin satır çizgilerine yazma durumları (satır çizgisinde, alta veya üste kaymış ve düzensiz) olmak üzere üç değişkene göre iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 12’de gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında gözlenen 2. sınıf öğrencilerinin satır çizgisi üzerinde yazma becerilerinin, yöneme göre dağılımını gösteren Sütun Grafik 12 incelendiğinde; STCY ve CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin satır çizgisinde yazma becerilerinde, ilk okuma yazmayı farklı yöntem ve yazı türü ile öğrenmelerinin bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre ister dik temel harfle, isterse bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğrenilsin öğrencilerin satır çizgisinde ve düzenli yazı yazmasına bunun etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin satır çizgisinde yazmaları veya satır çizgisinden yazıyı kaydırmalarının yazı türü ve yöntemle bağlantılı bir durum olmadığı söylenebilir.

**Sütun Grafik 12**  
**Satır Çizgilerine Yazma (2. Sınıf)**



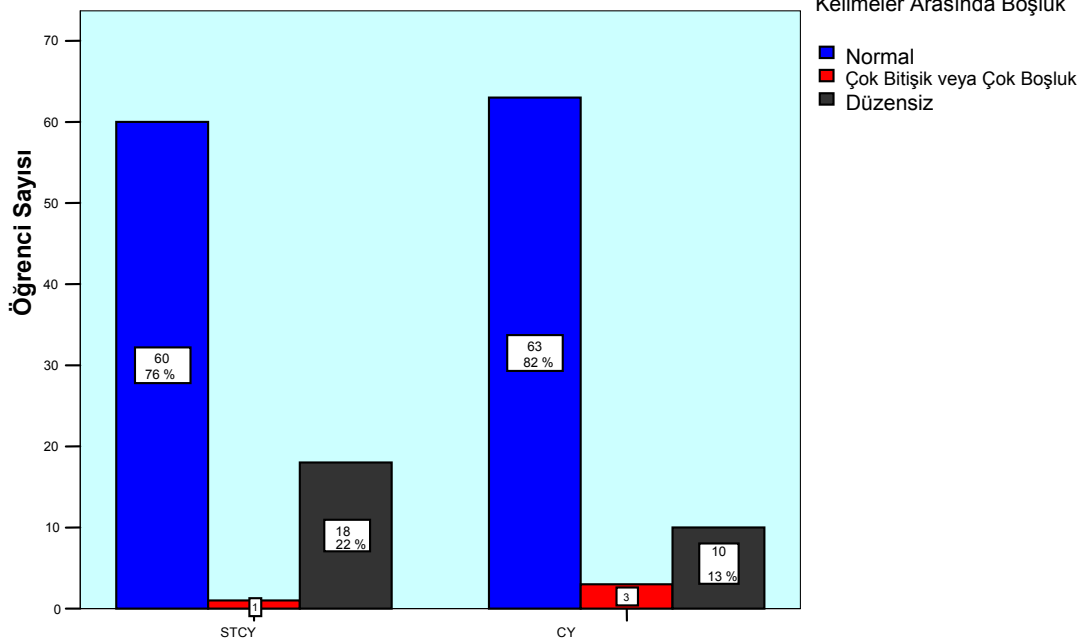
Bu sonuçlara göre öğrenciler hangi yazı türü ile yazarlarsa yazsınlar, bu beceride öğrencilerin kas gelişimlerinin ve el göz koordinasyonunun önemli olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin yazım hatalarını sürekli takip etmelerinin ve anında geri bildirim vermelerinin yazım hatalarını en aza indirdiği gözlenmiştir.

#### 4.2.2.1.2.4. Kelimeler Arasında Boşluk

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kelimeler arasında boşluk (normal, çok bitişik veya çok boşluk ve düzensiz) olmak üzere üç değişkene göre iki ay süresince gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 3'te yer almaktadır.

Sütun Grafik 13 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %76'sının normal yazdıkları gözlemlenirken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %63'ünün normal yazdıkları saptanmıştır.

**Sütun Grafik 13**  
**Kelimeler Arasında Boşluk (2. Sınıf)**



Kelimeler arası boşluğun düzensizliği bakımından incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı %22’iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı %13’te kalmıştır. Kelimeler arası boşluk yönünden CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Oysaki bitişik eğik yazı ile yazan öğrencilerde kelimeler arasındaki boşluğun daha az olması beklenirken, tersi bir sonuçla karşılaşmıştır.

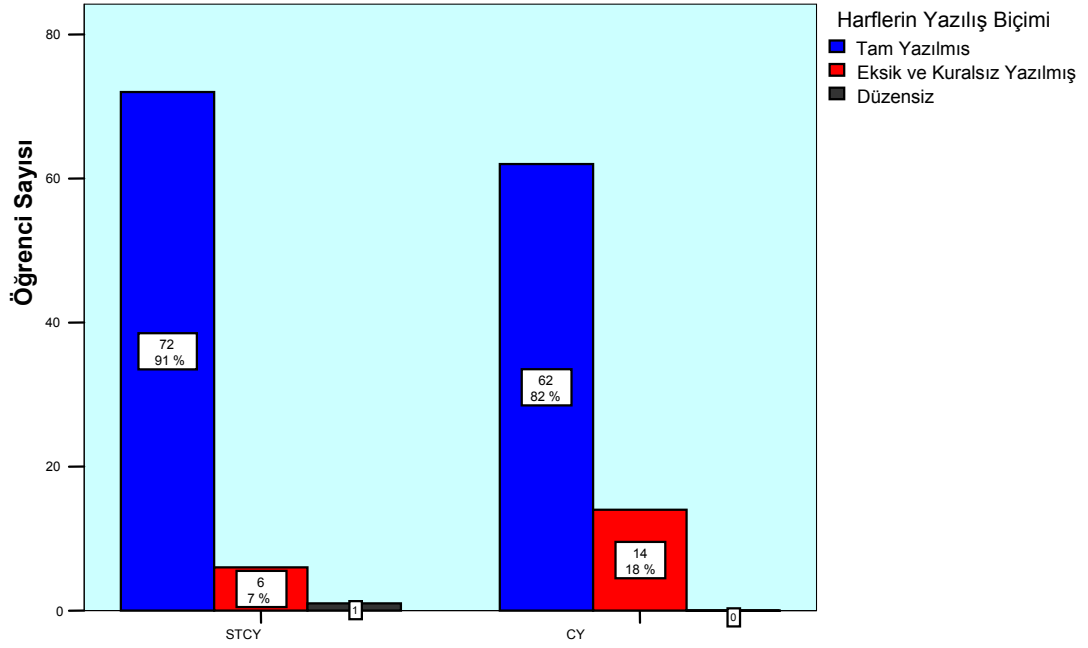
#### 4.2.2.1.2.5. Harflerin Yazılış Biçimi

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin harfleri yazma biçimleri (tam yazılmış, eksik-kuralsız yazılmış ve düzensiz) olmak üzere üç değişkene göre iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 14’te gösterilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin harfleri yazış biçimlerin, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yonteme göre dağılımını gösteren Sütun Grafik 14 incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %91’i harfleri tam ve kuralına uygun yazarken, %7’sinin eksik ve kuralsız yazdığı saptanmıştır. CY ile ilk okuma

yazma öğrenen öğrencilerin ise %82'si harfleri kuralına uygun yazarken, %18'inin harfleri kuralına uygun yazmadığı belirlenmiştir.

**Sütun Grafik 14**  
**Harflerin Yazılış Biçimi (2. Sınıf)**



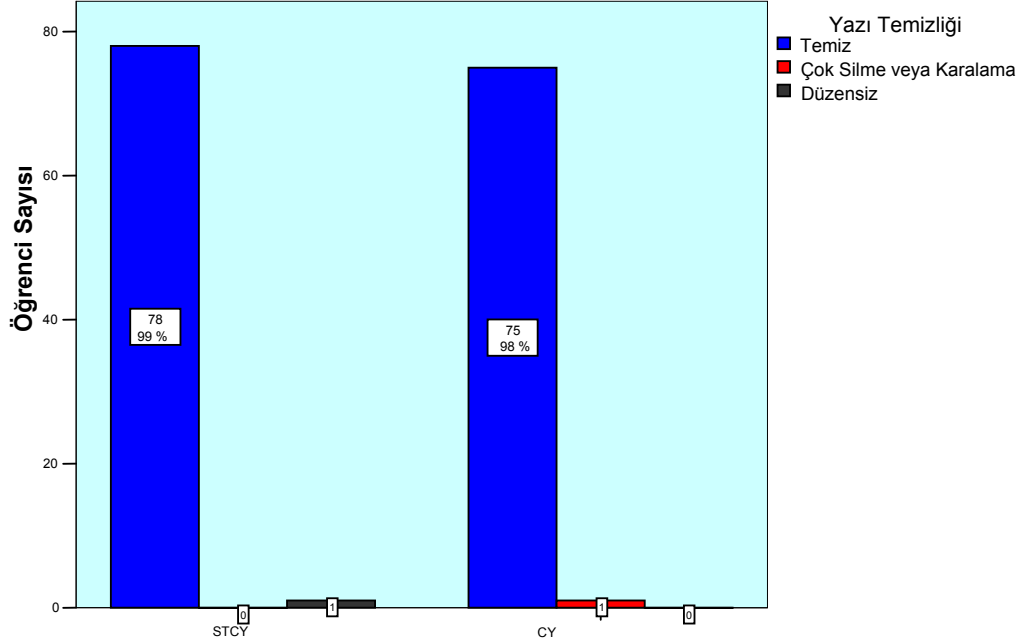
İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin harfleri kuralına uygun yazma becerilerine bakıldığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre %7 oranında harfleri daha iyi kuralına uygun yazdıkları söylenebilir. Ancak harfleri kuralına uygun yazma becerisinin STCY'de daha iyi olmasının sadece yöntemden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir. Başka değişkenlerin de etkili olabileceği göz ardı edilmemelidir.

#### 4.2.2.1.2.6. Yazı Temizliği

Araştırmada yer alan ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazı temizliği (temiz, çok silme veya karalama ve düzensiz) olmak üzere üç değişkene göre iki ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Grafik 15'te yer almaktadır.



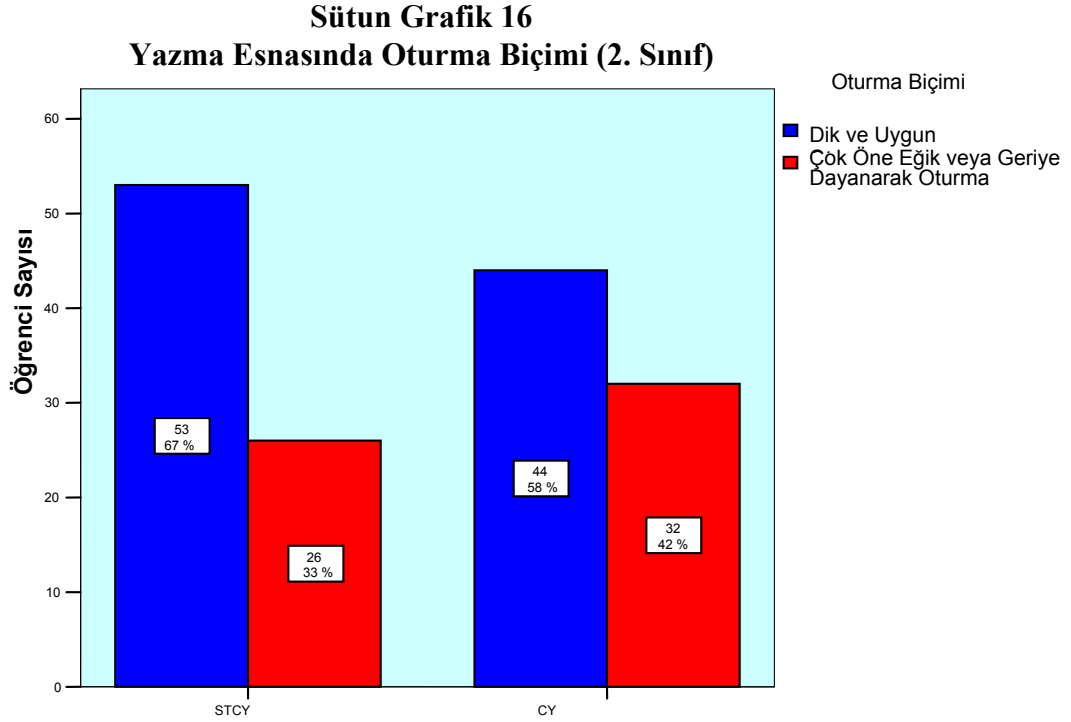
**Sütun Grafik 15**  
**Yazı Temizliği (2. Sınıf)**



İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönetime göre yazı temizliğinin nasıl bir dağılım gösterdiğine ilişkin Sütun Grafik 15 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %99'u yazı temizliğine dikkat ederken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %98'inin yazı temizliğine dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yazı temizliğine dikkat etmelerinde yöntem farklılığının etkisinin olmadığı söylenebilir. Yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenlerinin yazı temizliğine dikkat etmeleri, öğrencileri bu yönde sürekli uyarmaları ve yönlendirmelerinin, öğrencilerin yazı temizliğine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

#### 4.2.2.1.2.7. Yazma Esnasında Oturma Biçimi

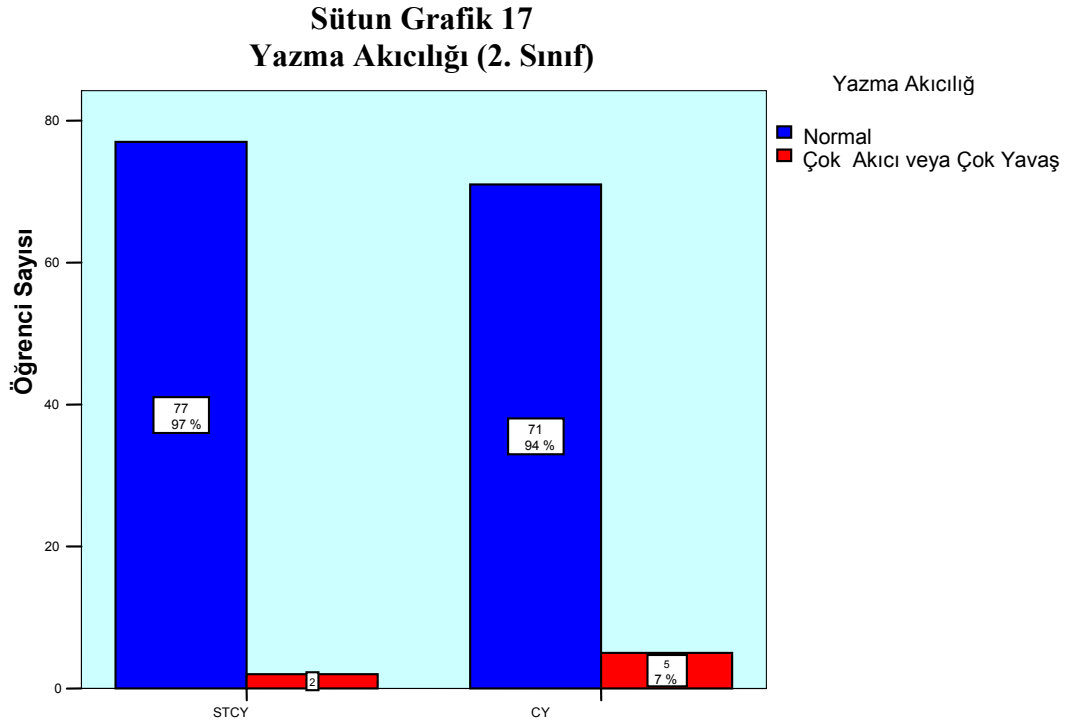
İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma esnasında oturma biçimleri [dik ve uygun oturarak yazma, çok öne eğik veya geriye dayanarak yazma ve düzensiz (öne-arkaya sallanma)] olmak üzere üç değişkene göre iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 16'da yer almaktadır.



Sütun Grafik 16, incelendiğinde ilköğretim 2. sınıf öğrencilerin STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %67'si dik ve uygun otururken, %33'ünün çok öne eğik veya geriye dayanarak oturduğu belirlenmiştir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %58'i dik ve uygun otururken, %42'sinin çok öne eğik veya geriye dayanarak oturduğu gözlenmiştir. Her iki yöntemle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oturma biçimlerine ilişkin sonuçlar birbirine benzer niteliktedir. Ancak STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin daha uygun oturdukları görülmektedir. Buna rağmen yönteme göre öğrencilerin oturma biçimlerinde önemli bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin oturma biçimlerindeki bozukluğun yöntemden kaynaklandığını söylemek bu sonuçlara göre mümkün değildir. Öğrencilerin oturma biçimlerindeki bozukluğun daha çok ailelerin ve öğretmenlerin konuya gereken hassasiyeti göstermediklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sorunun çözümü için öğretmenin oturma biçimine ilişkin yönlendirmelerini, aileler de dikkate almalı ve bu konuda tutarlı davranmalıdır. Öğretmen-veli iş birliği bu becerinin kazandırılması ve oturma biçiminin düzelmesinde önemli bir etken olarak görülebilir. Öğretmenin sınıf ortamında ve okulda koymuş olduğu kurallara, evde de titizlikle takip edilerek uyulması gerekmektedir.

#### 4.2.2.1.2.8. Yazma Akıcılığı

Araştırmada yer alan 2. sınıf öğrencilerinin yazma akıcılığı (normal, çok akıcı veya çok yavaş ve düzensiz) olmak üzere üç değişkene göre ele alınmış ve iki ay süreyle gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 17’de yer almaktadır.

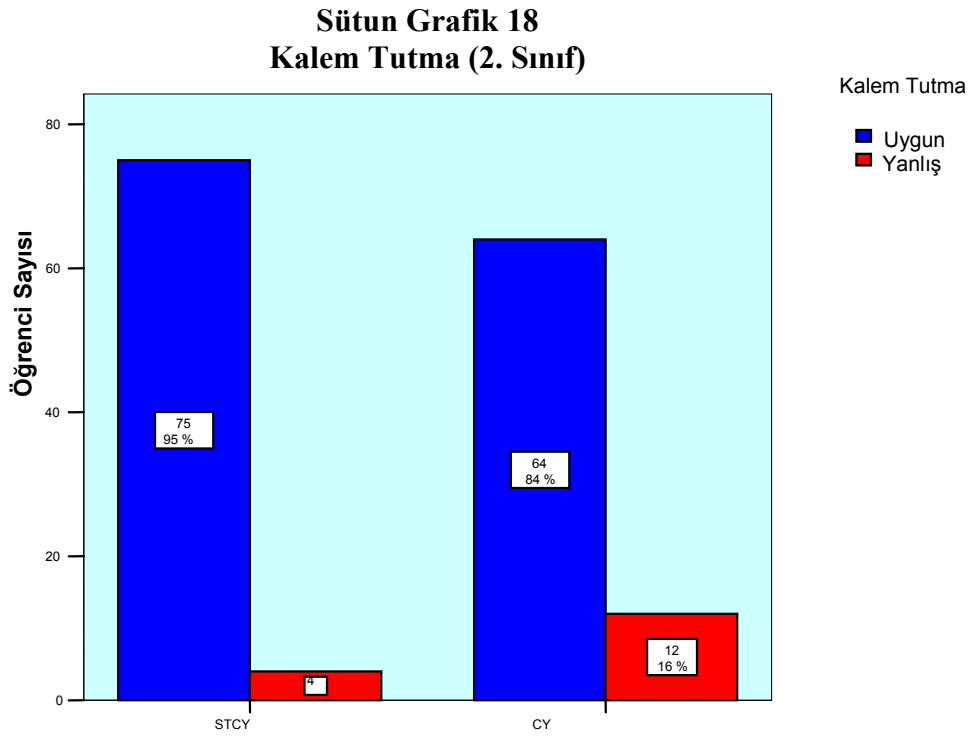


İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönetime göre yazma akıcılıklarının nasıl bir dağılım gösterdiğine ilişkin Sütun Grafik 17 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %97’si normal akıcılıkta yazarken, %3’ünün çok akıcı veya çok yavaş yazdığı belirlenmiştir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %94’ü normal akıcılıkta yazarken, %7’sinin çok akıcı veya çok yavaş yazdığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen 2. sınıf öğrencilerinin yazma akıcılıklarının, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre çok az da olsa iyi olduğu söylenebilir. Ancak bu durum genellenebilir bir nitelikte değildir. Bu durum, yazma akıcılıkları karşılaştırıldığı anlamlı farklılık tablolarında yeniden ele alınıp değerlendirilmektedir. Tablo 24 incelendiğinde, t testi sonuçlarına göre, genel

anlamda yazma akıcılıklarında yöntemin farklılığa neden olmadığı görülürken, bakarak yazmada STCY yöntemi lehine bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.2.2.1.2.9. Kalem Tutma

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kalem tutma becerileri (uygun tutma, düzensiz ve yanlış tutma) olmak üzere üç değişkene göre ele alınmış ve iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 18’de yer almaktadır.

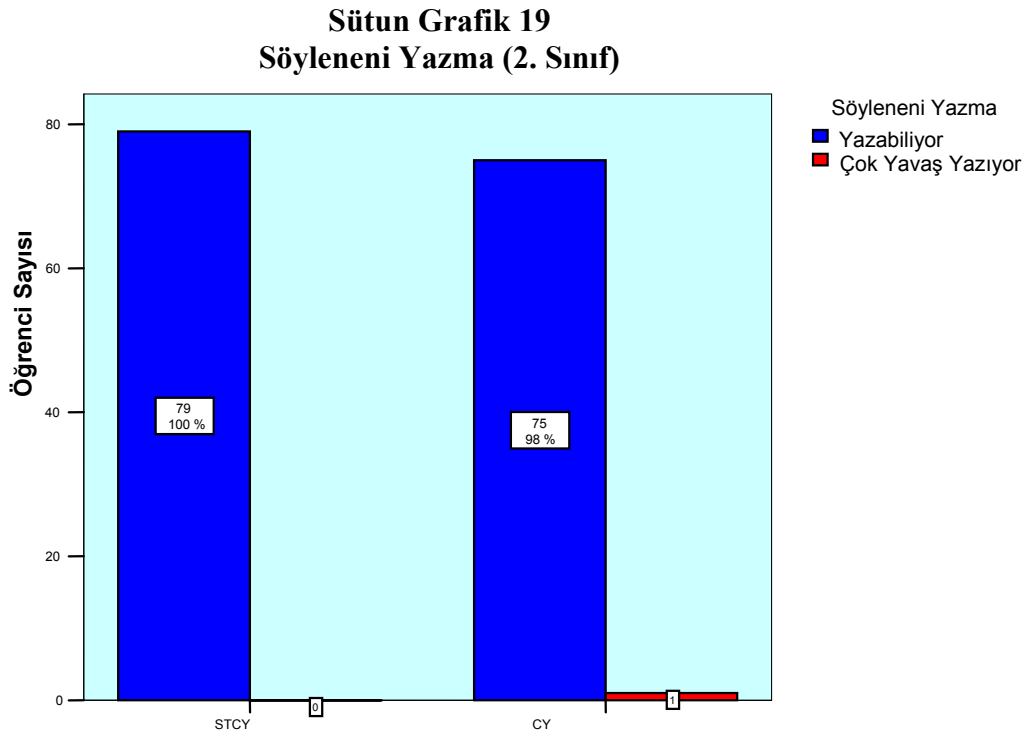


Sütun Grafik 18 incelendiğinde; 2. sınıf öğrencilerinin, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %95’inin kalem tutması normal iken, %5’inin kalemi yanlış tuttuğu belirlenmiştir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %84’ünün kalem tutması normal iken, %12’sinde kalem tutma yönünden problem yaşanmaktadır. İki yöntem arasında STCY lehine %7’lik bir fark söz konusudur. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin kalem tutma becerileri, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla %7 daha iyidir denilebilir. Ancak

öğrencilerin kalem tutma hatalarının sadece yöntemden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir.

#### 4.2.2.1.2.10. Söyleneni Yazma

Araştırmada yer alan ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin söyleneni yazma becerileri (yazabiliyor, çok yavaş yazıyor ve yazamıyor) olmak üzere üç değişkene göre ele alınmış ve iki ay boyunca gözlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler Sütun Grafik 19’da gösterilmiştir.



Sütun Grafik 19 incelendiğinde; ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin, her iki yöntem açısından, belirgin bir üstünlüğün söz konusu olmadığı söylenebilir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %100’ü söyleneni yazabilirken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %96’sının söyleneni yazabildikleri saptanmıştır. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %2’sinin söyleneni yazamadığı belirlenmiştir. Sütun Grafik 19 genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin hangi yöntemle ilk okuma yazma öğrendiğinin söyleneni yazmada bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

Buraya kadar verilen bulgular özetlenecek olursa, genel anlamda öğrencilerin yazma becerilerinin normal olduğu ve STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin genel anlamda daha başarılı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin her iki yöntemde de (yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, yazı temizliği, yazma akıcılığı ve söyleneni yazma) becerilerini genel anlamda kazandıkları belirlenmiştir.

Ancak (kelimeler arası boşluk bırakmada) CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı %18 iken, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere oranı %24'tür. Bu sonuca göre CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin (kelimeler arası açıklık bırakmama) konusunda STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri (yazı yönü) incelendiğinde STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %75'i bitişik eğik yazıyı tercih ederken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %17'sinin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri belirlenmiştir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin harfleri eksik ve kuralsız yazanların oranı %9 iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı ise %18 olarak belirlenmiştir. Her iki yöntemde de en fazla yaşanan problem öğrencilerin yazma esnasındaki oturma biçimlerinde belirlenmiştir. Öğrencilerin (yazma esnasında oturma biçimleri) incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %33'ünün çok öne veya geriye dayanarak oturduğu saptanırken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde bu oranın %42 olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin (kalem tutma becerileri)'ne ilişkin bulgular ele alındığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %5'nin kalem tutmasında problem yaşanırken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %16'sında kalem tutmalarında problem yaşandığı tespit edilmiştir.

#### **4.2.2.2. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HATALARI VE OKUMA YAZMA KURALLARINA UYMA DURUMLARININ İLK OKUMA YAZMAYI ÖĞRENDİKLERİ YÖNTEMİN FARKLILIĞINA İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırmanın örneklemini oluşturan 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma yazma becerileri, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerileri

öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yonteme göre gösterdiği anlamlı farklılık açısından ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Bu çerçevede karşılaştırmalı sonuçlara geçmeden önce, bu verilere nasıl ulaşıldığının kısaca özetlenmesinde fayda görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin okuma yazma becerilerini iki ay süreyle gözlemlemek için; Ek-II’de yer alan “Sesli okuma becerisi gözlem formu” ile Ek-III’te yer alan “Yazma Becerisi Gözlem Formu” kullanılarak elde edilen gözlem sonuçları anında ilgili formlara kaydedilmiştir. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızlarını ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için; uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen Ek-IX (hikâye edici metin) ve Ek-XI (bilgilendirici metin) kullanılmıştır. Bu metinlerin seçilmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmanın yapıldığı okullarda okuyan ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bu metinlerle daha önceden hiç karşılaşmamış olmalarına özen gösterilmiştir. Bu metinler Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun, 18.07.2005 tarih ve 258 sayılı kararıyla onaylanan Zambak Yayınlarına ait “İlköğretim 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”ndan alınmıştır. Metni anlamaya ilişkin etkinlikler de yine aynı ders kitabından ve öğrenci çalışma kitabından alınmıştır. İlköğretim 2. sınıf öğrencileri için hikâye edici ve bilgilendirici metinleri anlamaya ilişkin etkinlikleri Ek-X ve Ek-XII’de yer almaktadır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızları belirlenirken, Tablo 4’te yer alan değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici bir metinden, sesli olarak dakikada kaç kelime okuyabildikleri belirlenmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızları belirlenirken Tablo 5’te yer alan değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızları (bakarak yazma, söyleneni yazma, anladığını yazma ve bir konuda kendini ifade ederek yazma) açısından dört değişkene incelenmiştir. Ancak metin (bakarak yazma, anladığını yazma)’da kullanılmıştır. Söyleneni yazmada araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş “Yaz geliyor okullar tatil olacak. Hepimiz karnelerimizi alacağız. Biz mutlu bir tatil geçireceğiz,” cümleleri

kullanılmıştır. Öğrencilerin bir konudaki fikirlerini yazmalarında ise öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: “Okul denince aklınıza neler geliyor? Açıklar mısınız?”

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici bir metinden anladığını belirlemek içinse Ek-X ve Ek-XII’de yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler Tablo 6’da yer alan ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Bu uygulama sırasında öğrencilere zihinsel hazırlık yapmaları için gerekli süre tanınmıştır.

Tüm bu ölçümler sonucu elde edilen bulgular tablolaştırılıp üzerinde istatistiksel işlemler yapılabilmesi için bir dizi işleme tabi tutulmuştur. Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmek için okudukları kelime sayıları tek tek sayılmıştır. Yazma hızlarını belirlemek için, bir dakikada yazdıkları harf sayıları belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için Tablo 6’da yer alan değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Bilgisayar ortamına aktarılan verileri anlamlı tablolara dönüştürmek için, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönteme göre nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler ilgili tablolara aktararak araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

#### **4.2.2.2.1. Okumayı Öğrendikleri Yönteme Göre Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyuma Durumlarının Farklılığa İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında iki ay süreyle gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma becerilerine, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin etkisini gösteren bulgular Tablo 23’te yer almaktadır. Tablo 23’te yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

Tablo 23, araştırma kapsamında gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin, ilk okuma yazmayı öğrendiği yönteme göre farklılık gösterip göstermediği yönünden incelendiğinde; t testi sonuçlarına göre  $P < .05$  anlamlılık



düzeyinde “ekleyerek ve izleyerek okuma” dışında diğer yedi değişken açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

**Tablo 23**

**İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyma Durumlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına Göre T Testi Sonuçları**

Okuma Becerisi	Okul Türü	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Atlayarak Okuma	STCY	79	1.03	.250	153	1.323	.008
	CY	76	1.00	.000			
Ekleyerek Okuma	STCY	79	1.05	.220	153	.332	.506
	CY	76	1.03	.196			
Tekrarlayarak Okuma	STCY	79	1.20	.404	153	-1.791	.000
	CY	76	1.32	.472			
İzleyerek Okuma	STCY	79	1.41	.496	153	-1.445	.057
	CY	76	1.53	.552			
Oturma Biçimi	STCY	79	1.12	.434	153	1.257	.012
	CY	76	1.05	.277			
Ses Tonu	STCY	79	1.08	.398	153	-1.387	.006
	CY	76	1.19	.566			
Okuma Akıcılığı	STCY	79	1.10	.303	153	-2.206	.000
	CY	76	1.26	.574			
Okuma Kuralları	STCY	79	1.20	.607	153	-1.048	.036
	CY	76	1.31	.734			
Nefes Kontrolü	STCY	79	1.18	.579	153	1.213	.015
	CY	76	1.09	.405			

\* P<0.05

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ilişkin t testi tabloları incelenirken, okuma ve yazma becerisi değerlendirme ölçeği dikkate alınarak incelenip yorumlanmıştır. Bu nedenle ortalama yükseldikçe düzensizlik artmakta, ortalama 1 veya 1'e yakın çıktıkça da normal okuma veya yazmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bu tablodan sonra gelen t testi tabloları da bu kapsamda yorumlanacaktır.

Tablo 23 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ( $\bar{X}$ =1.03), CY ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere ( $\bar{X}$ =1.00) göre daha fazla atlayarak okuma yaptığı tespit edilmiştir (t=.1.323; p=.008). anlamlı farklılık STCY aleyhine çıkmıştır.

Tekrarlayarak okuma açısından Tablo 21 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ( $\bar{X}=1.20$ ), CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden ( $\bar{X}=1.32$ ) daha az tekrarlayarak okuduğu saptanmıştır ( $t=-1.791$ ;  $p=.000$ ). Bir başka ifadeyle CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, SYCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla daha fazla tekrarlayarak okuduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılık STCY lehine çıkmıştır.

Okuma esnasında oturma biçimine ilişkin veriler incelendiğinde; CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ( $\bar{X}=1.05$ ), STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden ( $\bar{X}=1.12$ ) okuma esnasında daha dik ve düzgün oturdukları belirlenmiştir. Anlamlı farklılık CY lehine çıkmıştır ( $t=1.257$ ;  $p=.012$ ).

Okuma esnasında ses tonu yönünden sonuçlar incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler ( $\bar{X}=1.08$ ), CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden ( $\bar{X}=1.19$ ) daha başarılıdır ( $t=-1.387$ ;  $p=.006$ ). Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre okuma esnasındaki ses tonları daha iyidir. Anlamlı farklılık STCY lehine bulunmuştur.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntem açısından okuma akıcılıkları karşılaştırıldığında; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ( $\bar{X}=1.10$ ), CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere ( $\bar{X}=1.26$ ), göre daha akıcı ve düzenli okudukları tespit edilmiştir ( $t=-2.206$ ;  $p=.000$ ). Anlamlı farklılık STCY lehine çıkmıştır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerileri, “tekrarlayarak okuma, ses tonu, okuma akıcılığı ve okuma kuralları” yönünden daha başarılı ve anlamlı farkın lehlerine olduğu saptanmıştır. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerileri ise “atlayarak okuma, oturma biçimi ve nefes kontrolü” yönünden daha başarılı ve anlamlı farkın lehlerine olduğu belirlenmiştir.

#### 4.2.2.2.2. Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Yazma Hataları ve Yazma Kurallarına Uyuma Durumlarının Farklılığa İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında iki ay süreyle gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin yazma becerilerine, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin etkisini gösteren bulgular Tablo 24’te verilmiştir. Tablo 24’te yer alan bulgular  $P<.05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

**Tablo 24**

#### İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları ve Yazma Kurallarına Uyuma Durumlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına Göre T Testi Sonuçları

Yazma Becerisi	Okul Türü	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Yazı Yönü	STCY	79	1.25	.437	153	-8.741	.013
	CY	76	1.82	.379			
Yazı Büyüklüğü	STCY	79	1.02	.225	153	-.367	.471
	CY	76	1.03	.255			
Satır Çizgisine Yazma	STCY	79	1.00	.000	153	-1.020	.040
	CY	76	1.01	.114			
Kelimeler Arası Boşluk	STCY	79	1.46	.844	153	1.332	.005
	CY	76	1.30	.693			
Harflerin Yazılış Biçimi	STCY	79	1.10	.343	153	-1.407	.008
	CY	76	1.18	.390			
Yazının Temizliği	STCY	79	1.02	.225	153	.421	.394
	CY	76	1.01	.114			
Oturma Biçimi	STCY	79	1.32	.472	153	-1.180	.027
	CY	76	1.42	.497			
Yazma Akıcılığı	STCY	79	1.02	.158	153	-1.211	.015
	CY	76	1.06	.249			
Kalem Tutma	STCY	79	1.10	.441	153	-2.215	.000
	CY	76	1.31	.734			
Sesten Yazabilme	STCY	79	1.00	.000	153	-1.020	.040
	CY	76	1.01	.114			

\*  $P<.05$

Araştırma kapsamında gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin yazma becerilerinin, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönteme göre farklılığını gösteren Tablo 24 incelendiğinde; t testi sonuçlarına göre  $P<.05$  anlamlılık düzeyinde 2. sınıf öğrencilerinin “yazı büyüklüğü ve yazı temizliği”nde anlamlı farklılığa rastlanmazken, diğer tüm değişkenler açısından anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bulgular kısaca yorumlandığında; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin [yazı yönü ( $\bar{X}=1.25$ )], CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin [yazı yönü ( $\bar{X}=1.82$ )]'ne göre daha iyidir. Ancak öğrencilerin yazı yönlerinde problem yaşandığı görülmektedir. Bu bölümde ortalamalar 1'e yakınsa öğrencilerin yazma becerileri normale yakındır. Ortalamalar 3'e yaklaştıkça öğrencilerin yazma becerilerinin normal düzeydeki yazma becerisinden uzaklaştığı söylenebilir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde, (yazı yönü, satır çizgisine yazma, harflerin yazılış biçimi, oturma biçimi, yazı akıcılığı, kalem tutma ve sestem yazabilme) becerileri yönünden anlamlı farklılığın lehlerine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, (yazı yönü, satır çizgisine yazma, harflerin yazılış biçimi, oturma biçimi, yazma akıcılığı, kalem tutma ve sestem yazabilme) becerilerinin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha iyi olduğu söylenebilir. Buna karşılık sadece, (kelimeler arasındaki boşluk) yönünden CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin kelimeler arasındaki mesafeyi ayarlama dışında, diğer yazma becerisi alanlarında CY'ye göre daha iyi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinde, kelimeler arasında boşluk bırakma dışında (yazı yönü, satır çizgisine yazma, harflerin yazılış biçimi, oturma biçimi, yazma akıcılığı, kalem tutma ve sestem yazabilme) becerileri yönünden anlamlı farkın STCY lehine olduğu tespit edilmiştir.

#### **4.2.2.3. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HIZLARI VE ANLAMA DÜZEYLERİNİN İLK OKUMA YAZMAYI ÖĞRENDİKLERİ YÖNTEME İLİŞKİN BULGULAR**

Bu alt başlıkta 2005-2006 eğitim öğretim yılının sonunda 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri ele alınmıştır. Eğitim öğretim yılının sonunda iki ay boyunca gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin tamamının okuma yazma hızları ve anlama düzeyleri ölçülememiştir. Ancak öğrencilerin, 145'inin okuma hızları, 144-145'inin yazma hızları ve 144-

145'inin anlama düzeyleri ölçülebilmektedir. Elde edilen veriler ilk okuma yazma öğrenilen yönetime göre gruplandırılarak verilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler, öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin, okuma yazma hızları ve anlama düzeylerinde nasıl bir farklılığa neden olduğuna yönelik karşılaştırmalı sonuçlara yer verilmiştir.

#### 4.2.2.3.1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Okuma Hızları

Araştırmada gözlenen 144 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin hikâye edici bir metni sesli okuma hızı belirlenirken, 145 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin birgilendirici bir metni sesli okuma hızı ölçülmüştür. Ölçümler sonucu elde edilen veriler ilk okuma yazma öğrenilen yönetime göre gruplandırılarak Tablo 25'e aktarılmıştır.

**Tablo 25**

#### İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Sesli Okuma Hızları (1 Dakikada)

Metin Türü	Kelime Sayısı / Düzeyi	YÖNTEM			
		STCY		CY	
		f	%	f	%
Hikâye Edici Metin	0-60 Kelime (1. Sınıf)	2	3	5	7
	61-80 Kelime (2. Sınıf)	9	12	17	25
	81-100 Kelime (3. Sınıf)	21	28	21	31
	101-120 Kelime (4. Sınıf)	16	21	17	25
	121-140 Kelime (5. Sınıf)	28	36	8	12
	<b>Toplam</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>
Bilgilendirici Metin	0-60 Kelime (1. Sınıf)	1	1	3	4
	61-80 Kelime (2. Sınıf)	6	8	16	23
	81-100 Kelime (3. Sınıf)	16	22	17	24
	101-120 Kelime (4. Sınıf)	23	32	20	28
	121-140 Kelime (5. Sınıf)	28	38	15	21
	<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Hikâye edici metni okuma hızı yönünden Tablo 25 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %3'ünün okuma hızı 1. sınıf düzeyinde iken, %12'nin 2. sınıf, geriye kalan %85'inin 3. sınıf ve daha üst seviyede olduğu

saptanmıştır. CY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin ise %7'si 1. sınıf düzeyinde okurken, %25'i 2. sınıf düzeyinde, geriye kalan %68'i 3. sınıf ve daha üst düzeyde okuduğu belirlenmiştir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin hikâye edici bir metni okuma hızları CY ile öğrenenlere göre %17 daha hızlıdır. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile öğrenen öğrencilere göre daha hızlı okudukları tespit edilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metni okuma hızları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %1'inin okuma hızı 1. sınıf düzeyinde iken, %8'inin 2. sınıf düzeyinde, geriye kalan %91'inin ise 3. sınıf ve daha üst seviyede okuduğu görülmüştür. CY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %4'ü 1. sınıf düzeyinde okurken, %23'ü 2. sınıf düzeyinde, geriye kalan %73'ü ise 3. sınıf ve daha üst düzeyde okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Genel anlamda STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici bir metni okuma hızlarının CY ile öğrenenlere oranla çok daha iyi olduğu görülmektedir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %19'unun okuma hızı 5. sınıf düzeyinde iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde bu oran % 10'dur. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre genel anlamda daha hızlı okudukları tespit edilmiştir.

Her iki metin türünde de STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı okudukları belirlenmiştir.

#### **4.2.2.3.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Yazma Hızları**

Araştırma kapsamında gözlenen 144 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin “bakarak, söyleneni, hikâye edici bir metinden anladığını ve bir konuda kendini ifade ederek” yazma hızları ölçülmüştür. Yine araştırma kapsamında gözlenen 145 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin ise “bilgilendirici bir metinden anladığını yazma” hızları ölçülmüştür. Bunlar ilk okuma yazma öğrenilen yönteme göre Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Yazma Hızları (1 Dakikada)

Yazma Türü	Harf Sayısı / Düzeyi	YÖNTEM			
		STCY		CY	
		f	%	f	%
<b>Bakarak Yazma</b>	0-20 Harf (1. Sınıf)	-	-	9	13
	21-35 Harf (2. Sınıf)	4	5	12	17
	36-50 Harf (3. Sınıf)	16	22	13	18
	51-65 Harf (4. Sınıf)	27	37	18	25
	66-75 Harf (5. Sınıf)	26	36	19	27
	<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Söyleneni Yazma</b>	0-20 Harf (1. Sınıf)	-	-	-	-
	21-35 Harf (2. Sınıf)	3	4	6	8
	36-50 Harf (3. Sınıf)	6	8	8	11
	51-65 Harf (4. Sınıf)	28	38	15	21
	66-75 Harf (5. Sınıf)	36	50	42	60
	<b>Toplam</b>	<b>73</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>
<b>Hikâye Edici Metinden Anladığını Yazma</b>	0-20 Harf (1. Sınıf)	8	11	7	10
	21-35 Harf (2. Sınıf)	15	20	22	32
	36-50 Harf (3. Sınıf)	23	31	22	32
	51-65 Harf (4. Sınıf)	13	17	9	13
	66-75 Harf (5. Sınıf)	16	21	9	13
	<b>Toplam</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>69</b>	<b>100</b>
<b>Bilgilendirici Metinden Anladığını Yazma</b>	0-20 Harf (1. Sınıf)	5	7	1	1
	21-35 Harf (2. Sınıf)	13	17	15	21
	36-50 Harf (3. Sınıf)	22	29	23	34
	51-65 Harf (4. Sınıf)	20	27	12	17
	66-75 Harf (5. Sınıf)	15	20	19	27
	<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>100</b>
<b>Bir Konuda Kendini İfade Ederek Yazma</b>	0-20 Harf (1. Sınıf)	4	5	4	6
	21-35 Harf (2. Sınıf)	10	14	4	6
	36-50 Harf (3. Sınıf)	15	21	20	28
	51-65 Harf (4. Sınıf)	20	27	20	28
	66-75 Harf (5. Sınıf)	24	33	23	32
	<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Tablo 26 incelendiğinde; ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bakarak yazma hızları ele alındığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrencilerden hiçbiri seviyesinin altında bir yazma hızına sahip değilken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden %7'sinin seviyesinin altında bir yazma hızına sahip olduğu belirlenmiştir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %5'i 2. sınıf

seviyesinde yazarken, geriye kalan %95'inin seviyelerinin üzerinde yazdığı görülmektedir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %17'si 2. sınıf düzeyinde yazarken, %70'inin 3. sınıf ve daha üst düzeyde bakarak yazdıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bakarak yazma hızlarının, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha hızlı olduğu saptanmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin söyleneni yazma hızları incelendiğinde STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %4'ü 2. sınıf düzeyinde yazarken, CY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %8'inin 2. sınıf düzeyinde yazdıkları tespit edilmiştir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %96'sı 3. sınıf ve daha üst düzeyde söyleneni yazarken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %92'sinin 3. sınıf ve daha üst düzeyde söyleneni yazdıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre STCY daha başarılı gibi görünse de her iki yöntem açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici bir metinden anladığını yazma hızları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %11'i 1. sınıf düzeyinde yazarken, %20'si 2. sınıf düzeyinde, %69'unun ise 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazdıkları saptanmıştır. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %10'u 1. sınıf düzeyinde yazarken, %32'sinin 2. sınıf düzeyinde, %58'inin ise 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazdıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre yine STCY'nin, CY'ye göre hikâye edici metinden anladığını yazma hızlarının daha iyi olduğu söylenebilir. Aradaki farkın da sadece yöntemden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici bir metinden anladığını yazma hızları yönünden Tablo 26 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %7'si 1. sınıf düzeyinde yazma hızına sahipken, %17'si 2. sınıf düzeyinde, geriye kalan %66'sının ise 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazdığı belirlenmiştir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %1'i 1. sınıf seviyesinde yazarken, %21'inin 2. sınıf düzeyinde yazdığı, geriye kalan %87'sinin 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin CY ile ilk



okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici bir metinden anladığını yazma hızlarının, STCY göre daha iyi olduğu söylenebilir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bir konuda kendini ifade ederek yazma hızları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerinin %5'i 1. sınıf düzeyinde, %14'ü 2. sınıf düzeyinde yazarken, %81'inin 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazdığı belirlenmiştir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %6'sı 1. sınıf düzeyinde, %6'sı 2. sınıf düzeyinde yazarken, geriye kalan %88'inin ise 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazdıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha hızlı yazdıkları görülmektedir. Ancak, elde edilen bu sonuçlara göre CY'nin daha başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir. Buradaki başarıyı sadece yonteme indirgemek mümkün görülmemektedir. Buna rağmen yöntemin etkisinin olduğu da göz ardı edilmemelidir.

#### **4.2.2.3.3. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Anlama Düzeyleri**

Araştırma kapsamında gözlenen 144 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin hikâye edici bir metni anlama düzeyi belirlenirken, 145 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin bilgilendirici bir metni anlama düzeyi belirlenmiştir. Ölçümler sonucu elde edilen veriler Tablo 27'te verilmiştir.

Tablo 27 ilköğretim öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici bir metni okuma ve anlama düzeyleri yönünden incelendiğinde; her iki metin türünde de başarısız öğrencinin olmadığı görülmüştür. Hikâye edici metni anlama düzeyleri yönünden STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %5'i orta düzeyde başarılı iken, %82'si iyi düzeyde, %13'ünün ise pekiyi düzeyinde başarılı olduğu görülmektedir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %3'ünün geçer, %25'inin orta, %65'inin iyi ve %7'sinin ise pekiyi düzeyinde başarılı olduğu görülmektedir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin hikâye edici bir metni anlama düzeyleri %69.19'unun orta ve iyi düzeyde başarı gösterirken, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %94.72'sinin iyi ve pekiyi düzeyde başarılı

olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre hikâye edici bir metni anlamada STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak bu durumun sadece yöntemden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir.

**Tablo 27**

**İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Metni Anlama Düzeyleri**

Metin Türü	Puan Aralığı ve Anlama Düzeyi	YÖNTEM			
		STCY		CY	
		f	%	f	%
Hikâye Edici Metin	0 – 44 Başarısız	-	-	-	-
	45 – 54 Geçer	-	-	2	3
	55 – 69 Orta	4	5	17	25
	70 – 84 İyi	62	82	44	65
	85 – 100 Pekiyi	10	13	5	7
	<b>Toplam</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>
Bilgilendirici Metin	0 – 44 Başarısız	-	-	-	-
	45 – 54 Geçer	-	-	4	6
	55 – 69 Orta	5	7	16	23
	70 – 84 İyi	43	58	40	56
	85 – 100 Pekiyi	26	35	11	15
	<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici bir metni anlama düzeyleri incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %7'si orta düzeyde, %58'u iyi düzeyde, %35'inin ise pekiyi düzeyde başarılı iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden %6'sı geçer, %23'ü orta, %56'sı iyi, %15'inin ise pekiyi düzeyde başarılı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha başarılı oldukları ve metni daha iyi anladıkları tespit edilmiştir.

**4.2.2.4. İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HIZLARI VE ANLAMA DÜZEYLERİNİN İLK OKUMA YAZMAYI ÖĞRENDİKLERİ YÖNTEMİN FARKLILIĞINA İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırmanın örneklemini oluşturan 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma yazma becerileri, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerileri

öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönteme göre anlamlı farklılık açısından ele alınmış ve incelenmiştir. Bu çalışmalarda 1. sınıf öğrencileri için izlenen yöntem uygulanmıştır.

#### 4.2.2.4.1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında 2 ay süreyle gözlenen 143 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma hızlarına, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin etkisini gösteren bulgular Tablo 28’de verilmiştir. Tablo 28’de yer alan bulgular  $P<.05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

**Tablo 28**

#### İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına Göre T Testi Sonuçları

Okuma Hızı	Okul Türü	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Hikâye edici Metin	STCY	76	3.77	1.150	142	3.615	.381
	CY	68	3.08	1.129			
Bilgilendirici Metin	STCY	74	3.95	1.026	143	3.085	.039
	CY	71	3.39	1.176			
<b>Genel Toplam</b>	STCY	79	3.86	.992	150	3.637	.881
	CY	73	3.26	1.064			

\*  $P<.05$

Tablo 28 incelendiğinde; t testi sonuçlarına göre  $P<.05$  düzeyinde öğrencilerin hikâye edici bir metni okumada ve genel anlamdaki okumada okul türü açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak yine t testi sonucuna göre  $P<.05$  düzeyinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici bir metni okumada ( $\bar{X}=3.95$ ), CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden ( $\bar{X}=3.39$ ) daha başarılı oldukları ve anlamlı farklılığın lehlerine olduğu belirlenmiştir.

Bir başka ifadeyle okul türü, hikâye edici bir metni okumada anlamlı bir farklılık oluşturmazken, bilgilendirici bir metni okumada STCY lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $t=3.085$ ;  $p=.039$ ).

#### 4.2.2.4.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında 2 ay süreyle gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin yazma hızlarına, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin etkisini gösteren bulgular Tablo 29’da verilmiştir. Tablo 29’da yer alan bulgular  $P<.05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

**Tablo 29**

#### İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına Göre T Testi Sonuçları

Yazma Hızı	Okul Türü	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Bakarak Yazma	STCY	73	4.02	.897	142	3.426	.000
	CY	71	3.36	1.375			
Söyleneni Yazma	STCY	73	4.32	.800	142	.127	.060
	CY	71	4.30	.979			
Hikâye Edici Metinden Anladığını Yazma	STCY	75	3.18	1.280	142	1.544	.305
	CY	69	2.86	1.174			
Bilgilendirici Metinden Anladığını Yazma	STCY	75	3.36	1.181	143	-.575	.888
	CY	70	3.47	1.151			
Bir Konuda Kendini İfade Ederek Yazma	STCY	73	3.68	1.223	142	-.384	.351
	CY	71	3.76	1.139			
<b>Genel Toplam</b>	STCY	79	3.73	.822	149	1.262	.259
	CY	72	3.55	.913			

\*  $P<0.05$

Araştırma kapsamında gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin yazma hızlarının ilk okuma yazmayı öğrendikleri yonteme göre anlamlı farklılık göstermeleri yönünden Tablo 29 incelendiğinde; t testi sonuçlarına göre  $P<.05$  düzeyinde “bakarak yazma” yönünden anlamlı farklılığa rastlanırken, diğer yazma türleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ( $\bar{X}=4.02$ ), CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere ( $\bar{X}=3.36$ ) göre bakarak daha hızlı yazdıkları saptanmıştır ( $t=3.426$ ;  $p<.000$ ). Elde edilen verilere göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bakarak yazma hızlarının, Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha iyi olduğu söylenebilir.

Tablo genel anlamda incelendiğinde diğer yazma hızlarına ilişkin verilerde anlamlı farklılık bulunmamış olsa da metinden anladığını yazmanın dışında, söyleneni yazma, hikâye edici metinden anladığını yazma, bir konudaki fikrini yazma ve genel toplamda yazma becerisi anlamında STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha hızlı yazdıkları belirlenmiştir. Bu durumda bir tek “bilgilendirici metinden anladığını yazma”da STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin yazma hızlarından daha yavaş olduğu söylenebilir. Diğer tüm yazma türlerinde STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha hızlı yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda CY yöntemiyle bilgilendirici metni öğrencilerin daha iyi öğrendikleri, anladıkları ve anladıklarını çok hızlı bir şekilde yazıya aktarabildikleri söylenebilir.

#### **4.2.2.4.3. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Bir Metni Anlama Düzeylerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında iki ay süreyle gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin hikâye edici metinden okuduğunu anlama düzeylerine, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin etkisini gösteren bulgular Tablo 30’da verilmiştir. Tablo 30’da yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde; t testi sonuçlarına göre 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin hikâye edici bir metni anlamaya yönelik yapılan etkinliklerden, ilk okuma yazmayı öğrendiği yönetime göre sadece 6. etkinlik olan (metinle ilgili çıkarımda bulunma)da  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı saptanmıştır. Diğer etkinliklerin tümünde, genel anlamda hikâye edici bir metni anlamayla ilgili olarak ilk okuma yazmayı öğrendiği yöntem açısından anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Anlamlı farklılık bulunan etkinliklerin tümünde STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler lehine bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 30

**İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Bir Metni Anlamaya İlgili Değerlendirme Verilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre T Testi Sonuçları**

Etkinlik Türü		Yöntem	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
1	Metinle İlgili Bir Kelimeyi Cümle İçerisinde Kullanma	STCY	76	4.96	.196	142	2.459	.000
		CY	68	4.80	.496			
2	5 – N, 1 – K	STCY	76	4.68	.495	142	2.129	.000
		CY	68	4.39	1.052			
3	Metnin Özelliklerini Yazma	STCY	76	4.59	.715	142	4.107	.001
		CY	68	3.91	1.230			
4	Cümleleri Uygun Kelimelerle Tamamlama	STCY	76	4.93	.340	142	3.684	.000
		CY	68	4.48	.999			
5	Doğru ve Yanlış Olan Cümleleri Bulma	STCY	76	4.92	.316	142	1.086	.033
		CY	68	4.85	.432			
6	Metinle İlgili Kelime Üretme	STCY	76	4.14	1.261	142	-2.980	.000
		CY	68	4.67	.800			
7	Metinle İlgili Çıkarımda Bulunma	STCY	76	4.53	1.025	142	.816	.395
		CY	68	4.39	1.067			
8	Metinle İlgili Çıkarımda Bulunma ve Kendi Hayatına Uyarlama	STCY	76	4.60	.849	142	2.381	.000
		CY	68	4.14	1.417			
9	Verilen Cevaba Uygun Soru Sorma	STCY	76	4.59	1.073	142	5.133	.000
		CY	68	3.32	1.832			
10	Neden Sonuç İlişkisini Açıklama	STCY	76	4.17	1.193	142	1.845	.001
		CY	68	3.75	1.539			
<b>Genel Toplam</b>		STCY	76	4.61	.321	142	4.367	.000
		CY	68	4.27	.586			

\* P&lt;0.05

Bu durum genel toplama ilişkin olarak yapılan t testi sonucuna da yansımıştır. Genel toplamda da STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler ( $\bar{X}$ =4.61.) düzeyinde bir ortalamaya sahipken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ortalamasının ise ( $\bar{X}$ =4.27) olduğu görülmüştür (t=4.367; p=.000). Bu sonuçlara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, hikâye edici bir metni anlamaya yönelik yapılan etkinliklerde, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

#### 4.2.2.4.4. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Bir Metni Anlama Düzeylerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında iki ay süreyle gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin bilgilendirici metinden okuduğunu anlama düzeylerine, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin etkisini gösteren bulgular, Tablo 31’de verilmiştir. Tablo 31’de yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

**Tablo 31**

#### İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Bir Metni Anlamayla İlgili Değerlendirme Verilerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre T Testi Sonuçları

Etkinlik Türü		Yöntem	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
1	Metinle İlgili Bulmaca Çözme	STCY	74	4.89	.390	143	2.305	.000
		CY	71	4.57	1.104			
2	Verilen Cümleleri Metne Göre Tamamlama	STCY	74	4.77	.423	143	4.785	.000
		CY	71	4.04	1.235			
3	Metnin Giriş Gelişme ve Sonuç Bölümlerini Özetleme	STCY	74	4.58	1.046	143	2.424	.002
		CY	71	4.08	1.401			
4	Metinle İlgili Bir Resmi Yorumlama (Görsel Okuma)	STCY	74	4.62	.931	143	1.408	.033
		CY	71	4.38	1.125			
5	Metinle İlgili Kelime Üretme	STCY	74	4.67	.795	143	.786	.277
		CY	71	4.56	.921			
6	Verilen Kelimelerden Anlamlı Cümleler Oluşturma	STCY	74	4.54	.953	143	5.288	.000
		CY	71	3.43	1.509			
<b>Genel Toplam</b>		STCY	74	4.68	.407	143	5.143	.000
		CY	71	4.18	.724			

\*  $P < 0.05$

Tablo 31 incelendiğinde; t testi sonuçlarına göre 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin, bilgilendirici bir metni anlamaya yönelik yapılan etkinliklerde, ilk okuma yazmayı öğrendiği yönteme göre sadece 5. etkinlikte (metinle ilgili kelime üretme)  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmamıştır. Diğer etkinliklerin tümünde ve genel anlamda hikâye edici bir metni anlamayla ilgili olarak ilk okuma yazmayı öğrendiği yöntem açısından anlamlı farklılık saptanmıştır. Bir önceki tabloda olduğu gibi anlamlı farklılığın STCY lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, genel toplamın değerlendirilmesine de yansıdığı görülmektedir. Genel

toplamda da yine anlamlı farklılığın STCY lehine olduğu anlaşılmaktadır ( $t=5.143$ ;  $p=000$ ). Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, bilgilendirici bir metni okuyup anlamada CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Ancak bu başarının sadece yöntemden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir. Ama yöntemin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkısının olduğu da bir gerçektir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinde ilk okuma yazmayı öğrendiği yönetime göre; “ekleyerek okuma ve izleyerek okuma” yönünden bir farklılık saptanmamıştır. “Atlayarak okuma, oturma biçimi ve nefes kontrolü”ne göre anlamlı farklılığın CY lehine olduğu görülmektedir. Ancak “tekrarlayarak okuma, ses tonu, okuma hızı ve okuma kuralları” yönünden ortaya çıkan anlamlı farklılık ise STCY lehine bulunmuştur.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin, ilk okuma yazmayı öğrendiği yönetime göre; “yazı büyüklüğü ve yazı temizliği” açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ancak “yazı yönü, satır çizgisine yazma, harflerin yazılış biçimi, oturma biçimi, yazı hızı, kalem tutma ve sestem yazma” yönünden anlamlı farklılık STCY lehine bulunmuştur. Ancak “kelimeler arası boşluk” yönünden anlamlı farklılık CY lehine bulunmuştur.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının okul türüne göre; hikâye edici bir metni okuma ve genel anlamda okuma yönünden anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, bilgilendirici bir metni okuma hızı yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın da STCY lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici bir metni, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı okudukları söylenebilir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının okul türüne göre; (söyleneni yazma, hikâye edici bir metinden anladığını yazma, bilgilendirici bir metinden anladığını yazma, bir konuda fikrini yazma ve genel anlamda yazma) yönünden bir farklılığın ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır. Ancak, (bakarak yazma)



yönünden anlamlı farklılığın STCY lehine olduğu saptanmıştır. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin kopyalayarak yazma konusunda, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı yazdıkları söylenebilir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici bir metinden okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan etkinliklerde, ilk okuma yazmayı öğrendiği yöneme göre ele alındığında; sadece “metinle ilgili çıkarımda bulunma” yönünden anlamlı farklılık bulunmamıştır. Diğer tüm etkinliklerde yöntem yönünden anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan etkinliklerde sadece “metinle ilgili kelime üretme” yönünden anlamlı farklılık CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler lehine bulunurken, diğer tüm etkinliklerde ve genel toplamda anlamlı farklılık STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler lehine bulunmuştur. Genel anlamda hikâye edici bir metni anlamada pilot okula devam eden öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, hikâye edici bir metni anlamada, ilk okuma yazmayı CY öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin, bilgilendirici metinden okuduğunu anlama düzeylerine, ilk okuma yazmayı öğrendiği yöntemin etkisinin olup olmadığı incelendiğinde, sadece “metinle ilgili kelime üretme” yönünden anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak “metinle ilgili bulmaca çözme, verilen cümleleri metne göre tamamlama, metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini özetleme, metinle ilgili bir resmi yorumlama, verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma ve genel toplamda” anlamlı farklılığın STCY lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin “bilgilendirici bir metinden” okuduğunu, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha iyi anladıkları söylenebilir. Hikâye edici metinden okuduğunu anlamada olduğu gibi, bilgilendirici metinden okuduğunu anlamada da, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

### 4.3. ÖĞRETMENLERİN SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öğretmenlerin “İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programının, İlk Okuma Yazma Öğretimi” bölümünde yer alan yeni STCY ile ilgili karşılaştıkları, sorunları, önerileri ve yönetime ilişkin sorunları belirlemek için, 1. sınıf öğretmenlerine 2005-2006 eğitim öğretim yılının başında ön test, sonunda da son test anketi uygulanmıştır. Bu anketlerin hazırlanması aşamasında öncelikle “İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nın, İlk Okuma Yazma Öğretimi” bölümü dikkate alınmıştır.

#### 4.3.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenin; cinsiyeti, mezun olduğu okul türü, mesleki kıdemleri, 1. sınıfı kaç kez okuttuğuna, daha önce ilk okuma yazma öğretiminde kullandığı yönetime, şu anda ilk okuma yazma öğretiminde kullandığı yönetime, görev yaptığı okul türüne ve görev yaptığı ilçeye ilişkin bulgular tablo 32’de verilmiştir. Bu bilgiler, öğretmenlere uygulanan ön test-son test anketinde yer alan kişisel bilgiler bölümüne verilen cevaplardan elde edilmiştir. Elde edilen bilgilerin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 32’de verilmektedir.

Tablo 32 incelendiğinde; ankete katılan 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenin; %17.9’u pilot okulda görev yaparken, %82.1’inin pilot olmayan okulda görev yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %66.8’i bayan iken, %33.2’si erkektir. Öğretmenlerin daha önce %93.9’u cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretirken, %6.1’i ise karma yöntemle ilk okuma yazma öğretmektedir. Öğretmenlerin şu anda uyguladıkları yöntem bakımından dağılımı incelendiğinde, %78.1’i STCY, %16.8’i Harf Yöntemi, %4.1’i Hece Yöntemi-Karma Yöntem ve geriye kalan %1’inin ise Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrettiği anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre 196 öğretmenden sadece ikisinin yeni programa karşı direnç gösterdiği ve eski programı uygulamamakta ısrarlı olduğu söylenebilir.

**Tablo 32**  
**İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri**

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	131	66.8
	Erkek	65	33.2
	<b>Toplam</b>	<b>196</b>	<b>100</b>
Mezun Olduğu Okul Türü	Eğitim Yüksekokulu	57	29.1
	Eğitim Fakültesi (Sınıf Öğretmenliği)	47	29.0
	Eğitim Fakültesi (Diğer Bölümler) Belirtiniz	19	9.7
	Diğer Fakülteler ve Bölümler Belirtiniz	73	37.2
	<b>Toplam</b>	<b>196</b>	<b>100</b>
Meslekî Kıdem	0 – 5 Yıl	9	4.6
	6 – 10 Yıl	68	34.7
	11 – 15 Yıl	27	13.8
	16 – 20 Yıl	31	15.8
	21 Yıl ve Üstü	61	31.1
	<b>Toplam</b>	<b>196</b>	<b>100</b>
Kaç Defa 1. Sınıf Okuttuğu	1 Defa	19	9.7
	2 Defa	32	16.3
	3 Defa	35	17.9
	4 Defa	41	20.9
	5 Defa ve Üstü	69	35.2
	<b>Toplam</b>	<b>196</b>	<b>100</b>
Daha Önce Okuttuğu Yöntem	Cümle Yöntemi	184	93.9
	Karma Yöntem	12	6.1
	<b>Toplam</b>	<b>196</b>	<b>100</b>
Okutmakta Olduğu Yöntem	Cümle Yöntemi	2	1
	Harf Yöntemi	33	16.8
	Hece Yöntemi - Karma Yöntem	8	4.1
	Ses Temelli Cümle Yöntemi	153	78.1
	<b>Toplam</b>	<b>196</b>	<b>100</b>
Görev Yaptığı Okul Türü	Pilot	35	17.9
	Pilot Olmayan	161	82.1
	<b>Toplam</b>	<b>196</b>	<b>100</b>
Görev Yaptığı İlçe	Altındağ	23	11.7
	Çankaya	32	16.3
	Etimesgut	18	9.2
	Gölbaşı	10	5.1
	Keçiören	32	16.3
	Mamak	20	10.2
	Sincan	21	10.7
	Yenimahalle	40	24.4
	<b>Toplam</b>	<b>196</b>	<b>100</b>

Harf Yöntemi, Hece Yöntemi ve Karma Yöntem açısından bakıldığında, toplamda 196 öğretmenin %20.9'u (41 Öğretmen) bu yöntemleri tercih ettikleri

görülmektedir. Ancak öğretmenlerle anket sonrası yapılan kısa görüşmelerde harf yöntemini işaretleyenlerin büyük bir kısmının Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Harf Yöntemini karıştırdıkları anlaşılmaktadır. Harf yöntemini nasıl uyguladıkları sorulduğunda, öğretmenlerin büyük bir kısmı harf yöntemini ve karma yöntemi uyguladıklarını söylemelerine rağmen, nasıl bir uygulama yaptıkları sorulduğunda STCY uyguladıkları anlaşılmıştır. Burada öğretmenlerin uyguladıkları yöntemin adının STCY olduğunu bilmedikleri veya STCY ile harf yöntemini karıştırdıkları belirlenmiştir.

#### 4.3.2. Pilot Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY'e İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında pilot okullarda görev yapan ve ön test-son test uygulanan, 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenin, İlköğretim (1-5. Sınıflar) Türkçe Dersi Programı'nda yer alan "İlk Okuma Yazma Programı"na ilişkin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 33'de yer almaktadır. Tablo 3'de yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

**Tablo 33**

#### Pilot Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY'e İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı T Testi Sonuçları

Ölçüm	Test	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Ön Test	35	3.37	.423	34	1.433	.161
	Son Test	35	3.50	.573			
Beklentiler	Ön Test	35	3.16	.565	34	2.175	.037
	Son Test	35	3.40	.670			
Uygulama	Ön Test	35	3.23	.374	34	1.293	.205
	Son Test	35	3.33	.508			
Sınıf Ortamı	Ön Test	35	2.78	.636	34	1.587	.122
	Son Test	35	2.97	.592			
Çevresel Faktörler	Ön Test	35	3.38	.569	34	1.139	.263
	Son Test	35	3.50	.587			
<b>Genel Toplam</b>	Ön Test	35	3.17	.354	34	2.305	.027
	Son Test	35	3.33	.417			

\* $P < 0.05$

Tablo 33 incelendiğinde; pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma programına ilişkin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı t testi sonuçlarına göre,  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde, beklentilerle ilgili maddelere katılım düzeyinde ve genel toplamda farklılık bulunmuştur. Bilgi düzeyi, uygulama düzeyi, sınıf ortamı ve çevresel faktörlerle ilgili sorulara katılım yönünden farklılık bulunmamıştır. Buna göre pilot okulda görev yapan öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin ortalamaları, bilgi düzeyiyle, uygulama düzeyiyle, sınıf ortamıyla ve çevresel faktörlerle ilgili maddelere katılım düzeyleri birbirine çok yakın çıkmıştır. Bir önceki tabloda olduğu gibi öğretmenlerin programa ilişkin kaygılarının daha az olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin programın bir yıl önceden pilot uygulamasını gördükleri için, program düzeyindeki kaygılarının giderek azaldığı söylenebilir.

Beklentiler düzeyinde pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin ön teste katılma düzeylerinin ortalaması ( $\bar{X} = 3.16$ ) olurken, son teste ortalamasının ( $\bar{X} = 3.40$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre anlamlı farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır ( $t = 2.175$ ;  $p < .05$ ). Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin beklentilerinin, program uygulandıkça daha da azaldığı ve programı daha iyi kavradıkları söylenebilir.

Genel toplama da bakıldığında öğretmenlerin ön teste katılım düzeyleri ( $\bar{X} = 3.17$ ) olurken, son teste katılım düzeyleri ( $\bar{X} = 3.33$ ) olmuştur. Bağımlı t testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık son test lehine çıkmıştır ( $t = 2.305$ ;  $p < .05$ ). Genel anlamda da öğretmenlerin son teste katılma düzeylerinin daha yüksek olduğu ve programa ilişkin kaygılarının giderek azaldığı söylenebilir.

Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin beklentiler düzeyiyle ilgili maddelere katılım düzeyiyle ve genel anlamda anlamlı farklılık son test lehine çıkmıştır. Ancak bilgi düzeyiyle, uygulama düzeyiyle, sınıf ortamıyla ve çevresel faktörlerle ilgili maddelere katılım düzeyleri arasında ön test-son test karşılaştırmaları sonucunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu verilere göre öğretmenlerin bir programın daha iyi uygulanmasına yönelik beklentilerinin her

zaman canlı kalması gayet doğal karşılanabilir. Ama bilgi düzeyiyle, uygulama düzeyiyle, sınıf ortamıyla ve çevresel faktörlerle ilgili maddelere katılım düzeyleri arasında ön test son test katılım düzeyleri arasında farklılık çıkmaması, programın pilot uygulamasının gayet verimli geçtiği ve öğretmenlerin programa ilişkin kaygı düzeylerini düşürdüğü söylenebilir.

#### 4.3.3. Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY'e İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında pilot olmayan okullarda görev yapan ve ön test-son test uygulanan 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenin, İlköğretim (1-5. Sınıflar) Türkçe Dersi Programı'nda yer alan "İlk Okuma Yazma Programı" doğrultusunda ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 34'te yer almaktadır. Tablo 34'te yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

**Tablo 34**

#### Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY'e İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları

Ölçüm	Test	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Ön Test	161	3.24	.519	160	2.774	.006
	Son Test	161	3.38	.502			
Beklentiler	Ön Test	161	3.06	.769	160	1.127	.261
	Son Test	161	3.14	.794			
Uygulama	Ön Test	161	3.09	.515	160	3.819	.000
	Son Test	161	3.26	.502			
Sınıf Ortamı	Ön Test	161	2.68	.593	160	2.885	.004
	Son Test	161	2.84	.653			
Çevresel Faktörler	Ön Test	161	3.24	.561	160	2.219	.028
	Son Test	161	3.34	.545			
<b>Genel Toplam</b>	Ön Test	161	3.05	.422	160	3.695	.000
	Son Test	161	3.18	.454			

\* $P < 0.05$

Tablo 34 incelendiğinde; pilot olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı t testi sonuçları,  $P < .05$  düzeyinde incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda beklentiler düzeyinde farklılık

bulunmazken, bilgi düzeyi, uygulama, sınıf ortamı, çevresel faktörler ve genel toplamda farklılık bulunmuştur.

Farklılık bulunan ölçüm sonuçlarını tek tek incelediğimizde;

Bilgi düzeyindeki maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin, son test lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin bilgi düzeyine ilişkin maddelere verdikleri cevapların ön test ortalaması ( $\bar{X} = 3.24$ ) bulunurken, son test ortalaması ( $\bar{X} = 3.38$ ) bulunmuştur ( $t=2.774$ ;  $p<.05$ ). Bu durumda öğretmenlerin programı değerlendirirken bilgi düzeyindeki maddelere verdikleri cevapların son test lehine anlamlı fark ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin bilgi düzeyine ilişkin maddelere son testte daha fazla katıldıkları söylenebilir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin bilgi düzeyindeki eksikliklerini, programı uygulama sürecinde giderdikleri görülmektedir. Bu durumda programa ilişkin bilgi eksikliğinin zamanla giderileceği ve öğretmenlerin programı uyguladıkça öğrendikleri görülmektedir.

Uygulamayla ilgili öğretmen görüşlerinin, ön testte ( $\bar{X} = 3.09$ ) ortalamaya sahipken, son testte ( $\bar{X} = 3.26$ ) ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır ( $t=3.819$ ;  $p<.05$ ). Farklılık açısından bakıldığında, farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin programı ilk uygulamaya başladıklarındaki kaygı düzeyleriyle, uyguladıktan sonraki kaygı düzeylerinde son test lehine bir farkın olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin kaygılarının programı uyguladıkça azaldığı görülmektedir. Ancak uygulamaya ilişkin kaygı düzeyleri her ne kadar azalma eğilimi gösterse de öğretmenlerin uygulamaya yönelik eğitim almaları faydalı olacaktır.

Sınıf ortamının programın uygulanmasında ne tür sorunlar oluşturduğuna yönelik maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinde de yine son test lehine bir fark çıkmıştır. Ön test ortalaması ( $\bar{X} = 2.68$ ) olarak görülürken, son test ortalamasının ( $\bar{X} = 2.84$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ( $t=2.885$ ;  $p<.05$ ). Sınıf ortamı açısından da bakıldığında öğretmenlerin sınıf ortamına ilişkin vermiş oldukları

cevaplardan kaynaklanan fark, son test lehine olarak yorumlanabilir. Burada da sınıf ortamının, programın daha iyi uygulanması için daha elverişli hâle getirilmesinin zamanla sağlanacağı anlaşılmaktadır. Ancak sınıf ortamlarının bu programın daha iyi uygulanmasına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gereği göz ardı edilmemelidir.

Çevresel faktörlere ilişkin maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarda yine son test lehine bir farkın olduğu görülmektedir. Öğretmenler ön testte ( $\bar{X}=3.24$ ) düzeyinde katılırken, son teste ( $\bar{X}=3.34$ ) düzeyinde katılmışlardır ( $t=2.219$ ;  $p<.05$ ). Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin ön teste ve son teste katılım düzeylerine ilişkin farkın son teste lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çevresel faktörlere ilişkin maddelere katılma düzeylerinin, eğitim öğretim yılının sonuna doğru daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer düzeylerde olduğu gibi öğretmenlerin programın uygulanmasını etkileyen çevresel faktörlere ilişkin maddelere katılım düzeyinin son test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çevresel faktörlerin bilgilendirilmesi ve bu programın uygulanmasına daha fazla katkı sağlayacak şekilde bilinçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu yönünde son test lehine bir katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Genel toplama da bakıldığında yine öğretmen görüşlerinin son test lehine çıktığı görülmektedir. Farkın son test lehine olduğu söylenebilir. Genel anlamda da öğretmenlerin ön teste ( $\bar{X}=3.05$ ) düzeyinde katılırken, son teste ( $\bar{X}=3.18$ ) düzeyinde katıldıkları anlaşılmaktadır ( $t=3.695$ ;  $p<.05$ ). Tabloda yer alan verilere göre, öğretmenlerin eğitim öğretim yılının başında, programa ilişkin kaygı düzeylerinin giderek azaldığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin programı uyguladıkça, programa yönelik kaygı düzeylerinin giderek azaldığı ve bu kaygıların zamanla tamamen ortadan kalkabileceği söylenebilir. Geliştirilen bir programın her yönüyle uygulanması 3-5 yıllık bir süreçte gerçekleşmektedir. Geliştirilen programların ilk uygulandığında mükemmel düzeyde uygulanması beklenmemektedir. Ancak programın uygulanmasıyla ilgili aksaklıkların zamanla giderilmesi gerekmektedir. Bu nedenle programın



uygulanması süreci takip edilmeli, karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik kalıcı tedbirler alınmalıdır.

#### 4.3.4. Pilot ve Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY'e İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında pilot ve pilot olmayan okullarda görev yapan ve ön test uygulanan 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenin, İlköğretim (1-5. Sınıflar) Türkçe Dersi Programı'nda yer alan "İlk Okuma Yazma Programı" doğrultusunda ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 35'de yer almaktadır. Tablo 35'de yer alan bulgular  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

**Tablo 35**

#### Pilot ve Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY'e İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı T Testi Sonuçları

Ölçüm	Okul Türü	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Pilot Olmayan	161	3.24	.519	194	1.323	.188
	Pilot	35	3.37	.423			
Beklentiler	Pilot Olmayan	161	3.06	.769	194	.700	.485
	Pilot	35	3.16	.565			
Uygulama	Pilot Olmayan	161	3.09	.515	194	1.448	.149
	Pilot	35	3.23	.374			
Sınıf Ortamı	Pilot Olmayan	161	2.68	.593	194	.944	.346
	Pilot	35	2.78	.636			
Çevresel Faktörler	Pilot Olmayan	161	3.24	.561	194	1.297	.196
	Pilot	35	3.38	.569			
<b>Genel Toplam</b>	Pilot Olmayan	161	3.05	.421	194	3.570	.000
	Pilot	35	3.33	.417			

\* $P < 0.05$

Araştırmaya katılan, 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenin ön teste katılım düzeylerinin, görev yaptıkları okul türüne ve bağımlı t testi sonuçlarına göre,  $P < .05$  anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmamıştır. Tablo 35 incelendiğinde sadece genel anlamda bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır.

Genel anlamda ise, pilot okula devam eden öğretmenlerin ön teste katılma düzeylerinin ( $\bar{X} = 3.33$ ), pilot olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin ön teste

katılma düzeylerine ( $\bar{X}=3.05$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $t=3.570$ ;  $p<.05$ ).

Bu sonuçlara göre pilot okulda görev yapan öğretmenlerin ön teste katılma düzeylerinin daha yüksek ve programa ilişkin kaygıları, pilot olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha az olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin programa yönelik kaygılarının, program uygulandıkça ve altyapı sorunları giderildikçe azalabileceği söylenebilir. Pilot veya pilot olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin “bilgi düzeyiyle, beklentiler düzeyiyle, uygulamayla, sınıf ortamıyla ve çevresel faktörlerle” ilgili maddelere katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen, pilot okullara görev yapan öğretmenlerin katılım düzeylerinin pilot olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre program uygulandıkça öğretmenlerin programa yönelik kaygılarının da giderek azalacağı söylenebilir.

#### **4.3.5. Pilot ve Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin STCY’e İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması**

Araştırma kapsamında pilot veya pilot olmayan okullarda görev yapan 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenin İlköğretim (1-5. Sınıflar) Türkçe Dersi Programı’nda yer alan “İlk Okuma Yazma Programı” doğrultusunda son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 36’da yer almaktadır. Tablo 36’da yer alan bulgular  $P<.05$  anlamlılık düzeyinde ele alınıp yorumlanmıştır.

Tablo 36 incelendiğinde, pilot ve pilot olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim programına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı t testi sonuçlarına göre,  $P<0.05$  düzeyinde fark bulunmamıştır. Bir önceki tabloda fark bulunmasına karşılık, bu tabloda fark bulunmaması dikkate değer bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bir önceki tabloda genel toplamda anlamlı farklılık bulunurken, bu tabloda genel toplamda da anlamlı fark bulunmamıştır ( $t=1.845$ ;  $p=.067$ ). Öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri eğitim öğretim yılının başında görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterirken, eğitim öğretim yılının sonunda bu farkın ortadan kalktığı görülmektedir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir:

Eğitim ğretim yılının başında programın pilot uygulamasını gören öğretmenler ile ilk defa bu programla karşılaşan öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Oysa son testte bu fark ortadan kalkmıştır. Bu durumda öğretmenler yeni programı uyguladıkça öğrenmekte ve kabullenmektedirler. Program geliştirmeyle ilgili kaynaklarda yeni uygulanan bir programın, tam olarak uygulanabilmesi ve öğretmenler tarafından özümsenmesi 3-5 yıllık bir süreç gerektirebilir. Hangi programı ve hangi yöntemi uygularsak uygulayalım, uygulayıcıların programı kabullenmeleri, zmsmeleri ve uygulamaya istekli olmaları zaman alıcıdır. Bu programın başarıya ulaşması açısından çok önemlidir. Yeni program açısından bakıldığında bu sürecin çok daha hızlı ilerlediği söylenebilir.

**Tablo 36**

**Pilot ve Pilot Olmayan Okullarda Görev Yapan ğretmenlerin STCY'e İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı T Testi Sonuçları**

<b>lm</b>	<b>Okul Türü</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Bilgi Düzeyi	Pilot Olmayan	161	3.38	.502	194	1.303	.194
	Pilot	35	3.50	.573			
Beklentiler	Pilot Olmayan	161	3.14	.794	194	1.796	.074
	Pilot	35	3.40	.670			
Uygulama	Pilot Olmayan	161	3.26	.502	194	.797	.427
	Pilot	35	3.33	.508			
Sınıf Ortamı	Pilot Olmayan	161	2.84	.653	194	1.091	.277
	Pilot	35	2.97	.592			
Çevresel Faktörler	Pilot Olmayan	161	3.34	.545	194	1.541	.125
	Pilot	35	3.50	.587			
<b>Genel Toplam</b>	Pilot Olmayan	161	3.18	.454	194	1.845	.067
	Pilot	35	3.33	.417			

\*P<0.05

İlköğretim 1. sınıf ğretmenlerinin ilk okuma yazma ğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenler tarafından cevaplandırılan ön test ve son test sonuçları incelenerek, ön test ve son test karşılaştırması yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda bağımlı t testi uygulanmıştır. Bağımlı t testi sonuçlarına göre aşağdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma programına ilişkin ön test ve son test maddelerine vermiş oldukları cevapların sadece beklentiler düzeyinde farklılığa neden olduğu anlaşılmaktadır. Genel anlamda da farklılık gösterdiği, farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. (bilgi düzeyiyle, uygulamayla, sınıf ortamıyla ve çevresel faktörlerle) ilgili maddelere verilen cevaplarda, ön test ve son test uygulama sonuçlarına göre farklılık bulunmamıştır. Beklentiler düzeyindeki maddelere verilen cevaplarda ön test ve son teste verilen cevaplar arasındaki farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin son test uygulandığında, eğitim öğretim yılının sonunda programa ilişkin beklentilerinin giderek azaldığı söylenebilir. Genel anlamda da farklılığın son test lehine çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre de pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretim yılının sonuna doğru programa yönelik kaygı düzeylerinin giderek azaldığı görülmektedir. Bu durum da program açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Pilot olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin, ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin beklentiler düzeyinde hazırlanmış olan anket maddelerine vermiş oldukları cevaplara ilişkin sonuçlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak bilgi düzeyiyle, uygulamayla, sınıf ortamıyla ve çevresel faktörlerle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplar arasında, ön test ve son test açısından farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, genel anlamda da ön test ve son test sonuçları arasında farklılığın olduğu saptanmıştır “Bilgi düzeyiyle, uygulamayla, sınıf ortamıyla ve çevresel faktörlerle” ilgili maddelere yönelik ön test ve son test cevapları arasındaki farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yeni programa ilişkin kaygılarının uygulama sonucunda daha da azaldığı ve programa karşı ön yargılarının giderek ortadan kalktığı söylenebilir. Genel anlamda da farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin programa karşı tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin ön testlere verdikleri cevapların, pilot okul veya pilot olmayan okul yönünden bir farklılığa neden olup olmadığı yönünden

yapılan bağımlı t testi sonucunda; bilgi düzeyiyle, beklenti düzeyiyle, uygulamayla, sınıf ortamıyla ve çevresel faktörlerle ilgili maddelere verilen cevaplar arasında farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Ancak, genel anlamda bir farklılığın olduğu ve bu farklılığında pilot okul lehine olduğu anlaşılmaktadır. Önceki bağımlı t testi sonuçlarında fark son test lehineyken, burada fark pilot okul lehine çıkmıştır. Bir başka ifadeyle pilot okulda görev yapan öğretmenlerin programa yönelik maddelere ilişkin verdikleri cevaplarda kaygı düzeylerinin, pilot olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, programın bir yıl önceki uygulamasını görmelerinin programa yönelik ön yargılarının ve kaygılarının azalmasına neden olduğu söylenebilir. Ancak içeriğe baktığımızda ise pilot okulda görev yapan öğretmenlerle, pilot olmayan okullarda görev yapan öğretmenler arasında programa bakış açıları arasında bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programına yönelik son testte vermiş oldukları cevaplarında, görev yaptıkları okul türüne göre; bilgi düzeyiyle, uygulamayla, sınıf ortamıyla ve çevresel faktörlerle ilgili maddelere vermiş oldukları cevap açısından bir farklılık bulunmazken, beklentiler düzeyindeki maddelere vermiş oldukları cevaplar ile genel anlamda bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Beklentiler düzeyindeki farklılığın pilot okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni programdan beklentilerinin, pilot olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu ve farkın lehlerine olduğu anlaşılmaktadır. Genel anlamda da farkın pilot okul lehine olduğu görülmektedir. Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma programına karşı ön yargılı tutumlarının program uygulandıkça azaldığı söylenebilir. İlk okuma yazma programına karşı, öğretmenlerin bakış açılarının değişmesinde altyapı sorunlarının giderilmesi, araç gereç ve materyal desteğinin verilmesi ve gerekli hizmetiçi eğitimlerin yapılmasının öğretmenlerin programa karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları ile sonuçlara ilişkin öneriler ayrı başlıklar altında verilmiştir.

#### SONUÇLAR

Bu araştırmada İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı çerçevesinde, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği) yapılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar araştırmanın alt problemlerindeki sıraya göre aşağıda verilmiştir. Bu sıraya göre önce ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin sonuçlar ele alınmıştır. Ardından Cümle Yöntemi (CY) ve STCY ile ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerine ilişkin sonuçlar verilmiş ve son olarak da öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin görüşlerini yansıtan sonuçlara yer verilmiştir.

#### 5.1. İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

##### 5.1.1. STCY ile İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenme sürecinde temel olan yirmi beş becerinin gelişim durumu araştırılmıştır. Bu becerilerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %85 ve üzerindeki bir oranla iyi ve mükemmel düzeyde geliştiği tespit edilmiştir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %12 ve daha aşağısının ise Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğrenme sürecinde temel olan yirmi beş beceriyi orta veya az düzeyde geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin üç beceri dışındaki diğer

becerileri kazanamadıkları tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde kazandıkları beceriler; “Sesi okuma, kendini sözlü olarak ifade etme ve görselleri okuma” olarak tespit edilmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin dışında 144 öğrenciden, 141’inin okuma yazma öğrenme sürecinde sorun yaşamadıkları, ekim-kasım ayından itibaren okuma yazma öğrenmeye başladıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar Ses Temelli Cümle Yönteminin ve Yeni Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programının başarılı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin yirmi beş maddelik bulgular tek tek ele alındığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencileri ilk okuma yazma öğrenme sürecinde [duyduğu sesleri ayırt etme, görsellerle sesleri eşleştirme, sesi okuma, duyduğu sesleri yazma, seslerden hece oluşturma, heceleri okuma, heceleri yazma, hecelerden kelimeler oluşturma, kelimeleri okuma, kelimeleri yazma, kelimeleri görsellerle eşleştirme, cümleler oluşturma, cümleleri okuma, cümleleri yazma, cümleleri görsellerle ifade etme, metin oluşturma, metin okuma, kendini yazılı ifade etme, dikkati düzeyi, okuduğunu anlama düzeyi, yaratıcı faaliyetler, derse aktif olarak katılma, kendini sözlü olarak ifade etme, görselleri okuma ve görsellerle sunum yapma] becerilerini %82-%88 oranında iyi ve mükemmel düzeyde yaptığı, %1-2’sinin ise hiç yapamadığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenme sürecinde önemli bir sorun yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hataları ile Okuma Yazma Kurallarına Uyma Durumlarına İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma hataları ile okuma kurallarına uyma durumları 9 değişkene göre gözlenmiştir. Öğrencilerin okuma kurallarına uyma durumlarının genel anlamda normal olduğu ve kaynaştırma öğrencileri hariç diğer öğrencilerin okuma hataları yapmadıkları gözlenmiştir. Ancak bazı alanlarda sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Eğitim öğretim yılının sonuna gelindiğinde,

araştırma kapsamında gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinden; atlayarak ve ekleyerek okuma hataları yönünden %99'unun hata yapmadan normal okuduğu belirlenmiştir. Yine araştırma kapsamında gözlenen 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinden tekrarlayarak okuyanların oranı %8, izleyerek okuyanların oranı %35, çok öne eğilerek veya geriye dayanarak okuyanların oranı %3, ses tonu çok yüksek veya alçak olanların oranı % 6, çok akıcı veya çok yavaş okuyanların oranı %15, okuma kurallarına uymayanların oranı %14 ve nefes kontrolü düzensiz olanların oranı ise %7 olarak tespit edilmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma hataları ile yazma kurallarına uyma durumları 10 değişkene göre gözlenmiştir. İlköğretim 1. sınıfa devam eden 144 öğrencinin genel anlamda yazma becerilerini kazanmış olmalarına rağmen, bazılarını kazanmada eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin başında öğrencilerin %40'ının hâla dik ve sola yatık yazdıkları saptanmıştır. Öğrencilerin; %4'ünün düzensiz yazdığı, %1'inin satır çizgisinden alta veya üste kaydırarak yazdığı, %10'unun kelimeler arası boşluğu ayarlayamadığı, %12'sinin eksik ve kuralsız yazdığı, %3'ünün çok silme veya karalama yaparak yazdığı, %23'ünün yazma esnasında çok öne eğik veya geriye dayanarak oturduğu, %10'unun ise çok akıcı veya çok yavaş yazdığı, %3'ünün sestem çok yavaş yazdığı, %100'ünün ise kalem tutmasında bir sorun olmadığı, sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.3. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve anlama düzeyleriyle ilgili sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin %84'ünün seviyelerinin üzerinde bir okuma hızına sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %10-20'sinin 1. sınıf düzeyinde yazma hızına sahipken, %80-%90'ının ise yazma hızlarının seviyelerinin üzerinde yazdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin hikâye edici bir metni anlama düzeylerinin %95 oranında orta ve üst düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerine göre devam ettikleri okul türü, okul öncesi eğitim alma durumları, anne ve babalarının eğitim düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin devam ettikleri okul türünün; “okuma hızlarında, bakarak yazma, söyleneni yazma, bir konuda kendini ifade ederek yazma” hızlarında farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak “metinden anladığını yazma” hızında pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin, pilot olan okula devam eden öğrencilere göre daha hızlı yazdıkları ve farkın pilot olmayan okul lehine olduğu belirlenmiştir. Okuduğu metni anlamayla ilgili olarak genel anlamda farklılık bulunmamıştır. Ancak kelime ve resimleri eşleştirmeye ilgili etkinlikte pilot okul aleyhine anlamlı farklılık bulunurken, harf-hece-resim eşleştirmeye ilgili etkinlikte fark, pilot okul lehine çıkmıştır. Diğer 2, 3, 5 ve 6. etkinliklerde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarının, öğrencilerin okuma ve yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı, ancak okuduğu metni anlamaya yönelik olarak yapılan etkinliklerin bazılarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler bu etkinliklerde daha başarılı olurken, (kelime ve resimleri eşleştirme, resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma ve harf-kelime-resim eşleştirme) gibi etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle, okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler arasında anlamlı farklılığın çıkmaması dikkate değer bir sonuçtur.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri öğrencilerin (okuma hızlarında) ve (bakarak yazma, söyleneni yazma, metinden anladığını yazma) hızlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak anneleri [lise] mezunu olan öğrenciler (bir konuda kendini ifade ederek yazma) konusunda, anneleri [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora] mezunu olan öğrencilerden daha hızlı yazdıkları ve farkın anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Metinden okuduğunu anlamayla ilgili etkinliklerde genel anlamda farklılığın annelerinin eğitim

düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlamayla ilgili etkinliklerde öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe, okuduklarını anlama düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyleri; (okuma hızlarında) ve (söyleneni yazma, metinden anladığını yazma ve bir konuda kendini ifade ederek yazma) hızlarında anlamlı farklılığa neden olmazken, (bakarak yazma) hızı yönünden, babası [lise] mezunu olan öğrencilerin, babası [ilkokul-ilköğretim (ortaokul)] mezunu olan öğrencilerden daha hızlı yazdığı ve farkın babası lise mezunu olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Babaları [İlkokul-İlköğretim (Orta Okul)] mezunu olan öğrencilerin, babaları [lise] ve [ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora] mezunu olan öğrencilere göre, okudukları metni anlama düzeylerinin daha düşük olduğu ve anlamlı farkın aleyhlerinde olduğu saptanmıştır.

## **5.2. CÜMLE YÖNTEMİ (CY) VE STCY İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENEN İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR**

### **5.2.1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hataları ile Okuma Yazma Kurallarına Uyma Durumlarına İlişkin Sonuçlar**

Araştırmada cümle yöntemi (CY) ve STCY ile ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin genel anlamda okuma hataları yapmadıkları saptanmıştır. Ancak bazı önemli hataları sürdürdükleri tespit edilmiştir. Araştırmada atlayarak okuma, ekleyerek okuma, okuma esnasında oturma biçimi, okuma esnasında ses tonu ve okuma esnasında nefes kontrolü açısından STCY ve CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler arasında önemli bir farkın olmadığı edilmiştir. Ancak STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin “tekrarlayarak okuma” oranı %20 iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranının %33 olduğu saptanmıştır. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin “İzleyerek okuma” oranı %42 iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranının %52 olduğu belirlenmiştir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %10’unun “okuma hızında” problem yaşanırken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin

%20'sinde problem yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma kurallarına uyma açısından incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %10'nunun okuma kurallarına uymadığı belirlenirken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %16'sının okuma kurallarına uymadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ele alındığında, öğrencilerin yazma becerilerinin normal olduğu ve STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin genel anlamda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin her iki yöntemde de (yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, yazı temizliği, yazma hızı ve söyleneni yazma) becerilerinde genel anlamda sorun yaşanmadığı belirlenmiştir.

CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %18 kelimeler arası boşluk bırakırken, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı ise %24'tür. Bu sonuçlara göre, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin (kelimeler arası boşluğu ayarlama) konusunda, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin tercih ettikleri (yazı yönü) incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %75'i bitişik eğik yazıyı tercih ederken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %17'sinin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri belirlenmiştir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin "harflerin yazılış biçimi"ndeki düzensizlik oranı %9 iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı %18 olarak belirlenmiştir. Her iki yöntemde de en fazla yaşanan sorunun öğrencilerin yazma esnasındaki oturma biçimlerinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin (yazma esnasında oturma biçimleri) incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %33'ünün çok öne veya geriye dayanarak oturduğu belirlenirken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde bu oranın %42 olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin "kalem tutma becerileri"ne ilişkin bulgular ele alındığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %5'nin kalem tutmasında problem yaşanırken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %16'sının kalem tutmasında problem yaşandığı tespit edilmiştir.

### **5.2.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hataları ve Okuma Yazma Kurallarına Uyuma Durumlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar**

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hataları ve okuma kurallarına uyuma durumları, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönteme göre; “ekleyerek okuma ve izleyerek okuma” yönünden bir farklılık saptanmamıştır. “Atlayarak okuma, oturma biçimi ve nefes kontrolü”ne göre anlamlı farklılığın CY lehine olduğu görülmektedir. Ancak “tekrarlayarak okuma, ses tonu, okuma hızı ve okuma kuralları” yönünden ortaya çıkan anlamlı farklılık ise STCY lehine bulunmuştur.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinde yazma hataları ve yazma kurallarına uyuma durumları, ilk okuma yazmayı öğrendiği yönteme göre; “yazı büyüklüğü ve yazı temizliği açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ancak, “yazı yönü, satır çizgisine yazma, harflerin yazılış biçimi, oturma biçimi, yazı hızı, kalem tutma ve sesten yazma” yönünden anlamlı farklılık STCY lehine bulunmuştur. Ancak, “kelimeler arası boşluk” yönünden anlamlı farklılık CY lehine olmuştur.

### **5.2.3. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeylerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yönteme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metni okuma hızları incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %85’i 3. sınıf ve daha üst düzeyde okurken, CY ile ilk okuma yazma öğrenenlerde ise bu oran %68’de kalmıştır. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin hikâye edici bir metni okuma hızlarının, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı okudukları tespit edilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metni okuma hızları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %91’i 3. sınıf ve daha üst düzeyde okuma hızına sahipken, CY ile ilk okuma yazma öğrenenlerde bu oran %73’te kalmıştır. Genel anlamda STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin

bilgilendirici bir metni okuma hızlarının, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla çok daha hızlı okudukları saptanmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızları dört değişkene göre incelendiğinde; öğrencilerin “bakarak yazma” hızları, STCY ile ilk okuma yazma öğrencilerden hiçbiri düzeyinin altında bir yazma hızına sahip değilken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden %7’sinin düzeyinin altında bir yazma hızına sahip olduğu belirlenmiştir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %95’inin 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazarken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %70’inin 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazdıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bakarak yazma hızlarının, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha hızlı olduğu saptanmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin söyleneni yazma hızları incelendiğinde her iki yöntemde de öğrencilerin %90’nın seviyelerinin üzerinde yazdıkları tespit edilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici bir metinden anladığını yazma hızları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %11’i, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %10’u 1. sınıf düzeyinde ve düzeylerinin altında yazdıkları belirlenmiştir. Ancak STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %69’unun ise 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazarken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %58’i ise 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazma hızına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre yine STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre hikâye edici metinden anladığını yazma hızlarının daha iyi olduğu söylenebilir. Aradaki farkın da sadece yöntemden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici bir metinden anladığını yazma hızları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %66’sının 3. sınıf ve daha üst düzeyde yazma hızına sahipken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde ise bu oran %87’dir. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler,

STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre bilgilendirici bir metinden anladığını yazma hızları daha iyidir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bir konuda kendini ifade ederek yazma hızları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler ile CY ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler arasında önemli bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici bir metni okuma ve anlama düzeyleri yönünden incelendiğinde; her iki metin türünde de başarısız öğrencinin olmadığı görülmüştür. Hikâye edici metni anlama düzeyleri yönünden STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %95'i iyi ve pekiyi düzeyde başarıyla, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %72'sinin iyi ve pekiyi düzeyinde başarılı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre hikâye edici bir metni anlamada STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre hikâye edici metni daha iyi anladıkları saptanmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici bir metni anlama düzeyleri incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %93'ünün iyi ve pekiyi düzeyde başarılı iken, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %71'inin iyi ve pekiyi düzeyde başarılı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre bilgilendirici metni daha iyi anladıkları saptanmıştır.

#### **5.2.4. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeylerinin İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar**

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde hikâye edici bir metni okumada ve genel anlamda okuma yönünden anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, bilgilendirici bir metni okuma hızı yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık STCY lehinedir. Bir başka ifadeyle STCY

ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici bir metni, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı okudukları saptanmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarında, ilk okuma yazmayı öğrendiği yöntemlere göre; hikâye edici bir metni okuma ve genel anlamda okuma yönünden anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, bilgilendirici bir metni okuma hızı yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın da STCY lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici bir metni, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı okudukları ortaya çıkmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarında ilk okuma yazmayı öğrendiği yöntemlere göre; (söyleneni yazma, hikâye edici bir metinden anladığını yazma, bilgilendirici bir metinden anladığını yazma, bir konuda fikrini yazma ve genel anlamda) yazma yönünden bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak (kopyalayarak yazma) yönünden anlamlı farklılığın STCY lehine olduğu saptanmıştır. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin kopyalayarak yazma konusunda, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici bir metinden okuduğunu ne kadar anladığını belirlemeye yönelik yapılan etkinliklerde, ilk okuma yazmayı öğrendiği yöntemin anlamlı farklılığa neden olup olmadığına bakıldığında; sadece (metinle ilgili çıkarımda bulunma) yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer tüm etkinliklerde yöntem yönünden anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yapılan etkinliklerde sadece (metinle ilgili kelime üretme) yönünden anlamlı farklılık CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler lehine bulunurken, diğer tüm etkinliklerde ve genel toplamda anlamlı farklılık STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler lehine bulunmuştur. Genel anlamda hikâye edici bir metni anlamada STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin, bilgilendirici metinden okuduğunu anlama düzeylerine, ilk okuma yazmayı öğrendiği yöntemin etkisinin olup olmadığı

incelendiğinde, sadece “metinle ilgili kelime üretme” yönünden anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak “metinle ilgili bulmaca çözme, verilen cümleleri metne göre tamamlama, metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini özetleme, metinle ilgili bir resmi yorumlama, verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma ve genel toplamda” anlamlı farklılığın STCY lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin “bilgilendirici bir metinden” okuduğunu, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha iyi anladığı söylenebilir. Hikâye edici metinden okuduğunu anlamada olduğu gibi, bilgilendirici metinden okuduğunu anlamada da, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

### **5.3. ÖĞRETMENLERİN SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR**

İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yer ilk okuma yazma bölümünde önerilen Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenler tarafından cevaplandırılan ön test ve son test sonuçları incelenerek, ön test ve son test karşılaştırması yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda bağımlı t testi uygulanmıştır. Bağımlı t testi sonuçlarına göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin STCY’ye ilişkin ön test ve son test maddelerine vermiş oldukları cevapların genel anlamda farklılık gösterdiği, farklılığın son test lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin STCY hakkında bilgi düzeyi, uygulama, sınıf ortamı ve çevresel faktörlerle ilgili maddelere verdikleri cevaplarda, ön test ve son test uygulama sonuçlarına göre farklılık bulunmamıştır. Ancak Programdan beklentiler düzeyindeki maddelere ilişkin ön test ve son teste verilen cevaplar arasındaki farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlere son test uygulandığında, eğitim öğretim yılının sonuna doğru yeni programa ilişkin kaygılarının giderek azaldığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretim yılının sonuna doğru STCY’ye yönelik kaygılarının giderek azaldığı belirlenmiştir. Bu durum STCY açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.



Bu sonuçlara göre öğretmenlerin programa karşı tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin ön testlere verdikleri cevaplarda, pilot okul veya pilot olamayan okul yönünden bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, genel anlamda bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın da pilot okul lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle eğitim öğretim yılının başında, pilot olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin programa yönelik maddelere ilişkin verdikleri cevaplarda kaygı düzeylerinin, pilot okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, programın bir yıl önceki uygulamasını görmelerinin, programa yönelik kaygılarının daha az olmasında etkili olduğu söylenebilir.

İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim yılının sonunda, ilk okuma yazma programına ilişkin son teste vermiş oldukları cevaplarda, görev yaptıkları okul türüne göre; (bilgi düzeyi, uygulama, sınıf ortamı ve çevresel faktörler)le ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplar arasında farklılık bulunmazken, (beklentiler düzeyi)ndeki maddelere vermiş oldukları cevaplar ile genel anlamda bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Beklentiler düzeyinde ve genel anlamda farklılığın pilot okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

## **ÖNERİLER**

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde karşılaşılan sorunların ortadan kalkmasında veya azalmasına katkı sağlayacak öneriler aşağıda verilmiştir. Öneriler MEB başta olmak üzere, öğretmenler, yöneticiler, deneticiler ve sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında görev yapan öğretim üyelerine yol gösterici olması bakımından verilmiştir. Bu önerilerin aynı zamanda yeni yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi ve yol gösterici olması beklenmektedir.

1. Öğrencilerin izleyerek okuma hatalarını önlemek ve okuma yazma kurallarına uymaları sağlamak için sınıf öğretmenlerinin gerekli önlemleri almaları

ve bu önlemleri velilerle paylaşarak iş birliği içinde sorunun çözümüne gidilmelidir. Bu amaçla sık sık veli toplantısı yapılmalıdır.

2. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %40'nın hala dik yatık yazdıkları, aynı zamanda CY ile ilk okuma yazma öğrenen 2. sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümünün bitişik eğik yazıyı tercih etmedikleri belirlenmiştir. Bitişik eğik yazıyı öğrencilere kazandırmada sınıf öğretmenine düşen görevlerin yanında, öğrencinin ailesine ve okul öncesi eğitim aldığı kurumada çok önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim veren kurumlar, öğrencilerin bitişik eğik yazının gerektirdiği okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik gerekli alt yapıyı vermelidir. Okul öncesi eğitim programının öğrencilerin seviyesine uygun STCY ile ilk okuma yazma hazırlık çalışmalarına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun bitişik eğik yazı yazmada zorlandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri lisans düzeyinde verilecek derslerle, görevde olan öğretmenler ise hizmetiçi eğitim yoluyla bitişik eğik yazı konusunda yetiştirilmelidir.

3. Öğrencilerin okuma esnasındaki telaffuz hataları ve nefes kontrolünde yaşanan sorunların, öğrencilerin aşırı kaygılarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin kaygı düzeyleri düşürülmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşürülmesinin yanında öğretmenlerin okuma yazmayı bir an önce öğretmeliyim kaygısının düşürülmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kaygıları programı uyguladıkça düştüğü, öğretmen anketlerinden de anlaşılmaktadır.

4. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin “ilginç buldukları bir bölümü resimleme, metinle ilgili bir resim yapma ve bu resimle ilgili bir cümle yazma, metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma” gibi etkinlikler okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ancak (kelime ve resimleri eşleştirme, resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma ve harf-kelime-resim eşleştirme) gibi etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programları gözden geçirilmeli ve İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Dersi Programı ile uyumlu hale getirilmelidir. İlköğretim uygulamaları ile okul öncesi

eğitim uygulamalarının bir birinin tamamlar ve destekler nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

5. Her iki yöntemle de okuyan öğrencilerin atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuma hatası yaptıkları belirlenmiştir. Atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuma hatalarını düzeltmek için öğrencilere sevdikleri bir metni sesli okuması tavsiye edilebilir. Sınıfta sesli okuma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin okuma esnasındaki telaffuzlarına, atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuma hatalarına dikkat edilmeli, öğrencilere kırııcı olmadan kelimenin veya cümlenin doğru telaffuzu verilmelidir. Ses tonu sorununun çözümlü için öğrencilere, iyi örnek olunmalı, heyecan yapmamaları, nefes alıp vermeyi iyi ayarlamaları ve okurken çok yüksek veya alçak sesle okuma yerine, onu dinleyen öğrenci topluluğunun duyabileceği kadar ses çıkarmaları yönünde öğrenciler yönlendirilmelidir.

6. Öğrencilerin %10-%15'inin harflerin yazılış biçiminde sorun yaşadıkları saptanmıştır. Bu nedenle harfleri öğretirken yazılış biçimlerine çok dikkat edilmelidir. Örnek harfler deftere yazılarak öğrencilerin benzerlerini yapmaları istenebilir. Benzer harfi yazmalarını isterken tıpatıp aynıının olması beklenmemelidir. Öğrencin kendine özgü yazı karakterini oluşturmasına izin verilmelidir. Bir harfin yazılış tam oturmadan diğerine geçilmemelidir. Öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri konusunda aceleci davranılmamalıdır.

7. Öğrencilerin hala %5'inin kalemi hatalı tutukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kalem tutmaları öğrencilerin oturma biçimlerine ve yazılarının düzgün olmasında çok etkili olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler ilk kalem tutmaya başladığından itibaren, sırasıyla aileler, okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri öğrencilerin düzgün kalem tutmaları konusunda gerekli hassasiyeti göstermelidirler.

8. Veliler yeni programın nasıl uygulanacağı ve öğretmene bu konuda ne gibi katkılarının olabileceği konusunda bilgilendirilmelidir. Öğrencisine nasıl destek olabileceği konusunda sınıf öğretmeniyle sürekli iletişim hâlinde olmalıdır.

9. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde “sesi okuma, kendini sözlü olarak ifade etme ve görselleri okuma” becerini kazanmaları, STCY’nin kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu konuda daha ayrıntılı araştırmalar yapılmalıdır.

10. Öğretmenler ilk okuma yazma öğretiminde, ders araç gereç ve materyal sıkıntısı çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının karşılanması için yazılı ve görsel materyaller geliştirilmelidir. Geliştirilen materyaller sağlam ve kalıcı olmalıdır. Ayrıca MEB internet sayfasında sürekli güncellenerek yayınlanmalı ve öğretmenlerle paylaşılmalıdır.

11. STCY ile okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamaktadırlar. Okuma da yine bitişik eğik yazı ile yapılmaktadır. Ardından dik temel harflerle okumaya geçilmektedir. Ancak Programda öğretmenlerin dik temel harfleri ne zaman ve ne şekilde vereceği konusunda bir netlik yoktur. Bu nedenle bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin dik temel harfleri ne zaman öğrenmesi gerektiği ve nasıl öğrenmesi gerektiği belirlenmelidir.

12. İlköğretim 1. sınıf düzeyinde yeterince bitişik eğik yazıyla yazılmış materyal bulunmamaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için önlemler alınmalıdır. Bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bu beceriyi daha da geliştirmeleri için, öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikten sonra verilen Türkçe kitaplarındaki bazı metinlerin bitişik eğik yazı ile yazılması sağlanmalıdır

13. İlk okuma yazma programının öğretmenlere, müfettişlere, yöneticilere ve velilere yeterli düzeyde tanıtılmadığı ve yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim etkinliklerinin düzenlenmediği anlaşılmaktadır. STCY ile harf yöntemini karıştıran ve STCY’ni harf yöntemi olarak algılayan öğretmenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun ortadan kaldırılması için öğretmenlere, müfettişlere, yöneticilere ve velilere bu konuda hizmetiçi eğitim verilmelidir.

14. Bitişik eğik yazıda kullanılan yazı fontlarında öğrencilerin yazma esnasında sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen anketlerinden de bu sorunun yaşandığı anlaşılmaktadır. Yazı fontlarının bitişik eğik yazmada daha akıcı ve güzel yazmaya katkı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

15. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitimin, 1. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu etkisinin çok az olduğu saptanmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programının, başta okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olmak üzere diğer okul öncesi etkinliklerinin de ilk okuma yazma öğretimini destekler nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bu nedenle eğitim öğretim kademeleri arasındaki geçişlerde, alt öğrenim kademesi, bir üst öğrenim kademesine zemin hazırlamalı ve destekler nitelikte olmalıdır.

16. Sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına, yeni program ve STCY iyi öğretilmelidir. Bunun için eğitim fakültelerinde yer alan ilk okuma yazma öğretimi dersinin içeriği ayrıntılı olarak belirlenmeli ve bu içeriğin tüm eğitim fakültelerinde ortak uygulanması sağlanmalıdır.

17. Sınıf öğretmeni adaylarına ilk okuma yazma öğretimine yönelik nasıl materyal geliştirileceği ve farklı araç gereçlerin ilk okuma yazma öğretiminde nasıl kullanılacağına yönelik seçmeli dersler verilmelidir.

18. Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarda yaptıkları staj uygulamalarında, 1. sınıflardaki ilk okuma yazma öğretim sürecini de izleme zorunluluğu getirilmelidir.

Bu araştırmada Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminin ayrıntılı bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda ilk okuma yazma öğretiminin bölümleri üzerinde ayrıntılı çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- ACAT, BAHATTİN., ÖZSOY, Uğur (2006) **Ses temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminde karşılaşılan Güçlükler.** 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara. KÖK Yayıncılık.
- AKYOL, HAYATİ. (2005). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Yeni Programa Uygun.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ..... (2006). **Yeni Programa Uygun. Türkçe Öğretim Yöntemleri.** Ankara: KÖK Yayıncılık.
- ..... (2001). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi:** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ. (2005). İstatistik Bölümünden, 30.09.2005 tarihinde alınmıştır.
- BALCI, ALİ. (1997).**Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeleri:** Ankara: 72TDFO Bilgisayar – Yayıncılık San.
- BAŞARAN, MUSTAFA. (2006). **İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışları.** 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara: KÖK Yayıncılık.
- BAŞARAN, MUSTAFA., KARATAY, HALİT. (2005). **Eğik El Yazısı Öğretimi:** Milli Eğitim Dergisi. S.168. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- BAY, YALÇIN., BAY, D. NESLİHAN. (2006). **Okulöncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Görülen Eksiklikler ve Alternatif Çözüm Önerileri.** 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- BJORKLUND, DAVID, F. (1995). **Children Thinking Developmental and Individual Differences.** Second Edicition. New York: Brook Cole Puplicing Company.
- BOURNE, ROBERTA. (1991). **Teaching Activities that Expand the “Known” in a Primary Grade Classroom: Phonemic Awareness, Phonics, and Word Wall Words and Read and Respond (R & R)** Reading Council Journal Vol. 35, No.1 Illinois:USA.
- BRADEN, R. A., HORTİN, J. A. (1982). **Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literary.** Journal of Visual Verbal Learning.

- BROMLEY, HELEN. (2001). **A Question of Talk: Young Children Reading Pictures.** Reading Literacy and Language, July 2001. URKA 2001. Published by Blackwell Publishers, 108 Cowley Rd, Oxford OX4 1jf, UK and 350 Main Sreet, Malden, MA 02148, USA.
- BUCHANAN, S. A. (2007). **Effects Of Fluency Instruction.** Effects Of Fluency Instruction on Literacy Skills in the First Grade Classroom. Georgia College and State University. USA.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CALP, MEHRALİ. (2003). **İlkokuma Yazma Öğretimi.** Konya: Eğitim Kitapevi.
- CALP, MEHRALİ. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak. Türkçe Öğretimi.** Konya: Eğitim Kitapevi.
- CEMALOĞLU, NECATİ. (2001). **İlkokuma-Yazma Öğretimi:** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇAKMAKÇI, NURAY. (2007). **PISA Raporunda Yine Sınıfta Kaldık.** F:\PISA RAPORU\PISA raporunda yine sınıfta kaldık - Hürriyet.htm. (10.12.2007).
- ÇELENK, SÜLEYMAN. (2003). **Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki.** . (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ..... (2002). **İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri:** İlköğretim-Online, 1(2), 40-42, [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>
- ..... (2003). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇİFTÇİ, FEHİMDAR. (2005). **İlkokuma – Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi.** Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- DAMAR, MUSTAFA. (1996). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki.** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- DEMİREL, M. (2006). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Yapılan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma.** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- EARGED. (2005). **OECD PİSA-2003 Araştırmasının Türkiye ile İlgili Sonuçları.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- ENGİN, GAMZEGÜL. (2006) “**İlk Okuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar:** 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara. KÖK Yayıncılık.
- FERAH, AYSEL. (1999). **İlkokuma-Yazma Döneminde Görsel Algı ve Zekâ Arasındaki İlişkilerin Araştırılması.** 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri-4. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- FİTZHARRİS, L., JONES, M. B., CRAWFORD, A. (2008). **Teacher Knowledge Matters in Supportting Young Rraders.** The Reading Teacher, 61(5), pp. 384-394. DOI:10.1598/RT.61.5.3: International Reading Association ISSN: 0034-0561 print / 1936-2714 online.
- FOORMAN, BARBARAR., CHEN, DUNG-TSA. and Farends (2003). **The Necessity of the Alphabetic Principle to Phonemik Awareness Instruction.** Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 16: 289-324, 2003. ©2003 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- GATES, A. I. (1931). Interest and ağabeylility in Reading. New York. Macmillian.
- GRAHAM, S., BERNİNGER, V., WEİTRAUB, N. (1998). The Relationship Between Handwriting Style and Speed and Legility. Journal of Educational Research, 92, 42-52.
- GRAY, W. S. (1975). **Okuma ve Yazma Öğretimi:** Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları. MEB Yayınları.
- GÖKÇE, ORHAN. (1993). **İletişim Bilimine Giriş:** Ankara.
- GÜLERYÜZ, HASAN. (2000). **Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜLERYÜZ, HASAN. (2002). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜNEŞ, FİRDEVİS. (1997). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi:** Ankara: Ocak Yayınları.



- GÜNEŞ, FİRDEVS. (2000). **Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi**: Ankara: Ocak Yayınları.
- .....(2000). **Okuma Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi**. Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı. 13;39-46.
- .....(2005). **Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi**: Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- .....(2006). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Yenilikler**: Çoluk Çocuk Dergisi: Ssayı:57, Şubat Ankara:2006.
- ..... (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma**: Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- HARRİS, A.J., SİPAY, E.R.. (1990). **How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods**: New York: Longman.
- HOLLİNGWORT, A., SHERMAN, J., ZAUGRA, C. (2007). **Increasing Reading Comprehension in First and Second Graders Through Cooperative Learning**. Saint Xavier University and Pearson Achievement Solutions Inc. Fiel-Based Master's Program. Chicago: İllinois.
- JOHNSON, D. (1999) **Balanced Reading Instruction: Review of Literature**: North Central Regional Laboratory. Kay: <http://www.ncrel.org/sdrs/timely/briiss.htm>
- KARADAĞ, Ruhan. (2005). **İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İDRİS. (2002). **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- KARASAR, NİYAZİ. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara.:Nobel Yayın Dağıtım.
- KAVCAR, CAVİT, OGUZKAN, FERHAN. (1989). **Türkçe Öğretimi Ünite: 1-8**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları-195
- KAVCAR, CAVİT. ve ARKADAŞLARI (1997). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları.

- KEREM, Ebru Aktan. (2001). **Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi:** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KESGİNCİ, ŞENİZ. (2006). **2005 Türkçe 1-5 Programına Göre, Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi.** Ankara: KÖK Yayıncılık.
- KESKİNKILIÇ, KADİR. (2002). **İlkokuma–Yazma Öğretimi:** Ankara: Nobel Yayınları.
- KOSTELNİK, M., SODERMAN, A., A. P. WHİREN. (2004). **Developmentally Appropriate Curriculum Best Practices in Early Childhood Education.** Pearson New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- KÖKSAL, KEMAL. (1999). **Okuma Yazma Öğretimi.** Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- KRASHEN, S. (2002). **Defending Whole Language: The Limits of Phonics Instruction and the Efficacy of Whole Language Instruction:** Reading Improvement. Vol. 39 No. 1 pp.32-42.
- KRASHEN, S. (2004) **The Phonics Debate:** Language Magazine. Kay: [http://www.sdkrashen.com/articles/phonics\\_debate\\_2004/01.html](http://www.sdkrashen.com/articles/phonics_debate_2004/01.html)
- KUHN, M. R., SCHWANENFLUGEL P. J., MORRIS, R. D., MORROW, L. M., WOO, D. G., MEISINGER, E. B., SEVÇİK, R. A., BRADLEY, B. A., STAHL, S. A. (2006). **Teaching Children to Become Fluent and Automatic Readers.** JOURNAL OF LITERACY RESEARCH, 38(4), 357-387 Copyright 2006. Rutgers Graduate School of Education, 10 Seminary Place, New Brunswick, NJ 08901 – 1183.
- KUZU, Hilal., ERSÖZLÜ, Zehra. (2006). **Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğitim Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri.** 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara. KÖK Yayıncılık.
- LANGACKER, R. W. (1972). **Foundamentals of Linguistic Analysis.** New York.
- LUNDSTEEN, S.W. (1979). **Listening: Its Impact on Reading and the Other Language Art (Rev.Ed.)** Urbana IL: National Counsel of Teachers of English.
- LOPEZ, D. M., SCHROEDER L. (2008). **Designing Strategies That Meet the Variety of Learning Styles of Students.** Saint Xavier University. Chicago. Illinois.

- MARTENS, BRAİN K., ECKERT, T. L., BEGENY, J. C., LEWANDOWSKI, L. J., DİGENNARO, F. D., MONTARELLO, S. A., ARBOLİNO, L. A., REED, D. D., FİESE B. H. (2006). **Effects of Fluency-Building Program on the Reading Performance of Low-Achieving Second and Third Grade Students**. Published online: 13 September 2006. Department of Psychology, Syracuse University, 430 Huntington Hall, Syracuse, NY 13244-2340, USA.
- MARY, A., CHERYL, W., CHARLES R., G. (2002). **Phonemic Awareness in Kindergarten and First Grade: Teaching Exceptional Children**: Mar/Apr. 2002, Vol. 34 Issue 4, p20, 7p, 1 chart, 4 graphs; (AN 6583939)
- MEB. (1948). **1948 İlkokul Müfredat Programı**: İstanbul: Devlet Matbaası.
- ..... (1968). **1948 İlkokul Müfredat Programı**: İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ..... (1981). **1981 İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitimi Programı**: İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ..... (1997). **İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programının Kabulü**: MEB Tebliğler Dergisi. Sayı:2482 Cilt:60 Kasım 1997, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ..... (2003). **Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**: MEB Tebliğler Dergisi. Sayı:2552 Eylül 2003: İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ..... (2005). **PISA Projesi 2003 Ulusal Nihai Rapor**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- ..... (2005). **İlköğretim (1 – 5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**: Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MİLLER, REGİNA. (1996). **The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education**. Washington: Delmar Publishers.
- MORROW, LESLEY MANDEL., VACCA, RİHARD T. (2002). **Developing Effective Readers Prek-6**. Professional Development Serles. Sadlier-Oxford. A Division of William H. Sadlier, Inc. 1-800-221-5175. www.sadlier-oxford.com.
- NAEYC. (1998). **Overview of Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children**. [www.naeyc.org](http://www.naeyc.org). <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSREAD98.PDF>. (17.02.2004).

- NARGÜL, ESRA. (2006). **Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar.** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ONTARIO. (2003). **Early Reading Strategies: The report on Expert Panel on Early Reading in Ontario:** Ministry of Education. Kay: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/reading/effective.html>
- ORHAN, HANİFE, GÜLHAN. (2007). **Bilgisayar Destekli Öğretiminin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi.** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZ, FEVZİ. (1999). **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, MURAT. (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi.** Ankara: Akçağ Yayınları.
- ÖZBAY, MURAT. (2003). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretimde Türkçe Öğretimi.** Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- ÖZSOY, UĞUR. (2006). **Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Eskişehir İl Örneği):** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PIERCE, PATSY. (1998). **Emergent Literacy: What Young Children Can Learn about Reading and Writing Before They Go to School.** ( [www.ETours](http://www.ETours.org) -Chapter 8 Emergent Literacy: What Young Children Can Learn about Reading and Writing Before They Go to School.htm, 12.09.2006).
- REYHNER, J. (2003) **The Reading wars: Phonics versus Whole Language:** Northern Arizona University. Kay: [http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading\\_Wars.html](http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading_Wars.html)
- SANTORO, L. E., CHARD, D. J., HOWARD, L., BAKER, S. K. (2008). **Making the Very of Classroom Read-Aloud to Promote Comprehension and Vocabulary.** The Reading Teacher, 61(5), pp. 396-408. DOI:10.1598/RT.61.5.4: International Reading Association ISSN: 0034-0561 print / 1936-2714 online.

- SAĞIRLI, MUHİTTİN. (2006). **Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkokuma Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi.** 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara. KÖK Yayıncılık.
- SEVER, SEDAT. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- SİDEKLİ, SABRİ., GÜNEŞ, F., YANGIN S., GÖKBULUT Y. (2007). **İlköğretim İkinci Sınıf öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Belirlenmesi.** 6.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 27 – 29 Nisan, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım.
- SODERMAN, ANNE. GREGORY. M. MCCARTY, L. (2003). **Scaffolding Emerteng Literacy.** Boston: Pearson.
- SONNENSCHNEIN, SUSAN. MUNSTERMAN, K. (2002). **The Influence of Home-Based Reading Intraction on 5-Year Old' Reading Motivation and Early Literacy Development.** Early Childhood Research Quarterly. 17: 318-337
- STEPHEN, T. PEVERLY. (2006). **The Importance of Handwriting Speed in Adult Writing.** Developmental Neuropsychology, 2006, Vol. 29 Issue 1, p197-216, 20p; DOI: 10.1207/s15326942dn2901\_10; (AN 19320776)
- ŞAHİN, AYFER., AKYOL, HAYATİ. (2006). **İlkokuma – Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması.** 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara. KÖK Yayıncılık.
- ŞAHİN, İSMET., İNCİ, SİBEL., TURAN, HAKAN., APAK, ÖZLEM. (2006). **İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle yöntemi ile Çözümleme Yöntemini Karşılaştırılması:** Milli Eğitim Dergisi. S.171.s.129. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ŞAHİNEL, M. GÜL., KARASU, MEHMET. (2007). **Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri.** 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 27-29 Nisan, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım.
- ŞENEL, H.G. (2004). **Öğretmenlerin İlkokuma – Yazma Öğretimi Konusunda Tercih Ettikleri Yöntemler:** İlköğretim-Online, 3(2), 48-53, [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>

- ŞENOL, MUSA. (1999). **Okuma Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası.** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ŞİMŞEK, ÖZLEM. (2007). **Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okuma Olgunluğu Düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programının Etkisinin İncelenmesi:** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TAZEBAY, ATILLA. (1993). **İlkokuma Yazma Öğretimi.** Milli Eğitim 123: Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- TEMİZYÜREK, FAHRİ., BALCI, AHMET. (2006). **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları.** Ankara: Nobel Yayınları.
- TEMUR, TURAN. (2001). **Dinleme Becerisi – Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8.** Ankara: Nobel Yayınları.
- TURAN, MEHMET. (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Ses temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yöntemine İlişkin Görüşleri.** 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 27-29 Nisan, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım.
- TÜRK DİL KURUMU. (1998). **Türkçe Sözlük:** Ankara: TDK Yayınları.
- UÇAR, K. Ö. DOĞAN. (2001). **Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması:** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNESCO, Koichiro Matsuura'nın 8 Eylül 2003 ve 8 Eylül 2005 tarihli mesajları.
- YALÇIN, ALEMDAR. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri. Yeni Yaklaşımlar.** Ankara: Akçağ Yayınları.
- <http://www.home.mindspring.com/~teachingkids/id17.html>, FITZGERALD, Elizabeth L. “**Cursive First: An Introduction to Cursive Penmanship.**” (2004) sitesinden 20.08.2005 tarihinde alınmıştır.
- [www://E:\Understanding Literacy Development in Young Children -htm, 10.09.2006](http://www://E:\Understanding Literacy Development in Young Children -htm, 10.09.2006)).
- [http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d\\_op=getit&lid=66](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=66) 4 adlı web sitesinden 25.08.2005 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.t3.preservice.org/t0211466/why.htm>, TARNOWSKI, Jessica ve O'REILLY Dana “**Why Learn Cursive Writing.**” (2002) sitesinden 20.08.2005 tarihinde.

## ÖZET

### SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (Ankara İli Örneği)

#### DOKTORA TEZİ

Yalçın BAY

Danışman: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Kasım – 2008

Bu araştırmada İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği) yapılmıştır.

Araştırmada; 2005-2006 eğitim öğretim yılında, 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi, ilk okuma yazma öğrenme süreci, okuma yazma becerileri, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri yönünden sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisi, okuma yazma becerisi, okuma yazma hızı, hikâye edici ve bilgilendirici metinden okuduğunu anlama düzeyleri yönünden iki ay süreyle gözlenmiştir. Ayrıca, 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenine ön test ve son test uygulanarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

Bu araştırmada tarama modeli, anket ve gözlem tekniği gibi çeşitli model ve teknikler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tablolar, çizgi ve sütun grafikler oluşturulmuş ve t testi ve ANOVA testi gibi çeşitli istatistiksel testler kullanılarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırmada gözlenen 1. sınıf öğrencilerinin, STCY ile ilk okuma yazma öğrenimine ilişkin becerileri %98-%100 oranında kazandıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında gözlenen 2. sınıf öğrencilerinin; STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %75'inin, Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise

%17'sinin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri belirlenmiştir. Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin STCY daha uygulanabilir buldukları, tüm öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların son test ve STCY lehine olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ses Temelli Cümle Yöntemi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Okuma Yazma, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı.



## **ABSTRACT**

### **THE EVALUATION OF TEACHING READING AND WRITING WITH THE PHONEME BASED SENTENCE METHOD**

(Example of Ankara)

Ph.D. THESIS

Yalçın BAY

Adviser: Prof. Dr. Firdevs GUNEŞ

November - 2008

In this research the evaluation of Primary Education Turkish Lesson Program (Grades 1-5.) and teaching initial reading and writing with the Phoneme Based Sentence Method that has been applied basically in Ankara since the 2005-2006 academic year is presented.

In the research; in the 2005-2006 academic year, 144 Primary Education Grade 1 students were observed for eight months in terms of the learning reading and writing process, their reading and writing skills, their reading and writing speeds and their comprehension skills. 155 Primary Education Grade 2 students who form the research` s illustration group were observed for two months in terms of their reading and writing skills, their reading and writing speeds and their comprehension skills in story based and informative texts. By implementing pre and post tests to 196 Primary Education Grade 1 teachers their opinions about the the Phoneme Based Sentence Method were determined.

In this research, a variety of technique such as combing model, questionnaire and observation techniques and models have been used. In the processes of interpretation of data; form charts , line diagrams and column graphics have been created and the datas, which were acquired by using variety of statistical techniques such as t test and ANOVA test, have been interpreted.

In the research, when the observed Primary Education Grade 2 students` “preference in writing styles” was examined, it has been concluded that; 75% of the

students who have learned initial reading and writing with PBSM prefer agglutinative slanted writing while 17% of the students who have learned initial reading and writing with SB prefer this style in writing. It has been determined that; the teachers who work in pilot schools find PBSM more usable and also all the teachers' answers are in the favor of post-test and PBSM.

**Key Words:** Phoneme Based Sentence Method, Initial Reading and Writing Teaching, Reading and Writing, Primary Education Turkish Lesson Teaching Program.

## İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENME SÜRECİ GÖZLEM FORMU

Aşağıda formda yer alan değerlendirmelerinizi

Hiç Yapamıyor (1)

Az Yapıyor (2)

Orta Düzeyde Yapıyor (3)

İyi Yapıyor (4)

Mükemmel Yapıyor (5)

Arasında bulunan değerler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Adı – Soyadı : .....

Sınıfı / Numarası: ...../.....

	EYLÜL	EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1. Duyduğu Sesleri Ayırt Etme										
2. Görsellerle Sesleri Eşleştirme										
3. Sesi Okuma										
4. Duyduğu Sesleri Yazma										
5. Seslerden Hece Oluşturma										
6. Heceleri Okuma										
7. Heceleri Yazma										
8. Hecelerden Kelimeler Oluşturma										
9. Kelimeleri Okuma										
10. Kelimeleri Yazma										
11. Kelimeleri Görsellerle Eşleştirme										
12. Cümleler Oluşturma										
13. Cümleleri Okuma										
14. Cümleleri Yazma										
15. Cümleleri Görsellerle İfade Etme										
16. Metin Oluşturma										
17. Metin Okuma										
18. Kendini Yazılı İfade Etme										
19. Dikkat Düzeyi										
20. Okuduğunu Anlama Düzeyi										
21. Yaratıcı Faaliyetler										
22. Derse Aktif Olarak Katılma										
23. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme										
24. Görselleri Okuma										
25. Görsellerle Sunum Yapma										

Gözlemleyen: Yalçın BAY

Tarih: ... / ... / 2005

Saat: ....

## SESLİ OKUMA BECERİSİ GÖZLEM FORMU

Adı – Soyadı : .....

Sınıfı / Numarası: ...../.....

	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
<b>1. Atlayarak Okuma</b>										
a. Normal Okuma										
b. Harf - Hece - Kelime Atlama										
c. Satır Atlama										
<b>2. Ekleyerek Okuma</b>										
a. Normal Okuma										
b. Harf – Hece - Kelime Ekleme										
c. Cümle Ekleme										
<b>3. Tekrarlayarak Okuma</b>										
a. Normal Okuma										
b. Harf - Hece - Kelime Tekrarlama										
c. Cümle Tekrarlama										
<b>4. İzleyerek Okuma</b>										
a. Normal Okuma										
b. Parmakla veya El – Kol ile İzleme										
c. Cetvel, Kalem vb. İzleme										
<b>5. Okuma Esnasında Oturma Biçimi</b>										
a. Dik ve Uygun Oturma										
b. Çok Öne Eğik veya Geriye Dayanarak Oturma										
c. Düzensiz (Öne–Arkaya sallanalarak)										
<b>6. Okuma Esnasında Ses Tonu</b>										
a. Normal Ses Tonu										
b. Çok Yüksek veya Çok Alçak										
c. Düzensiz										
<b>7. Okuma Akıcılığı</b>										
a. Normal										
b. Çok Akıcı veya Çok Yavaş										
c. Düzensiz										
<b>8. Sesli Okuma Kuralları</b>										
a. Noktada - Virgülden Durma										
b. Vurgu - Tonlama Yapma										
c. Düzensiz										
<b>9. Okuma Esnasında Nefes Kontrolü</b>										
a. Kontrollü Nefes Alıp Verme										
b. Mirıltılı veya yutkunarak Okuma										
c. Düzensiz Nefes Alıp Verme										

Gözlemleyen: Yalçın BAY

Tarih: ... / ... / 2005

Saat: ....

## YAZMA BECERİSİ GÖZLEM FORMU

Adı – Soyadı : .....

Sınıfı / Numarası: ...../.....

	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
1. Yazı Yönü										
a. Eğik										
b. Dik - Sola Yatık										
c. Düzensiz										
2. Yazı Büyüklüğü										
a. Normal										
b. Büyük. veya Küçük										
c. Düzensiz										
3. Satır Çizgilerine Yazma										
a. Satır Çizgisinde										
b. Alta veya Üste Kaymış										
c. Düzensiz										
4. Kelimeler Arasında Boşluk										
a. Normal										
b. Çok Bitişik veya Çok Boşluk Var										
c. Düzensiz										
5. Harflerin Yazılış Biçimi										
a. Tam Yazılmış										
b. Eksik - Kurlsız Yazılmış										
c. Düzensiz										
6. Yazı Temizliği										
a. Temiz										
b. Çok Silme veya Karalama										
c. Düzensiz										
7. Yazma Esnasında Oturma Biçimi										
a. Dik ve Uygun Oturarak Yazma										
b. Çok Öne Eğik veya Geriye Dayanarak Yazma										
c. Düzensiz (Öne–Arkaya sallanılarak)										
8. Yazma Akıcılığı										
a. Normal										
b. Çok Akıcı veya Çok Yavaş										
c. Düzensiz										
9. Kalem Tutma										
a. Uygun Tutma										
b. Düzensiz										
c. Yanlış Tutma										
10. Söyleneni Yazma										
a. Yazabiliyor										
b. Çok Yavaş Yazıyor										
c. Yazamıyor										

Gözlemleyen:

Yalçın BAY

Tarih: ... / ... / 2005

Saat: ....

## ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GÖZLEM YAPMA VE ANKET UYGULAMA İZİNLERİ

PROF. DR. Ş. RAŞİT HATİPOĞLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANKARA

Enstitünüm sınıf öğretmenliği doktora programı öğrencisi Yalçın BAY'a ait tez uygulama ve danışmanlık çalışmaları aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir.

Yalçın Bay'ın bu tarihlerde çalışmalarını verimli bir şekilde yürütebilmesi için, aşağıda belirtilen gün ve saatlerde görevli izinli sayılması için gereğini bilgilerinize arz ederim.

30.09.2005

UYGUNDUR

30.09.2005

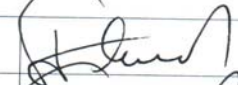
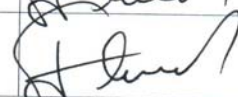
Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

ADRES: Suadiye Cad. Ülker Sok. No:2/1  
Yenimahalle/Ankara  
Tel: 3159848

03.10.2005

Yalçın BAY



Uygulama Çalışması	SALI 08:00-10:00	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	
	CUMA 08:00-10:00		
Danışmanlık Hizmeti	CUMA 13:00-14:00	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	

T.C.  
YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : ÖZLÜK

SAYI : B.08.06.4.MEM.4.06.00.22.231.1/ 18433

KONU : Yalçın BAY

14 Ekim 2005

PROF.DR.ŞEVKET RAŞİT HATİPOĞLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Okulunuz Rehber öğretmeni Yalçın BAY'ın, doktora çalışmasını yapmak için okulda dersleri olmadığı Salı günü ve Cuma günleri Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne tez çalışması yapmak için izin yönetmeliğinin 41.maddesi gereğince 2005-2006 eğitim - öğretim yılı Salı - Cuma günlerinde iki yarım gün izin verildiğine ilişkin Kaymakamlık Onayı ekte gönderilmiştir.

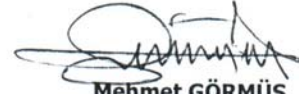
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Eki:1

20.11/1577

18.10.2005

İlçe Müdürü  
Şevket Raşit Hatipoğlu



Mehmet GÖRMÜŞ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

T.C.  
YENİMAHALLE KAYMAKLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : ÖZLÜK

SAYI : B.08.06.4.MEM.4.06.00.22.231.1/18379

KONU : Yalçın BAY

13 Ekim 2005

KAYMAKAMLIK MAKAMINA  
YENİMAHALLE

İlçemiz Prof.Dr.Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi Rehber öğretmeni Yalçın BAY'ın, doktora çalışmasını yapmak için okulda dersleri olmadığı Salı günü ve Cuma günleri Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne tez çalışması yapmak için izin yönetmeliğinin 41.maddesi gereğince 2005-2006 eğitim - öğretim yılı Salı - Cuma günlerinde iki yarım gün izin verilmesi isteğine ilişkin dilekçesi, öğrenci belgesi ve okul müdürlüğünün yazısı ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen öğretmenin isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmemekte ise de ;

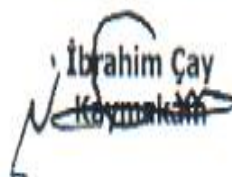
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.

Eki:

  
Mehmet YILBIRIM  
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR

13.10.2005

  
İbrahim Çay  
Kaymakam




GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANKARA

Enstitümüz sınıf öğretmenliği doktora programı öğrencisi Yalçın BAY'ın tezi ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında uygulama çalışması yapabilmesi ve ekteki anketleri uygulayabilmesi için gereğini bilgilerinize arz ederim.  
30.09.2005

UYGUNDUR  
30.09.2005

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ  
Tez Danışmanı

ADRES: Suadiye Cad. Ülker Sok. No:2/1  
Yenimahalle/Ankara  
Tel: 3159848

05.10.2005  
Yalçın BAY  


EKLER :

- Ek-1 Öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Ön-Son Test
- Ek-2 Velilerin Program Hakkındaki Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Anket
- Ek-3 Öğrencilerin Yazma Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu
- Ek-4 Öğrencilerin Okuma Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu
- Ek-5 Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecini Değerlendirme Gözlem Formu

*n: A. Kaya  
2.11.2005*

T.C.  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ 6190

25 /10/2005

Konu : Araştırma İzni

**ANKARA VALİLİĞİNE**  
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06.10.2005 tarih ve 9849 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Yalçın BAY'ın "Yapılandırıcı Yaklaşım ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi" konulu araştırma çalışmasını İlköğretim Okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

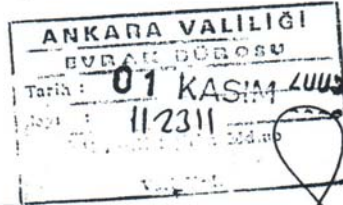
Gazi Üniversitesi tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 8 sayfa 103 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanmasında Bakanlığımızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Cevdet CENGİZ  
Bakan a.  
Müsteşar Yardımcısı

**EKLER** :

EK - 1 Anket (8 Sayfa)



**EĞİTİM**  
**%100**  
**DESTEK**

**ÜCRETSİZ**  
**444 0 632**  
**DANIŞMA HATTI**

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay  
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67  
e - posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA  
Faks : 418 64 01  
Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

*1381  
07.11.2005*

T.C.  
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

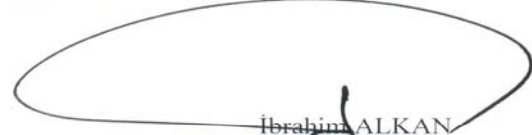
6 KASIM 2005

Kültür : Kültür  
Sayı : B.08.4.MEM.4.06.02.01.11.070/ 61063  
Konu : Araştırma

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜKLERİNE

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Yalçın BAY'ın, "Yapılandırıcı Yaklaşım ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi" konulu araştırma çalışmasını ilköğretim okullarında uygulayabilmesine ilişkin Bakanlığımız Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 25.10.2005 tarih ve 6190 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

  
İbrahim ALKAN  
Müdür a.  
Şube Müdürü

E K L E R :  
Ek: 1- Bakanlık Emri  
Ek: 2- Anket (4 sayfa)

Adres :  
Kumrular Caddesi 3. Sokak  
Kızılay / ANKARA

Tel : 418 68 75 – 418 84 58  
Fax : 419 27 84 – 85

Web : <http://.cankaya-meb.gov.tr>  
e-posta : [cankaya@cankaya-meb.gov.tr](mailto:cankaya@cankaya-meb.gov.tr)

**ÖĞRETMEN ANKETİ****AÇIKLAMA****Sayın öğretmen;**

Bu anket, “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)” konulu doktora çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Ankette Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin, sizlerin görüşlerini içeren sorular yer almaktadır. Ankette yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır.

Ankette kişisel bilgilerinize yönelik soruların yer aldığı **I. Bölümde** kendiniz için en uygun gördüğünüz seçeneğe **(X)** işareti koyunuz. **II. Bölümde** yer alan sorulara, **katılma derecenize göre Çok Fazla (5), Çok (4), Oldukça (3), Çok Az (2), Hiç (1)** seçeneklerinden birini seçiniz ve **parantez içerisindeki rakamın üzerine ( X )** işareti koyunuz.

Ankete vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

**Yalçın BAY**  
G.Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü  
Doktora Öğrencisi

**BÖLÜM I****KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz? ( ) a. Kadın ( ) b. Erkek
2. En son mezun olduğunuz okul türü?  
( ) a. Eğitim Yüksekokulu  
( ) b. Eğitim Fakültesi (Sınıf Öğretmenliği)  
( ) c. Eğitim Fakültesi (Diğer Bölümler) Belirtiniz .....  
( ) d. Diğer Fakülteler ve Bölümler Belirtiniz .....
3. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?  
( ) a. 0 – 5 ( ) b. 6 – 10 ( ) c. 11 – 15 ( ) d. 16 – 20 ( ) e. 21 ve üstü
4. Kaç kez 1. sınıf okuttunuz?  
( ) a. 1. Kez ( ) b. 2. Kez ( ) c. 3. Kez ( ) d. 4. Kez ( ) e. 5. Kez ve Üstü
5. (4. soruya cevabınız birden fazla ise) Daha önceki yıllarda ağırlıklı olarak hangi yöntemi kullandınız?  
( ) a. Cümle ( ) b. Harf ( ) c. Hece ( ) d. Karma ( ) e. Diğer.....
6. Şu an ağırlıklı olarak hangi yöntemi kullanıyorsunuz?

Yazınız : .....

## BÖLÜM II – SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

S. NO	SORULAR	Katılma Dereceniz				
		Çok Fazla	Çok	Oldukça	Çok Az	Hiç
<b>A. ÖĞRETMENLERİN BİLGİ DÜZEYLERİYLE İLGİLİ SORULAR</b>						
1	Yapılandırıcı Yaklaşım anlayışını kavradım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilgili bilgilere ulaştım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Yeni yöntemin uygulanabilirliğine yönelik endişelerim var.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Yapılandırıcı yaklaşım ve ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi konusunda aldığım hizmetiçi eğitim çalışmaları yararlı oldu	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	İlk okuma yazma öğretim sürecinde etkinlik üretmede sıkıntı çekmiyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Yeni yöntemin uygulanmasında hece, kelime ve cümle üretmede sıkıntı çekmiyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Öğrencilere örnek olabilecek kadar güzel (Bitişik eğik yazı) yazı yazıyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Yeni yöntem öğretmen – öğrenci iletişimini daha fazla gerekli kılıyor	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Yeni yöntemle ilgili gelişmeleri ve eleştirileri yazılı ve görsel basından yeterince takip ettim	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>B. ÖĞRETMENLERİN BEKLENTİLERİYLE İLGİLİ SORULAR</b>						
1	Genel olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi, Cümle Yöntemine göre daha başarılıdır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Hazırlık çalışmalarına (çizgi, şekil vb.) ayrılan süre yeterli olmamaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Yeni yöntemde görsel okuma daha hızlı gelişmektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Yeni yöntemde görsel sunum daha hızlı gelişmektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Yeni yöntemde görsel öğeler ilk okuma yazma öğretimine daha çok katkı sağlamaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

S. NO	SORULAR	Katılma Dereceniz				
		Çok Fazla	Çok	Oldukça	Çok Az	Hiç
6	Yeni yöntemle öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri daha çok gelişmektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Cümle yöntemine göre bu yöntemle ilk okuma yazma öğretimi daha hızlı olmaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Yeni yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilerin dikkat düzeyleri daha hızlı gelişmektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Yeni yöntemle okuduğunu anlama düzeyi daha hızlı gelişmektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Eğik yazı ile yazma öğrencilerin daha akıcı ve güzel yazmalarını sağlamaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Yeni yöntemle ilk okuma yazma sürecinde öğrenciler daha fazla kelime öğrenmektedirler	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Yeni yöntemle okuma hızı daha çabuk gelişmektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Yapılandırıcı yaklaşım ve ses temelli cümle yöntemi bireysel farklılıkları daha çok dikkate almaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Yeni yöntemle okuma yazma öğretiminde sınıf içi seviye farkı az olmaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	Yeni yöntemde öğrenciler tonlamayı ve nefes kontrolünü daha iyi yapmaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Yeni yöntemde sesler dikkate alınarak ilk okuma yazma öğretildiğinden öğrencilerde telaffuz hatasına pek rastlanmamaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>C. UYGULAMA VE SÜREÇLE İLGİLİ SORULAR</b>						
1	Ses temelli cümle yöntemi ezberi değil hece, kelime ve cümleyi anlayarak okumayı ön plana almaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Bu yöntemle okuma yazma öğretmek için öngörülen bir dönemlik süre yeterli değildir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

S. NO	SORULAR	Katılma Dereceniz				
		Çok Fazla	Çok	Orduka	Çok Az	Hiç
3	Ses, hece, kelime ve cümlelerin çok olmasından dolayı her birine yönelik yeterli uygulama yapılamamaktadır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Seslerin gruplandırılması okuma yazmaya katkı sağlayacak şekilde düzenlenmemiştir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Yeni yönteme ilk okuma yazma öğretirken öğrenciler grup halinde ilerlemektedirler	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Okuma yazma öğrendikten sonra, okumaya geçen öğrencilerin dik temel harfleri tanımada sıkıntı çekmektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Eğik yazı ile yazma öğretimi dik temel yazı ile yazmaya göre daha kolay öğretilmektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Öğrenciler bitişik eğik yazı yazarken harflerin noktalarını unutmaktadırlar	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Bitişik eğik yazıyla rakamların yazılmasında hiçbir sıkıntı yaşanmamaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Öğrenciler büyük harfleri öğrenmede ve birleştirmede sıkıntı yaşamaktadırlar	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Yeni yöntemi uygulamada canlandırma, sesleri ve görselleri kullanma, yöntemin başarısına olumlu katkı sağlamaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Öğrenciler F, N, P, V, T harfleri bağlantılı yazılmayacağını unutarak yazım yanlışı yapmaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Bitişik eğik yazısı iyi olan öğretmenler, bitişik eğik yazıyı iyi öğretmektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Yeni yöntemin uygulanmasında hece, kelime ve cümle üretmede öğrencilerim sıkıntı çekmemektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

S. NO	SORULAR	Katılma Dereceniz				
		Çok Fazla	Çok	Orduka	Çok Az	Hiç
15	Bu yöntemde öğretilen hece, kelime ve cümle sayısının çok olması, öğrencilerin bunları yeterince öğrenememesine neden olmaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Öğrencilerimin okuma, yazma, kalem tutma vb. hatalarını yeterince takip edemiyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>D. SINIF ORTAMI VE DONANIMI, ARAÇ GEREÇ VE KAYNAKLARLA İLGİLİ SORULAR</b>						
1	Alt yapı bakımından bu yöntemi uygulamada hiçbir sıkıntı ile karşılaşılmamaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Hece tablosunun kullanılmaması okuma yazma öğretim sürecinde kargaşayı engelleyici olmaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Yeni Yöntemle ilk okuma yazma öğretirken kaynak sıkıntısı çekilmemektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Yeni Yöntemle ilk okuma yazma öğretirken araç - gereç sıkıntısı çekilmemektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Öğretmen kılavuz kitaplarında verilen bilgiler açıklayıcı ve yol gösterici düzeydedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Araç - gereç ve donanım bakımından yeni yöntemi uygulamada hiçbir sıkıntı ile karşılaşılmamaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Sınıf düzeni bakımından yeni yöntemi uygulamada hiçbir sıkıntı ile karşılaşılmamaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Kalabalık sınıflarda yeni yöntemin uygulanmasında sıkıntılar yaşanmaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Sınıflar yeni yöntemle ilk okuma yazma öğretimine uygun bir biçimde düzenlenmemiştir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyici yeterli düzeyde doküman, araç gereç (Harf, resim, görsel öğeler vb.) ve yardımcı kaynak bulunmamaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

S. NO	SORULAR	Katılma Dereceniz				
		Çok Fazla	Çok	Ordukça	Çok Az	Hiç
<b>E. ÇEVRESEL FAKTÖRLERLE (Veli,, Müfettiş , Arkadaş vb.) İLGİLİ SORULAR</b>						
1	Sınıf denetimini yapan müfettişler ile ve idarecilerin de bu yöntemi benimsemeleri önem taşımaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Yeni yöntemin uygulanmasına veliler de katılmakta ve desteklemektedir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Veliler yeni yöntem hakkında yeterli bilgiye sahipler	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Velilerin yeni yöntemi harf yöntemiyle karıştırarak çocuklarına yanlış yönlendirmeler yapmaktadırlar	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Yeni yöntemde ilk okuma yazma öğretim sürecinde veli öğretmen işbirliğine çok fazla ihtiyaç duyulmaktadır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Memnuniyetlerinizi ve Sıkıntılarınızı Konu Başlıklarının Altına Açık Uçlu Olarak Belirtiniz.

#### ÖĞRETMENLERİN BİLGİ DÜZEYİNE YÖNELİK

- 
- 
- 
- 
- 

#### ÖĞRETMENLERİN BEKLENTİLERİNE YÖNELİK

- 
- 
- 
- 

#### UYGULAMA VE SÜRECE YÖNELİK

- 
- 
- 

#### SINIF ORTAMI VE DONANIM, ARAÇ GEREÇ VE KAYNAKLARLA İLGİLİ

- 
- 
- 

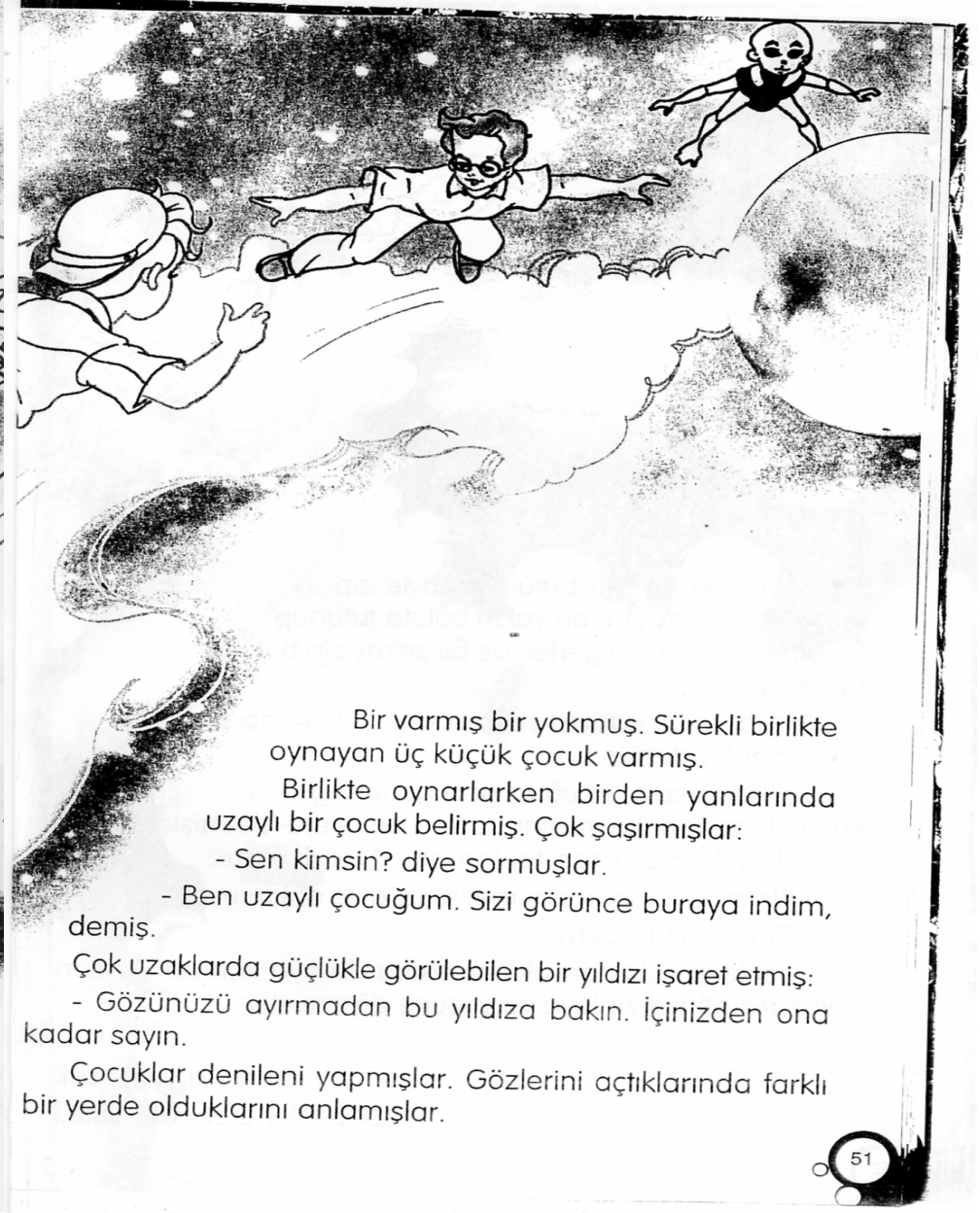
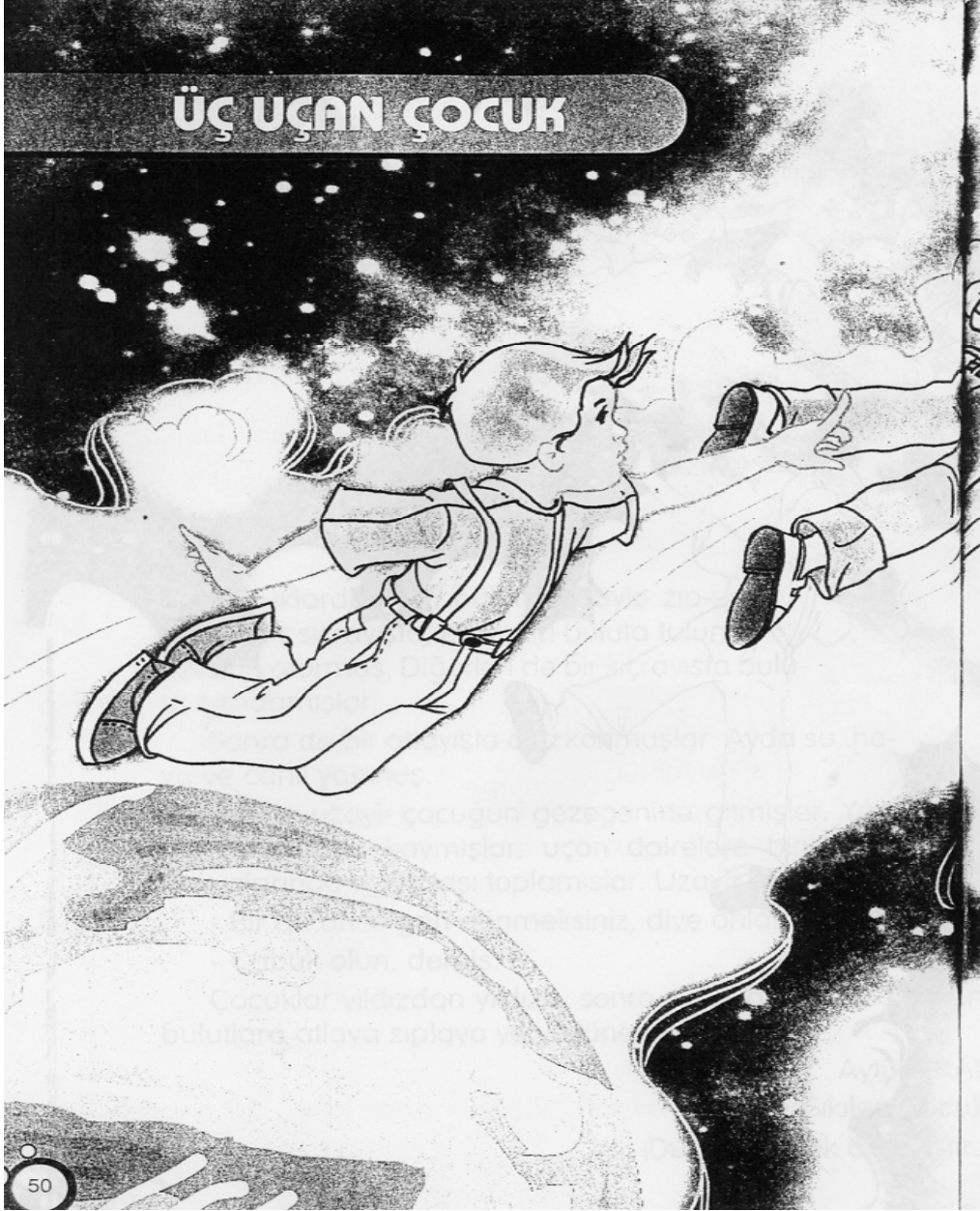
#### ÇEVRESEL FAKTÖRLERLE (Veli, Müfettiş, Arkadaş vb.) İLGİLİ

- 
- 
-



## İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Hikâye Edici Metin

## ÜÇ UÇAN ÇOCUK



Bir varmış bir yokmuş. Sürekli birlikte oynayan üç küçük çocuk varmış.

Birlikte oynarlarken birden yanlarında uzaylı bir çocuk belirmiş. Çok şaşırmışlar:

- Sen kimsin? diye sormuşlar.

- Ben uzaylı çocuğum. Sizi görünce buraya indim, demiş.

Çok uzaklarda güçlükle görülebilen bir yıldız işaret etmiş:

- Gözünüzü ayırmadan bu yıldızı bakın. İçinizden ona kadar sayın.

Çocuklar denileni yapmışlar. Gözlerini açtiklarında farklı bir yerde olduklarını anlamışlar.





Çocuklardan biri bütün gücüyle zıplamış. Bir sıçrayışta, en yakın buluta tutunup üzerine oturmuş. Diğerleri de bir sıçrayışta buluta tırmanmışlar.

Sonra da bir atlayışta aya konmuşlar. Ayda su, hava ve canlı yokmuş.

Birlikte uzaylı çocuğun gezegenine gitmişler. Yıldızların kuyruklarından kaymışlar, uçan dairelere binmişler. Kum havuzlarından gök taşı toplamışlar. Uzaylı çocuk:

- Bir an önce geri dönmelisiniz, diye onları uyarmış.
- Çabuk olun, demiş.

Çocuklar yıldızdan yıldıza, sonra da aya uçmuş. Derken bulutlara atlaya zıplaya yeryüzüne dönmüşler.

Aytül AKAL  
Canı Sıkılan Çocuk  
(Düzenlenerek alınmıştır.)



İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Etkinlikler



Kelimelerle resimleri eşleştiriniz.

uzaylı

gezegen

uçan daire

gök taşı

ay

yıldız



Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını sözlükten bularak yazınız.

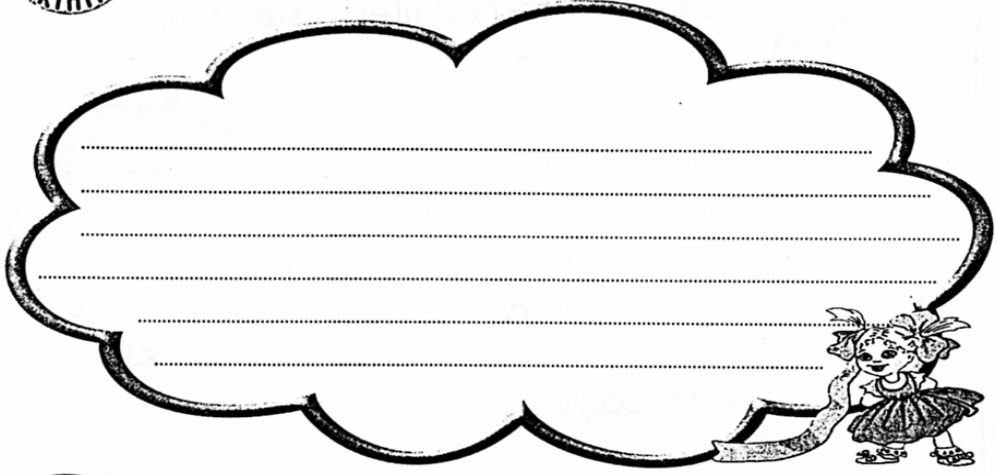


uzaylı: .....

gezegen: .....

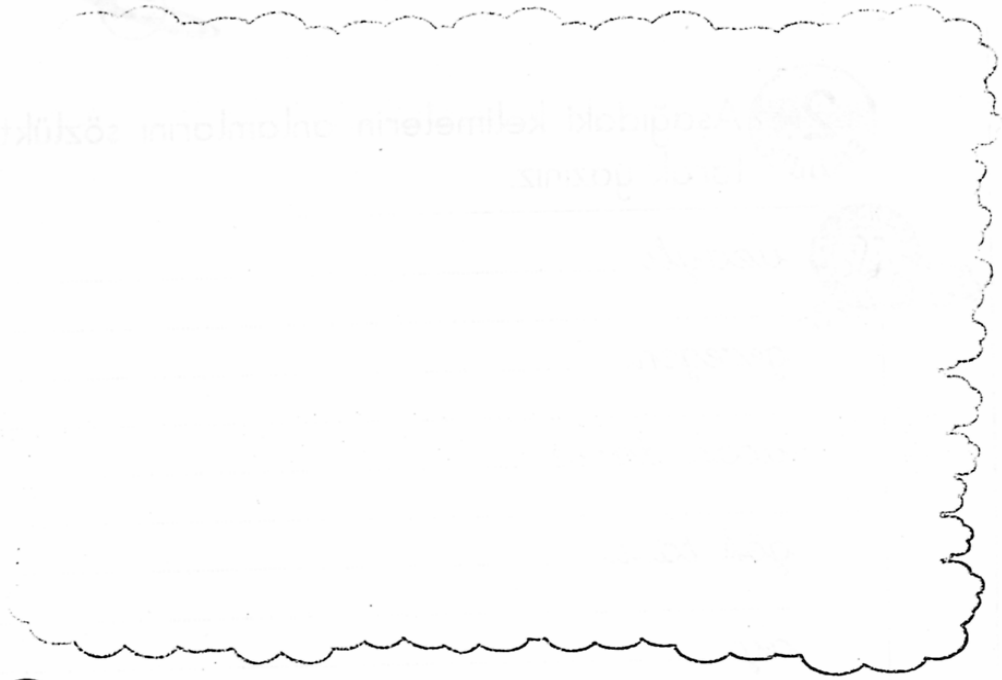
3.  
Etkinlik

Bu metinde neler anlatılıyor? Tahmin ediniz.



4.  
Etkinlik


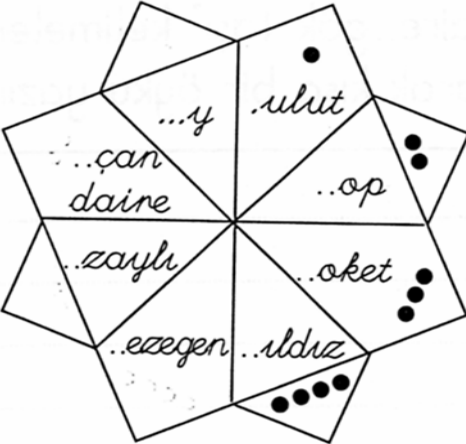







Metnin size göre çok ilginç olan bir bölümünü resimleyerek anlatınız.



52

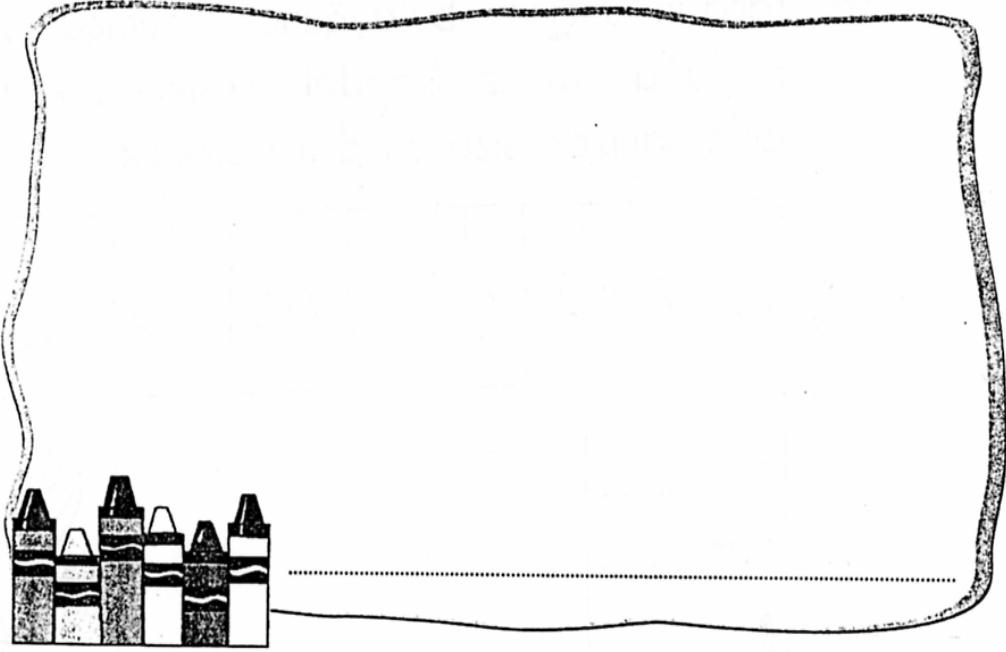
5  
Etkinlik

Kelimelerin ilk harflerini şeklin üstündeki kutulardan seçiniz. Bulduğunuz kelimeyi soldaki boşluğa yazınız. Sağdaki resimler, kelimeleri anlamanızda size yardımcı olacak.

• Bulut	R	A	U	B	U	Ç	T	Y	
•• .....									
••• .....									
•••• .....									
••••• .....									
•••••• .....									
••••••• .....									
•••••••• .....									

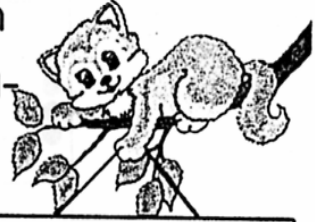
6.  
Etkinlik

Bildiğiniz uzaylı bir kahramanın resmini çiziniz.  
Bu kahramanla ilgili bir cümle yazınız.



7.  
Etkinlik

"Uzaylı, yıldız, ay, gezegen, uçan daire, gök taşı" kelimelerini kullanarak kısa bir öykü yazınız.



A large rectangular box with a solid border, containing ten horizontal dotted lines for writing a short story.

**İlköğretim 1. ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızlarını Belirlemede Kullanılan Form****1. BAKARAK YAZMA (Kopyalama)**








**2. SÖYLENENİ (DİKTE) YAZMA**







**3. ANLADIĞINI YAZMA (Özetleme)**








**4. KENDİNİ İFADE ETME (Bir Konuda Fikir Söyleme)**







İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızlarını ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Hikâye Edici Metin

## SEVINÇ HASTA OLDU

Sevinç, sabahleyin yataktan kalkar kalkmaz pencereye koştu. Perdeyi açıp gökyüzüne baktı. Gökyüzünde bir bulut bile yoktu.

— Oh ne güzel! Bugün yine hava güneşli, diye gerindi.

Bahar mevsiminin ilk günleriydi, havalar yumuşamıştı. Sevinç, yüzünü çabucak yıkadıktan sonra giyindi. Kahvaltısını yaptı. Kapıdan çıkarken annesi:

— Yağmurluğunu giyin, dedi.

Sevinç:

— Olmaz, hava günlük güneşlik... Yağmurluk ile bunalıyorum, diye direndi.







Annesi:

— Güneş'e aldanma kızım. Hava görüldüğü kadar sıcak değil. Haydi giy şunu, diye yağmurluğunu uzattı.

Sevinç:

— Giymeyeceğim. Arkadaşlarım önlüklerinin üstüne hiçbir şey giymiyor, diye fırlayıp gitti.

Annesi arkasından bakakaldı. Sevinç, güneşli günler başlar başlamaz paltoyu, yağmurluğu atmıştı.

Birkaç gün böyle geçti. Bir gün okul dönüşünde Sevinç, yağmura tutuldu. Oysa sabahleyin, gökyüzünde tek bir bulut bile yoktu. Eve geldiğinde iç çamaşırları bile sırlıklam olmuştu.

Sevinç, akşama doğru titreyerek kendini yatağa attı. Bir hafta, ateşler içinde yattı. Daha sonra ilâçların etkisiyle ateşi düştü. Fakat doktor, birkaç gün daha yataktan çıkmamasını söyledi.

**Gülten DAYIOĞLU**

**Deli Bey**

**(Köylü Güneş'e Aldandı**

**adlı metinden uyarlanmıştır.)**



İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeylerini Belirlemede  
Kullanılan Etkinlikler

**SEVİNÇ  
HASTA OLDU**

**1. Etkinlik**

► Aşağıda anlamları verilen kelimeleri cümlede kullanınız.

**bahar** : Kış ve yaz arasındaki mevsim, ilkbahar.

**bulut** : Gökyüzünde, su damlacıklarının yoğunlaşmasıyla oluşan yığınlar.

**ilâç** : Bir hastalığı iyi etmek veya önlemek için kullanılan madde.

**yağmur** : Gökyüzündeki su buharının yeryüzüne düşmesi, yağış.

**2. Etkinlik**

► Aşağıdaki soruları cevaplayınız.



Sabahleyin gökyüzünde ne yoktu?

**5N1K**



Sevinç, nerede yağmura tutuldu?



Sevinç, ne zaman pencereye koştu?



Sevinç, niçin hasta oldu?



Kim, bir daha annesinin sözünden çıkmadı?



Sevinç, kendini yatağa nasıl attı?

## SEVINÇ HASTA OLDU

## 3. Etkinlik

► Hikâyenin özelliklerini yazınız.

**Sevinç Hasta Oldu**

**Olayın geçtiği zaman**

.....

.....

.....

**Olayın kişileri**

.....

.....

.....

**Olayın geçtiği yer**

.....

.....

.....

**Olayın kısa özeti**

.....

.....

.....

.....

.....

## 4. Etkinlik

► Aşağıdaki cümleleri uygun kelimelerle tamamlayınız.

bile, daha, kadar, doğru, daha

- \* Hava, görüldüğü ..... sıcak değil.
- \* Sabahleyin, gök yüzünde tek bir bulut ..... yoktu.
- \* Sevinç, akşama ..... titreyerek kendini yatağa attı.
- \* ..... sonra ilaçların etkisiyle ateşi düştü.
- \* Sevinç, bin ..... annesinin sözünden çıkmadı.

## 5. Etkinlik

► Aşağıdaki cümlelerden, doğru bilgi verilenlerin başına "D", yanlış bilgi verilenlerin başına "Y" yazınız.

- ( ) Mevsim şartlarına göre giyinmeliyiz.
- ( ) Hasta olunca istediğimiz ilâcı içmeliyiz.
- ( ) Yağmurlu havada, yağmurluğumuzu almalıyız.
- ( ) Hasta olunca doktora gitmeden evde yatmalıyız.
- ( ) Düzenli ve dengeli beslenmeliyiz.
- ( ) Açıkta satılan yiyecekleri alıp yemeliyiz.



## 6. Etkinlik

► Mevsimlere göre giyilecek elbiselerin adlarını yazınız.

sonbahar

kış

ilkbahar

yaz

.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

## 7. Etkinlik

► "İlkbahar" deyince aklınıza neler geliyor? Buna göre aşağıdaki şekli tamamlayınız.



## SEVINÇ HASTA OLDU

## 8. Etkinlik

- Doktor olsaydınız, arkadaşınızı sağlıkla ilgili hangi konularda uyarırdınız?

## 9. Etkinlik

- Aşağıdaki cümlelere uygun sorular yazınız.



.....  
Güneşli günler başlar başlamaz Sevinç, paltoyu atmıştı.



.....  
Sevinç, eve geldiğinde giysileri sırlıklam olmuştu.



.....  
Doktor, Sevinç'e birkaç gün daha yataktan çıkmamasını söyledi.

Süre: 40+40 dakika

**Neler Öğrendik?**

A. Aşağıda anlatılanlardan sonra neler olabileceğini yazınız.

<b>Neden:</b>	[ ]	<b>Sonuç:</b>
Soğuk havada yazlık elbise ile dışarı çıktınız. Yağmura yakalandınız ve iyice ıslandınız.	[ ]	.....
	[ ]	.....
	[ ]	.....
	[ ]	.....



B. Aşağıda anlatılanlardan sonra neler olabileceğini yazınız.

<b>Neden:</b>	<b>Sonuç:</b>
Yazın, çok sıcak bir günde uzun süre güneş altında oyun oynadınız. Sonra terleyip soğuk su içtiniz.	.....
	.....
	.....
	.....
	.....



## İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızlarını ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Bilgilendirici Metin



### MİKROBUN YAPTIKLARI

Bir mikrop, yaşadığı çöplerin arasından dışarı baktı. Bu sırada, sokakta oynayan çocukların topu, çöplüğe geldi. Mikrop, hemen topun üzerine çıkıverdi. Çöplüğe kaçan topu almaya Ahmet geldi. Mikrop, topun üzerinden Ahmet'in eline geçti.

Ahmet, eve döndüğünde ellerini yıkamadan yemeğe oturdu. Mikrop da yediği ekmeğe geçerek ağızından içeri girdi.

O gece Ahmet çok hastalandı. Babası, doktor çağırdı. Ahmet'i muayene eden doktor şaşkınlıkla babasına döndü:





— Bana oğlunuzun okulda aşı olduğunu söylemişsiniz. Nasıl oldu da bu kadar hastalandı, anlayamadım, dedi.

Ahmet ağlayarak söze karıştı:

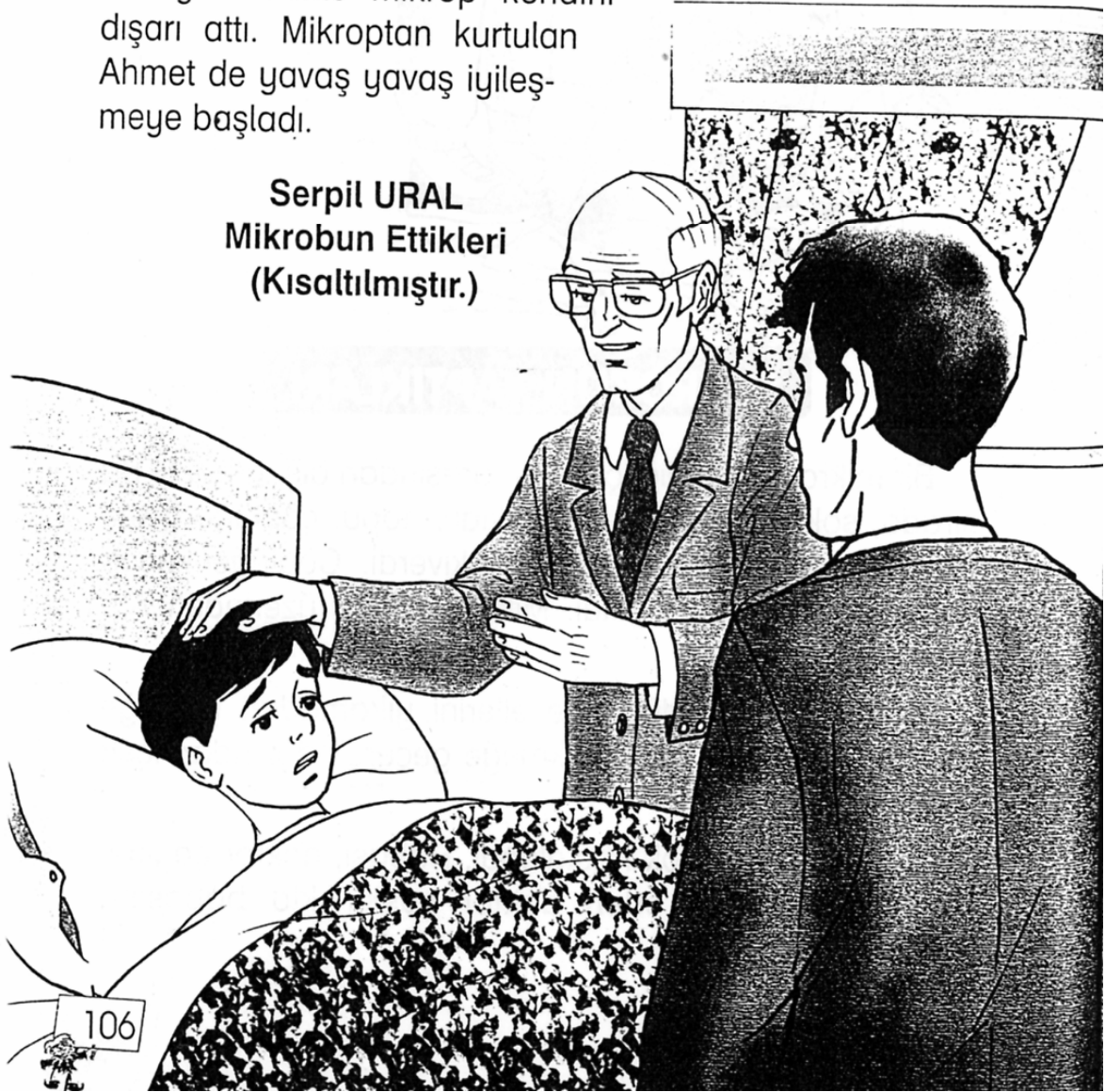
— Ben annelere söylemedim, aşı günü okuldan kaçmışım. Çünkü iğneden korktum, dedi.

Doktor:

— Bir iğneden kaçayım derken, on iki iğne olman gerekecek. Ayrıca şu ilâçları da içeceksin, dedi.

Mikrop, Ahmet'in içinde oturuyordu. İğne ve ilâçlar onu çok korkuttu. Ahmet'in ilk hapşırmasıyla birlikte mikrop kendini dışarı attı. Mikroptan kurtulan Ahmet de yavaş yavaş iyileşmeye başladı.

**Serpil URAL**  
**Mikrobun Ettikleri**  
**(Kısaltılmıştır.)**





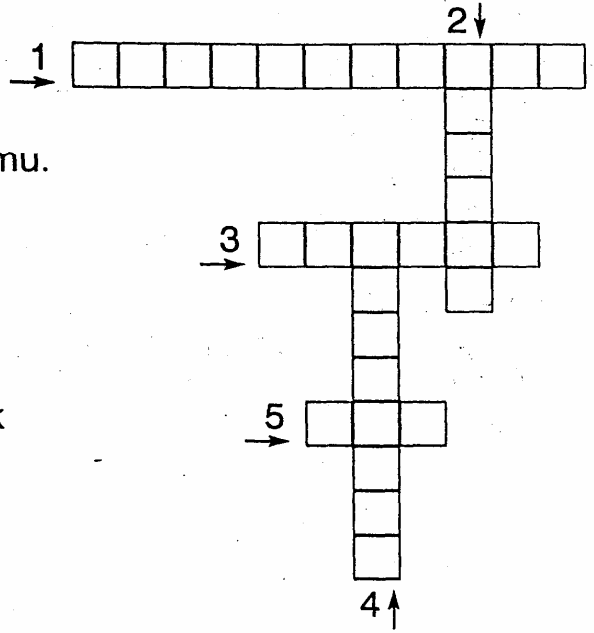
İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metni Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan Etkinlikler

## MİKROBUN YAPTIKLARI

### 1. Etkinlik

► Aşağıda açıklamaları verilen kelimeleri ilgili kutucuklara yazınız.

1. Sağlığın bozulması durumu.
2. Hastalıklara neden olan, mikroskopla görülebilen küçük canlı.
3. Hekim.
4. Hapşırma.
5. Hastalıklardan korunmak için vücuda verilen sıvı.



### 2. Etkinlik

► Aşağıdaki cümleleri metne göre tamamlayınız.

Sebeup - Sonuç

Ahmet, pis yerlerde top oynadığı için mikrop .....

Ahmet, ellerini yıkamadan yemeğe oturduğu için .....

Mikrop ağzından içeri girdiği için Ahmet .....

Ahmet, aşından kaçtığı için iğne olmadı ve ilaç almak .....

## MİKROBUN YAPTIKLARI

## 3. Etkinlik

► Metnin, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden birer cümle yazınız.

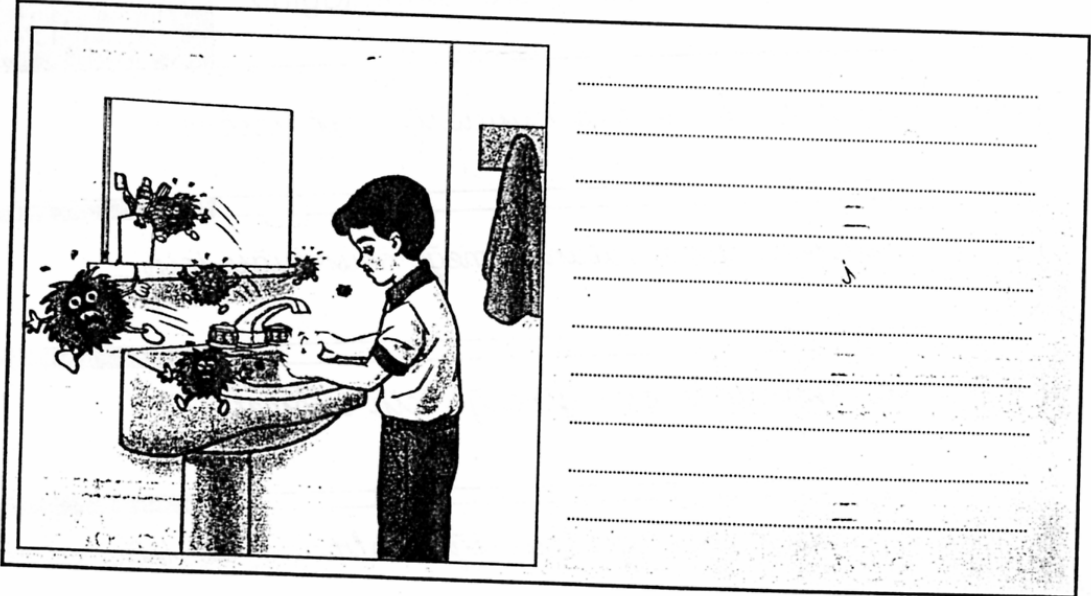
1

2

3

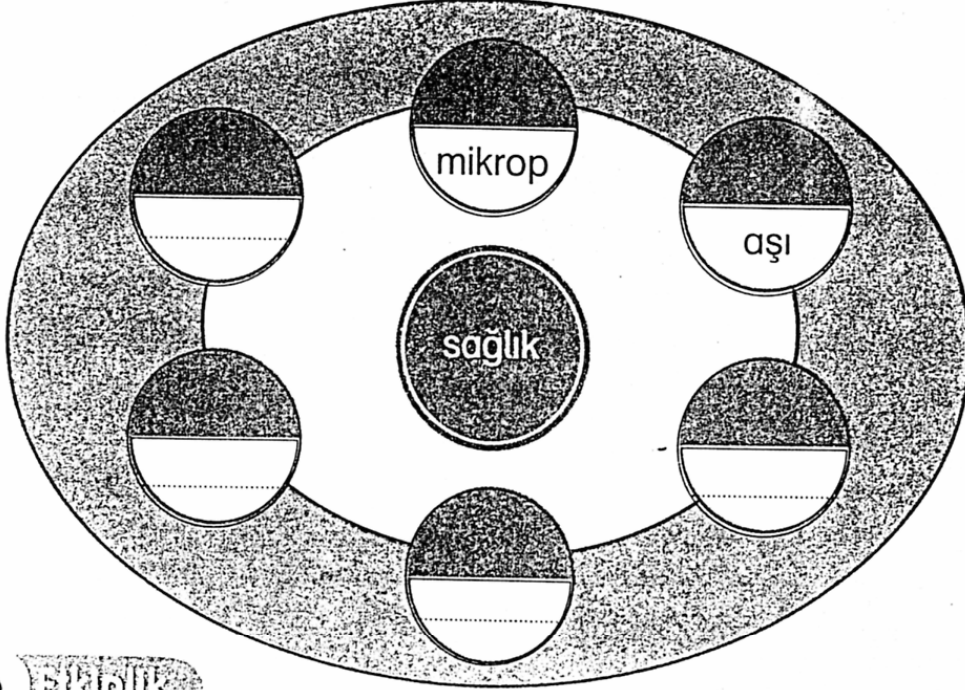
## 4. Etkinlik

► Aşağıdaki resimde neler anlatılıyor? Yazınız.



## 5. Etkinlik

➤ Aşağıdaki şekli, sağlıkla ilgili kelimelerle doldurunuz.



## 6. Etkinlik

➤ Aşağıdaki kelimelerle düzgün cümleler kurunuz.

\* Bir, baktı, mikrop, çöplerin, yaşadığı, arasından, dışarı

\* Ahmet, oturdu, yıkamadan, yemeğe, ellerini

\* Aşı, okuldan, kaçtım, günü

\* İğne, mikrobu, ilâçlar, ve, korkuttu