

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**SES TEMELLİ CÜMLE ÖĞRETİM
YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
(Diyarbakır Örneği)**

Yüksek Lisans Tezi

Meltem PEHLİVAN EROĞLU

Danışman

Doç. Dr. Necdet TOZLU

Erzincan 2018

TEZ BİLDİRİMİ

“Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır Örneği)” isimli “Yüksek Lisans” tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

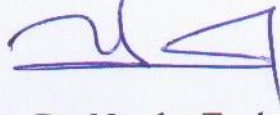
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Meltem PEHLİVAN EROĞLU

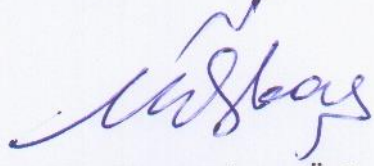
TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu alışma, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından **Yüksek Lisans** Tezi olarak Kabul edilmiştir.



Danışman / Jüri: Doç. Dr. Necdet Tozlu



Jüri : Doç. Dr. Mehmet Özbaş



Jüri : Dr. Öğr. Üyesi Tacettin şimşek

**SES TEMELLİ CÜMLE ÖĞRETİM YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ (Diyarbakır Örneği)**

Meltem PEHLİVAN EROĞLU

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim
Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2018

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necdet TOZLU

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Diyarbakır merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan, aynı zamanda birinci sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi' ne ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin görüşleri, a) Öğretmenin yaşına, b) Öğretmenin cinsiyetine, c) Öğretmenin meslek deneyimine, d) Öğretmenin mezun olduğu okul türüne göre nasıl farklılık göstermektedir? Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'ın merkez ve ilçelerinde görev yapan 229 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için öğretmenlere Gün (2006), tarafından geliştirilen 47 maddelik Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yönteminin olumlu yönü ile bitişik eğik yazının zorluklarına ilişkin boyutlarda, en

olumlu görüşlere sahipken, en olumsuz görüşlere ise ğrenci katılımı alt boyutunda sahiptirler. Bu değerlere göre, öğretmenlerin bu yöntemin özellikle ğrenci katılımı ile ilgili maddelerine yönelik konularda daha düşük bir olumlu algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin, ses temelli cümle ğretim yönteminin diğer yöntemlerden kaynaklanan bazı olumsuzlukları önleyeceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ses Temelli Cümle Yöntemi, İlk Okuma-Yazma ğretimi.



**TEACHERS' VIEWS ABOUT THE SOUND-BASED SENTENCE
TEACHING METHOD (THE CASE OF DIYARBAKIR)**

Meltem PEHLİVAN EROĞLU

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences, Department of
Primary School Teaching**

Master Thesis, June 2018

Thesis Advisor: Ass. Doç. Dr. Necdet TOZLU

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the views of the primary school teachers who are working in primary schools in the districts and center of Diyarbakir and who also teach in the first-grade students regarding the sound-based sentence teaching method. The following sub-problems have been identified for this purpose.

How does the teachers' views on the method of teaching sound based sentence differ according to: a) The age of the teacher, b) Teacher's gender, c) Teacher's professional experience, d)The type of school where the teacher graduated? The sample of the research is composed of 229 first grade teachers working in the districts and center of Diyarbakir during the academic year of 2017-2018. A 47-item Sound Based Sentence Method Perception Scale developed by Gün (2006) was applied to the teachers for the collection of research data. Percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation were used in the analysis of the data.

According to the results obtained at the results obtained from the research, the teachers have the most favorable opinions about the positive aspects of the voice-based sentence teaching method and the dimensions of the difficulties of the italic texts while

they have the most negative opinion about sub-dimensions of the student participation. According to these values, it can be said that teachers have a lower positive perception of this method especially in relation to the items related to student participation. The results of the research reveal that the teachers think that the sound based sentence Teaching method will prevent some negativities caused bo other methods.

Keywords: Sound Based Sentence Method, Primary Literary Education



ÖN SÖZ

Sınıf öğretmenliği, özel uzmanlık isteyen bir meslektir. Sabrı, tahammülü, fedakârlığı ve bir o kadar da çalışkanlığı barındırır bünyesinde. Hepimiz ilk okuma yazma öğretmenlerimizi adıyla soyadıyla çok net hatırlarız. Oysa eğitim süresince diğer öğretmenlerimizi, belli belirsiz, bazen fulü, bazen belirgin hatırlarız. Okuma yazma öğretmenlerimiz kimliğimizde iz bırakanlardır. Bu önemli görevi üstlenenlerin, MEB programını düzenli ve titizlikle uygulayan, hataya noksana tahammülü olmayan, mükemmeli arayan idealist eğitimciler olmaları yanında, beden ve moral olarak da büyük bir dinamizm içinde olmaları gerektiğine inanıyorum.

Öğretmenler, mevcut donanımıyla yetinmeyen, kendini çağın koşullarına göre geliştirerek daha ileriye taşımak isteyen, ulusuna ve sorumluluğunu üstlendiği insanına daha faydalı hizmetler verme arzusundadırlar. Bu çalışma da, alana bir katre katkı düşüncesiyle, görev yaptığım ve yerlisi olmam nedeniyle minnet duyduğum şehrimin okuma yazma öğretiminde “Ses temelli cümle yöntemi” üzerine bir araştırma yaparak sonuçlarını görmek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Tez; giriş, kuramsal çerçeve, araştırma yöntemi, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Ardına kaynakça ve ekler konulmuştur.

Girişte, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, varsayım, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar irdelenmiştir.

Kuramsal çerçevede, Cumhuriyet Dönemi Öncesi İlköğretim Programlarından başlayarak günümüze değin bütün öğretim programları belirtilmiş, ilk okuma yazma yöntemleri üzerinde durulmuştur.

Araştırma yönteminde. Model, örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesi yapılmıştır.

Bulgular ve yorum bölümünde, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre dağılımları ve bunların “Ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri” değerlendirilmiştir

Sonuçlar ve öneriler kısmında çalışmanın sonuçları verilerek bazı önerilerde bulunulmuştur. Çalışma kaynakça ve ekleriyle tamamlanmıştır.

Yüksek lisans yapmam için beni yreklendiren, önüme yeni ufuklar açan, bu süreçte; her türlü yardımı, bilgiyi ve desteği benden esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Necdet Tozlu'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Meltem PEHLİVAN EROğLU



İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
TEZ KABUL TUTANAĞI.....	II
ÖZET	III
ABSTRACT.....	V
ÖN SÖZ	VII
TABLO LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV

BÖLÜM I

1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Amaç.....	3
1.5. Önem	4
1.6. Varsayım.....	4
1.7. Sınırlılıklar.....	4
1.8. Tanımlar	4
1.9. İlgili Araştırmalar	4

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve.....	20
2.1. Cumhuriyet Dönemi Öncesi İlköğretim Programları	20
2.1.1. İlköğretimi Düzenleyen Yasalar	21
2.1.1.1.Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve İlköğretim	21
2.1.1.2.Maarif Teşkilatına Dair Kanun ve İlköğretim	22
2.1.1.3.Harf İnkılabının İlköğretime Etkisi.....	23
2.2.Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları	24
2.2.1. 1924 İlkokul Programı.....	25
2.2.2. 1926 İlkokul Programı.....	26
2.2.3. 1936 İlkokul Programı.....	26
2.2.4. 1948 İlkokul Programı.....	27
2.2.5. 1968 İlkokul Programı.....	27
2.2.6. 2005 İlköğretim Programları	28
2.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi	29
2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı.....	31
2.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişim Gerekçeleri	32

2.6. Bitişik Eğik Yazı.....	32
2.7. Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Kullanılan İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri	35
2.7.1. Bireşime Dayalı Yöntemler	35
2.7.1.1.Ses Yöntemi	36
2.7.1.2.Harf (Alfabe) Yöntemi.....	37
2.7.1.3.Hece Yöntemi	37
2.7.2. Çözümlemeye Dayalı Yöntemler	38
2.7.2.1.Öykü Yöntemi.....	38
2.7.2.2.Cümle Yöntemi.....	39
2.7.2.3.Kelime Yöntemi.....	39
2.7.3. Karma Yöntemler	39
2.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	40
2.8.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	41
2.8.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	43
2.8.2.1.İlk Okumaya Hazırlık	43
2.8.2.1.1.Dinleme Eğitimi Çalışmaları	43
2.8.2.1.2.Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları.....	44
2.8.2.1.3.Boyama ve Çizgi Çalışmaları	44
2.8.2.2.İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	45
2.8.2.2.1.Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme	46
2.8.2.2.2.Harf Okuma ve Yazma	47
2.8.2.2.3.Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma.....	48
2.8.2.2.4.Metin Okuma	51
2.8.2.3.Bağımsız Okuma ve Yazma	51
2.8.2.4.Uygulamalar.....	51
2.8.2.5.Ölçme ve Değerlendirme	51

BÖLÜM III

3.Araştırma Yöntemi	56
3.1.Araştırma Modeli.....	56
3.2.Evren ve Örneklem	56
3.3.Verilerin Toplanması	56
3.4.Verilerin Çözümlemesi	58

BÖLÜM IV

4.Bulgular ve Yorum	60
4.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yaş, Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımları.....	63

4.1.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları	63
4.1.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .	64
4.1.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	65
4.1.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımları	65
4.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri	66
4.2.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri	68
4.2.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri	74
4.2.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri	77
4.2.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri	83
BÖLÜM V	
5.Sonuçlar ve Öneriler	88
5.1. Sonuçlar	88
5.2. Öneriler	92
KAYNAKÇA	94
EKLER	101

TABLO LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 3.3.	Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Analizi Bulguları	58
Tablo 4.	Madde Analizleri	60
Tablo 4.1.1.	İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları	64
Tablo 4.1.2.	İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	64
Tablo 4.1.3.	İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	65
Tablo 4.1.4.	İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları	66
Tablo 4.2.	İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri	67
Tablo 4.2.1.	İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri	69

Tablo 4.2.2.	İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri	75
Tablo 4.2.3.	İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri	79
Tablo 4.2.4.	İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa No
Şekil 1	Dik Temel Harfler	46
Şekil 2	Bitişik Eğik Harfler	46
Şekil 3	Birleşik Eğik ve Dik Temel Yazı Harf Grupları	48

BÖLÜM I

1. Giriş

Gelişen ve değişen dünyada yaşayan toplumların öznesi insandır. Ruh ve bedenden mürekkep, yani hem fiziki hem de ruhi tarafıyla insan, yeryüzünde geniş bir anlam ifade etmektedir. İnsanın mutluluğu ve huzuru tesis edilsin diye toplumlar birtakım kurallar oluşturmuşlardır. Bu kuralları, sözü, bilgiyi kalıcı kılmak adına sembollere dökerek yazıyı icat eden insan, toplumsal ihtiyaçlarında da kendisine büyük bir kolaylık sağlamıştır. İnsan hayatında okur-yazarlık çok önemli bir hâle gelmiş, âdeta hava su kadar vazgeçilmez olmuştur. Bugünkü bilginin kaynağı da büyük ölçüde yazılı kültüre dayanmaktadır. Bunun devamı, ancak okuryazarlığın öğrenilmesi, yaygınlaşması, geliştirilmesi sayesinde olacaktır (Tozlu, 2012: 200).

Bilgi edinmek, büyük ölçüde okuma ve dinlemeyle sağlanır. Okuma, düzenli bilgi edinmenin, yeni bakış açıları kazanmanın, sağlam sonuçlara ulaşmanın temelini oluşturur. Anlayarak ve eleştirel okumadır; düşün dünyamızı zenginleştiren. Bacon'un dediği gibi, okumak insanı doldurur, yazmak olgunlaştırır. Kendi bilgimizi aktarmak, büyük kitlelere ulaştırmak da konuşma ve yazmayla gerçekleşir. Yazı, bugünden yarına bir izdir. "Gök kubbede hoş bir sada" bırakmanın yoludur. Güzel, okunaklı yazı yazmanın temeli de ilk okuma-yazma öğretimi ile atılmaktadır (Tozlu, 2012: 200).

Günümüzdeki bilimsel gelişmeler, eğitimin her alanını doğrudan etkilemektedir. Teknolojideki yenilikler, bilgiye ulaşmayı daha da kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte bilginin hızla üretildiği ve her geçen gün üzerine yenilerinin eklendiği bir dünya olmuştur. Her toplum, okuduğunu anlayan ve düşündüklerini en iyi şekilde ifade eden bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Bundan dolayı ülkelerin uyguladıkları eğitim sistemleri büyük önem kazanmıştır. Okuma yazma programları eğitim sisteminin temelini oluşturmanın yanında, kişilerin bütün alanlardaki başarısını etkileyen temel faktörlerdendir denebilir. İnsanın eğitim hayatında okula başlama, kitap defterle buluşma, okuma yazmayı sökmeye çok büyük bir yere ve öneme sahiptir (Yalçın, 2015: 1).

Öğrencilerin düşünce dünyalarına çekidüzen verme, duygu ve düşüncelerini ifade etme, başkalarıyla iletişim kurma, zihinsel becerilerini geliştirme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri vardır. Dil ve düşüncenin gelişimi, öğrencilerin olayları sorgulama, kritik etme, değerlendirme, karar verme ve sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrenciler küçük yaşlardan itibaren okuryazar olmak mecburiyetindedirler. Beceriler, dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu içinde birlikte ele alınmalıdır. Çünkü bunlar öğrenme sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır (MEB, 2009: 9).

1.1. Problem Durumu

Okuma, insan için, hayat boyu devam eden bir eğitim ve öğretim faaliyetidir. Okul çalışmalarında ve derslerde başarılı olmak için iyi bir okuyucu olmak şarttır. Okuma ve yazması iyi olmayan bireylerin diğer derslerde başarılı olması oldukça zordur. Okuma yazma becerisi kazanan öğrenciler yaşamlarında daha iyi gören, daha iyi düşünen başarılı kişiler olurlar. Yaşadığımız toplum içerisinde hak ve sorumluluklarımızı bilip yerine getirmek için iyi bir okuryazar olmak gerekmektedir. İnsanların mesleklerinde ilerleyebilmeleri de iyi bir okuyucu olmalarına bağlıdır (Ünal, 2001: 22).

Yaşadığımız çağda da anlamlı öğrenmeye önem verilmiş ve bilgiye öğrencilerin ulaşması amaçlanmıştır. Bilgiyi ezberlemek ve hazır almak yerine ona ulaşan, önbilgi ve deneyimlerinden yola çıkıp bilgiyi yorumlayarak şekillendiren bireyler yetiştirmek için yapılandırmacı yaklaşımın esasları dikkate alınarak, eğitim programları şekillendirilmiş ve ilkokuma yazma öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır (Alyıldız, 2011: 1).

Dil öğretimi alanında başlangıcından günümüze kadar çeşitli yöntemler ve yaklaşımlar uygulanmıştır. Bu yaklaşımları 'gelenekçi, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı' olmak üzere çeşitli ana başlıklarda toplamak mümkündür. Zaman içinde bu yaklaşımların amaçlarında ve uygulama yöntemlerinde birtakım değişimler, farklılıklar olmuştur. Eski bir yöntem olan geleneksel dil öğretiminde; dil bilgisi

kuralları, atasözü açıklamaları, şiir, edebiyat ve genel kültür konularına ağırlık verilmiştir. Davranışçı yaklaşımda ise dil diğer davranışlar gibi uyarıcı- tepki bağlamında tekrar, taklit, ezberleme ve şartlandırma yoluyla öğretilmiştir. 1950'li yıllara doğru değişmeye başlayan yaklaşımla 'Dil iletişim aracıdır.' görüşü yayılmıştır. Bunun üzerine iletişim kurma ve dilin gündelik hayatta kullanılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmiştir. Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşım rüzgârıyla 'Dil, sosyal etkileşim aracıdır.' görüşü hâkim duruma getirilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımda dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesini önceliklemiş, buna bağlı etkinliklerle dil öğretimi gerçekleştirilmiştir (Güneş, 2011: 123).

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümlenme yöntemi yerini Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne bırakmıştır. 2005 Yılından itibaren kullanılan bu yöntem seslerden başlayarak hece, kelime ve cümle oluşturmayı amaçlamıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencilerin okumaya geçiş sürecini hızlandırmakta ve yazı akıcılığını sağlamaktadır düşüncesi hâkim kılınmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi'ne ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri;

- a) Öğretmenin yaşına,
- b) Öğretmenin cinsiyetine,
- c) Öğretmenin meslek deneyimine,
- d) Öğretmenin mezun olduğu okul türüne göre nasıl farklılık göstermektedir?

1.4. Amaç

Bu araştırma, ilkököl birinci sınıfları okutan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.5. Önem

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların;

- Okuma yazma ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine katkı sağlayacağı,
- Bu alanda yapılan çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayım

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama aracında yöneltilen sorulara samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma Diyarbakır merkez ve ilçelerdeki ilkokul birinci sınıfları okutan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

İlk okuma yazma öğretimi: İlk okuma yazma öğretimi, 5-7 yaş grubundaki çocuklara ilköğretimin birinci basamağında okuma ve yazma becerisinin kazandırılması çabasıdır. Bu çaba, öğretmen, aile ve okul işbirliği ile sağlıklı bir şekilde yürütülmelidir.

Ses temelli cümle yöntemi: Ses Temelli Cümle Yöntemi, öğrencinin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgileri yapılandırması görüşünü temele almıştır. Yöntem yapılandırıcı yaklaşım ilkelerine uygun bir yöntemdir (Akyol & Temur, 2008: 83). Bu yöntemde, ilk okuma yazma, harflerin şekillerinden değil, seslerinden yola çıkılarak öğretilir. Önce ünlülerin daha sonra ünsüzlerin öğretimiyle okuma yazma gerçekleşir. Anlamalı birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere geçilir. İlk okuma-yazma öğretimi, kısa zamanda cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Cemiloğlu, 2001: 66).

1.9. İlgili Araştırmalar

Sönmez (2006), 'Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri' başlıklı tez çalışmasında, 2005-2006 eğitim öğretim

yılında Ankara 8. Eğitim Bölgesindeki 19 ilköğretim okulunda birinci sınıf okutan 50 öğretmene 20 maddelik bir anket uygulamıştır. Beşli derecelendirme ölçeği kullanılan anketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim yetersizdir.
- Kalabalık sınıflar ilk okuma yazma etkinliklerinde zorluk yaratmaktadır.
- İlköğretim müfettişleri öğretmenlere ses temelli cümle öğretimi konusunda yardımcı olmakta zorlanmaktadır.
- Öğrenciler bitişik eğik el yazısı yazmakta zorlanmaktadır.
- İlk okuma yazma etkinliklerinde araç sıkıntısı yaşanmaktadır.
- Veliler ses temelli cümle yöntemi konusunda yeterli bilgiye sahip değildir.

Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin çözümüne yönelik de aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitim uzun tutulmalı, alanında uzman kişilerce verilmeli ve uygulamalı örnekler gösterilmelidir.
- Sınıf mevcutları azaltılmalı, 25-30 öğrencili sınıflar oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin bitişik el yazısı yazmada zorlanmaması için el alıştırmalarına fazla zaman ayrılmalı veya günümüzde Türkiye’de pek kullanılmayan el yazısı öğretiminden vazgeçilmelidir.
- Ses grupları yeniden oluşturulmalı, yazılışları ve okunuşları birbirine yakın seslerin verilmiş sırası değiştirilmelidir.
- Her okula etkinliklerde kullanılan fotokopi, projeksiyon, CD vb. araç gereçler verilmelidir.
- Veliler anasınıflarından başlayarak öğretmenlerce bilgilendirilmeli, sık sık veli toplantıları yapılarak öğrencilerin gelişimleri velilere anlatılmalıdır. Velilerden hangi konularda yardım istenecekse ayrıntılı olarak söylenmelidir.

Ortabağ Çevik (2006), ‘Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri (Bursa İli Örneği)’ çalışmasında 2005-2006 öğretim yılında Bursa il merkezinde 12 ilköğretim okulunda

20 sınıf öğretmeninin görüşüne başvurmuştur. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, ses temelli cümle yönteminin bireysel farklılıklara uygun olduğu, etkili okuma yazma becerisi kazandırdığı, erken okumaya geçirdiği ve öğrencileri ezberden uzaklaştırdığı sonucu ortaya çıkmakla beraber ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini geç kazandığı da çıkan sonuçlardandır. Yöntemin ilk defa uygulanması, hizmetiçi eğitimin yetersizliği, evde ve okulda uygulanan yöntemin farklı olması, sınıfların kalabalık olması, okul ve sınıf donanımlarının yetersiz olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının kullanımlarının zor olması, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hızlarının artmamasından kaynaklı problemler karşılaşılan sorundan birkaçıdır.

Uğuz (2006), ‘Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler’ başlıklı bir çalışma yapmıştır. Afyonkarahisar merkezinde 55 öğretmenin, köy ve kasaba okullarında görev yapan ve birinci sınıf okutan 53 öğretmenin görüşlerini irdelemiştir. Öğretmenler ses temelli cümle yönteminin olumlu ve olumsuz yönlerini içeren 25 soruluk anket ve sınıftaki gözlemlerine dayanan gözlem formu doldurmuştur. Öğretmenlerin algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile görüş, düşünce ve önerilerinde farklılık oluşturabilecek iki değişkenin test edilmesinde kullanılan t-testi sonuçlarına göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemini olumlu buldukları sonucuna ulaştığını ifade etmiştir.

Özsoy’un (2006), ‘Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Eskişehir İli Örneği)’ isimli çalışmasında amaç ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Veri toplamak için anket formu geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre birinci sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini kullanama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanındığı, ancak yeni hece,

kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında öğrencilerin bunları tanımada zorlandıkları ifade edilmiştir.

Gün'ün (2006), 'Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri' çalışmasının amacı, ses temelli cümle yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin algıları ve bu algıları ile cinsiyetleri, kıdemleri, yaşları, mezun oldukları okullar ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu; görüşleri ve bu görüşler ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma verileri Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Ölçeği ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Görüşme Formu ile toplanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının yaş, kıdem ve cinsiyet açısından kayda değer bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı konusunda olumlu tepki vermişler, ancak kendilerinin de yeni ilk okuma yazma müfredatı için yetiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin müfredata yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Beyazıt (2007), 'İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi' isimli çalışmada, birinci sınıf okutan öğretmenler, birinci sınıf öğrenci velileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yönteminin okuma, dinleme, konuşma, yazma ve görsel okuma becerilerinde anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca yaş, cinsiyet, kıdem, meslek ve eğitim düzeyi vb. yönlerden de araştırma yapılmıştır. Araştırmada anket, görüşme ve gözlem formlarından faydalanılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrencilere okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin kazandırılmasında çözümleme yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin konuşma ve görsel okuma becerilerinde ise ses temelli cümle yöntemini tercih ettikleri anlaşılmıştır. Dinleme becerisinde bu iki yöntem arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Veli ve müfettiş gözlemlerinin de öğretmen görüşüyle aynı olduğu anlaşılmıştır.

Bektaş'ın (2007), 'Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi' isimli araştırmasının verileri alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden 1, orta sosyo ekonomik düzeyden 2 olmak üzere 4 okulda çalışan 7 birinci sınıf öğretmeni ile okuma yazma öğretimi boyunca 4 ayrı görüşme yapılarak elde edilmiştir. Sonrasında Adana il merkezinden yansız küme örnekleme yoluyla belirlenen 172 öğretmene öğretim yılının bitiminde anket uygulaması yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler 'Okuma Yazma Öğreniyorum' kitabını ve ses temelli cümle yöntemi ile ilgili verilen kaynakları yetersiz bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarından biri de öğrencilerin sesleri bildikleri halde birleştirmede sorun yaşadıklarına yöneliktir. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) okuma hızını düşürmüş ve öğrenciler bitişik eğik yazıya uygun çizgi çalışmalarında zorlanmıştır. Öğretmenler ses temelli cümle yönteminin birinci dönem sonunda okur-yazar olma hedefini gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Okulların sınıf mevcutları ve sosyal ekonomik durumu ile birinci dönem sonunda okur-yazar olma arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazarken zorlandığı harfler; D, H, L, S, Ş ve b, f, k, r, s, ş harfleridir.

Kanmaz (2007), 'Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri' çalışmasında Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin yönetime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Görüşlerin öğretmenlerin cinsiyeti, kadro durumu, mesleki kıdemi, mezun olduğu okulu, yüksek lisans durumu, sınıf mevcudu, birinci sınıf tecrübesi ve il-ilçe değişkenlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada 176 birinci sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin görüşleri mezun olunan okul, mesleki kıdem ve birinci sınıf tecrübesine göre farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkenine bakıldığında ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre bitişik eğik yazı uygulamasında daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde ise 21 yıl ve üstü kıdem grubundaki öğretmenler bitişik eğik yazı uygulamasına ve kılavuz kitap ile seminer

boyutuna yönelik görüşlerinde diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha olumsuz bir algıya sahiptirler. Kadrolu olmayan öğretmenler, kadrolu olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahiptir. Dört ve üzeri sayıda birinci sınıf okutan öğretmenlerin bitişik yazı kullanımına yönelik görüşleri diğer öğretmenlere göre olumsuzdur. Eğitim fakültesi ve enstitüsü ile diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve verilen seminerlerle ilgili öğretmen okulu mezunları ile karşılaştırıldığında daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Samancı'nın (2007), 'Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler' isimli çalışmasının amacı, birinci sınıfta okuma yazma öğretiminde kullanılan 'Okuma Yazma Öğreniyorum' kitabında görülen ses temelli cümle yönteminin ilkelerine uygun olmayan uygulamaları ve ses temelli cümle yöntemine yönelik problemleri ortaya çıkarmaktır. Aydın ili Didim ilçesindeki 12 ilköğretim okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verileri toplayabilmek adına öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri, öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkarmalarından kaynaklı yanlış okuduklarıdır. Diğer bir sonuç ise iki sesi yan yana okurken birleştiremedikleri ve sesleri tek tek öğrenmeleri nedeniyle doğru hecelemede sıkıntı yaşamalarıdır.

Savaş'ın (2008), 'Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar' çalışmasının amacı, ses temelli tümce yöntemine göre ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrenci, veli, öğretim programı, okul ve mesleki yeterlilik ile ilgili karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, Isparta il merkezi, ilçe ve köy ilköğretim okullarında çalışan 138 birinci sınıf öğretmenidir. Araştırmada verilerin elde edilmesi için 44 maddelik bir anket uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ses temelli tümce yöntemine geçişi yararlı bulmuşlardır. Ses temelli tümce yönteminin programın hedeflerine uygun olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Programda yer alan ders içi ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine uygun olduğu belirtilmiştir.

Olumsuz olarak öğrencilerin, sesleri birleştirirken ve sözcükleri hecelerine ayırırken zorlandıkları ifade edilmiştir. İlkokuma yazma öğretim yönteminin gerektirdiği etkinlikleri gerçekleştirebilmek için gereken materyallerin ve ortamın sağlanmasıyla ilgili sorun yaşandığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliğe ilişkin, sorun yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğreten'in (2008), 'Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi' isimli araştırmasının amacı, programın ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ve öğretmenlerin bazı özellikleri ile program arasında bağ olup olmadığını belirlemektir. İstanbul ilinin Bağcılar, Bakırköy ve Bahçelievler ilçelerinden rastgele örnekleme yoluyla seçilen 104 ilköğretim okulundan 843 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri elde edebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu Ses Temelli Cümle Yöntemini iyi olarak değerlendirmektedir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin %88'i kendisini bitişik eğik yazı konusunda yeterli olarak algılamaktadır. Mesleki kıdeme göre bakıldığında kıdem arttıkça öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı ve Ses Temelli Cümle Yöntemine yönelik verdikleri cevap olumlulaşmaktadır. Sınıf mevcudu değişkenine göre bakıldığında sınıf mevcudu 20-30 arasında olan öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yöntemini, diğer bütün kategorilerden daha yüksek düzeyde olumlu değerlendirmişlerdir. Son olarak öğretmenlerin birinci sınıfı okuttukları yıl ve sınıflarındaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine bakıldığında, sınıfındaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemini, diğer bütün kategorilerden daha yüksek düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Bay'ın (2008), 'Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)' araştırmasında 144 birinci sınıf öğrencisi, okuma yazma becerileri ve hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri ve ilk okuma yazma öğrenme sürecini tespit etmek amacıyla sekiz ay süreyle gözlemlenmiştir. 155

ilköğretim ikinci sınıf öğrencisi ise, okuma yazma becerisi ve hızı ile hikâye edici ve bilgilendirici metinden okuduğunu anlama durumunu tespit etmek amacıyla iki ay süreyle gözlenmiştir. 196 ilköğretim birinci sınıf öğretmenine de ön test ve son test uygulanarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi' ne (STCY) yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlenen birinci sınıf öğrencilerinin, STCY ile okuma yazma becerilerini %98-%100 oranında kazandıkları, gözlenen ikinci sınıf öğrencilerinin; STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %75'inin, Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %17'sinin bitişik eğik yazıyı seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin'in (2008), 'Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme' isimli çalışmasının amacı, 'Ses Temelli Cümle Yöntemi' ne yönelik öğretmen görüşlerinin sene başında ve sene sonunda tespit edilmesi ve bu süre zarfında değişim olup olmadığının belirlenmesidir. Aynı zamanda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin iki dönem zarfında gözlenmesi de bir diğer amacı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Bursa ili merkez ve Nilüfer, Yıldırım, Osmangazi ilçelerinde çalışan ve rastgele seçilen 101 birinci sınıf öğretmeni ile 127 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğretmenlere 2005-2006 eğitim-öğretim yılına başladığında ve sona erdiğinde aynı anket uygulanmış, öğrenciler ise eylül ve haziran ayları arasındaki dönemde okuma ve yazma gözlem formu ile izlemeye alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili olumsuz görüş bildirildiği belirlenmiştir. Yılsonunda yönetime yönelik bilgi sahibi olundukça görüşlerin olumluya çevrildiği görülmüştür. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine bakıldığında, okumanın yavaş olduğu ve noktalama işaretlerini kullanmada sorun yaşandığı, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmediği ancak yazmada önemli bir sorun olmadığı ortaya çıkmıştır.

Değirmenci'nin (2008), 'İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri' isimli çalışmasında örneklem, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Kadıköy ve Üsküdar ilçelerindeki 25 ilköğretim okulundan 127 birinci sınıf öğretmeninden

oluşmaktadır. Verilerinin toplanması amacıyla sınıf öğretmenlerine biri açık uçlu olmak üzere 29 soruluk anket çalışması uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, yöntemin uygulanmasında kadın ve erkek öğretmenlerin algı düzeylerinin benzerlik gösterdiği ve sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı yazabilme becerilerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutup okutmamalarının bir farklılık oluşturmadığı, sınıf öğretmenlerinden, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi uygulanmasına yönelik eğitime katılanların, eğitimi yeterli gördükleri, sınıf öğretmenlerinden öğrencilerini aralık-ocak (birinci dönem) aylarında okumaya geçirenler ile öğrencilerini şubat-mart (ikinci dönem) aylarında okumaya geçirenlerin görüşleri arasında ses temelli cümle uygulamalarının birbirine benzediği saptanmıştır. Öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile okumaya geçiş süresinin kısa sürede gerçekleştiğini, öğrenci sayısının az olduğu sınıflardaki öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazarken zorlandığı, öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflardaki öğrencilerin de bitişik eğik yazıyı yazarken kısmen zorlandıkları, öğrenci sayısı 30-39 ve 40-49 arası olan sınıflarda öğrencilerin daha etkin ve yaratıcı oldukları, öğrenci sayısının 30'un altında ve 50'nin üzerinde olduğu sınıflarda öğrencilerin yaratıcılıklarının da sınırlı olduğu bulunmuştur.

Zayim'in (2009), 'Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hece Döneminin Değerlendirilmesi' isimli araştırmasının amacı, birinci sınıfta okuma yazma öğretimi süresince uygulanan hece dönemini, veli ve öğretmen görüşleri ile sınıflarda yapılan gözlemler doğrultusunda değerlendirmektir. Çalışmanın örneklemini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Aydın ili merkezinde bulunan ve STCY ile öğretim yapmakta olan 1. Sınıf öğretmenleri ile bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci velileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu 6 öğretmen ve 6 veli oluşturmaktadır. Katılımcılara açık uçlu sorular sorularak; yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimin okuma-yazma öğrenimine olumlu yansımalarının olduğu, STCY'nin eski sisteme göre daha rahat ve kolay olduğu ile çocukların daha çabuk okumaya geçtiği, bitişik eğik el yazısının öğrencileri zorladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıflara

kurulan video kamera kayıtlarından bitişik eğik yazı ile ilgili sorunlar yaşandığı, ünsüz harflerin seslendirilmesinin zor olduğu, ezbere dayalı öğrenilen harflerin zamanla unutulduğu ve açık hecelerin öğrenilmesinin zor olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aktürk'ün (2009), 'İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşehir Örneği)' isimli araştırmasında birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan 'Ses Temelli Cümle Yöntemine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa/Viraneşehir ilçe merkezinde bulunan 67 ilkokul birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplamak için anket uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yöntemle ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenler STCY'nin okuma-yazmaya geçiş sağlaması ile kavrayarak ve kalıcı öğrenme sağlaması bakımından etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yöntemin okuma hızını yavaşlatması ve bitişik eğik yazının kullanımı, yöntemle ilgili sınırlılıklar olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe bilmemesinden dolayı kelime türetememeleri ve bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan zorluklar uygulamada yaşanan sorunların başında dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler yöntemin daha iyi uygulanması için okul öncesi eğitimin zorunlu ve ücretsiz olması gerektiğini ve okul öncesi programlarının yeni ilköğretim programlarına paralel olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun dışında programlar hazırlanırken bölgesel özelliklerin daha çok dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Yiğit (2009), 'Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi (Şırnak ili örneği)' araştırmasında, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Şırnak il sınırları içinde yer alan 31 ilköğretim okulundaki 70 birinci sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Veriler, oransız örnekleme yöntemi ile seçilen 11 birinci sınıf öğretmeniyle ilkokuma yazma öğretimi sürecinde 3 ayrı görüşme sonucunda elde edilmiştir. Sonrasında Şırnak ili merkez ilçesindeki 59 birinci sınıf öğretmenine öğretim yılı sonunda anket uygulaması yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 'Ses Temelli Cümle Yöntemi ile

Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerini Belirleme Anketi' ve öğrenci tanıma formları ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ana dili Türkçe olmayan çocukların eğitimlerini sürdürdükleri okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri şöyle sıralamışlardır:

- Öğrencilerin kendini ifade edememesi,
- Kelime dağarcıklarının az olması,
- Öğrenmelerinin zaman alması,
- Telaffuz bozuklukları,
- Araç gereç kullanımını bilmemesi,
- Okuduğunu anlayamaması,
- Sorulan sorulara cevap verememesi,
- Öğrendiklerini çabuk unutmasıdır.

Öğretmenler güçlüklerle baş etme yöntemlerini ise;

- Derslerde görsel materyalleri kullanma,
- Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirici etkinlikler yapma,
- Öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme,
- Sürekli tekrar yapma,
- Şarkı, tekerleme, masal gibi etkinliklere yer verme,
- Konuşurken beden dili, jest ve mimikleri kullanma diye sıralamışlardır.

Alyıldız'ın (2011), 'Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğrenci Hatalarının İncelenmesi' çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının metin oluşturma bölümünde yaptıkları sesli okuma ve yazma hatalarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu hataların öğrencilerin cinsiyetine, okul öncesi eğitim alma durumuna, ailenin gelir düzeyine, anne ve baba eğitim durumuna bakarak dağılımını çıkarmak ve hatalara neden olan faktörleri ortaya koymak bir diğer amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan

farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan okullarda eğitim alan 45 birinci sınıf öğrencisi ve 31 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada görüşme ve kontrol listeleri ile doküman incelemesiyle elde edilen verilerden aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yaptıkları hatalar; sesli okuma hatası ile tekrarlamaya dayalı okumaktan kaynaklı heceyi tekrar okumadır. Bunun dışında sesleri değiştirerek okuma ve vurguya dikkat etmeden okuma ile kelimeyi tekrar okuma hataları da öğrencilerin yaptıkları hatalardandır.
- Farklı değişkenler baz alınarak sesli okuma hatalarının neler olduğu incelendiğinde cinsiyete göre büyük bir farklılığın olmadığı; okul öncesi eğitim almayan, ailesinin gelir düzeyi düşük, baba ve anne eğitim durumu ilkököl olan öğrencilerin daha fazla hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaptıkları yazma hataları ise harfleri birbirine yakın yazma ve satır sonlarında boşluk bırakmamadır. Bunların dışında kelimeler arası az boşluk bırakma, aynı harfi metin içerisinde farklı boyutlarda yazma, harfleri birbirine uzak yazma, harfleri şekillerine uygun yazmama hatalarının olduğu tespit edilmiştir.
- Farklı değişkenlere göre yazma hataları incelendiğinde cinsiyete göre bariz bir farklılığın olmadığı; birçok hata türünde okul öncesi eğitim almayan, anne baba eğitim durumu ilkököl olan ve ailesinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin daha çok hata yaptığı görülmüştür.
- Öğretmen görüşlerine bakıldığında, çalışma grubunda bulunan öğretmenler tarafından ifade edilen sesli okuma hatasının parmakla izleme olduğu görülmüş ve bu hatayı ses atlama hatasını izlemiştir.

S. Bektaş (2011), ‘Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Edirne ili örneği)’ isimli araştırmasında ses temelli cümle yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin algıları ve bu algıların; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymayı amaç edinmiştir. Araştırmanın örneklemini Edirne merkezde bulunan 70 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ses

temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri yöntemin olumlu boyutu, öğrenme boyutu ve bitişik eğik yazı boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkeni incelendiğinde ses temelli cümle yöntemi ile ilgili öğretmen görüşlerinde farklılık tespit edilmemiştir. Yaş değişkenine göre farklılık araç gereç boyutunda bulunmaktadır. 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler ortalaması düşük iken 36-40 yaşındaki öğretmenlerin ortalaması en yüksek düzeydedir. 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre ders kitaplarında yer alan etkinlik ve okuma metinlerinin öğrencilere uygun olup olmamasına, daha az önem vermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre 31 ve üstü yıl çalışan öğretmenler araç gereçlerle ilgili konulara diğer öğretmenlerden daha az önem vermektedir. Mezun olunan okul türüne göre farklılık araç gereç boyutunda ve öğrenme boyutunda bulunmaktadır. Araç gereç boyutunda enstitü mezunu öğretmenlerin ortalaması en düşükken yüksekokul mezunu öğretmenlerin ortalaması en yüksektir. Enstitü mezunu öğretmenler araç gereçlerle ilgili konulara diğer öğretmenlerden daha az önem vermektedir.

Mezun olunan okul türüne göre öğrenme boyutundaki farklılıkta eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalaması en yüksek, enstitü mezunu olan öğretmenlerin ortalaması en düşük düzeydedir. Yani enstitü mezunu öğretmenler, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okuma ve yazma öğrenmede daha başarılı olduğu ve ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellediği konularına diğer öğretmenlere göre daha az önem vermektedir.

Yalçın (2015), ‘Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Alanya Örneği’ isimli çalışmada, ilkokulda uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin olumlu ve olumsuz yanlarını, öğrenci düzeyine uygunluğunu ve program hakkındaki önerileri sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemiştir. Araştırmasında betimsel tarama modeli kullanmıştır. Araştırma evrenini ise Antalya’nın Alanya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Alanya; ilçe merkezi, belde ve köy şeklinde gruplandırılarak tabakalı örnekleme seçilmiştir. Ön uygulama, Kocaeli’nin Gebze ilçesinde görevli 80 sınıf öğretmenine

yapılmıştır. Alanya’da 263 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplamada, Gülbaş (2008) tarafından geliştirilen, öğretmenlerin demografik özellikleri ile araştırmanın alt problemine yönelik iki bölümden oluşan beşli likert tipi anket formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin program ile öğrencilerin doğru heceler oluşturduğu, okumaya erken başladığı, seslerin oyun oynar gibi öğretildiği ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı görüşünde olduğu görülmüştür. Ancak, öğretmenler bitişik eğik yazıyla yazılan öğrenci yazılarının düzgün olmadığını, öğrencilerin cümleyi algılama düzeyinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Bunun dışında öğrencilerde heceleyerek okumanın fazla ve sessiz harflerin telaffuzunda zorlanma olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Öğretmenler ders kitaplarındaki dikteyi geliştiren etkinlikleri, okullardaki araç ve materyalleri yeterli bulmamakta ve gerekli hazırlıkları kendilerinin yaptığını ifade etmektedir.

Program ile öğretmenler, öğrencilerin daha yaratıcı olduğu ancak ilk okuma yazma öğretiminde parçadan bütüne geçildiği için programın öğrenci gelişimine uymadığı görüşündedir. Mesleki kıdeme göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin program ile ilgili daha fazla önerilere ve olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyete göre ise bay öğretmenlerin program hakkında daha fazla sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Akyol & Temur’un (2008), ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi’ çalışmasında amaç, cümle yöntemi ses ve temelli cümle yöntemi ile okuma yazma eğitimi alan birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini karşılaştırmaktır. Araştırma, cümle yöntemini uygulayan bir ilköğretim okulu ile ses temelli cümle yöntemini uygulayan bir pilot okulda yapılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara baktığımızda, okuduğunu anlama, dakikada okunan kelime sayısı ve okuma hızı bakımından iki yöntem arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler okuma sırasında heceleme, tekrarlı okuma, düzeltme, ekleme ve yanlış okuma gibi birtakım hatalar yapmışlardır. Okuduğunu anlamaya dönük sorulara iki grup öğrencileri de doğru yanıt vermişlerdir. Ses temelli cümle yöntemi, okuma yazma öğretiminde bir diğer yöntem olan cümle yöntemiyle kıyaslandığında

başarısız öğrenciler için cümle yöntemine göre daha etkili bir yöntem görünümündedir.

Akman & Aşkın'ın (2012), 'Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış' isimli çalışmasında, ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırma Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan değişik sosyoekonomik düzeydeki 3 okuldan 18 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ses temelli cümle yöntemi ile kazandırılan ilk okuma yazma öğretiminin, anlayarak, akıcı, hızlı ve düzgün bir okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ses temelli cümle yönteminin bilinen den bilinmeyene, somuttan soyuta, açıklık ve bütünlük ilkelerine zıt bir görünüme sahip olduğu kanaatine varılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde; öğretmenler, ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı öğretiminde sıkıntı yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin okumayı bütünden parçaya doğru öğrenmelerinin, anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, İlk Okuma Yazma Öğretimindeki mevcut yöntemlerin yeniden incelenmesi ve üzerinde gerekli değişikliklerin yapılması, öğrencilerin anlayarak, akıcı, hızlı ve düzgün bir okuma ve yazma alışkanlığı kazanmaları açısından önemli olduğu tespitinde bulunulmuştur.

Duran & Çoban (2011), 'Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri' çalışmasında, Ses Temelli Cümle Yönteminde; harflerin öğretim sırası, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma aşamasının birinci grupta uygulanması ve açık heceye ulaşma tekniği ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurmayı amaçlamıştır. Araştırmada, Uşak ilinde çalışan 123 sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, açık heceye ulaşma tekniği değiştirilmelidir. Çünkü bu teknik, akıcı okumanın öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümü, ilk gruptaki harflerin öğretimi sırasında hece, kelime, cümle ve metin oluşturma uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Hece üretmede verimliliği arttıran ve çıkarılması kolay

olan p, ç, h, f ve ş harflerinin ilk gruplara kaydırılmasının daha verimli bir ilk okuma yazma öğretimini sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Cumhuriyet Dönemi Öncesi İlköğretim Programları

Osmanlı'nın Batı'nın gerisinde kalması, gelişmemesi büyük ölçüde eğitim öğretim alanındaki eksiklik ve yetersizliğinden kaynaklanmıştır denebilir. Kuruluşundan itibaren yükselme döneminin sonuna kadar eğitim sisteminin iyi yürütüldüğü, bunun da askerî ve siyasi anlamdaki başarılarla büyük oranda etkisinin olduğu bir gerçektir. Nitekim bu dönemde eğitim kurumları bozulmamış, eğitim politikaları istikrarlı yürütülmüştür. Ancak 15. yüzyılın ikinci yarısından sonra Batı'daki Rönesans ve 16. yüzyılın başındaki reform hareketleri Avrupa'ya bir uyanış getirmenin yanında müspet bilimlerin öneminin de kavranmasını sağlamıştır. Bu gelişmeleri takip edemeyen Osmanlı, çağın gereklerini yerine getirememiş ve gerilemiştir. Her ne kadar 1876'dan sonra eğitimde Batı tarzı bazı reformlar yapılmaya çalışılmışsa da mesafe kapatılamamış ve gitgide açılmıştır. Eğitimde geri kalmanın yanında, Birinci Dünya Savaşı, Çanakkale Savaşı ve Millî Mücadele yıllarında işgallerden ötürü eğitim sistemi büyük yara almıştır. Şartlar gereği, genel bütçenin büyük bir kısmı savunma giderlerine harcanmak zorunda kalmıştır. Lise ve yükseköğretim öğrencilerinin çoğu askere gitmek mecburiyetiyle karşı karşıya kalmıştır (Demirtaş, 2008: 156).

Genelde devlet ve vakıflar kanalıyla yürütülen eğitim öğretim işleri, Osmanlı'da bir hayır işi olarak algılanmış, bir dinî vecibe olarak yerine getirilmeye çalışılmıştır. Geleneksel eğitim kurumları arasında, ilkokullar önemli bir yer tutar ve halk arasındaki adı Mahalle Mektebi ya da Sıbyan Mektebidir. Hemen her mahallede ve her köyde bulunan bu okullar genellikle camiye bitişik kurulur, giderleri vakıf gelirleriyle karşılanırdı (Akyüz, 1997: 72). 'Askerî eğitim' ve 'yöneticilerin eğitimi' devlet tarafından yürütülmüştür. Avrupa'da 18. yüzyılda ortaya çıkan endüstriyel gelişme Osmanlı Medeniyeti'nin, eski üstünlüğünü kaybedip zayıflamaya başlamasına neden olmuştur. Osmanlı Devleti, bu gelişmeler sonrasında eğitim ve öğretimi de içerisine alan bir dizi yenilik hareketini gerçekleştirme zorunluluğu hissedip çalışmalara başlamıştır. Eğitim ve öğretim alanında gerçekleştirilen ilk yenilik hareketi, Batı

örneğinde askerî okulların açılması olmuştur. Bunu gerçekleştirirken mevcut okullara karışmamıştır. Bu durumun yol açtığı ikilik, Batı örneğinde sivil okulların kurulmasına ağırlık verilmesi neticesinde daha belirgin bir hâle gelmeye başlamıştır. Zaman içerisinde ayrı sistemlerde okumuş ve yaşam görüşleri birbirinden farklı iki nesil ortaya çıkmıştır. Bu durumun neden olduğu anlaşmazlık neticesinde devlet işlerine yön tayin etmede sıkıntılar baş göstermeye başlamıştır. Medrese ve mektep ikiliği, Cumhuriyet hükümeti kurulduktan sonra da devam etmiştir. Bu durum 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu' nun ilan edilmesi ile son bulmuş ve bu kanun ile eğitimde birlik sağlanmıştır (Arı, 2002: 181).

2.1.1. İlköğretimi Düzenleyen Yasalar

İlköğretimi düzenleyen yasalardan; Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Maarif Teşkilatına Dair Kanun ve Harf İnkılabının ilköğretime etkisi aşağıda ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

2.1.1.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve İlköğretim

Tevhid-i Tedrisat öğretim birliği anlamına gelmektedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu dar anlamıyla öğretimin ya da eğitimin tek bir yerden idare edilmesidir. Geniş anlamda baktığımızda ise, ülkenin varlığının sağlanması noktasında büyük bir tehdit oluşturan, Tanzimat Dönemi yenilikleriyle birlikte ortaya çıkan ikilemlerin, maddi, manevi ve kültürel boyutların ekonomik imkânlarla çözümlenmesidir. Burada tehdit oluşturan unsurlar; yetişen nesilde bir fikir birliği olmaması, eğitime ayrılan bütçenin üç farklı yere aktarılması, eğitimin kalitesiz ve yetersiz oluşu sebebiyle ülkede yabancı okulların tercih edilmesi, eğitimde cinsiyet ayrımı gözetilmesi olarak sıralanabilir (Batır, 2007: 139).

Osmanlı Devleti'nin gerçekleştirmiş olduğu yenilik hareketlerinde dinî okullara dokunulmamıştır. Medreseler varlığını devam ettirirken, yeni kurulan okullar ve ordu, dinî makamların yetkisi dışına çıkarılmıştır. Bunun neticesinde aynı olmayan eğitim kurumları birbirinden farklı ve birbirine zıt kuşaklar yetiştirmiştir (R. Demirel, 2009: 32).

Osmanlı döneminin sonlarına doğru gerek aydınlar, gerekse yöneticiler bu problemin farkına varmışlardır. Ziya Gökalp başta olmak üzere diğer aydınlarca da büyük sakıncaları fark edilen bu mesele, millî bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nde sürüp gidemezdi. Öğretim birliği (tevhid-i tedrisat, vahdet-i tedris) mutlaka sağlanmalıydı (Akyüz, 2012: 329).

Türkiye'deki bütün bilim ve eğitim-öğretim kurumları 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun birinci maddesi ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlandı. Vakıfların okul açma hakkı elinden alındı. Kanunun ikinci maddesine göre Şer'îye ve Evkaf Vekâleti veya özel vakıflar tarafından yönetilen okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlandı (Ergün, 1982: 50).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi millî, laik ve çağdaş kimliğe sahip olmuştur.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu' nun Uygulanmasının Sonuçları:

1. 3 Mart 1923'te çıkartılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla öğretim birliği sağlanarak ülkü ve kültür birliği yolunda önemli adımlar atılmıştır. Ümmetten millete geçiş hızlanmıştır.
2. Okulların Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetimine girmesi ve medreselerin kapatılmasıyla okullardaki eğitim laik bir tabana oturtularak yüzyıllardır bilimsel düşüncüyü engelleyen nedenler ortadan kaldırılmıştır.
3. Yabancı okulların denetim altına alınmasıyla bunların ülke aleyhinde faaliyet göstermelerinin önüne geçilmiştir.
4. Öğretimin modernleşmesiyle bilime giden yolun önü açılmış, Türkiye çağdaşlaşmanın gerçekleşmesini sağlayacak alt yapıyı hazırlamıştır.
5. Öğretimin birleştirilmesiyle rejim ve inkılap karşıtı güç odaklarının dayanakları ortadan kalkmıştır (Çaycı, 1995: 31).

2.1.1.2. Maarif Teşkilatına Dair Kanun ve İlköğretim

Eğitimle ilgili pek çok konuyu düzenleyen Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatinin bazı maddelerinin tadil edilerek varlığını sürdürmesine rağmen Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini genel anlamda düzenleyen bu kanun, Millî

Eğitim Bakanlığı ve diğer bakanlıklar tarafından açılmış veya gerekli olduğu takdirde açılacak olan okullarla, bütün özel okulların derecelerinin tayininin Millî Eğitim Bakanlığı'na ait olduğunu belirlemişti. Böylece Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile sağlanan okulların denetim ve yönetiminin yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmesi bu yasa maddesiyle yinelenmiş ve genişletilmiş olmaktaydı (Alp, 2009: 104).

2.1.1.3. Harf İnkılabının İlköğretime Etkisi

Atatürk, Türk milletinin çağdaş milletler seviyesine çıkmasını sağlamak için yeni Türk alfabesinin kabulünü gerekli grmştir. Türk milletine çağdaş uygarlığa giden yolu açmak, hatta onun çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarmak önemli bir lkyd. Ayrıca bu değişiklik millileşmek, millî kültürümüzü oluşturmak adına da bir adımdı (Tongul, 2004: 129).

Okur-yazar ve eğitimi bir Türk toplumu yaratabilmek, millî kültür birliği sağlamak ve eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla 1 Kasım 1928 günü ve 1353 sayılı 11 maddelik kanun ile yeni Türk alfabesi kabul edildi.

3 Kasım 1928'de Resmî Gazete' de yayınlanarak yürürlüğe giren kanunun maddeleri şöyledir:

Madde 1- Arap harfleri yerine Latin esasından alınan Türk harfleri kabul edilmiştir.

Madde 2- Kanunun yayın tarihinden itibaren devletin bütün daire ve müesseselerinde ve bütün şirket cemiyet ve hususi müesseselerde Türk harfleriyle yazılmış olan yazıların muameleye konulması mecburidir.

Madde 3- Devlet dairelerinin her birinde Türk harflerinin uygulanma tarihi 1929 Ocak ayının birinci gününü geçemez. Tahkik evrakı ve fezlekesi ve ilamlar ve matbu muamelat cetvel defterleri, kayıtları ve senetleri, nüfus evlenme cüzdanları ve kayıtları, askeri kimlik ve cüzdanları 1929 Haziran başından itibaren Türk harfleri ile yazılacaktır.

Madde 4- Eski harflerle yapılan halk başvurularının kabul 1929 Haziran'ın birinci gününe kadar yapılabilir. 1928 Aralık başından itibaren Türkçe her türlü özel veya

resmi levha, tabela, ilam ve sinema yazıları ile kezaik Türkçe özel veya resmi her türlü gazete, risale ve mecmuaların Türk harfleriyle basılması ve yazılması mecburidir.

Madde 5- 1929 Ocak başından itibaren Türkçe basılacak kitapların Türk harfleriyle basılması mecburidir.

Madde 6- Resmî ve özel bütün tutanaklarda, 1930 Haziran başına kadar, eski Arap harfleri stenografi gibi kullanılabilir. Devletin bütün daire ve müesseselerinde kullanılan kitap, kanun, talimatname, defter, cetvel kayıt gibi sicil matbualar 1930 Haziran başına kadar kullanılabilir.

Madde 7- Para ve hisse senetleri ve bonolar ve çekler ve tahviller ve pul ve sair kıymetli evrak ile hukuki mahiyeti haiz bütün eski vesikalar değiştirilmedikleri müddetçe geçerlidirler.

Madde 8- Bütün bankalar, imtiyazlı ve imtiyazsız şirketler, cemiyetler ve müesseselerin bütün Türkçe muamelelerine uygulanması 1929 Ocak ayının birinci gününü geçemez. Bunlar ellerinde mevcut eski Arap harfleriyle basılmış matbuaları 1930 Haziran başına kadar kullanabilirler.

Madde 9- Bütün mekteplerin öğretiminde Türk harfleri kullanılır. Eski harflerle basılmış kitaplarla öğretim yapılması yasaktır (Çaycı, 2002: 202-203).

2.2. Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları

Günümüzde her geçen gün artan bilgi birikimi ve yaşadığımız çağın gereksinimlerini karşılamak, çağdaş bir eğitimi zorunlu kılmaktadır. Birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlıdır. Söz konusu bu süreçte eğitim yaklaşımları ve programları büyük önem arz etmektedir (Sağırlı, 2015: 3).

Fransızların eğitim sisteminden esinlenerek hazırlanan ve ilk mekteplerin uygulandığı program olan 1914 tarihli ‘Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı’ ve 1915 tarihli ‘Mekâtib-i İptidaiyeyi Umumiye Talimatnamesi’ Cumhuriyetin ilanından sonra Mustafa Kemal Atatürk’ün liderliğinde değiştirilmiş dönemin şartlarına uygun hâle getirilerek yeni bir program halini almıştır (Mala, 2011: 67).

Bütün öğretim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmasını içeren Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında hem millî ve laik hem de çağdaş eğitim sisteminin gerektirdiği doğrultuda programlarda birtakım değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Yapılan değişiklikler neticesinde Cumhuriyetin ilk ilkokul programı olma özelliği gösteren 1924 İlkokul Programı uygulanmaya başlanmıştır (Budak & Budak, 2014: 385).

Cumhuriyetin ilanından bugüne ilk okuma-yazma öğretiminde bireşime (senteze) dayalı yöntemlerden ses temelli cümle yöntemi ve çözümlemeye (analize) dayalı yöntemlerden cümle çözümleme yöntemi kullanılan yöntemler arasında yer almıştır. 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 2005 programları uygulanmış; uygulanan bu programlardaki ses temelli cümle yöntemi ve cümle çözümleme yönteminin kullanımına yönelik değişik görüşler beyan edilmiştir. Görev yapan öğretmenlerin bir bölümü 1968 programında uygulanan cümle çözümleme yöntemini benimseyip öğrenciler için daha faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin diğer bir bölümü ise 2005 programıyla uygulamaya konulan seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere geçilen senteze dayalı yöntemlerden biri olan ses temelli cümle yönteminin daha etkili olduğunu kanaatine varmışlardır (Maviş, Özel, & Arslan, 2014: 485).

2.2.1. 1924 İlkokul Programı

Cumhuriyetin ilanından sonra, yapılan değişiklikler neticesinde Cumhuriyet döneminin ilk programı olma özelliği gösteren 1924 tarihli 'İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda yabancı dil dersleri dışında diğer dersler aynı şekilde yer almıştır. Bu programla, ilk okuma ve yazma öğretiminde ses (savti) yöntemi ile kelime yönteminden birini seçmek ve uygulamak öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Programın uygulanmasına ilişkin hususlar ve izlenmesi gereken yolların yönetmelikle açıklanacağı dile getirilmiştir (Binbaşoğlu, 1999a: 147).

Harf ve hece yönteminin yasaklandığı, çözümleme yönteminin ilk defa resmî bir nitelik kazandırıldığı ve okuma-yazma öğretiminde ses yöntemiyle sözcük yönteminden birinin kullanılmasının öğretmenin inisiyatifine bağlı olduğu 1924 yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda, okuma eğitimine önem verilmiş ve

öğrencilerin önündeki okuma ve anlamaya yönelik engeller ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Özgün, 2010: 31).

2.2.2. 1926 İlkokul Programı

Harf ve ses yönteminin yasaklandığı 1926 ‘İlkokul Programı’nda sözcük yöntemi ve karma yöntemlerden birini seçme konusunda öğretmen serbest bırakılmıştır. Okuma ve yazma öğretiminde öğretmenler dilediği yöntemi kullanmaya başlamışlar ve okuma yazma öğretiminde konunun çocuğun çevresinden seçilmesine önem vermişlerdir (Demirci, 2008: 10).

1926 İlkokul Programı’nda okuma-yazma öğretimi ile ilgili aşağıdaki hususlar yer almıştır:

1. İlkokuma ve yazma öğretiminde okuma ve yazma birlikte yapılacaktır. Öğrenciler okudukları sözcükleri ve cümleleri yazacaklardır; yazdıklarını da okuyacaklardır.
2. İlkokuma ve yazma öğretiminde kitap dışında, defterde ve kara tahtada bol alıştırma yapılacaktır.
3. Yeni öğrenilen sözcükler, daha sonra cümleler arasında sık tekrar ettirilmelidir.
4. Anlam ifade etmeyen sözcükler ve cümleler yazdırılmayacaktır.
5. Çocuklarda fark edilen söylem, şive ve lehçe hataları hemen düzeltilirilecektir.
6. Öğretim sırasında ders aracı olarak duvar levhaları ve hareketli harflerden yararlanılacaktır (Demirci, 2008: 10-11).

2.2.3. 1936 İlkokul Programı

1936 İlkokul Programı’nda ilk okuma yazma öğretiminin, sentez ve çözümleme yoluyla öğretilmesi kararlaştırılmıştır.

1936 programına göre ilk okuma-yazma öğretimi ses ve kelime yerine, cümleden başlanması uygun görülmüştür. 1926 programında gramer başlığı ile yer alan dil bilgisi öğretimi kaldırılmıştır. Türkçe dil bilgisi kurallarının tam ve doğru olarak hazırlanmamış olması, Türk Dil Kurumu’nun yeni kurulması ve ders kitabı hazırlanmasının süre alması gibi sebeplerle bu kuralların belirlenmesine kadar dil bilgisi öğretimine ara verilmiştir. (Yıldız, Okur, Arı, & Yılmaz, 2006: 84-85).

1936 programına, ‘basit cümle ve sözcükler’ ifadesi konulmuş ve cümle yöntemi, 1936 programında yerini almıştır (Binbaşıoğlu, 1999b: 16).

2.2.4. 1948 İlkokul Programı

1948 İlkokul Programı’nda ilk okuma ve yazmanın basit cümleler ve kelimelerle başlanacağı yer almıştır. Cümleler kavrandıktan sonra kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecek yapılan çözümlenmeler neticesinde elde edilen kelime ve harflerle yeni cümleler ve kelimelerin oluşturulması sağlanacaktır. Oluşturulan cümle ve kelimelerle hikâye, tekerleme tarzı çalışmalar yapıp ilk okuma yazma öğretiminde konuların öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde olmasına dikkat edilecektir (Engin & Uygun, 2011: 209).

1948 İlkokul Programı’nda öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutları göz ardı edilmiş olup, öğrenme ‘zihni bir eylem’ olmanın ötesine gidememiştir (Gelen & Beyazıt, 2007: 462).

2.2.5. 1968 İlkokul Programı

1926 yılından 1968 yılına kadar sözcük çözümlenme ve karma yöntemler kullanılmış, bu tarihten sonra kısa cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere ve hecelerin içindeki harflerin seslerinin sezdirilmesine dayanan çözümlenme yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Çözümlenme yöntemi 1926-1968 yılları arasında karma yöntem uygulamaları arasında zaman zaman başvuru olan bir yöntem olmuş, 1968 İlkokul Programı ile uygulanması yasal olan bir yöntem hüviyeti kazanmış ve 2005 yılında ses temelli cümle yöntemine geçilinceye kadar uygulanmıştır (Göçer, 2014: 3).

Okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalı ve bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere bölünerek çözümlenme yöntemi uygulanmalıdır. Bundan sonraki aşamada heceler içindeki harflerin seslerinin sezdirilmesi çalışması yapılmalıdır. Elde edilen sözcük, hece ve harflerle yeni cümle ve sözcükler oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Cümleler ve sözcükler ile hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak adına öğretmen aynı kelimeleri içine alan sözcüklerden faydalanmalıdır. Okuma ve yazma etkinliğinin bir arada yürütülmesine özen gösterilmeli; öğrencilerin okumayı öğrendikleri sözcüklerin ve cümlelerin aynı anda

yazdırılmasına dikkat edilmelidir. (Engin & Uygun, 2011: 210).

2.2.6. 2005 İlköğretim Programları

2005 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yazı öğretiminin bitişik eğik yazı ile başlaması kararlaştırılmıştır. İlkokulda kazandırılmaya çalışılan ve temel bir beceri niteliği taşıyan yazma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretimi yazı programı önemlidir (Yılmaz & Cımbız, 2016: 567).

2005 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005: 14-15):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim vb. sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencilerin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

2.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi

Günümüzün bilgi çağı olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla, bilgi çok hızlı üretilmekte ve bir o kadar da hızlı tüketilmektedir. Bu süreçte birey ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşmaya, bilgiyi kullanmaya ve bilgiyi üretmeye bağlıdır. Bu durum

nitelikli bir eğitim ile bunun temeli olan ilk okuma yazma, bilgisayar, internet kullanma öğretimini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda temel eğitim ilkokul, temel öğrenme de okuma yazma öğrenimi ile gerçekleşir denebilir (Güneş, Uysal, & Taç, 2016: 24).

Okuma, insan için, hayat boyu devam eden bir eğitim ve öğretim faaliyetidir. Her şeyden önce okul çalışmalarında ve derslerde başarılı olmak için iyi bir okuyucu olmak gerekir. Okuması ve yazması iyi olmayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olması zordur. Okulu bitirip hayata atılanlar için okuma ve yazma yine hayati önemini korur. Okulda okuma ve yazma zevki kazananlar, hayatta daha iyi gören, daha iyi düşünen başarılı kişiler olurlar. Yaşadığımız toplumda hak ve sorumluluklarımızı bilip yerine getirmek için iyi bir okur-yazar olmak gerekmektedir. İşleri ne olursa olsun, insanların mesleklerinde ilerleyebilmeleri de iyi bir okuyucu olmalarına bağlıdır (Ünalın, 2001: 22)

İlkokuma-yazma öğretimi, belirli yöntem, teknik ve araçların sistemli bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir çalışma alanıdır (Öz, 1999: 4). Okuma-yazma becerileri bireyin kendini gerçekleştirmesini ve dolayısıyla toplumun sürekliliğini sağlayan temel yaşam becerilerinden biridir (Tok, Tok, & Mazı, 2008: 124).

Zaman içerisinde farklı yöntemler kullanılarak okuma yazma becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır.

İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin olumlu olduğu kadar olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Yöntemler içerisinde en iyisinin belirlenip seçilmesi adına birçok araştırma yapılmış ve yöntemler çeşitli uygulamalarla denenmiştir. Sonuç olarak hangi yöntemin ne kadar verimli olduğuna dair sonuçlar elde edilmeye çalışılmış ve yöntemler şartlara göre eğitim programlarında yer edinmiştir. Yalnızca yöntemde yapılan değişikliklerin ilk okuma yazma öğretimindeki problemleri çözmek adına tek başına yeterli olmadığı görülmüş ve ortaya çıkan sorunların yalnız yöntemden kaynaklanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulayıcı, denetleyici, çevre ve buna benzer sebepler de yöntemin başarısına olumlu ve olumsuz etki edebilmektedir (M. Yılmaz & Ağırtaş, 2009: 165).

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminin amacı; 'ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimi gerçekleştirmek ve düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireyleri yetiştirmek' olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005: 244).

2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı

İlk okuma yazma öğretiminin amacı; okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasının yanında, öğrencilerinin zihinsel becerilerinin geliştirilmesini de kapsamaktadır. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, alt problem çözüme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir (Değirmenci, 2008: 14).

İlk okuma yazma öğretiminin amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Türkçe'nin doğru ve etkili kullanılması adına okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılıp, Türk dilini sevdirmeye.
- Noktalama işaretleri ve bu işaretlerin kullanıldığı yerleri kavratma.
- Öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek, öğrenciyi yazılı anlatıma hazırlamak.
- Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini öğrencilere kavratarak, öğrencilerin yazı becerilerini geliştirmek.
- Seslerin doğru çıkarılışı; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşu öğretilerek çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek.
- Okuma-yazma zevk ve alışkanlığı kazandırmak.
- Kelime hazinesini geliştirmek.
- Bildiği ve öğrendiği kelimeleri kullanarak, düzeyine uygun bir hikâye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak.
- Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak.
- Görseller üzerinde konuşarak anlatımı ve gözlem becerilerini kazandırmak

ve geliştirmek (Akyol, 2006: 7).

Çelenk (2007: 32)'e göre de ilk okuma-yazma öğretimini genel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme.
2. Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme.
3. Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.
4. Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme.
5. Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme.
6. Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme.

2.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişim Gerekeçleri

Tarihsel süreç içerisinde okuma yazma öğretiminde değişikliğe gidilmesinin nedeni programlar ve öğretim yöntemine ilişkin anlayışların değişmesidir (Engin & Uygun, 2011: 212).

Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturur. Güncellik içinde öğrenme öğretim süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızidir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir (MEB, 2018: 4).

2.6. Bitişik Eğik Yazı

İlk okuma-yazma öğretiminde, ses temelli cümle yönteminin benimsenmesiyle birlikte bitişik eğik yazı öğretimi de mecburi uygulama alanına girmiştir. Bitişik eğik yazıdaki hız ve süreklilik, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemesi sebebiyle tercih edildiği söylenmektedir. Bu yolla öğrencinin kendini daha iyi ifade edebilmesi de sağlanmaktadır. Bitişik eğik yazı; harflerin birbirine bağlanarak heceler, heceler de birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturduğu bir yazıdır. Öğrenci yazı yazarken sürekli olarak bağlantılar yapmakta ve bunu giderek alışkanlık hâline getirmektedir. Bu durum öğrencinin yazının bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünmesini sağlamaktadır. Böylece bitişik eğik yazı ile öğrenci bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi öğrenmekte ve geliştirmektedir. Böyle bir gelişim de yeni öğretim sisteminin dayandığı yapılandırıcı yaklaşıma uygunluk göstermektedir (Durukan & Alver, 2008: 277).

İlk okuma-yazma öğretiminin amacı; ilkokul birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirmektir. Düşünen, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, okuduğunu anlayan ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesini sağlamak önemlidir. Öğrencinin gelişim düzeyine uygun becerilerin geliştirilmesi için Çoklu Zekâ, Yapılandırıcı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme ve Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğrenme gibi yaklaşım ve modellerden yararlanılmalıdır. Analiz yöntemine uygun olan bitişik eğik yazı da Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma ve yazma sürecini kolaylaştırmaktadır (Calp, 2009: 79-85).

Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'nda bitişik eğik yazı kullanımının neden tercih edildiği ile ilgili aşağıdaki bilgiler verilmiştir (MEB, 2009: 235-236):

- Yapılan araştırmalar neticesinde bitişik eğik yazının öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kıldığı için öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.

Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ve düşüncedeki süreklilik birbiri ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Bu sayede yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisinde de kendini göstermektedir.

- Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
- Araştırmalara göre okul çağı çocukları kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizmişlerdir. Öğrenciler anatomik yapı gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır. Bu da öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.
- Bitişik eğik yazının, geri dönüşlere izin vermemesi yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorunu ortadan kalkmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanınmasını kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.
- Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.
- Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır.

Yeni yapılan değişiklikle 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren bitişik eğik yazının kullanım zorunluluğu öğretmen inisiyatifine bağlı olarak kaldırılmıştır.

2.7. Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Kullanılan İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

İlk okuma ve yazmanın öğretilmesi için başlangıcından günümüze değin pek çok yol ve yöntem denenmiştir. Her yöntemin fayda ve sınırlılıkları vardır. İlkokuma ve yazma öğretimi, alanında çalışan bilim adamları daha kısa sürede, öğrencinin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimine en uygun olan öğretim yöntemleri araştırması neticesinde, pek çok yöntem ortaya çıkmıştır (Demirci, 2008: 16).

Çocuğun yazı dilinin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmek için ‘ilk okuma yazma terimi’ kullanılır (Ferah, 2001: 13).

Geçmişten günümüze kadar kullanılan ilk okuma yazma yöntemleri; Bireşimsel Yöntemler, Çözümsel Yöntemler ve Karma Yöntemdir.

2.7.1. Bireşime Dayalı Yöntemler

Bireşimsel Yöntem heceyi, kelimeyi veya cümleyi meydana getiren unsurları birleştirmek esasına dayanarak uygulanan bir okuma yazma öğretim yöntemidir (Öğreten, 2008: 46).

Okuma yazma öğretimine sesli harflerin kavratılması ile başlanır. Önce sesli harfler öğretilir sonra 21 sessiz kolaydan zora doğru öğretilir. Sessiz harfler sesli harflerin önüne ve arkalarına sesli harf getirilerek seslendirilmeye çalışılır (ak, ek, ık, uk, ka, ke ki, ku... gibi). Meydana getirilen hecelerden kelimeler, kelimelerden de değişik cümleler oluşturulmaya çalışılır. Oluşturulan cümleler gerçekleştirilen etkinliklerle çözümlenerek kelime, hece ve harfe ayrıştırılır (Çelenk, 2007: 45).

Harf-ses ilişkilerinin kurulmasına ağırlık verilir. Öğrencilere sürekli olarak, yeni öğrendikleri elemanları birleştirme alıştırmaları yaptırılır. Bütün harflerin ses bağlantıları öğrenildiğinde, kelime, cümle ve metinler okunabilir. Bu metodun harf-ses yazısına yönelik olduğu açıktır. Okuma yazma konusuna bakışı ve güçlü yönü ise, okumada harf ve seslerin ilişkisini kurmaya ve titiz bir şekilde harf şekillerinin ayırt edilmesine ağırlık verilmesidir. Fakat bu durum bir mahzuru da ortaya çıkarır. Çünkü uzun sürede okunacak metinler, çok yavaş öğrenilen harflerden yapılan kelimelerden

oluşacağı için, içerik bakımından ifade imkânı sınırlı kalır. Bilinen harflerden kelime oluşturulacağı için, öğretmenin hareket imkânı sınırlıdır. İçeriği kavrama, harfi kavrama, seslerin sıralı düzeni arasındaki ilişkiye dayandığından anlamı kavramaya zaman kalmaz. Harflerin seslerini birleştirmek uzun zamana ihtiyaç gösterir (Ferah, 2001: 84).

Bireşim yönteminin eleştirisi;

1. Anlamsız uzun süreli hece tekrarı çocuğu bıktırmakta, okuma zevkünden uzaklaştırmaktadır.
2. Öğrenci, dikkatini hece ve harflere yönelttiği için anlama istenilen biçimde gerçekleşmemektedir.
3. Anlamlı ses grupları yerine sesler üzerinde odaklaşma, okuma görme açısının daralmasına ve okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının doğmasına neden olmaktadır.
4. Çocuğun doğal tepkisini bozmakta ve onu zihni karışıklıklara götürmektedir (Tok, 2001: 261).

2.7.1.1. Ses Yöntemi

Ses yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde sesli harfler sonrasında sessiz harfler öğretilerek hecelere ulaşmak amaçlanır.

Ses yöntemi ile ilkokuma ve yazma eğitimi uzun yıllardan beri her harfin bir sese karşılık olduğu dillerde kullanılmaktadır. Fonetik olmayan dillerde ise, sesleri belirlemek için bazı harfleri değiştirmek ya da ses harfleri/ses işaretlerini kullanmak gerekmektedir. Önce sesli harfler öğretilir ardından sessiz harflerin öğretimine geçilir. Öğrencilere ses yöntemine göre hazırlanmış alıştırma kitaplarında sürekli tekrarlar yaptırılır (Demirci, 2008: 17).

Bu yaklaşımda sesleri tanımak için kelimelerin ilk sesinden yararlanılır. Örneğin ‘o’ sesi için ‘okul’, ‘a’ sesi için ‘at’, ‘d’ sesi için ‘dede’ vb. kelimeler anahtar kelime olarak kullanılır. Sesler bu şekilde tanıtıldıktan sonra önce bu seslerle ikişerli üçerli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelime ve cümlelere doğru bir yol izlenir (Çelenk, 2007: 48).

2.7.1.2. Harf (Alfabe) Yöntemi

Harf yönteminde seslerin yazıdaki karşılığı olan sembollerin yani harflerin öğretimi ile başlanıp tümevarım yöntemiyle hece, kelime ve cümleye ulaşmak hedeflenmektedir. Önce harflerin tanıtılması, büyük ve küçük harflerin yazılışlarının gösterilmesi sonrasında hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşıp öğrenilen harflerin tekrarlanması önemlidir.

Tarihi çok eski olan bu sistemde, önce en küçük birim olan ses karşılığı sembol (harf) öğretilir. Yöntemin temeli, heceyi ve kelimeyi okumak için önce harfleri tanıma zorunluluğudur.

Bu yöntem iki maddede eleştirilmektedir. Birincisi, harften başlanıp anlamlı kelimelere ulaşmaya kadar geçen süredeki anlamsız harf ve hece çalışmaları öğrenciyi sıkıp bıktıracağı için ilgiyi canlı tutmak büyük problem olmaktadır. İkincisi de, anlamlı kelimelere ve cümlelere ulaşmaya kadar çalışmaların ezberciliğe dayalı olarak sürdürülmesidir (Cemiloğlu, 2001: 66-67)

Bektaş daha ileriye giderek yöntemin kişide telafisi güç anlama bozukluklarına yol açacağı iddiasında bulunur. “Harf yönteminde dikkat anlama üzerine değil harflere yönelmiştir. Okuyan kimse, harflerden yola çıkarak bireşimsel bir mantıkla oluşturduğu cümleleri anlamaya çalışmaktadır. Böyle bir yöntemle anlamaya yönelik bir okuma gerçekleştirilemez. Bu, ancak çözümleme ve sentez yapma yeteneğinin geliştiği yetişkinlerde, güçlkle de olsa kısmen etkili olabilir. Bu da göz hareketlerinin özelliğine ters düşer. Kişiyi, daha dar bir alanı görmeye zorlar. Bu durum ileride, kişide telafisi güç anlama bozukluklarına yol açar.” (Bektaş, 2011: 59).

2.7.1.3. Hece Yöntemi

Hece metodu ünsüzlerin ünlülerle birlikte okunması temeline dayanır. Anlamlı tek heceli sözcüklerden başlanıp, (at, it vb.) bunların içinde yer aldığı (at-ma, it-me vb.) sözcüklere ulaşıldığında verimli olduğu söylenebilir.

Bu teknikte heceler dikkate alınır ve öğretime hecelerden başlanır. Hecelerden kelime, kelimelerden de cümle oluşturularak öğrencilere okuma yazma öğretilir (Çelenk, 2007: 49).

2.7.2. Çözümlemeye Dayalı Yöntemler

Çözümleme yöntemi 1926-1968 yılları arasında karma yöntem uygulamaları arasında zaman zaman başvurulan bir yöntem olmuş, 1968 İlkokul Programı ile uygulanması yasal olan bir yöntem hüviyeti kazanmış ve 2005 yılında ses temelli cümle yöntemine geçilinceye kadar uygulanmıştır (Göçer, 2014: 3).

Çözümleme yöntemi, harf, ses ve sözcük yöntemlerinin ileri aşaması olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemle okuma yazma öğretimine anlamlı cümlelerle başlanır. Daha sonra cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler de seslere ayrılarak okuma yazma çalışması sürdürülür. Bu yöntemde bireşim işlemi de yapılmaktadır (Bektaş, 2007: 16). Analiz yöntemi olarak isimlendirilen bu yöntemlerde verilen her öge okunarak anlamı üzerinde durulmakta ve çözümlemesi yapılmaktadır. Türkçe literatürde çözümleme yöntemleri olarak söz edilmektedir (Uğuz, 2006: 15).

Çözümleme yönteminin eleştirisi;

1. Zaman alır ve okumayı geciktirir.
2. Cümleden sözcüğe, sözcükten heceye, heceden de harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli farklılıklar ve karmaşa yaşanmaktadır.
3. Verilen cümlede, çocuk pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından çözümleme sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesi biraz zor olmaktadır.
4. Öğrencilerin dikkatini dağıtır (Tok, 2001: 265).

2.7.2.1. Öykü Yöntemi

Öykü yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde, okuma ve yazmaya öğrencilerin dikkatini çeken ve anlamlı öyküler kullanılarak başlanmaktadır. Öykü yönteminde öykülerin akılda tutulması bu öykülere, Cümle (Çözümleme) Yöntemi'nin aşamalarının uygulanması birinci sınıftaki bir öğrenci için oldukça zor bir süreçtir (Değirmenci, 2008: 25). Öykü yönteminde öğrenci öyküye kendisini fazla kaptırırsa veya okunan öykü uzun olursa cümle ve kelimeler yeterince anlaşılabilir ve bu yüzden yöntemin uygulanması başarısızlığa uğrar (Samancı, 2007: 9).

Öykü yönteminde amaç; kısa bir öykünün cümle cümle kavratılmasıdır. Öykü

üzerinde çalışmalar yapılarak sözcük, hece ve harflerin buna bağlı olarak da okuma yazmanın kavratılması sağlanır (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, n.d.: 30).

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

2.7.2.2. Cümle Yöntemi

İlk okuma yazma öğrencilerin anlayacağı, günlük yaşamda karşılaşılabileceği kısa, basit emir cümleleri ile başlanmakta, bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler ise harflere çözümlenmektedir. Çözümlemeler sonunda elde edilen sözcük, hece ve harflerle yeni hece, sözcük, cümle ve metin oluşturularak öğrencinin okuma yazmayı kavraması beklenir (Değirmenci, 2008: 24).

2005 yılına kadar ülkemizde uygulanmakta olan bu yöntem analiz tekniğine dayanmakta ve öğretim cümleden sese doğru yapılmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne geçilmesiyle uygulanmasına son verilmiştir.

2.7.2.3. Kelime Yöntemi

Kelime yönteminde okuma yazma öğretimi kelimelerle başlamaktadır. Seçilen kelimelerin öğrenci için anlam ifade etmesi, okuma yazmaya geçişin hızlı olması adına önemlidir (Alyıldız, 2011: 35).

2.7.3. Karma Yöntemler

Karma yöntem analiz ve sentez yöntemlerinin kullanılmasından oluşan çok sayıda yöntemi içermektedir.

Ülkemizde okuma yazma öğretiminde cümle yönteminin kullanıldığı dönemlerde cümle yöntemi uzun zaman aldığı için öğretmenler çoğunlukla kelime, hece ve harf devrelerini kısa tutarak cümle yöntemini hızlandırıyorlardı. Böylelikle cümle yönteminin hızlandırılmasıyla karma yöntem adıyla anılan bir yöntem oluştu.

Bu yöntemde önce cümle ve sözcükler öğrencilere verilir. Sözcük, hece ve harflerin tanıtılmasına hemen geçilir. Böylece çocuk, cümleyi, sözcüğü, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur. Bu yöntemde amaçlanan, okumanın kısa bir sürede öğretilmesidir. Ancak okuma kısa sürede öğretilse bile; hızlı, sürekli ve anlamlı okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırılmaz (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, n.d.: 29).

Bu yöntemle kısa zamanda okuma-yazma öğretmek hedeflenmiştir. Cümle yöntemine benzemekle beraber kısa zaman içerisinde öğrenciye sözcük, hece, ses çalışmaları yaptırıldığı için çözümlene yönteminin mantığından uzaktır. Bu yöntemde kısa sürede çözümlene faaliyetlerine başlandığı için daha ziyade yetişkinlere okuma yazma öğretmede kullanılan bir yöntem olarak görülmektedir (Koç, 2012: 2264)

2.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses Temelli Cümle Yöntemi, yeni müfredatın anlayışına uygun bir biçimde geliştirilmiştir. Temeli, ülkemizde günümüze kadar kullanılan okuma-yazma çalışmaları sonucunda kazanılan birikimlere dayanmaktadır (Aktürk, 2009: 27).

Seslerden hareket edilerek kısa sürede cümle ve metin oluşturulması hedeflenmektedir.

Davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu olan Türk eğitim sistemi ile geleneksel eğitim anlayışımız, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amacı davranışlardır ve davranışları meydana getiren deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde çalışılır (Çınar, Teyfur, & Teyfur, 2006: 51). Yapılan bilimsel çalışmalar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretimde oluşturmaya eğitim yaklaşımı benimsemiştir. 2004-2005 öğretim yılında pilot olarak seçilen illerdeki okullarda uygulanmaya konulan program 2005-2006 öğretim yılından itibaren ise ülke genelindeki tüm okullarda uygulanmaya başlamıştır. Program uygulanmaya başlamadan önce öğretmenlere ve yöneticilere tanıtılmıştır. Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olma iddiası taşıyan programın sisteme önemli yenilikler getirmeyi amaç edindiği, yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşeceği öngörülmektedir (Öğreten, 2008: 60).

İlkokuma-yazma yöntemi bütüncül bir anlayışın yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Üreten, sorgulayan, keşfeden, problem çözen, girişimci, öğrenmeyi öğrenen bireyleri yetiştirmek müfredat bileşenlerinin her parçasında amaç olarak belirlenmiştir. İlkokuma-yazma bu amaçlardan muaf tutulamaz. Ses temelli cümle yöntemi, her aşamasında öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarını, keşfetmelerini, üretmelerini sağlayan etkinlikleri içermektedir. Ezberleme, ezberlediğini hatırlamaya dayalı çalışmalardan farklı olarak tahmin etme, anlamlandırma, bireşim, çözümlenme, sorun çözme, karar verme gibi zihinsel beceriler geliştirilmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgiyi öncekilerle bağlantılandırma, yeni bilgiyi sorgulama, çelişkileri çözümlenerek birleşenlerinden farklı bir senteze ulaşma süreçleri izlenmektedir. Üretim mekanizması kavradıktan sonra öğrenciler kendileri ürettiği için keşfetme ve üretmenin zevkini tatmakta; bireysel kapasitelerin doğrultusunda gruptan bağımsız olarak gelişmelerini sürdürebilmektedirler. Başka bir deyişle bireysel farklılıklara duyarlı bir okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmektedir (Demirci, 2008: 30-31).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre, ses temelli cümle yönteminde, 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 ulaşılabacak şekilde düzenlenmektedir (MEB, 2009: 232).

Ses Temelli Cümle Yöntemi, seslerden hareketle kısa sürede cümle ve metin üretmeyi amaçlamaktadır. Sesler, birer araç işlevi üstlenmekte, yöntemin odak noktasını ise cümle ve metin üretimi oluşturmaktadır (Demirci, 2008: 31).

2.8.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma-yazma becerilerini geliştirmek olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile

anlamalı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

- Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma- yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğrenmektedir.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin sesleri belli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının

harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2009: 233-234).

2.8.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

MEB (2018), ses esaslı ilk okuma yazma öğretimine göre; öğrenciler yazı yazarken ve okuma yaparken; göğüslerini yazı masasına dayamamalı, her iki kolun üçte ikisi masa üzerinde durmalı, ayaklar rahat vaziyette ve yan yana yere basmalıdır ifadelerine yer vermiştir. Göz ile materyal arasındaki uzaklığın ise 25-30 cm olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin yazı yazarken kalemi baş, işaret ve orta parmakları arasında rahat ve serbest tutmalarına, işaret parmağını fazla bastırmamalarına dikkat edilmelidir. Kalem, çok fazla sıkılmadan ve bilek zorlanmayacak şekilde tutulmalı, çünkü kalemi doğru tutmak yazı yazmak için oldukça önemli bir unsurdur.

Öğrenciler yazı yazarken kâğıdı eğimli tutmayı tercih edebilir. Bu durumda öğrencilere baskı yapmamalı, yazı kolaylığı açısından kâğıt tutuşu konusunda esnek davranılmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilk okuma yazma öğretiminde 'Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi' yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda ilk okuma yazma öğretimi sırasında dikkat edilecek noktalar aşağıda belirtilmiştir:

İlk okuma yazma sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmelidir:

2.8.2.1. İlk Okumaya Hazırlık

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

2.8.2.1.1. Dinleme Eğitimi Çalışmaları

Dinleme eğitimi çalışmaları ilk okuma yazma öğretiminin başında, ilk harfin (e) öğretimine geçmeden önce gerçekleştirilmeli ve tamamlanmalıdır. Öğrencilere

harflerin sesleri verilmeden, doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesler dinletilmelidir. Dinletilen sesin kaynağını fark etmeleri sağlanmalıdır. Ardından doğal ve yapay ses kaynaklarına karşılık gelen duyduğu sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar müzik dersinin ilgili üniteleriyle ilişkilendirilmelidir. Dinleme eğitimi çalışmaları, öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenirken ses harf ilişkisini daha kolay çözebilecekleri ve harfleri doğru ve net seslendirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bu süreçte işitme engeli ve konuşma bozukluğu olduğu düşünülen öğrencilerin gözlemlenmesi gerekmektedir. Profesyonel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin ilgili kurumlara yönlendirilmesi sağlanmalıdır.

2.8.2.1.2. Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları

Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar boyama ve çizgi çalışmaları öncesinde öğrenciyi destekleyecek nitelikte olmalıdır.

2.8.2.1.3. Boyama ve Çizgi Çalışmaları

Boyama ve çizgi çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin kalemi hangi eliyle tuttuğu tespit edilmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler, sağ ellerini kullanmaları hususunda zorlanmamalıdır. İki elini de kullanabilen öğrenciler hangi elle daha rahat yazmakta iseler o eli kullanmaya teşvik edilmelidir.

Çizgi çalışmaları yazılacak harfin yapısal özelliğine uygun olarak harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önüne alınarak öğrencilere el esnekliği kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Birleşik eğik ve dik temel harflerin yapısal özellikleri ve geometrilerindeki ana unsurları farklı olduğundan her iki yazıda da yazma öncesi yapılacak düzenli çizgi çalışmalarının farklı olduğu unutulmamalıdır.

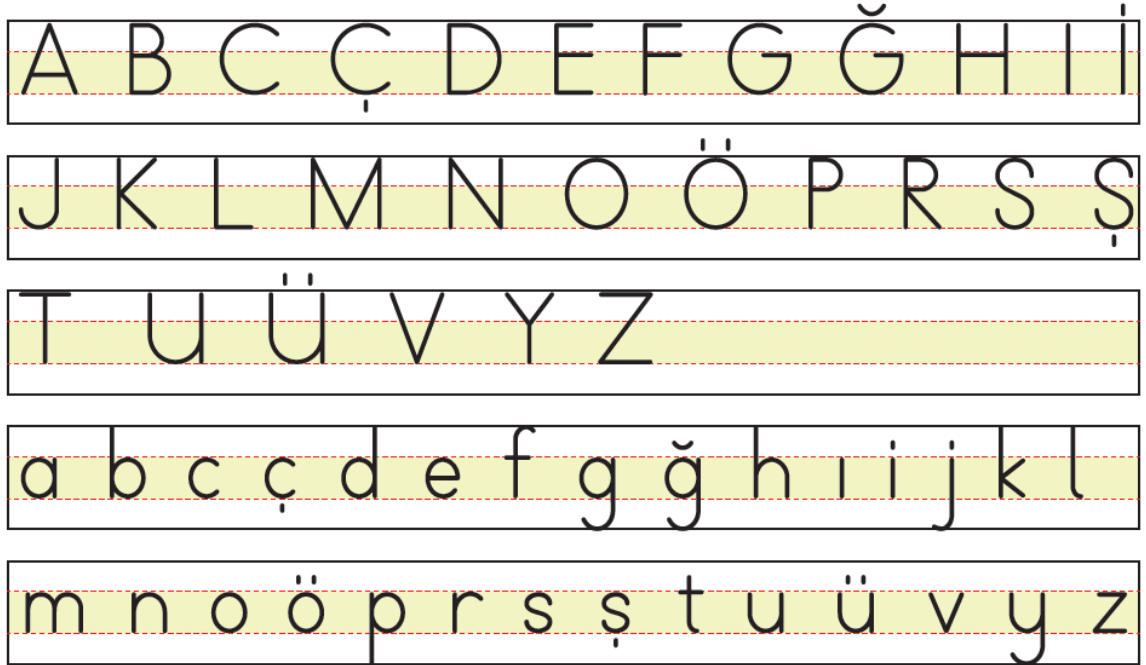
Birleşik eğik yazı yazmaya hazırlık için kavisli, dalgalı, dairesel ve kesintisiz çizgiler çizdirilmelidir. Dik temel harflerle yazmaya hazırlık için ise dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Dik temel yazma biçiminde dairesel çizgi öğretilirken, saatin iki noktasından başlanmalı, sola doğru eller kağıttan kaldırılmadan aynı noktaya

gelene kadar çizdirilmelidir.

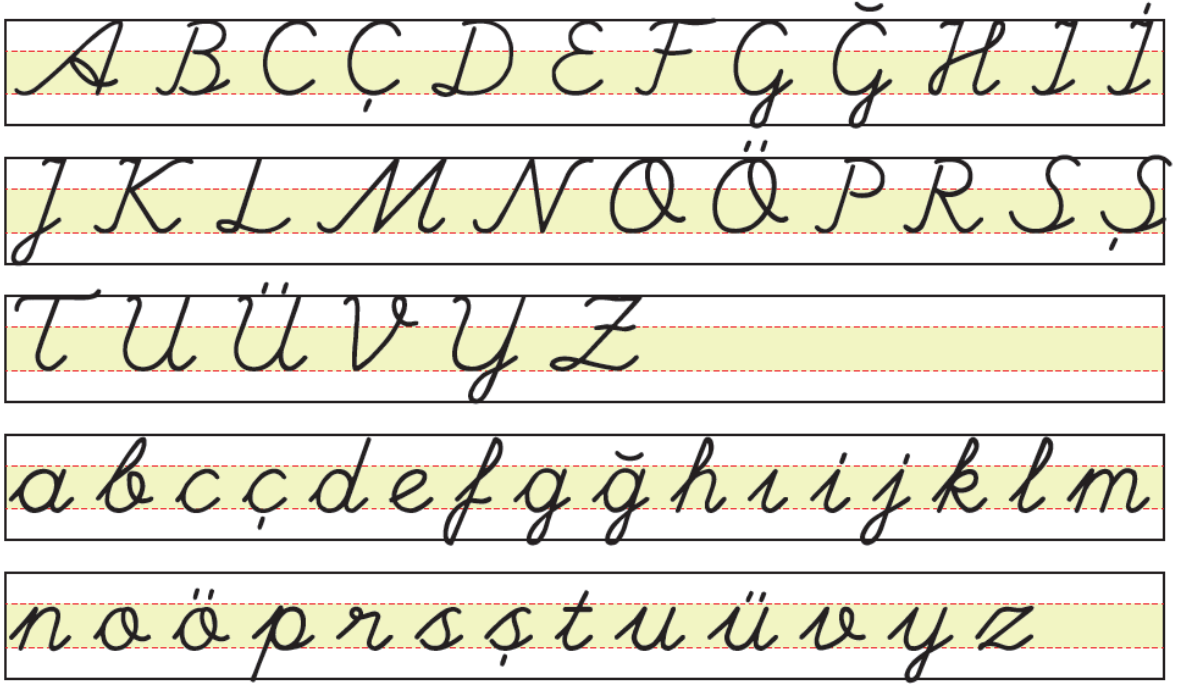
Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmelidir. Birleşik eğik harflerin yönleri ise harflerin bağlantılarına göre değiştiğinden soldan sağa, sürekli ve eğik biçimde gösterilmelidir.

2.8.2.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

İlk okuma yazmada kullanılacak dik temel harfler Şekil 1’de, birleşik eğik harfler ise şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Dik Temel Harfler



Şekil 2. Birleşik Eğik Harfler

Okuma yazma öğretimi süreci boyunca dört çizgi, üç aralıktan oluşan standart yazı defteri kullanılmalıdır. Yazı defterindeki satır aralığı, 4 5 4 oranında, en az 1,3 cm genişliğinde olmalıdır. Yazı defterindeki satırlar ilk okuma yazma öğretimi boyunca kullanılacak materyallerde harflerin ve hecelerin verildiği aşamalar daha geniş satır aralığı kullanılmalıdır.



Okuma yazma öğretimi tamamlandıktan sonra standart yazı defteri veya çizgili defter kullanma kararı, öğretmen ve öğrencilerin inisiyatifindedir. Yazmada zorluk yaşayan öğrenciler ile yazma çalışmalarına standart yazı defteri ile devam edilebilir.

2.8.2.2.1. Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme

Okuma yazma öğretiminde ilk olarak ses hissettirilmelidir. Ses öğretilirken görselden hareketle harf senaryosu, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden yararlanılabilir.

Ardından öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilmeli ve ses harf ilişkisi kavratılmalıdır.

2.8.2.2.2. Harfi Okuma ve Yazma

Ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilmelidir. Öğrenci yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalıdır. Öncelikle öğrencilerin harfin temel formunu oluşturmaları beklenmelidir. Önce büyük harfin yazımı hemen ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir.

Birleşik eğik yazı ve dik temel yazı ile okuma yazma öğretimi aşağıdaki harf grupları sırasına göre yapılmalıdır. Okuma yazma çalışmalarındaki birleşik eğik ve dik temel yazı için hazırlanan harf grupları Şekil 3'te sunulmuştur.

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

Şekil 3. Birleşik Eğik ve Dik Temel Yazı Harf Grupları

2.8.2.2.3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma

Birinci harf grubunun ikinci harfi olan ‘l’ öğretiminden sonra hece öğretimine geçilmelidir. Hece öğretimi sırasında büyük harf kullanılmamalıdır. Hece tek başına değerlendirilmeli ve küçük harflerle gösterilmelidir.

İlk önce ‘e’ sesine, sonra ‘l’ sesine vurgu yaparak iki sesin birlikte söylenmesi sağlanmalıdır.

Örnek: e+l = el kapalı hecesine ulaşılmalıdır.

Kapalı hecenin gösteriminden sonra açık hece gösterilmelidir.

Örnek: l+e = le açık hecesine ulaşılmalıdır.

Harflerde ilerlendikçe her zaman önce kapalı hecelere sonra açık hecelere ulaşılmalıdır. Ardından üç ve dört harfli heceler gösterilmelidir. Oluşturulacak üç ve dört harfli heceler öğrencinin anlamlandırabileceği kelimelerden seçilmelidir. Anlamını bilmeyeceği türden kelimelere yer verilmemelidir. Hece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru aşamalı olarak tanıtılmalıdır.

Örnek: a, al, la, kel, kal, kalk

Bu heceleri oluştururken anlamlı ve işlek hecelere öncelik verilmelidir.

Kelimeler oluşturulurken görsellerle desteklenebilecek, öğrencinin ön bilgileriyle anlamlandırabileceği kelimelere öncelik verilmelidir.

Örnek: e + l = Ela

la + le = lale

ka + le = kale


e + lek = elek

Yeni oluşturulan kelimeler gösterildikten sonra cümle içinde kullanılmalıdır. Kelimelerin arasına uygun boşluklar bırakmaları sağlanmalıdır.

Örnek: elek – Ela elek al.

Cümleler oluşturulurken okunuşu ve yazılışı öğretilmemiş kelimelerin yerine görseller kullanılmamalıdır.

Örnek: ‘Ela elma al.’ Cümlesinde ‘elma’ kelimesinin okunuşu ve yazılışı bu harf grubunda öğretilmediğinden ‘elma’ kelimesinin yerine görseli kullanılarak cümle

oluşturulmamalıdır. Ela  al. Sadece okunuşu ve yazılışı öğretilmiş kelimelerin yerine görsel kullanılabilir.

Örnek: ‘Ela lale al.’ Bu cümlede lale kelimesinin yazılışı ve okunuşu öğretildiği için bu kelimenin yerine görseli kullanılarak cümle oluşturulabilir ve etkinliklerde

kullanılabilir. Ela  al. Ela al.

(lale)

Büyük harflerin kullanımı cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda vurgulanmalıdır.

Örnek: Özel isimleri yazma :Ela, Lale, Nil

Cümleye büyük harfle başlama :Kek al.

AL	<i>AL</i>
Al Ela al.	<i>Al Ela al.</i>
Ela kek al.	<i>Ela kek al.</i>
Eline kek al.	<i>Eline kek al.</i>

Noktalama işaretlerinin kullanımına yeri geldikçe değinilmelidir.

İlk cümle oluşturulduğunda nokta işareti kullanılmalıdır.

Örnek: Ela lale al.

İlk soru cümlesi oluşturulduğunda soru işareti kullanılmalıdır.

Örnek: Melek o kalem kimin?

Soru ekinin yazım kuralı olan mı' nın ayrı yazılması gösterilmemelidir. Soru eki olarak 'mı' metin içinde okunabilir.

Ünlem işareti son harf grubunda gösterilmelidir. Örnekte belirtilen kullanım dışına çıkılmamalıdır.

Örnek: Ah, elim acıdı!

Kısa çizgi kullanımı satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelerine bölerken gösterilmelidir. Kısa çizginin diğer kullanımları gösterilmemelidir.

Kesme işareti, sadece özel isme gelen ekler ayrılırken gösterilmelidir.

Örnek: Nil'e, Nalan'a, Nail'e

Noktalama işaretlerinin kullanımı gösterildikten sonra pekiştirme etkinlikleri yapılmalıdır.

2.8.2.2.4. Metin Okuma

Metinlerde öğrenci için anlamlı olmayan cümlelerden metinler hazırlanmamalı ve okutulmamalıdır. Tekerleme, bilmece, sayışma, mani ve ninniler bu kapsamın dışındadır.

2.8.2.3. Bağımsız Okuma ve Yazma

Seslerin tamamı kavratıldıktan sonra ve temaya başlamadan önce en az iki hafta süreyle öğretmenin rehberliğinde akıcı okuma düzeyini geliştirmek amacıyla okuma çalışmaları (sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro halinde okuma, metin üzerinde konuşma vb.) yapılmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmalarını yürütebilir. Öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunan tekerlemelerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilmektedir. Okumayı geliştirmeye yönelik tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve maniler sıklıkla kullanılmalıdır. 1. sınıfta okuma ve yazma süreci tamamlanır. 2. sınıfta öğrencilere okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır. 3 ve 4. sınıfta ise öğrencilerin kendine has yazı alışkanlığı kazanmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılır.

2.8.2.4. Uygulamalar

Öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştırması bakımından ilk harf grubunun öğretimini nasıl yapılacağına dair uygulama örnekleri Ek.1’de verilmiştir.

2.8.2.5. Ölçme ve Değerlendirme

MEB’in yönergesinde ölçme ve değerlendirme için öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır, denilmektedir. Ölçme ve değerlendirme, öğrencinin arzu edilen kazanımlara ne ölçüde ulaşmış olduğunu belirlemek için kullanılır. Ayrıca öğrencilerin dili kullanımlarını geliştirmeye katkı sağlamak amacıyla güder. Bu sürecin başında öğrencilerin mevcut durumu tespit edilir. İlerleyen zamanda yeni öğrenmelerin ve gelişmelerin takibi yapılır. Eğitim sürecinin sonunda istenilen seviyeye gelip gelinmediğini anlama, tespit çalışmaları ölçme ve değerlendirme

etkinlikleri olarak ele alınmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarının her birinde durum tespiti, süreç ve sonuç değerlendirmeleri uygulama ve uygulamanın bağlamı içinde değerlendirilmelidir (MEB, 2015: 13).

Yönerge, sürekli değerlendirmeye vurgu yapar. Öğrencilere uygulanan programla kazandırılması düşünülen bilgi ve becerilerin ne kadarı gerçekleşebilmiştir? Bunun tespiti için kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında süreklilik esastır. Öğretimin başlangıcında yapılan değerlendirme, öğrenciyi tanıma, hakkında bilgi edinme ve öğrenme hedeflerini içerir. Öğretimin devamında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini sağlar. Öğretimin sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşılmadığını ortaya çıkarır. Buna bağlı olarak durumun sorgulanması, uygulamalarda değişiklik yapılıp yapılmaması konusunda karar almayı sağlayacaktır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin izlenmesi, aldıkları mesafenin tespiti için de sürekli değerlendirme önem arz eder (MEB, 2018: 9).

Eğitim ve öğretimde yapılan bütün çalışmaların önemli bir parçası ölçme ve değerlendirmedir. Hazırlık döneminden başlayarak okuryazarlığa ulaşıncaya kadar geçen sürecin tamamı değerlendirilmelidir. Öğretmen, hazırlayacağı değerlendirme formlarıyla her bir öğrencinin gelişim aşamalarını tespit etmeli, kayıt altına almalıdır. İlk okuma yazma değerlendirme formları oluşturmada da aşağıda verilen örneklerden faydalanılabilir.

YAZMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Numarası:.....

	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
1. Yazı Düzeni										
a. Eğik										
b. Sağa Yatık										
c. Dik										
ç. Düzensiz										
2. Yazı Büyüklüğü										
a. Büyük										
b. Orta										
c. Küçük										
ç. Düzensiz										
3. Satır Çizgilerine Yazma										
a. Düzgün										
b. Alta Kaymış										
c. Üste Çıkmış										
ç. Düzensiz										
4. Kelimeler Arasındaki Açıklık										
a. Az										
b. Normal										
c. Çok Açık										
ç. Düzensiz										
5. Harflerin Yazılış Biçimi										
a. Tam Yazılmış										
b. Eksik Yazılmış										
c. Kuralsız Yazılmış										
ç. Düzensiz										
6. Yazının Temizliği										
a. Temiz										
b. Normal										
c. Çok Silinmiş										
d. Düzensiz										

Öğretmen:

İmza:

(MEB, 2009: 252).

OKUMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı ve Soyadı :.....

Numarası:.....

	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
1. Atlayarak Okuma										
a. Harf hece atlama										
b. Kelime atlama										
c. Satır atlama										
ç. Normal okuma										
2. Ekleyerek Okuma										
a. Harf hece ekleme										
b. Kelime ekleme										
c. Satır ekleme										
ç. Normal okuma										
3. Tekrarlayarak Okuma										
a. Harf hece tekrarlama										
b. Kelime tekrarlama										
c. Satır tekrarlama										
ç. Normal okuma										
4. İzleyerek Okuma										
a. Parmakla izleme										
b. İki eliyle izleme										
c. Cetvel, kalem vb. izleme										
ç. Normal okuma										
5. Oturma Biçimi										
a. Dik oturarak okuma										
b. Öne eğik oturarak okuma										
c. Geriye dayanarak okuma										
ç. Sallanarak okuma										
6. Okumada Ses Tonu										
a. Yüksek										
b. Alçak										
c. Normal										
ç. Düzensiz										
7. Okuma Hızı										
a. Çok yavaş										
b. Yavaş										
c. Normal										
d. Hızlı										
8. Okuma Kuralları										
a. Noktada durma										
b. Virgülden durma										
c. Vurgu yapma										
ç. Tonlama yapma										
9. Nefes Kontrolü										
a. Mirilti çıkarma										
b. Düzensiz nefes alıp verme										
c. Okuma aralığı uzun										
d. Normal Okuma										

(MEB, 2009: 253).

İLK OKUMA-YAZMA SÜRECİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Yönerge: Öğrencinin aşağıdaki becerileri geliştirme durumu aylara göre;

- (1) yapamıyor
- (2) biraz yapıyor
- (3) iyi yapıyor

Öğrencinin Adı ve Soyadı:	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
Duyduğu sesi ayırt etme										
Görsellerle sesi eşleştirme										
Sesi /Harfi okuma										
Sesi /Harfi yazma										
Seslerden /Harflerden 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										

şeklinde rakamla değerlendirilerek ilgili karelere yazılır. Öğretim yılı boyu öğrencinin gelişimi izlenir, gerekli aşamalarda destekleyici çalışmalar yapılır.

Öğretmen:

İmza:

(MEB, 2009: 254).

BÖLÜM III

3. Araştırma Yöntemi

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 2002: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 229 ilkokul birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler Gün, (2006) tarafından hazırlanan Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği (STCYAÖ) ile toplanmıştır.

Bu ölçek öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının neler olduğunu belirlemek amacıyla Gün, Yıldız ve Güngör tarafından geliştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı sitesinde yayınlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı birinci sınıf kazanımları incelenmiştir. Eski Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın karşılaştırılması yapılmış ve literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından sekiz ilköğretim okulunda bulunan 24 öğretmene 'Birinci sınıf yeni ilk okuma yazma öğretimi müfredatı ile ilgili görüşleriniz nedir?' şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri düz yazı biçimindeki yanıtları maddelenerek, Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Ölçeği için 47 madde saptanmıştır. Bu maddeler birinci sınıf okutan beş sınıf öğretmeni, Eğitim Bilimleri Bölümünde çalışan dokuz, Türkçe Bölümünde çalışan üç öğretim elemanı ve ilköğretim okullarında çalışan dört Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilmiş ve inceleycilerin görüşleri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda ölçeğe son hâli verilmiştir.

Bu görüş ve önerilere göre hazırlanan 47 maddelik deneme formu 304 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen verilerden Faktör Çözümlemesi, Madde Ölçek Korelasyonu ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır.

STCYAÖ'ne yapılan Faktör Çözümlemesi sonucunda faktör yükü .40'ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Faktör yükü .40'ın altında olan 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yalnızca seçilen 40 madde üzerinde tekrar Faktör Çözümlemesi uygulanmış ve ölçekteki maddelerin 5 faktörde toplandığı görülmüştür. 40 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .93 bulunmuştur.

Cronbach Alpha İç-tutarlılık Katsayısı (α) kullanılan ölçme aracının homojenliğini ve boyutları oluşturan maddelerin birbiri ile tutarlılığını işaret eden bir istatistik olarak da düşünülebilir. Bu istatistik, ölçme aracı güvenilirliğine dair bir gösterge olarak da kabul edilmektedir. Alan yazına bakıldığında, güvenilirlik katsayısına ilişkin ölçüt değer aralıkları aşağıda olduğu gibi ifade edilmektedir (Özdamar, 2004: 633):

$0.00 < \alpha < 0.40$ Güvenilir değil

$0.41 < \alpha < 0.60$ Düşük güvenilirlik

$0.61 < \alpha < 0.80$ Orta Düzeyde güvenilir

$0.81 < \alpha < 1.00$ Yüksek Düzeyde güvenilir.

Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracına ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı değerlerine ve boyutların faktör yük değerlerine tablo 3.3.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Ölçeğe ilişkin güvenirlik analizi bulguları

Alt boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Faktör Yük Değerleri	Güvenirlik düzeyi
Ölçek Geneli	40	.771	-	Orta Düzeyde güvenilir
Yöntemin Olumlu Yönleri	16	.865	9,231	Yüksek Düzeyde güvenilir
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	5	.656	3,871	Orta Düzeyde güvenilir
Yöntemin Zor Yönleri	6	.828	3,935	Yüksek Düzeyde güvenilir
Öğrenci Katılımı	7	.714	4,424	Orta Düzeyde güvenilir
Öğretmenlerin Yeterliliği	6	.627	3,385	Orta Düzeyde güvenilir

Yukarıda verilen ölçüt değerlere bakıldığında kullanılan ölçeğin ‘Orta Düzeyde Güvenilir’ olduğunu işaret eden bir güvenirlik katsayısına sahip olduğu, alt boyutların faktör yüklerinin 3,385 ile 9,231 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin algılarının belirlenmesinde güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilebilecek bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Veriler analiz edilmeden önce, veri girişinde yanlışlık yapıp yapılmadığı ve maddelerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin “ ∓ 1.50 ” arasında değişip değişmediğini belirlemek üzere öncelikle betimsel istatistiklere bakılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Eksik veri alanları bulunan formlar ayıklanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin “ ∓ 1.50 ” aralığında değiştiği saptanmış, eldeki formlarla analizlere devam edilmiştir. Analizlerde ayrıca veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı da kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda veri seti için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.573 / +1.384 değerleri arasında değiştiği ve uç değer olmadığı belirlenmiştir.

Bu aşamada, veri girişindeki yanlışlıklar düzeltilmiş, kategorilendirme işlemi

yapılmıştır.

Yaş değişkeni ile ilgili olarak

1. 21-30 yaş arası
2. 31-40 yaş arası
3. 41-50 yaş arası
4. 51 yaş ve üzeri

şeklinde gruplar oluşturulmuştur (Tekin & Yaşar, 2014: 580).

Mesleki Deneyim değişkeni ile ilgili olarak 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olmak üzere 5 kıdem grubu oluşturulmuştur.

Fakülte / Yüksekokulu değişkeni ile ilgili olarak çok fazla sayıda grup olduğu, bununla birlikte gruplara düşen kişi sayısının azlığından hareketle,

1. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
2. Eğitim Fakültesi Diğer Bölümleri
3. Fen-Edebiyat Fakültesi
4. Diğer Fakülteler
5. Eğitim Yüksekokulu şeklinde gruplar oluşturulmuştur.

Belirtilen bu işlemlerden sonra, kalan 229 katılımcıya ilişkin betimsel istatistikler bir kez daha tekrarlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum

Ölçek üzerinde yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler, madde aritmetik ortalamaları, yüzde dağılımları, standart sapma değerleri ve frekans analizleri tablolatırılmış ve bulgular tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Madde Analizleri

	N	\bar{X}	SS	Hiç Katılmıyor		Kısmen Katılmıyor		Kararsızım		Katılıyorum		Tümüyle Katılıyorum	
				N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
S1	229	4,06	,851	2	0,9	16	7	16	7	127	55,5	68	29,7
S2	229	3,89	,933	7	3,1	20	8,7	11	4,8	144	62,9	47	20,5
S3	229	3,08	1,302	21	9,2	84	36,7	18	7,9	68	29,7	38	16,6
S4	229	3,47	1,082	14	6,1	38	16,6	28	12,2	124	54,1	25	10,9
S5	229	2,15	1,111	75	32,8	88	38,4	29	12,7	30	13,1	7	3,1
S6	229	3,56	1,060	13	5,7	27	11,8	41	17,9	114	49,8	34	14,8
S7	229	2,91	1,265	32	14	74	32,3	30	13,1	69	30,1	24	10,5
S8	229	4,15	1,051	6	2,6	20	8,7	15	6,6	80	34,9	108	47,2
S9	229	3,18	1,252	24	10,5	59	25,8	29	12,7	86	37,6	31	13,5
S10	229	3,09	1,236	22	9,6	76	33,2	14	6,1	94	41	23	10
S11	229	3,78	,907	4	1,7	23	10	32	14	131	57,2	39	17

S46	229	2,39	1,001	29	12,7	132	57,6	24	10,5	37	16,2	7	3,1
S12	229	3,62	,853	2	0,9	26	11,4	53	23,1	124	54,1	24	10,5
S13	229	3,81	,921	5	2,2	27	11,8	12	5,2	148	64,6	37	16,2
S14	229	3,10	,981	8	3,5	67	29,3	55	24	91	39,7	8	3,5
S15	229	3,28	,973	7	3,1	55	24	44	19,2	114	49,8	9	3,9
S16	229	3,77	1,039	6	2,6	28	12,2	35	15,3	103	45	57	24,9
S17	229	3,27	1,002	9	3,9	53	23,1	47	20,5	108	47,2	12	5,2
S18	229	3,50	1,011	9	3,9	37	16,2	38	16,6	121	52,8	24	10,5
S19	229	2,47	1,062	34	14,8	112	48,9	33	14,4	42	18,3	8	3,5
S20	229	2,78	1,191	22	9,6	106	46,3	23	10	57	24,9	21	9,2
S21	229	3,43	,955	6	2,6	43	18,8	42	18,3	123	53,7	15	6,6
S22	229	3,13	1,252	23	10	66	28,8	30	13,1	79	34,5	31	13,5
S23	229	3,57	1,374	32	14	26	11,4	16	7	90	39,3	65	28,4
S24	229	3,06	1,196	24	10,5	68	29,7	25	10,9	95	41,5	17	7,4
S26	229	3,24	1,262	11	4,8	80	34,9	30	13,1	60	26,2	48	21
S28	229	4,15	1,141	10	4,4	21	9,2	11	4,8	70	30,6	117	51,1
S29	229	2,76	1,228	30	13,1	91	39,7	37	16,2	46	20,1	25	10,9
S31	229	2,87	1,170	22	9,6	89	38,9	33	14,4	67	29,3	18	7,9
S32	229	3,79	1,127	8	3,5	31	13,5	32	14	87	38	71	31

S33	229	4,00	,746	1	0,4	11	4,8	24	10,5	143	62,4	50	21,8
S34	229	2,80	1,116	21	9,2	90	39,3	47	20,5	55	24	16	7
S36	229	3,08	1,226	15	6,6	89	38,9	17	7,4	79	34,5	29	12,7
S37	229	3,72	,926	3	1,3	33	14,4	21	9,2	139	60,7	33	14,4
S39	229	3,76	1,154	6	2,6	44	19,2	18	7,9	92	40,2	69	30,1
S40	229	3,29	1,241	15	6,6	68	29,7	21	9,2	86	37,6	39	17
S41	229	3,39	1,190	16	7	51	22,3	24	10,5	103	45	35	15,3
S42	229	2,66	1,145	30	13,1	96	41,9	39	17	49	21,4	15	6,6
S44	229	3,68	,936	6	2,6	27	11,8	31	13,5	135	59	30	13,1
S45	229	3,26	1,018	14	6,1	38	16,6	67	29,3	94	41	16	7

Tablo 4.'te gösterilen bulgulara bakıldığında, aritmetik ortalama açısından en yüksek değere sahip maddeler Madde 1 [$\bar{X} = 4,06$], Madde 8 [$\bar{X} = 4,15$], Madde 28 [$\bar{X} = 4,15$] ve Madde 33 [$\bar{X} = 4,00$] olarak gözükmektedir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler 'Öğrenciler, çevrelerinde bitişik eğik yazı örnekleri olmadığı için bitişik eğik yazıyı kavramakta zorlanmaktadır.' [Madde 8 [$\bar{X} = 4,15$]], ve 'Yeni okuma-yazma öğretiminde yer alan okuma metinleri öğrencilerin düzeylerinin üzerindedir.' [Madde 28 [$\bar{X} = 4,15$]], olarak saptanmıştır. En düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler ise maddeler Madde 5 [$\bar{X} = 2,15$], Madde 9 [$\bar{X} = 2,47$] ve Madde 46 [$\bar{X} = 2,39$] olarak hesaplanmıştır. Bu maddeler 'Ses temelli cümle yöntemi ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazı için öğrencilerin el-göz koordinasyonu yeterlidir.' [Madde 5 [$\bar{X} = 2,15$]], ve 'Ses temelli cümle yöntemi, öğrencilerin konuşmanın seslerin birleştirilmesi ile oluştuğunu fark etmesini sağlamaktadır.' [Madde 46 [$\bar{X} = 2,39$]], olarak saptanmıştır.

Alt problemlere yanıt bulmak amacıyla da bu araştırma kapsamında ikili gruplar arasında (Cinsiyet değişkeni), Bağımsız Örneklem t-testi yapılmadan önce, verilerin test için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Çoklu gruplar için, ANOVA testi yapılmadan önce verilerin gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. ANOVA testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin en az aralık ölçeğinde olması, bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010: 39). ANOVA testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı fark saptanması durumunda, farkın hangi grup ya da gruplar arasında oluştuğunun belirlenmesi amacıyla, varyansların eşit dağıldığı durumlarda, ortalama puanların çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi tercih edilmiştir.

Dağılımın normal olmadığı durumlarda (Yaş, fakülte ve mesleki deneyim değişkenleri) ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış, gruplar arası farklılığı belirlemek için ise ikili gruplar arası karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir.

4.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yaş, Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımları

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre dağılımları aşağıda gösterilmiştir.

4.1.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı tablo 4.1.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları

		N	%
Yaş	21-30 yaş	17	7,4
	31-40 yaş	90	39,3
	41-50 yaş	108	47,2
	51+ yaş	14	6,1
	Toplam	229	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin yaşlara göre dağılımı şöyledir: 21-30 yaş arasında 17 kişi, 31-40 yaş arasında 90 kişi, 41-50 yaş arasında 108 kişi ve 51 ve üstü yaş arasında ise 14 kişi bulunmaktadır.

4.1.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 4.1.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

		N	%
Cinsiyet	Kadın	107	46,7
	Erkek	122	53,3
	Toplam	229	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan 229 öğretmenin 122'si erkek, 107'si kadından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53,3'ü erkek, % 46,7'si kadından oluşmaktadır.

4.1.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı tablo 4.1.3'te verilmiştir.

Tablo 4.1.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

		N	%
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	14	6,1
	6-10 yıl	22	9,6
	11-15 yıl	54	23,6
	16-20 yıl	62	27,1
	21 ve üzeri	77	33,6
	Toplam	229	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları şöyledir: 1-5 yıl arası çalışmış olanlar 14 kişi, 6-10 yıl arası 22 kişi, 11-15 yıl arası 54 kişi, 16-20 yıl arası 62 kişi ve 21 yıl ve üzeri 77 kişidir.

4.1.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımları

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin mezun olunan okul türüne göre dağılımları tablo 4.1.4'te verilmiştir.

Tablo 4.1.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre

Dağılımları

		N	%
Fakülte	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğrt.	173	75,5
Yüksekokul	Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	11	4,8
	Fen-Edebiyat Fakültesi	30	13,1
	Diğer Fakülteler	6	2,6
	Eğitim Yüksekokulu	9	3,9
	Toplam	229	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 173'ü sınıf öğretmenliği, 11'i eğitim fakültesi diğer bölümler, 30'u fen edebiyat fakültesi, 6'sı diğer fakülteler ve 9'u eğitim yüksekokuludur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yaklaşık ¼'ü alan dışı üniversite mezunudur.

4.2.İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

Ölçek geneli ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiksel analizler yapılmış, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	\bar{X}	SS	Düzy
Ölçek Geneli	40	3,35	,29150	Kararsızım
Yöntemin Olumlu Yönleri	16	3,56	,55253	Katılıyorum
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	5	3,56	,58745	Katılıyorum
Yöntemin Zor Yönleri	6	3,07	,88287	Kararsızım
Öğrenci Katılımı	7	2,83	,72045	Kararsızım
Öğretmenlerin Yeterliliği	6	3,34	,58332	Kararsızım

Tablo 4.2.'de yer alan bulgulara bakıldığında, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip alt boyutların 'Yöntemin Olumlu Yönleri' [$\bar{X} = 3,56$] ve 'Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' [$\bar{X} = 3,56$] olduğu ve öğretmenlerin ilgili maddelere 'Kararsızım' düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir. En düşük değere sahip alt boyutun ise 'Öğrenci Katılımı' alt boyutu [$\bar{X} = 2,83$] olarak belirlendiği görülmüştür. Bu alt boyuttaki maddelere öğretmenler 'Katılıyorum' düzeyinde görüş belirtmektedirler. Bu değerlere göre, öğretmenlerin bu yöntemin özellikle öğrenci katılımı ile ilgili maddelere yönelik daha düşük bir olumlu algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

4.2.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri

Araştırmanın 1. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, veriler parametrik test varsayımlarını karşılamadığı için, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H Testi yapılmış, anlamlı farklılık saptanması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda Mann-Whitney U testi, diğer durumlarda Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmış; bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Güven aralığı %90 [.10] olarak ayarlanmıştır.

Karşılaştırılan gruplar		Kullanılan ikili karşılaştırma testleri
A- 21-30 yaş	B- 31-40 yaş	Mann-Whitney U
A- 21-30 yaş	C- 41-50 yaş	Mann-Whitney U
A- 21-30 yaş	D- 51+ yaş	Mann-Whitney U
B- 31-40 yaş	C- 41-50 yaş	Bağımsız Örneklem T-testi
B- 31-40 yaş	D- 51+ yaş	Mann-Whitney U
C- 41-50 yaş	D- 51+ yaş	Mann-Whitney U

Araştırmanın 1. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, veriler parametrik test varsayımlarını karşılamadığı için, non-parametrik testlerden Kruskal-

Wallis H Testi yapılmış, anlamlı farklılık saptanması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ve Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmış; bulgular Tablo 4.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri

Boyutlar	Yaş grupları	N	Sıra ortalaması	χ^2	sd	p	Fark
Ölçek Geneli	A- 21-30 yaş	17	114,62	5,654	3	,130	
	B- 31-40 yaş	90	123,17				
	C- 41-50 yaş	108	112,94				
	D- 51+ yaş	14	78,82				
	Toplam	229					
Yöntemin Olumlu Yönleri	A- 21-30 yaş	17	112,74	6,552	3	,088*	B-C
	B- 31-40 yaş	90	102,37				
	C- 41-50 yaş	108	126,40				
	D- 51+ yaş	14	111,00				
	Toplam	229					
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	A- 21-30 yaş	17	118,74	9,623	3	,022*	B-C
	B- 31-40 yaş	90	129,68				B-D
	C- 41-50 yaş	108	106,23				

	D- 51+ yaş	14	83,71				
	Toplam	229					
Yöntemin Yönleri	A- 21-30 yaş	17	116,35	10,547	3	,014*	B-C
	ZorB- 31-40 yaş	90	130,82				B-D
	C- 41-50 yaş	108	105,75				
	D- 51+ yaş	14	83,04				
	Toplam	229					
Öğrenci Katılımı	A- 21-30 yaş	17	99,71	3,215	3	,360	
	B- 31-40 yaş	90	123,73				
	C- 41-50 yaş	108	111,69				
	D- 51+ yaş	14	102,96				
	Toplam	229					
Öğretmenlerin Yeterliliği	A- 21-30 yaş	17	128,85	7,276	3	,064	A-D
	B- 31-40 yaş	90	120,96				B-D
	C- 41-50 yaş	108	113,32				C-D
	D- 51+ yaş	14	72,82				
	Toplam	229					

p<.10

Yaş değişkenine göre, analizler yapıldığında elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin

karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi bulgularının dört alt boyut açısından istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığını ['Yöntemin Olumlu Yönleri' [$\chi^2_{(3)} = 6,552, p < .10$], Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' [$\chi^2_{(3)} = 9,623, p < .10$], 'Yöntemin Zor Yönleri' [$\chi^2_{(3)} = 10,547, p < .10$], 'Öğretmen Yeterliliği' [$\chi^2_{(3)} = 7,276, p < .10$]] ancak 'Öğrenci Katılımı' alt boyutu ve ölçek geneli açısından ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koyduğu söylenebilir. Öğretmen algılarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, alt boyutlar açısından anlamlı farklılıkların ortaya çıkması ancak 'Öğrenci Katılımı' ile ilgili olarak benzer görüşlere ulaşılması ses temelli cümle öğretim yönteminin farklı alt boyutlarında yaş değişkeninin öğretim sürecinin esas aktörü olarak öğretmenlerin algılarını biçimlendirmede ve farklılık oluşturacak düzeyde etkilemekte olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, ölçek geneline ilişkin bulgulara bakıldığında, yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaması, anlamlı farklılıkların farklı boyutlar özelinde ortaya çıktığını işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yaşı, ölçek geneli açısından bakıldığında, onların ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı etkiye sahip bir değişken olarak bulunmamıştır. Yaş grupları sıra ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamaya sahip grup '51+yaş' grubundaki öğretmenler [SO= 78,82] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama '31-40 yaş' grubundaki öğretmenlerdedir [SO=123,17]. Bu bulgu, ilkökuma yazma öğretiminde ülkemizde uygulanan bireşim, karma, çözümlene ve ses temelli cümle yöntemleri gibi farklı yöntemlerin uygulanma dönemleri dikkate alındığında, mesleğe uzun yıllar önce başlamış kıdemi yüksek öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine alışamamaları ve daha olumsuz bir algı taşımaları ile ilişkilendirilebilir. 31-40 yaş grubu öğretmenleri ise, yine bu bulguya dayalı olarak, ses temelli cümle öğretim yöntemiyle daha fazla ders anlatmaları ve yönteme ilişkin materyal birikimi ve deneyim kazanmaları nedeniyle yaş grupları arasında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olarak bulunmuş olabilir.

'Yöntemin Olumlu Yönleri' alt boyutunda yaş gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ['Yöntemin Olumlu Yönleri' [$\chi^2_{(3)} = 6,552, p < .10$]]. Bu alt

boyutta sıra ortalamalarına bakıldığında, en düşük ortalamaya sahip grup '31-40 yaş' grubundaki öğretmenler [SO= 102,37] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama '41-50 yaş' grubundaki öğretmenlerdedir [SO=126,40]. Bir başka deyişle, gruplar arası karşılaştırmalar neticesinde, anlamlı farklılaşmanın 31-40 yaş grubu öğretmenler ile 41-50 yaş grubu öğretmenlerin ortalama puanları arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlik deneyimi ile ilişkilendirilebilir. Ses temelli cümle öğretim yöntemi öncesinde farklı yöntemleri sınıflarında izlemiş, uygulamış ve sonuçları değerlendirmiş, ilk okuma yazma öğretmenlik deneyimi daha fazla olan 41-50 yaş grubu öğretmenler yöntemler arası karşılaştırmalar yapabilmektedir. 41-50 yaş grubu öğretmenler yöntemin olumlu yönlerine ilişkin daha olumlu görüş belirtmekteyken, 31-40 yaş grubu öğretmenlerinin yöntemin olumlu yanları konusunda yeterince karar veremedikleri ve sağlıklı karşılaştırmalar yapamadıkları düşünülebilir.

'Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' alt boyutunda da yaş gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır [$\chi^2_{(3)} = 9,623, p < .10$]. Bu alt boyutta sıra ortalamalarına bakıldığında, en düşük ortalamaya sahip grup '51+yaş' grubundaki öğretmenler [SO= 83,71] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama '31-40 yaş' grubundaki öğretmenlerdedir [SO=129,68]. Bu bulgu, meslekî deneyim süresi ile açıklanabilir. Daha yüksek öğretmenlik kıdemine sahip 51+ yaş grubu öğretmenlerin, meslek yaşamları boyunca, farklı yöntemleri esas alan öğretim programlarını kullanmış olmaları bitişik eğik yazıya ilişkin zorluk algısını düşürmekte; diğer bir deyişle, bitişik eğik yazı bu yaş grubu öğretmenler açısından zorluk oluşturmamaktadır. Bununla birlikte 31-40 yaş grubundaki öğretmenler açısından bitişik eğik yazı ile ilkokuma yazma öğretmek zorluk olarak görülmektedir. Bir başka deyişle, grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılıkların/farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığının belirlenmesi amacıyla yapılan karşılaştırma testleri bulgularına göre, 'Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' alt boyutunda anlamlı farkın 31-40 yaş grubu öğretmenler ortalamaları ile 41-50 yaş grubu öğretmenler ve 31-40 yaş grubu öğretmenler ortalamaları ile 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin puanları arasında ortaya çıktığı görülmektedir. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin, 'Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' alt boyutuna ilişkin daha olumlu

görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Bu durum da, yöntem uygulama deneyiminin süresi ve meslekî birikim ile açıklanabilir.

‘Yöntemin Zor Yönleri’ alt boyutunda ise yaş gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır [$\chi^2_{(3)} = 10,547, p < .10$]. Bu alt boyutta sıra ortalamalarına bakıldığında, en düşük ortalamaya sahip grup ‘51+yaş’ grubundaki öğretmenler [SO= 83,041] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama ‘31-40 yaş’ grubundaki öğretmenlerdedir [SO=130,82]. Bir başka deyişle, grupların sıra ortalamaları arasında fark anlamlıdır. Anlamlı farklılıkların/farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığının belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi ve Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır. Buna göre ‘Bitişik Eğik Yazının Zorlukları’ alt boyutunda anlamlı farkın 31-40 yaş grubu öğretmenler ortalamaları ile 41-50 yaş grubu öğretmenler ve 31-40 yaş grubu öğretmenler ortalamaları ile 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin puanları arasında ortaya çıktığı görülmektedir. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin, ‘Yöntemin Zor Yönleri’ alt boyutuna ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

‘Öğrenci Katılımı’ alt boyutunda yaş gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 3,215, p > .10$]. Bu alt boyutta sıra ortalamalarına bakıldığında, en düşük ortalamaya sahip grup ‘21-30 yaş’ grubundaki öğretmenler [SO= 99,71] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama ‘31-40 yaş’ grubundaki öğretmenlerdedir [SO=123,73]. Bir başka deyişle, gruplar sıra ortalamaları birbirine yakın bulunduğundan, anlamlı farklılık bulunmamaktadır. 21-30 yaş grubu öğretmenleri yeni başladıkları düşünüldüğünde bu gruptaki öğretmenlerin öğretim yöntemlerine ilişkin yeterli deneyime sahip olmamaları bu sonuca etki etmiş olabilir.

‘Öğretmenlerin Yeterliliği’ alt boyutunda, yaş gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin ise istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 7,276, p < .10$]. Bu alt boyutta, sıra ortalamalarına bakıldığında, en düşük ortalamaya sahip grup ‘51+ yaş’ grubundaki öğretmenler [SO= 72,82] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama ‘21-30 yaş’ grubundaki öğretmenlerdedir [SO=128,85]. İkili karşılaştırma testlerinden elde edilen bulgulara

göre, '21-30 yaş' grubundaki öğretmenler ile 51+ yaş grubu öğretmenler, '31-40 yaş' grubundaki öğretmenler ile 51+ yaş grubu öğretmenler ve '41-50 yaş' grubundaki öğretmenler ile 51+ yaş grubu öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. Bir başka deyişle, grupların sıra ortalamaları birbirine yakın bulunmakla birlikte, yeterliliğe ilişkin ortalamaların meslekî deneyim arttıkça düşüş gösterdiği ve '51+ yaş' grubundaki öğretmenlerde en düşük olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu durumda, 21-30 yaş grubu öğretmenlerinin göreve yeni başladıkları düşünüldüğünde bu gruptaki öğretmenlerin özgüvenlerinin ve yeterlik inançlarının yüksek olması ve öğretmenlik deneyimi arttıkça yeterlilik algısının olumsuz yönelediği bu sonuçla ilişkilendirilebilir.

4.2.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri

Araştırmanın bu problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden, değişkenlere göre dağılımlar dikkate alınarak, parametrik test varsayımları karşılandığından, cinsiyet gruplarının aritmetik ortalamaları Bağımsız Örneklem t-testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, ölçek geneli ve alt boyutlar açısından, t-testi yapılmış ve bulgular tablo 4.2.2'de sunulmuştur. Öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları tablo 4.2.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ölçek Geneli	Kadın	107	3,36	0,31	227	,204	,839
	Erkek	122	3,35	0,28			
	Toplam	229					
Yöntemin Olumlu Yönleri	Kadın	107	3,45	0,56	227	-2,759	,006*
	Erkek	122	3,65	0,53			
	Toplam	229					
Bitişik Eğik Yazımın Zorlukları	Kadın	107	3,59	0,54	227	,782	,435
	Erkek	122	3,53	0,63			
	Toplam	229					
Yöntemin Zor Yönleri	Kadın	107	3,22	0,88	227	2,508	,013*
	Erkek	122	2,93	0,87			
	Toplam	229					
Öğrenci Katılımı	Kadın	107	2,93	0,72	227	2,046	,042*
	Erkek	122	2,74	0,71			
	Toplam	229					

Öğretmenlerin Yeterliliği	Kadın	107	3,35	0,57	227	,214	,831
	Erkek	122	3,33	0,60			
	Toplam	229					

$p < .05$

Yapılan t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin, ölçeğin geneli dikkate alınarak yapılan karşılaştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t_{(227)} = ,204, p > .05$]. Kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir. Diğer bir deyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, alt boyutlarla ilgili bulgulara bakıldığında, ‘Yöntemin Olumlu Yönleri’, ‘Yöntemin Zor Yönleri’ ve ‘Öğrenci Katılımı’ alt boyutlarında anlamlı farklılıkların gözlemlendiği görülmektedir. Diğer alt boyutlarda ise, kadın ve erkek öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama puanları benzerlik göstermektedir ve cinsiyet grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

‘Yöntemin Olumlu Yönleri’ alt boyutunda, cinsiyet gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$t_{(227)} = -2,759, p < .05$]. Bu alt boyutta aritmetik ortalamalara bakıldığında, kadın öğretmenlerin [$\bar{X} = 3,45$] erkek öğretmenlerden [$\bar{X} = 3,65$] daha düşük bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin yönetime ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olduklarını işaret etmektedir.

‘Yöntemin Zor Yönleri’ alt boyutunda, cinsiyet gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık

gösterdiği belirlenmiştir [$t_{(227)} = 2,508, p < .05$]. Bu alt boyutta, aritmetik ortalamalara bakıldığında, kadın öğretmenlerin [$\bar{X} = 3,22$] erkek öğretmenlerden [$\bar{X} = 2,93$] daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları ve ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin daha olumsuz bir algıya sahip olduklarını işaret etmektedir. İki alt boyutta –‘Yöntemin Olumlu Yönleri’ ve ‘Yöntemin Zor Yönleri’ alt boyutları– cinsiyet grupları arası ortalama farklarına ilişkin ulaşılan bulgular tutarlılık arz etmektedir.

‘Öğrenci Katılımı’ alt boyutunda da cinsiyet gruplarının ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(227)} = 2,046, p < .05$]. Bu alt boyutta aritmetik ortalamalara bakıldığında, kadın öğretmenlerin [$\bar{X} = 2,93$] erkek öğretmenlerden [$\bar{X} = 2,74$] daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Bu alt boyutta anlamlı farklılık, kadın öğretmenler lehinedir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin ölçek üzerinde yer alan ve öğrencilerin derse katılımıyla ilgili değerlendirilen maddelere ilişkin daha olumsuz bir algıya sahip olduklarını işaret etmektedir. Yani ses temelli cümle öğretim yönteminde öğrenciler derse daha az katılmakta ve pasif durumda kalmaktadır. Ses temelli cümle öğretim yöntemiyle okuma yazma öğretimi öğrencileri sıkılmaktadır.

4.2.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri

Araştırmanın diğer alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, veriler parametrik test varsayımlarını karşılamadığı için, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H Testi yapılmış; bulgular tablo 4.2.3.’te sunulmuştur.

Anlamlı farklılık saptanan gruplardaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığının saptanması amacıyla ikili gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda Mann-Whitney U testi, diğer durumlarda Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmış, fark saptanan gruplar ‘Fark’

sütununda gösterilmiştir. Güven aralığı %90 [.10] olarak ayarlanmıştır.

Karşılaştırılan gruplar		Kullanılan ikili karşılaştırma testleri
A - 1-5 yıl	B - 6-10 yıl	Mann-Whitney U
A - 1-5 yıl	C - 11-15 yıl	Mann-Whitney U
A - 1-5 yıl	D - 16-20 yıl	Mann-Whitney U
A - 1-5 yıl	E - 21 yıl ve üzeri	Mann-Whitney U
B - 6-10 yıl	C - 11-15 yıl	Mann-Whitney U
B - 6-10 yıl	D - 16-20 yıl	Mann-Whitney U
B - 6-10 yıl	E - 21 yıl ve üzeri	Mann-Whitney U
C - 11-15 yıl	D - 16-20 yıl	Bağımsız Örneklem T-testi
C - 11-15 yıl	E - 21 yıl ve üzeri	Bağımsız Örneklem T-testi
D - 16-20 yıl	E - 21 yıl ve üzeri	Bağımsız Örneklem T-testi

Tablo 4.2.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine

İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri

Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	Sıra ortalaması	χ^2	sd	p	Fark
Ölçek Geneli	A - 1-5 yıl	14	92,07	3,348	4	,501	
	B - 6-10 yıl	22	124,93				
	C - 11-15 yıl	54	123,75				
	D - 16-20 yıl	62	112,90				
	E - 21 yıl ve üzeri	77	111,89				
	Toplam	229					
Yöntemin Olumlu Yönleri	A - 1-5 yıl	14	120,39	14,146	4	,007*	A-B
	B - 6-10 yıl	22	74,09				B-D
	C - 11-15 yıl	54	102,54				C-D
	D - 16-20 yıl	62	124,42				C-E
	E - 21 yıl ve üzeri	77	126,86				B-E
	Toplam	229					
Bitişik Yazının Zorlukları	Eğik A - 1-5 yıl	14	101,93	3,777	4	,437	
	B - 6-10 yıl	22	126,50				
	C - 11-15 yıl	54	124,71				
	D - 16-20 yıl	62	116,24				
	E - 21 yıl ve üzeri	77	106,28				

		Toplam	229					
Yöntemin Yönleri	Zor	A - 1-5 yıl	14	92,75	17,017	4	,002*	A-B
		B - 6-10 yıl	22	156,93				A-C
		C - 11-15 yıl	54	130,71				B-C
		D - 16-20 yıl	62	103,59				B-D
		E - 21 yıl ve üzeri	77	105,23				B-E
		Toplam	229					C-D
								C-E
Öğrenci Katılımı		A - 1-5 yıl	14	83,89	10,615	4	,031*	A-B
		B - 6-10 yıl	22	148,75				A-C
		C - 11-15 yıl	54	119,56				A-D
		D - 16-20 yıl	62	117,33				B-D
		E - 21 yıl ve üzeri	77	105,94				B-E
		Toplam	229					B-C
Öğretmenlerin Yeterliliği		A - 1-5 yıl	14	115,68	4,915	4	,296	
		B - 6-10 yıl	22	136,11				
		C - 11-15 yıl	54	124,16				
		D - 16-20 yıl	62	106,38				
		E - 21 yıl ve üzeri	77	109,36				
		Toplam	229					

$p < .10$

Mesleki deneyim değişkenine göre analizler yapıldığında elde edilen sonuçlara göre, ölçek geneline ilişkin puanlar karşılaştırıldığında, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi bulgularının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığını [$\chi^2_{(4)} = 3,348, p > 0,10$] ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlik mesleğindeki deneyim öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı etkiye sahip bir değişken olarak bulunmamıştır. Mesleki deneyim grupları sıra ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamaya sahip grup '1-5 yıl' deneyime sahip öğretmenler [SO= 92,07] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama '6-10 yıl' deneyime sahip öğretmenlerdedir [SO=124,93]. Bu bulgular, öğretmenlik mesleğinde deneyim arttıkça, ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerde olumlu yönde bir artış olduğunu, ancak 15 yıl ve üzeri dönemlerde yeniden düşüş gözlemlendiğini ortaya koyan işaretler olarak da değerlendirilebilir.

Alt boyutlar açısından bulgulara bakıldığında ise, üç alt boyutta ['Yöntemin Olumlu Yönleri' [$\chi^2_{(4)} = 14,146, p < 0,10$], 'Yöntemin Zor Yönleri' [$\chi^2_{(4)} = 17,017, p < 0,10$] ve 'Öğrenci Katılımı' [$\chi^2_{(4)} = 10,615, p < 0,10$], alt boyutlarında, gruplara ait sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Diğer iki alt boyutta ve ölçek genelindeki ortalamalar ise anlamlı farklılığı işaret etmemektedir. Anlamlı farklılık saptanan gruplardaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığının saptanması ve belirlenmesi amacıyla ikili gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda Mann-Whitney U testi, diğer durumlarda Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmış, fark saptanan gruplar 'Fark' sütununda gösterilmiştir. Güven aralığı %90 [.10] olarak ayarlanmıştır.

'Yöntemin Olumlu Yönleri' alt boyutunda, farkın hangi gruplar arasında oluştuğuna ilişkin Mann Whitney U testi bulgularına göre, fark birkaç grup arasında ortaya çıkmaktadır. Buna göre, 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 6-10 yıl ile 16-20 yıl, 11-15 yıl ile 16-20 yıl, 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında saptanmıştır. Bu bulgulara göre, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip

öğretmenlerin yöntemin olumlu yanlarına yönelik görüşleri daha olumludur denilebilir. Dikkati çeken bir diğer bulgu da bu alt boyuttaki maddelere ilişkin en düşük puan ortalamasının 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerde olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, en deneyimli grup olarak, bu mesleki deneyim grubundaki öğretmenler, yöntemi olumlu yönleri ağır basan bir yöntem olarak yorumlamaktadırlar.

‘Yöntemin Zor Yönleri’, alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında oluştuğuna ilişkin gruplar arası karşılaştırma bulgularına göre, fark birkaç grup arasında ortaya çıkmaktadır. Buna göre, 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 6-10 yıl ile 11-15 yıl, 6-10 yıl ile 16-20 yıl, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri, 11-15 yıl ile 16-20 yıl ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında saptanmıştır. Bu bulgulara göre, 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler yöntemin zor yönlerini vurgulayan ve bu alt boyutta en yüksek aritmetik ortalamaya sahip grup olarak dikkat çekmektedir. Daha sonraki yıllarda aritmetik ortalama puanlarında düşüş gözlenmektedir. Bu durumu mesleki deneyime bağlı olarak açıklayabiliriz.

‘Öğrenci Katılımı’ alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında oluştuğuna ilişkin ikili gruplar arası karşılaştırma testleri bulgularına göre, birden fazla grup arasındaki fark anlamlı çıkmaktadır. Buna göre anlamlı farklılıklar, 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl, 6-10 yıl ile 11-15 yıl, 6-10 yıl ile 16-20 yıl ve 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında saptanmıştır. Bu bulgulara göre, 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin yöntemin öğrencilerin derse katılımlarına ilişkin maddelerine daha olumlu yaklaştıkları ve en yüksek ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, bu alt boyutta, en düşük ortalamaya sahip grup olarak da dikkat çektiği görülmektedir. Bu bulgu, ses temelli öğretim yönteminin öğrenci katılımı açısından etkileri veya sonuçlarının kavranmasında mesleki deneyimin önemli bir kriter olabileceğini düşündürmektedir. Deneyim yılı arttıkça, öğrenci katılımına ilişkin daha kapsamlı bir yorumlama yapılabilmekte, olumlu yönde bir algı ortaya çıkabilmektedir.

‘Bitişik Eğik Yazının Zorlukları’ [$\chi^2_{(4)} = 3,777$, $p > 0,10$], ve ‘Öğretmen Yeterliliği’ [$\chi^2_{(4)} = 4,915$, $p > 0,10$], alt boyutlarına ilişkin mesleki deneyim gruplarının aritmetik ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sıra ortalamalarına ilişkin gruplar arasında en yüksek puan ortalamasının, her iki alt boyut bulgularına bakıldığında, 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerde (‘Bitişik Eğik Yazının Zorlukları’ [SO=126,50]; ‘Öğretmen Yeterliliği’ [SO=136,11]) boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Bulgular, daha az öğretmenlik deneyimine sahip oldukları ifade edilebilecek 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin kararlı bir tutum ve algıya sahip olmadıklarını işaret etmektedir.

4.2.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri

Araştırmanın 4. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, veriler parametrik test varsayımlarını karşılamadığı için, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi bulguları tablo 4.2.4.’te sunulmuştur.

Tablo 4.2.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri

Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü N	Sıra ortalaması	χ^2	sd	p	Fark
Ölçek Geneli	A – Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	173	116,46	,994	4	,911
	B – Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	11	96,41			
	C – Fen-Edebiyat Fakültesi	30	113,27			
	D – Diğer Fakülteler	6	118,33			
	E – Eğitim Yüksekokulu	9	113,17			
	Toplam	229				
Yöntemin Olumlu Yönleri	A – Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	173	110,10	9,342	4	,053
	B – Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	11	164,27			
	C – Fen-Edebiyat Fakültesi	30	114,62			
	D – Diğer Fakülteler	6	117,83			
	E – Eğitim Yüksekokulu	9	148,33			
	Toplam	229				
	A – Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	173	116,35	3,157	4	,532

	B – Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	11	108,95			
Bitişik Yazının Zorlukları	EğikC – Fen-Edebiyat Fakültesi	30	115,08			
	D – Diğer Fakülteler	6	70,50			
	E – Eğitim Yüksekokulu	9	125,89			
	Toplam	229				
	A – Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	173	117,82	1,908	4	,753
Yöntemin Zor Yönleri	B – Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	11	95,27			
	C – Fen-Edebiyat Fakültesi	30	109,58			
	D – Diğer Fakülteler	6	118,00			
	E – Eğitim Yüksekokulu	9	101,06			
	Toplam	229				
		A – Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	173	117,95	2,417	4
Öğrenci Katılımı	B – Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	11	90,77			
	C – Fen-Edebiyat Fakültesi	30	105,85			
	D – Diğer Fakülteler	6	118,67			
	E – Eğitim Yüksekokulu	9	115,89			
	Toplam	229				

	Toplam	229		
Öğretmenlerin Yeterliliği	A – Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	173	116,81	5,477 4 ,242
	B – Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	11	82,27	
	C – Fen-Edebiyat Fakültesi	30	126,03	
	D – Diğer Fakülteler	6	111,67	
	E – Eğitim Yüksekokulu	9	85,61	
	Toplam	229		

p<.05

Mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkenine göre, analizler yapıldığında elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi bulguları öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığını [$\chi^2_{(4)} = ,994$, $p>0,05$] işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte/yüksekokul türü onların ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı etkiye sahip bir değişken değildir. Öğretmenler farklı okullardan/fakültelerden mezun olmalarına rağmen, bu konuda benzer görüşleri paylaşmaktadırlar.

Mezun olunan okul türü grupları sıra ortalamalarına bakıldığında; en düşük ortalamaya sahip grup ‘Eğitim Fakültesi Diğer Bölümlerden’ mezun öğretmenler [SO= 96,41] olarak bulunmuşken, en yüksek ortalama ‘Diğer Fakültelerden’ mezunu öğretmenlerdedir [SO=118,33]. ‘Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği’ mezunu öğretmenler [SO=116,46] de ikinci en yüksek ortalamaya sahip grup olarak gözlenmektedir. Tablo 4.2.4.’te yer alan bulgular, ses temelli cümle öğretim

yöntemine ilişkin görüşlerin Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği bölümü ve Eğitim Yüksekokulu mezunu olmakla ilişkilendirilebileceğini işaret etmekle birlikte okullar/fakülteler arası aritmetik ortalama farkı istatistiksel anlamda anlamlı bulunmamıştır.

Alt boyutlar açısından bulgulara bakıldığında ise hiçbir alt boyutta ['Yöntemin Olumlu Yönleri' [$\chi^2_{(4)} = 9,342, p > .05$], Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' [$\chi^2_{(4)} = 3,157, p > .05$], 'Yöntemin Zor Yönleri' [$\chi^2_{(4)} = 1,908, p > .05$], 'Öğrenci Katılımı' [$\chi^2_{(4)} = 2,417, p > .05$] ve 'Öğretmenlerin Yeterliliği' boyutlarında [$\chi^2_{(4)} = 5,477, p > .05$], gruplara ait sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre nasıl farklılık gösterdiği ortaya konulmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yönteminin olumlu yönü ile bitişik eğik yazının zorluklarına ilişkin boyutlarda, en olumlu görüşlere sahipken, en olumsuz görüşlere ise öğrenci katılımı alt boyutunda sahiptirler. Bu değerlere göre, öğretmenlerin bu yöntemin özellikle öğrenci katılımı ile ilgili maddelerine yönelik konularda daha düşük bir olumlu algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Gün (2006), Uğuz (2006) ve S. Bektaş (2011)'in araştırmaları incelendiğinde de elde edilen bulgulara göre yöntemin öğretmenler tarafından olumlu bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Bay (2010) öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada ses temelli cümle öğretim yönteminin öğrencilerin okuma hızını ve anlama kabiliyetini yükselttiğini tespit ettiğini söyler.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin, ses temelli cümle öğretim yönteminin diğer yöntemlerden kaynaklanan bazı olumsuzlukları önleyeceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Vatansver (2008) yaptığı araştırmada ses temelli cümle öğretim yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilere göre okuduklarını anlamada daha başarılıydılar. Akyol ve Temur (2008) yaptıkları araştırmada ses temelli cümle öğretim yönteminin, başarısız öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle yöntemine göre daha başarılı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kadın ve erkek öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yönteminin geneline ilişkin olarak benzer görüşlere sahiptirler. Ancak kadın ve erkek öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yönteminin olumlu ve zor yönleri ile öğrenci katılımına ilişkin alt boyutlarında benzer görüşler taşımamaktadırlar. Çalışmada, yöntemin olumlu yönleri alt boyutunda erkek öğretmenlerin yönleme ilişkin daha olumlu bir algıya

sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yöntemin zor yönleri alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin daha olumsuz bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenci katılımı alt boyutunda, erkek öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımıyla ilgili olarak değerlendirilen maddelerinde olumsuz bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma ile erkek öğretmenlerin yöntemin Türkçe'nin ses yapısına uygunluğunu, kısa sürede okuma yazmaya geçirdiğini, duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varıp, sözcük dağarcığını geliştirdiğini savundukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler ise ses temelli cümle öğretim yönteminin öğrencilerin okuma hızını düşürdüğüne, öğrencilerin sözcükleri hecelerine ayırmada zorlandıklarına, öğrencilerin dikkatlerini hece ve harflere yönelttikleri için okuduğunu anlamakta güçlük çektiklerini savunmuşlardır. Araştırma sonuçları ile öğretmenlerin yaşlarının, ses temelli cümle öğretim yönteminin olumlu yönleri, yöntemin olumsuz yönleri, bitişik eğik yazının zorlukları, öğretmenlerin yeterlilikleri alt boyutlarında etkili olduğu görülmüştür. Fakat öğrenci katılımı alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarından dolayı önemli bir görüş ayrılığının olmadığı sonuçları elde edilmiştir. 21-30 Yaş grubunda olan ve göreve yeni başlayan, yani deneyimsiz öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemlerine ilişkin olarak yeterli deneyime sahip olmamalarının etkisinin görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Yöntemin olumlu yönleri alt boyutunda, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler; oldukça olumsuz görüşlere sahiptir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ise oldukça olumlu görüşlere sahiptir. Yöntemin olumlu yönleri alt boyutunda 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinin benzerlikler taşımadıkları sonuçları elde edilmiştir.

51+yaş grubundaki öğretmenler, yöntemin zor yönleri alt boyutunda en olumsuz görüşlere sahiptir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ise yöntemin zor yönleri boyutunda en olumlu görüşlere sahiptir.31-40 Yaş grubu öğretmenler, bitişik eğik yazının zorlukları alt boyutunda yöntem Türkiye'de bu yaş grubundaki öğretmenlerle başladığı için daha olumlu deneyime ve mesleki birikime sahiptirler.

51+ yaş grubundaki öğretmenler, öğretmen yeterliliği alt boyutunda en olumsuz görüşlere sahiptirler. En deneyimli öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yöntemi uygulamasına kadar farklı yöntemler kullanmışlar, dolayısıyla deneyim ve birikimleri

diğer yöntemlere daha aşınadır. 21-30 yaş grubundaki öğretmenler, mesleki süreçleri bu yöntemle başladığından bu yönteme ilişkin olarak kendilerini en yeterli hisseden gruptur. Yeterliliğe ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin deneyim arttıkça olumsuz olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin deneyimleri başka yöntemlerle ilişkili olduğu için mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin görüşleri olumsuzluk göstermektedir. 21-30 yaş grubu öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları düşünüldüğünde bu gruptaki öğretmenlerin, özgüvenlerinin ve yeterlilik inançlarının yüksek olması ve öğretmenlik deneyimi arttıkça yeterlilik algısının olumsuz yöneldiği görülmektedir. Bu sonuç, yöntemin farklılaşmasının olumsuz etkisi ve dolayısıyla deneyim değişkeniyle negatif yönde ilişkilendirilebilir.

Mesleki deneyim değişkenine göre, elde edilen sonuçlar, ölçeğin bütününde, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminde benzer görüşlerde olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara bakıldığında, yöntemin olumlu yönleri, yöntemin zor yönleri ve öğrenci katılımı alt boyutlarında, grupların görüşlerinin benzeşmediği sonuçları elde edilmiştir. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler, ses temelli cümle öğretim yönteminin olumlu yönleri alt boyutunda, en olumlu görüşlere sahiptirler. Ses temelli cümle öğretim yönteminin olumlu yönleri konusunda, en olumsuz görüşlere 6-10 yıl deneyim grubundaki öğretmenler sahiptir. Mesleki deneyim bakımından en deneyimli gruptaki öğretmenler, yöntemi olumlu yönleri ağır basan bir yöntem olarak yorumlamaktadırlar. Nitekim Öğreten (2008) araştırmasında kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemini değerlendirme düzeylerinin kıdem yılı düşük olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kıdem arttıkça öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine yönelik verdikleri cevaplar olumlu olmaktadır. Bu sonuç çalışmamızı destekleyecek özelliklere sahiptir.

6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler, yöntemin zor yönleri alt boyutunda en olumlu düşüncelere sahiptir. Ancak 6-10 deneyim grubundan sonraki öğretmen görüşleri olumsuz durumlara doğru değişmektedir.

6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler, öğrenci katılımı alt boyutunda, yöntemin öğrencilerin derse katılımlarına ilişkin maddelerine, 1-5 yıl mesleki

deneyime sahip öğretmenlere göre, daha olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Ses temelli cümle öğretim yönteminin kavranmasında mesleki deneyim önemli bir kriter olmaktadır. Deneyim arttıkça olumlu yönde bir algı oluşmaktadır.

Mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkenine bakıldığında elde edilen sonuçlar, ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerin benzeştiğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte/yüksekokul türü onların ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir. Öğretmenler farklı okullardan mezun olmalarına rağmen, benzer görüşleri paylaşmaktadırlar. Alt boyutlar açısından da öğretmenlerin mezun oldukları fakülte/yüksekokul türünün görüşlerin benzerliğinin bozulmadığı sonuçlarını ortaya çıkardığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, daha önce yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir. Uğuz (2006), Gün (2006), Karaman ve Yurduseven (2008), Durukan ve Alver (2008) yaptıkları çalışmalarda Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin öğretmen tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmış olup çalışmamızı destekleyici bulgulara sahiptir. Tok ve Tok (2008)'un yaptıkları araştırmaya göre ses temelli cümle yöntemiyle kısa sürede okumaya geçildiği, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere daha çabuk okuma yazma öğretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ses temelli cümle öğretim yöntemiyle öğrenmenin daha kalıcı olması sağlanarak, öğrencinin ezber yapmasının önüne geçildiği ve Türkçe' nin ses yapısına daha uygun olduğu tespit edilmiştir. Turan (2010) yaptığı araştırmaya göre ses temelli cümle öğretim yöntemine dayalı olarak yapılan ilk okuma yazma öğretiminde birinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 95'inin mart ayı sonu itibariyle serbest okuma yazmaya geçtikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin ses temelli cümle öğretim yöntemiyle heceye daha kolay ulaştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ses temelli cümle öğretim yöntemiyle ilgili yapılan olumsuz yorumlardan biri Akman ve Aşkın (2012)'in yaptıkları araştırmadır. Bu araştırmanın diğer araştırmalardan farkı ses temelli cümle öğretim yönteminin olumlu yanlarının yanında olumsuz yanlarının da var olduğu sonucuna ulaşmış olmalarıdır. Araştırmaya göre, ses yöntemi ile öğrenilen ilk okuma yazma, anlayarak, akıcı, hızlı ve düzgün bir okuma

ve yazma alışkanlığı kazandırmak için yeterli değildir. Ses temelli cümle yöntemi, bilinenden-bilinmeyene, somuttan-soyuta, bütünlük ve açıklık ilkelerine aykırı bir görünüm sergilemektedir. Hem sınıf öğretmeni adaylarına yönelik hazırlanan kitaplarda hem de ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin çalışma kitaplarında bu aykırılık çok net bir şekilde göze çarpmaktadır.

Bütün bu görüş ve araştırmalardan sonra yaptığımız çalışmanın sonucunda ses temelli cümle yönteminin Diyarbakır örneğinde sınıf öğretmenlerine göre, olumlu karşılandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları, farklı görüş ve değerlendirmelerin, öğretim yöntemlerinin tek başına mükemmel olamayacağını, başarılı olmanın yanında başarısızlıklarının da olabileceğini göstermektedir. İlkokuma yazma öğretiminde amaç, okuma ve yazmanın sağlıklı öğrenilmesidir. Bu amaç için yöntemlerin amaç değil, birer araç konumunda olduğunu unutmamız gerekir. Asıl amaç okuma yazmayı öğretmekse, ön yargılı olmadan bize bunu sağlayan yöntem iyi yöntem kabul edilmeli ve daha iyisini araştırma çabaları sürdürülmelidir.

5.2. Öneriler

1. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimini içeren kaynakları takip etmesi ve bu kaynaklara rahat erişimleri için alanla ilgili gelişmeleri yakından izlemeleri sağlanmalıdır. Ayrıca yapılacak yenilikler konusunda da meslek içi eğitim kurslarıyla öğretmenler bilgilendirilmelidir.
2. Öğretmenlerin öğretim programında yapılacak değişikliklerle ilgili görüş bildirmeleri sağlanmalı ve yapılacak değişikliklerle ilgili öğretmenlere bilgi verilmelidir.
3. Bu alanda yapılan araştırmalar sonuçları bakımından karşılaştırmalı olarak ele alınıp değerlendirilmelidir.
4. Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin değerlendirilmesi yapılırken öğrenci özellikleri ve okul şartları göz ardı edilmemelidir.
5. Hiçbir yöntem tek başına yeterli değildir; yöntemlerin üstün yönleri olduğu kadar bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Öğrencilerin her biri farklı bir yöntem uygunluğu düzeyinde olabilir. Bu nedenle hem öğretmenler hem veliler kullanılan yöntemle ilgili olarak bilgilendirilmeli ve öğretmenin de bu konuda

yetkin ve etkili olacak şekilde yetiştirilmesi sağlanmalıdır.



KAYNAKÇA

- AKMAN, E., & AŞKIN, İ. (2012). *Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Kastamonu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/İlköğretim Bölümü/Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- AKTÜRK, Y. (2009). *İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri(Şanlıurfa/Viranşehir örneği)*, *Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AKYOL, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi/Comparing Reading Skills Of First Grade Students Who Learn Reading-Writing with Sound-Based Clause Method and. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79–95.
- AKYÜZ, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ALP, H. (2009). *Tevhid-i Tedrisat' tan harf inkılabına ilköğretim (1924-1928)*, *Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi/Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü/Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı, İstanbul.
- ALYILDIZ, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi*, *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ARI, A. (2002). Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 181–192.
- BATIR, B. (2007). *İkinci Meşrutiyet' ten Tevhid-i Tedrisat' a Türkiye' de ilköğretim (1908-1924)*, *Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi/ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü/ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı, İstanbul.
- BAY, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi(Ankara Örneği)*, *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BEKTAŞ, A. (2007). *Ses temelli cümle öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

BEKTAŞ, S. (2011). *Ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri(Edirne Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

BEYAZIT, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1999a). *Cumhuriyet döneminde ilkokul programları. 75 Yılda Eğitim*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 145–170.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1999b). İlk okuma ve yazma öğretiminin cumhuriyet döneminde evrimi. *Abece Dergisi* sayı:157.

BUDAK, L., & BUDAK, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu' ndan Türkiye Cumhuriyeti' ne ilkokul programları(1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 377–393.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.

CALP, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

CEMİLOĞLU, M. (2001). *Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Bursa: Alfa Basım.

ÇAYCI, A. (1995). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu' nun (Öğretim birleştirme yasası) Atatürk inkılapları içindeki yeri ve önemi, Türkiye Cumhuriyeti' nin laikleşmesinde 3 Mart 1924 tarihli kanunların önemi*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

ÇAYCI, A. (2002). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk milli bağımsızlık ve çağdaşlaşma önderi (Hayatı ve Eserleri)*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk

Araştırma Merkezi.

- ÇELENK, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- ÇINAR, O., TEYFUR, E., & TEYFUR, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47–64.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G., & BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSSve LISREL uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DEĞİRMENCİ, M. (2008). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİRCİ, M. E. (2008). *Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, Okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİREL, R. (2009). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Atatürk dönemi uygulamaları*, Yüksek Lisans Tezi. Çukurova üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- DEMİRTAŞ, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler. *Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), 155–176.
- DURAN, E., & ÇOBAN, O. (2011). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3).
- DURUKAN, E., & ALVER, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 274–289.
- ENGİN, G., & UYGUN, S. (2011). Osmanlı' dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197–216.
- ERGÜN, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Dil ve

Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

- FERAH, A. (2001). *Her yönüyle Türkçe ilkokuma-yazma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- GELEN, İ., & BEYAZIT, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 457–476.
- GÖÇER, A. (2014). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- GÜN, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri*, *Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- GÜNEŞ, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123–148.
- GÜNEŞ, F., UYSAL, H., & TAÇ, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazma öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23–33.
- KANMAZ, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri*, *Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., & SEVER, S. (n.d.). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- KOÇ, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve “Ses temelli cümle yöntemi.” *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/4, 2259–2268.
- KÖKSAL, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

- MALA, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi, Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- MAVIŞ, F. Ö., ÖZEL, Ö., & ARSLAN, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması (Tokat ili örnekleme). *The Journal of Academic Social Science Studies*, (9), 481–494.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- ORTABAĞ ÇEVİK, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri(Bursa örneği), Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖĞRETEN, Ş. (2008). *Yeni ilköğretim eğitim programı kapsamındaki ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZ, F. (1999). İlkokuma yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 3–7.
- ÖZDAMAR, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- ÖZGÜN, S. (2010). *Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir açıklama, Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep

- Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- ÖZSOY, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler(Eskişehir örneği), Yüksek Lisans Tezi*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- SAGIRLI, M. (2015). “İlkokuma yazma öğretiminin önemi amacı ve birinci sınıf öğretmenliği”, *İlkokuma ve yazma öğretimi*. (Ö. Yılar, Ed.). Ankara: Pegem A Akademi Kitabevi Yayınları.
- SAMANCI, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler, Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- SAVAŞ, B. (2008). *Ses temelli tümce yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar, Yüksek Lisans Tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta.
- SÖNMEZ, M. (2006). *Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri, Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHİN, N. (2008). *Ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bir inceleme, Doktora Tezi*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- TEKİN, C., & YAŞAR, M. (2014). İlköğretim okullarına görev yapan öğretmenlerin okula Güven düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 573–588.
- TOK, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257–276.
- TOK, Ş., TOK, T., & MAZI, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 123–144.
- TONGUL, N. (2004). Türk harf inkılabı. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi*

- Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 33(34), 103–130.
- TOZLU, N. (2012). *Türk dili*. (A. İlker & M. Ekici, Eds.) (2. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- UĞUZ, S. (2006). *Ses temelli cümle yönteminin öğretmenler tarafından algılama biçimleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler*, Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- ÜNALAN, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YALÇIN, R. (2015). *Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi(Alanya örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- YILDIZ, C., OKUR, A., ARI, G., & YILMAZ, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (C. Yıldız, Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- YILMAZ, F., & CIMBIZ, A. T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 567–592.
- YILMAZ, M., & AĞIRTAŞ, M. N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Hatay ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164–175.
- YİĞİT, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi(Şırnak örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ZAYİM, H. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde hece döneminin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.

EKLER

Ek. 1: Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi Uygulama Örnekleri

İlk Okuma Yazma Kitabı Organizasyon Şeması

Sesi Hissetme harf senaryosu görseli

Sesi Yazmaya Hazırlık; öğrenilecek harf öncesi çizgi çalışması

Sesin kelimenin içinde ayırt edileceğini gösteren büyüteç

Çizim ve Boyama Sembolü

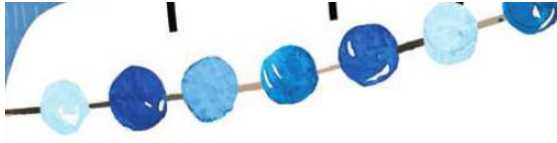
Öğrenilecek büyük ve küçük harfin yazım yönlerinin gösterilmesi

Yazma Sembolü

Harfin Yazım Aşamaları; büyük ve küçük harfin yazım aşamaları

Öğretmenlerin öğrencilere; yazdıklarını gözden geçirmeleri ve isterlerse yazdıklarını paylaşmalarına ilişkin hatırlatma yapması için yazma sembolü olarak kullanılmıştır.

Harfin Yazımı; büyük ve küçük harfin yazımı



Dinleme Sembolü

Öğretmenlerin öğrencilere; dinleme stratejilerini uygulamalarına ilişkin hatırlatma yapması için dinleme sembolü olarak kullanılmıştır.



40

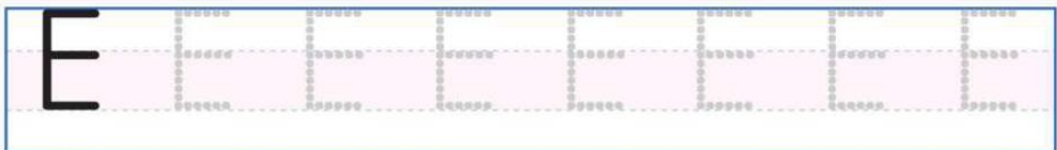
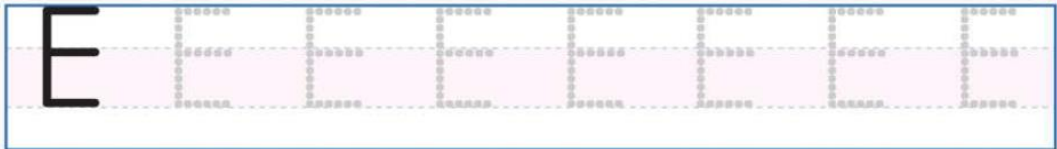
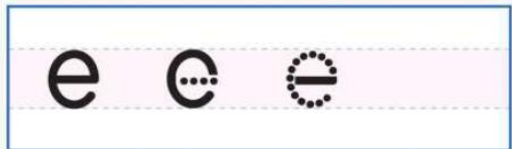
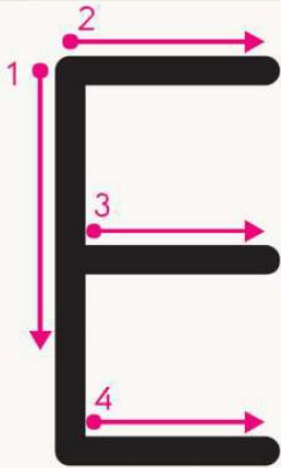
Dinleme Metni görseli

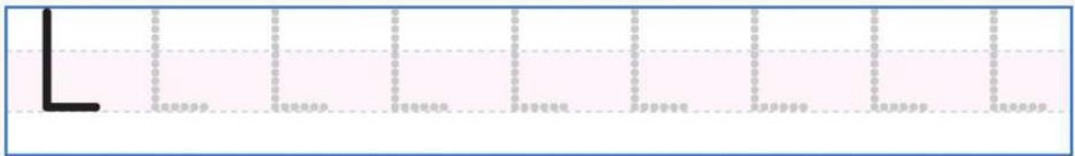
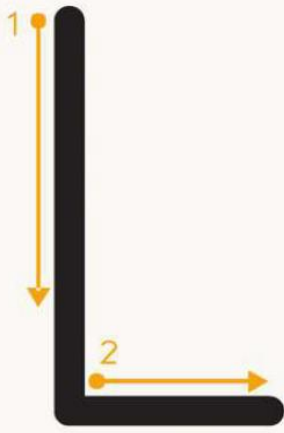


Hece ve kelime oluşturma aşaması

e n	en	
a n	an	
i n	in	
n e	ne	
n a	na	
n i	ni	
ni l	Nil	
na il	Nail	

49





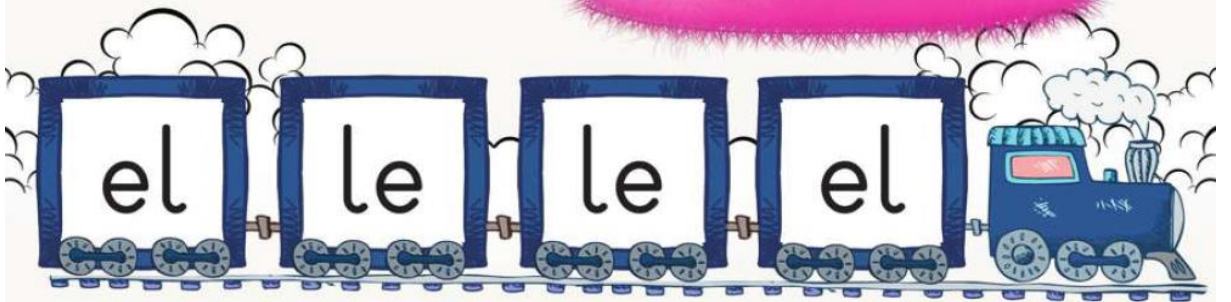
e l

el

l e

le

el le



e le

ele

ele

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

el le

elle

Blank handwriting practice line with dashed midline.

el ele

el ele



Blank handwriting practice line with dashed midline.

e

l

el

le

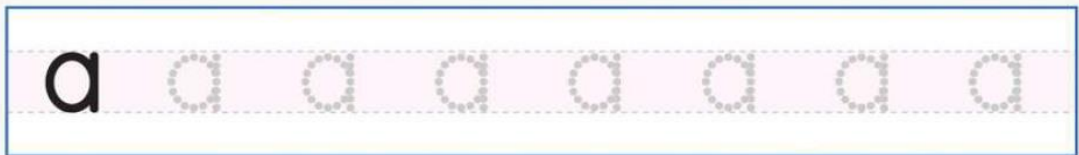
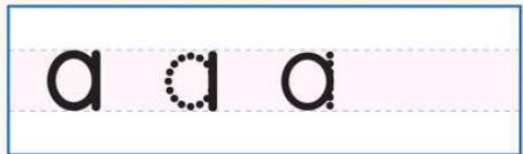
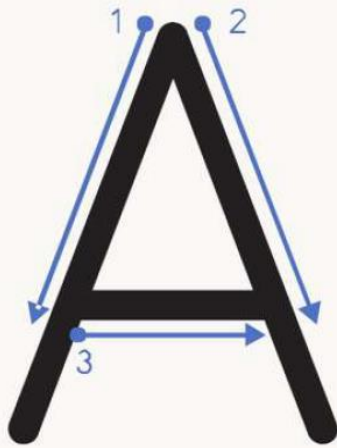
e l

Blank handwriting practice box for 'el'.

Blank handwriting practice box for 'le'.

Blank handwriting practice box for 'el'.





a l

al

l a

la

al

la

la la la



la

al

la

al

la

al

e la

Ela

Ela

la le

Lale

Lale



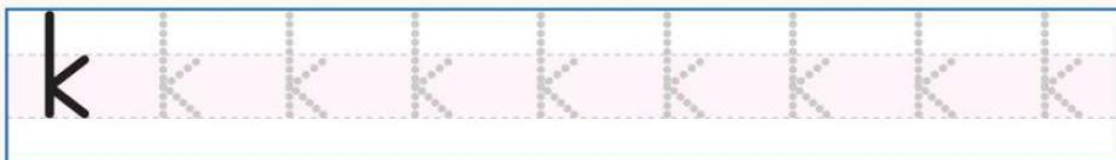
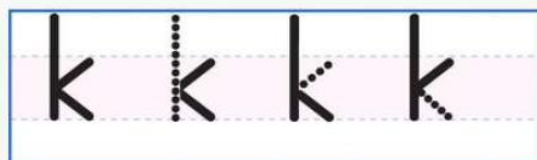
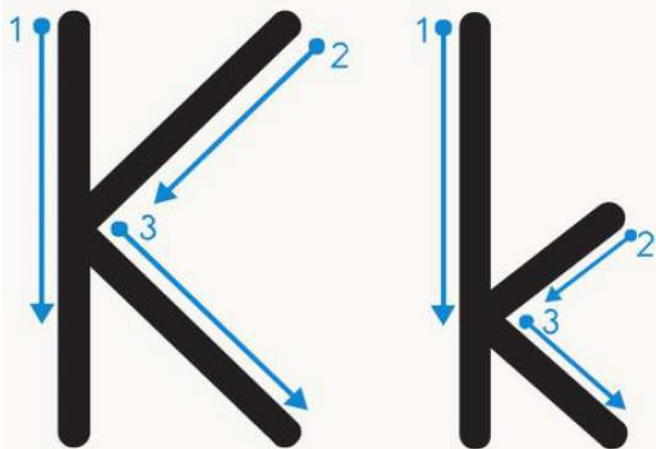
Al lale al.

Al lale al.

Ela lale al.



2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2



e k

ek

a k

ak

k e

ke

k a

ka



ke k

kek

ka l

kal

kal k

kalk

Kek al. Kek al.

Lale elek al.

Lale elek al.



3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3

The worksheet is designed to teach the writing of the number 1. It features a cartoon girl on the right holding a large purple pencil. On the left, there are two diagrams showing the stroke order for writing the number 1: a long vertical line with a pink arrow labeled '1' pointing downwards, and a short horizontal line with a pink arrow labeled '2' pointing downwards. Below these are two rows of tracing practice. The first row contains five boxes, each with a solid black number 1, a dotted number 1, and a dashed number 1. The second row contains five boxes, each with a solid black number 1, a dotted number 1, and a dashed number 1. Below these are four more rows of independent writing practice, each containing ten boxes with a dashed number 1 for tracing. The entire page is set against a light beige background.

i l

il

i k

ik

l i

li

k i

ki

el li

elli

i ki

iki

il ke

ilke



a li

Ali



İlke iki lüle al.

İlke iki lüle al.

İlke ile Ali el ele.


İlke ile Ali el ele.



a i le

aile

aile



ile eli ile aile elli

Ali ile elli iki

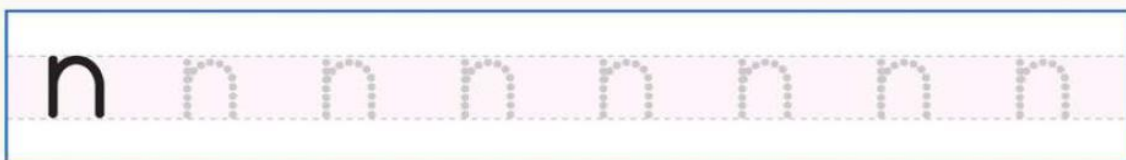
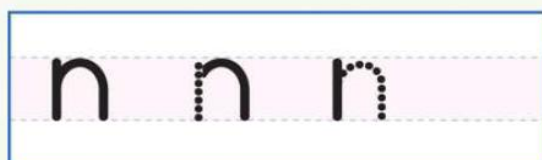
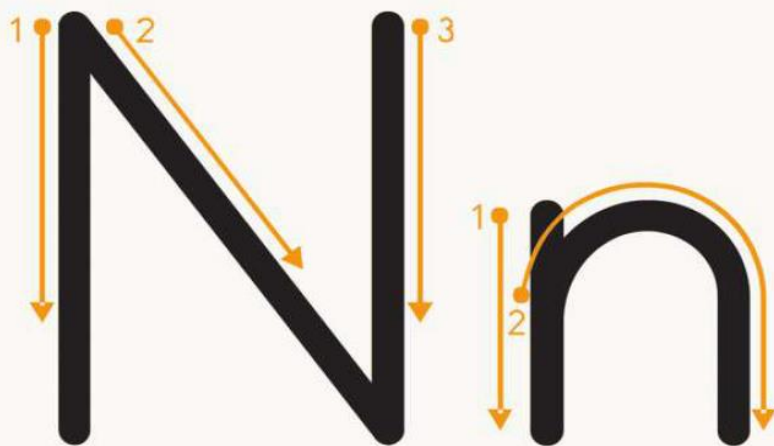
ile eli iki aile elli

eli ile iki Ali elli aile

3

Kel kel keklük
İki keklük lekeli
Ali ile İlke
İki keklük ekle

4 4 4 4 4 4 4 4 4 4



e n

en

a n

an

i n

in

n e

ne

n a

na

n i

ni

ni l

Nil



na il

Nail



an ne

anne

na ne

nane

Anne nane al. Anne nane al.

Nil nane ek. Nil nane ek.

ni ne

nine

nin ni

ninni

Nine nane al. Nine nane al.

Ninni Ela ninni.

Ninni Ela ninni.

EK

Nine kalk.

Kekik ek.

Nane ek.

Kalk nine kalk.

Kekik ile nane ek.

Kan kan kanki
Kankinin keli
Nin nin ninni
Anla anne nineni



5

5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5

e e e e e e e

E E E E E E E

Ee Ee Fe Fe Fe

L L L L L L L

L L L L L L L

L L L L L L L

e el


el el el el el

EL EL EL EL EL

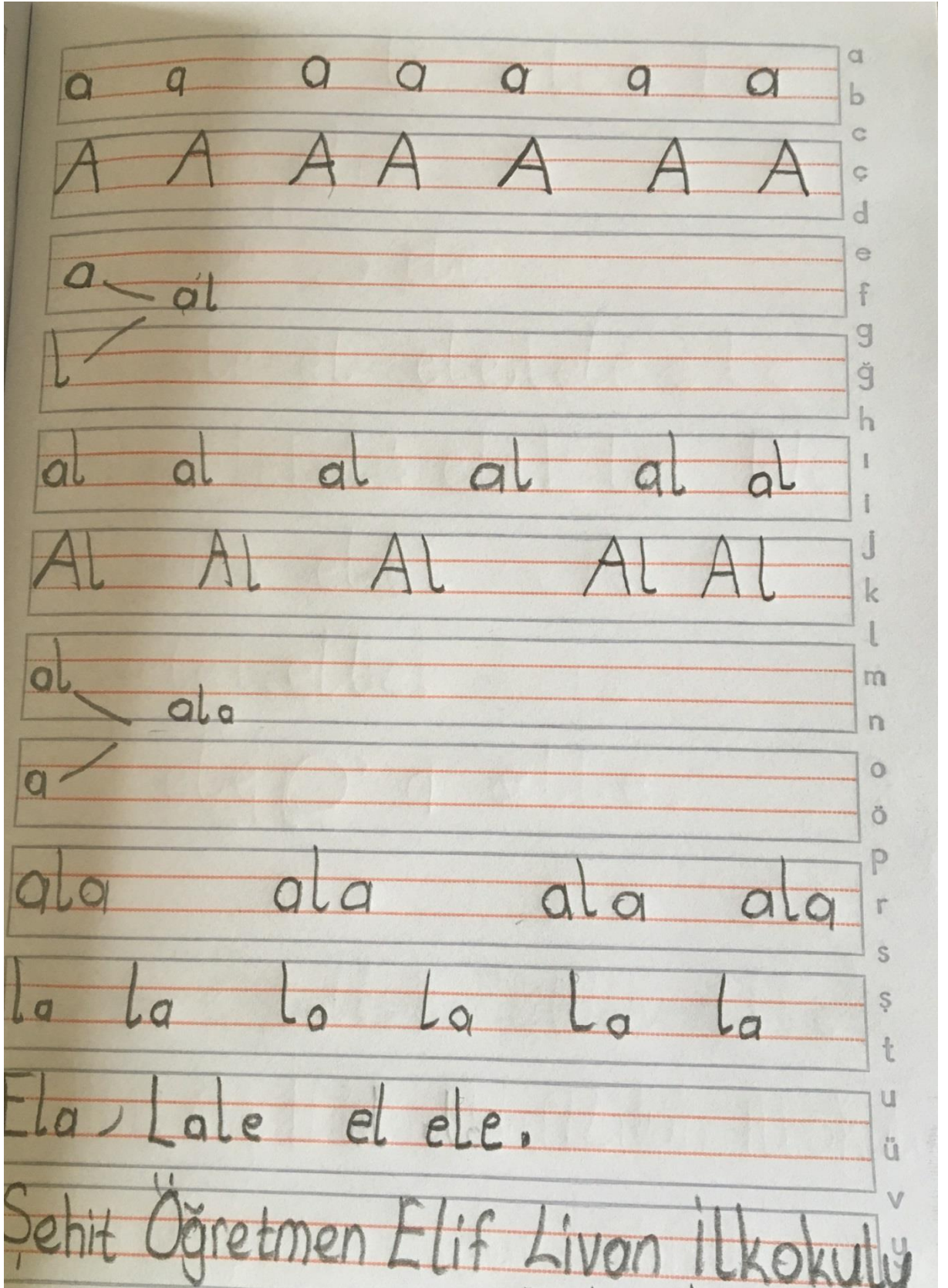
el EL el EL el EL

Şehit Öğretmen Elif Livan ilkokulu

Serhat POLAT
1/A



le le le le le	a
e	b
ele	c
le	d
ele ele ele ele	e
Ele Ele Ele Ele	f
el ele el ele	g
El ele. El ele.	h
el	i
elle	j
le	k
elle elle elle elle	l
Elle Elle Elle	m
Şehit Öğretmen Elif Livan ilkokulu	n
Nudem Havin Bak	o
	ö
	p
	r
	s
	ş
	t
	u
	ü
	v



e la → Ela

e le → ele

la k → lak

le k → lek

ka l → kal

ke l → kel

ke k → kek

ni l' → Nil

an ne → anne

na ne → nane

Şehit Öğretmen Elif Livan İlkokulu

Evin AKBUDAK

da ondam

APART MAN

"Üçüncü katında oturuyoruz,

Bizim apartmanın.

Annem balkona çıkmamı,

Babam çamdan bakmamı

Yasakladı.

Biraz koşsam alt kattan,

Şarkı söylesem üst kattan

Şikâyetler başlardı.

Hiç değilse enimiz

Yürekli Anne

Gil tavuk bir gün civciv ykarmak için yumurtaların üzerine yattı. Yirmi bir gün sonra yumurtalar birer birer çatladı. Yumurtalardan sarı gagalı sarı tüylü toplam dokuz tane civciv çıktı. Gil tavuk çok sevgiliydi. Bir gün civcivlerin dolsuzunu da al d gimenlerin üzerine gezmeye götürdü. Fakat civcivlerin biri çok yaramazdı. Anesinden uzaklara dolaşmaya başladı.

Ek. 2: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Ölçeği

Cinsiyetiniz: **Okulunuz:**.....

Yaşınız:.....

Mezun olduğunuz fakülte/ yüksek okul ve bölüm:.....

Kaç yıllık öğretilmişsiniz:.....

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşım,

Bu ölçek sizin yeni müfredatla birlikte başlanan ses temelli cümle yöntemiyle ilgili görüşlerinizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm gurubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Bu araştırmanın geçerliliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Maddeleri yanıtlarken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir:

1. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz.
2. Okuduğunuz maddenin sizin yeni müfredatla ilgili görüşlerinizle ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını kararlaştırınız.
3. Yanıtlarınızı şu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz:

HK: Hiç Katılmıyorum **KM:** Katılmıyorum **KS:** Kararsızım **KT:** Katılıyorum **TK:** Tümüyle Katılıyorum

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Necdet TOZLU

Meltem PEHLİVAN EROĞLU

Yüksek Lisans Öğrencisi

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tümüyle katılıyorum
1) Türkçede her harf bir sesi karşıladığından ses temelli cümle yöntemi Türkçenin ses yapısına uygundur.	HK	KM	KS	KT	TK
2) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmiştir.	HK	KM	KS	KT	TK
3) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında ses öncesi yapılan çizgi çalışmaları için verilen süre yeterli değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
4) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında yeni sözcükler ve tunceler oluşturmak öğrenciler için çok eğlenceli olmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
5) Ses temelli cümle yöntemiyle birlikte uygulanan bitişik eğik yazı için öğrencilerin el göz koordinasyonu gelişimi yeterlidir.	HK	KM	KS	KT	TK
6) Öğretmenler ses temelli cümle yöntemi için öngörülen çalışmalar açısından yeterlidir.	HK	KM	KS	KT	TK
7) Yeni okuma yazma öğretimiyle ilgili olarak öğretmenlerin hizmet-içi eğitime gereksinimi vardır.	HK	KM	KS	KT	TK

8) Öğrenciler çevrelerinde bitişik eğik yazı örnekleri olmadığı için bitişik eğik yazı kavramada zorlanmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
9)) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı ile ilgili öğretmenlere verilen seminer çalışmaları yeterli değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
10) Ders kitaplarında ses temelli cümle yöntemiyle ilgili verilen etkinlikler öğrencilerin düzeyine uygun değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
11) Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine vardığını sağlamaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
12) Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin derse katılımı az olmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
13) Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin sözlü anlatımdan yazılı anlatıma geçmesini kolaylaştırmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
14) Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
15) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı konuşma becerileri yönünden zenginleştirilmiştir.	HK	KM	KS	KT	TK
16) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı dinleme becerileri yönünden zenginleştirilmiştir.	HK	KM	KS	KT	TK
17) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında , öğretmenlere , birinci sınıftan itibaren bitişik eğik	HK	KM	KS	KT	TK

yazıya neden geçildiği ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır.					
18) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmeye önem verilmiştir.	HK	KM	KS	KT	TK
19) Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin sesleri birleştirmesini sağlayarak , onları düşünmeye yöneltmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
20) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler pasif durumdadır.	HK	KM	KS	KT	TK
21) Ses temelli cümle yöntemi öğrencileri evde çalışmaya yöneltme yönünden eksiktir.	HK	KM	KS	KT	TK
22) Okuma yazma öğretiminde yer alan çalışmalar öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
23) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma hızları düşük olmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
24) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatıyla birlikte uygulanan bitişik eğik yazıyla yazma uygulamasına üst sınıflarda geçilmelidir.	HK	KM	KS	KT	TK
25) Ses temelli cümle yönteminde görsel kaynaklara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
26) Ses temelli cümle yönteminde sınıfının çoğunluğu aynı dönemde okumaya geçmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK

27) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında hangi etkinliklerin dosyalanacağı açık değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
28) Yeni okuma yazma öğretiminde yer alan okuma metinleri öğrencilerin düzeylerinin üzerindedir.	HK	KM	KS	KT	TK
29) Sınıf mevcutları yeni okuma yazma öğretimi için uygun değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
30) Öğrenciler birinci sınıfta bitişik eğik yazıyı öğrenmekte güçlük çekmektedirler.	HK	KM	KS	KT	TK
31) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi öğrencilerin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğrenmelerini güçleştirmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
32) Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenmede daha başarılı olmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
33) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler sözcükleri hecelere ayırmada zorlanmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
34) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı için hazırlanan kılavuz kitaplar , öğretmenler için yeterli değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
35) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında öğrencilerin heceleri birleştirerek yeni kelimeler bulması onları mutlu etmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK

36) Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yer alan , sürece dayalı değerlendirmeye ilişkin bilgisi yeterli değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
37) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı için hazırlanan kitaptaki etkinlikler yeterli değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
38) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler seslere odaklandıkları için söylenen heceleri yazmada zorlanmaktadırlar.	HK	KM	KS	KT	TK
39) Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimi , Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı (okuma , yazma , dinleme , konuşma , görsel okuma ve görsel sunu) ile birlikte yürütülmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
40) Bitişik eğik yazı , harflerin yazılış yönlerinin karıştırılmasını önlemektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
41) Bitişik eğik yazı alışkanlığı , öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarını güçleştirmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
42) Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler dikkatlerini hece ve harflere yönelttikleri için okuduğunu anlamakta güçlük çekmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
43) Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler sözcük içinde yan yana gelen iki sessiz harfi okumada zorlanmaktadırlar.	HK	KM	KS	KT	TK
44) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi öğrencileri sıkılmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK

45) Yeni müfredatla başlanan ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
46) Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin konuşmanın seslerin birleştirilmesi ile oluştuğunun fark etmesini sağlamaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
47) Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK

Ek. 3: Ölçeğin Uygulandığı Okul Listesi

Ali Kuşçu İlkokulu

Nazime Tathıcı İlkokulu

Yolaltı İlkokulu

Yediiklim İlkokulu

Alıpınar İlkokulu

Hantepe Eğitim Şehitleri İlkokulu

Şehit Öğretmen Elif Livan İlkokulu

Yenişehir İlkokulu

Kaldırım İlkokulu

Gömmetaş İlkokulu

Simya İlkokulu

Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu

Yılmaz Allahverdi İlkokulu

Sabri Kün İlkokulu

Arif Eminoğlu İlkokulu

Başil İlkokulu

Akşemsettin İlkokulu

Hamravat İlkokulu

Celal Güzelses İlkokulu

Yaşar Eğitim ve Kültür Vakfı İlkokulu

Mevlana İlkokulu

Gazi İlkokulu

Ek. 3: Ölçeğin Uygulandığı Okul Listesi (devamı)

5 Nisan İlkokulu

Ziya Gökalp İlkokulu

Kayapınar İlkokulu

Vehbi Koç İlkokulu

Yunus Emre İlkokulu

Nesrin Ünügür İlkokulu

Talaytepe İlkokulu

Akkoyunlu İlkokulu

Hüseyin Uluğ İlkokulu

Şehit Öğretmen Ayşe Numan Konakçı İlkokulu

Huzurevleri İlkokulu

Mehmet İçkale İlkokulu



Millet İlkokulu

Nükhet ve Coşkun Akyol İlkokulu

Mezopotamya İlkokulu

Yenişehir İlkokulu

Ek. 4: Diyarbakır Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin

 ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ 2008	T.C. ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı									
SAYI : 93368059-399. -E.49285		30/10/2017								
KONU: Araştırma İzni										
DIYARBAKIR VALİLİĞİNE (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)										
<p>Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Necdet TOZLU'nun danışmanlığını yürüttüğü, 147701121 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Meltem PEHLİVAN EROĞLU, "<i>Ses Temelli Cümle Öğretim Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır Örneği)</i>" konulu tez çalışması için iliniz İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ortaokullarında uygulama yapmak istemektedir.</p> <p>Bilgilerinizi ve söz konusu öğrencinin tez çalışmasını yapabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim.</p>										
Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK Rektör a. Rektör Yardımcısı										
Ek: Yazı (11 Sayfa)	BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR İ.İ.İ.İ.İ.İ.İ.İ.İ.İ.									
<table border="1" style="margin: auto;"><tr><td colspan="2" style="text-align: center;">T.C. Diyarbakır Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğü</td></tr><tr><td style="text-align: center;">Gelen Evrak Tarihi</td><td style="text-align: center;">n 2 Kasım 2017</td></tr><tr><td style="text-align: center;">Sayısı</td><td style="text-align: center;">183 365 52</td></tr><tr><td style="text-align: center;">Bölümü</td><td style="text-align: center;">Strateji Gel' sk</td></tr></table>			T.C. Diyarbakır Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğü		Gelen Evrak Tarihi	n 2 Kasım 2017	Sayısı	183 365 52	Bölümü	Strateji Gel' sk
T.C. Diyarbakır Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğü										
Gelen Evrak Tarihi	n 2 Kasım 2017									
Sayısı	183 365 52									
Bölümü	Strateji Gel' sk									
<p>Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Adem BASIBUYUK tarafından 30.10.2017 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağınızı http://evrakdogrulama.erezincan.edu.tr linkinden C0B5EED8X0 kodu ile doğrulayabilirsiniz.</p>										
Adres: Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı		24100/Erzincan								
Tel: 0 (446) 226 66 66-12000	Belgeçer: 0 (446) 226 26 60	İrtibat için: Ö.LÖK (12007)								



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605.01-E.19709931

21/11/2017

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi
b) Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30.10.2017 tarih ve 49285 sayılı yazısı.

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Meltem PEHLİVAN EROĞLU'nun "**Ses Temelli Cümle Öğretim Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır Örneği)**" konulu araştırma çalışması için Diyarbakır Merkez İlçelerine Bağlı Ortaokulları Öğretmenlerine yönelik çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ASLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/11/2017

Tolga TOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı