



T C

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
“ALANYA ÖRNEĞİ”**

Rıza YALÇIN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Feti ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2015

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
“ALANYA ÖRNEĞİ”

Rıza YALÇIN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Fethi ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2015



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 18/12/2014 tarih ve 2014-89/6 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 10.04.2015 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Rıza YALÇIN'ın Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi "Alanya Örneği" konulu tez çalışması Eğitim Programı ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : :Yrd. Doç. Dr. Feti ÇELİK
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Doç. Dr. Hasan BAĞCI

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Esra Çakar ÖZKAN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

05.05.2015

Tarih ve İmza

R. Yalçın
Rıza YALÇIN

ÖZET

Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Alanya Örneği)*

Rıza YALÇIN

Bu araştırmanın amacı; ilkokulda uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin olumlu ve olumsuz yanlarını, öğrenci düzeyine uygunluğunu ve program hakkındaki önerileri sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemektir.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini, Antalya'nın Alanya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Alanya; ilçe merkezi, belde ve köy şeklinde gruplandırılarak tabakalı örnekleme seçilmiştir. Ön uygulama, Kocaeli'nin Gebze ilçesinde görev yapan 80 sınıf öğretmenine yapılmıştır. 747 sınıf öğretmenin görev yaptığı Alanya'da 263 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplamada, Gülbaş (2008) tarafından geliştirilen, öğretmenlerin demografik özellikleri ile araştırmanın alt problemlerine yönelik iki bölümden oluşan beşli likert tipi anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS programından yararlanılarak, öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Görüşlerdeki cinsiyete göre olan farklılıklar Mann Whitney U testi ile mesleki kıdeme göre olan farklılıklar ise Kruskal Wallis H testi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; öğretmenler program ile öğrencilerin doğru heceler oluşturduğu, okumaya erken başladığı, seslerin oyun oynar gibi öğretildiği ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı görüşündedir. Ancak, öğretmenler bitişik eğik yazıyla yazılan öğrenci yazılarının düzgün olmadığını, öğrencilerin cümleyi algılama düzeyinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerde, heceleyerek okumanın fazla ve sessiz harflerin telaffuzunda zorlanma olduğu görüşündedirler. Öğretmenler ders kitaplarındaki dikteyi geliştiren etkinlikleri, okullardaki araç ve materyalleri yeterli bulmamakta ve gerekli hazırlıkları kendilerinin yaptığını ifade etmektedir. Ayrıca, program ile öğretmenler, öğrencilerin daha yaratıcı olduğu ancak parçadan bütüne geçildiği için programın öğrenci gelişimine uymadığı görüşündedir. Mesleki kıdeme göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin program hakkında daha fazla önerilere ve olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyete göre ise bay öğretmenlerin, program hakkında daha fazla sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ses Temelli Cümle Yöntemi, Öğretim Programı, Öğretim Teknolojisi, Okuma-yazma Programı

*Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 0162-YL-13).

ABSTRACT

The Evaluation Of Sound Based Sentence Method According To Teachers' Views (Sample Case Of Alanya)*

Rıza YALÇIN

The purpose of this study is to determine the negative and positive sides of Sound Based Sentence Method applied in primary schools, its coherency with the student level and suggestions on the program according to teachers' views.

In the study descriptive screening model was used. The population of the research includes classroom teachers working in Alanya, Antalya. In terms of settlement units Alanya was divided into three districts as a village, a city and a county town. Stratified sampling was preferred accordingly. The model implementation was applied to 80 classroom teachers from Gebze, Kocaeli. In Alanya district, where 747 classroom teachers work, totally 263 teachers were reached out. Five point likert scale questionnaire, developed by Gülbaşı (2008) for a master thesis, was used for data collection. The questionnaire consists of two sections including demographic characteristics of teachers and hypotheses of the study. The data analysis was realized using SPSS program. In order to determine teachers' views, percentages, frequencies, arithmetic means and standard deviations were calculated. The differences of teachers' views depending on professional experience and gender were determined by Man Whitney U test and Kruskal Wallis H test.

As a result of the study, teachers think that this program helps students create true syllables, read earlier, learn sounds like a game and it provides permanent learning. However teachers add that students cannot write clearly in italic cursive script and their sentence comprehension is low and spelling out rate is high. Teachers express that as they don't find course book activities which improve dictation and course materials sufficient they make necessary preparations themselves. Teachers also think this program enable students become more creative but as it is an inductive program it is not appropriate for the students' development. While new teachers are found to have more suggestions and positive views about the program by professional seniority, male teachers are found to have much more difficulty in using the program by gender.

Key Words: Sound Based Sentence Method, Teaching Program, Teaching Technology, Reading-Writing Program

*This study is supported by the Commission of Scientific Research Projects, Mehmet Akif Ersoy University (Project Number: 0162-YL-13).

TEŞEKKÜRLER

Araştırma süresince; bir an bile desteğini esirgemeyen, önerileri ve yardımlarıyla her zaman yanımda olan değerli tez danışmanım Sayın, Yrd. Doç. Dr. Feti ÇELİK'e, yüksek lisans derslerinde olan desteğini araştırma süresince de aynı şekilde gösteren Sayın Yrd. Doç. Dr. Kenan DEMİR'e, desteğini asla esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Harun ŞAHİN'e, yapıcı yaklaşımıyla Sayın Doç. Dr. Hasan BAĞCI'ya ve başarısıyla örnek aldığım Sayın Yrd. Doç. Dr. Esra Çakar ÖZKAN'a teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırma sırasında verilerin toplanmasında katkıda bulunan Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve sınıf öğretmenlerine; desteğinden dolayı okul müdürüm Zülküf ŞİMŞEK'e teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Aynı okulda çalıştığım, Türkçe öğretmeni arkadaşım Onur URHAN'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca İngilizce kaynaklardan yararlanmamda yardımcı olan Özlem ÇİÇEK'e ve tezimin yazım aşamasında yardımını esirgemeyen Nazife ORHAN'a teşekkür ederim.

Bu çalışmamda da bana destek oldukları için aileme teşekkür ederim.

Rıza YALÇIN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
BİLDİRİM.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
TABLolar DİZİNİ	x

BÖLÜM I

1. Giriş

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Amaç	5
1.5. Önem	5
1.6. Varsayım	7
1.7. Sınırlılıklar	7
1.8. Tanımlar	7

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Nedir?.....	9
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları	10
2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri	10
2.4. Türkiye’de Uygulanan İlk Okuma Yazma Programları.....	11
2.4.1. Harf Yöntemi.....	11
2.4.2. Ses Yöntemi	12
2.4.3. Sözcük Yöntemi.....	12
2.4.4. Hece Yöntemi	12
2.4.5. Çözümleme Yöntemi	13

2.4.6. Öykü Yöntemi.....	13
2.4.7. Karma Yöntem.....	14
2.4.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	14
2.5. Dünyada Uygulanan Okuma Yazma Programları	14
2.5.1. Birleşimsel Yöntemler (Tümevarım Yöntemleri).....	14
2.5.2. Çözümsel Yöntemler (Tümdengelim Yöntemleri).....	15
2.5.3. Karma Yöntem.....	15
2.6. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Okuma Yazma Programlarının Tarihsel Gelişimi.....	16
2.6.1. 1926 Programı.....	16
2.6.2. 1936 Programı.....	17
2.6.3. 1948 Programı.....	17
2.6.4. 1968 Programı.....	17
2.6.5. 1982 Programı.....	17
2.6.6. 2005 Programı.....	18
2.7. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	18
2.7.1. Özellikleri.....	18
2.7.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları..	19
2.7.2.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	19
2.7.2.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	21
2.7.3. Bitişik Eğik Yazı.....	24
2.7.3.1. Bitişik Eğik Yazının Önemi.....	24
2.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki İlişki.....	26
2.9. Okuma Becerisi ve PISA	28
2.9.1. OECD Ülkeleri ve PISA.....	28
2.9.2. PISA 2003 Okuma Becerisi	29
2.9.3. PISA 2006 Okuma Becerisi	29
2.9.4. PISA 2009 Okuma Becerisi	30
2.9.5. PISA 2012 Okuma Becerisi	30
2.10. İlgili Araştırmalar	31

BÖLÜM III

3.Yöntem

3.1. Araştırma Modeli	40
-----------------------------	----

3.2. Araştırmacının Rolü ve Özellikleri	40
3.3. Evren-Örneklem	40
3.3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	42
3.4. Veri Toplama Aracı ve Süreci	44
3.5. Veri Toplama Teknikleri	45
3.6. Verilerin Analizleri.....	45

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	47
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	48
4.2.1. Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılıklar.....	52
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	54
4.3.1. Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılıklar.....	59
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	61
4.4.1. Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılıklar.....	63
4.5. Beşinci Alt probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.5.1. Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılıklar.....	66

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuçlar	69
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar... ..	69
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	69
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	70
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	72
5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	72
5.2. Öneriler.....	73
KAYNAKLAR.....	75
EKLER	81
EK-1: ANKET.....	81
EK-2: ANKET MADDELERİNİN GÜVENİRLİĞİ	86
EK-3: İZİNLER.....	90
ÖZGEÇMİŞ	96

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization for Economic Cooperation and Development)

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

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

N: Toplam Sayı

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

ss: Standart Sapma

f: Frekans

%: Yüzde

p: Anlamlılık Düzeyi

TABLOLAR DİZİNİ

No:	Tablo Adı	Sayfa
1.	Dünyada ve Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler.....	16
2.	Ses (harf) grupları (MEB,2005).....	22
3.	Geleneksel ve yapılandırmacı sınıfın karşılaştırılması.....	27
4.	2003-2012 arası PISA sınavına katılan ülke sayılarının listesi.....	29
5.	OECD Ülkelerinin ve Türkiye’nin 2003–2012 PISA okuma test..... ortalamalarının karşılaştırılması.....	30
6.	$\alpha = 0.05$ için örneklem büyüklükleri.....	41
7.	Öğretmenlerin cinsiyetlerinin dağılımı.....	42
8.	Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin dağılımı.....	42
9.	Öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre dağılımları.....	43
10.	Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yerine göre dağılımı.....	43
11.	Öğretmenlerin uyguladıkları programların dağılımı.....	43
12.	Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin başarısına yönelik..... görüşlerinin dağılımı.....	44
13.	Ön deneme uygulamasında elde edilen bulgulara göre güvenilirlik analizi	44
14.	STCY’ye yönelik tüm görüşlerin cinsiyete göre dağılımı.....	47
15.	STCY’ye yönelik tüm görüşlerdeki farklılığın cinsiyete göre dağılımı.....	47
16.	STCY’ye yönelik tüm görüşlerin mesleki kıdeme göre dağılımı.....	48
17.	STCY’ye yönelik tüm görüşlerdeki farklılığın mesleki..... kıdeme göre dağılımı.....	48
18.	STCY ile ilgili olumlu sonuçlara yönelik bulgular.....	49
19.	Olumlu özelliklere ilişkin puanların cinsiyete göre dağılımı.....	52
20.	Olumlu özelliklere ilişkin görüşlerdeki farklılığın cinsiyete göre dağılımı....	52
21.	Olumlu özelliklere ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımı.....	52
22.	Olumlu özelliklere ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki..... kıdeme göre dağılımı.....	53
23.	Olumlu özelliklere ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki..... kıdeme göre karşılaştırılması.....	53
24.	İlk okuma yazma ile ilgili sorunlara yönelik bulgular.....	54
25.	Sorunlara ilişkin puanların cinsiyete göre dağılımı.....	59
26.	Sorunlara yönelik görüşlerdeki farklılığın cinsiyete göre dağılımı.....	59

27.	Sorunlara ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımı.....	59
28.	Sorunlara ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme göre dağılımı.....	60
29.	Sorunlara ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki..... kıdeme göre karşılaştırılması.....	60
30.	Öğrencilerin gelişim özelliklerine göre öğretmen görüşlerinin dağılımı.....	61
31.	Gelişim özelliklerine etkisine ilişkin puanların cinsiyete göre dağılımı.....	63
32.	Gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşlerdeki farklılığın..... cinsiyete göre dağılımı.....	63
33.	Gelişim özelliklerine etkisine ilişkin puanların mesleki..... kıdeme göre dağılımı.....	64
34.	Gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki..... kıdeme göre dağılımı.....	64
35.	Öğretmenlerin STCY programına önerilerine yönelik..... görüşlerinin dağılımı.....	65
36.	Önerilere ilişkin puanların cinsiyete göre dağılımı.....	66
37.	Önerilere yönelik görüşlerdeki farklılığın cinsiyete göre dağılımı.....	67
38.	Önerilere ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımı.....	67
39.	Önerilere ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme göre dağılımı.....	67
40.	Önerilere ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme..... göre karşılaştırılması.....	68

BÖLÜM I

1. Giriş

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 oluşmuştur. Her toplum, okuduğunu anlayan ve düşündüklerini en iyi şekilde ifade eden bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Bundan dolayı ülkelerin uyguladığı eğitim sistemleri büyük önem kazanmıştır. Eğitim sisteminin temelini oluşturan ve bireylerin tüm alanlarda başarısını etkileyen temel etmenlerin başında da okuma yazma programlarının geldiği söylenebilir. Eğitim öğretim süreci içinde, bireyin okula başladığı, kitap defterle tanıştığı, okuma yazmayı öğrendiği ilk okuma yazma öğretimi büyük bir öneme sahiptir.

Çağdaş toplumlarda, bir gazeteyi okumak, basit bir mektubu yazmak veya okumak, okuryazar olmak için yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını ifade edebilen, yaşadığı ortamı geliştirebilen okuma yazma öğretiminin de buna göre düzenlenmesi gelişmiş ülkelerce kabul edilmektedir. Bu açıdan okuma yazma öğretimi her zaman önemini korumaktadır (Akyol, 2011).

Okuma yazmanın önemi, çağdaş uygarlığın temelini oluşturmasıdır. Ayrıca okuma yazma, insanlığın deneyimlerini yeni kuşaklara aktarmasını sağlarken, aynı zamanda da kuşaklar arasında etkili bir haberleşme aracı niteliğindedir (Öz, 1999).

Bireylerin okuma yazma becerisine sahip olması günümüzde okuryazar olarak ifade edilmektedir. Okuma yazma bilmenin ötesinde, bireyin okuryazar olması, anlama ve anladığını ifade edebilme açısından önemlidir. Çelenk (2003: 35), okuryazar olmanın önemini şu şekilde ifade etmektedir:

Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle, okuryazar olmanın önemi artmış, okuryazarlık oranları çağdaş gelişmenin bir ölçüsü olarak görülemeye başlamıştır. Bugün artık okuma yazma becerisine sahip olma bireyin toplumsal, ekonomik, yurttaşlık görev ve sorumluluklarına hazırlanmasının bir yolu olarak görülmektedir. Günümüzde bireyin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik

oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okuryazar olmasıyla mümkündür.

Okuryazar olan birey, tüm hayatı boyunca bilgiye ulaşma ihtiyacı duyup kendini geliştireceği için, toplumun sürekli olarak gelişmesine doğrudan katkı sağlayacaktır. Bu nedenle ilkokul okuma yazma programının, okuryazar bireylerin yetiştirilmesi açısından önemi büyüktür.

Günümüzde okuryazar bireylerde bilinçli karar verme, iletişim kurma, öğrenmeyi sürdürme, çağdaş toplumun özelliklerini yerine getirme gibi becerilere ağırlık verilmektedir. Bireydeki düşünme, eleştirme, ilişki kurma, analiz-sentez, yazma gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede bireyler hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmış olur (Milli Eğitim Bakanlığı, {MEB}, 2005).

Öğrencilerin kazanmış oldukları okuryazar özelliği, onların ileriki öğrenim hayatlarında olumlu bir etkiye sahiptir. Daha başarılı öğrencilerin yetiştirilmesi, topluma daha verimli olması açısından, gerekli olan becerilerin başında da okuryazarlık gelmektedir. Bireyler bu sayede hayatının her aşamasında, aktif olarak görev alıp kendisini geliştirebilecektir.

Bu bilgiler doğrultusunda ilk okuma yazma öğretimi, bireyin tüm geleceğini etkilediği için, bu süreç esnasında karşılaşılan sorunların belirlenmesi önemlidir. Okuma yazma öğretimi sürecinde programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin görüşleri önem arz etmektedir. Programın olumlu ve olumsuz yanlarının belirlenmesi, öğrenci düzeyine uygunluğu ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde bulunulması açısından sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasının, ilk okuma yazma programlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

İlkokula yeni başlayan öğrenci, okul hayatına ilk okuma yazma öğretimi ile başlamaktadır. Bu öğretim becerisi yoluyla ana dilini başarılı bir şekilde kullanan öğrenciler sadece Türkçe dersinde değil, tüm derslerde de başarılı olmaktadır. Kendini iyi ifade edebilen, potansiyelini ortaya koyabilen öğrencinin okula olan bağı da artmaktadır. Okul ortamında yer verilen etkinliklerde kendi yeterlik ve becerisini aktif olarak ortaya koyabilen başarılı bireylerin yetişmesinde ilk okuma yazma öğretimine büyük pay düşmektedir.

İlk okuma yazma öğretimi, bireylerin dinleyen, anlayan, konuşan, okuyan ve yazan özelliklerinin hepsinin birden kazandırılacak duruma gelmesidir. Günümüzde ve gelecekte bireylerin ihtiyaçlarını giderebilmesi eğitimde kullanılan program ile doğrudan ilişkili olmaktadır (Dikmen, 2003). Keskinlik (2004: 123), ilk okuma yazma becerisinin önemini şu şekilde açıklamıştır:

İlk okuma yazma becerisi öğrenilerek kazanılan, birçok öğrenme güçlüğünü kendi içinde taşıyan ve hayat boyu devam eden, başka zihinlerde kişinin iletişim kurmasını sağlayan faydalı ve sürekli bir beceridir. İlk okuma yazma olayında öğrenenler arasında bu beceriyi kullanma bakımından pek çok derecelenmeler görülebilir.

İlk okuma yazma becerisi, öğrencinin ilköğretimde ve daha sonraki öğrenim hayatında başarısını doğrudan etkileyecektir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan, sözlü ve yazılı anlatımı gelişmiş öğrencilerin bütün okul yaşantısında başarılı olacağı bir gerçektir (Öz, 2003). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin tüm hayatını ilgilendiren ve okula karşı bir bakış açısı sağlayan ilk okuma yazma programı önem kazanmaktadır. Programı uygulayan öğretmenlerin, program hakkındaki görüşleri de bir o kadar önemlidir.

Okul hayatına yeni başlayan ve henüz okulda öğrenme tecrübesi olmayan bir öğrenci için okuma yazma öğretimi kolay olmamaktadır. Bir öğrencinin okulda sorunlarla karşılaşması olağandır. Okuma yazmayı öğrenmek, öğrenci için zor ve karmaşık bir süreçtir (Howe, 2001, Akt. Savaş, 2008). Akyol (2011), öğrencinin ev ortamından çıkıp okul ortamına girmesinin önemli olduğunu, öğrencilerin çekingenlik, heyecan gibi nedenlerden dolayı huzursuzluk yaşayacağını belirtmektedir. Hatta bu huzursuzluk sürer ve öğretmeni tarafından oyun, dans vb. yöntemlerle önlemler alınmaz ise öğrenciler velileri olmadan sınıfa girememe gibi durumlara karşı karşıya kalabilmektedir.

Okullarda uygulanan okuma yazma programı, çocukların gelişimlerine uygun olması açısından önem taşımaktadır. Bu açıdan, ilk okuma yazma programının tüm yönleriyle değerlendirilmesi için, programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması önem kazanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma öğretimini uygularken hangi sorunlarla karşılaştığı, programın öğrencilerin gelişimine uygun olup olmadığı, okullarımızdaki materyal ve donanımların yeterliliği gibi konularda görüşlerinin alınması, okuma yazma programının daha başarılı

uygulanması açısından önemlidir. Bu çalışma ile eğitim sisteminde uygulanmakta olan okuma yazma programının, programı uygulayan sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda hâlihazırdaki okuma yazma programının olumlu ve olumsuz özelliklerinin belirlenmesi, öğrenci düzeyine uygunluğu ve sınıf öğretmenlerinin programa yönelik önerilerinin alınması bu araştırmanın temel dayanaklarını oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

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

1.3. Alt Problemler

- 1.** Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
 - a.** Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinden elde ettikleri puanlar arasındaki fark cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
 - b.** Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinden elde ettikleri puanlar arasındaki fark mesleki kıdeme göre değişmekte midir?
- 2.** Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin olumlu sonuçlara yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
 - a.** Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin olumlu sonuçlara yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
 - b.** Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin olumlu sonuçlara yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark mesleki kıdeme göre değişmekte midir?
- 3.** Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin sorunlara yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
 - a.** Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin sorunlara yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

- b.** Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin sorunlara yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark mesleki kıdeme göre değişmekte midir?
- 4.** Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
- a.** Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- b.** Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark mesleki kıdeme göre değişmekte midir?
- 5.** Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin önerilere yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
- a.** Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin önerilere yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- b.** Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin önerilere yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark mesleki kıdeme göre değişmekte midir?

1.4. Amaç

Bu araştırma ile ilköğretim birinci sınıf ilk okuma yazma programı olan STCY'nin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilip, görüşlerde cinsiyet ve mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.5. Önem

Çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabilmenin en önemli etkenlerinden biri olarak bireylerin okuma yazma becerisine sahip olması gösterilebilir. İlk okuma yazma öğretimi öğretim faaliyetlerinin en önemli ögesidir. Amaç, bireylere sadece okuma yazma öğretmek değildir. Çağdaş yöntem ve tekniklerle beraber bireylere bir okuma

yazma becerisi kazandırmaktır. Bireylerin öğrenim hayatı, kazanmış olduğu okuma yazma becerisinden etkilenmektedir (Köksal, 2001).

Öğrenciler, konuştukları dili iyi kullanırlarsa, bütün hayatları boyunca öğrenmenin temelini kazanmış olurlar. Öğrencilerin birçok derste başarısızlığının temelinde, okuma yazma becerilerine sahip olmamaları gösterilebilir. İlkokul birinci sınıfta başlayan okuma yazma öğretiminin bu açıdan özel bir yeri bulunmaktadır. Öğrencinin iyi bir vatandaş ve toplum üyesi olmasının yanı sıra, iyi bir meslek sahibi olmasının başlangıç noktası olarak da okuma yazma öğretimi görülebilir (Öz, 2003). MEB (2005: s.232) ilk okuma yazma öğretiminin önemini şu şekilde vurgulamaktadır:

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle ilkokul birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır.

Okuduğunu tam olarak anlamayan bir öğrenci, okuldaki derslerinde gerekli başarıyı gösteremeyecektir. Bununla birlikte okuduğunu iyi bir şekilde anlasa bile, anladığını yazılı bir şekilde başarıyla ifade etmede güçlük çeken bir öğrenci yine okuldaki derslerde gerekli başarıyı gösteremeyecektir. Bu açıdan baktığımızda, ilk okuma yazma öğretiminde başarılı olmanın yolu, okuryazarlıktan geçmektedir (Çelenk, 2003).

Okuryazar bireyler olarak yetişen öğrenciler, her alanda başarı gösterecek ve öğrencilik hayatının dışında da kendilerini geliştireceklerdir. Yaşamı boyunca öğrenme alışkanlığını okuryazar olma becerisiyle kazanacaklardır. Bu açıdan ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) büyük önem taşımaktadır. Bilim ve teknolojiye yeni gelişmeler, ilkokul programlarının uygulanmasında hangi materyallerin kullanılacağı konusunda da önemli hale getirmiştir. STCY'nin uygulanmasında hangi materyallerin ve eğitim teknolojilerinin kullanılması gerektiğine, özellikle okullarımızın STCY açısından mevcut durumunun değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin alınması bu açıdan önemlidir.

İlk okuma yazma programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin en önemli amacı öğrenmede tam bir başarı sağlamaktır. Öğretmenlerin bu amaçla öğrencilerin

öğrenme potansiyellerini tam olarak, etkili bir şekilde kullanmalarına uygun ortamı hazırlaması gerekmektedir (Dikmen, 2003).

Bu araştırma ile uygulanmakta olan okuma yazma programının, olumlu ve olumsuz yanlarının belirlenmesiyle birlikte, STCY'nin öğrenci düzeyine uygunluğunun da belirlenmesi sağlanacaktır. Program uygulanırken karşılaşılan sorunlara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak çözüm önerileri de belirlenecektir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilirken, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre görüşlerde farklılık gösterip göstermediği de ele alınacaktır.

1.6. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin, veri toplama aracına içten ve yansız olarak yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
2. Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili öğretim yaptığını söyleyen öğretmenlerin bu öğretim sürecini gereği gibi gerçekleştirdikleri varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Antalya ilinin, Alanya ilçe merkezi, belde ve köyleri ile,
3. Özel eğitim kurumları dışında kalan eğitim kurumları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Eğitim Programı: Belirli bir yaş grubundaki öğrencilerin kazanması gereken özelliklerin göstergesi olan kazanımların nasıl kazandırılacağını gösteren öğrenme-öğretme etkinliklerini kapsar (Çelenk, 2003).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretilmesiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2003).

Program Geliştirme: Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2003).

İlk Okuma Yazma Öğretimi: Çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmaya “ilk okuma yazma öğretimi” denir (Demirel, 2003).

Ses Temelli Tümce Yöntemi: İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşlmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Akyol, 2011).

Görsel Okuma: Yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik tablo, beden dili ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır (Keskinkılıç, 2004).

BÖLÜM II

2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Nedir?

Çağdaş toplumlar, temeli okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olarak görülebilir. İnsanlığın birikmiş deneyimlerinin, kuşaklararası aktarmaya yarayan bir araç olarak ilk okuma yazma gösterilebilir. Ayrıca ilk okuma yazma öğretimi kuşaklar arasında da etkili bir haberleşme ve anlaşma aracı olarak kullanılması bir diğer özelliğidir. Bu açıdan, ilk okuma yazma öğretiminin temelinde doğru bir şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Öz, 1999).

Kurallarına uygun bir okuma yazma öğretimi ilkokul birinci sınıfta başlamaktadır. Burada amaç, öğrencinin tüm hayatı boyunca kullanacağı okuma yazma becerilerini kazanmasıdır. Günümüzde, öğrenim hayatında ve günlük yaşamda başarılı olabilmek için, okuduğunu anlayıp yorumlayabilen ve bunu doğru bir şekilde yazabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Köksal, 2001).

Okuma yazmayı bütün olarak ele alırsak; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, eleştirme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli yetenekleri geliştiren bir süreçtir (Güneş, 1997, Akt. Çelenk, 2003). Okuma yazma sürecini bütün olarak tanımladıktan sonra, bu kavramları ayrı ayrı tanımlayarak okuma ve yazmanın temel özelliklerini belirlemek ilk okuma yazma öğretimi açısından önemlidir.

Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar kişi ile okuyucu arasında bir iletişimin olduğu, uygun bir yönleme göre, bir amaç eşliğinde gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011). Okuma, bireyin gruplanmış bir metni görüp algılaması, anlamlandırması olarak tanımlanabilir (Güleryüz, 1997). Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur (Demirel, 2003). Öz'e göre okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelimelerin anlamlandırılmasıdır (Öz, 2003).

Okumanın çeşitli tanımlarına yer verdikten sonra, yazmayı tanımlayacak olursak, Keskinliç'a (2004) göre yazma; duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle aktarılmasıdır. Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek amacıyla gerekli sembol ve işaretlerin motorsal becerilerle kullanılmasıdır (Akyol, 2011). Yazmanın diğer bir tanımı da, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını kurallara göre semboller kullanarak aktarılmasıdır (Köksal, 2001). Demirel yazmayı düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma şeklinde ifade etmiştir (Demirel, 2003).

2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları

İlk okuma yazma öğretimin genel amacı; çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmak olarak söyleyebiliriz (Demirel, 2003).

Okuma yazma öğretiminin genel amaçlarını Çelenk (2003: s.34) ise, şu şekilde sıralamıştır:

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.

İlk okuma yazma öğretiminin amaçlarını ana hatlarıyla ifade edecek olursak; bireylerin okuduklarını, dinlediklerini etkili bir şekilde anlama - yorumlama becerisi kazanması ve anladığını konuşarak veya yazı yoluyla ifade edebilme becerisine sahip olması, diyebiliriz.

2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

İlk okuma yazma öğretiminin ilkelerinin başında, temel dil becerisi olan okuma, anlama, dinleme ve yazma gelmektedir. Tüm bu beceriler birlikte kazandırılıp, bütün derslerden yararlanılmalıdır. Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri birbirleriyle sürekli etkileşim içerisinde olmalıdır (Demirel, 2003)

Çelenk ilk okuma yazma öğretiminin ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

1. İlk okuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
2. Okuma yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
3. İlk okuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
4. İlk okuma yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
5. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler.
6. İlk okuma yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.
7. İlk okuma yazma öğretiminde bireysel ayrımlar dikkate alınmalıdır.
8. İlk okuma ve yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
9. İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
10. İlk okuma yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
11. İlk okuma yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
12. İlk okuma yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır (Çelenk, 2003).

İlk okuma yazma öğretiminin ilkelerini genel olarak; okuduğunu, dinlediğini anlama becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmek şeklinde belirtebiliriz.

2.4. Türkiye’de Uygulanan İlk Okuma Yazma Programları

2.4.1. Harf Yöntemi

Harf yönteminin temelinde, sözcükleri okumak için öncelikle harfleri öğrenmek mantığı vardır. Bu yöntemde öncelikle harfler öğretiliyor, sonra heceler ve kelimelere geçiliyor. Öğrenci bu yöntemle birçok araştırma yaptıktan sonra, okumayı yazmayı öğrenmektedir (Güleryüz, 1997).

Birçok eleştiri alan harf yöntemiyle ilgili en belirgin sorun, harflerin adını öğrenmenin kelimenin doğru okunmasını sağlamamasıydı. Bu yöntem ile elde edilen sonucun harcanan emek ile ters orantılı olduğu vurgulamaktadır. Hemen hemen bütün

eleştirilerin temelinde bu yöntemle öğrencinin ilgisi zayıflatmak ve öğrenmeye karşı öğrencide isteksizlik yaratmak vardır (Öz, 1999).

2.4.2. Ses Yöntemi

Fonetik yöntem olarak da bilinen bu uygulamada, seslerin adından ziyade, sesin tanıtılması ile başlanmaktadır. Bir kelimeyi okuyabilmek için harflerin sesinin öğrenilmesi temeline dayanmaktadır. Sesleri tanıyan öğrenci hece, kelime ve cümleleri kolaylıkla oluşturabilmektedir (Köksal, 2001).

Başlangıçta ses yöntemi, mantığa uygun olsa da zamanla eleştirilmeye başlanmıştır. Bu yöntemde kelimelere gereğinden fazla odaklanması sonucu, metnin anlaşılması zorlaşmaktadır. Shonell de dilin anlam öğeleri olarak, kelimelerin ve cümlelerin anlaşılması ile ses yönteminin pekiştirici özelliğinin olmadığını vurgulamaktadır. Bu yöntemle yetiştirilmiş öğrenciler, anlama dikkat etmeden okuma eğiliminde olmaktadır (Öz, 1999).

2.4.3. Sözcük Yöntemi

Bu yöntemin kurucusu, çocuklar için resimlerle desteklenen ilk kitabın yazarı Comenius (1552-1670) olarak kabul edilmektedir. Sözcük, düşünce ve hafızada bir birim olarak kabul edilir (Güleryüz, 1997). Sözcük yönteminde öncelikle öğrenciler için anlamı olan kelimelerden başlanır. Daha sonra öğretilen kelimeler cümle içerisinde kullanılır. Kelimeler hecelerine ayrılır ve yeni kelimeler üretilir. Öğrencilerin her kelimeyi rahat bir şekilde hatırlayabilmesi için resimlerle desteklenir (Köksal, 2001).

Sözcük yönteminde, önemli bir nokta da öğrenci kelimeleri hem hecelerine ayırmakta, hem de yeni kelimeler oluşturmaktadır. Bu açıdan sözcük yöntemi, hem analiz hem de sentez yöntemlerinden yararlanmaktadır (Öz, 1999).

2.4.4. Hece Yöntemi

Hece yönteminin temelini heceler oluşturmaktadır. Hecelerden kelimeler oluşturulur. Ortaya çıkan kelimelerle de cümleler oluşturularak öğretime devam edilmektedir.

Burada dikkat edilmesi gereken; anlamsız, uzun hecelerle bıkkınlık yaratıp, okumaya karşı öğrencilerde isteksizlik oluşturmamaktır (Çelenk, 2003).

Bu yöntem, öğrenciye aşırı bir çaba harcatması, heceler arttıkça öğrencinin okumaya ilgisiz kalması, oluşturulan kelimelerin anlamını kavramaması nedeniyle okuduğunu anlamama ve ikiden daha fazla heceden oluşan kelimelerin fazla olduğu dillere uygun olmaması açılarından eleştirilmektedir (Öz, 1999).

2.4.5. Çözümleme Yöntemi

Çözümleme yöntemi harf, ses, hece ve sözcük yöntemlerinin daha ileri aşaması olarak kabul edilir. Cümle ses ve kelimelerin toplamından daha fazlasını ifade etmektedir (Köksal, 2001). Bu açıdan çocukların gelişim ve öğrenme psikolojisiyle ilgili çalışmalar, ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin öğrencilere daha uygun olduğu düşüncesini desteklemektedir. Bu yöntemde başlangıçta anlamlı, basit cümlelerle başlanmaktadır. Daha sonra cümleler kelimelere, kelimeler de hecelere ayrılmaktadır. Çocuğun her şeyi bütün olarak algılaması, anlamlı ve düzgün okuma sağlaması açısından çözümleme yöntemi öğrencilere daha uygun bulunmaktadır (Dikmen, 2003).

2.4.6. Öykü Yöntemi

Öykü yöntemi, cümle yönteminin genişletilmiş şekli olup, hikâyeyi oluşturan bir takım cümleden oluşmaktadır. Tüm öğrencilerin ilgisini çekebildiği için öykü yöntemi, diğer yöntemlerdeki eksikleri gidermektedir. Bu yöntemle öğrenci, birbiri ardına dizilen cümleleri anlayarak bir düşünce zinciri kurabilmektedir. Böylece öğrencide okuma alışkanlığının kazandırılmasına yardımcı olmaktadır (Öz, 1999).

Bu yöntemde, öğrencilerin ilgisini çekmek için bir hikâyenin anlatılmasıyla başlanır. Hikâye, öğrenciler tarafından anlaşıldıktan sonra, cümlelerine ve cümleler de kelimelerine ayrılır. Daha sonra kelimelerden hece ve sesler öğretilir. Ancak uzun zaman alması, hecelerin karmaşaya neden olması ve seslerin kavratılması açısından eleştirilmektedir (Çelenk, 2003).

2.4.7. Karma Yöntem

Karma yöntemde cümle ve kelimeler öğrencilere öğretilirken, aynı zamanda kelime, hece ve harflerin tanıtılmasına geçilmektedir. Böylece öğrenci cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi beraber öğrenmektedir. Okuma yazma bu yöntemle kısa sürede gerçekleşmektedir (Keskinkılıç, 2004).

Daha çok yetişkinlerin okuma yazma öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemdeki temel amaç, öğrencilere daha kısa zamanda okuma yazma öğretmektir. Yönteme öğrenciye anlamlı gelecek bir cümle veya kelime ile başlanmaktadır. Sonra hemen ardından hece ve seslere geçilmekte ve seslerden yeni hece ve kelimeler oluşturulmaktadır (Köksal, 2001).

Bu yöntemde öğrenci çeşitli uyarıcıların etkisinde kaldığından karmaşa yaşamaktadır. Daha kısa zamanda okuma yazma öğretimini amaçladığı için öğrencinin anlama düzeyi dikkate alınmamaktadır. Öğretmenlerin meslekî tecrübeleri farklı olduğu için bu yöntemi uygulamada ortak bir anlayış geliştirilememiştir (Çelenk, 2003).

2.4.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi

MEB 2005 Türkçe Öğretim Programında, ilk okuma yazma öğretiminde STCY'nin temel alındığı açıklanmaktadır. Bu yöntemde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra bu seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak biçimde düzenlenmiştir. Bu yöntemde okuma ve yazma birlikte sürdürülmekte, okunan her öge yazılmakta ve yazılanlar da okunmaktadır (MEB, 2005). Bu yöntemin tüm aşamaları, özellikleri ayrı bir başlık içerisinde ele alınacağı için bu kısımda genel özellikleri verilmiştir.

2.5. Dünyada Uygulanan Okuma Yazma Programları

2.5.1. Birleşimsel Yöntemler (Tümevarım Yöntemleri)

Parçadan bütüne yaklaşımını temel alan birleşimsel yöntemlere göre okuma, parçalara bölünüp tekrar yapılandırılırsa daha kolay olmaktadır. Harflerin seslendirilmesiyle birlikte öğrenci tarafından kavranması sağlandıktan sonra heceler,

kelimeler, cümleler ve metinler hazırlanabilir. Bu aşamada önemli olan, kolaydan zora doğru bir sıralamanın olmasıdır. Bu açıdan Gunning'e göre parçadan bütüne yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşıma uygun bulunmaktadır (Gunning, 2006, Akt. Akyol, 2011).

Birleşimsel yöntemler, harf ya da sesi öne alan yaklaşımlardır. Harf, ses ve hece teknikleri şeklinde uygulanmaktadır. Öncelikle alfabetik sıraya göre sesler tanıtılıp, sonra hecelere geçilmektedir. Hecelerin kavranmasıyla, kelimeler ve kelimelerden de cümleler oluşturulur. Cümleler öğrenciler tarafından kavrandıktan sonra da metinler oluşturulmaktadır. Ancak, sessiz harflerin sesli harf olmadan okunma sorunu, anlamsız hecelerin okumaya isteksizlik yaratması, okuduğunu anlamamaya neden olması ve yavaş okumaya yol açması yüzünden eleştirilmektedir (Çelenk, 2003).

2.5.2. Çözümsel Yöntemler (Tümdengelim Yöntemleri)

Bütünden parçaya doğru bir yol izleyen bu yaklaşıma göre, okuma süreci anlam kurma olarak kabul edilmektedir. Gunning'e göre, "Bütünden parçaya yaklaşımında anlam, tahmin etme yoluyla oluşturulur." şeklinde ifade edilmektedir. Çözümsel yöntemler öğrenci merkezli öğretime de uygundur (Gunning, 2006: s.9, Akt. Akyol, 2011).

Çözümsel yöntemlerin; öykü, cümle ve sözcükten başlayan teknikleri olup en fazla cümle yöntemi uygulanmaktadır. Bu yöntem, genelden özele doğru bir yol izleyip, sesler elde edilene kadar devam eder. Sesler elde edildikten sonra süreç tersine işlemektedir. Seslerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle ve cümlelerden de anlamlı metinler oluşturulur. Ancak, zaman alıcı ve geciktirici bir özelliği olması, öğretmenlerin uygulamalarında farklılıklar yaşanması ve öğrencilerin çok fazla sayıda uyarıcıyla uğraşması nedeniyle zorlanması açılarından eleştirilmektedir (Çelenk, 2003).

2.5.3. Karma Yöntem

Bu yöntemin temel amacı en kısa zamanda okuma yazma öğretmektir. Bu amaçla öncelikle cümle verilerek yola çıkılmaktadır. Hemen ardından, cümleler kelime ve hecelerine, heceler de seslerine ayrılmaktadır. Bu yöntemle öğrenci nitelikli bir

okuma yazma öğrenememektedir. Daha çok yetişkinlerin okuma yazma öğretiminde kullanılmaktadır (Güleryüz, 1997). Çözümleme yönteminin zaman alıcı özelliğinden kurtulmak ve bireşim yönteminin ileri sürülen sakıncalarından öğrenciyi korumak için karma yönteme başvurulmaktadır (Çelenk, 2003).

Tablo 1’de, Türkiye’de ve dünyada uygulanan okuma yazma programları verilmiştir. Buna göre, Türkiye’de ve dünyada uygulanan okuma yazma programları karşılaştırıldığında birbirine paralel olan yöntemler uygulandığını söyleyebiliriz.

Tablo 1.

Dünyada ve Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler

Dünyada Kullanılan Yöntemler	Türkiye’de Kullanılan Yöntemler
Birleşimsel Yöntemler	
Harf Yöntemi	Harf (Alfabe) Yöntemi
Ses (Fonetik) Yöntem	Ses (Fonetik) Yöntem
Hece Yöntemi	Hece Yöntemi
Kelime (Sözcük) Yöntemi	Kelime (Sözcük) Yöntemi
	Ses Temelli Cümle Yöntemi
Çözümsel Yöntemler	
Cümlecik Yöntemi	Çözümleme (Cümle) Yöntemi
Cümle Yöntemi	Öykü Yöntemi
Hikâye Yöntemi	Karma Yöntem

2.6. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Okuma Yazma Programlarının Tarihsel Gelişimi

2.6.1. 1926 Programı

Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 İlkokul Programında ses ve sözcük yönteminden birinin seçimi öğretmene bırakılmıştır. Harf yöntemiyle okuma yazma öğretimi ise yasaklanmıştır. 1926’da yayımlanan ilkokul programında, karma ya da sözcük yöntemlerinden birinin seçimi öğretmene bırakılmıştır. (Köksal,2001).

2.6.2. 1936 Programı

Bu programda, ilk okuma yazmanın, kısa, basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip, birleşim ve çözümlene yolu ile öğretilmesi öngörülmüştür. Cümle yöntemi esas olmak üzere, harf yönteminin de uygulanabileceği ifade edilmiştir (Dikmen,2003).

2.6.3. 1948 Programı

1948 ilköğretim programı ile ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. Türk harflerine uygunluğu anlaşılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır. (Dikmen, 2003).

Öncelikle bu programda ilk okuma ve yazmaya, basit cümlelerle başlanacaktır. Cümleler öğrenciler tarafından kavrandıktan sonra kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecektir. Daha sonra elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümleler ve kelimeler oluşturulacaktır. Bu cümle ve kelimelerle hikâye, tekerleme gibi çalışmalar yapılabilir. Ayrıca ilk okuma yazma konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde olması sağlanacaktır (MEB,1948, Akt. Köksal,2001).

2.6.4. 1968 Programı

Çözümlene yöntemine devam edilmiştir. Ancak, bu programın, 1948 programından en belirgin farkları, büyük ve temel harflerin birlikte öğretilmesi ve okuma kitabı ile metinlere öğretmenin bağlı kalmamasıdır (Dikmen, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1968: s.128, Akt. Köksal, 2001), 1968 programını şu şekilde belirtmektedir:

İlk okuma ve yazmaya, öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesi sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerinin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden, içinde aynı heceler bulunan kelimelerden yararlanmalıdır.

2.6.5. 1982 Programı

Çözümlene yöntemi, 1968 programı ile aynı şekilde uygulanmaya devam etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1982: 11, Akt. Köksal, 2001), 1982 programını şu şekilde belirtmektedir:

“İlk okuma ve yazmaya, öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanlar bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesi sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece sezilen harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır.”

2.6.6. 2005 Programı

2005 ilk okuma yazma programı olan ses temelli cümle yöntemi (STCY) ve bitişik eğik yazı, yürürlüğe konmadan bir yıl önce (2004-2005 öğretim yılında) 120 pilot okulda denenmiştir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren de tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanmıştır. Bu program ile öğrencide, düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2005). 2012 yılında uygulanmaya konan 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte, STCY de uygulanmaya devam etmektedir.

2.7. Ses Temelli Cümle Yöntemi

İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilere okuma yazma becerilerinin kazandırılmasından daha fazla içeriği kapsamaktadır. Bu süreçte; okuma, yazma, konuşma, dinleme ve görsel okuma etkinlikleri bir arada verilmektedir. STCY’de okuma yazma öğretimi, öğrencinin zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerinin değişimini de sağlamaktadır (Akyol, 2011).

STCY’de ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta olup, seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Okuma ve yazma, ilk okuma yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (MEB, 2005).

2.7.1. Özellikleri

STCY’nin özelliklerinin başında, okuma yazma ile dinleme konuşma becerilerinin bir arada öğretilmesi gelmektedir. Ayrıca, programın aşamaları öğrencinin bilgiyi yapılandırarak öğrenmesi şeklinde olduğu için yapılandırıcı yaklaşıma da uygundur.

Öğrenciler kalıpların dışına çıkarak, yaratıcılıklarını ve düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu yöntem, kolaydan zora doğru bir yol izlemekte ve öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yapıya sahiptir. Öğrenci cümle ve metin oluşturma etkinliklerine bizzat katılarak aktif bir özellik kazanmıştır. Program, Türkçe'nin ses yapısına da uygun olmakta ve öğrencinin telaffuzunu geliştirmektedir. Öğrencinin sözlü dilden, yazılı dile geçmesi de kolaylaşmaktadır (MEB, 2005).

STCY'nin genel olarak özelliklerini; öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olması, zengin içeriklerle yaratıcılığı desteklemesi ve öğrencinin aktif olması şeklinde sıralayabiliriz. Ayrıca bu yöntem, yapılandırmacı yaklaşıma ve Türkçenin ses yapısına uygun olması açısından da önem taşımaktadır.

2.7.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları

STCY'ye göre ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (MEB, 2005).

2.7.2.1. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık

İlk okuma yazmaya hazırlık aşaması; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir.

a) Genel Hazırlık

Akyol (2011), bu aşamayı; sınıf ve okul ortamını tanıtırma, bak-anlat, çiz-boya ve çizgi aşamaları olarak gruplandırmaktadır. Bu aşamalara ayrılacak süreyi de sınıf öğretmenin öğrencilere göre planlaması gerekmektedir.

Okula yeni başlayan öğrencilere, öncelikli olarak rahat bir şekilde iletişim kurabilecekleri bir ortamın hazırlanması gerekmektedir. Bu amaçla drama, oyun, şarkı, bilmece gibi çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Öğrencilerin bu sayede öğrenmeye güdülenmeleri sağlanacaktır. Bu aşamada yapılması gereken önemli çalışmalardan biri de öğrencilerin hastalık, görme, işitme gibi özel durumların saptanması ve önlemlerin alınmasıdır. Öğrencilerin gelişimleri kontrol edilmeli ve veliler bilgilendirilmelidir (MEB, 2005).

b) Okumaya Hazırlık

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitap tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri öğrencilerin düzeylerine uygun olarak yapılmalıdır.

1. *Oturma*: Öğrencilerin sırada anlamayı ve çalışmayı destekleyecek şekilde oturmaları sağlanmalıdır.

2. *Kitabı tutma ve açma*: Sınıfta çocuklara kitapları nasıl tutacakları, kitap ile göz arasındaki en uygun uzaklığın ne kadar olacağı ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir.

3. *Görsel okuma*: Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla; gördüğü resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme, görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma, söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma, söylenen cümleye uygun resimleri bulma, sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama, görsellerden yararlanarak hikâyeye oluşturma, görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma çalışmaları yapılabilir.

4. *Okumaya özendirme*: Öğretmen hikâyeye, masal, fıkra, şiir, tekerleme vb. okuyarak öğrencilerin ilgisini uyandırıp, dikkatini çekerek, resimli masalları ve hikâyelerin resimlerini okuyormuş gibi anlatmalarını sağlayarak onları okumaya özendirebilir (MEB, 2005).

c) Yazmaya Hazırlık

Bu aşamaya hazırlık olarak el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumuna göre çalışmalar yeniden düzenlenebilir.

1. *El hareketleri*: Yazma etkinliğine başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kaslarının esnekliği sağlanmalıdır. Bu amaçla; parmakları kullanarak şarkılar söyleme, parmak uçları ile sıra üzerine vurarak yağmur yağma sesini çıkartma, direksiyon çevirme hareketiyle sağa ve sola doğru dönüşler yapma ve elma, armut toplama gibi etkinlikler yapılabilir.

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

3. *Kalem tutma*: İlk okuma yazma öğretiminde kalem tutmanın ayrı bir önemi vardır. Çünkü bu aşamada öğrencilerin edinecekleri alışkanlıklar hayatı boyunca sürmektedir. Öğrencinin, kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bu durumun önüne geçmek amacıyla, öğretmenler her öğrencinin kalem tutuşunu gözlemlemeli ve doğru kalem tutma alışkanlığı kazanmasını sağlamalıdır.

4. *Serbest çizgi çalışmaları*: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olduğu için ayrı bir önemi vardır. Öğrencilere çeşitli resimler yaptırılır. Yapılan çalışmaların çevrede görülen, bilinen varlık ve nesnelere örneklenmesi, öğrencinin çevresini tanıması ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Bu aşamada; karalama (kuş yuvası, çember, bulut yapma) ve sürekli ve eğik çizgiler çizme (dalga, yılan, halat vb.) etkinlikleri yapılabilir.

5. *Düzenli çizgi çalışmaları*: Öğrenci bu çalışmada harfleri yazmaya hazırlığın ilk aşamasındadır (MEB, 2005).

2.7.2.2. İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme

Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma, bu cümleleri metin haline getirme çalışmaları yapılmaktadır.

Sesi hissetme ve tanıma

Bu aşamadaki amaç, öğrencilerin sesi tanımasıdır. Bunu sağlayabilmek için; kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme söyletme gibi etkinliklerle ses hissettirme, sesin geçtiği kelimeleri bulma, görsellerden yararlanarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır. Öğrencilere sesi içeren ve içermeyen kelimelerin resimleri gösterilir. Öğrencilerden sözcüklerde, ilgili sesin var olup olmadığını belirlemeleri istenir.

Sesi okuma ve yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

1. Öğretmen öncelikle harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.
2. Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır. Bu aşamada kum havuzu hazırlanarak öğrencilere harflerin yazılışı kavratılabilir.
3. Öğrencilerin, satır aralıklarına yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
4. Öğrencilerin satır aralarına harfleri yazmaları sağlanmalı, öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine önem verilmelidir.
5. Yazılması zor olan (a, A, k, y, g, G, f) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.
6. Seslerin öğretiminde, Tablo 2'de verilen sıralama ele alınmalıdır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlilik dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu gruplardaki bazı seslerin yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ancak, bu düzenleme Türkçe Öğretim Programı'nın anlayışına ve STCY'ye uygun olmalıdır.

Tablo 2.

Ses (harf) grupları.

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

(MEB,2005)

7. Büyük harflerin verilme aşamasında, oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir. Bu amaçla özel adların yazımı ve cümleye büyük harfle başlama kuralından büyük harflerin yazımı gösterilebilir. Örneğin "ela, lale" kelimeleri üretildiğinde bu kelimenin farklı anlamları üzerinde durularak insan adı olan "Ela, Lale" kelimelerinin yazım şekli gösterilebilir. Elde edilen büyük harfin yazım şekli üzerinde durulmalıdır. Bitişik yazıda C,Ç,I,i,J,O,Ö,P,S,Ş,U,Ü,V,Z harflerinin büyük ve küçükleri benzerdir. Ayrıca, bitişik eğik yazıda, harfler üstten bağlanır ve harflerin

noktaları ve noktalama işaretleri kelime yazımı bittikten sonra konulmasına dikkat edilmelidir. "F, N, P, V, T " harflerinin yazılış özelliği bakımından kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmadığı ve büyük harf yazıldıktan sonra kalemin kaldırılması gerektiğine dikkat edilmelidir. Özellikle başlıklarda bitişik yazı büyük harfleri kullanılırken harflerin birleştirilmeden yazılması gerektiği vurgulanır.

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

Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

Bu aşamada harf ve ses birlikte kullanılmalı ve çocuklara öğretilen harflerin adı da doğrudan söylenmelidir. Öğrencilere artık anlamlı gelebilecek hece ve kelimeler öğretilmesi gerekmektedir. Seslerin bu amaçla öğretildiğinin öğrenciye kavratılması önemlidir (Akyol, 2011:s.112).

İlk okuma yazma öğretiminin heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturma aşaması olup, öğretmenlerin en çok dikkat etmesi gereken bölüm burasıdır. Bu amaçla; verilen ilk iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılma, bu hecelere okuma ve yazma çalışmaları uygulama, her yeni seste, önceki öğrenilenlerle ilişki kurulmalıdır. Ayrıca her ses grubu tamamlandıktan sonra, çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Öğrenciler tam olarak kavramadan bir sonraki ses grubuna geçilmemelidir. Bu çalışmalar esnasında, büyük harf yazımı ve kullanımı eş zamanlı olarak gösterilmelidir (MEB, 2005).

Metin Oluşturma

Öğrencilerle oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Metin yazdırılırken doğru yazmaya özen gösterilmeli ve yazılar dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazılmalıdır (MEB, 2005).

Okuryazarlığa Ulaşma

İlk okuma yazma öğretim sürecinin son aşaması okuryazarlığa ulaşmadır. Bir diğer adı da serbest okuma yazma aşamasıdır. Öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri,

hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıf ortamında okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmesine ve yazılanları okuyarak sınıfta paylaşmasına fırsat verilmelidir (MEB, 2005).

Okuryazarlığa ulaşmada hazırlanan materyallerin öğrencilerle yapılmasına ve okuma yazma çalışmalarının eş zamanlı uygulanmasına dikkat edilmez. Ayrıca dikte çalışmaları planlı bir şekilde acele etmeden uygulanmalıdır. Bu esnada da noktalama işaretleri de sezdirilmelidir (Çelenk, 2003).

2.7.3. Bitişik Eğik Yazı

İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan, bitişik eğik el yazısının en temel özelliği, soldan sağa doğru olması ve öğrencinin elini kaldırmamasıdır. Harflerin bu şekilde kesintisiz akışı ve yazının devamlı olması öğrenciye dolaylı yönden yazacaklarını akılda tutmasını sağlamaktadır. Ayrıca, dik temel harflerde karşılaşılan harfler arasındaki uygun boşluk sorunu da ortadan kalkmaktadır (Başaran ve Karatay, 2005).

Amerikan Ulusal Sağlık Enstitüsünün yaptığı çalışmaların sonucunda, okuma yazma programı ile ses-harf ilişkisi kurulabilirse, zayıf öğrencilerle birlikte sınıfın % 95'i okuma yazma becerisini kazanmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi de aynı şekilde ses-harf ilişkilerinin sistematik bir şekilde kazandırılmasıyla başlamaktadır (Lally ve Price, 1998, Akt. Akyol, 2011).

Bitişik eğik yazı ilk olarak ülkemizde Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında uygulanmaya başlamıştır. STCY ile bitişik eğik yazı tekrar uygulanmaya başlamıştır. Öğrencilerin kas gelişimlerine uygun olan bitişik eğik yazı, kelimeyi de tanımakta kolaylık sağlamaktadır. Öğretmenlerin özellikle bitişik eğik yazıyı uygularken, bağlantı yerlerine dikkat etmesi gerekmektedir (MEB, 2005).

2.7.3.1. Bitişik Eğik Yazının Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ilk okuma yazma çalışmalarına bitişik eğik yazı ile başlanması gerekliliği aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

1. Bitişik eğik yazıda ayrıntılar gösterildiği için öğrencilerin dikkatine ve zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.
2. Yazıda süreklilik olduğu için, öğrencilerin okumasında da akıcılık kazandırmasına yardımcı olmaktadır.
3. Bitişik eğik yazı sentez sürecine dayalı olduğu için, STCY'deki okuma yazma sürecini desteklemektedir.
4. Öğrencilerin anatomik yapıları gereği kalemli eğik tutmaları, bitişik eğik yazıya geçişi kolaylaştırmaktadır.
5. Bitişik eğik yazıdaki akıcılık, soldan sağa doğru yazmayı desteklemektedir. Ayrıca öğrencilerin yazısının güzel olmasını, kelimeleri tanımasını ve harflerin yazılış yönlerini karıştırmamalarını sağlamaktadır.
6. Dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmasını sağlamaktadır.
7. Öğrenciler, bitişik eğik yazı yazmalarına rağmen, kitapların diğer harf karakteriyle olması öğrencilerin okumasını zorlaştırmamaktadır.
8. Bitişik eğik yazının görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile görsel sanatlar ve müzik derslerinin öğretimleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.
9. Bitişik eğik yazı, dik temel harflerin tersine solak öğrencilerin de yazmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin, parmak ve el kaslarına da uygundur (MEB, 2005).

Akyol'un (2011) bitişik eğik yazının etkili olmasıyla ilgili açıklamaları şu şekildedir:

1. Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenmek dik temel harflerle yazılan metinleri okumada sorun oluşturmamaktadır.
2. Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası varken dik harflerin farklı başlangıç noktaları vardır. Bu durum çocuk açısından sıkıntılara yol açmaktadır.

3. Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklıdır. Bundan dolayı çocuk harfleri birbirine karıştırmadan yazabilmektedir.
4. Dik temel harflerde sorun, harf yazımında hareketlerin nerede başlayacağını ve nasıl bitirileceğinin kolay öğrenilmeyişidir. Çünkü farklı noktalardan birleştirme söz konusudur. Oysa eğik yazı harflerinin çoğu el kaldırmadan tek harekette yapılmaktadır.
5. Bitişik eğik yazı yazmak, bitişik eğik yazının kolay okunmasına katkı sağlamaktadır.
6. Programda seçilen bitişik eğik yazıyla öğretim yönteminde daha fazla kelime öğrenilmektedir.
7. Öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır.
8. Bitişik eğik yazıda harfler ayna görüntüsü oluşturmaz. Çünkü bütün harflerin şekilleri birbirinden farklıdır.

2.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki İlişki

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Bu amaçla öğrencilerden bilgiyi ezberlemeleri yerine, araştırmaları, yorumlamaları ve bu beceriyi hayatı boyunca sürdürmelerini istemektedir (MEB, 2005).

Tablo 3.*Geleneksel ve yapılandırmacı sınıfın karşılaştırılması.*

Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Temel becerilerin vurgulandığı bir bütünün parçası olarak program başlar.	Program giderek genişleyen bir bütünün parçası olarak başlar ve temel kavramlara vurgu yapar.
Programın sıkı sıkıya takibi önemlidir.	Öğrencilerin soruları ve ilgileri dikkate alınır.
Temel materyaller ders kitabı ve yardımcı kitaplardır.	Yönlendirilmiş materyaller ve birincil kaynaklar kullanılır.
Öğrenme tekrar üzerine temellenir.	Öğrenme öğrencilerin var olan yapıları üzerine karşılıklı etkileşim sonucu inşa edilir.
Öğretmen alıcı durumunda olan öğrencilere bilgi aktaran kimsedir.	Öğretmen öğrencilerin kendi yapılarının oluşumuna yardım eden kimsedir.
Öğretmen gücünü otoriteden alan yöneticidir.	Öğretmen öğrencileri ile etkileşime giren, görüşmeci kişidir.
Değerlendirme doğru yanıtları isteyen testlerle gerçekleştirilir.	Değerlendirme, öğrencilerin gözlem ve bilgilerini içeren çalışmalar ve testleri içerir. Süreç değerlendirme ürün değerlendirme kadar önemlidir.
Bilgi durağan olarak görülür.	Bilgi dinamik olarak görülür.
Öğrenciler öncelikle bireysel olarak çalışırlar.	Öğrenciler öncelikle grup halinde çalışırlar.

(Savaş, 2007)

Tablo 3'e göre geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşımın sınıf özelliklerini karşılaştırdığımızda yapılandırmacı yaklaşımının öğrenci merkezli olduğu, öğrencilerin daha aktif katılımcı olması, öğretmenlerin öğrenciye yardımcı konumunda olması, gerektiğinde rehberlik yapması ve öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınması açılarından STCY'ye uygun olduğu görülmektedir.

2.9. Okuma Becerisi ve PISA

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), okuryazarlığı, bilgiyi anlamaya ve iletmeye yarayan araç olarak görmektedir. Okuma becerisini ise belirli bir amaca yönelik etkili bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Bu amaçla PISA okuma becerisini; metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amacı olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Okuma becerisinde metin çözümlene, sözcük bilgisi, dilbilgisi, dilbilimsel ve metinsel yapı, özellikler ve gerçek yaşam hakkında bilgi sahibi olma önemlidir (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı {EARGED}, 2013). Bu açıdan baktığımızda, ilk okuma yazma programının amaçları ile PISA sınavının okuma becerisi alanında öğrencide bulunmasını istediği nitelikler örtüşmektedir.

Türkiye, 1997 yılında başlayan PISA birinci dönem pilot test çalışmalarından geç haberdar olduğu ve söz konusu çalışmaları yürütmesi öngörülen Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED), anılan yıllarda Uluslar Arası Eğitim Başarılarını Değerlendirme (IEA) kuruluşunun Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırmasının Tekrarı (TIMSS – R) projesi konusundaki yoğun çalışmaları nedeniyle hem pilot test hem de esas test çalışmalarına katılamamıştır. Bu nedenle Türkiye, PISA projesine ancak ikinci aşamadan (2003 / Matematik) itibaren, Millî Eğitim Bakanı'nın onayı ile dâhil olmuştur. PISA ile ilgili çalışmalar ise, Millî Eğitim Bakanlığının bir birimi olan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından yürütülmektedir (EARGED,2013).

2.9.1. OECD Ülkeleri ve PISA

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü uluslararası bir ekonomi örgütüdür. 14 Aralık 1960 tarihinde imzalanan Paris antlaşmasına göre, 1961'de kurulmuştur. Türkiye kurucu olan 20 ülkeden biridir. Başlangıçta Ekonomi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı'na (OECD) üye ülkelerin katıldığı PISA, günümüzde dünya genelinde yapılan en önemli araştırmalardan biri haline gelmiştir. PISA 2000'e iki uygulama şeklinde (2002'de 11 ülke katılmış) 43 ülke, PISA 2003'e 41 ülke, PISA 2006'ya 30'u OECD üyesi olmak üzere 57 ülke, son olarak PISA 2009'a 74 ülke katılmıştır. PISA 2009'a önce 33'ü OECD üyesi olmak üzere toplam 65 ülke katılmış, daha sonra 9 ülkenin katılımı ile bir ek çalışma yapılmıştır. PISA 2012'de ise sınava 34'ü OECD olmak üzere 64 ülke katılmıştır. Şili OECD ülkelerine eklenmiştir. Tablo 4'te de

görüldüğü gibi, PISA sınavına katılan ülke sayısı her geçen yıl artmaktadır. Özellikle OECD ülkelerinin dışındaki ülkelerde ciddi bir artış sağlanmıştır. Ancak 2012 yılında yapılan PISA sınavına katılım bir miktar azalmıştır (EARGED,2013).

Tablo 4.

2003-2012 arası PISA sınavına katılan ülke sayılarının listesi.

Yıllar	OECD Ülkeleri	Diğer Ülkeler	Toplam
2003	30	11	41
2006	30	27	57
2009	33	41	74
2012	34	30	64

2.9.2. PISA 2003 Okuma Becerisi

PISA 2003 araştırmalarına göre okuma alanında ülkeler arasında en yüksek başarı puanına sahip ülke 543 puanla Finlandiya'dır. Kore, Kanada, Avustralya, Lihtestayn sıralamada bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada 375 puanla Tunus bulunmaktadır. Türkiye'nin okuma alanındaki ortalaması ise 441 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergilemiştir. Bunun yanı sıra Sırbistan, Brezilya, Meksika, Endonezya ve Tunus gibi ülkelere daha yukarıda gözükmektedir. Türkiye yukarıda adı geçenlerin dışındaki tüm ülkelere daha düşük performans göstermektedir (EARGED,2005).

2.9.3. PISA 2006 Okuma Becerisi

PISA 2006'ya katılan ülkeler arasında okuma becerileri alanında en yüksek ortalama başarı puanına sahip ülke 556 puanla Kore'dir. Bu ülkeyi sırasıyla Finlandiya, Hong Kong-Çin, Kanada, Yeni Zelanda, İrlanda takip etmektedir. En alt sırada 285 puanla Kırgızistan yer almaktadır. PISA 2006 Projesi sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma becerileri başarı ortalaması 447 puandır. Projeye katılan ülkeler arasında Şili, Rusya Federasyonu, İsrail ve Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra ülkemiz, Tayland, Uruguay, Meksika, Bulgaristan, Sırbistan, Ürdün gibi ülkelere daha iyi bir performans göstermiştir (EARGED,2010).

2.9.4. PISA 2009 Okuma Becerisi

PISA OECD ortalaması, tüm uygulamalarda yaklaşık olarak 500 puan civarında gerçekleşmiştir. 2009 uygulaması, okuma becerileri ağırlıklı olarak yapılmıştır. Okuma becerileri alanında 2003 sonuçlarına göre Türkiye ortalaması 441 puan, 2006 yılında 447 ve 2009 yılında ise 464 puan olarak gerçekleşmiştir. Türkiye bu alanda bir önceki uygulamaya göre 17 puanlık bir artış göstermiştir (EARGED,2010).

2.9.5. PISA 2012 Okuma Becerisi

Türkiye sınava katılan 64 ülke arasında, not ortalamasını yükseltmesine rağmen 42. sırada kalmıştır. OECD ülkeleri arasında sondan üçüncü olmuştur. Okuma becerilerinde puan ortalaması 475 olan Türkiye okuma ortalamasını önceki yıllara göre 4,1 oranında artırmıştır. Ancak OECD ülkelerinin ortalamasının altındadır (EARGED,2013).

Tablo 5.

OECD ülkelerinin ve Türkiye'nin 2003–2012 PISA okuma becerisi test ortalamalarının karşılaştırılması.

	2003	2006	2009	2012
Türkiye	441	447	464	475
OECD	494	492	493	496

Tablo 5'te yıllara göre OECD ülkelerinin okuma becerisi ortalama puanına göre Türkiye'nin PISA okuma becerisi puanlarını incelediğimizde, bir artışın olduğu ancak özellikle 2003 ve 2006 yıllarında OECD ülkelerinin ortalamasının çok altında olduğu görülmektedir. 2009 ve 2012 yıllarında ise Türkiye'nin okuma becerisi puanlarında ise önemli bir artış vardır. OECD ülkelerinin ortalamasının altında olmasına rağmen Türkiye'nin giderek okuma becerisindeki başarısının arttığı söylenebilir. 2003 yılından, 2012 yılına kadar 34 puanlık bir artış görülmektedir. Ancak bu artışa rağmen Türkiye tüm sınavlarda OECD ülkelerinin okuma becerileri başarısında sondan üçüncü sırayı geçememiştir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde STCY ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Blevins tarafından İngiltere’de yapılan bir araştırmada, okuma yazmaya başlayan öğrencilere, dilin yapısına uygun bir şekilde ses eğitiminin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sistemik ve planlı verilen ses eğitiminin, çocuklarının gelişimine yardımcı olacağı, okuma yazma becerilerini geliştireceği ve öğrenmede akıcılık kazandıracığı araştırma sonucunda belirlenmiştir (Blevins, 2003, Akt. Beyazıt, 2007).

Bilir (2005), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi” adlı araştırmasında, STCY’nin öğrencilerin gelişim özelliklerine uymadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca STCY’nin, özellikle ayrıntıları görme ve mantıksal bağ kurma becerisi gelişmiş bireylere uygulanmasının daha faydalı olacağı araştırmanın bir diğer sonucudur.

Uğuz (2006), “Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin Öğretmenler Tarafından Algılama Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler” adlı çalışmada, Afyonkarahisar’da görev yapan toplam 108 öğretmene ulaşmıştır. Araştırmasında, STCY’nin olumlu ve olumsuz yanlarını içeren 25 maddelik anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin genel olarak STCY’yi olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca STCY’nin, ses gruplarıyla uygulanmasının ve öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanılmasının olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çevik (2006), “Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri; Bursa Örneği” adlı nitel araştırmasında, 20 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Araştırmasında, STCY’nin bireysel farklılıklara uygun olduğu, öğrencilerin ezberden uzaklaştığı ve okuma yazmaya erken geçtiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak yapılan araştırmada, STCY ile öğrencilerin okuduğunu anlamada ve hızlı okumada sorun yaşadığını, öğretmenlerin de programı uygulamadan önce hizmet içi eğitim almadıklarını, sınıfların kalabalık olduğunu ve okulların donanım olarak yetersiz olduğu da tespit edilmiştir.

Gün (2006), “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Görüşleri” adlı araştırmasında, İzmir il merkezinde görev yapan 304 sınıf öğretmenine

ulaşmıştır. Araştırmasında, okulları sosyo-ekonomik durumlarına göre ayırarak tabakalı örnekleme kullanmış, öğretmenlere algı ölçeği ve görüş alma formu uygulamıştır. Araştırmasında, öğretmenlerin STCY'ye ve bitişik eğik yazıya genel olarak olumlu baktıkları, STCY konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, soysa-ekonomik yapıya göre özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, STCY'ye yönelik daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Özsoy (2006), "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler; Eskişehir İl Örneği" adlı araştırmasında, Eskişehir il merkezinde görev yapan 202 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Araştırmasında, STCY ile ilgili olarak, öğrencilerin heceleyerek okudukları, okuduklarını anlamadıkları ve noktalama işaretlerini yerinde kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, bitişik eğik yazının uygulanmasında herhangi bir sorunla karşılaşılmadığı, öğrencilerin cümle ve kelimeleri kolayca tanıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2006), "Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri" adlı araştırmasında Ankara'da birinci sınıf okutan 20 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Araştırmasında, STCY ile ilgili güçlükleri belirlemeye yönelik 20 maddelik anket sorusu uygulamış ve çözüm önerileri alınmıştır. Sonuç olarak; STCY için sınıfların kalabalık olduğu, öğretmenlerin programla ilgili kurs almadığı, öğrencilerin bitişik eğik yazıda zorlandığı ve velilerin program hakkında bilgisiz olduğu, okulların donanım olarak yetersiz olduğu belirlenmiştir. Araştırmasında, öğretmenlerin önerilerine yönelik olarak; öğretmenlerin hizmet içi kurslara alınması gerektiği, okullara program için gerekli donanımların sağlanması, birinci sınıf öğrenci velileri ile daha fazla görüşme yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Turan (2007), "İlköğretim 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamada Etkililiği" adlı araştırmasında, Ankara, Bolu, Diyarbakır, İstanbul, Hatay, Kocaeli, Samsun, İzmir ve Van'da görev yapan 413 sınıf öğretmeni, 78 okul müdürü ve 265 ilkokul müfettişine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanlar genel olarak STCY ile bitişik eğik yazı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre programı daha olumlu buldukları da cinsiyete göre farklı sonuçların ortaya çıktığını göstermektedir. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre,

STCY'ye daha fazla olumlu baktıkları belirlenmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri, müfettişlere göre STCY'yi daha olumlu bulmuşlardır.

Kanmaz (2007), "Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerinin Değerlendirmeleri; Denizli İli Örneği" adlı araştırmasında, Denizli il ve ilçe merkezinde 176 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Genel olarak sınıf öğretmenleri STCY ile ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Araştırmasında, mesleki kıdeme göre, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı farklılıklar belirlemiştir. Mesleki kıdemi fazla olan sınıf öğretmenleri STCY hakkında daha olumsuz görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinde, bitişik eğik yazı uygulamasıyla ilgili olarak, ders kitaplarının dik temel harflerle yazılmış olmasının öğrencilerin zorlanmasına neden olduğu belirlenmiştir.

Samancı (2007), "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler" adlı araştırmasında, Aydın ilinin Didim ilçesinde görev yapan 15 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenleri öğrencilerin harfleri düzgün okuyamadıklarını, seslerle heceler oluşturamadıklarını ve okuduklarını anlamada problem yaşadıkları şeklinde görüş belirtmiştir.

Bektaş (2007), "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, Adana il merkezinde görev yapan 172 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Betimsel tarama modeli uygulanan araştırmada, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu hizmet içi kursları ve ders kitaplarını yetersiz bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin sesleri birleştirmede, bitişik eğik yazıyı kullanmada zorlandıkları şeklinde görüş belirtmiştir.

Beyazıt (2007), "İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi İle Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, Antakya merkezde görev yapan sınıf öğretmenleri ile birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri, öğrencilerin konuşma, görsel okuma ve sunu hazırlamada STCY'yi başarılı bulmuşlardır. Ancak, öğretmenler okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde çözümleme yöntemini STCY'den daha başarılı bulmuştur.

Yıldırım (2007) “Yazılı Program ve Uygulanan Program Açısından Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, 2006-2007 öğretim yılında Ankara, Bursa ve Kahramanmaraş il merkezinde bulunan 180 birinci sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda, STCY'nin uygulanması ile temeli arasında farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin STCY hakkında yeterli ve doğru bilgisinin olmadığı ve olumsuz tutum geliştirdiği belirlenmiştir. Uygulama açısından da en çok ilk iki sesten sonra hece ve kelime oluşturmada sorun yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dursunoğlu (2007) “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sesi Hissettirme ve Tanıtmaya Yönelik Yapılabilecek Uygulamalar” adlı araştırmasında, ilk okuma yazma öğretiminde sesi hissettirme ve tanıtmaya yönelik yapılabilecek uygulamalarla ilgili bilgi vermektedir. Bu amaçla görsel okuma ve görsel sununun önemli olduğunu belirtmiştir.

Dedeli (2008), “Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmasında, Dokuz Eylül ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 320 son sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin STCY hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyete göre elde edilen bulgulara göre, STCY hakkında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla yeterli oldukları görüşüne ulaşılmıştır.

Şahin (2008), “Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme” adlı araştırmasında, Bursa ili ilçelerinde 101 sınıf öğretmenine ve 127 birinci sınıf öğrencisine ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin STCY ile ilgili olarak kendilerini yetersiz hissettikleri, program ile öğrencilerin ezberine dayanan öğretimden uzaklaştığı, ilk okuma yazma öğretiminin STCY ile daha eğlenceli geçtiği sonucuna varılmıştır.

Öğreten (2008), “Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, İstanbul Avrupa Yakası'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapan 947 öğretmene ulaşılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı

araştırmada, STCY hakkında öğretmenlerin olumlu görüş belirttiği, bitişik eğik yazının uygulanmasında öğretmenlerin kendilerini yeterli bulduğu, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olanlara göre STCY ve bitişik eğik yazı hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bay (2008), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi; Ankara İli Örneği” adlı araştırmasında, Ankara il merkezinde 196 öğretmene ulaşılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, STCY’yi uygulayan öğretmenlerin programa karşı olumlu tutum geliştirdiği, pilot uygulamaya katılmayan sınıf öğretmenlerinin ise kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbaş (2008) “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında, Muğla il merkezinde görev yapan 104 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin, yeni programın öğrenme hızını artırdığını, öğrencinin okumaya erken başladığını ve yeni programın kalıcı öğrenme sağladığını düşündükleri saptamıştır. Öğretmenler ilk okuma yazma planlamasının ve kılavuz kitapların kendilerine hazır olarak verilmesinin çok büyük kolaylık olduğunu vurgulamışlardır. Ancak, yeni programda heceleyerek okumanın fazla olduğu, dolayısıyla anlama güçlüğüne artığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda tereddütleri olduğu görülmüştür. Bitişik eğik yazının aksine dik temel harflerin yazımının daha kolay olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Fitzharris ve arkadaşları (2008), “Öğretmen Yeterliliğinin Okuma Yazma Öğretimindeki Önemi” adlı araştırmada, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile okuma yazma öğretimi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artması ile birlikte okuma yazma öğretiminin olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır (Akt. Bay, 2008).

Demirci (2008), “Okuma Becerisini Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri” adlı araştırmasında, İstanbul ilinin Tuzla ilçesinde 329 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin doğru okuma açısından yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak,

okuduğunu anlama açısından orta düzeyde ve okuma hızı olarak ise düzeyin altında sonuçlar elde edilmesi sınıf öğretmenlerinin görüşlerini içeren araştırmalarla benzer sonuçlara ulaşıldığını desteklemektedir.

Vatansever (2008), “Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, İstanbul ilinin, Bahçelievler, Bakırköy ve Zeytinburnu ilçelerinden 237 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlamada STCY ile okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2008), “Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Karşılaştırılması” adlı araştırmasında, İzmir ilindeki 645 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça, okuduklarını daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin her iki programla da okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aktürk (2009), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri; Şanlıurfa, Viranşehir Örneği” adlı araştırmasında, Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde 67 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, sınıf öğretmenleri STCY hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını, STCY ile okuma yazmaya daha erken geçildiği, kalıcı öğrenmenin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler STCY ile öğrencilerin okuma hızlarının düştüğü ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile zorlandığı şeklinde görüşe sahiptir. Öneri olarak da sınıf öğretmenleri, okul öncesi eğitimin zorunlu olması ve STCY’ye göre yeniden düzenlenmesi gerektiği görüşündedir.

Zayim (2009), “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hece Döneminin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, Aydın il merkezinde altı sınıf öğretmeni ve altı birinci sınıf öğrenci velisiyle görüşülmüştür. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, sınıf öğretmenlerin STCY ile birlikte kullandıkları yöntem ve tekniklerin değiştiği, STCY’ye yönelik herhangi bir eğitim almadıkları ve öğrencilerin heceleri birleştirmede zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2009), “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; Şırnak İli Örneği” adlı araştırmasında, Şırnak il merkezinde görev yapmakta olan 70 sınıf öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kendini ifade edememe, kelime dağarcığının az olması, okuduğunu anlamama sorunlarıyla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sorunları çözebilmek amacıyla, STCY’yi uygularken görsel ağırlıklı materyal kullanma, bol tekrarlar yapma öğrencilerle birebir ilgilenme yöntemlerini belirlemiştir.

Yılmaz ve Ağırtaş (2009), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi; Hatay İli Örneği” adlı çalışmada, Hatay il merkezinde görev yapan 204 sınıf öğretmene ulaşılmıştır. STCY’ye ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu, cinsiyet ve mezun olunan bölüme göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. STCY’ye ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmasının nedeni, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin STCY konusunda diğer öğretmenlere göre daha nitelikli bilgiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Bulut (2010), “Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulanan Öğrencilerin Okuma Yazmaya Geçişlerinde Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi” adlı araştırmasında, okuma yazmaya önce geçen ve zorlanarak geçen öğrenciler üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okula devam durumları, sosyoekonomik ve gelişim düzeyleri ile hazır bulunuşlukları ilk okuma yazma öğretimine geçişinde etkili olan faktörler olarak belirlenmiştir. Ayrıca çevresel etkenler olarak, öğretmenler ve sınıf ortamının da okuma yazma öğretimini etkileyen bir faktör olduğu da araştırmanın bir diğer sonucudur.

Bektaş (2011), “Ses Temelli Cümle Yöntemi Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri; Edirne Örneği” adlı araştırmasında, Edirne il merkezinde görev yapan 70 sınıf öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farkın olmadığı, mesleki kıdeme göre ise öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi fazla olan sınıf öğretmenleri materyal kullanımına, mesleki kıdemi az olanlardan daha az önem vermektedir.

İflazoğlu Şaban ve Yiğit (2011) “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; Şırnak İli Örneği” adlı araştırmada, Şırnak İl merkezinde görev yapan 70 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada, ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin okuma yazmayı öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri; kendini ifade edememe, kelime dağarcıklarının az olması, öğrenmelerinin zaman alması, telaffuz bozuklukları, araç gereç kullanımını bilmeme, okuduğunu anlayamama, sorulan sorulara cevap verememe, öğrendiklerini çabuk unutma şeklinde sıralamışlardır. Bu güçlüklerle baş etme yollarını ise; görsel materyalleri ağırlıklı olarak kullanma, kelime dağarcıklarını geliştirici etkinlikler yapma, bireysel olarak birebir ilgilenme, sürekli tekrar yapma, şeklinde sıralamışlardır.

Duran ve Çoban (2011) “Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada, Uşak il merkezinde görev yapan 123 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada, harflerin öğretim sırası ile ilgili önemli bir sorun olmadığı ancak son grupta yer alan p, ç, h, f ve s harflerinin ilk grupta kaydırılmasının hece ve kelime türetme de verimliliği arttıracığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da, açık heceye ulaşma tekniğinin akıcı okumayı zorlaştırması ve değiştirilmesi gerektiğidir.

Babayiğit (2012), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi” adlı deneysel araştırmasında, Niğde ilinin Çiftlik ilçesinde Bozköy İlkokulundaki iki sınıf üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma yazmaya geçiş zamanı, okuduğunu anlama, sesli okuma hızı açılarından kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, dikte becerisi açısından deney grubu lehinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğrencilerin özelliklerine ve Türkçeye uygun olması, bitişik eğik yazının uygulanmasını destekleyici olması, öğrencinin yaratıcılığını ortaya koyan etkinliklerin yer alması ve görsel okuma gibi alanlarda STCY başarılı kabul edilmiştir. Ancak, okuduğunu anlama, kendini ifade etme, akıcı bir şekilde okuma, bitişik eğik el yazısı yazma gibi durumlarda STCY başarı sağlayamamıştır. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin kıdemli öğretmenlere göre, STCY hakkında daha nitelikli bilgi sahibi olduğu yapılan araştırmada belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin STCY’yi

uygulamadan önce hizmet içi kurslara alınması ve okul öncesi eğitim programlarının STCY'yi destekleyici olması gerektiği çözüm önerisi olarak sıralanmıştır.

BÖLÜM III

3.Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılacak araştırma modeli, araştırmacının rolü ve özellikleri, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili süreçler ayrıntıları ile açıklanacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf okuma yazma öğretiminde uygulanan ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamak, açıklamak temel unsurdur. Bu yöntemde araştırmaya konu olan olay, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Çalışma esnasında, herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Dikkat edilecek en önemli özellik, geçmişte var olmuş ya da hâlâ süren olayı en uygun bir biçimde açıklayabilmektir (Karasar, 2003).

3.2. Araştırmacının Rolü ve Özellikleri

Araştırmacı 13 yıldır sınıf öğretmenliği görevini farklı yerleşim birimlerinde ve bölgelerde yürütmektedir. Görev süreci boyunca her iki okuma yazma programını da 1. sınıflara uygulamıştır. Araştırmada kendisine sağlanan tüm olanak ve izinleri kullanarak, araştırmacının uygulanma sürecinde bilimsel ve nesnel kalmaya dikkat etmiştir.

3.3. Evren-Örneklem

Örnekleme, incelenecek evreni meydana getiren bölümlerin tamamından ziyade, bazı kısımlarının belli kurallara göre seçilerek araştırmacının bu grup üzerinde yapılmasıdır (Balcı, 2001). Alanya ilçesinde görev yapmakta olan 747 sınıf öğretmeni araştırma evrenini oluşturmaktadır. Örneklem seçmek için; olasılıklı

örnekleme yöntemlerinden biri “tabakalı örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir. Bu şekilde elde edilen bulguların evreni temsil etme gücü artmaktadır (Balcı, 2001). Örnekleme büyüklüğünü belirlemek için yapılan istatistiksel işlemlerin sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

$\alpha= 0.05$ için örnekleme büyüklükleri.

Evren Büyükülüğü	± 0.05 örnekleme hatası		
	(d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	80	71	77
500	217	165	196
750	254	185	226
1000	278	198	244
2500	333	224	286
5000	357	234	303
10000	370	240	313
25000	378	244	319
50000	381	245	321
100000	383	245	322
1000000	384	246	323
100 milyon	384	245	323

(Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 50)

Tablo 6’da yaklaşık 750 öğretmen için örnekleme büyüklüğünün 254 olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Alanya ilçe merkezinde 121, beldede 76 ve köyde 55 olmak üzere 263 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Bu sonuç dikkate alındığında 747 öğretmeninden 263’ü yaklaşık %35.21’inin bu çalışmanın örneklemini oluşturduğu görülmektedir. Alanya ilçe merkezi, belde ve köyleri için yapılan tabakalama sonunda kolay ulaşılabirlik ve gönüllülük esasları dikkate alınarak öğretmenlere anket formu verilmiştir.

3.3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin *Demografik Özellikleri*

Ankete katılan öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, çalıştıkları yerleşim birimleri, uyguladıkları programlar ve programın başarıya ulaşmasına yönelik değerlendirilmesini içeren bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7'ye göre, ankete katılan öğretmenlerin, %55,9'u kadın (f=147), %44,1'i ise erkek (f=116)'tir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin dağılımı.

Cinsiyet	N	%
Kadın	147	55,9
Erkek	116	44,1
Toplam	263	100,0

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin dağılımı.

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	33	12,5
6-10 yıl	70	26,6
11-15 yıl	79	30,0
16-20 yıl ve üstü	81	30,8
Toplam	263	100,0

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin %30,8'i 16-20 yıl ve üstü (f=81), %30,0'ı 11-15 yıl (f=79), %26,6'sı 6-10 yıl (f=70) ve %12,5 1-5 yıl (f=33) mesleki kıdeme sahiptir. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu kıdemli öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre dağılımları.

Mezun Olunan Kurum	N	%
Eğitim Fakültesi	190	72,2
Eğitim Enstitüsü	20	7,6
Fen Edebiyat Fakültesi	24	9,1
Diğer	29	11,0
Toplam	263	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin; %72,2’si eğitim fakültesi (f=190), %7,6’sı eğitim enstitüsü (f=20), %9,1’i fen edebiyat fakültesi (f=24) ve %11,0’ı diğer kurumlardan (f=29) mezun olmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu eğitim fakültesi mezunları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları birime göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yerlerine göre dağılımı.

Kurumun Bulunduğu Birim	N	%
Köy	55	20,9
Belde	86	32,7
İlçe merkezi	122	46,4
Toplam	263	100,0

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %46,4’ü ilçe merkezinde (f=122), %32,7’si beldede (f=86) ve %20,9’u köyde (f=55) çalışmaktadır. Öğretmenlerin uyguladıkları programa göre dağılımları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin uyguladıkları programların dağılımı.

Uygulanan program	N	%
Çözümleme Yöntemi	5	1,9
Her ikisi de	174	66,2
Ses Temelli Cümle Yöntemi	81	30,8
Hiçbirisi	3	1,1
Toplam	263	100,0

Tablo 11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %66,2’si her iki programı (f=174), %30,8’i sadece STCY’yi (f=81) ve %1,9’u sadece ÇY’yi (f=5) uygulamıştır. Araştırmaya katılanların sadece %1,1’i her iki programı da henüz uygulamamıştır. Buna göre araştırmaya katılanların %97’si STCY’yi (f=255), uygulamıştır. Öğretmenlerin STCY’nin başarısı hakkındaki görüşlerinin dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin STCY’nin başarısına yönelik görüşlerinin dağılımı.

Program başarı durumu	N	%
Evet	171	65,0
Hayır	17	6,5
Kısmen	75	28,5
Toplam	263	100,0

Tablo 12’ye göre, öğretmenlerin %65,0’ı programı başarılı (f=171), %28,5’i kısmen başarılı (f=75) ve %6,5’i ise başarısız (f=17) bulmuştur. Buna göre öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu programı başarılı bulmuştur.

3.4. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplamada kullanılan anketin güvenirlik geçerliliğini belirlemek amacıyla deneme uygulaması Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde 80 öğretmen ile yapılmıştır. Tablo13’te görüldüğü gibi, deneme uygulaması sonucunda, anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Bir anket için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Dolayısıyla araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Anketin deneme uygulaması tamamlandıktan sonra, evren-örnekleme uygun olarak Alanya ilçe merkezi, beldeler ve köy yerleşim birimlerinde anket uygulanmıştır.

Tablo 13.

Ön deneme uygulamasında elde edilen bulgulara göre güvenirlik analizi.

Cronbach Alfa Katsayısı	Standartlaştırılmış Cranbach Alfa Katsayısı	Soru Sayısı
0,71	0,83	51

3.5. Veri Toplama Teknikleri

Veri toplama aracı olarak Gülbaş (2008) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun olduğu kurum, çalıştığı yerleşim birimi, okuma yazma programlarını uygulama düzeyi gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik altı madde içermektedir. İkinci bölüm ise STCY'ye ilişkin olumlu özellikler, STCY'ye ilişkin sorunlar, STCY'nin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisi ve STCY ile ilgili önerileri kapsayan 50 maddeden oluşmaktadır. Anket formu, "Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilerek beşli likert tipi bir ölçektir. Gülbaş (2008) tarafından anketin güvenilirlik katsayısı "0,83" olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan anketin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ankette yer alan soruların araştırmanın amacına ve ilgili alt probleme uygun olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, ankette kullanılan dil, soruların ifadelendirilişi ve anketin görünüşü ile ilgili eleştiri ve önerilerini de yazılı olarak bildirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda anket formu kapsam geçerliliği açısından yeterli görülerek deneme uygulamasına yeterli hale getirilmiştir. Ankette yer alan maddeler için belirlenen dereceler ve sayısal değerler ele alınarak aritmetik ortalamaların yorumlanmasında Tekin'in (1996) Aralık Genişliği = (Dizi Genişliği / (Yapılacak Grup Sayısı)) formülünden yararlanılmıştır. Bu formüle göre, Beşli Likert Tipi anketin aralık genişliği 0,80 ($5-1=4= 4/5 =0,80$) bulunmuştur. Bu değer esas alınarak Beşli Likert Tipi anketin değer aralıkları eşit olacak şekilde oluşturulmuştur.

1.00–1.80'e kadar "Kesinlikle Katılmıyorum"

1.81–2.60'a kadar "Katılmıyorum"

2.61–3.40'a kadar "Kararsızım"

3.41–4.20'ye kadar "Katılıyorum"

4,21–5,00'a kadar "Kesinlikle Katılıyorum" olarak belirlenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) 22.0 istatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır. İlköğretim 1.sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan STCY programına ilişkin öğretmen görüşlerini

belirlemek için; yüzde (%), frekans(f), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) hesaplamaları yapılmıştır.

Elde edilen bu betimsel istatistiklerin öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemine göre karşılaştırılmasında parametrik ve parametrik olmayan (non-parametrik) istatistiklerden hangisinin kullanılacağına ilişkin aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak karar verilmiştir. Öncelikle elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği, varyansların eşit olup olmadığı ve anketten elde edilen puanların sürekli değişken ve eşit aralıklı ölçekte olup olmadığı belirlenmiştir.

Bu süreçte öncelikle normallik testi olan Kolmogorov ve Smirnov testi yapılmıştır. Bu test sonunda anketin hem puanlarda hem de alt bölümlere ilişkin puanlarda normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Varyansların eşitliği için ise yapılan Levene testi sonuçlarına göre de anketin hem genel puanlarının hem de alt bölümlere ilişkin puanlarından elde edilen varyanslarının eşit olmadığı belirlenmiştir ($p=0,008$, $p<0,05$). Anketten elde edilen puanların sürekli değişken olduğu ve bu değişkenin eşit aralıklı ölçekte olduğu kabul edilmiştir. Anketten elde edilen veriler normal dağılım göstermesine ve puanların eşit aralıkta sürekli değişken olmasına rağmen varyanslarının eşit olmaması nedeniyle karşılaştırmalarda parametrik olmayan (non-parametrik) istatistikler kullanılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediği Mann Whitney U testi; yine öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşlerindeki farkın anlamlı olup olmadığı, Kruskal Wallis H testi kullanılarak belirlenmiştir. Bu karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?” olarak verilmiştir. Bu alt probleme ilişkin olarak anketin toplamından alınan puanlar öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği karşılaştırılmıştır.

Cinsiyete göre karşılaştırmalara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

STCY’ye yönelik tüm görüşlerin cinsiyete göre dağılımı

Grup	N	\bar{X}	SS
Kadın	147	3,57	,32
Erkek	116	3,51	,34

Tablo 14’te görüldüğü gibi anket formundan kadın öğretmenler 3,57 erkek öğretmenler ise 3,51 ortalama puana ulaşmıştır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

STCY’ye yönelik tüm görüşlerdeki farklılığın cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p
Kadın	139,02	20436,50	7493,50	-1,69	,092*
Erkek	123,10	14279,50			

*p>0,05

Yapılan test sonucunda kadın erkeklerin anket formuna verdikleri cevaplar arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı Tablo 15’te verilmiştir. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin STCY hakkında benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdeme göre karşılaştırmalara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

STCY'ye yönelik tüm görüşlerin mesleki kıdeme göre dağılımı

Grup	N	\bar{X}	ss
1-5 yıl	33	3,61	,22
6-10 yıl	70	3,56	,32
11-15 yıl	79	3,56	,38
16-20 yıl ve üstü	81	3,47	,31

Tablo 16'da görüldüğü gibi mesleki kıdeme göre öğretmenler 3,47 ile 3,61 arasında ortalama puana ulaşmışlardır. Bu puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

STCY'ye yönelik tüm görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalamalar	sd	X^2	P
1-5 yıl	33	151,67	3	6,99	,072*
6-10 yıl	70	136,44			
11-15 yıl	79	137,46			
16-20 yıl ve üstü	81	114,82			

*p>0,05

Tablo 17'de öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkın mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişse de ses temelli cümle öğretimi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ilk okuma yazma öğretiminde, "Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin olumlu sonuçlara yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?" alt problemini içeren 14 maddelik anket sorularının; yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) dağılımı incelenmiştir.

Tablo 18.

STCY ile ilgili olumlu sonuçlara yönelik bulgular.

MADELER	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.	36	13,7	144	54,8	43	16,3	34	12,9	6	2,3	3,64	0,58
2.Yeni program öğrenme hızını arttırmaktadır.	25	9,5	125	47,5	51	19,4	53	20,2	9	3,4	3,39	0,62
3.Öğrenciler okuma sırasında doğru heceler oluşturabilmektedir.	26	9,9	145	55,1	30	11,4	51	19,4	11	4,2	3,47	0,62
4.Ses temelli cümle yönteminde öğrenci okumaya erken başlamaktadır.	65	24,7	133	50,6	27	10,3	32	12,2	6	2,3	3,83	0,06
5.Bitişik eğik yazı ile yazı yazmak çok daha kolaydır.	15	5,7	65	24,7	44	16,7	97	36,9	42	16,0	2,67	0,07
6.Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızı daha fazladır.	17	6,5	70	26,6	40	15,2	101	38,4	35	13,3	2,74	0,07
7.Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazıları daha düzgün olmaktadır.	15	5,7	58	22,1	36	13,7	105	39,9	49	18,6	2,56	0,07
8.Öğretmenler yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadırlar.	22	8,4	110	41,8	44	16,7	72	27,4	15	5,7	3,19	0,06
9.Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir.	19	7,2	127	48,3	53	20,2	53	20,2	11	4,2	3,34	0,06
10.Sesler oyun oynayarak, eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir.	51	19,4	153	58,2	29	11,0	25	9,5	5	1,9	3,83	0,05
11.Öğretmene verilen kılavuz kitaplar, programı uygulamada yeterlidir.	28	10,6	80	30,4	47	17,9	77	29,3	31	11,8	2,98	0,07
12.İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır.	64	24,3	151	57,4	18	6,8	21	8,0	9	3,4	3,91	0,05
13.Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır.	27	10,3	116	44,1	46	17,5	48	18,3	26	9,9	3,26	0,07
14.Yeni ilk okuma yazma öğretimi programı, öğretmenin yaratıcılığına katkı sağlamaktadır.	22	8,4	128	48,7	54	20,5	47	17,9	12	4,6	3,38	0,06

Tablo 18'e göre, "*Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.*" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %54,8'i (f=144) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,64$ oranında kabul görmüştür. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu STCY'nin kalıcı öğrenme sağladığı şeklinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. "*Yeni program öğrenme hızını arttırmaktadır.*" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %47,5'i (f=125) "Kararsızım" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,39$ oranında kabul görmüştür. STCY'nin öğrenme hızını arttırdığı konusunda öğretmenler kararsız görüş bildirmiştir. "*Öğrenciler okuma sırasında doğru heceler oluşturabilmektedir.*" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %55,1'i (f=145) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,47$ oranında kabul görmüştür. Bu bulguya göre öğretmenlerin çoğu STCY ile öğrencilerin doğru heceler oluşturduğunu düşünmektedir.

"*STCY'de öğrenci okumaya erken başlamaktadır*" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %50,6'sı (f=133) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,83$ oranında kabul görmüştür. STCY ile öğretmenlerin çoğu öğrencilerin okuma yazmaya erken geçtikleri şeklinde görüşe sahiptir. "*Bitişik eğik yazı ile yazı yazmak çok daha kolaydır.*" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %36,9'u (f=97) "Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=2,67$ oranında kabul gördüğü için, öğretmenlerin bitişik eğik yazı yazmanın öğrencilere göre daha kolay olup olmadığı konusunda "Kararsız" oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. "*Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızı daha fazladır.*" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %38,4'ü (f=101) "Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=2,74$ oranında kabul gördüğü için öğretmenlerin öğrencilerin bitişik eğik yazı ile daha hızlı yazıp yazmama konusunda "kararsız" oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

"*Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazıları daha düzgün olmaktadır.*" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %39,9'u (f=105) "Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=2,56$ oranında kabul görmüştür. Bu bulguya göre öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmalarının düzgün olmadığını düşünmektedir. "*Öğretmenler yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadırlar.*" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %41,8'i (f=110) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak bu

önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,19$ oranında kabul gördüğü için öğretmenlerin STCY'yi uygularken programa bağlı kalmaları konusunda “Kararsız” kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. “*Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir.*” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %48,3’ü (f=110) “Kararsızım” şeklinde görüş belirtmektedir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,34$ oranında kabul görmüştür. Öğretmenler STCY ile öğrencilerin aktif olması konusunda net bir fikir sahibi değildir. “*Sesler oyun oynayarak, eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir.*” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %58,2’si (f=153) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,83$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programı uygularken oyun oynar gibi öğretebildiğini düşünmektedir.

“*Öğretmene verilen kılavuz kitaplar, programı uygulamada yeterlidir.*” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %30,4’ü (f=80) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=2,98$ oranında kabul gördüğü için öğretmenlerin programı uygulamada kılavuz kitapların yeterliliği konusunda “Kararsız” kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. “*İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır.*” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %57,4’ü (f=151) öğretmen “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,91$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu okuma yazma programının öğretmene hazır olarak verilmesini yararlı bulmuştur.

“*Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır.*” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %44,1’i (f=116) “Kararsızım” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,26$ oranında kabul görmüştür. Buradan öğretmenler gözlem formlarını öğrenci gelişimi açısından yararlı olması açısından kararsız görüşe sahip olduklarını söyleyebiliriz. “*Yeni ilk okuma yazma öğretimi programı, öğrencinin yaratıcılığına katkı sağlamaktadır.*” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %48,7’si (f=128) “Kararsızım” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,38$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler STCY ile öğrencilerin daha yaratıcı oldukları konusunda kararsız kalmışlardır.

4.2.1. Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılıklar

Bu bölümde, Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin olumlu sonuçlara yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Tablo 19.

Olumlu özelliklere ilişkin puanların cinsiyete göre dağılımı

Grup	N	\bar{X}	ss
Kadın	147	3,24	,66
Erkek	116	3,39	,63

Tablo 19'da görüldüğü gibi anket formundan kadın öğretmenler 3,24 erkek öğretmenler ise 3,39 ortalama puana ulaşmıştır. Bu dağılımlardan elde edilen ortalama puanların cinsiyete göre değişip değişmediğini kontrol etmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

Olumlu özelliklere ilişkin görüşlerdeki farklılığın cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p
Kadın	124,58	18313,00	7435,00	-1,78	,075*
Erkek	141,41	16403,00			

*p>0,05

Yapılan test sonucunda erkek ve kadın öğretmenlerin anket formunun ilk 14 maddesinde ölçülen olumlu özelliklerle ilgili verdikleri cevaplar arasındaki farkın 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı Tablo 19'da verilmiştir. Bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenlerin STCY'nin olumlu özellikleri hakkında benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 21.

Olumlu özelliklere ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımı

Grup	N	\bar{X}	ss
1-5 yıl	33	3,61	,22
6-10 yıl	70	3,57	,32
11-15 yıl	79	3,56	,38
16-20 yıl ve üstü	81	3,47	,31

Tablo 21’de görüldüğü gibi mesleki kıdeme göre öğretmenler 3,47 ile 3,61 arasında ortalama puana ulaşmışlardır. Bu dağılımlardan elde edilen puanların arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Olumlu özelliklere ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalamalar	sd	X ²	p
1-5 yıl	33	118,47	3	10,87	,012*
6-10 yıl	70	122,69			
11-15 yıl	79	122,24			
16-20 yıl ve üstü	81	155,08			

*p<0,05

Tablo 22’de öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkın mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23.

Olumlu özelliklere ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Gruplar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p
1-5 yıl ile	50,98	1682,50	1121,50	-,24	,813**
6-10 yıl	52,48	3673,50			
1-5 yıl ile	55,79	1841,00	1280,00	-,15	,881**
11-15 yıl	56,80	4487,00			
1-5 yıl ile	45,70	1508,00	947,00	-2,44	,015*
16-20 yıl ve üstü	62,31	5047,00			
6-10 yıl ile	75,34	5274,00	2741,00	-,09	,927**
11-15 yıl	74,70	5901,00			
6-10yıl ile	65,86	4610,50	2125,50	-2,65	,008*
16-20 yıl ve üstü	84,76	6865,50			
11-15 yıl ile	70,75	5589,00	2429,00	-2,63	,008*
16-20 yıl ve üstü	90,01	7291,00			

*p<0,05

**p>0,05

Tablo 23’te görüldüğü gibi 1-5 ile 6-10 yıl, 1-5 ile 11-15 yıl ve 6-10 ile 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu öğretmenlerin STCY’nin olumu özellikleri hakkında

benzer görüşleri paylaştığı belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 22’de verilen bulgulara göre kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile kıdemi 16-20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bir başka ifadeyle mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin ses temelli cümle öğretimi ile ilgili daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ilk okuma yazma öğretiminde, “Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin sorunlara yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?” alt problemini içeren 23 maddelik anket sorularının; yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) dağılımı incelenmiştir.

Tablo 24.

İlk okuma yazma ile ilgili sorunlara yönelik bulgular

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
15.Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır.	52	19,8	114	43,3	34	12,9	58	22,1	5	1,9	3,57	0,06
16.Heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır.	49	18,6	106	40,3	35	13,3	68	25,9	5	1,9	3,47	0,06
17.Ses temelli cümle yönteminde, okuma hızı daha yavaştır.	49	18,6	101	38,4	33	12,5	68	25,9	12	4,6	3,40	0,07
18.Ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için, okumada güçlük çekmektedirler.	47	17,9	102	38,8	29	11,0	77	29,3	8	3,0	3,39	0,07
19.Yeni programda öğrenciler yazarken de heceleme yapmaktadırlar	32	12,2	132	50,2	36	13,7	57	21,7	6	2,3	3,48	0,06
20.Dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görülmektedir.	42	16,0	144	54,8	19	7,2	53	20,2	5	1,9	3,62	0,06
21.Yeni programda okumaya göre yazma daha geç gerçekleşmektedir	41	15,6	113	43,0	30	11,4	67	25,5	12	4,6	3,39	0,07
22.Bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamamaktadırlar.	37	14,1	93	35,4	27	10,3	91	34,6	15	5,7	3,17	0,07
23.Dikte çalışmaları sırasında öğrenciler tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmaktadırlar.	38	14,4	113	43,0	33	12,5	73	27,8	6	2,3	3,39	0,06
24.Sessiz harflerin telaffuzunda öğrenciler sıkıntı çekmektedirler	30	11,4	91	34,6	49	18,6	85	32,3	8	3,0	3,43	0,07
25.Öğretmen yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamamaktadır.	30	11,4	91	34,6	49	18,6	85	32,3	8	3,0	3,19	0,06

26. Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma zorlaşmaktadır.	27	10,3	95	36,1	40	15,2	96	36,5	5	1,9	3,16	0,67
27. Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrenci ikilem yaşamaktadır.	74	28,1	116	44,1	36	13,7	30	11,4	7	2,7	3,83	0,06
28. Öğrenciler öğrenememe telaşına kapılmaktadırlar.	28	10,6	95	36,1	47	17,9	82	31,2	11	4,2	3,17	0,06
29. Bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekilmektedir	37	14,1	79	30,0	28	10,6	103	39,2	16	6,1	3,06	0,07
30. Öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaktadırlar.	57	21,7	102	38,8	28	10,6	62	23,6	14	5,3	3,47	0,07
31. Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.	66	25,1	124	47,1	32	12,2	37	14,1	4	1,5	3,80	0,06
32. Yeni programın öngördüğü eğitim teknolojileri okullarda yetersizdir.	76	28,9	112	42,6	19	7,2	47	17,9	9	3,4	3,75	0,07
33. Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.	90	34,2	115	43,7	26	9,9	30	11,4	2	0,8	3,99	0,06
34. Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.	93	35,4	129	49,0	22	8,4	17	6,5	2	0,8	4,11	0,05
35. Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır.	100	38,0	122	46,4	19	7,2	14	5,3	8	3,0	4,11	0,05
36. Bu programı ilk defa uygulayan öğretmenler, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmaktadırlar.	46	17,5	85	32,3	56	21,3	63	24,0	13	4,9	3,33	0,07
37. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin, Üniversitede öğrendikleri ilk okuma yazma öğretimi ile farklılık göstermektedir.	47	17,9	103	39,2	67	25,5	36	13,7	10	3,8	3,53	0,06

Tablo 24'e göre, "Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır." maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %43,3'ü (f=114) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,57$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu öğrencinin öncelikle harfleri görmesinin sonucu olarak öğrencide cümle algısı zayıflamasına neden olduğu görüşündedir. "Heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır." maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %40,3'ü (f=106) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,47$ oranında kabul görmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin heceleyerek okuduğu için anlama güçlüğü olduğu görüşündedir.

"Ses temelli cümle yönteminde, okuma hızı daha yavaştır." maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %38,4'ü (f=101) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,40$ oranında kabul görmüştür. Buna göre, öğretmenler öğrencilerin okuma hızının STCY'de yavaş olması konusunda "Kararsız" görüş bildirmektedir. "Ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar

eğik yazı olmadığı için, okumada güçlük çekmektedirler.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %38’i (f=102) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,47$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler ders ve kaynak kitaplarının el yazısı olmadığı için öğrencilerin okumada zorluk çektiği konusunda “Kararsız” görüşüne sahiptir.

”Yeni programda öğrenciler yazarken de heceleme yapmaktadırlar.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %50,2’si (f=132) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,48$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu STCY ile öğrencilerin yazı yazarken de heceleme sorunu yaşadığını düşünmektedir. *”Dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görülmektedir.”* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %54,8’i (f=144) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,62$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu STCY ile dikte çalışmalarında harf eksikliklerinin yaşandığı görüşündedir.

”Yeni programda okumaya göre yazma daha geç gerçekleşmektedir.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %43,0’ı (f=113) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,39$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler STCY ile yazmanın okumaya göre daha geç gerçekleştiği konusunda “Kararsız” görüş belirtmiştir. *”Bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamamaktadırlar.”* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %35,4’ü (f=93) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,17$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler öğrencilerin bitişik eğik yazı olan cümlelerde harfleri kolayca tanıma konusunda “Kararsız” görüş bildirmektedir.

”Dikte çalışmaları sırasında öğrenciler tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmaktadırlar.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %43,0’ı (f=113) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,39$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler öğrencilerin dikte çalışmaları esnasında seslerle cümle oluşturmada zorluk çekmeleri konusunda kararsız görüş bildirmektedir. *”Sessiz harflerin telaffuzunda öğrenciler sıkıntı çekmektedirler.”* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %34,6’sı (f=91) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,43$

oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu öğrencilerin sessiz harflerin telaffuzu konusunda zorluk çektiğini görüşündedir.

"Öğretmen yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamamaktadır." maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %34,6'sı (f=91) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,19$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler STCY'yi uygularken programın takvimine bağlı kalmada "Kararsız" görüş bildirmektedir. *"Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma zorlaşmaktadır."* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %36,1'i (f=95) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,16$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler öğrencilerin anlamlı metinler oluşturma konusunda "Kararsız" görüş belirtmiştir.

"Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrenci ikilem yaşamaktadır." maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %44,1'i (f=116) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,83$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu öğrencilerin ses öğretimde evde ve okulda öğretilenler arasında farklılık olduğu için sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. *"Öğrenciler öğrenememe telaşına kapılmaktadırlar."* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %36,1'i (f=95) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,17$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler öğrencinin öğrenememe telaşına kapılması konusunda "Kararsız" görüş belirtmiştir.

"Bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekilmektedir." maddesi incelendiğinde, %30,0'ı (f=79) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,06$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler bitişik yazı öğretiminde materyal bulmada sıkıntı çekme konusunda "Kararsız" görüş belirtmiştir. *"Öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaktadırlar."* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %38,8'i (f=102) "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,47$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu okuma yazma programını uygularken gerekli materyalleri kendi başlarına sağladıkları görüşünde birleşmiştir.

“Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %47,1’i (f=124) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,80$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu verilen kitapları dikteyi geliştirme ve doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler açısından yetersiz bulmaktadır. *“Yeni programın öngördüğü eğitim teknolojileri okullarda yetersizdir.”* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %42,6’sı (f=112) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme, öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,75$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu STCY’yi uygularken gerekli olan materyaller konusunda okulları yetersiz bulmuştur.

“Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %43,7’si (f=115) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,99$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu öğrenci gözlem formlarının sayısını ve kapsamını fazla bulmaktadır. *“Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.”* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %49,0’ı (f=129) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=4,11$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu değerlendirmeye yönelik formların fazla zaman aldığı görüşüne sahiptir.

“Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %46,4’ü (f=122) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=4,11$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu gözlem formlarının fazla olması kırtasiye masraflarını arttırdığı şeklinde görüşe sahiptir. *“Bu programı ilk defa uygulayan öğretmenler, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmaktadırlar.”* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %32,3’ü (f=85) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,33$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu STCY’yi ilk kez uygularken diğer öğretmenlerden olumsuz etkilendikleri konusunda “Kararsız” bir görüşe sahiptir.

“Yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma yazma öğretimi ile farklılık göstermektedir.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %39,2 (f=103) “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından

$\bar{X}=3,53$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu üniversitelerde öğretilen okuma yazma programı ile okullarda uygulanan okuma yazma programının farklılık gösterdiği konusunda görüşe sahiptir.

4.3.1. Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılıklar

Bu bölümde, Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin sorunlara yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Tablo 25.

Sorunlara ilişkin puanların cinsiyete göre dağılımı

Grup	N	\bar{X}	ss
Kadın	147	3,24	,66
Erkek	116	3,39	,63

Tablo 25'te görüldüğü gibi anket formundan kadın öğretmenler 3,24 erkek öğretmenler ise 3,39 ortalama puana ulaşmıştır. Bu dağılımlardan elde edilen ortalama puanların cinsiyete göre değişip değişmediğini kontrol etmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26.

Sorunlara yönelik görüşlerdeki farklılığın cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p
Kadın	142,70	20977,50	6952,50	-2,57	,010*
Erkek	118,44	13738,50			

*p<0,05

Tablo 26'ya göre erkek ve kadın öğretmenlerin STCY ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri arasındaki farkın 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu ve erkek öğretmenlerin bu yöntemde daha çok sorun gördüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 27.

Sorunlara ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımı

Grup	N	\bar{X}	ss
1-5 yıl	33	3,20	,56
6-10 yıl	70	3,24	,59
11-15 yıl	79	3,22	,65
16-20 yıl ve üstü	81	3,48	,72

Tablo 27'de görüldüğü gibi mesleki kıdeme göre öğretmenler 3,20 ile 3,48 arasında ortalama puana ulaşmışlardır. Bu dağılımlardan elde edilen puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28.

Sorunlara ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalamalar	sd	X ²	p
1-5 yıl	33	145,50			
6-10 yıl	70	140,10	3	13,18	,004*
11-15 yıl	79	145,15			
16-20 yıl ve üstü	81	106,68			

*p<0,05

Tablo 28'de öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkın mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.

Sorunlara ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Gruplar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p
1-5 yıl ile	53,47	1764,50			
6-10 yıl	51,31	3591,50	1106,50	-,34	,732**
1-5 yıl ile	56,26	1856,50			
11-15 yıl	56,60	4471,50	1295,50	-,05	,959**
1-5 yıl ile	69,77	2302,50			
16-20 yıl ve üstü	52,50	4252,50	931,50	-2,53	,011*
6-10 yıl ile	73,24	5127,00			
11-15 yıl	76,56	6048,00	2642,00	-,47	,640**
6-10 yıl ile	86,55	6058,50			
16 yıl ve üstü	66,88	5417,50	2096,50	-2,76	,006*
11-15 yıl ile	91,99	7267,00			
16 yıl ve üstü	69,30	5613,00	2292,00	-3,10	,002*

*p<0,05

**p>0,05

Tablo 29’da görüldüğü gibi 1-5 ile 6-10 yıl, 1-5 ile 11-15 yıl ve 6-10 ile 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu öğretmenlerin STCY’ye ilişkin sorunlar hakkında benzer görüşleri paylaştığı belirlenmiştir. Ancak mesleki kıdemi 16-20 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak farklı düşündüğü belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 16-20 yıl ve üstü olan öğretmenler STCY ile ilgili olarak daha fazla sorun görmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, “Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?” alt problemini içeren 7 maddelik anket sorularının; yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) dağılımı incelenmiştir.

Tablo 30.

Öğrencilerin gelişim özelliklerine göre öğretmen görüşlerinin dağılımı.

MADELER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
43. Bu programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmektedir.	26	9,9	135	51,3	59	22,4	38	14,4	5	1,9	3,52	0,05
44. Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır.	42	16,0	107	40,7	59	22,4	50	19,0	5	1,9	3,49	0,06
45. Yeni programda el yazısının kullanılması, öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır	25	9,5	114	43,3	50	19,0	60	22,8	14	5,3	3,28	0,06
46. Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.	27	10,3	124	47,1	64	24,3	39	14,8	9	3,4	3,46	0,06
47. Bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler.	30	11,4	132	50,2	48	18,3	43	16,3	10	3,8	3,49	0,06
48. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.	55	20,9	164	62,4	26	9,9	16	6,1	2	0,8	3,96	0,04
49. Yeni program, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterlidir.	18	6,8	94	35,7	75	28,5	57	21,7	19	7,2	3,13	0,06

Tablo 30'a göre, *"Bu programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmektedir."* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %51,3'ü (f=135) "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,52$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu STCY'nin okuma-yazmada ileri düzeyde olan öğrencilere yardımcı olduğu görüşündedir. *"Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır."* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %40,7'si (f=107) "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,49$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu STCY'nin parçadan bütüne doğru olduğu için öğrencilerin gelişimlerine uymadığı görüşündedir.

"Yeni programda el yazısının kullanılması, öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır." maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %43,3'ü (f=114) "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,28$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler STCY uygulanırken bitişik eğik yazı kullanılmasının öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmada önemli rol alması konusunda kararsız bir görüşe sahiptir. *"Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır."* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %47,1'i (f=124) "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,46$ oranında kabul görmüştür.. Buna göre öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu STCY ile öğrencilerin yaratıcı düşünme şekillerini geliştirdiği görüşündedir.

"Bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler." maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %50,2'u (f=132) "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,49$ oranında kabul görmüştür.. Buna göre öğretmenlerin çoğu STCY ile öğrencilerin bilgiye ulaşmada aktif rol aldığı görüşündedir. *"Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır."* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %62,4'ü (f=164) "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,96$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekli olduğu görüşündedir. *"Yeni program, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterlidir."* maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %35,7'i (f=94) "Katılıyorum" görüşüne sahiptir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,13$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenler STCY'nin

öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını artırıp artırmadığı konusunda kararsız görüş bildirmiştir.

4.4.1.Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılıklar

Bu bölümde, Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Tablo 31.

Gelişim özelliklerine etkisine ilişkin puanların cinsiyete göre dağılımı

Grup	N	\bar{X}	ss
Kadın	147	3,47	,60
Erkek	116	3,49	,57

Tablo 31’de görüldüğü gibi anket formundan kadın öğretmenler 3,47 erkek öğretmenler ise 3,49 ortalama puana ulaşmıştır. Bu dağılımlardan elde edilen ortalama puanların cinsiyete göre değişip değişmediğini kontrol etmek için, Mann Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32.

Gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşlerdeki farklılığın cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p
Kadın	130,01	19111,50	8233,50	-,48	,632*
Erkek	134,52	15604,50			

*p>0,05

Tablo 32’ye göre kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri arasındaki farkın 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenler, STCY’nin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine ilişkin aynı görüşte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 33.

Gelişim özelliklerine etkisine ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımı

Grup	N	\bar{X}	ss
1-5 yıl	33	3,51	,45
6-10 yıl	70	3,47	,58
11-15 yıl	79	3,49	,65
16-20 yıl ve üstü	81	3,50	,58

Tablo 33'te görüldüğü gibi mesleki kıdeme göre öğretmenler 3,47 ile 3,51 arasında ortalama puana ulaşmışlardır. Bu dağılımlardan elde edilen puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34.

Gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalamalar	sd	X²	p
1-5 yıl	33	135,85			
6-10 yıl	70	130,19	3	,46	,928*
11-15 yıl	79	128,50			
16-20 yıl ve üstü	81	135,41			

*p>0,05

Tablo 34'te öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkın mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre öğretmenler, STCY'nin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine yönelik görüşlerde farklı düşünmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ilk okuma yazma öğretiminde, "Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin önerilere yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?" alt problemini içeren 7 maddelik anket sorularının; yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) dağılımı incelenmiştir.

Tablo 35.

Öğretmenlerin STCY programına önerilerine yönelik görüşlerinin dağılımı.

MADELER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
50.Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır.	100	38,0	131	49,8	19	7,2	11	4,2	2	0,8	4,20	0,04
51.Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılmalıdır.	110	41,8	127	48,3	19	7,2	3	1,1	4	1,5	4,27	0,04
52.Programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır.	70	26,6	118	44,9	31	11,8	36	13,7	8	3,0	3,78	0,06
53.Yeni göreve başlayan öğretmenler ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.	79	30,0	116	44,1	32	12,2	30	11,4	6	2,3	3,88	0,06
54.Programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir.	111	42,2	132	50,2	15	5,7	2	0,8	3	1,1	4,31	0,04
55.Üniversitelerde ilk okuma yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmelidir.	115	43,7	119	45,2	18	6,8	10	3,8	1	0,4	4,28	0,04
56.Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılmalıdır.	114	43,3	119	45,2	13	4,9	16	6,1	1	0,4	4,25	0,05

Tablo 35'e göre, "Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır." maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %49,8'i (f=131) "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=4,20$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu STCY'yi uygularken eğitim teknolojilerinin kullanılması gerektiği görüşündedir. "Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılmalıdır." maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %48,3'ü (f=127) "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=4,27$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu velilerin STCY ile ilgili bilgi sahibi olmadığını ve bu amaçla toplantılar yapılması gerektiği görüşüne sahiptir.

"Programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır." maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %44,9'u (f=118) "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,78$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu her okulda programı daha iyi anlamak için program geliştirme uzmanının bulunması gerektiği şeklinde görüş

bildirmiştir. “Yeni göreve başlayan öğretmenler ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %44,1’i (f=116) “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=3,88$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğu yeni göreve başlayan öğretmenler ile programı ilk defa uygulayan öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gerektiği görüşündedir.

“Programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %50,2’si (f=132) “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=4,31$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu STCY programı uygulanırken velilerle daha fazla işbirliğinin gerektiği görüşündedir. “Üniversitelerde ilk okuma yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmelidir.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %45,2’si (f=119) “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=4,28$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu üniversitelerde ilk okuma yazma dersinin programa göre düzenlenmesi gerektiği görüşündedir.

“Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılmalıdır.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin, %45,2’si (f=119) “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak, bu önerme öğretmenler tarafından $\bar{X}=4,25$ oranında kabul görmüştür. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programa göre sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına daha fazla zaman ayırması gerektiği görüşündedir.

4.5.1. Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılıklar

Bu bölümde, Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi anketinin önerilere yönelik bölümünden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Tablo 36.

Önerilere ilişkin puanların cinsiyete göre dağılımı

Grup	N	\bar{X}	ss
Kadın	147	4,19	,56
Erkek	116	4,08	,69

Tablo 36'da görüldüğü gibi anket formundan kadın öğretmenler 4,19 erkek öğretmenler ise 4,08 ortalama puana ulaşmıştır. Bu dağılımlardan elde edilen ortalama puanların cinsiyete göre değişip değişmediğini kontrol etmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37.

Önerilere yönelik görüşlerdeki farklılığın cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p
Kadın	136,00	19992,00	7938,00	-,97	,334*
Erkek	126,93	14724,00			

*p>0,05

Tablo 37'ye göre bayan öğretmenlerle erkek öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili önerilere ilişkin görüşleri arasındaki farkın 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olması belirlenmiştir. Bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenler STCY ile ilgili aynı önerilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 38.

Önerilere ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımı

Grup	N	\bar{X}	ss
1-5 yıl	33	4,43	,48
6-10 yıl	70	4,11	,72
11-15 yıl	79	4,11	,62
16-20 yıl ve üstü	81	4,08	,56

Tablo 38'de görüldüğü gibi mesleki kıdeme göre öğretmenler 4,08 ile 4,43 arasında ortalama puana ulaşmışlardır. Bu dağılımlardan elde edilen puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39.

Önerilere ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalamalar	sd	X^2	p
1-5 yıl	33	166,32	3	8,23	,041*
6-10 yıl	70	130,62			
11-15 yıl	79	128,52			
16-20 yıl ve üstü	81	122,60			

*p<0,05

Tablo 39’da öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkın mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40.

Önerilere ilişkin görüşlerdeki farklılığın mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Gruplar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p
1-5 yıl ile	60,89	2009,50	861,50	-2,09	,037*
6-10 yıl	47,81	3346,50			
1-5 yıl ile	67,80	2237,50	930,50	-2,38	,017*
11-15 yıl	51,78	4090,50			
1-5 yıl ile	71,62	2363,50	870,50	-2,93	,003*
16-20 yıl ve üstü	51,75	4191,50			
6-10 yıl ile	75,40	5278,00	2737,00	-,11	,915**
11-15 yıl	74,65	5897,00			
6-10yıl ile	78,41	5489,00	2666,00	-,63	,526**
16-20 yıl ve üstü	73,91	5987,00			
11-15 yıl ile	82,09	6485,50	3073,50	-,43	,665**
16-20 yıl ve üstü	78,94	6394,50			

*p<0,05

**p>0,05

Tablo 40’ta görüldüğü gibi mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin dışındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenler STCY ile ilgili önerilerde benzer görüşleri paylaştığı belirlenmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, STCY ile ilgili olarak daha fazla önerilerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ilkokullarda uygulanmış olan STCY'nin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar ile görüşlerin cinsiyet ile mesleki kıdeme göre gösterdiği anlamlı farklılıkların sonuçları verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

STCY'nin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesinden elde edilen tüm bulgular, öğretmenlerin cinsiyetine göre değerlendirildiğinde, genel olarak STCY ile ilgili benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

STCY'nin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesinden elde edilen tüm bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirildiğinde, genel olarak STCY ile ilgili benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

STCY ile öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlamaktadır. Öğrenciler doğru heceler oluşturabilmektedir. Bu yöntemde öğrenci okumaya erken başlamaktadır. Şahin ve Akyol'un (2005) çalışmalarında da STCY ile okuma yazmaya daha erken geçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Program ile sesler oyun oynayarak eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir. İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesinin çok büyük kolaylık sağladığı görüşüne ulaşılmıştır. Öğretmenler bu program ile daha yaratıcı olmaktadır.

Bitişik eğik yazı yazmanın öğrencilere göre daha kolay olup olmadığı konusunda öğretmenler kararsız kalmışlardır. Nitekim, Engin'in (2006) yaptığı araştırmada bitişik eğik yazıda sorun yaşanmadığı sonucuna ulaşılırken, Yurduseven'in (2007) yaptığı araştırmada öğrencilerin bitişik eğik yazı ile güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin kararsız görüş belirttikleri bulgusu

desteklenmektedir. Programı uygularken iş takvimine bağlı kalma, öğrenme hızını artırma, öğrencinin program ile aktif olması, öğrencinin yaratıcılığını artırma, gözlem formalarının öğrencinin gelişimi açısından yararlı olması ve öğretmene verilen kılavuz kitapların yeterli olması konularında öğretmenler kararsız görüş bildirmiştir.

STCY'nin getirdiği olumlu görüşlere yönelik sonuçlar öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin benzer görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

STCY'nin getirdiği olumlu görüşlere yönelik sonuçlar öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 16-20 yıl ve üstü olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında farklı görüşler olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin STCY ile ilgili olarak daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

STCY ile öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır. Nitekim, Şahin ve diğerleri (2006) yaptığı çalışmada da, seslerin tek tek birleştirilmeye çalışılması öğrencinin öncelikle kelimeyi algılamasını sağlayıp cümleyi bütün olarak görmesini engellediğini ortaya koymuştur. Program ile heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır. Özsoy (2006) yaptığı çalışmada da, STCY ile öğrencilerin heceleyerek okuduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Şahin ve diğerleri (2006) yaptığı çalışmada STCY ile okuma hızının yavaş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin yazarken heceleme yaptıkları ve dikte çalışmalarında harf eksiklikleri olduğu görüşündedir. Nitekim, Karadağ ve Gültekin (2007) yaptıkları çalışmada, STCY ile öğrencilerin yazarken de heceleme yaptıkları ve yazmaya daha geç geçildiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler sessiz harflerin telaffuzunda zorluk çekmektedir. Öğretmenler öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrencinin ikilem arasında kaldığı görüşündedir. Engin (2006) yaptığı çalışmada, velilerin STCY ile ilgili bilgi sahibi olmadığı için sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler STCY için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorundadır. Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.

Korkmaz (2006) yaptığı araştırmada, kitapların STCY'ye göre yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, STCY'nin öngördüğü eğitim teknolojilerini, okullarda yetersiz bulmuşlardır. Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı öğretmenlere göre çok fazladır. Değerlendirmeye yönelik formlar öğretmenlerin çok fazla zamanını almaktadır. Korkmaz (2006), yaptığı araştırmada öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik form ve belgeler ile aşırı zaman kaybettiği sonucuna ulaşmıştır. Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır. Demirel (2006), yaptığı araştırmada kırtasiye masraflarının fazla olmasının eğitim sistemini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin üniversitede öğrendikleri okuma yazma programı ile STCY farklılık göstermektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamama, öğretmenin yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamama, kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturmanın zorlaşması, öğrencilerin öğrenememe telaşına kapılmaları, ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için, öğrencilerin okumada güçlük çekmesi, dikte çalışmaları esnasında öğrencilerin seslerle cümle oluşturmada zorluk çekmesi, programı ilk kez uygulayan öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden olumsuz etkilenmesi, STCY ile yazmaya okumaya göre daha geç geçilmesi, okuma hızının daha yavaş olması, bitişik eğik yazı öğretirken ve materyal sıkıntısı çekilmesi konularında kararsız görüş bildirmişlerdir.

STCY'nin getirdiği sorunlara yönelik sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmenlerin STCY ile ilgili olarak daha fazla sorun gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

STCY'nin getirdiği sorunlara yönelik sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, mesleki kıdemi 16-20 yıl ve üstü olan öğretmenlerin dışındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenler benzer görüşlere sahiptir. Mesleki kıdemi 16-20 yıl ve üstü olan öğretmenler ise STCY ile ilgili olarak daha az sorun yaşandığı şeklinde görüş bildirmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Öğretmenler, STCY ile okuma yazmada aktif ve katılımcı olan öğrencilere yardımcı olmaktadır. Program, sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır. Öğretmenler STCY ile öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı oldukları görüşündedir. Gülbaş (2008) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu STCY ile öğrencilerin daha yaratıcı düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. STCY ile öğrenciler, bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler. Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenler, STCY'nin öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterli olması ve el yazısının kullanılmasıyla öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturması, konularında kararsız bir görüşe sahiptir.

STCY'nin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkisine yönelik sonuçlar öğretmenlerin cinsiyetine ve mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin benzer düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Öğretmenler, eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılması gerektiği görüşündedir. Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılması gerektiği şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı şekilde, Gülbaş (2008) tarafından yapılan araştırmada, velilerin STCY ile ilgili bilgi alması amacıyla veli toplantısı yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler programın etkililiğini arttırmaya yönelik her okulda program geliştirme uzmanı bulunması gerektiği görüşündedir. Yeni göreve başlayan ve STCY'yi ilk defa uygulayan öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması ve programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerdeki ilk okuma yazma dersinin STCY'ye göre yeniden düzenlenmesi gerektiği ve öğretmenlerin, sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayırması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, programın uygulamasında gerekli olan materyallerin sağlanmasında okullara bakanlık desteğinin olması gerektiği görüşündedirler.

STCY ile ilgili önerilere yönelik sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin benzer düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

STCY ile ilgili önerilere yönelik sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında farklı görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, STCY ile ilgili daha fazla önerilerde bulunmaktadır.

5.2. Öneriler

Okullar programda gerekli olan çağdaş öğretim teknolojileri bakımından il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından desteklenmelidir. Ayrıca milli eğitim müdürlükleri okuma yazma öğretiminde kullanılacak teknolojik destekli öğretim materyalleri ve ders kitaplarını birlikte sağlamalıdır. Öğretmenler, bu tür materyal bulma ve kurulum sorunlarıyla uğraştırılmamalıdır. Programın etkililiğini artırma açısından, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından okullara program geliştirme uzmanı görevlendirilmelidir. Ayrıca birinci sınıf öğretmenlerine yönelik, toplantılar düzenlenmelidir.

Öğretmenler okuma yazma öğretimi esnasında veli toplantılarına daha çok yer vererek; velileri program hakkında bilinçlendirmelidir. Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmalıdır. Öğrenci gözlem formları yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca öğrenci gözlem formlarının sayısı azaltılmalıdır. Kıdemli öğretmenler ile kıdemi az olan öğretmenler arasında işbirliği sağlamak amacıyla toplantılar düzenlenmelidir. Okuma yazma programını ilk defa uygulayan öğretmenler programı uygulamadan önce hizmet içi kurslara alınmalıdır. Erkek öğretmenler programı uygularken karşılaştıkları sorunlarda, daha az sorun yaşayan kadın öğretmenlerle, sorunları çözmeye yönelik görüşmeler sağlamalıdır. Birinci sınıf öğrenci velilerinin de ilk okuma yazma programı hakkında bilgi sahibi olabilmesi için veli toplantılarına katılmaları öğretmenler tarafından desteklenmelidir.

Okullara dağıtılan birinci sınıf ilk okuma yazma öğretimi ders ve yardımcı kitapları yeniden düzenlenerek dikte ve hecelere ayırma çalışmalarını artırıcı etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca birinci sınıf ders ve yardımcı kitapları bitişik eğik yazı ve dik temel harfler şeklinde iki yönlü hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktürk, Y. (2009). *“İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri; Şanlıurfa, Viranşehir örneği”* Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Akyol, H. (2011). *“Türkçe ilkökuma yazma öğretimi”* (10. Baskı) Yeni programa uygun. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *“Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler”* (3. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Babayiğit Ö. (2012). *“İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi”* Yüksek lisans tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Balcı, A. (2001). *“Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler”* (3. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık,.
- Başaran, Mustafa ve Karatay, Halit. (2005). *“Eğik el yazısı öğretimi”, Milli Eğitim Dergisi. ss.168. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.*
- Bay, Y. (2008). *“Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi; Ankara ili örneği”* Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Beyazıt, N. (2007). *“İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi”*, Yüksek lisans tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD.
- Bektaş S. (2011). *“Ses temelli cümle yöntemi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri; Edirne örneği”* Yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Bektaş, A. (2007). *“Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi”* Yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Bilir, A. (2005). *“İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi”* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:38, sayı:1, ss.87-100.
- Bulut A. K. (2010). *“Eğitimde ses temelli cümle yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi”* Yüksek

- lisans tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD. Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *“Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı”*, (16. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003), *“İlk okuma –yazma programı ve öğretimi”*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, S.O. (2006). *“Birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri; Bursa örneği”* Yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD.
- Dedeli, S. (2008). *“Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma”* Yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Demirci 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. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD.
- Demirel, Ö.(2003). *“Türkçe öğretimi”*, (5. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, M. (2006). *“İlk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma”* Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Dikmen, S.(2003). *“İlk okuma yazma öğretimi öğretmen rehberi”*, (11. Baskı) Ankara: Pelikan Yayınları.
- Dursunoğlu, H. (2007). *“İlk okuma yazma öğretiminde sesi hissettirme ve tanıtmaya yönelik yapılabilecek uygulamalar.” 16.Ulusal eğitim bilimleri kongresi Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007.*
- Duran E.ve Çoban O. (2011). *“Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri” 10.Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.*
- EARGED (2005). *“PISA 2003 projesi - Ulusal nihai rapor”*, Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi B.
- <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> Erişim Tarihi: 24.02.2015.

EARGED (2007). “PISA 2006 projesi - Ulusal nihai rapor”, Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi B.

http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2006_ulusal_on_raporu.pdf Erişim Tarihi: 24.02.2015.

EARGED (2010). “PISA 2009 projesi - Ulusal nihai rapor”. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi B.

<http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> Erişim Tarihi: 24.02.2015.

EARGED (2013). “PISA 2012 projesi - Ulusal ön rapor”. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi B.

http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012_ulusal_n_raporu.pdf Erişim Tarihi: 24.02.2015.

Engin, G. (2006). “İlk okuma yazma öğretimi uygulamalarında öğretmen görüşleri ve yaşanan sorunlar” *Ulusal sınıf öğretmenliği kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı*. Ankara: Kök Yayıncılık, 2. Cilt, ss. 509-516.

Gülbaş, Ç. (2008). “Yeni ilköğretim 1.sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri” Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Güleryüz, H. (1997). “Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları”. (2. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gün, A. (2006). “Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları görüşleri” Yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD.

İflazoğlu Şaban, A.ve Yiğit, V. (2011). “Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: Şırnak örneği” *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 20, Sayı 3, Sayfa 319-342*.

Kanmaz, A. (2007). “Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerinin değerlendirmeleri; Denizli ili örneği” Yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ABD.

Karadag, R. ve Gültekin, M. (2007). “İlk okuma yazma öğretiminde çözümlenme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri” *Eğitimde kuram*

ve uygulama dergisi, 3(1):102-121.

- Karasar, N. (2003). "*Bilimsel araştırma yöntemleri*" (12.Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya D. (2008). "*Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*" Yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Keskinkılıç, K. (2004). "*İlkokuma Yazma Öğretimi*". (2.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Korkmaz, İ. (2006). "Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi", *Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16) : 419–428.*
- Köksal K. (2001). "*Okuma yazmanın öğretimi*", (2. Baskı) Ankara: Pegema Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). "*İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*" (1–5.sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=45> Erişim Tarihi: 24.02.2015
- Öğreten, Ş. (2008). "*Yeni ilköğretim eğitim programı kapsamındaki ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi*" Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD.
- Özsoy, U. (2006). "Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler; Eskişehir il örneği" Yüksek lisans tezi. Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Öz, M.F. (1999). "*Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*". (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık, Yenilenmiş.
- Öz, M. F. (2003). "*Uygulamalı Türkçe öğretimi*". (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Samancı, S. (2007). "*Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*" Yüksek lisans tezi. Afyon: Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD.
- Savaş, B. (2008). "*Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*" Yüksek lisans tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim ABD.
- Savaş, B. (2007). "*Yapılandırmacı öğrenme, eğitim psikolojisi*" Alim Kaya (Editör) 2. Baskı, Ankara. PegemA Yayıncılık.

- Sönmez, M. (2006). “*Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*” Yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ABD.
- Şahin, N. (2008). “*Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bir inceleme*” Doktora tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Şahin, A. Akyol, H. (2005). “İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümlenme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması”, *Gazi Üniversitesi ulusal sınıf öğretmenliği kongresi bildiri kitabı 1 Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık*
- Şahin, İ. İnci, S. Turan ve H. Apak, Ö. (2006). “İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlenme yönteminin karşılaştırılması” *Ankara: Milli eğitim dergisi, Sayı:171, ss.109-129.*
- Tekin, H. (1996). “*Eğitimde ölçme ve değerlendirme*” (10. Baskı) Ankara: Yargı Yayınları.
- Turan, M. (2007). “*İlköğretim 1.sınıf ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamada etkililiği*” Doktora tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD.
- Uğuz, S. (2006). “*Ses temelli cümle yönteminin öğretmenler tarafından algılanma biçimleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler*”, Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Vatansever H. (2008). “*Çözümlenme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*” Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). “*Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*”. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2007). “Yazılı program ve uygulanan program kavramları açısından ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi.” *Milli eğitim dergisi. Yaz 2007, Sayı 175, s.35.*
- Yılmaz M. ve Ağırtaş M. N. (2009). “İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Hatay il örneği” *Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 6 Sayı12, s.164-175.*

- Yiğit V. (2009). *“Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; şımak ili örneği”* Yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Yurduseven, S. (2007). *“İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi”*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyon, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim ABD.
- Zayim, H. (2009). *“Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde hece döneminin değerlendirilmesi”* Yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İlköğretim ABD.

EKLER

EK 1-ANKET

ANKET

Değerli meslektaşım;

Bu anket, sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretimi programına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır. Anket iki kısımdan oluşmuştur.

Birinci kısım kişisel bilgilerinizle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Burada vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlı kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurum tarafından kullanılmayacaktır. Anketin ikinci kısmında programa yönelik sorular bulunmaktadır.

Aşağıdaki ankette şıkların herhangi bir doğru cevabı yoktur. Size uygun olan şıkları işaretleyiniz. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini arttıracaktır. Vereceğiniz cevaplar ve ayrıcağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.


Danışman

Yrd. Doç. Dr. Fethi ÇELİK


Rıza YALÇIN

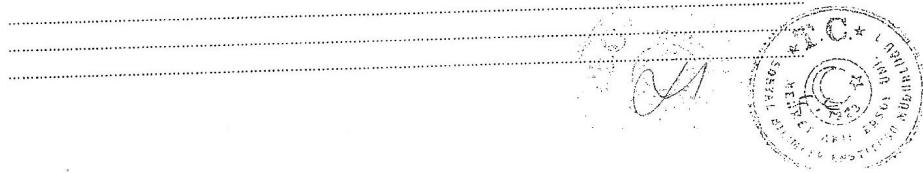
MAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Mesleki ve Kişisel Bilgiler

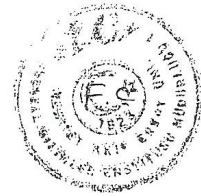
1. Cinsiyetiniz?
 - a) Kadın
 - b) Erkek
2. Mesleki kıdeminiz?
 - a) 1-5 yıl
 - b) 6-10 yıl
 - c) 11-15 yıl
 - d) 20 yıl ve üstü
3. Mezun olduğunuz kurum?
 - a) Eğitim Fakültesi
 - b) Eğitim Enstitüsü
 - c) Fen Edebiyat Fakültesi
 - d) Diğer (lütfen belirtiniz).....
4. Çalıştığınız kurum nerede bulunmaktadır?
 - a) İl merkezi
 - b) İlçe merkezi
 - c) Belde
 - d) Köy
5. Şimdiye kadar ilk okuma öğretimi için hangi programı uyguladınız?
 - a) Sadece Cümle Çözümle Yöntemi
 - b) Her ikisi de
 - c) Sadece Ses Temelli Cümle Yöntemi
 - d) Hiçbirisi
6. Ses Temelli Cümle Yöntemi programını uyguladıysanız başarılı olduğuna inanıyor musunuz?
 - a) Evet
 - b) Hayır
 - c) Kısmen

(Cevabınız hayır ise alt bölüme nedenini kısaca yazınız.)

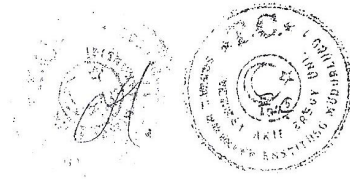


BÖLÜM-II

Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlarına İlişkin Görüşler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
2.Yeni program öğrenme hızını arttırmaktadır.	()	()	()	()	()
3.Öğrenciler okuma sırasında doğru heceler oluşturabilmektedir.	()	()	()	()	()
4.Öğrenciler bu programla okumaya erken başlamaktadır.	()	()	()	()	()
5.Bitişik eğik yazı ile yazı yazmak çok daha kolaydır.	()	()	()	()	()
6.Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızı daha fazladır.	()	()	()	()	()
7.Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazıları daha düzgündür.	()	()	()	()	()
8.Öğretmenler yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadır.	()	()	()	()	()
9.Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir.	()	()	()	()	()
10.Sesler oyun oynayarak, eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir.	()	()	()	()	()
11.Öğretmene verilen kılavuz kitaplar, programı uygulamada yeterlidir.	()	()	()	()	()
12.İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır.	()	()	()	()	()
13.Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır.	()	()	()	()	()
14.Ses Temelli Cümle Yöntemi öğretmenin yaratıcılığına katkı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
Eğer; (başka eklemek istediğiniz görüşünüz varsa yazınız.)					



Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlarına İlişkin Görüşler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
15.Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır.	()	()	()	()	()
16.Heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır.	()	()	()	()	()
17.Ses Temelli Cümle Yönteminde, okuma hızı daha yavaştır.	()	()	()	()	()
18.Ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar bitişik eğik yazı olmadığı için, okumada güçlük çekmektedir.	()	()	()	()	()
19.Yeni programda öğrenciler yazarken de heceleme yapmaktadırlar.	()	()	()	()	()
20.Dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görülmektedir.	()	()	()	()	()
21.Yeni programda okumaya göre yazma daha geç gerçekleşmektedir.	()	()	()	()	()
22.Öğrenciler bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamamaktadır.	()	()	()	()	()
23.Dikte çalışmaları sırasında öğrenciler tek tek seslerle cümle oluşturken zorlanmaktadırlar.	()	()	()	()	()
24.Sessiz harflerin telaffuzunda öğrenciler sıkıntı çekmektedir.	()	()	()	()	()
25.Öğretmen yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamamaktadır.	()	()	()	()	()
26.Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturmak zorlaşmaktadır.	()	()	()	()	()
27.Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretenler farklı olduğu için öğrenci ikilem yaşamaktadır.	()	()	()	()	()
28.Öğrenciler öğrenememe telaşına kapılmaktadır.	()	()	()	()	()
29.Bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekilmektedir.	()	()	()	()	()
30.Öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaktadırlar.	()	()	()	()	()
31.Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.	()	()	()	()	()
32.Yeni programın öğördüğü eğitim teknolojileri okullarda yetersizdir.	()	()	()	()	()
33.Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.	()	()	()	()	()
34.Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.	()	()	()	()	()
35.Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masraflarını artırmaktadır.	()	()	()	()	()
36.Bu programı ilk defa uygulayan öğretmenler, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmaktadırlar.	()	()	()	()	()
37.Yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma yazma öğretimi ile farklılık göstermektedir.	()	()	()	()	()



Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine İlişkin Görüşler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
43. Bu programla okuma yazmad, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olabilmektedir.	()	()	()	()	()
44. Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır.	()	()	()	()	()
45. Yeni programda el yazısının kullanılması, öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır.	()	()	()	()	()
46. Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
47. Bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler.	()	()	()	()	()
48. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.	()	()	()	()	()
49. Yeni program, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterlidir.	()	()	()	()	()

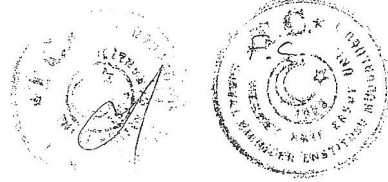


Diğer; (başka eklemek istediğiniz görüşünüz varsa yazınız.)

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlgili Öneriler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
50.Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır.	()	()	()	()	()
51.Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılmalıdır.	()	()	()	()	()
52.Programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır.	()	()	()	()	()
53.Yeni göreve başlayan öğretmenler ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.	()	()	()	()	()
54.Programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir.	()	()	()	()	()
55.Üniversitelerde ilk okuma yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmelidir.	()	()	()	()	()
56.Sesleri vermeye başlamadan önce, çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılmalıdır.	()	()	()	()	()
Diğer; (başka eklemek istediğiniz görüşünüz varsa yazınız.)					

Anket bitmiştir, katıldığınız için teşekkür ederim.

İletişim; lionriza@hotmail.com



EK 2- ANKET MADDELERİNİN GÜVENİRLİĞİ










	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	m11	m12	m13	m14
m1	1													
m2	0,724	1												
m3	0,55	0,505	1											
m4	0,516	0,561	0,351	1										
m5	0,327	0,363	0,31	0,195	1									
m6	0,302	0,358	0,257	0,202	0,727	1								
m7	0,306	0,301	0,25	0,178	0,617	0,678	1							
m8	0,183	0,171	0,177	0,167	0,094	0,154	0,139	1						
m9	0,551	0,54	0,453	0,359	0,28	0,291	0,252	0,29	1					
m10	0,405	0,426	0,39	0,402	0,235	0,221	0,156	0,275	0,507	1				
m11	0,358	0,321	0,264	0,283	0,199	0,146	0,107	0,284	0,332	0,282	1			
m12	0,311	0,391	0,272	0,278	0,153	0,162	0,096	0,159	0,377	0,395	0,383	1		
m13	0,278	0,347	0,294	0,184	0,358	0,322	0,244	0,148	0,403	0,342	0,298	0,345		
m14	0,476	0,536	0,443	0,389	0,296	0,337	0,231	0,22	0,511	0,556	0,331	0,406	0,481	1
m15	-0,374	-0,366	-0,4	-0,103	-0,323	-0,325	-0,245	-0,125	-0,321	-0,235	-0,206	-0,191	-0,107	-0,299
m16	-0,313	-0,343	-0,275	-0,182	-0,289	-0,283	-0,172	-0,04	-0,195	-0,091	-0,115	-0,095	-0,042	-0,165
m17	-0,38	-0,388	-0,291	-0,172	-0,361	-0,344	-0,299	-0,067	-0,24	-0,132	-0,162	-0,049	-0,067	-0,246
m18	-0,284	-0,255	-0,295	-0,239	-0,276	-0,238	-0,181	-0,101	-0,184	-0,226	-0,181	-0,179	-0,032	-0,216
m19	-0,246	-0,287	-0,223	-0,153	-0,316	-0,253	-0,251	-0,104	-0,271	-0,191	-0,134	-0,164	-0,012	-0,235
m20	-0,321	-0,297	-0,207	-0,224	-0,31	-0,307	-0,229	-0,105	-0,216	-0,154	-0,157	-0,052	-0,025	-0,182
m21	-0,247	-0,194	-0,196	-0,162	-0,236	-0,198	-0,165	-0,184	-0,194	-0,17	-0,075	-0,092	-0,019	-0,181
m22	-0,318	-0,235	-0,262	-0,22	-0,303	-0,339	-0,271	-0,134	-0,136	-0,24	-0,163	-0,098	-0,025	-0,262
m23	-0,411	-0,406	-0,387	-0,217	-0,335	-0,321	-0,234	-0,161	-0,22	-0,242	-0,256	-0,153	-0,088	-0,22
m24	-0,289	-0,276	-0,262	-0,18	-0,314	-0,232	-0,249	-0,082	-0,146	-0,14	-0,236	-0,124	-0,119	-0,173
m25	-0,289	-0,274	-0,164	-0,16	-0,187	-0,18	-0,193	-0,26	-0,188	-0,045	-0,315	-0,181	-0,075	-0,099
m26	-0,427	-0,37	-0,39	-0,256	-0,306	-0,244	-0,216	-0,201	-0,292	-0,203	-0,318	-0,211	-0,172	-0,311
m27	-0,301	-0,319	-0,206	-0,196	-0,336	-0,199	-0,2	-0,041	-0,178	-0,072	-0,177	-0,041	-0,089	-0,124
m28	-0,261	-0,254	-0,234	-0,201	-0,227	-0,219	-0,169	-0,187	-0,19	-0,242	-0,161	-0,138	-0,034	-0,182
m29	-0,235	-0,205	-0,219	-0,158	-0,22	-0,147	-0,119	-0,148	-0,124	-0,192	-0,241	-0,172	-0,05	-0,128
m30	-0,203	-0,178	-0,227	-0,14	-0,112	-0,072	-0,121	-0,19	-0,121	-0,197	-0,329	-0,221	-0,09	-0,121
m31	-0,266	-0,244	-0,232	-0,17	-0,198	-0,167	-0,129	-0,128	-0,134	-0,142	-0,323	-0,087	-0,177	-0,232
m32	-0,19	-0,194	-0,145	-0,153	-0,203	-0,099	-0,114	-0,145	-0,144	-0,023	-0,305	-0,029	-0,15	-0,128
m33	-0,129	-0,157	-0,063	-0,09	-0,19	-0,127	-0,098	-0,09	-0,051	-0,044	-0,086	0,051	-0,174	-0,081
m34	-0,167	-0,182	-0,099	-0,091	-0,239	-0,161	-0,128	-0,08	-0,076	-0,062	-0,139	0,026	-0,17	-0,138
m35	-0,199	-0,207	-0,101	-0,114	-0,251	-0,211	-0,205	-0,092	-0,043	0,016	-0,141	0,129	-0,107	-0,105
m36	-0,231	-0,273	-0,134	-0,242	-0,336	-0,292	-0,245	-0,117	-0,091	-0,11	-0,086	-0,062	-0,173	-0,16
m37	-0,138	-0,07	-0,126	-0,07	-0,126	-0,185	-0,108	-0,075	-0,119	-0,103	-0,11	0,012	-0,026	-0,103
m38	-0,304	-0,337	-0,292	-0,141	-0,316	-0,317	-0,26	-0,151	-0,222	-0,199	-0,155	-0,067	0,028	-0,272
m39	-0,223	-0,216	-0,249	-0,088	-0,576	-0,455	-0,426	-0,055	-0,187	-0,104	-0,143	-0,041	-0,074	-0,206
m40	-0,383	-0,381	-0,306	-0,179	-0,374	-0,34	-0,305	-0,189	-0,251	-0,182	-0,211	-0,053	-0,089	-0,306
m41	-0,226	-0,229	-0,237	-0,089	-0,45	-0,537	-0,342	-0,115	-0,235	-0,145	-0,071	-0,048	-0,1	-0,162

m42	0,07	0,126	0,001	0,313	-0,161	-0,199	-0,105	0,001	0,037	0,117	0,114	0,029	-0,039	0,012
m43	0,192	0,17	0,113	0,21	0,128	0,117	0,069	-0,035	0,116	0,117	0,201	0,052	0,226	0,25
m44	-0,287	-0,3	-0,257	-0,048	-0,233	-0,275	-0,18	-0,02	-0,236	-0,104	-0,167	-0,159	-0,107	-0,233
m45	0,192	0,276	0,247	0,201	0,386	0,426	0,38	-0,013	0,253	0,26	0,126	0,119	0,195	0,324
m46	0,328	0,321	0,284	0,21	0,254	0,324	0,272	0,152	0,394	0,392	0,192	0,192	0,256	0,449
m47	0,354	0,353	0,335	0,236	0,291	0,315	0,327	0,151	0,388	0,292	0,252	0,199	0,243	0,414
m48	-0,072	-0,064	-0,004	0,017	-0,057	-0,051	-0,102	0,082	0,01	0,12	0,027	0,161	0,093	0,088
m49	0,305	0,343	0,291	0,21	0,231	0,263	0,232	0,137	0,32	0,267	0,257	0,209	0,221	0,387
m50	0,088	0,088	0,054	0,004	0,005	0,002	-0,011	-0,139	-0,029	0,086	-0,063	-0,002	0,036	0,124
m51	0,046	0,088	0,116	0,016	-0,038	-0,023	-0,038	-0,181	0,049	0,14	-0,093	0,079	0,053	0,135
m52	-0,086	-0,109	-0,082	-0,107	-0,101	-0,017	-0,062	-0,169	-0,079	-0,129	-0,138	-0,135	-0,003	-0,098
m53	-0,004	0,023	0,076	0,014	-0,013	-0,006	0,011	-0,116	-0,009	0,02	-0,1	-0,132	0,083	0,032
m54	-0,088	-0,056	-0,011	-0,069	-0,067	-0,031	-0,008	-0,127	-0,013	0,103	-0,17	-0,032	0,045	0,063
m55	-0,102	-0,101	0,001	-0,037	-0,157	-0,108	-0,044	-0,051	-0,011	0,075	-0,124	0,078	-0,028	0,008
m56	-0,042	0,004	-0,005	0,032	-0,095	-0,078	-0,062	-0,07	-0,016	0,134	-0,061	0,084	0,017	0,043
	m15	m16	m17	m18	m19	m20	m21	m22	m23	m24	m25	m26	m27	m28
m15	1													
m16	0,721	1												
m17	0,648	0,655	1											
m18	0,391	0,421	0,379	1										
m19	0,454	0,495	0,524	0,5	1									
m20	0,369	0,43	0,459	0,41	0,55	1								
m21	0,327	0,324	0,374	0,376	0,494	0,416	1							
m22	0,379	0,34	0,407	0,488	0,445	0,381	0,474	1						
m23	0,559	0,576	0,565	0,481	0,537	0,542	0,426	0,538	1					
m24	0,393	0,383	0,409	0,442	0,452	0,467	0,378	0,451	0,628	1				
m25	0,264	0,229	0,221	0,279	0,197	0,339	0,177	0,221	0,31	0,413	1			
m26	0,477	0,46	0,455	0,428	0,4	0,429	0,429	0,42	0,642	0,528	0,456	1		
m27	0,315	0,422	0,445	0,34	0,402	0,433	0,347	0,267	0,446	0,507	0,395	0,352	1	
m28	0,307	0,28	0,291	0,336	0,343	0,402	0,378	0,455	0,488	0,451	0,361	0,51	0,449	1
m29	0,298	0,237	0,322	0,36	0,363	0,357	0,307	0,432	0,414	0,322	0,25	0,412	0,265	0,375
m30	0,281	0,242	0,261	0,326	0,237	0,294	0,253	0,314	0,397	0,313	0,305	0,395	0,215	0,269
m31	0,255	0,25	0,269	0,289	0,323	0,4	0,303	0,273	0,395	0,392	0,397	0,383	0,346	0,328
m32	0,192	0,214	0,237	0,204	0,205	0,345	0,258	0,233	0,318	0,31	0,274	0,356	0,303	0,212
m33	0,138	0,173	0,251	0,092	0,236	0,252	0,277	0,168	0,202	0,284	0,149	0,179	0,329	0,179
m34	0,214	0,22	0,246	0,139	0,26	0,282	0,227	0,195	0,249	0,283	0,164	0,205	0,383	0,251
m35	0,211	0,286	0,297	0,124	0,245	0,286	0,19	0,215	0,306	0,224	0,206	0,237	0,385	0,248
m36	0,218	0,277	0,274	0,341	0,297	0,313	0,318	0,311	0,368	0,365	0,4	0,381	0,397	0,369
m37	0,203	0,218	0,261	0,262	0,297	0,375	0,26	0,354	0,328	0,226	0,198	0,318	0,263	0,315
m38	0,586	0,504	0,57	0,396	0,469	0,458	0,335	0,395	0,506	0,401	0,277	0,443	0,357	0,315
m39	0,425	0,404	0,46	0,442	0,44	0,417	0,308	0,351	0,449	0,458	0,272	0,419	0,407	0,334
m40	0,552	0,471	0,609	0,366	0,445	0,449	0,326	0,368	0,476	0,421	0,297	0,437	0,36	0,288

m41	0,407	0,36	0,45	0,358	0,377	0,37	0,305	0,357	0,389	0,305	0,186	0,298	0,305	0,295
m42	0,123	0,029	0,1	-0,047	0,012	-0,024	0,005	0,008	0,028	0,112	0,027	0,027	0,059	0,013
m43	-0,088	-0,024	-0,051	0,009	0,064	-0,025	-0,018	0,026	-0,026	0,018	0,013	-0,06	-0,013	0,053
m44	0,46	0,449	0,469	0,381	0,403	0,374	0,205	0,363	0,478	0,383	0,205	0,391	0,277	0,281
m45	-0,207	-0,146	-0,219	-0,111	-0,111	-0,165	-0,143	-0,219	-0,197	-0,073	-0,021	-0,056	-0,147	-0,132
m46	-0,267	-0,115	-0,211	-0,211	-0,13	-0,203	-0,235	-0,29	-0,214	-0,129	-0,223	-0,192	-0,146	-0,167
m47	-0,231	-0,14	-0,238	-0,207	-0,146	-0,148	-0,152	-0,178	-0,203	-0,1	-0,189	-0,22	-0,147	-0,108
m48	0,049	0,17	0,223	0,031	0,1	0,199	-0,002	-0,006	0,156	0,223	0,091	0,149	0,206	0,072
m49	-0,266	-0,198	-0,186	-0,147	-0,146	-0,187	-0,13	-0,134	-0,191	-0,114	-0,087	-0,124	-0,197	-0,146
m50	-0,04	-0,052	0,002	-0,044	-0,026	-0,006	0,004	-0,103	-0,064	-0,001	0,021	0,08	-0,029	-0,074
m51	-0,097	0,027	0,018	-0,066	0,018	0,053	0,022	-0,109	0,023	0	0,095	0,109	0,056	-0,062
m52	0,057	0,067	0,096	0,134	0,207	0,238	0,237	0,208	0,274	0,238	0,141	0,27	0,138	0,236
m53	0,022	0,052	0,005	0,057	0,085	0,062	0,074	0,071	0,107	0,149	0,137	0,112	0,106	0,177
m54	-0,055	0,044	-0,021	-0,016	0,025	0,066	0,079	-0,015	0,111	0,144	0,127	0,158	0,125	0,044
m55	0,044	0,093	0,09	0,042	0,119	0,158	0,15	0,089	0,166	0,131	0,189	0,151	0,154	0,108
m56	0,039	0,107	0,097	0,047	0,054	0,121	0,102	0,032	0,115	0,133	0,159	0,135	0,143	0,116
	m29	m30	m31	m32	m33	m34	m35	m36	m37	m38	m39	m40	m41	m42
m29	1													
m30	0,631	1												
m31	0,415	0,499	1											
m32	0,374	0,462	0,57	1										
m33	0,213	0,204	0,421	0,405	1									
m34	0,208	0,199	0,406	0,372	0,756	1								
m35	0,178	0,163	0,391	0,367	0,656	0,764	1							
m36	0,206	0,167	0,269	0,3	0,272	0,267	0,358	1						
m37	0,303	0,216	0,167	0,265	0,28	0,31	0,384	0,36	1					
m38	0,382	0,259	0,315	0,231	0,2	0,252	0,244	0,27	0,294	1				
m39	0,312	0,184	0,274	0,212	0,224	0,271	0,301	0,31	0,224	0,55	1			
m40	0,328	0,25	0,328	0,281	0,328	0,352	0,379	0,299	0,203	0,736	0,606	1		
m41	0,261	0,179	0,271	0,178	0,269	0,269	0,295	0,265	0,199	0,521	0,629	0,631	1	
m42	-0,021	0,032	0,026	-0,059	0,09	0,143	0,129	-0,01	-0,005	0,056	0,21	0,103	0,241	1
m43	0,079	0,066	-0,108	-0,033	-0,059	-0,088	-0,1	0,016	0,123	0,007	-0,006	-0,078	-0,001	0,094
m44	0,302	0,219	0,214	0,121	0,075	0,109	0,125	0,185	0,223	0,466	0,312	0,446	0,324	0,16
m45	-0,124	-0,047	-0,135	0,005	-0,023	-0,069	-0,122	-0,077	0,008	-0,158	-0,209	-0,192	-0,245	0,086
m46	-0,087	-0,08	-0,165	0,008	0,004	-0,033	-0,005	-0,092	-0,103	-0,205	-0,173	-0,184	-0,157	0,043
m47	-0,061	-0,08	-0,112	0,021	0,019	-0,031	-0,09	-0,084	-0,05	-0,132	-0,147	-0,202	-0,151	0,057
m48	0,121	0,101	0,21	0,218	0,251	0,196	0,266	0,167	0,137	0,218	0,197	0,248	0,152	0,09
m49	-0,125	-0,061	-0,156	-0,067	-0,083	-0,121	-0,167	-0,039	-0,03	-0,137	-0,153	-0,182	-0,106	0,02
m50	0,063	0,096	0,128	0,18	0,137	0,102	0,011	0,054	0,003	0,072	-0,024	0,029	-0,038	0,025
m51	0,077	0,138	0,143	0,196	0,248	0,161	0,194	0,108	0,056	0,008	0,059	0,047	-0,021	0,106
m52	0,309	0,263	0,225	0,277	0,182	0,17	0,151	0,171	0,227	0,15	0,124	0,149	0,066	0,06
m53	0,136	0,175	0,104	0,158	0,074	0,058	0,021	0,144	0,149	0,055	0,115	0,016	-0,009	0,121

m54	0,054	0,089	0,201	0,222	0,252	0,204	0,203	0,138	0,053	0,098	0,099	0,135	0,068	0,081
m55	0,155	0,074	0,357	0,262	0,294	0,288	0,332	0,198	0,172	0,164	0,215	0,15	0,167	0,084
m56	0,181	0,166	0,206	0,194	0,215	0,159	0,164	0,172	0,119	0,154	0,208	0,142	0,153	0,064
	m43	m44	m45	m46	m47	m48	m49	m50	m51	m52	m53	m54	m55	m56
m43	1													
m44	0,015	1												
m45	0,255	-0,051	1											
m46	0,258	-0,084	0,539	1										
m47	0,316	-0,113	0,486	0,703	1									
m48	0,135	0,18	0,088	0,223	0,216	1								
m49	0,365	-0,127	0,528	0,467	0,498	0,12	1							
m50	0,184	-0,043	0,247	0,235	0,172	0,269	0,228	1						
m51	0,072	-0,035	0,227	0,199	0,108	0,41	0,122	0,589	1					
m52	0,165	0,121	0,086	0,041	0,031	0,216	0,072	0,266	0,42	1				
m53	0,149	-0,006	0,265	0,114	0,189	0,233	0,066	0,362	0,446	0,537	1			
m54	0,087	-0,002	0,172	0,162	0,153	0,377	0,075	0,464	0,695	0,38	0,482	1		
m55	0,031	0,038	0,016	-0,005	0,003	0,368	0,01	0,248	0,462	0,361	0,384	0,581	1	
m56	-0,019	0,071	0,126	0,04	0,039	0,349	0,061	0,355	0,57	0,264	0,457	0,573	0,508	1

EK 3- İZİNLER

  T.C. ANTALYA VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü		ISO 9001:2008 17.09.2012 * 24590			
Sayı : B.08.4.MEM.0.07.20.02-605.01/ Konu : Anket Uygulaması					
VALİLİK MAKAMINA ANTALYA					
<p>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Rıza YALÇIN'ın "İlkokul 1.Sınıfta Uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre değerlendirilmesi Alanya Örneği" konulu çalışmasını, Alanya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İlkokullarda uygulama isteği ile ilgili 22.08.2012 tarihli ve 4569 sayılı yazıları, ekinde gönderilen araştırma uygulaması anket formlar, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 07.09.2012 tarihinde toplanarak "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ,Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.</p> <p>Komisyonumuzca söz konusu, tez çalışması veri toplama aracı, Anket formu, likert tipi ölçek formu uygulamalarının, Alanya ilçesindeki İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerine "İlkokul 1.Sınıfta Uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre değerlendirilmesi Alanya Örneği" başlıklı tez çalışmasını, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması uygun görülmüştür.</p> <p>Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.</p>					
OLUR 17/09/2012  Furat EREN Vali a. Vali Yardımcısı		 Osman Nuri GULAY İl Millî Eğitim Müdürü			
	Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: projeler07@meb.gov.tr	 www.egitimdestek.meb.gov.tr	 www.hayatkizilarkokulu.org	 MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL YÖNETİMİNİN GELİŞTİRME PROGRAMI	 EXPO



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

20.09.2012 * 24946

Sayı : B.08.4.MEM.0.07.20.02-605.01/
Konu : Araştırma ve Uygulaması

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
BURDUR

İlgi :22.08.2012 tarihli ve 4569 sayılı yazınız.

İlgili yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Rıza YALÇIN'ın "İlkokul 1.Sınıfta Uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre değerlendirilmesi Alanya Örneği" konulu araştırma ve uygulamasını Alanya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İlkokullarda uygulama isteği "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma,Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince Müdürlüğümüz inceleme komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun görülmüş olup, Valilik Makamının 17.09.2012 tarihli ve 24590 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları Müdürlüğümüzce onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili Genelgesi gereği araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:
1-Onay(1 adet)
2-Anket (5 sayfa)

	<p>Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: projeler07@meb.gov.tr</p>				
---	--	---	--	---	---



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.MAE.0.72.00.00/1099-5500
Konu : Rıza YALÇIN

03-10-2012

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.08.2012 tarih ve B.30.2.MAE.0.41.00.00/770-299 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rıza YALÇIN'ın, "İlkokul 1. Sınıfta Uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Alanya Örneği" konulu tez çalışmasını, Antalya İli Alanya İlçesindeki İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerine uygulama izni ile ilgili Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Halil İbrahim Gökçe
Prof. Dr. Halil İbrahim GÖKÇE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
1- Yazı örneği ve eki (7 sayfa)



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI : B.30.2.MAE.0.41.00.00/ 770- 385
KONU : Rıza YALÇIN

04/10/2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 03.10.2012 tarih ve B.30.2.MAE.0.72.00.00/1099-5500 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Tezli Yüksek Lisans Programı Rıza YALÇIN'ın, "İlkokul 1. Sınıfta Uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Sınıf Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Alanya Örneği" konulu tez çalışmasını, Antalya İli Alanya İlçesindeki ilkokullardaki Sınıf Öğretmenlerine uygulama izni ile ilgili yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Doç. Dr. Kâşat ÖZDAŞLI
Enstitü Müdürü

EK: 8 Sayfa



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.MAE.0.43.00.00/ 2.98
Konu : Rıza YALÇIN

09/10/2012

Sayın; Rıza YALÇIN
Hacet Mah. Keykubat Bulvarı
No: 70/7 Alanya/ANTALYA

“ İlkokul 1. Sınıfta Uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Alanya Örneği” konulu tez çalışması veri toplama aracı anket formu uygulamalarının Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda uygulama isteği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonu tarafından incelenmiş ve Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi”ne göre çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretimi aksatmadan yapılmasının uygun olduğu belirtilmiştir.

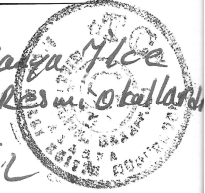
Bilgilerinizi rica ederim.

Doç.Dr.Zafer GÖLEN
Enstitü Müdürü

Akdam İÖ
Abdurrahman Alaettinoğlu İ.Ö.Okulu
Alacami İ.Ö.O
Alara Şevket Demirel İ.Ö.Ok.
Ali Nazım Köseoğlu İ.Ö.O
Aliefendi İö
Aşağı Oba Hasan Atıcı İöo
Atatürk İlköğretim Okulu
Avsallar Alaaddin Keykubat İöo
Avsallar Halıcı Orhan İ.O.
Avsallar Kadir Hacıkadroğlu İ.Ö.Okulu
Ayla Hulusi Tüzün İlköğretim Okulu
Ayşe Melahat Erkin İ.Ö
Ayşen Cengiz Urfaloğlu İ.O.
Barbaros Azakoğlu İ.Ö.O
Beyreli İlköğretim
Bilgi Bulut İ.Ö.O.
Büyükpınar İö
Cikcilli Mehmet Emine Öncü İlköğretim Okulu
Cumhuriyet İ. O.
Çamlıca İlköğretim Okulu
Çamlıca Lortlar İlköğretim Okulu
Çıplaklı İ.O
Değirmendere İ.O.
Demirtaş .Belen
Demirtaş İlköğretim
Demirtaş Yıbo
Dereköy İlk.Öğ. Okulu
Dr. Şahin-Birsel Biçer İ.Ö.O
Elikesik Güllü Özbağı İöo
Emişbleni İ.O.
Fatma Alaettinoğlu İ.Ö.O.
Gönül Kemal Reisoğlu İ.O
Güzelbağ İ.Ö.O.
Hacıakdıroğlu İlköğretim Okulu
Hacıkerimler İ.Ö.O
Hacıkura İöo
Hacimehmetli Köprübaşı İ.Ö.O
Hamdullah Emin Paşa İ.Ö.O
Hamit Özçelik İlköğretim Okulu
Hayate Hanım İÖ
Hidayet Görgün İ.Ö.O.
İmamlı İlköğretim Okulu
İncekum Öztaş İlköğretim
İnönü İ.Ö.O
İshaklı İö.Okulu
Jülide Akça İlköğretim Okulu
Karamanlar İ.Ö.O

Kargıcak İlköğretim Okulu
Kayabaşı İlköğretim Okulu
Kemal Şuberi
Kestel Alantur Ayhan Şahenk İ.Ö.O.
Kestel İ.Ö.Okulu
Keşefli İ.Ö.O
Ketsel Müminler Akdeniz
Kızılcaşehir İ.Ö.O.
Konaklı Gazi İ.Ö.O.
KONAKLI MENDERES İ.Ö.OKULU
M.Kemal Atlı İ.Ö.O
Mahmutlar 50. Yıl Ahmet Keşoğlu İöo
Mahmutlar Halil Ülker
Mahmutlar İ.O
Mahmutlar Kılıçaslan İ.Ö.O
Melahat Seher İ. Okulu
Nimet Alaettinoğlu İlköğretim Okulu
Obaalacami İlköğretim Okulu
Obaköy İ.Ö.O
Okurcalar Berat Hayriye Cömertoğlu İlköğretim Okulu
Öteköy Bsiö
Özvadi İlköğretim Okulu
Payallar Büyükyer İöo
Payallar İlköğretim Okulu
Saburlar İö
Sapadere İöo
Sema Eray Erdem İ.Ö.O.
Soğukpınar İ.Ö.O
Sugözü Cemal Coşkun İöo
Süleymanlar İöo
Şihlar Afet İnan İöo
Şükrü Mülazimoğlu İ.Ö.O.
T.Nebile Hacıkadroğlu İöo
Tırlar İlköğretim Okulu
Toslak Ketenlik İöo
Toslak S. Erkin İöo
Tosmur Fatma Özmüftüoğlu İöo
Türkler Aynur Hasan Sipahioğlu İlköğretim Okulu
Türkler Yanıklar İ.Ö.O
Türktaş Mandras İöo
Uzunöz İ.O
Uçköy İlköğretim Okulu
Yaylalı İ.Ö.O
Yenice İö
Yeşilöz İlköğretim Okulu

Y. Abdullahi Altınbaşoğlu
 Sınırda Eğitim Kurumları
 0310812012



Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Rıza YALÇIN

Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara 24/02/1980

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :SDÜ Burdur Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği ABD

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Yabancı Diller :İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Feti ÇELİK, R. YALÇIN, Ö. GÖK ve A. AYDIN (2014),

“Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından

İncelenmesi” Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık 2014,

Sayı 32, 114 - 129

İş Deneyimi

Stajlar : 2002-2003 Öğretim Yılı Gebze/KOCAELİ

Projeler:

Sertifikalar: Gitar Öğretimi, Drama, Satranç, İngilizce, Bilgisayar, Resim Sertifikaları

Kurumlar : 2002 Kocaeli Gebze Hünkar Çayırı Prefabrike İlkokulu (1 yıl)

2003 Kocaeli Dilovası Solventaş İlkokulu (2 yıl)

2005 Şirnak Uludere Yemişli İlkokulu (1 yıl asker öğretmen)

2006 Kocaeli Gebze Ülkem İlkokulu (2 yıl)

2008 Kocaeli Darıca Ayfer Gazanfer Güngör İlkokulu (2 yıl)

2010 Antalya Alanya Cumhuriyet İlkokulu (3 yıl)

2013 Antalya Kemer Çamyuva Silkar İlkokulu(2. yıl)

İletişim

E-Posta Adresi : lionriza@hotmail.com

Tarih :