



T.C  
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN KAZANDIRILMASINDA  
ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ ve SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN  
FARKLI BAKIŞ AÇILARIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Necla BEYAZIT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatay, 2007



T.C  
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN KAZANDIRILMASINDA  
ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ ve SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN  
FARKLI BAKIŞ AÇILARIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Necla BEYAZIT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı  
Yrd.Doç.Dr. İsmail GELEN

Hatay, 2007

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı öğrencisi Necla BEYAZIT tarafından hazırlanan “İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma 26/07/2007 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Yrd.Doç.Dr. İsmail GELEN  
**Tez Danışmanı (Başkan)**

.....

Yrd.Doç.Dr. Şükran TOK  
**Üye**

.....

Yrd.Doç.Dr. Eyyup COŞKUN  
**Üye**

.....

**Onay**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2007

Prof.Dr. Cemal YÜKSELEN  
**Enstitü Müdürü**

## ÖNSÖZ

Ve uzuuuun bir çalışmanın sonuna geldim. Sıra teşekkür etme sırası...

Çalışma boyunca öneri ve yardımlarıyla yanımda olan ve her daim desteğini hissettiğim bilgi kaynağım, danışmanım Yrd.Doç.Dr. İsmail GELEN'e...

Bilgilerinden yararlandığım, beni ben yapan, üzerimde emeği olduğuna inandığım bütün hocalarıma...

“İyi ki varlar” dediğim ‘gizli dostlara’...

Kendimi onların bir ferdi olduğum için şanslı hissettiğim, her zaman yanımda olan aileme...

Beni benden iyi tanıyan, hayatın zorluklarını üzerine alarak bana yol gösteren çok sevdiğim ablam Eylem'e...

Ve benim minik meleğim, kapımın tırmıklayıcısı, sevgi böceğim Tuğçe Zehra'ya...

Teşekkür Ediyorum.

İyi ki varsınız ve hayatımdasınız...

**Necla BEYAZIT**

## ÖZET

### İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN KAZANDIRILMASINDA ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ ve SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN FARKLI BAKIŞ AÇILARIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi, Necla BEYAZIT  
İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans  
Danışman: Yrd.Doç.Dr.İsmail GELEN

Eğitim, geçmişten bugüne yaşamın her alanında önemli bir konu olmuştur. Eğitim bir birey, bir toplum dahası, bir ülke için hem değişim, gelişim hem de değiştirme ve geliştirme anlamına gelir. Yaşanan gelişmelerin ışığı altında nitelikli eğitim-öğretimin edinilebilmesi için, eğitim-öğretim çalışmalarının işlevsel hale getirilmesi kaçınılmazdır. Bu sebeplerle ilköğretim okullarında 1981 yılından bugüne uygulanan ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi olan “çözümleme yöntemi” yerine 2005’ten bu yana “ses temelli cümle yöntemi” uygulamaya konmuştur.

Çalışmanın temel amacı, ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma yazma becerilerini ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin, öğrenme alanları (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma) arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak ve yöntemlere ilişkin görüşlerde kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, mezun olunan program türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi vb.) ne derecede etkili olduğunu belirlemektir.

Yapılan çalışmada, öncelikli olarak araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak ilköğretim birinci sınıflarda gerçekleştirilen ilk okuma yazma becerisinin insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Sonra 2005/2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilk okuma ve yazma öğretim yönteminin özellikleri irdelenmiştir. Daha sonra ses temelli cümle yönteminin birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri

ve birinci sınıf öğrenci velileri tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Böylece en yalın etkinliklerden en karmaşık etkinliklere değin günlük yaşamın her alanında ihtiyaç duyulan okuma ve yazma becerilerinin öğretimi aşamasında kullanılan ses temelli cümle yönteminin, çözümlene yöntemine tercih edilme sebepleri farklı açılardan değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, anket, görüşme ve gözlem formlarından yararlanılmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda 2006/2007 eğitim-öğretim süreci başında Antakya merkez ve merkeze bağlı ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri ve birinci sınıf öğrenci velilerine anket uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından eğitim-öğretim süreci başında gözlem formu hazırlanmış 2005/2006 eğitim-öğretim sürecinde birinci sınıf öğrencileri olan sınıflar temel alınarak gözlem yapılmıştır. Anket ve gözlem araçlarının yanında random yoluyla seçilmiş olan müfettişlerin gözlemlerinden yararlanılmak üzere yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Böylece anket bulguları nitel olarak müfettiş görüşleri ve araştırmacının gözlemleri ile kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında “çözümlene yöntemi”ni tercih ettikleri bulgulanmıştır. Öğretmenler konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında “ses temelli cümle yöntemi”ni tercih etmişlerdir. Dinleme becerisinin kazandırılmasında ise yöntemler arasında bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmada birinci sınıf öğrenci velilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve yapılan sınıf gözlemlerinin de öğretmenlerin görüşleriyle aynı doğrultuda olduğu ortaya konmuştur.

#### ANAHTAR KELİMELER

Ses Temelli Cümle Yöntemi, Çözümlene Yöntemi, İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, Okuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri

**ABSTRACT****EVALUATION OF ANALYSIS METHOD and SOUND BASED SENTENCE METHOD IN GAINING FIRST READING WRITING INSTRUCTION WITH DIFFERENT VIEW ANGLE****Master Thesis, Necla BEYAZIT****Primary Education Department Master Thesis****Supervisor: Assist.Prof.Dr.Ismail GELEN**

**Education has been a very important subject at all times. Education means both an alteration, development and changing, developing for a person and society and also country. Making schooling studies brought to functional is unavoidable for getting of high quality schooling with new developments. For this reason, “sound based sentence method” put into practice since 2005 instead of “analysis method” which is method of first reading-writing that had been carrying out since 1981.**

**The main aim of the study is to determine how much personal knowledge (age, sex, graduated program type, professional seniority, education level etc.) in views relating to methods is effective and to reveal whether there is a meaningful difference among learning fields (reading, listening, speaking, writing, visual supply and visual reading) for students which got skills of first reading-writing with “sound based sentence method” and “method of analysis” on direction of the views of guardian of the first class children and first education inspectors and first class teachers.**

**In the study conducted, it was focused on the importance and the position in the life of a person of first reading-writing skill where it is carried out in the first class of primary education as suitable to the aims. After that, it was researched special feature of first reading-writing teaching the method. Finally, it was provided to evaluate by the first class teachers of first reading writing teaching method adopted and primary school inspectors and guardian of the first class student. In this way, it has been evaluating from different angle**

reasons of that sound based sentence method which is used while was been teaching skills of reading-writing that is needed at each field of daily life from the most simple activities to the most complex activities, is preferred to analysis method.

In the study survey, interview, monitoring have been utilizing from as data gathering means. Survey had been carried out first grade student guardians and teachers in the school relating to centre and in the centre of Antakya on the direction of the goal of the study in the beginning of 2006-2007 schooling process besides researcher has prepared observation form in the beginning of schooling process. It was observed based on primary school students in 2006-2007 schooling term. Together with survey and observation means, interview form built-up is carried out for benefiting from inspectors' observations chosen with random. So research findings was tried to control by observations of researcher and views of inspector as a qualitative.

In result of the study, it was found the teachers who attended in the research preferred the analysis method in gaining writing reading ability and understanding what is read. Teachers preferred sound based sentence method in gaining speaking, visual reading and presentation ability and they expressed that there was not any difference between the methods in gaining listening ability. It was discovered that it was on the same direction the views of first grade students' guardians and primary school inspectors and class observations made as well.

#### KEY WORDS

Sound Based Sentence Method, Analysis Method, First Reading and Writing Instruction, Instruction Methods of Reading and Writing



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiii
EKLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii

### BİRİNCİ KESİM ARAŞTIRMAYA BAŞLARKEN

#### 1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Araştırmanın Genel Amaçları.....	7
1.4.Araştırmanın Alt Amaçları .....	7
1.5.Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	8
1.6.Sayıtlar .....	10
1.7.Sınırlılıklar.....	11
1.8.Tanımlar .....	11

### İKİNCİ KESİM İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

#### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Temelleri .....	13
2.1.1. İlk Okuma İle İlgili Temel Kavramlar.....	13
2.1.1.1. Eğitim Nedir? .....	13
2.1.1.2. Öğrenme Nedir? .....	14
2.1.1.3. Öğretme Nedir? .....	16
2.1.1.4. Harf Nedir? .....	16

2.1.1.5. Hece Nedir? .....	16
2.1.1.6. Ses Nedir? .....	17
2.1.1.7. Kelime Nedir? .....	17
2.1.2. İlk Okuma Yazmanın Tarihçesi .....	17
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları, Önemi ve İlkeleri .....	23
2.2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları .....	23
2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi .....	24
2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretimin İlkeleri.....	25
2.3. Türkçenin Yapısal Özellikleri .....	26
2.3.1. Türkçede Ses-Harf İlişkisi Birebir Eşleşmiştir .....	26
2.3.2. Türkçe Sondan Eklemeli Bir Dildir.....	27
2.3.3. Türkçede Ses Uyumu Vardır .....	27
2.3.4. Türkçede Söz Dizimi Batı Dillerinden Farklıdır .....	27
2.4. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	28
2.4.1. Dünyanın Çeşitli Ülkelerinde Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	30
2.4.2. Türkiye’de Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler .....	31
2.4.2.1. Harf (Alfabe) Yöntemi .....	31
2.4.2.2. Ses (Fonetik) Yöntemi .....	32
2.4.2.3. Hece Yöntemi .....	34
2.4.2.4. Sözcük (Kelime) Yöntemi .....	35
2.4.2.5. Çözümleme (Cümle) Yöntemi .....	36
2.4.2.6. Öykü Yöntemi .....	38
2.4.2.7. Karma Yöntem .....	39
2.4.2.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	40
2.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımları.....	40
2.5.1. Davranışçı Yaklaşım.....	41
2.5.2. Yapılandırıcı Yaklaşım.....	42
2.5.3. Yapılandırıcı Öğrenme Modeli ve İlk Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımı .	44
2.5.4. Tam Öğrenme Modeli ve İlk Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımı .....	46
2.5.5. Çoklu Zekâ ve İlk Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımı .....	47
2.5.6. Bilgi İşlem Modeli ve İlk Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımı .....	49
2.5.7. Aşamalı Bireşim Yöntemi .....	50

2.6. Türkçenin Temel Becerileri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi .....	51
2.6.1. Dinleme .....	52
2.6.2. Okuma .....	53
2.6.2.1. Okuma Yaklaşımları .....	57
2.6.2.1.1. Parçadan Bütüne Yaklaşımı .....	57
2.6.2.1.2. Bütünden Parçaya Yaklaşımı .....	58
2.6.2.1.3. İnteraktif Yaklaşım .....	58
2.6.3. Konuşma .....	59
2.6.4. Yazma .....	59
2.6.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu .....	64
2.7. İlk Okuma Yazma Dönemi Çocuğunun Gelişim Özellikleri .....	65
2.7.1. Fiziksel (Bedensel) Özellikler .....	66
2.7.2. Zihinsel Özellikler .....	68
2.7.3. Duygusal Özellikler .....	69
2.7.4. Sosyal Özellikler .....	71
2.8. Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Karşılaştırılması ve Ses Temelli Cümle Yöntemi .....	72
2.9. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi .....	73
2.9.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri ve Bilimsel Gereçekleri .....	74
2.9.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi Nedir? .....	75
2.9.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri .....	76
2.9.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları .....	77
2.9.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık .....	78
2.9.4.1.1. Okulun Açılmasından Önceki Hazırlıklar .....	78
2.9.4.1.1.1. Öğretmenin Hazırlıkları .....	78
2.9.4.1.1.2. Ailenin Hazırlıkları .....	80
2.9.4.1.1.3. Öğrencinin Hazırlıkları .....	81
2.9.4.1.2. Okulun Açılmasıyla Birlikte Yürütülecek Hazırlıklar .....	82
2.9.4.1.2.1. Dinlemeye Hazırlık Çalışmaları .....	82
2.9.4.1.2.2. Okumaya Hazırlık Çalışmaları .....	83
2.9.4.1.2.2.1. Okumaya Hazır Oluşla İlgili Faktörler .....	84
2.9.4.1.2.2.1.1. Takvim Yaşı .....	84
2.9.4.1.2.2.1.2. Cinsiyet .....	85

2.9.4.1.2.2.1.3. Sağlık Sorunları .....	85
2.9.4.1.2.2.1.4. Beyin Başatlığı.....	85
2.9.4.1.2.2.1.5. Genel Zekâ.....	85
2.9.4.1.2.2.1.6. Zihinsel Düşünme .....	86
2.9.4.1.2.2.1.7. Özel Bilişsel Problemler.....	86
2.9.4.1.2.2.1.8. Görsel Ayrım .....	86
2.9.4.1.2.2.1.9. İşitsel Ayrım .....	86
2.9.4.1.2.2.1.10. İlişkilendirici Öğrenme .....	87
2.9.4.1.2.2.1.11. Dikkat .....	87
2.9.4.1.2.2.1.12. Sözel Dil Gelişimi.....	87
2.9.4.1.2.3. Yazmaya Hazırlık Çalışmaları.....	88
2.9.4.1.2.3.1. Yazmaya Hazır Oluşla İlgili Faktörler .....	90
2.9.4.1.2.3.1.1. Kas Gelişimi .....	90
2.9.4.1.2.3.1.2. Oturuş Şekli .....	90
2.9.4.1.2.3.1.3. El Tercihi.....	91
2.9.4.1.2.3.1.4. Yazı Yönleri .....	91
2.9.4.1.2.3.1.5. Harflerin Şekilleri .....	91
2.9.4.1.2.3.1.6. Kalem Tutma .....	91
2.9.4.1.2.3.1.7. Bitişik Yazı.....	92
2.9.4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	92
2.9.4.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma.....	92
2.9.4.2.2. Sesi Okuma ve Yazma.....	93
2.9.4.2.3. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma.....	93
2.9.4.2.4. Metin Oluşturma.....	94
2.9.4.3. Okur Yazarlığa Ulaşma.....	94
2.10. Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar .....	94
2.10.1. Yavaş Okuma Nedenleri .....	95
2.10.2. Yazmayı Etkileyen Unsurlar .....	97
2.10.3. Öğretmenlerle İlgili Unsurlar .....	99
2.11. Okul Aile İşbirliğinin İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Önemi .....	101
2.12. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	103
2.12.1. Yöntem Üzerine Yapılan Araştırmalar .....	103
2.12.2. Öğretmen Yeterlilikleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	110

2.12.3. Yurtiçinde Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi.....	113
2.13. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	114
2.12.1. PISA Araştırmaları .....	114
2.12.2. UNESCO Araştırmaları .....	115
2.12.3. PIRLS Araştırmaları.....	116
2.12.4. Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi ....	119
2.14. Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalardan Çıkarılan Ortak Sonuç .....	120

## ÜÇÜNCÜ KESİM

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

#### 3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	122
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	124
3.3. Veri Toplama Araçları .....	127
3.3.1. Anket Formu .....	129
3.3.2. Görüşme Formu.....	131
3.3.3. Gözlem Formu.....	132
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması .....	133
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi .....	134
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....	134
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....	134

## DÖRDÜNCÜ KESİM

### GENEL DEĞERLENDİRME

#### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular.....	136
4.1.1. Öğretmenlerin “Okuma ve Okuduğunu Anlama” Becerilerine Yaklaşımları .....	137
4.1.2. Öğretmenlerin “Yazma” Becerilerine Yaklaşımları.....	138
4.1.3. Öğretmenlerin “Dinleme” Becerilerine Yaklaşımları .....	140
4.1.4. Öğretmenlerin “Konuşma” Becerilerine Yaklaşımları.....	141

4.1.5. Öğretmenlerin “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Becerilerine Yaklaşımları .....	142
4.1.6. Öğretmenlerin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtlar Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular .....	143
4.1.6.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Dayanarak Ses Temelli Cümle Yönteminin Zayıf ve Üstün Yönleri .....	143
4.1.6.2. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar.....	144
4.1.6.3. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programında Belirtilen Kazanımlarla, Sınıftaki Gerçek Uygulamalara İlişkin Görüşleri ...	146
4.1.6.4. Öğretmenlerin “Sizin önerebileceğiniz bir ilk okuma yazma yöntemi var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	146
4.1.7. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlgili Görüşler Üzerinde Kişisel Bilgilerin Etkileri .....	147
4.1.7.1. “Cinsiyet” Değişkenine Ait Sonuçlar.....	147
4.1.7.2. “Öğretmenlerin Birinci Sınıfları Okutacaklarını Öğrendikleri Zaman” Değişkenine Ait Sonuçlar .....	148
4.1.7.3. “Yaş” Değişkenine Ait Sonuçlar .....	148
4.1.7.4. “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Ait Sonuçlar.....	149
4.1.7.5. “Birinci Sınıf Deneyimi” Değişkenine Ait Sonuçlar .....	150
4.1.7.6. “Mezun Olunan Program” Değişkenine Ait Sonuçlar .....	151
4.1.7.7. “Mesleki Kıdem” Değişkenine Ait Sonuçlar.....	152
4.2. Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinden Elde Edilen Bulgular ....	153
4.2.1. Öğretmen ve Öğrenci Velilerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması .....	153
4.2.2. Öğretmen ile Öğrenci Veli Görüşlerinin ve Sınıf Gözlemlerinin Karşılaştırılması.....	154
4.2.3. Öğrenci Velilerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlgili Görüşleri Üzerinde Kişisel Bilgilerin Etkileri .....	155
4.2.3.1. “Cinsiyet” Değişkenine Ait Sonuçlar.....	155
4.2.3.2. “Yaş” Değişkenine Ait Sonuçlar.....	156
4.2.3.3. “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Ait Sonuçlar .....	156
4.2.4. Öğrenci Velilerinin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtlar Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular .....	157
4.3. Çalışmaya Katılan İlköğretim Müfettişleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular .....	158

4.3.1. İlköğretim Müfettişlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne Yaklaşımları İle İlgili Bulgular .....	158
4.3.2. İlköğretim Müfettişlerinin “Okuma ve Okuduğunu Anlama” Becerilerini Algılayış Biçimleri .....	159
4.3.3. İlköğretim Müfettişlerinin “Konuşma” Becerilerini Algılayış Biçimleri..	160
4.3.4. İlköğretim Müfettişlerine Göre Ses Temelli Cümle Yönteminin Verimliliğini Etkileyen Unsurlar.....	160
4.4. Araştırmacının Yapmış Olduğu Sınıf Gözlemleri Sonucunda Elde Edilen Bulgular .....	161
4.4.1. “Okuma ve Okuduğunu Anlama” Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular .....	161
4.4.2. “Yazma” Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular .....	161
4.4.3. Gözlemler Esnasında Elde Edilen Diğer Bulgular .....	162

## **BEŞİNCİ KESİM**

### **GENEL SONUÇ**

#### **5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

5.1. Araştırma Bulgularına Dayalı Sonuçlar .....	163
5.1.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerden Elde Edilen Sonuçlar .....	163
5.1.2. Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	165
5.1.3. Çalışmaya Katılan İlköğretim Müfettişlerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	166
5.1.4. Yapılan Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Sonuçlar .....	167
5.2. Araştırmaya Yönelik Elde Edilen Diğer Sonuçlar.....	168
5.3. Araştırma Bulgularına Dayalı Öneriler.....	169
5.3.1. Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler .....	169
5.3.2. Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğrenci Velilerine Yönelik Öneriler.....	170
5.3.3. Çalışmaya Katılan İlköğretim Müfettişlerine Yönelik Öneriler .....	171
5.4. Araştırmaya Yönelik Yapılan Diğer Öneriler.....	171
5.5. Sonuç Olarak.....	173

<b>EKLER.....</b>	<b>175</b>
-------------------	------------

<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>193</b>
----------------------	------------

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Dünyada ve Türkiye’de İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler .....	30
Çizelge 2. Resimli Ses Öğretimi.....	33
Çizelge 3. Temel Dil Becerileri.....	51
Çizelge 4. Bitişik Eğik Yazı İle Dik Yazı Arasındaki Farklılıklar .....	63
Çizelge 5. Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitimin Başladığı ve Sona Erdiği Yaşlar .....	66
Çizelge 6. Çözümleme Yöntemi İle Ses Temelli Cümle Yönteminin Karşılaştırılması. 72	72
Çizelge 7. Araştırma Yöntemi .....	122
Çizelge 8. Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinin Kişisel Bilgileri.....	126
Çizelge 9. Cr $\alpha$ Güvenirlik Katsayıları .....	128
Çizelge 10. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formundan Bazı Örnek Maddeler .....	130
Çizelge 11. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrenci Velilerine Uygulanan Anket Formundan Bazı Örnek Maddeler .....	131
Çizelge 12. İlköğretim Müfettişlerine Uygulanan Görüşme Formundan Bazı Örnek Maddeler .....	132
Çizelge 13. Araştırmacının Sınıf Gözlemlerinde Kullandığı Gözlem Formundan Bazı Örnek Maddeler .....	133
Çizelge 14. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları .....	137
Çizelge 15. Yazma Becerilerine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları.....	139
Çizelge 16. Dinleme Becerilerine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları. ...	140



Çizelge 17. Konuşma Becerilerine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları...	141
Çizelge 18. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları .....	142
Çizelge 19. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları.....	147
Çizelge 20. Öğretmenlerin Birinci Sınıfları Okutacaklarını Öğrendikleri Zaman Değişkenine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları .....	148
Çizelge 21. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları.....	149
Çizelge 22. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları. ....	150
Çizelge 23. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Deneyimi Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları .....	151
Çizelge 24. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Program Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları .....	152
Çizelge 25. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları .....	152
Çizelge 26. Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılmasıyla Edinilen Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları.....	153
Çizelge 27. Öğretmen ile Veli Görüşlerinin ve Sınıf Gözlemlerinin Karşılaştırılmasıyla İle Elde Edilen Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları.....	154
Çizelge 28. Öğrenci Velilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları.....	155
Çizelge 29. Öğrenci Velilerinin Yaş Değişkenine Ait Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları.....	156
Çizelge 30. Öğrenci Velilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları .....	156

Çizelge 31. Çözümleme Yöntemi İle Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Ortak Sonuçlar .....	174
---	-----

**EKLER DİZİNİ**

EK:1. Belirtke Tablosu .....	175
EK:2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi Öğretmen Anketi .....	177
EK:3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi Veli Anketi .....	181
EK:4. Müfettiş Görüşme Formu .....	184
EK:5. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Araştırmacı Gözlem Formu .....	187
EK:6. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen Görüşme Formu (Aksiyon Çalışması) .....	188
EK:7. Çalışma Yapılan Okulların Adları.....	189
EK:8. Araştırma İzni .....	192

**KISALTMALAR DİZİNİ**

EARGED	: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
OECD	: İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi
PISA	: Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

## 1. GİRİŞ

Bu başlık altında çalışmanın problem durumuna, problem cümlesine, yapılan araştırmanın genel ve alt amaçlarına, araştırmanın önemi ve gerekçesine, sayıtlara, sınırlılıklara yer verilmektedir.

Eğitimin bir birey, bir toplum dahası bir ülke için ne anlama geldiği çok açıktır. Eğitim her ne şekilde açıklanırsa açıklansın, onun önemi toplumsal ve bireysel değerler üzerindeki etkisi ve gücü yadsınmaz. Toplumsal değişimin hem sürükleyicisi, hem de toplumsal değişmeden bu kadar etkilenme özelliği olan bir başka alan yok gibidir. Aslında eğitim gücünü de buradan almaktadır. “Değişir”, “değiştirir” hem kavramsal olarak kendini hem de içinde yaşadığı “toplumsal çevre”yi.

Bir toplumu değiştirmeye zorlayan, toplumun benimsediği ve özümlediği yeni değerlerdir. Bu değerler topluma girdiğinde öteki değerlerle birleşerek yeni toplumsal değerler oluştururlar. Toplumsal kurumlarda meydana gelen kültürel, bilimsel teknolojik, yönetsel, iletişimsel yenilikler; insan gereksinimlerinde dolayısıyla insan ilişkilerinde yaşanan yenilikler, toplumu değişime zorlamıştır (Başaran, 1998:56-57).

Yaşanan gelişmelerin ışığı altında nitelikli eğitim-öğretimin edinilebilmesi için, eğitim-öğretim çalışmalarının işlevsel hale getirilmesi kaçınılmazdır. Eğitim çevrelerince de bilindiği gibi Türkiye’de son yıllarda İlköğretim Programlarına yönelik köklü değişiklikler yapılmıştır. Program geliştirmenin dinamik bir süreç olması eğitim programlarının gelişen koşullara uyarlanmasını zorunlu hale getirmiştir (Bircan, 2003:46; Gömleksiz, 2005:341; Yıldırım, 2006:262).

Silver ve Binatlı Büyükkurt (akt. Erginer, 1996:15) en iyi öğrenmenin iyi okuma ve yazma öğretildiğinde gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Okuma ve yazma büyük bir oranda insanın kendi kendine yetebilmesinin iki temel aracıdır (Akyol, 2001:3). Okuduğunu anlamının ve kendini en iyi şekilde ifade edebilmenin aracı

olan okuma ve yazma, bireyin yaşamı boyunca kullanacağı, etkileri hayat boyu devam eden temel becerilerdir. Bahsedilen anlamlı okuma, okuduğunu yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme becerisinin kazandırılması, kelimelerle okumaya çalışmak anlamında değil, metni anlam bütünlüğü içinde bir bütün olarak okumak anlamını taşımaktadır (Erginer, 1996:16; Özcan, 2003:vi-3).

Yazı kültürüne günümüzde verilen önemin artması okuryazarlığı daha da gerekli kılmış ve eğitimin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Günümüzde bireyin kişilik oluşturabilmesi, sosyal, kültürel ve ekonomik sorumluluklarını yerine getirebilmesi, çağdaş dünyaya uyum sağlayabilmesi okuryazar olmasıyla mümkündür (Kesginici, 2006:4). Bu önemi taşıması sebebiyle anadili öğretiminde kullanılacak yöntemlerin neler olması gerektiği günümüz tartışma konularından biridir. Bireyin yaşamında meydana gelen derin izli değişmeler arasında belki de en önemli dönemi ilkökula başlama evresi yansıtmaktadır. Belki de bu sebeple en radikal değişiklik olarak ilköğretim birinci sınıf ilk okuma ve yazma programının değiştirilmesi kabul edilmiştir.

Böylesine güçlü bir etkiye sahip olmasındandır ki yazı bulunduğu bugüne yazının kusursuz bir şekilde olması sağlanmaya çalışılmıştır. Farklı beceri ve uygulamaları gerektiren ilk okuma ve yazma öğretimi büyük önem taşıyan bir eğitim etkinliğidir. Anadil öğrenimi özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple sözellikten okuryazarlığa geçişin gerçekleştiği bu dönem, çocuğun yaşamında çok özel ve önemli bir yer tutmaktadır (Köksal, 1999:v; Arslan, 2006:25; Kesginici, 2006:4).

İlk okuma ve yazma becerisi, çocuğun sözlü dilden yazılı dil dünyasına geçerken edindiği alışkanlıkların derine işlendiği önemli bir dönemdir. Okuma ve yazma sadece yazılı ve yazısız materyalleri seslendirme ve aktarma işi değil; aynı zamanda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, anlama ve hissetme işi olup sosyal ve kültürel bir olgudur. İlk okuma ve yazmanın genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma temel becerilerini kazandırmak, onları zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden geliştirmek,

değiştirmektedir (Akyol, 2001:3; Akyol, 2005,vi; Ferah, 2005:13; Acat ve Özsoy, 2006:15; Baş, 2006:9).

Toplumsal yaşamdaki değişimler eğitim alanına öğretim programları ile yansıtılmaktadır. Bu sebeple eğitim-öğretim programlarında teorik zemin çok sağlam temeller üzerine oturtulmalıdır. Burada öne çıkan temel konu ihtiyaçlara yönelik olarak ortaya konan programların uygulanabilirlik özelliği taşımasıdır. Sırf yenilik yapılması amacıyla eğitim-öğretim programları ile oynanmamalı; gerçekçi ve çağdaş ihtiyaçlar ile çözüm yolları üzerinde durulmalıdır (Sönmez, 2003; Utaş, 2005:1). İlkokulda ilk okuma ve yazmanın asıl amacı ilkokul öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla ve modern öğretim yöntem, teknik ve araç-gereçlerini kullanarak, okuma yazmayı çocuğa öğretmektir (Erginer, 1996:16).

Bugüne kadar uygulanan öğretim programları, öğrencilerin doğal becerilerini önceden belirlenen amaçlar düzeyinde ilerletmemiş, dünya gerçeklerine ve yaşanan hızlı değişimlere uzak düşmüştür. Günümüze kadar kabul edilmiş öğretim programlarının eğitim yuvalarında bilgi kirliliğine ve ezberciliğe dayanan bir eğitimi öngörmesi ve neticede çağın gereklerini yerine getirememesi sebebiyle yaşanan değişimlere ayak uydurabilmek amaçlı geniş kapsamlı araştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin doğuştan gelen yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesi, sözel hayattan okuryazarlığa geçerken çağa ayak uydurabilmeleri çerçevesinde 2004–2005 eğitim-öğretim yılı içerisinde eğitim sistemini yenileme çalışmaları başlatılmıştır (Köseoğlu, 2004; Sevimay, 2004; TEDP, 2004; Çelik, 2005; Durbaş, 2005; Erdamli, 2005:5; MEB, 2005:9; Özdemir, 2005; Selçuk, 2005; Tanyıldız, 2005:2).

### **1.1. Problem Durumu**

İçinde bulunulan yüzyılda bilim alanlarında gerçekleştirilen yeni buluşlar davranış bilimlerindeki bulgular, çocukların ve gençlerin yetiştirilmesindeki tutumun değişmesini etkilemiş, bu durum bir toplumsal kurum ve toplumsal değişme sürecinden sorumlu olan eğitimi etkilemiştir (Başaran, 1998:56-58; Varış, 1996:22).

2000 yılı itibariyle Türkiye’de 1,9 milyon erkek, 5,7 milyon kadın toplam 7,6 milyon kişinin ilk okuma ve yazma bilmediği araştırmalarla ortaya konmuştur (DİE, 2004). Günüümüz insanı okuma yazmayı öğrenmek zorundadır. Günlük hayatın sürdürülebilmesinde okuma ve yazma önemli bir araç durumundadır. Bu sebeple araştırmacılar tarafından radikal bir değişim olarak görülmüştür (Güleryüz, 1991:1).

İlköğretim okullarında 1981’den bugüne uygulanan ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi olan ‘çözümleme yöntemi’ yerine 2005’ten bugüne ‘ses temelli cümle yöntemi’ uygulamaya konmuştur. Bugün birçok insanda hızlı okuyamama ve okuduğunu yeterince anlayamamanın yarattığı olumsuzluklar mevcuttur. Bu durum Şahin ve arkadaşlarının (2005:169-174; Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2006:109), İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünün (2005), Karasakalolu’nun (2006:142) ve Baş’ın (2006:217) alanda yapmış olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca okuma ve yazma becerisinin bireyi yaşamı boyunca etkilediği, kazanılan becerilerin yaşama yansıtıldığı da düşünölmüştür. Süreç içerisinde ilk okuma ve yazma çalışmalarının ne zaman, nasıl sonuçlanacağına bilinmemesi durumu, eğitimcilerin endişeleri, bilgi beceri eksiklikleri, okuma ve yazma becerisinin hızlı, akıcı, doğru, anlayarak, eleştirel nitelikleri taşıması gibi sorunları doğurmuştur. Yani ilköğretim okullarında eski ve yeni öğretim yöntemlerine yönelik bir rahatsızlık vardır. Öğretmenler çözümleme yönteminin etkisinde kalarak ses temelli cümle yöntemi uygulamalarını tam olarak gerçekleştirememektedirler. Ve bu mevcut durum eğitim çevrelerini ve dolaylı olarak öğrenci velilerini daha da rahatsız etmiştir (Akyol, 2005,vi; Eğitim Haber, 2005; Sağırılı, 2006:270).

İlk okuma yazma öğretiminde en etkili faktörlerden birisi sınıf öğretmenidir. Öğrenciyle sürekli etkileşimde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten, hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri ve beklentileri bu süreçlerin niteliğini büyük ölçüde etkilemektedir (Yavuzer, 1998:169; Demirel, 2000:205; Bircan, 2003:46). Eğitim programının etkililiğinin ölçütü, öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin davranışlarının etkililiği ile doğru orantılıdır (Erginer, 1996:27; Sönmez, 2003). Eğitim çevrelerince belirtilen görüşler, birinci sınıflara ve öğretim



programlarına yönelik yapılan çalışmalar, kongrelerde, sempozyumlarda sunulan çeşitli araştırmalar eğitimcilerin okuma ve yazma ile ilgili problemleri olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan alan araştırmasıyla da birinci sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma yöntemine ilişkin sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Yaşadıkları önemli sorunlardan biride sınıftaki okuma ve yazma uygulamalarıyla programda belirtilen kazanımların uyuşmamasıdır. Var olan sorunlarda öğretmenlerin yaşlarının, cinsiyetlerinin, mesleki kıdem ya da eğitim düzeylerinin, birinci sınıfları okutma sayılarının farklılaşmasının etkili olup olmadığı merak edilmiştir.

Eğitimin kalitesini nitelikli bir öğretmen, öğretmenin ebeveynleri doğru yönlendirmesi ve yönlendirmelerin aile bireylerince doğru anlaşılması etkileyecektir. Okuma ve yazma öğretiminde bu durum büyük önem taşımaktadır. Çocukların okuma ve yazma öğrenmelerinde aileler hem dolaylı, hem de doğrudan etki etmektedirler. Okul öncesi deneyimler yönünden çocuklarına farklı yaşantılar yaşatan, onları çeşitli ortamlara sokarak zengin deneyimlerle okula gelmelerini sağlamak ilk okuma yazma öğretiminde çocukların yararına olmaktadır. Ailelerin çocuklarına yararları bu aşamadan sonra daha da artmaktadır. Okulda yürütülen çalışmaları destekleyici davranışlarda bulunan ailelerin çocuklarının daha aktif oldukları araştırmalarla ortaya konmuştur (Bilir, 2005:89; Çelenk, 2005a; Deliveli, 2006). Yani aile sadece okul öncesinde değil okul sürecinde de çocuğun yaşamını etkilemeye devam etmektedir. Ailelerin çocuklarını ve dolayısıyla eğitim durumunu etkileme durumunu ortaya koymak, okuma ve yazma yöntemine ilişkin görüşlerini öğrenmek ve yaşadıkları problemleri belirlemek amacıyla öğrenci velileri de araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca öğrenci velilerinin görüşlerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenlerden etkilenip etkilenmediği ilgi konusu olmuş ve araştırmaya bu konuda da açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Çocuğun yaşama dair ilk izlenimleri, kazanımları, öğrenmeleri ailede başlar. Edinilen bu izlenimler, öğrenmeler nitelikli hale getirilirse birey ve toplum için yararlı olurlar. İlköğretim okulları aile içinde edinilen konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden, izlenim ve öğrenmelerden hareket ederek, öğrencilere

sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma becerilerine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırır. İlk okuma ve yazma öğretimi incelik isteyen çok hassas bir konudur. Bu sebeple ilk okuma yazma öğretiminin yapıldığı dönem hem öğrenen hem öğretene hem de henüz okul deneyimi yaşamamış olmalarına bağlı olarak öğrenenlerin bağımlı oldukları aileleri için kaygı dolu, zor ve karmaşıktır. Bu süreçte okul ve ailenin işbirliği devreye girmektedir. Kaliteli ve doğru yönde gerçekleştirilen okul ve aile arasındaki iletişim çocuğun daha da başarılı olmasını sağlayacaktır.

Öğretmen ve aile etkilerine ek olarak eğitimin kalitesini etkileyici özelliği bulunan eğitim programlarının sınıf içindeki uygulamalarını denetleyen ilköğretim müfettişleri de önemlidir. Çünkü ilk okuma yazma öğretim yönteminin hayat bulduğu sınıflarda öğretmenleri doğru yönlendirecek şey müfettişlerin ilk okuma ve yazma öğretim yöntemine ilişkin donanımları ve bilgileridir. Ancak bugüne dek yapılan çalışmalar müfettişlerin yönetime ilişkin sorunları olduğunu, yetersiz olduklarını düşündükleri konuların var olduğunu belirtmiştir. Çalışmada bu alanda var olan problemlerden hareketle müfettişlerin yeni ilk okuma ve yazma öğretim yöntemine yönelik görüşleri, rahatsızlıkları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma sacayağı misali birinci sınıf öğretmenleri, öğrenci velileri ve ilköğretim müfettişleri arasında yapılmıştır. Katılımcıların birbirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkiledikleri düşüncesi araştırmanın konu seçiminde yardımcı olmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerini kontrol amacıyla sınıfta öğrenci gözlemleri yapılmıştır. Bu çalışma geçmişten bugüne uygulanan ilk okuma ve yazma öğretim yöntemlerinin neden başarıya ulaşmadıkları, ses temelli cümle yönteminin yararları, eksiklikleri, nasıl daha başarılı kılınabileceği üzerine yapılmış bir alan çalışmasıdır.

C Bruno'nun (akt. Ramoğlu, 2005:3; Doğru-Yanlış, 2007) "Gömleğin ilk düğmesi yanlış iliklenince, diğerleri de yanlış gider" sözü bu çalışmanın problem durumunu ve önemini açıkça ortaya koymaktadır.

## 1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma yazma becerilerini ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin, öğrenme alanları (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın örneklem grubunun kişisel bilgileri (yaş, cinsiyet, mezun olunan program türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi vb.) bu yöntemlere ilişkin görüşleri etkilemekte midir?

## 1.3. Araştırmanın Genel Amaçları

Araştırmanın temel amacı şudur;

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma yazma becerilerini ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin, öğrenme alanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak ve yöntemlere ilişkin görüşlerde kişisel bilgilerin ne derecede etkili olduğunu belirlemektir.

## 1.4. Araştırmanın Alt Amaçları

Çalışmayı yönlendiren alt amaçlar ise şunlardır;

**A-1.** Birinci sınıf *öğretmenlerine* göre, ilk okuma yazmayı ‘ses temelli cümle yöntemi’ ve ‘çözümleme yöntemi’ ile kazanan öğrencilerin,

**a)** Okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**b)** Dinleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- c) Konuşma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- d) Yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- e) Görsel sunu ve görsel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- f) İlköğretim okulları birinci sınıf **öğretmenlerinin** ses temelli cümle yöntemi ile ilgili belirttikleri görüşlerde bağımsız değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları program, mesleki kıdem, birinci sınıfları okutma sayısı) anlamlı farklılıklar yaratmakta mıdır?

**A-2.** İlköğretim okulları birinci sınıf **öğretmenlerinin** ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

**A-3.** Ses temelli cümle yöntemi konusunda Antakya merkez ile merkeze bağlı ilköğretim okulları birinci sınıf öğrenci **velileri** ile birinci sınıf **öğretmenlerinin** görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Bu sonuçlar açısından öğrenci velilerinin kişisel bilgileri (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi) ses temelli cümle yöntemine yönelik görüşlerde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

**A-4.** İlköğretim okulları birinci sınıf öğrenci **velilerinin** ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

**A-5.** Hatay ili ilköğretim okulları **müfettişlerinin** ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşleri nelerdir?

**A-6.** Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimine yönelik ilköğretim okulları birinci sınıf **öğretmen** ve birinci sınıf öğrenci **velilerinin** görüşleri ile **araştırmacının** sınıf gözlemleri arasında anlamlı fark var mıdır?

## 1.5. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

En yalın etkinliklerden en karmaşık etkinliklere değin günlük yaşamın her alanında ihtiyaç duyulan okuma ve yazma becerileri öğrencileri sosyal, zihinsel,

fiziksel, duyuşsal yönlerden geliştirir, değiştirir. İlköğretim okulları öğrencinin okula başlamadan önce edinmiş olduğu konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek, öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma becerilerine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak gibi bir amacı kendine ilke edinmiştir. İlk okuma ve yazma öğretilimi, çok zevk duyulan bir alan olmakla birlikte tarihsel süreç içinde birçok öğretim yöntemine tanıklık etmiştir (Cemaloğlu, 2000:2; Öz, 2005:iii).

Her yöntemin fayda ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi, sözcük yöntemi, çözümleme yöntemi ve karma yöntem gibi farklı birçok yöntem içinden ilk okuma yazma öğretim yöntemi belirlenirken ‘hangi yöntem hangi ölçütlere göre seçilmelidir?’ sorusu günümüze kadar sürmüştür. Güneş’in belirttiği üzere (Sağırlı, 2006:271), yöntem seçiminde dilin yapısı, dilin yazı sistemi, materyal durumu, öğrencilerin yetiştirilmesi, değerlendirme, okuma ve yazma öğretim kolaylığı, öğrencileri güdüleme gibi hususlara dikkat edilmelidir.

Okuma ve yazma öğretiminde öğretmenin niteliği kuşkusuz büyük bir önem taşımaktadır. Ancak öğretilimin gerçekteşmesinde öğretmenin niteliği ile birlikte kullanılan yöntemin de eğitimin kalitesini önemli derecede belirleyici özelliği vardır. Düzgün okuma, doğru ve işlevsel bir yazı yazma becerisinin kazandırılabilmesi ancak planlı ve programlı bir çalışmanın ürünü olabilir (Güleryüz, 1991:1).

Eğitim süreci içerisinde öğrenme-öğretme etkinliklerinin iç içe yürütülmesi sonucu insan yaşamını etkileyeceğine inanılan temel konunun, ‘okuma ve yazma becerilerinin nasıl kazandırılacağı?’ sorusundan kaynaklandığı görülür. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararı ile İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 2004/2005 eğitim-öğretim yılında değiştirilmiş, 2005/2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de ülke düzeyinde uygulamaya konulmuştur. Bu program ile bugüne kadar okuma yazma öğretiminde benimsenen yöntemler terkedilmiş ve birinci sınıf ilk okuma yazma öğretiminde benimsenen temel yaklaşım **Ses Temelli Cümle Yöntemi** olmuştur (MEB, 2005).

Bu çalışmada, öncelikli olarak araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak ilköğretim birinci sınıflarda gerçekleştirilen ilk okuma yazma becerisinin insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Daha sonra 2005/2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilk okuma ve yazma öğretim yönteminin özellikleri irdelenmiştir. Son olarak da yeni ilk okuma yazma öğretim yönteminin birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velileri tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Teorik bilgilerin hayat bulduğu sınıf ortamının en iyi kaynakları olan öğretmen ve müfettişlerin gözlemleri ve deneyimlerinden yararlanılarak birinci sınıf ilk okuma yazma öğretimini bilişsel boyutu, velilerin çocuklardaki gelişmeleri görmeleri ve bu konudaki izlenimlerini de alarak öğretimin duyuşsal boyutu ortaya konmaya çalışılmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle de bilgilerin nitel olarak kontrolü sağlanmaktadır. Ayrıca görüşlerin değerlendirilmesinde öğretmen, müfettiş ve velilerin kişisel bilgilerine ilişkin bağımsız değişkenlerden de yararlanılarak, bu değişkenlerin benimsenen yöntem üzerinde etkisinin olup olmadığı belirlenmiştir.

## **1.6. Sayıtlar**

Araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır;

**S-1.** İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin anketleri içtenlikle yanıtladıkları,

**S-2.** Öğrenci velilerinin, hazırlanan anketlere içtenlikle cevap verdikleri,

**S-3.** İlköğretim müfettişlerinin görüşlerini belirtirken objektif oldukları,

**S-4.** Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili yeterli mesleki bilgiye sahip oldukları,

### 1.7.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır;

**S-1.** Antakya merkez ile merkeze bağlı ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velileri ile,

**S-2.** Araştırma 2005/2006 eğitim-öğretim yılında birinci sınıf öğretmenleri ile,

**S-3.** Öğrencilerin birinci sınıf sonuna kadar kazandıkları öğrenme alanları (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma becerileri)ile,

**S-4.** Öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri, mezun oldukları program ve birinci sınıfları okutma sayısı ile

**S-5.** Birinci sınıf öğrenci velilerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ile,

**S-6.** İlköğretim müfettişlerinin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri ve birinci sınıfları denetleme sayıları ile,

**S-7.** Birinci sınıf öğrencilerinin okuma bilmeleri ile,

**S-8.** İlk okuma yazma öğretim yöntemlerinden ses temelli cümle yöntemi ve çözümlene yöntemleri ile sınırlandırılmıştır

### 1.8. Tanımlar

Bu araştırmada aşağıdaki tanımlar öne çıkmaktadır.

**İlk Okuma ve Yazma Öğretimi:** Erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması amacıyla ilköğretimin birinci basamağında aile, okul işbirliği içinde sürdürülen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006a:215). Tez içerisinde kullanılan ‘Okuma ve Yazma’ ifadesi ile ‘İlk Okuma ve Yazma’ kastedilmektedir.

**Çözümlene Yöntemi:** İlk okuma ve yazma öğretiminde bütünden parçaya ilkesini hedef edinen, cümlenin parçalara ayrılarak öğretilmesini uygun bulan ülkemizde uzun süre uygulanan öğretim yöntemidir (Erginer, 1996:29).

**Ses Temelli Cümle Yöntemi:** İlk okuma yazma öğretiminde okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yürütülmesini, seslerden başlanarak anlamlı bütün oluşturulacak şekilde birkaç sesin birlikte verilmesini ve seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşmayı esas alan ilk okuma yazma yaklaşımıdır (MEB, 2005).

**Sınıf Öğretmeni:** İlköğretim kurumlarının birinci kademesinde öğretim yapan kişidir.



## **2. KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu başlık altında ilköğretim okuma ve yazma öğretimi ile ilgili kavramlar üzerine bilgilere, araştırmalara ve tartışmalara yer verilmektedir.

### **2.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Temelleri**

İlk okuma ve yazma öğretiminin temellerini oluşturan kavramlara aşağıda yer verilmektedir.

#### **2.1.1. İlk Okuma ve Yazma İle İlgili Temel Kavramlar**

##### **2.1.1.1. Eğitim Nedir?**

Eğitim, geçmişten bugüne yaşamın her alanında önemli bir konu olmuştur. Birçok araştırmaya kaynak teşkil etmiş, çıkış noktası olmuştur. Yapılan çalışmalar farklı tanımlara yol açmıştır. Eğitim, Büyükkaragöz'ün (akt. Akyüz, 2000:20) ifade ettiği gibi, hayatın her kademesinde devamlılık arz eden bir davranış değiştirme sürecidir. İnsanlığın yaradılışından beri süregelen bir etkinlik alanı olan eğitim genel anlamıyla, insanlara belli davranışsal özellikleri kazandırma sürecidir (Demirtaş ve Güneş, 2002:47; Çelenk, 2004:2). İnsan hangi tür toplulukta bulunursa bulunsun uyum sağlamak zorunluluğu ve amacıyla yaşadığı toplumsal çevreyle etkileşimde bulunmakta ve bu etkileşim sonucunda çeşitli beceriler kazanmaktadır. Ayrıca toplumun devamlılığı ve gelişmesi için eğitilmiş çabalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çabalardan hareketle eğitimi Titiz (2001), “bireyin kendini gerçekleştirme yolunda bir araç ve kültürlenme süreci” olarak tanımlarken Whitehead (akt. Titiz:1998), “edinilen bilgilerin hayata uygulama sanatının kazanılması” şeklinde tanımlamaktadır. Ertürk ise eğitime, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişimler meydana getirme süreci, şeklinde genel bir anlam yüklemiştir (akt. Keskinlik ve Keskinlik, 2005:5-6). Türk Dil Kurumu (1998:677) eğitimi, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları

için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme şeklinde tanımlamıştır.

Gelişmekte olan toplumlar, yetişmekte olan yeni kuşaklara kazandırmayı öngördükleri davranışları rastlantılara ve kültürlenmenin gelişigüzel etkilerine bırakamazlar. Eğitim veren kurumların planlı ve amaçlı olduğu bilinmekle birlikte eğitim düzeyinin belirleyici ögesinin insan davranışları olduğu bilinmektedir (Akbaş, 2006:288). Bir çevre etkinliği olan eğitim, insana önceden belirlenen davranışları kazandıracak nitelikte düzenli bir çevre kurmayı amaçlamaktadır (Başaran, 1998:13; Varış, 1996). Amaçlanan yeterliliğin kazanılmasında eğitim programları, öğretim malzemeleri, öğretmen, fiziksel koşullar bireylerin hizmetine sunulur. Bu hizmetlerle bireyin kapasitesi doğrultusunda en üst seviyeye ulaşması sağlanır. Eğitim bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. İnsana iyiyi, güzeli aramasına yardım edecek yolları, yöntemleri göstermek ve bilimsel yöntemlerle elde edilmiş doğruları öğretmekle yükümlüdür. Bu süreç ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde önemli bir ivme kazanır. Bu dönemde kazanılan beceriler bireyleri yaşamları boyunca etkilenmektedir. Böylece toplumda bu durumdan etkilenmektedir (Başaran, 1998:20; Sönmez, 2003; Çelenk, 2004:2; Keskinlik ve Keskinlik, 2005:5-6).

### **2.1.1.2. Öğrenme Nedir?**

Eğitim bir neden, öğrenme ise bir sonuç, bir anlam kurma işidir. Öğrenme, parmak izi kadar kişiye özgü bir durum olup, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri ve yaşamın gereklerini yerine getirebilmeleri için gereklidir. Bu sebeple bireylerin çeşitli durumlarla etkileşimde bulunmaları ve birçok davranış kazanmaları gerekir. Öğrenme, günümüzde bireyin pasif bir şekilde öğretmenin sunduğu tüm bilgileri olduğu gibi alması yerine, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılması ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi şeklinde bir değişim geçirmiştir. Öğrenme bir uyum sürecidir. Bireyin yaşantısı yoluyla elde ettiği kalıcı davranış değişiklikleridir. Öğrenme çeşitli eğitimciler tarafından günümüzde bireyin bildiklerini yapılandırması, keşfetmesi, yaratması ve ön öğrenmelerini geliştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Uluğ, 1993:76; Başaran, 1998,24; Köksal, 1999:6; Dikmen,

2003:xii; Erden ve Akman, 2003:130; Bukova G. ve Alkan, 2005:387; Titiz, 2005:21; Güneş, 2006:59).

Öğrenme üzerine yapılan tanımların hemen hemen hepsinde ortak nokta, bireylerin davranışlarında çeşitli yönlerde değişmelerin yaşanması, yaşanan değişimleri bireyin kendi yaşantısı yoluyla kazanması ve bu kazanımların sürekli, kalıcı izli olmasıdır (Cemaloğlu, 2000:22; Demirtaş ve Güneş, 2002:117; Çelenk, 2004:2; Senemoğlu, 2004; Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:5-6; Kalafat, 2007:47). Öğrenme kavramı içerisinde öncelikle bireyin beyninde meydana gelen ve davranışlarına etki eden bir kavrama, olgunlaşma ve düşünme boyutunun olduğu görülmektedir (Çakıroğlu, 2006:197; Çırak, 2007:257).

Öğrenmenin doğası ve sonuçlarını açıklamaya çalışan kuramlar vardır. Bunlar davranışçı, hümanistik, yapısalcı, bilişsel ve nörofizyolojik öğrenme kuramlarıdır. Genel olarak öğrenme olgusunu açıklayan iki temel yaklaşım vardır. Bunlar, öğrenmeyi uyarıcı ve tepki bağlantısıyla açıklayan davranışçı yaklaşım; uyarıcı ve tepki bağlantısının yanında zihinde oluşan bilişsel süreçleri ele alan bilişsel yaklaşımdır. Eğitimde bilişsel öğrenme kuramlarının etkin kullanımı, son yıllarda düzenli olarak artmaktadır. Öğrenme yaklaşımının ayrıldıkları nokta, öğrenme olgusunun ne olduğu değil, nasıl meydana geldiği noktasıdır (Köksal, 1999:7; Açıkgöz, 2004:78-79; Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:6; Maviş, 2005:43; Çakıroğlu, 2006:197; Bozkurt, 2007:293).

Öğrenme durumunu belirleyen değişkenler olarak, öğrencinin zekası, yaşı, olgunlaşma düzeyi, güdülenmişliği, geçmiş yaşantıları, beklentileri, hazır bulunuşluğu, dikkati gibi bireysel değişkenler, öğrenilen konunun zorluğu veya kolaylığı, somut ve soyutluğu, yalın ve karmaşıklığı gibi konu örüntüsü değişkenleri, öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılan strateji, yöntem ve teknik değişkenleri, öğreten değişkenleri sayılabilir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:5-6; Çırak, 2007:262-276; Öksüz, 2007:231).

### **2.1.1.3. Öğretme Nedir?**

Öğretme, eğitimin planlı ve programlı bir şekilde belirli zaman diliminde ve belirli bir ortamda gerçekleştirilmesidir. Öğretme, öğrenme sürecinin yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve kılavuzlanması işidir. Bir başka deyişle, öğretim sürecini planlama, programlama, düzenleme ve kılavuzlama işidir. Öğretim ile amaçlanan, öğrenmenin niteliklerini yerine getirmektir. Öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme etkinliğidir. Öğretenin yaptığı iş olan öğretme, öğrencide istendik yönde ve kalıcı izli davranış değişiklikleri meydana getirme sürecidir (Cemaloğlu, 2000:22; Erden ve Akman, 2003:131; Çelenk, 2004:3; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:5-6; Öksüz, 2007:230).

### **2.1.1.4. Harf Nedir?**

Dildeki sesleri karşılayan ve abeceyi oluşturan işaretlerdir. Dildeki bir sesi gösteren ve alfabeyi oluşturan işaretlerden her birine harf denir. Türk alfabesinde 29 harf vardır. Bunların sekizi ünlü, yirmi biri ünsüzdür (Türk Dil Kurumu, 1998:947; Güteryüz, 2004:45; Türk Dil Kurumu, 2007). Harfler bir araya gelerek anlamlı söz gruplarını oluştururlar. Daha çok yazılı anlatımda kullanılır.

### **2.1.1.5. Hece Nedir?**

Bir solukta çıkarılan ses veya ses birliğidir (Türk Dil Kurumu, 1998:974; Türk Dil Kurumu, 2007). Hece bir cümlenin okunuşundaki ses baskısı olup bir veya birkaç harf grubundan oluşur. Ağzın bir hareketiyle çıkan ses ya da ses öbeklerine hece denir (Köktürk ve Gül, 2005:97). Ağzdan bir çırpıda çıkan hecede anlam aranmaz. Türkçede heceler en az bir en fazla dört sestem oluşur. Ünsüz harfler tek başlarına hece oluşturamazlar. Hece için mutlaka ünlü harflere ihtiyaç duyulur. Türkçenin ünlüyle biten hecelerine açık hece, ünsüzle biten hecelerine kapalı hece denir (Güteryüz, 2004:26).

### **2.1.1.6. Ses Nedir?**

Kulağın duyabildiği, akciğerlerden gelen havanın ses tellerinde oluşturduğu titreşimdir (Türk Dil Kurumu, 1998a; Türk Dil Kurumu, 2007). Harflerin konuşma diline yansımalarıdır. Her dilin kendine ait sesleri vardır. Ses bazen bugüne kadar kullanılan okuma yazma yöntemlerinin çıkış noktasını oluşturmuş, bazen de öğretim yöntemlerinin içinde bir aşama olarak kullanılmıştır (Güleryüz, 2004:47).

### **2.1.1.7. Kelime Nedir?**

Duygu ve düşüncelerin gerek sözle gerekse yazıyla anlatımında kullanılan anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük olarak bilinen kelimelerdir (Türk Dil Kurumu, 1998a:1264; Türk Dil Kurumu, 2007). Kendi başlarına anlamları olan veya anlamı olmadığı halde cümlede anlamı bütünleyen, duyguları, düşünceleri somutlaştıran, canlandıran, cümle kurmada önemli görevi olan bütünlerdir (Güleryüz, 2004:48; Köktürk ve Gül, 2005:113).

## **2.1.2. İlk Okuma Yazmanın Tarihçesi**

Dil, insanlar arasındaki sosyal ilişkilerin gelişmesinde, birbirleriyle anlaşabilmelerinde önemli rol oynayan en yaygın ve en gelişmiş iletişim aracı olup yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır (Türkyılmaz, 1969:7; Özbay, 2004:2801; Coşkun, 2005:423; Yöndem ve Taylı, 2007:110). Tarih içerisinde yazıya dökülemeyen dillerin zamanla yok olduğu bu sebeple her yazı dilinin temelinde konuşma dilinin var olduğu bilinir. Yazının bulunmasıyla birlikte okuma ve yazma öğretimi de başlamış, insanlar yaptıklarını, yapacaklarını, hayallerini ve övgülerini yazıyla dile getirmişlerdir. Günümüzde ise okuma ve yazma, insanın önceliklerinden biri olmuş ve dil becerilerini geliştirmek eğitim sisteminin hedefleri arasında yer almıştır (Topbaş, 2005:7; Yıldız, 2006:35).

Anadilin ilkokullarda öğretildiği ve ilk okuma yazma öğretimi alanına dâhil olduğu bilinmektedir. Ancak kavram karmaşasına meydan vermemek ve okuma

etkinliğinin ilkokulda yapıldığını vurgulamak için bazı durumlarda okuryazarlık terimi kullanılmaktadır. Ancak bu alan en doğru anlamıyla ilk okuma yazma öğretimi kavramı ile belirtilmektedir (Erginer, 1996:15). Okuma ve yazma, günümüz insanının yaşamında önemli beceriler arasında sayıldığından bu becerilerin nasıl kazandırılacağı da son derece önem taşımaktadır (Şenel, 2004:48).

Okur'a göre (akt. Özcan, 2003:4-5) dünyada anadili öğretimi hareketinin öncüleri 14. yy.da Latince karşısındaki tutumu ile Dante, 16. yy.da değişik Alman lehçe ve ağızlarında ortalama bir Alman yazı dili yaratan Luther ve 17. yy.da Ratkel'dir. İlk okuma ve yazma öğretiminde uzun süre hem batı ülkelerinde hem de ülkemizde heceleme metodu hâkim olmuştur. Genel olarak batıda uygulanan okuma yazma yöntemlerinin çıkış noktalarının harfler olması uygulamaların birbirine benzemesine sebep olmuştur.

Ülkemizde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin sistemli çalışmalara ancak Tanzimat Dönemi ile başladığı bilinmektedir. Uzun müddet sentez metotları kullanılmış sonraları çözümlene yöntemine geçilmiştir (Özcan, 2003:7).

Osmanlılar döneminde, ilk okuma ve yazma öğretimi harf yöntemi olarak bilinen bireşimsel yöntem ile yapıldı. Latin harflerine geçtikten sonra da aynı anlayışla bu metot uygulanmaya devam edilmiştir. 20. yüzyılın başında 1912 yılında Almanya'da bir kısım psikolog tarafından, "Gestalt Psikolojisi" adıyla yeni bir akım başlatmış ve çocukların toptan görüşe sahip olduğu çözümlene yöntemi ortaya konmuştur (Akyüz, 2000:47; Coşkun, 2005:425; Kılıç, 2005:2). Çözümlene yöntemi ile öğretime yönelik tartışmalar Osmanlıların son dönemlerine rastlamaktadır. Cumhuriyet eğitiminin yenilikçi anlayışı, ilk okuma ve yazma öğretimini de etkilemiş, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren çözümlene yöntemi programlardaki yerini almıştır (Cemaloğlu, 2000:7; Çelenk, 1993:6; Şahin ve Akyol, 2006:3).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduktan sonra eğitim sistemi, öğretim kademeleri ve okul türlerinde devletin yapısına ve temel özelliklerine uygun şekilde yapılanma süreci başlamıştır. Özellikle Atatürk, devletin çağdaş medeniyetler

düzeyine çıkabilmesi için eğitime fazlasıyla önem vermiştir. Osmanlı Devleti'nden miras kalan eğitim sisteminin birçok uygulaması terk edilerek, yeni kanunlarla hızlı değişim sürecine girilmiştir (Gelişli, 2005:1; Kılıç, 2005:2; Güleriyüz, 2001:87).

Bu sebeplerle Atatürk ve İnönü döneminde eğitim sisteminin temelini oluşturan birçok yenilik denenmiş ve uygulanmıştır. İstiklal Savaşı devam ederken 1921 de Ankara'da "Maarif Kongresi"nin toplanması, 1924'te Tevhid-i Tedrisat Yasasının çıkarılması, 1928 yeni harflerin kabulü, 1929 İlkokul programının uygulamaya konulması, John Dewey (1924), Künhe (1925), Frey ve Stiehler (1926), Omar Buyse (1927), Albert Malche (1932), Miss Parker (1934), Philippe Schwart (1933), Beryl Parker ve Kate V.Wofford gibi batılı uzmanların Türkiye'ye daveti hep bu döneme rastlamıştır. Ayrıca öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için Köy Enstitülerinin açılması, 1939-1949 yılları arasında IV. Eğitim Şurasının toplanarak eğitim sisteminin çeşitli sorunlarını çözmeyi amaçlayan reformların başlaması bu dönemin en önemli çalışmalarını oluşturmuştur. 1946 sonrası çok partili döneme geçilmiştir. Siyasi partilerin eğitim politikalarına sık sık müdahaleleri sonucunda yapılan reformların eğitim biliminin ilkelerini dikkate almaktan uzak olduğu görülmüştür. 1950 sonrasında Türk Eğitim Sisteminde gerçekleştirilen yenilik çalışmaları (1971-1972 yılları hariç -bu dönemde uzmanlarca temel eğitim modeli oluşturulmuş ve 16 yatılı bölge okulunda ve 2 ilkokulda pilot uygulama yapılmıştır. Çalışma başarılı olmasına rağmen uygulanmamıştır-) bütünün bir parçasını ele almıştır. Bu sebeple programda bütünlük bozulmaya başlamıştır (Başaran, 1996:78; Binbaşıoğlu, 1999:145; Özbay, 2004:2802-2803; Gelişli, 2005:109-111; Karagözoğlu, 2005:3-4; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006:82-85).

Damar'ın belirttiği üzere (akt. Şahin ve Akyol, 2006:3), ilk okuma yazma öğretiminin amacı, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı eleştirerek ve anlamlandırarak okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Cemaloğlu (2000:2) ve Baş (2006a:215), okuma yazma öğretiminin amacını, erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması amacıyla ilköğretimin birinci basamağında aile, okul işbirliği içinde sürdürülen dil öğretimi süreci şeklinde ifade etmişlerdir. Çağlar (1999:130-131)

Cumhuriyet döneminde en çok ilköğretime önem verildiğini, ilköğretimin modernleştirilerek bütün ülkeye yayılmasına çalışıldığını belirtmiştir. Bu dönemde ilköğretimle Cumhuriyet'in istediği insan modelini yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu sebeple ilk okuma yazma öğretiminde yöntem geçmişten günümüze hep tartışma konusu olmuştur. Bugüne kadar birçok devlet vatandaşlarının okuryazar olabilmeleri için değişik yöntemler kullanmışlardır. Cumhuriyetten günümüze uygulanan ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimi için öngörülen yöntemler şunlar olmuştur.

Binbaşıoğlu (1999:147), Köksal (1999:13), Dikmen (2003:29-30), Gelişli (2005:5-32), Kılıç (2005:3), Arslan (2006:26), Sağırlı (2006:270), Yıldız (2006:35), Yıldız ve diğerleri (2006:83), Tosunoğlu ve Melanlıoğlu (2006:91), Coşkun (2007:4-7) Cumhuriyetin ilk yıllarında tesmiye usulü (adlandırma, harf), usul-i savti (fonetik, ses yöntemi), kelime (sözcük) yöntemi ve muhtelit (karma) yöntemlerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Cumhuriyet öncesinde eğitime ilişkin çağdaş görüşler programa girmiş ancak bu durum uygulama aşamasına yansımamıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte 1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredatında ilk okuma yazma öğretimi Elifba Cüzü olarak adlandırılmıştır. Bunun nedeni, Osmanlıca öğretimin Arap alfabesi ile yapılmasıdır. Programda okuma yazma yöntemlerinden harf veya hece yöntemi yasaklanarak, ses (savti usul) veya kelime yöntemlerinden birinin seçimi öğretmenlere bırakılmıştır.

1924 yılında çözümlene yöntemi resmi olarak uygulanmaya başlanmıştır. Türkçenin, Cumhuriyet öncesi dönemlerin aksine hem resmi, özel kurumlarda ve her türlü ilişkilerde kullanılması hem de yazı dili olarak kabul edilmesi okuryazarlığa olan ilgiyi arttırmıştır. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile Tanzimat döneminde başlayıp Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar süregelen eğitim ve öğretimdeki ikilik ortadan kaldırılmış, eğitim kurumlarında kullanılan Arapça ve Farsça dilleriyle öğretime son verilerek eğitim ve bilim dili Türkçe kabul edilmiştir. 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen Prof. Dr. John Dewey, eğitim sisteminin belli bir amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesi, tasarlanması ve eğitimin üretken olması gerektiğini ifade etmiştir. Programların yerel



zorluklar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğini, diploma vermeye dayalı bir eğitimin ise işe yaramayacağını belirtmiştir. Ayrıca kız ve erkek ilkokulları için ayrı ayrı haftalık ders çizelgesi hazırlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1999:147; Köksal, 1999:13; Dikmen, 2003:30; Gelişli, 2005:5–32; Kılıç, 2005:3; Arslan, 2006:26; Sağırlı, 2006:270; Yıldız, 2006:35; Coşkun, 2007:4-7).

Cumhuriyetin resmi ikinci programı olma özelliği taşıyan 1926 programı kendinden önceki programları esas almakla birlikte, onları birçok yönden geliştirmiş ve ana dil öğretimine kaynak teşkil etmiştir. Programda harf ve ses yöntemi yasaklanmış, öğretmenlerin karma yöntem ile sözcük yönteminden birini seçmekte serbest oldukları bildirilmiştir. 1926 programı ana dili eğitiminde daha sonraki programların temelini oluşturmuştur. 1928 yılında alfabe değiştirilmiş ve 1930 yılında 1926 programı bazı değişikliklerle yeniden yayınlanmıştır. ‘Elifba’ bölümü yeni programda ‘Alfabe’ olarak değiştirilmiş ve Arap harflerinin yerine Latin harflerinin ‘*el yazısı*’ ile öğretilmesi amaçlanmıştır (Güleryüz, 1991:9-11; Binbaşıoğlu, 1999:148; Köksal, 1999:13; Cemaloğlu, 2000:8; Gelişli, 2005:5-32; Arslan, 2006:26; Yıldız, 2006:35; Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006:91; Yıldırım, 2006:261; Coşkun, 2007:4-7).

1936, 1948, 1968 ve 1982 programlarında ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi esas alınmıştır. Bu dönemlerdeki uygulamalar kısaca aşığıda açıklanmıştır.

1936 tarihinden itibaren Yeni İlkokul Müfredat Programı yürürlüğe konulmuş ve ilk okuma ve yazma öğretimının basit kelimelerden hareketle terkihi-tahlili (bireşim-çözümlene) yöntemiyle kazandırılacağı ifade edilmiştir. Bu dönemde harf öğretimi yasaklanmıştır. Okuma yazma öğretimi genel anlamıyla sözcük ya da cümle yöntemine göre yürütülmüştür. 1936 yılında programda gerekli değişiklikler yapılarak ulusal eğitim ilkelerine yer verilmiştir (Köksal; 1999:13; Dikmen, 2003:30; Gömleksiz, 2005:341; Sağırlı, 2006:270; Yıldırım, 2006:261; Coşkun, 2007:4-7).

20 yıl boyunca uygulanan 1948 İlkokul Programında ilk okuma ve yazmaya basit cümlelerle başlanmıştır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmüştür. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümleler ve kelimeler oluşturulmuştur. 1936 programında ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak benimsenmiş kelime çözümlenme yöntemi yerini cümle çözümlenmeye bırakmış ve eğik el yazısı ile öğretime devam edilmiştir (Özcan, 2003:87-89; Arslan, 2006:26; Sağırılı, 2006:270; Yıldırım, 2006:261; Yıldız, 2006:35; Yıldız ve diğeri, 2006:83).

1968 ve 1982 programlarında ise, cümle yöntemi uygulanmıştır. İlk okuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmış, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmüştür. Yapılan çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmuştur. 1962 ilkokul programı klasik bir program anlayışı ile hazırlanmış olup altı yıllık pilot uygulama sonucunda 1968 ilkokul programı adı altında yayınlanmıştır. Bilimsel çalışma ve yoğun bir emeğin ürünü olmasına rağmen ilk okuma yazma öğretiminin amaçları açık ve net olarak ortaya konulamamıştır. 1981'den itibaren aşamalı olarak uygulamaya dönük küçük değişiklikler yapılmış ve eğitim hayatı boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilmiştir (Dikmen, 2003:2-4; Özcan, 2003:87-89; Gelişli, 2005:5-32; Tekışık, 2005:12; Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006:91; Yıldırım, 2006:262).

Cumhuriyet döneminde yayınlanmış programların anadil öğretimi için aynı amaçları edindikleri, zamanla ortaya çıkan ihtiyaç ve gelişmelere uygun katkılar yapacak şekilde açık ve olgun hale getirildikleri görülmüştür (Türkyılmaz, 1969:11). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar değişen altı Türkçe programının karşılaştırılmasından bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Her program, kendi uygulandığı dönemin ihtiyaçlarına göre hazırlanmıştır. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne kadar, ilköğretimin gelişim süreci incelendiğinde hükümetlerin, içinde buldukları ideolojik ve politik şartların etkisinde kaldıkları ve bu durumun hükümet programlarına ve uygulamalarına yansıdığı söylenebilir (Gelişli, 2005:73).

Sonuç olarak çağın gerekleri, milli eğitim sistemindeki yapılanmalar, eğitim, tıp, psikoloji, dil, iletişim vb. bilim dallarındaki bilimsel gelişmeler programları etkilemiş, değişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar programın yapısını değiştirmiştir (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006:101 ).

## **2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları, Önemi ve İlkeleri**

İlk okuma ve yazma öğretiminin amaçları, önemi ve ilkelerine aşağıda yer verilmektedir.

### **2.2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları**

Bireyin okuma yazma öğrenmeye başlaması, yaşı ve daha sonraki hayatı için çok önemli bir beceridir (Akyüz, 2000:7). Okuma ve yazma öğretimi bu sebeple tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin başarıları, birinci sınıfta yürütülen öğretimin başarısına bağlıdır. Sağlıklı bir ilk okuma ve yazma eğitimi alınmadan diğer derslerde başarılı olmak mümkün değildir (Şahin ve Akyol, 2006:3). İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yararlanarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma temel becerisini kazandırmaktır. Çünkü çocuk okuma ile en büyük bilgi edinme yolunu, yazma ile de anlatım yolunu kazanacaktır (Akyüz, 2000:7). Buradan hareketle ilk okuma yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir.

1) Türkçenin doğru ve etkili kullanılmasını sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek.

2) Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak,

3) Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak,

4) Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek,

5) Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek,

- 6) Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak,
- 7) Kelime hazinesini geliştirmek,
- 8) Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikâye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak,
- 9) Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak,
- 10) Görseller üzerinde konuşarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:28; Akyüz, 2000:6-7; Cemaloğlu, 2000:4; Akyol, 2001:15; Dikmen, 2003:5; Akyol 2005,7-8; Çelenk 2005, 109).

Türkçe dersi için belirlenen amaçların tam olarak gerçekleşebilmesi için, öğretim çalışmalarında derse özgü olarak hazırlanan ilkelere uyulmalıdır. Etkinliklerin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi evrelerinde bu amaç ve ilkeler her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

### **2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi**

İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktan daha geniş bir içeriğe sahiptir. İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin sosyal, zihinsel, fiziksel ve duygusal becerilerinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayatı boyunca kullanacağı becerileri geliştirmektedir. Tabiki ilk okuma yazma öğretiminin tek hedefi çocuklara okuma ve yazma becerisi kazandırmak değildir. Okuma yazma becerisi kazanmış çocuğun aynı zamanda hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi amaçlanır (Cemaloğlu, 2000:4; Çelenk, 2004:36; Akyol, 2005:80; Özbek, 2005).

Becerilerin geliştirilmesinde okuma yazma öğretim yöntem ve uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Günümüze kadar çeşitli yöntemler okuma yazma öğretim çalışmalarında denenmiş, olumlu ve olumsuz yönleri çeşitli araştırmalarla ortaya konmaya çalışılmıştır. Yöntemlerden, okuma yazmada hız

kazanılmadığı, öğretim ilkeleri ile bağdaşmadığı, gözün fizyolojik yapısına uygun olmadığı, öğrenilecek evrenin geniş olduğu, çok fazla çaba gerektirdiği, kurallı, doğru, düzgün okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin göz ardı edildiği gibi çeşitli gerekçelerle vazgeçilmiştir. Ancak bilinmelidir ki hiçbir yöntem bir diğerinden bütünüyle üstün değildir (Çelenk, 2004:44–48; Güteryüz, 2004:45–51).

Bir ülkede okuma yazma öğretim yöntemi seçilirken, ülkede kullanılan dilin yapısı, dilin yazı sistemi, eğitim öğretimle ilgili araştırmalar, teoriler, uygulamalar, çocuğun gelişim özellikleri, ülkede kullanılan materyal vb. hususlar belirleyici olmaktadır. Öğretmenler, okuma ve yazma öğretim programını çocukların ‘nasıl öğrendikleri’ üzerine tasarlamalıdır. Ayrıca birçok ülkede ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi uygulamalarında metot çoğulculuğu söz konusudur. (Öz, 1999:9-12; Köksal, 2003:33-37; Güneş, 2005:137; Şahin ve Akyol, 2006:5; Gündüz, 2006).

### 2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

İlk okuma yazma öğretiminin başlıca ilkeleri şu şekilde sıralanabilir.

- 1) İlk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
- 2) Okuma yazma eylemi aynı zamanda bir düşünce eylemidir.
- 3) İlk okuma 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 tasarımı olumsuz etkiler.
- 6) İlk okuma yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyumalıdır.
- 7) İlk okuma yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.
- 8) İlk okuma ve yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
- 9) İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.

10) Oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.

11) Planlı çalışma esastır.

12) Görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:29; Çelenk, 2004:36-41).

### **2.3. Türkçenin Yapısal Özellikleri**

Türkçe, dünya dilleri arasında, kendine özgü ses, hece, sözcük ve cümle yapısına sahip bir dildir. Okunduğu gibi yazılan, yazıldığı gibi okunan bir dil olması öğrenenin de öğretenin de işini kolaylaştırmaktadır.

#### **2.3.1. Türkçede Ses-Harf İlişkisi Birebir Eşleşmiştir**

Türkçenin en önemli özelliklerinden biri ses ve harf arasındaki ilişkidir. Türkçe okunduğu gibi yazılan ve yazıldığı gibi okunan bir dildir. Bu özellik harflerin seslerle bire bir eşleşmesinden ileri gelir. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde harflerin kendine ait değişmez bir sesinin olması, hem tutarlılık hem de kolaylık sağlamaktadır (Ferah, 1999:329; Güteryüz, 2004:26; Çelenk, 2005:117; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:97-98).

Ferah (1999:329) çocukların ses harf ilişkisini nasıl kurdukları ile ilgili bugüne kadar varsayım dayalı açıklamaların yapıldığını, soyut şekiller (harf) ile ses arasındaki bağlantının kurulması gerektiğini belirtmektedir. Gümbell'den alıntılıdığına göre, sesler tek başına tanınmaz ve algılanmazlar. Ancak bugüne kadar yapılan çalışmalar dil birimleri içinde her bir sesin nasıl algılandığını, nasıl yapılaştığını kesin olarak cevaplayamamaktadırlar.

Ancak Binbaşıoğlu (2005:125) Türkçede her harf bir sesi karşıladığı için ses temelli cümle yönteminin “Türkçenin ses yapısına uygundur” ifadesinin eski bir yargı olduğunu belirtmiş, “Türkçede her harfin bir sesi yoktur, sesli harflerin sesi vardır. Sesli harfler yardımıyla sessiz harfler, bir ses ve anlam kazanmaktadır.”

ifadesini kullanmıştır. Bilir (2005:93) parçadan bütüne hareket eden harf, ses, hece ve kelime gibi yöntemlerin harf ile sesinin farklı olduğu dillerde daha yararlı olduğunu belirterek, okuma yazma öğreniminin kısa sürede ancak anlamdan uzaklaşarak gerçekleştiğini belirtmiştir.

### **2.3.2. Türkçe Sondan Eklemeli Bir Dildir**

Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Bu durum okuma ve yazma öğrenene büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Yeni bir kelime türetirken veya çekim yaparken, kelimenin kökünde herhangi bir değişme olmaz. Ekler kökten sonra gelir. Ayrıca Türkçenin fiile dayalı bir dil olması kelime türetme bakımından zengin, esnek olmasını sağlamıştır. Ulaşılan anlamlı hecelerin sonuna yapılan eklemelerle yeni kelimelere ulaşma sürecini içeren ses temelli cümle yöntemi için bu durum ayrıca kolaylıklar sağlamaktadır (Cemaloğlu, 2000:57; Güteryüz, 2004:25; Çelenk, 2005:117; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:97-98; Güven ve İleri, 2006:34).

### **2.3.3. Türkçede Ses Uyumu Vardır**

Türkçede büyük ve küçük olmak üzere iki türlü ünlü uyumu vardır. Bu durumda kelime türetirken bazı kurallara uymayı gerekli kılar (Cemaloğlu, 2000:57; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:97-98).

### **2.3.4. Türkçede Söz Dizimi Batı Dillerinden Farklıdır**

Söz dizimi batı dillerinden farklıdır. Türkçenin cümle yapısı, özne, tümleç ve yüklem gibi öğelerden oluşmaktadır (Cemaloğlu, 2000:57; Çelenk, 2004:5-6; Çelenk, 2005:117; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:97-98; Güven ve İleri, 2006:34).

## **2.4. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri**

Okuma yazma öğrenmek zor bir süreç olup belli bir hazırlığı ve yeterliliği gerektirmektedir. Yöntem, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur. Dünyada okuma yazma öğretimi alanında günümüze kadar pek çok yol ve yöntem denenmiştir. Yöntemler değişik biçimsel görünümde olmakla birlikte, aslında harf ya da sesi temele alan bireşimsel (sentetik) yöntemler ve anlamayı temele alan çözümsel (analitik) yöntemler olmak üzere ikiye ayrılır. Biçimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak çözümlenme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğü gidermek amacıyla daha çok uygulama aşamasında öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yöntemi olarak karma yöntemden de bahsedilebilir. Yurt dışı kaynaklarında, eklektik yaklaşımlar başlığı altında ele alınan yaklaşımın uygulamaları oldukça yaygın olmakla birlikte yurt içindeki literatürlerde karma yöntem başlığı altında bir yöntemden söz edilemez (Çelenk, 2005:110; Güneş, 2005:136–137; Arslan, 2006:26 Gündüz, 2006). Sonuç olarak, çocuklara okuma yazma öğretilirken çocukların bildiklerinden diğer bir ifadeyle öğretim dilinden (anadil) hareket edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Hiçbir yöntem mükemmel değildir. Çelenk (2004:44–48), Akyol (2006:109) ve Gündüz'ün (2006) belirttiği üzere, ilk okuma yazma öğretiminde hangi yöntem kullanırsa kullanılsın öğrencilere okuma yazma öğretilir. Uygulanmış olan yöntemleri savunan veya karşıt görüş ileri sürenler mevcuttur. Çünkü her yöntemin kendine göre belirli derecelerde sınırlılıkları ve faydaları vardır.

**Bireşimsel** yöntemler ile okuma yazma öğretiminde çıkış noktası, dilin en küçük birimleri olan ses, harf, hece ve kelime olmuş; parçaların bir araya getirilmesiyle yeni bütünler oluşturulmuştur. Bu yöntemde okuyucunun bütün dikkati hece ve harflere yöneldiği için, anlama istenen biçimde olmamaktadır. Harf (alfabe) yöntemi, ses (fonetik) yöntemi, hece yöntemi bireşimsel yaklaşım yöntemleridir. Ses-harf temelli yaklaşım olarak da adlandırılan bireşim yöntemi genel anlamda parçadan bütüne doğru ilerlemektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:29; Şahin ve ark., 2006:111).

**Çözümsel** yöntemler bir bütünü meydana getiren öğelerin parçalara ayrılması ile oluşmaktadır. Amerika ve Avrupa'da tüm dil yaklaşımı olarak bilinen



yaklaşım, bütünden parçaya öğretimi temel almaktadır. Sözcük (kelime) yöntemi, cümle yöntemi, öykü (metin) yöntemi çözümsel yaklaşımın yöntemlerini oluşturmaktadır (Şahin ve ark., 2006:111).

**Karma (eklektik)** yöntemler daha çok yetişkinlere yönelik oluşturulmuş hızlı okuma yazma becerisi kazandırmaya yönelik bir yaklaşım olarak hazırlanmıştır. Ancak okuma kısa sürede öğretilse de hızlı, sürekli ve anlamlı okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırılmaz. İç tutarlılığı olmayan yaklaşımda bir gün cümle verilirken bir sonraki gün sesin verilebilme esnekliği sağlanmıştır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:29; Çelenk, 2004:44-48; Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2005:161-162).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997:29), Öz (1999:9-12), Köksal (2003:33-37), Çelenk (2004:44-48), Güteryüz (2004:45-51), Şenel (2004:49), Güneş (2005:137), Şahin, İnci, Turan ve Apak (2005:161-162), Yıldız ve diğerleri (2006:105) her yöntemin hazırlanmasının, uygulanmasının, okuma yazma öğretim kitapları ve araç-gereçlerinin birbirinden farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yöntemlerin her biri okuma yazma öğretim çalışmalarında denenmiş, olumlu ve olumsuz yönleri çeşitli araştırmalarla ortaya çıkartılmıştır. Uygulanan yöntemlerden çeşitli sebeplerle vazgeçilmiştir.

Okuma ve yazmaya ilişkin farklı tanımlar olduğu gibi bu becerilerin öğretimi ile ilgili de farklı yöntemler vardır. Her yöntemin çocuklar üzerinde farklı etkilerinin olduğu hiçbir yöntemin mükemmel olmadığı, tek bir yöntem veya yaklaşımdan çok öğretmenin daha önemli olduğuna ilişkin açıklamalar da mevcuttur (Şenel, 2004:49).

Bilinmelidir ki dünyanın pek çok yerinde (örneğin Almanya'da 6 değişik yöntem uygulanmakta) ilk okuma yazma öğretim yönteminin seçimi öğrencilerin ve öğretmenin yatkınlığına ve ihtiyaçlarına dayalı olarak öğretmene bırakılmıştır (Bilir, 2005:99; Çelenk, 2005:121; Şahin ve Akyol, 2006:5). Öğretmen ilk okuma yazma öğretimine kelime ve ya cümle ile bütünden başlayabileceği gibi, çıkış noktası ses-harf olan yöntem ile de öğretime başlayabilir. Buradan hareketle bazı görüşler,

yöntem seçimini öğretmene bırakmayan katı tutumların, ilk okuma ve yazma öğretimine bilimsel olarak yaklaşılmasını engellemektedir, görüşünü savunmaktadırlar (Çelenk, 1993:7; Erginer, 1996:16).

**Çizelge 1. Dünyada ve Türkiye’de İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler**

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

**Kaynak:** (Öz, 2005:3)

Çizelge 1’de Dünyada ve Türkiye’de ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden en yaygın olanları verilmiştir. Uygulanan yöntemler (bkz 2.4.1. ve 2.4.2.) aşağıda yer alan başlıklar altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### **2.4.1. Dünyanın Çeşitli Ülkelerinde Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler**

Okuma ve yazma öğretimi için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Uygulanan yöntemlerden en yaygın olanları okuma yazma uzmanı Dr. William S Gray tarafından aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Öz, 2005:3).

1) İlk zamanlarda ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler: Harf yöntemi, fonetik yöntem ve hece yöntemidir.

2) Daha sonra ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler: Kelime yöntemi, cümlecik yöntemi, cümle yöntemi ve hikâye yöntemidir.

## 2.4.2. Türkiye’de Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi, kelime yöntemi, cümle yöntemi, öykü yöntemi, karma yöntem ve son olarak ses temelli cümle yöntemi Türkiye’de uygulama imkânı bulmuşlardır.

Aşağıda bugüne kadar uygulanmış olan ilk okuma yazma öğretim yöntemleri kısaca açıklanmıştır.

### 2.4.2.1. Harf (Alfabe) Yöntemi

Birçok ülkede 19. yüzyılın sonuna kadar kullanılan yöntem ülkemizde de ‘Elifba Cüzü’ adı ile harf inkılâbına kadar kullanılmıştır (Özcan, 2003:19). Harfi temele alan yöntem en eski okuma yazma öğretim yaklaşımıdır. Yöntemin temel ilkesi, sözcükleri okumak için önce harfleri tanımadır. Okuma yazma öğretimi sesli harflerin kavratılması ile başlar. Öğrencilere harflerin tümü sırasıyla öğretilir. Harflerin telaffuzu ile başlanan öğretim çalışmalarında, harfler birleştirilerek hecelere, heceler de birleştirilerek kelime, cümle ve metinlere ulaşılmaktadır. Oluşturulan cümleler çözümlenir. Bunlardan kelimelere ve hecelere hecelerden de harflere ulaşılır. Okuma eyleminin öğretilmesi amaç olup harflerin yazılıp yazılmaması önemsenmemiştir. Türkiye’de harf inkılâbına kadar kullanılan Elifba cüzü, harf yöntemine göre öğretilmiş olup Latin alfabesi yöntemidir (Göçer, 2000; Çelenk, 2004:45; Azim, 2005:8; Çelenk,2005:110, Ferah, 2005:97; Güneş, 2005:140; Kesginici, 2006:5).

Yöntem öğrencilere sessiz harflerin önüne ya da arkasına bir ünlü harf almadan seslendirme aşamasında sorunlar yaşatmıştır. Yöntemde yeteri kadar yararlı olmayan alıştırmalar ve tekrarların yapılmasıyla öğrenciler okumaya karşı olumsuz tutumlar sergilemeye başlamıştır. Ayrıca harften heceye ve kelimeye doğru akan okuma sürecinde çocuk bütünü anlamakta zorlanmaktadır (Cemaloğlu, 2000:62; Özcan, 2003:19; Cam, 2005; Öz, 2005:4).

Gelişen olumsuz tutumlara ek olarak, yöntemle okuma yazma öğrenenlerin geç ve zor öğrenmeleri, okuma hızlarının çok yavaş olması, yapılan tekrarların öğrencileri sıkması, çocuk psikolojisine, algılama özelliklerine uygun düşmemekte ve öğrencilerin kekeleyerek okumaları sonucunda okunulunun anlaşılabilmesi yöntemin terk edilme sebepleri olarak ifade edilmiştir (Gülyüz, 1991:2-4; Cemaloğlu, 2000:62; Yılmaz, 2003).

Yapılan araştırmalar, gözün yazıyı belli bir genişlikte gördüğünü ve iyi bir okuyucunun 13–14 harf genişliğine sahip olduğunu belirten Köksal (1999:2) harf yönteminin gözün yapısına ve okumanın fizyolojisine uygun olmadığından dolayı bırakıldığını belirtmiştir. Ayrıca soyut olan harf öğretiminin çocuk için bir anlam taşımaması, anlamaya değil de sözcüğe dayalı bir yöntem olması çocuğun bir şeyleri anlamlandırmasında zorluklar yaratmıştır (Göçer, 2000; Kılıç, 2005:5).

#### **2.4.2.2. Ses (Fonetik) Yöntemi**

Harf yöntemi uygulamalarında ortaya çıkan sorunlar bireyleri yeni yöntem arayışlarına itmiştir. Özcan (2003:20), Akyol (2005:78), Çelenk (2005:110), Ferah (2005:97) ve Kesginici'den (2006:5) alınan bilgiler yöntemin “Harf Yöntemi” ile öğretim sonucunda oluşan harflerin telaffuzundaki sorunları ortadan kaldırmak amacıyla uygulandığını ortaya koymaktadır. Bir kelimeyi doğru telaffuz edebilmek için harflerin adını değil, sesini tanıtarak işe başlanmaktadır. Tanınan bu sesler, sesin sembolü olan harflerle eşleştirilir. Yazılan harflerin okunmasına önem verilmiştir. Ses yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi her harfin bir sese karşılık olduğu dillerde uzun yıllar kullanılmıştır. Sesten öğretimde öncelikle ünlü ve ünsüz harfler doğal sesleri ile öğretilmektedir. Daha sonra sırasıyla bu sesler birleştirilerek heceler oluşturulmakta ve en sonunda da heceler birleştirilerek kelimeler, kelimelerle de cümleler oluşturulmaktadır.

Sese dayalı bütün yöntemler ‘ezberi’ bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadırlar. Burada bahsedilen ‘ezber’ öncelikle anlam üzerinde durmamakta, fakat işitme ve görsellik üzerinde durmaktadır. Ses yöntemi ile daha hızlı ve kolay





okuma yazma öğretilenmektedir. Sık tekrarlardan da yaralanılan sese dayalı öğretimlerde, çocuğun okuyacağı kelimelerin anlamını okula gelmeden kazandığı, dolayısıyla seslendirmenin anlama kolayca ulaştıracağı iddia edilmektedir (Cemaloğlu, 2000:63; Öz, 2005:5).

Yöntem çocuğu harflerin sesleriyle, heceleriyle uğraştırırken sözcüğün ve cümlenin anlamından uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla çocuk anlamadan okumakta ve anlayamadığı için okumaktan soğumaktadır (Güleryüz, 1991:6; Kılıç, 2005:6).

Sese dayalı öğretimi savunanlardan bazıları resimlerle öğretime karşı çıkmaktadır. Resimlerin aradan kaldırılmasıyla çocuğun tüm dikkatinin odaklandığı durumun ortadan kalktığı ve bu sebeple çocuğun işinin zorlaştığı belirtilmiştir. Bundan dolayı seslerin resimsiz olarak verilmesi gerektiğini savunurlar (Akyol, 2005:78).

**Resimli ses öğretimi**, dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada Çizelge 2’de gösterildiği gibi başlangıç ünsüzleri resimlerle verilmekte, resim ile birlikte başlangıç harfi (Defter kelimesinin D.... sesi) gösterilmektedir.

**Çizelge 2. Resimli Ses Öğretimi**

 D... Defter	 K... Kalem
 K... Kulak	 M... Makas

İkinci aşamada ‘r’ ve ‘m’ bitiş sesleri (Defter kelimesinin ‘r’ sesi) tanıtılır. Bu iki aşama sonunda farklı kelimeler kullanılarak alıştırmalar yapılır ve çocuğun bu sesleri farklı kelimelerin başında ve sonunda ayırt edip edemediği belirlenir. Üçüncü aşamada ünlüler ünsüzlerde kullanılan yöntemle kavratılmaya çalışılır. Son aşamada ise, ünsüzlerle alıştırmalar yapılarak ekler ve birleşik kelimelerin çözümlenmesi

çalışmaları yapılır. Yöntemin temel materyalleri resimli ünlü ve ünsüz şemalar olup tanıtılan ilk ünsüz harf ‘p’, ünlü harf de ‘e’dir. Ayrıca harflerin adı asla söylenmez. Öğrencilerin öğretmeni iyi dinlemesi, izlemesi ve taklit etmesi oldukça önemlidir (Akyol, 2001:69-70; Akyol, 2005:78).

Öz (akt. Özcan, 2003:21) yöntemle daha hızlı ve kolay okuma ve yazma öğretilbileceğini, ses işaretleri yoluyla kelimelerin çok kolay öğrenileceğini belirtmiştir. Ancak ses yöntemi ile okumayı öğrenen öğrencilerin, cümle oluşturmada zorlandıkları, harflerin üzerinde aşırı derecede yoğunlaşmaktan metni hızlı okuyamama, anlama dikkat etmeden okumaya yönelme ve harflerin sesleri üzerinde fazla durarak zaman kaybetme gibi sorunların metnin anlamını engellemesinden dolayı sesi temele alan yöntemler terk edilmiştir (Köksal, 1999:11; Cemaloğlu, 2000:64; Özcan, 2003:21).

### 2.4.2.3. Hece Yöntemi

Basit hece yapısına sahip dillere (İspanyolca, Japonca, Portekizce vb...) uygun olan yöntem ile okuma ve yazma öğrenme süreci oldukça kısa ve kolaydır. Bu yöntemde öncelikle heceler öğrencilere tanıtılır. Hecelerden kelime, kelimelerden de cümleler oluşturularak okuma yazma öğretilir. Yöntemle okunacak kelime yavaş yavaş kavranacak, seslere dönüştürülecek ve kelimelerin sesinde tekrar birleştirilecek harflerin toplamı olarak kabul edilmektedir. Yöntem ile öğrenmenin hece tablosuna bağlı olması, öğrencilerin hecelere takılmasına ve okuma hızlarının yavaşlamasına dolayısıyla metni anlayamamalarına sebep olmuştur (Cemaloğlu, 2000:65; Özcan, 2003:22; Çelenk, 2005:110; Kılıç, 2005:6; Öz, 2005:6).

Ses değerlerini temele alan bireşimsel yöntemlere yönelik yapılan eleştiriler genel olarak şu noktalarda odaklaşmaktadır:

1) Ünsüz harflerin önüne ya da arkasına bir ünlü harf almadan tek başlarına seslendirilememesi okuma öğretiminde sorunların doğmasına neden olmaktadır.

2) Anlamsız uzun süreli hece tekrarı çocuğu bıktırmakta, okuma zevkinden uzaklaştırmaktadır.

3) Bu yöntem çocuğu okunan metnin anlamından uzaklaştırmaktadır.

4) Sesler üzerinde odaklaşma, okumada görme açısından daralmalara, okuma hızının düşmesine, vurgu ve tonlama sorunlarına neden olmaktadır (elenk, 1993:11; Akyüz, 2000:48; Tok, 2001:260; elenk, 2002:40; elenk, 2004:45; Baş, 2006a:216).

#### **2.4.2.4. Sözcük (Kelime) Yöntemi**

Yöntemin kurucusu olarak Comenius kabul edilmekle birlikte kelimelerden hareket edilerek heceleri ve harfleri çocuğa öğretim düşüncesi ilk olarak Abbé Rodonvilliers tarafından 1768 yılında önerilmiştir. Bu yöntem (Güleryüz, 1991:7; Özcan, 2003:5), yazılışı ve okunuğu ayrı olan dillerde daha fazla tercih edilmektedir. Kelime çözümlene tekniği de denilebilecek yöntemin uygulanmasına öğrenci için anlamlı olan kelimelerle başlanır. Kelime yanında genellikle öğrenci tarafından hatırlanabileceği düşüncesiyle resimler verilir. Verilen her yeni kelime cümlecik veya cümleler içinde tekrar edilir.

Ancak sürekli yapılan tekrarların öğrencilerin okuma ve yazmadan soğumasına neden olması, sözcük üzerinde aşırı derecede yoğunlaşmanın cümlelerin anlaşılmasını engellediği, bu sebeple hızlı ve anlamlı okumanın gerçekleşemediği gerekçeleriyle yöntemin kullanılmasından vazgeçilmiştir. Bu sebeple bu yöntemden okuma yazma öğretiminde bir aşama olarak yararlanılmaktadır (Köksal, 1999:12; Cemaloğlu, 2000:66; elenk, 2005:111; Kılıç, 2005:6).

Sözcük yöntemi, okuma ve yazma öğretiminde önemli bir aşama olmuştur. Yöntem ayrıca çözümlene yönteminin sözcük tanıma aşamasında kullanılmıştır (Güleryüz, 1991:8; Özcan, 2003:23).

#### **2.4.2.5. Çözümlene (Cümle) Yöntemi**

Cümle çözümlene yöntemi, uzun yıllar dünyada ve ülkede tartışmasız en gelişmiş yöntem olarak kabul edilmiştir. Yöntem ile ilk okuma yazma öğretimi 18.

ve 19. yüzyıllarda Itard, Olivler ve Jecatot tarafından kullanılmıştır. Daha sonra Decroly tarafından geliştirilmiş ve Gestalt Ekolü çalışmaları ile yayılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilen ve 26.10.1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlandığı şekliyle çözümlene yöntemi geçerli yöntem olarak uygulamaya konmuştur (Çelenk, 1993:7; Göçer, 2000; Şahin ve ark., 2006:110).

Gestalt psikolojisinin ortaya çıkardığı görüşe göre çocuklar, her şeyi olduğu gibi bileşik şekliyle, toptan görürler. Temelini Gestalt psikolojisi ilkelerinden alan yöntem, bütünden parçaya doğru hareket etmekte ve öğretime anlamlı cümlelerden başlanarak kelimelere, hecelere ve seslerin tanıtılmasına doğru uygulamalarını serbest okumayla bitirmektedir. Çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, cümleleri ve sözcükleri bir bakışta kavramaya alıştıkları için hızlı okuma becerisini de kazanmaktadırlar. Hazırlık dönemi, cümle dönemi, kelime dönemi, hece dönemi, harf dönemi ve okumaya geçiş (metin dönemi) gibi aşamaları içeren yöntemde küçük ve büyük fişlerden etkin olarak yararlanılmıştır. İlk okuma yazma öğretimine harflerden başlama yerine çocuk için bir anlamı olan, merak uyandıran bellekte iz bırakan kısa cümle ve kelimelerden başlamak daha uygun olur anlayışı hakim olmuştur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:30; Köksal, 1999:16; Akyüz, 2000:50; Akyol, 2001:74-84; Dikmen, 2003:33; Erden ve Akman, 2003; Özcan, 2003:11; Azim, 2005:8; Güneş, 2005:140; Kaygusuz, 2007:455). 18. yy.da Fransız asıllı Dumas'ın gözlerden oluşan harf kutusunu kullanması okuma öğretimine yenilik getirmiştir. Ayrılmış her göze bir harf yerleştiren Dumas, çocuğa söylenen kelimeleri kutudaki harflerle oluşturmasını istiyordu. Bu durum okuma yazma öğretiminde kullanılan fiş metodunun başlangıcı sayılmıştır (Özcan, 2003:5).

Güleryüz (1991:15), Ferah (1999:328), Akyüz (2000:41), Cemaloğlu (2000:41), Özcan (2003:12-26), Bilir (2005, 93), Binbaşoğlu (2005:133), Kılıç (2005:9), Gündüz (2006) ve Kaygusuz'a (2007:457) göre, ilk okuma ve yazma öğretiminde uygulanan cümle ya da çözümlene yöntemi, hem göz fizyolojisine, hem Gestalt Psikolojisine hem de davranışçı psikologların temel öğrenme anlayışlarına uygun bir yöntem olma niteliği taşımaktadır. 1920'lerde Gestalt Psikolojisinin



okuma ve göz hareketleri, okuma ve algı üzerinde önemle durduğu görülmekle birlikte okumanın göz sıçraması neticesinde oluştuğu gerçeğinden hareketle öğretime cümleden başlanmıştır. İlk okuma ve yazma öğretiminde cümle yöntemini kullanmak için, deney sonuçlarıyla ortaya konan anlayışlardan biri bile yeterlidir. Gestaltçı psikologlar, öğrenmeyle ilgili yapılan tekrarların, anlamlı öğrenmelerin, göz sıçramalarının ve önceki yaşantıların önemine dikkat çekmiş bu sorunların Türkçenin ses yapısına uygun bir yöntem olduğu için çözümsel yöntemlerle giderilebileceğini belirtmişlerdir.

Schlaflly (akt. Şahin ve ark., 2006:113) 1987'den beri bütünden parçaya hareketle ilerleyen öğretimin öğrencileri sembol ve resimlere bakarak kelime ezberlemeye, tahminlere, kelime atlamaya yönlendiren kötü bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Selçuk (akt. Acat ve Özsoy, 2006:16) Türkiye ve Almanya'nın eğitim reformlarının görüşüldüğü sempozyumda yöntem üzerine yapılan araştırmaların yöntemin pek işlevsel olmadığı sonucunu ortaya çıkardığını belirtmiştir.

Cümle yönteminin birçok yararı ortaya konmuştur. Metinlerin anlaşılması üzerinde ısrarla durması, bilinçli okumayı kazandırmayı amaçlaması, Türkçenin ses (fonetik) yapısına, öğrencilerin göz sıçramasına, öğretim ilkelerine ve öğrencilerin dil becerilerine, psikolojilerine, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine uygun olması yöntemin yararlarından bazılarıdır. Yöntemin yararlarının yanında uygulama aşamasında ortaya çıkan sorunlar da olmuştur. İlk okuma yazma programındaki belirsizlikler, çözümlene yönteminin zaman alıcı bir yöntem olması, okumayı geciktirici özelliği, yöntemin geçiş aşamalarındaki süre kararının öğretmene bırakılmasının sıkıntılara yol açması, öğretmenin yetersiz eğitimi ve okullardaki araç-gereç eksiklikleri şeklinde özetlenebilir. Ayrıca bazı çalışmalar yöntemin öğretimin temel amacı olan okuma ve anlama başarısını da sağlamasında başarıya ulaşmadığını ortaya koymuştur (Güleryüz, 1991:13; Çelenk, 1993:10; Dikmen, 2003:33; Ferah, 1999:337; Cemaloğlu, 2000:69; Çelenk, 2004:50; Öz, 2005:9).

Bu yöntem ülkemizde 2004/2005 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar kullanılmıştır. Çözümlene teknikleri arasında en yaygın uygulama şansı bulan

yaklaşımıdır (Akyol, 2005:779). Özellikle bazı eğitimciler cümle yönteminin okuma yazmayı geciktirdiği yönünde fikir beyan ederken bazıları bu yöntemin asıl alanı sınıf öğretmeni olmayan, yeterince özel alan eğitimi almayan, kendisini yeterince geliştiremeyen, çözümlene yöntemini gereği kadar tanımayan ya da bu yönteme inanmayan öğretmenler yüzünden başarısız olduğu görüşünü savunmaktadır (Dikmen, 2003:35; Arslan, 2006:27).

Ferah'ın (1999:337) yöntem üzerine yaptığı detaylı araştırmada yöntemle genel olarak, en fazla 'sesli harfleri unutma', 'kelimeleri birleştirme', 'sessiz harfleri karıştırma', 'kelimeleri yanlış bölme', 'sessiz harfleri unutma', 'sesli harfleri karıştırma', 'noktalama işaretlerini yanlış kullanma' ve 'dikte' hatalarının yapıldığını ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışmada 'sessiz harf ekleme', 'hece yerlerini karıştırma', 'sesli harfleri ekleme', 'heceleri unutma', 'kelimeleri karıştırma' hatalarının az yapıldığını belirtmiştir. Yapılan hataların sebepleri olarak da cümle ve cümle birimleri arasındaki ilişkinin tam anlamıyla kavranamamış olması, ses analizindeki başarısızlık, görsel ayırt etme becerisindeki yetersizlikler, harf-ses-hece-kelime-cümle ilişkisinin kurulmamış olması, öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin yanlış olmasının yanında öğretmenlerin ve velilerin dikkatsizlikleri, öğrencinin aşırı derecede zorlanması verilmiştir.

#### **2.4.2.6. Öykü Yöntemi**

Bu yöntem, çözümlene yöntemi mantığına uygun olarak hazırlanmış en gelişmiş yöntemdir. Yöntemde esas olan öyküyü oluşturan cümlelerdir (Özcan, 2003:27). Öykü çözümlene yöntemi ile de anılan yöntemde öğretime bir masal ya da öyküden başlanılmaktadır. Öğretim sürecinde öncelikle öykü çocuklara anlatılır, öykü ile ilgili varsa çizgi film izlettirilir veya ses kaydı dinlettirilir. Öykü dramatize edilerek bölüm bölüm okutulur ve kısa cümlelerden başlanarak öykünün cümle cümle kavratılması sağlanır. Cümle zaman içerisinde kelimelere, hecelere ve harflere ayrılarak öğretim tamamlanır. Öğretim sürecinde görsel öğelerden de yararlanılarak alıştırmaların öğrencilere ilginç ve zevkli gelmesi sağlanır. Göz sıçramasına uygunluğu nedeniyle hızlı okuma becerisini geliştiren ve okunulunun anlaşılmasını

sağlayan yöntem Türkiye’de ve dünyada yaygın bir uygulama alanı bulamamıştır. Daha çok yetişkinlere uygulanan yöntem, okuma ve yazma öğretiminin uzun zaman alması, kalabalık sınıfların varlığı, seviyeye uygun öykü bulma güçlüğü ve yeterli araç gereç bulunmadığından başarıya ulaşamamıştır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:30; Köksal, 1999:13; Akyüz, 2000:43; Cemaloğlu, 2000:71; Azim, 2005:8; Çelenk, 2005:11; Kılıç, 2005:4).

Okuduğunu anlamayı esas alan çözümlemeli yöntemlere yönelik yapılan eleştiriler genel olarak şu noktalarda odaklaşmaktadır:

- 1) Zaman alıcı olmasının yanında okumayı geciktirmektedir.
- 2) Öğretim süreci öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli farklılıklar ve karmaşa yaşanmaktadır.
- 3) Verilen cümlede öğrenci pek çok uyarıcının etkisinde kalmakta ve bu sebeple çözümleme aşamasında heceleri ve sesleri tam olarak algılamakta zorlanmaktadır (Çelenk, 1993:10; Tok, 2001:262; Çelenk, 2002:41; Çelenk, 2004:47; Kesginici, 2006:5).

#### **2.4.2.7. Karma Yöntem**

Bu yaklaşım bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğünü gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yöntemidir (Cam, 2005; Çelenk, 2005:111). Diğer yöntemlerden ayrı, bağımsız bir yöntem değildir. Çözümleme yöntemi ile birleştirme yönteminin iç içe kullanıldığı bir yöntemdir (Özcan, 2003:25).

Yönteme göre bir taraftan cümleler öğretilirken, diğer taraftan kelime, hece ve harfler tanıtılır. Öğrenci bu şekilde cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi aynı anda öğrenmiş olur. Süreç okuma yazmayı daha hızlı öğretmeye dönük olup, özellikle yetişkinlere okuma yazma öğreten programlarda yaygın olarak kullanılmıştır. Birleştirme yönteminde ileri sürülen sakıncalar ortadan kaldırılmıştır. Sayılan avantajların yanında, çok çeşitli uyarıcıların etkisinde kalınan yöntemde bireyler hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazanamamaktadırlar. Bir başka deyişle yöntem iç

tutarlılıktan yoksundur (Cemaloğlu, 2000:68; Azim, 2005:8; Kılıç, 2005:5; Baş, 2006a:216).

Karma yöntemlere yönelik yapılan eleştiriler genel olarak şu noktalarda odaklaşmaktadır:

1) Kısa sürede okuma yazma öğretmeyi amaçlayan yaklaşımın ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarına uygun olmaması.

2) Karma yöntemi öneren bir programın olmaması ve uygulamanın öğretmenin tercihinden doğmuş olması.

3) Öğrenciye çok çeşitli uyarıcıların etkisi altında kaldığından tam bir karmaşa yaşatması (Akyüz, 2000:49; Göçer, 2000; Tok, 2001:264; Çelenk, 2004:48).

#### **2.4.2.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi**

Türkiye’de ilköğretim okulları birinci sınıf ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi olarak uzun yıllar uygulanma imkânı bulan çözümlene yöntemi 2005/2006 eğitim-öğretim yılında bırakılarak yerine ses temelli cümle yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Yöntem ile ilgili ayrıntı bilgiler 2.8 ve 2.9 başlıkları altında verilmiştir.

### **2.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımları**

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda farklı yaklaşımlar mevcuttur. Aşağıda eski yöntem ve yeni yöntemin dayandırıldığı yaklaşımlar ele alınmış, ayrıntıları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğrenme kuramlarına farklı bir bakış açısı ile yaklaşıldığında, öğrenmenin ürüne mi, sürece mi, yoksa anlama mı odaklandığını tespit etmek, eğitim programlarının da hangi öğrenme yaklaşımlarına odaklandığını bulmaya yaramaktadır. İlk okuma yazmanın nasıl öğrenildiği sorusuna cevap vermeye çalışan yaklaşımlar mevcuttur. Eğer öğrencinin bütün kazanımları birebir ‘var’ ya da ‘yok’ şeklinde sınanıyorsa mutlak karar veren ürünü temel alan davranışçı yaklaşım benimsenmiştir. Öğretim sürecine öğrencilerin gelişimsel süreçlerini etkileyen

unsurlar katılıyorsa bilişsel yaklaşımın yani sürecin temel alındığı söylenebilir. Sayılanlara ilave olarak, öğrencinin öğrenmeye yüklediği anlamlarla ilgileniliyorsa ve bu anlamlar öğretmenin öğretmeye yüklediği anlamlarla eşleştiriliyorsa yapılandırıcı bir yaklaşım benimsenmiş olur (Cemaloğlu, 2000:24; Erginer, 2006:46; Akyol, 2007:20).

### **2.5.1. Davranışçı Yaklaşım**

Öğrenme ve öğretme çalışmalarında yıllarca etkili olan davranışçı görüş, öğrenme ve öğretme çalışmalarında yıllarca etkili olmuştur. Davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir olduğunun üzerinde durmuşlardır (Akyol, 2001:16; Maviş, 2005:31; Akbaş, 2006:300; Bozkurt, 2007:258; Öksüz, 2007:234).

Yaklaşım temelde çocuğun zihnini boş bir levhaya benzetmiş ve içine ne konulursa çocuğun onu alabilecek durumda olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme süreci, basit davranışlardan başlayarak zora, karmaşığa doğru devam etmiştir. Başka bir deyişle, okuyucunun ön bilgilerine ve tahminlerine önem verilmeden anlamaya değil doğru okumaya değer veren bir yaklaşımdır (Açıkgöz, 2004:78-81; Akyol 2005,8-9; Ferah, 2005:89).

Davranışçı yaklaşımın temelini oluşturan kolaydan zora ilkesine uygun olan çocuğun bütünü kolayca algılaması sebebiyle Gestalt psikolojisi yaklaşıma dâhil edilmiştir. Gestalt ekolü temel olarak, bütünden parçaya öğretimi savunmuştur. Ön bilgilerin işe koşularak anlama ulaşılması esas alınmıştır. Bilişsel yaklaşımda ise, insanların zihinsel süreçlerini nasıl kullandıkları ve neyi nasıl öğrendikleri araştırılmış ve bu durum öğrenenin ve öğreticinin rolleri değişikliğe uğratmıştır. Öğrenci yeni bilgilerini eskileri ile birleştirerek geliştirmektedir. Öğretici ise artık basitçe bilgi aktaran olarak değil, öğrenciler için yaşantılar hazırlayan olarak tanımlanmıştır (Erden ve Akman, 2003:148; Akyol 2005,8-9; Ferah, 2005:89; Akyol, 2007:20).

Davranışçı görüşe göre, çocuklar konuşulan dili herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Keşfettikleri sesleri tekrarlamaları ile konuşulan dil öğrenilir (Köksalan, 2007:81). Davranışçı yaklaşımın pekiştirme, taklit ve anlam gelişimi üzerine kurulduğunu belirten Chomsky (akt. Maviş, 2005:34) dil öğrenim sürecinde öğrencilerin yakın çevresinde yer alan ebeveynlerin iyi model olmayacaklarını, yetişkinlerin yaptıkları tekrarlarla, dil sürçmeleriyle, yanlış başlangıçlarla, akıcı olmayan konuşmalarla çocuklara doğru yönlendirme yapamayacaklarını belirtmiştir. Çocuğun sadece taklit yoluyla öğreneceğini savunan görüş, dilin yaratıcılığını göz ardı ettiği için yetersiz kalmıştır.

### 2.5.2. Yapılandırıcı Yaklaşım

Yeni ilköğretim programının dayandığı temel yaklaşım ağırlıklı olarak “yapısalcılık”, “öğrenci merkezli”, “aktif öğrenme” teknikleri doğrultusundadır (Bircan, 2003:46; Açıkgöz, 2004:64; Doğan, 2006:476; Güler, 2006:53). Yapılandırmacılık, aktiflik, etkin öğrenme, öğrenci merkezilik ve tematiklik ilkelerine dayanan çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarını içine almaktadır (Gömleksiz, 2005:343; Duy, 2007:617; Savaş, 2007:525). Öğretimden çok öğrenme üzerinde duran yapılandırıcı anlayış, Piaget’in zihinsel gelişim kuramını temel alan bir yaklaşımdır. Ayrıca Dewey, Bruner, Vygotsky ve Ausubel’in görüşleri yapılandırıcı yaklaşımın gelişmesini etkilemiştir. Piaget düşünce gelişiminin kelimelerle değil de etkinliklerle olabileceğini ve bu şekliyle bilginin çocuk tarafından keşfedilerek zihninde yapılandırdığını, anlamlandırdığını ifade etmiştir (Saban, 2004:164-166; Akbaş, 2006:289).

Yapılandırıcı yaklaşımda, öğrenmenin, öğrencinin kendi çabası sonucu oluşacağını okuma ve anlam kurma sürecinde farklı seviyelerde ve şekillerde anlam kurmanın gerekli olduğu belirtilmektedir. Anlayışa göre metnin özelliklerinin yanında okuyucunun da bireysel özelliklerinin öğrenme sürecinde etkili olduğunu ifade edilmiştir (MEB, 2005:151; Titiz, 2005:17-20; Yapıcı, 2005:20; Akyol, 2007:22). Öğrencilerin öğrenmede aktif bir rol almalarını öngören yaklaşım;

yaratıcılık, sosyal öğrenme gibi kavramlara önem vermektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ile bilginin aktarıldığı, öğretmenin mutlak bilgi kaynağı görüldüğü geleneksel anlayış yerine, öğrenciye kendi zihinsel yapılarını, kendi deneyimleriyle oluşturma fırsatı tanımıştır. Görüşün temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada değil de etkin olarak birey tarafından zihinde yapılandırıldığı düşüncesi vardır (Gömlüksiz, 2005:344; Akbaş, 2006:289; Kandemir ve Kurt, 2006:325). Yapılandırıcı yaklaşım ile birlikte öğrencinin öğrenme süreci öncesi edinmiş olduğu kişisel bilgi, görüş, inanç ve değerlerin öğrenmeyi etkilediği kabul edilmiştir (Bukova G. ve Alkan, 2005:388; MEB, 2005a).

Yapılandırıcı yaklaşımın temel özellikleri MEB (2005:151) ve Özden'den alıntılanıldığı üzere (akt. Doğan, 2006:476) şöyle sıralanabilir:

- a) Öğrenmede yaşantı önemli bir yer tutar ve öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.
- b) Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
- c) Öğrencinin özerkliği, girişimciliği cesaretlendirilmeli ve doğal merakı desteklenmelidir.
- d) Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemli olup, öğrencinin nasıl öğrendiği ile de ilgilenilmelidir.
- e) Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programlarını sabit, değişmeyen yapılar, kendilerini de bilginin tek kaynağı olarak görmeleri yerine hem öğretim programlarını hem de ders işleme yöntemlerini sürekli analiz etmelerini gerekli kılmıştır. Yapılandırmacılık, öğretmenin öğrenci ile program arasında aracı olmasını, öğrenciyi istenilene doğru yönlendirmesi gerektiğini ifade eden bir yaklaşımdır. Yani odaklanmanın öğrencinin anlama ve kendini ifade etme sürecine dönük olması gerektiği belirtilmiştir (Açıkgöz, 2004:65; Saban, 2004:167; MEB, 2005:152; Titiz, 2005:17-20; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006:48; Kandemir ve Kurt, 2006:325).

Demirel ve arkadaşları (akt. Gömleksiz, 2005:345) yapmış oldukları araştırma sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bilişsel öğrenme ürünlerini kazandırmada geleneksel ortamlara göre daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Gömleksiz tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Genel olarak yeni ilköğretim programlarının uygulamada etkili bir şekilde yürütüldüğü belirtilmiştir.

Yeni programda esas alınan yaklaşıma yönelik yapılan eleştirilerden biri de, okuma yazma öğretiminin, bir bilgi öğretim süreci olmadığı yönündedir. Programda da geçtiği üzere, bu bir beceri öğretimi olup, gerçek anlamda “yapılandırıcılıktan” bahsedilemeyeceğidir (Binbaşıoğlu, 2005:134).

### **2.5.3. Yapılandırıcı Öğrenme Modeli ve İlk Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımı**

Öğrencilerde kavramsal değişimi gerçekleştirmek ve kavramların daha iyi öğrenilmesini sağlamak amacı taşıyan yeni yaklaşımlar arasında yapılandırıcı yaklaşım büyük önem taşımaktadır. Çünkü yaklaşımın odak noktası öğrenenin kendi öğrenmesinden kendisinin sorumlu olmasıdır. Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı Pon’un belirttiği üzere ilk kez 1989 yılında İngiltere’de uygulamaya konmuştur (akt. Bukova G. ve Alkan, 2005:387; Savaş, 2007:521). Yaklaşımına göre öğrenme, bilginin pasif bir şekilde ele alımı değil, aktif olarak oluşturduğu bir süreçtir. Bireyin içinde yaşadığı dünyayı kendince anlamlandırma çalışmalarına dayanan bir öğrenme yaklaşımı olup her birey, kendi öğrenmesi ile ilgili kuralları ve zihinsel modelleri oluşturmaktadır (Doğan, 2006:476; Taşdelen, Altun, Köseoğlu ve Geban, 2006:409). Yapılandırmacılık bazı yazarlar tarafından bir öğrenme anlayışı, bazılarınca da bir kuram ve bir süreç olarak algılanmış ve tanımlanmıştır. Saban (2004:167) ve Uşun (2007:360) yapılan farklı tanımlardan yola çıkarak yapılandırmacılığı, öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerinden yararlanmaları, bilginin doğası ve yapılandırılma sürecinin nasıl olduğu ve nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışmaları, öğrenmeyi bir anlam yapılandırma süreci olarak



ele alıp, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezli bir yaklaşım, olarak tanımlamışlardır.

Yapılandırıcı yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturur. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış olan bilgilerin üzerine eklenir ve ikisi arasında anlamlı bağlar oluşturulur. Bireyin öğrenme sürecinde düzeyine uygun yaşantılar geçirmesi, anlamları bizzat keşfetmesi vardır. Bu işlem bilgilerin biriktirilmesi veya üst üste konulması demek değildir; bilgiler üzerine düşünme, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden sentezlenmesidir (MEB, 2005:152; Titiz, 2005:88; Güneş, 2006:59; Savaş, 2007:524). Böylece yeni bilgi bireyin zihninde oluşur ve birey bir dengeye varır.

Yapılandırıcı anlayışa göre, Türkçe öğretiminde öğrenme, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayanan bir anlam kurma sürecidir. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırıcılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır (Baş, 2006:11; Taşdelen, Altun, Köseoğlu ve Geban, 2006:410).

Yapılandırıcı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Kuram bilginin pasif olarak, ezberlenerek açıklanamayacağını belirtmektedir. Yani kişi yeni bilgiyi aldığı anda onu kendinde önceden var olanlarla karşılaştırır ve bu şekilde bilgiyi özümser (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:69; Uşun, 2007:361). Yaklaşımda öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturmaktadır. Öğrencinin aldığı yeni bilgiler var olan ön bilgileri harekete geçirmekte ve bilgiler yapılandırılarak gerçek yaşamla bağlantı kurulmaya çalışılmakta ve bulunan anlam içselleştirilmektedir (Maviş, 2005:50; Baş, 2006:11; Güneş, 2006:59).

Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı uygulamaları, yapılandırıcı öğretim anlayışı ilkelerine uymaktadır. Şöyle ki okuma yazma öğretim sürecinin belli

harf gruplarının aşamalı öğretimine dayalı olması, öğrencinin ezbere okuması yerine, bu süreçte okumanın yöntemini öğrenmesini sağlamıştır (Baş, 2006:11).

#### 2.5.4. Tam Öğrenme Modeli ve İlk Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımı

Tam öğrenme yaklaşımı, planlı ve duyarlı bir öğretim hizmeti yaklaşımıyla işe girilmesi halinde, hemen hemen bütün öğrencilerin öğretilmek istenen yeni davranışları öğrenebileceklerini savunan bütün öğretim düzeylerinde kullanılabilecek bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır. 1976 yılında Benjamin Bloom tarafından geliştirilmiştir. ‘Dünyadaki herhangi bir kişinin öğrenebildiği her şeyi, herkes öğrenebilir’ ilkesine dayanmıştır. Bloom’a göre (Köksal, 2003:74; Çelenk, 2004:62-98; Bahar, 2007:499), genel yetenek gibi, insanın doğumla gelen yetenekleri öğrenme farklılıklarının oluşmasında önemlidir. Yüksek düzeyde düşünme, konunun özünün aktarılması ve derinliğine işlenmesi, öğrenilenlerin yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrenmenin karşılıklı etkileşim ortamında gerçekleşmesi modelin temel öğretim ilkelerini oluşturmaktadır. Ancak oluşan bu farklar eğitimin ürünü olarak sonradan meydana getirilenlerin yanında bir hiçtir (Köksal, 1999:7; Demirel, 2000:140).

Tam öğrenme, öğrenci nitelikleri, öğretim hizmeti ve öğrenme ürünleri olmak üzere üç değişkene sahip bir modeldir. Öğrenme ürünlerini etkileme gücünde olan iki tür öğrenci niteliği bulunmaktadır. Bunlar, dil yeteneği ve özellikle de okuduğunu anlama ve yazma gücü, aritmetik işlemleri yapma ve mantıksal düşünme gücünü kapsayan bilişsel giriş davranışları ile öğrencinin ilgisi, tutumu ve akademik benlik tasarımı içine alan duyuşsal giriş özellikleridir. Öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi anlamını taşıyan öğretim hizmetinin nitelikleri, öğrenme başarısını doğrudan etkileme gücüne sahip ipuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt ve düzeltmelerden oluşmaktadır. Öğretim hizmeti, öğrenci giriş davranışlarının eksiksiz olmasıyla gerçekleştirilebilir. Öğrenme ürünleri de öğretim süreci sonucunda ortaya çıkan davranışsal özellikler olarak belirtilmiştir (Çelenk, 2004:62-98; Keskinçilç ve Keskinçilç, 2005:61).

Tam öğrenme modelini temele alan ilk okuma öğretimleri yukarıda açıklanan değişkenler yoluyla gerçekleştirilir. Bloom’a göre, okuma yazma genel

nitelikteki giriş davranışlarını oluşturmaktadır. Başka bir deyişle bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları, yeni öğrenme ürünlerine ulaşmak için kullanılan hazır bulunuşluk düzeyleridir. Tam öğrenme modeline göre öğrenciler, belli bir aşama kaydettikten sonra yeni bir öğrenme için gerekli önkoşulları sağlayıp sağlamadıklarının anlaşılabilmesi için değerlendirilmelidir. Bu sebeple öğretmenler özellikle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde gerekli önkoşul öğrenmelerin tamamlanmadan ileri hedeflere geçilemeyeceğini bilinmelidir. Bu bakımdan ilk okuma yazma öğretimi öğrencinin bütün derslerinde başarılı olmasının ön koşulu sayılması bakımından önem taşımaktadır. Yaklaşım ilk okuma yazma öğretimi ile kazanılan becerilerin sonradan değiştirilmesinin zorluğuna dikkat çekmiştir. Öğrenmelerin öğrencileri yaşam boyunca etkileyeceği düşünülmektedir (Cemaloğlu, 2000:31-32; Demirel, 2000:140-144; Bahar, 2007:501).

Tam öğrenmenin uygulandığı öğretme-öğrenme etkinliklerinde başarısızlıklar hemen hemen ortadan kalkmakta ve yüksek öğrenme düzeylerine ulaşılmaktadır (Sever, 1997:29-43). Keskinlik ve Keskinlik'ta (2005:62) bu görüşü desteklediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir. "Öğretmenler ilk öncelikle ne istediklerine karar vermelidirler. İlk okuma yazma öğretiminde temel amaç okuma yazma öğretmek değildir. Temel amaç hızlı ve doğru okuma, okuduğunu anlama ve anlatma, doğru ve anlamlı yazma gücünü öğrencilere kazandırmaktır."

### **2.5.5. Çoklu Zekâ ve İlk Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımı**

Çoklu zekâ kuramını, Demirel (2000:149), Açıkgöz (2004:284-294), Çelenk (2004:92-98), Saban (2004:143-46), Gömleksiz (2005:349); Keskinlik ve Keskinlik (2005:62-69), Titiz (2005:59-88) zekâyâ ilişkin geleneksel anlayışı yıkan ve zekâyâ yeni bir bakış açısı getiren bir yöntem olarak ifade etmişlerdir. Gardner tarafından beyin araştırmalarına ve nöropsikolojiye dayalı araştırmalar sonucunda geliştirilen kuramın temelini, insan zekâsının birbirinden farklı sekiz yetenek alanı üzerine kurulduğu bilgisi oluşturmaktadır. Kuramın amacı, eğitimde bireylerin neler yapabildiği değil, neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Çoklu zekâ kuramında yer alan zekâ türleri, dilsel (sözel), mantıksal (matematiksel), görsel (uzamsal), bedensel

(kinestetik), müziksel (ritmik), sosyal (kişiler arası), içsel ve doğa zekâları şeklinde sıralanmıştır.

Çoklu zekâ kuramının eğitim uygulamalarına yönelik iki önemli rehberliği vardır. Bunlardan ilki, çocuğun genetik özellikleriyle belirlenen ve kalıtımla getirdiği zekânın ham bir güç olmayıp çevre etkileriyle geliştirilebileceği olgusudur. İkincisi ise, her çocuğunun aynı zekâ alanına sahip olmadığı ve dolayısıyla öğrenme biçimlerinin de değişik olduğudur. Çoklu zeka kuramını diğer kuramlardan, zeka kavramına ilişkin tekil yaklaşıma karşı oluşumuna çoğul bir yaklaşım göstermesi, zekayı evrensel boyutta ele alması, değiştirilebilir ve geliştirilebilir kabul etmesi, zeka kavramını gündelik yaşamın gerçekliğinden koparmaması, belli bir teste sığdırmaması farklı kılmıştır (Açıkgöz, 2004:289; Gelen, Keskin, Tuna, 2006:442; İflazoğlu ve Bilgiç, 2006:361-362).

Çoklu zekâ kuramı okullara çoklu eğitim ortamlarını getirmiştir. Bu sayede öğrencilerin çoklu zekâ potansiyelleri ortaya çıkacak ve onları geliştirecektir. Ders işlenişi öğrencilerin öğrenme stillerinden yola çıkılarak sekiz öğrenme alanına yönelik etkinliklerin uygulanması sürecidir (Köksal, 2000:76; Titiz, 2005:63-70; Baş, 2006:9). Gerçekleşen eğitim uygulamaları kuşkusuz ilk okuma yazma öğretim sürecinde birlikte yürütülen okuma, konuşma, yazma ve dinleme gibi becerileri doğrudan etkilemiştir. Bu kuramla öğretim sürecinde çocuklara çeşitli etkinliklerle ulaşılmaya çalışılmış ve zekâ özelliklerine uygun ortamlar yaratılmıştır (Çelenk, 2004:92-98; Saban, 2004:70; Gömleksiz, 2005:349; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:62-69).

Çoklu zekâ üzerine yapılmış birçok araştırma kurama dayalı etkinlikler ile yapılan derslerin öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiğini ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap ettiği için öğrenmelerin daha kolay gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Gömleksiz, 2005:350).

### **2.5.6. Bilgi İşlem Modeli ve İlk Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımı**

Bilgiyi işleme kuramı, bilginin giriş yolunu, bellekte depolamasını ve bellekten istendiğinde geri çağrılmasını inceleyen bilişsel bir teoridir. Bilgi işlem kuramcılarına göre, öğrenme olayı bilgisayar çalışmasına benzemektedir. Bilgisayar da insan beynine benzetilmektedir. Her şeyden önce okuma yazma isteğinin öğrencide uyandırılmış olması gerekmektedir. Beyinde gerçekleşen öğrenme, çevreden gelen uyarıcıların algılanması ile başlamaktadır. Alınan bilgiler dikkat ve seçici algıyı harekete geçirir ve bilgiler anlamlı bilgilere dönüştürülmek üzere kısa süreli belleğe alınır. Burada bilgiye anlam verme, zihinsel işlemlerin yapılması, tekrar gibi bilgiyi canlı tutma eylemleri yapılmaktadır. Gerekli bilgilerin kodlanarak depolanması için uzun süreli belleğe gönderilen bilgiler yeniden kullanılmak üzere kısa süreli belleğe geri getirilir. Böylece gözlenebilen davranışlar elde edilmektedir (Cemaloğlu, 2000:26-30; Erden ve Akman, 2003:151-160; Çelenk, 2004:75-98; Ferah, 2005:98-99; Maviş, 2005:44-46; Kabasakal, 2007:485; Uzman, 2007:303).

Gagne tarafından yapılandırılan süreç, insan zihninin çalışma esaslarına göre öğretim yapıldığı takdirde öğrenmenin daha başarılı olacağı gerçeği üzerine kurulmuştur. Model kuramcıları, öğretim sürecinde öğrenci dikkatinin sağlanmasının, amaçtan haberdar edilmesinin, önceki öğrenmelerin hatırlanılmasının ve uygun şekillerde kodlanılmasının kalıcı öğrenme için gerekli olduğunu ve uygulamanın sistematik bir biçimde uygulanması ile ilk okuma yazma öğretimine önemli katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bilgiyi işleme kuramının eğitimcilere en önemli uyarısı, birinci sınıf öğrencilerinin dikkat sürelerinin kısa olması ve algılamalarının zayıf olması dolayısıyla gerçekleştirilen etkinliklerin belli bir plan dahilinde yapılması gerekliliğidir (Çelenk, 2004:92-98; Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:62-69; Uzman, 2007:304-326).

### **2.5.7. Aşamalı Bireşim Yöntemi**

Yönteme göre, okuma becerisini kazanma sürecinde çocuğun bütün sesleri öğrenmesinin beklenmesine gerek yoktur. Öğrencinin tanıdığı az sayıdaki sesle heceler kurulabilir, anlamlı yapılar oluşturulabilir.

Öğretim süreci ünlü seslerin tanıtılmasıyla başlar. Ünlü sesler anahtar kelimeler içinde hissettirilmeye çalışılır. Kolay öğrenilen seslerden zor öğrenilen seslere gidilir. Yöntemle birlikte klasik bireşim yönteminde olduğu gibi öğrenciler asla anlamsız hece yığını ile uğraştırılmaz. Sekiz ünlü ve iki ünsüz harfin öğretilmesinden sonra diğer ünsüz seslere gerek duyulmadan anlamlı cümle ve metinlere ulaşılabilir. Aşamalı bireşim tekniği, Türk dilinin yapısal özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş, öğrencileri anlamsız ses ve hece yığını içinde boğmayan, sesle anlam ilişkisine önem veren basitten karmaşığa bir aşama takip edip seslerden kısa sürede bütüne ulaşmayı hedefleyen ve bu şekilde görme alanının daralmasını engelleyen, dilin bütün temel becerilerini geliştirmeye yönelik bir yöntem olarak sunulmuştur (Çelenk, 1993:11-18; 1993a:78; 2005:111).

Aşamalı bireşim yaklaşımının okuma ve yazma öğretiminde sağlayacağı yararlar Çelenk (1993a:80) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir. Yaklaşımında seslerle anlamlar arasında kısa sürede bağ kurulması amaçlandığı için, bir okuduğunu anlama sorunu doğmamaktadır. Yaklaşımın çıkış noktası ses ve hece olmakla birlikte, öğrenci anlamsız hece yığını içinde boğulmaz. Çünkü heceleme tüm önceliği almamıştır. Eğitimde küçük adımlar ilkesine uygun olan yaklaşım okuma becerisinin gelişimiyle doğal dil gelişimi arasında bir paralellik oluşturulmuştur. Ayrıca klasik bireşim yönteminde eleştirilen öğrencinin görme alanı sorunu engeli aşılmıştır. Ses üzerine gereğinden çok odaklanılmadığı için okuma hızı kaybı önlenmiştir.

Aşamalı bireşim tekniğini uygulayan Çelenk'in (1993, 77-78; 1993a:81-82) yaptığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuma becerisini daha kısa sürede kazandığı, yazma becerisinin kazanılmasında çözümlene yöntemine kıyasla daha olumlu sonuçlar doğurduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada okuma hızı, okumada doğruluk derecesi, okuduğunu anlama gücü yönünden çözümlene yönteminden daha başarısız olabileceğine ilişkin bir bulgu elde edilmemiştir. Hem aşamalı bireşim

teknikinde hem de çözümlene yönteminde okuma ve yazma becerisinin basitten karmaşığa doğru bir sıra izlediği gözlenmiştir.

## 2.6. Türkçenin Temel Becerileri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi

Dil bir düşünme ve iletişim aracıdır. Bireyin iletişim yeteneğini, büyük ölçüde kullanabildiği dil becerisi belirler. Dil bir öğrenme ve öğretim aracı olup yaşanan dünyayı anlama ve anlatma aracıdır (Sever, 1997:xiii; Coşkun, 2005:423). Dil becerileri, anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılır. Bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dil beceri ve alışkanlıkları ile öğretimi bugüne kadar bilinen şekliyle dört temele dayanmıştır. Bunlar günümüzde öğrenme alanları olarak ele alınan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Son dönemlerde becerilerin geliştirilmesinde tek tür, tek ilke, tek yöntem anlayışı terk edilerek yerine çokluk ve çeşitliğe gidilmiştir. Yapılan çalışmalarla yeni ilk okuma yazma programına görsel okuma ve sunu kavramları da eklenmiştir. Buna göre, 1980’li yıllardan sonra ortaya çıkan hızlı gelişim sonucunda ilk okuma yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmıştır. Yapılan çalışmaların tümü, Türkçe öğretim programlarının birinci sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmiştir (Cemaloğlu, 2000:49; Cam, 2005; Coşkun, 2005:424; Öz, 2005:118; Güneş, 2006:58).

**Çizelge 3. Temel Dil Becerileri**

	<b>Yazılı</b>	<b>Sözlü</b>	<b>Görsel</b>
<b>Anlama Becerileri</b>	Okuma	Dinleme	Görsel Okuma
<b>Anlatma Becerileri</b>	Yazma	Konuşma	Görsel Sunu

**Kaynak:** (Akyol, 2001:19; Coşkun, 2007:49)

Çizelge 3’te görüldüğü gibi, Türkçe de dil becerileri anlama ve anlatma temeline dayanır. 1980’li yıllardan sonra, ortaya çıkan hızlı teknolojik gelişim sonucunda, klasik dil becerilerinin yanında (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) iki yeni dil becerisi (görsel sunu ve görsel okuma) önem kazanmıştır (Coşkun, 2005:421). Günümüzde okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel sunu ve görsel

okuma becerileri de öğretim programına dâhil edilmiştir. Buradan hareketle temel dil becerileri kendi arasında yazılı, sözlü ve görsel becerilere ayrılarak alt başlıkları oluştururlar. Okuma yazılı anlama becerisini, dinleme sözlü anlama, görsel okuma ise, görsel anlama becerilerini oluşturmaktadır. Yazma yazılı anlatma becerilerini, konuşma sözlü anlatma, görsel sunu ise, görsel anlatma becerilerini oluşturmaktadır.

### 2.6.1. Dinleme

Anlama ile ilgili etkinliklerden ilk kazanılan dil becerisi olup seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir (MEB, 2005:18). Son dönemlerde dil eğitimi programlarında ağırlık verilen önemli bir alan olan dinleme, hayatın hemen hemen her alanında insanların kullandığı bir etkinliktir. Çocuğun yaşamında yer alan ilk anadili ve anlama etkinliği olarak bilinen dinleme etkinliği, herhangi bir konuda konuşulanları duymak, söylenenleri anlamak, gerekli olanları veya olacakları alıp saklamak için sesler üzerine yoğunlaşma olarak tanımlanabilir. İnsanın kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin bütünü olarak ele alınan dinleme becerisi; bilgi birikimi kazanmanın, öğrenmenin ve zevk alma yollarından biridir (Cemaloğlu, 2000:50; Coşkun, 2005:424; Yıldız ve diğerleri, 2006:180). Demirel (2002:70) dinlemeyi, konuşan kişinin vermek istediği mesajı doğru anlama ve uyarana karşı tepkide bulunabilme şeklinde tanımlamıştır.

Çoğu zaman karıştırılan işitme ile dinleme aynı anlama gelmemektedir. İşitme, isteğimiz dışında gerçekleşebileceği gibi, dinleme belli bir amaç doğrultusunda oluşur. İşitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşan dinleme sürecinin ilk aşamasını işitme oluşturmaktadır. Ancak dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirir. Birinci sınıf öğretmenin amacı öğrencinin dinleme yeteneğinin gelişimini sağlamaktır. Bu becerinin geliştirilememesi eğitim ve öğretimde başarı oranını düşürecektir (MEB, 2005:18). Göğüş'ün (akt. Sever, 1997:11) dinleme ile ilgili yaptığı çalışma sonucunda, okul başarısının öğrencinin dinleme yeteneği ile sıkı



sıkıya bağılı olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmanın sonucunu Sever (1997:11), Keskinlik ve Keskinlik’da (2005:104-107) görüşleriyle desteklemişlerdir.

Bir ders saatinin % 67’sinin sözlü davranışlara ayrıldığı araştırmalarla ortaya konmuştur. Dinleme becerisi yönünden birinci sınıflarda öğrencilere, öncelikle dinleme kuralları öğretilir. Daha sonra öğretmenlerinin ve arkadaşlarının konuşmalarını ya da onların okudukları bir yazıyı dinleyebilme; bir film, bir radyo yayını ya da çalınan bir müzik parçasını dikkatle izleyebilme alışkanlıkları kazandırılmaya çalışılır. İnsan okuma ve dinleme etkinlikleriyle birtakım şeyler öğrenir ve anlama kavuşur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:48; Coşkun, 2005:425; Öz, 2005:30; Yıldız ve diğerleri, 2006:180).

Eğitim ve öğretimde başarı sağlama ile dinleme yeteneğinin gelişmesi arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişki okuma ve yazma etkinliklerinin tam anlamıyla amacına ulaşmasında yararlı olmaktadır. Öğretmenin yönlendirmesi etkin dinleme ile anlaşılmalıdır.

### **2.6.2. Okuma**

Okuma, bireysel öğrenmenin en önemli araçlarından biridir. Okuma, basılı ya da yazılı imgelerin anlamlandırılması ve yorumlanması amacıyla zihnin duyu organları ve ses aygıtıyla işbirliği halinde, koordineli bir etkinliği olarak tanımlanabilir. Son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinlik alanı olan okuma, görsel algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan fizyolojik ve psikolojik bir süreçtir. Zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır (MEB, 2005:20; Arslan ve Dirik, 2006:486; Baş, 2006:31; Sidekli ve Buluç, 2006:156).

Okuma ve yazma öğretimi her bireyin hayatında dönüm noktası olarak nitelendirilir. Okuma becerisi iyi olan birey, verimli okuma düzeyine daha hızlı ulaşır ve böylece birçok yönden daha iyi gelişim gösterir. Okuma alanındaki gelişim, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine de katkıda bulunur (Yavuzer, 2000:45; Şenel,

2004:48). Gelişim gösterilmesi istenen yönler, okuduğunu anlama, okumada hız kazanma, tonlama ve vurguya dikkat ederek okuma ile okumanın sevdirelmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması şeklinde ifade edilebilir (Köksal, 1999:1; Ferah, 2005:18; Yıldız ve diğçerleri, 2006:96). Doğru ve süratli okuyabilen, okuduğunu doğru anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, dilini iyi kullanabilen öğrencilerin öğrenmeleri daha kolay ve başarıları da daha iyi olmaktadır (Çelenk ve Çalışkan, 2004:25).

Bu denli önemli olan bir becerinin nasıl kazandırılacağı çok büyük önem taşımaktadır. Okuma üzerinde deneye ve gözleme dayalı birçok çalışma yapılmıştır. Okumanın nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalar araştırmacıların tanımlarına yansımıştır. Bu sebeple okuma farklı şekillerde tanımlanmıştır. Oğuzkan (Demirel, 2002:77) okumayı, yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleri ile görme, algılama, kavrama süreci olarak tanımlarken, Lewis ve Doorlag (Şenel, 2004:49) okumayı kelimeleri tanıma ve anlama ve yazılı sembolleri sese dönüştürebilme yeteneği, Temizkan (2007:49) bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma, bunların anlamlarını kavrama; okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma aşamalarından oluşan bir süreç, Demirel (2002:77) yazının anlamlı ses haline dönüştürülmesi, Akyol ise (2001:14) yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir şeklinde anlamlandırmıştır. Alpay (akt. Sidekli ve Buluç, 2006:156) okumayı, insanın kendisinden ve çevresinden haberdar olması, okuduğunu anlamak üzere çevresiyle iletişim kurması, Sezer (akt. Sever, 1997:12) yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, tanımını yaparken Sever (1997:12) okumayı bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olarak özetlemiştir. Bond, Tinker, Wasson ve Wasson'a göre (akt. Şenel, 2004:48) okuma, yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır. Her çocuk farklı sürede ve hızda okumayı öğrenir, okuma süreci sürekli ve doğal bir şekilde gelişmeye devam eder. Yani okuma hiyerarşik bir dizi beceriden oluşur. Okuma Türk Dil Kurumu tarafından genel anlamıyla, bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek veya imgelerin belirttiği düşünceleri anlama eylemi, şeklinde tanımlamıştır (Demirel, 2002:77; Türk Dil Kurumu, 1998). Sonuç olarak okumayı,

bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek veya imler yoluyla belirtilen düşünceleri anlamak, kavramak eylemi biçiminde özetleyebiliriz (Cemaloğlu, 2000:50). Yapılan tanımlar incelendiğinde göze çarpan husus tanımların anlam üzerinde durduğudur.

Okuma araştırmacılarının çoğu okuma becerisinde yazılı kelimeleri tanıma yetisine sahip olmayı önemli bir adım olarak kabul etmektedir. Başka bir anlatımla, yazılı kelimeleri doğru bir şekilde tanıyabilme ve kelimeleri, cümleleri anlayabilecek şekilde okuma, araştırmacılar tarafından gerçek okuma yetisi olarak kabul görmektedir. Sonuç olarak okumanın, sadece yazılı kelimelerin sözlü olarak tekrarından ibaret olmadığı söylenebilir. Okuma temel niteliği ile bir anlama sürecidir (Yılmaz, 2003; Öz, 2005:33; Sidekli ve Buluç, 2006:157; Temizkan, 2007:49).

Günümüzde sadece adını soyadını veya basit bir mektubu okuyup yazmak yeterli görülmemektedir. Okuma etkinliğinin amaçlarından biri olan anlama; metinde iletilmek isteneni doğru olarak anlama ve yorumlamadır. Okuma ile anlama arasında neden ve sonuç ilişkisi vardır. İyi okumak ve okuduğunu kavramak okuma sürecinin temel amaçlarıdır. (Sidekli ve Buluç, 2006:158).

Okuma işlemi yazıdaki görsel simgeleri yani sözcükleri tanıma, anlama ve akıcı bir şekilde seslendirme işidir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortama uyarlayabilen işlevsel, eleştirel okuyucuların yetiştirilmesi kabul görmektedir. Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı bireyin kişiliğini geliştirmesi ve günlük yaşantı açısından önemlidir. Okuma, öğrencide anlama ulaştığı zaman amacına ulaşmış olur. Günlük gazetelerin okunması, ilanların anlaşılması, trafik işaretlerinin anlamlandırılması, aynı zamanda kişisel gelişim için önemlidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:41; Akyol, 2005:2; Ferah, 2005:19; Karasakaloğlu, 2006:142).

Göz okurken bir yazıdaki harf ya da sözcükleri teker teker görmez; sıçrama ve duraklamalar yaparak sözcükleri ya da cümleleri görür. Göz yaptığı her sıçrayışta satırın belli bir bölümünü görür. Buna görüş veya algılama genişliği denir. Bu genişlik daraldıkça okuma hızında düşüşler yaşanır. Gözün satırlar üzerinde ilerlemesinin yavaşlaması okuma hızının düşmesi sonucunu ortaya çıkarır. Ancak unutulmaması gereken okuma eyleminin sadece fizyolojik gelişim ile ilgili olmadığıdır. Bir çocuğun okumaya hazır oluşunda, okuma düzeyini kavrayışında ve iyi okuma alışkanlıkları geliştirmesinde sağlık durumu, zeka, yaşı, toplumsal çevresi ve kişisel yaşantıları gibi toplumsal ve psikolojik öğeler ayrı ayrı rol oynar (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:42; Köksal, 1999:2; Erik, 2007:28).

Okuma bakımından birinci sınıflara kazandırılmak istenen beceriler genel olarak, öğrencilerin kitapları etkin olarak kullanabilmeleri, yazıyı soldan sağa doğru gözleriyle izleyebilmeleri, doğal bir sesle, akıcı ve doğru okumalarını sağlamak, okuduklarını anlamlandırmak ve çocukları okumaya özendirmek ve bunun hayat boyu devam etmesini sağlayacak çalışmaların yapılmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:47; Akyol, 2001:15; MEB, 2005:21; Yıldız ve diğerleri, 2006:97). Tan (1997:7-10) ve Kesginci (2006:3) okuma yazma öğretim çalışmalarının, çocuk gelişimine uygun olarak oyunlaştırılmış etkinliklerle kazandırılması gerektiği ve oyunla öğrenen çocuğun kendinden beklenenleri en iyi şekilde yerine getirdiğini belirterek çocukların oyunlarla okumaya özendirilebileceğini ifade etmiştir.

Binbaşıoğlu (2005:125) ses temelli cümle yöntemini okuma becerisi açısından şu şekilde eleştirmiştir: “Ses temelli cümle yöntemi öğrencinin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencinin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme) katkıda bulunmaktadır.” Ancak Binbaşıoğlu yapılan açıklamaların aslında çözümlene yöntemi için geçerli olduğunu belirtmiştir. İki yöntem arasındaki fark yalnızca ses temelli cümle yöntemiyle daha önce yapılıyor, çözümlene yönteminde belirli bir zaman geçtikten sonra yapılıyor olmasıdır. Konuyu bu şekilde açıklamış ve “Acelelerimiz ne? ‘Çocuğum okuma ve yazmayı öğrendi’ diye velileri sevindirmek mi?” sorusunu program hazırlayıcılarına yöneltmiştir.

Ayrıca Bilir (2005:87) ve Binbaşıoğlu (2005:129) okuma eyleminde önemli olanın ‘ses’ değil, ‘anlama’ olduğunu ifade etmişlerdir. Kişi bir şekil karşısında bir ‘anlam’a ulaşıyorsa o okumadır, ulaşamıyorsa bu durum ‘okuma’ eylemi değil, bir ses çıkarma ya da seslendirme olayıdır. Ses temelli cümle yönteminin daha çok ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yetişkinler için uygun olabileceği belirtilmiştir.

### **2.6.2.1. Okuma Yaklaşımları**

Okumanın nasıl oluştuğu, okunandan anlamın nasıl elde edildiği, okuma sürecinde okuyucu ve metnin rolünün ne olduğu gibi anlam becerilerini geliştirmek için sorulan sorulara çeşitli yaklaşımlarla cevaplar verilmiştir. Bunlar;

#### **2.6.2.1.1. Parçadan Bütüne Yaklaşımı**

Okumada şifreyi çözme teorisi olarak da bilinen yaklaşıma göre okuma, sembolleri (harf, kelime, resim vb.) sese çevirmektir. Konuşma dili burada çok önemli olup yazma sözlü dile yardımcıdır. Ana unsur yazılı kodu çözümleyebilmektir. Her şeyden önce okuyucu yazılı bilgiyi göz aracılığıyla almakta, daha sonra alınan bilgi işleme konulmaktadır. Okuma sırasında bütün anlaşılıncaya kadar okuma çalışmalarına devam edilir (Akyol, 2001:17; Güneş, 2006:65).

Bu yaklaşıma göre kelimelerin doğru seslendirilmesi anlama ulaşılmasını sağlar. Kelime anlamları birleştirilerek cümlelerin anlamlarına gidilir. Daha sonrada paragraf ve metin anlamlarına ulaşılır. Bu süreç içerisinde okuyucu parçadan bütüne yönelir. Önce harfleri, sonra kelimeleri, daha sonra cümleleri tanıyıp ayırt ederek anlar. Kelime tanıma, anlama için temel kabul edilir. Süreç içerisinde anlamının nasıl gerçekleştirileceği üzerinde durulmamaktadır. Öğrencinin ne anladığına ilişkin sorularla anlama kontrol edilmektedir. Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden biri Gough’tur. Harflerin seslendirilmesi ve kavranılması sağlandıktan sonra heceler, kelimeler, cümleler ve paragraflar kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru

oluşturulur. Bu açıdan bakıldığında parçadan bütüne yaklaşımı yapısalcı anlayışa uygundur (Akyol, 2005:9-10).

#### **2.6.2.1.2. Bütünden Parçaya Yaklaşımı**

Öğrenci merkezli olan yaklaşıma göre okuma süreci anlam kurma süreci olup okuma, okuyucunun kafasındaki bilgi ve yazılı metnin sunduğu bilginin ortak kullanımı yoluyla anlam kurma olarak kabul edilmektedir (Güneş, 2006:65).

Bazı teorisyenler parçadan bütüne modelinin okumanın bütün seviyeleri için geçerli olduğunu savunurken, bazıları bu modelin sadece okumanın öğretimi ve pekiştirilmesi hususunda geçerli olduğunu ileri sürmektedir. Bu anlamda ilköğretim okulları birinci devre için parçadan bütüne modeli daha yararlıdır. İkinci devre ve yukarısı için bütünden parçaya modeli uygun görülmüştür. Çünkü birinci devrede genel olarak tanımaya dayalı bir okuma, ikinci devrede ise tanımayı da içeren beceriye dayalı bir okuma üzerinde durulmaktadır (Akyol, 2001:18; Akyol, 2005:10).

#### **2.6.2.1.3. İnteraktif Yaklaşım**

Yapılandırıcı yaklaşım olarak da tanımlanabilen anlayışta anlamak için okuma becerileri esas alınmıştır. Okumayı doğrusal bir süreç olarak kabul etmeyen yaklaşıma göre, her iki anlayışla ilgili süreçler birlikte kullanılmalıdır. Bu sebeple okuma süreçleri doğrusal olmayıp paralel süreçler olarak kabul edilmiştir (Akyol, 2005:10; Güneş, 2006:65).

Dil süreçleri gelişimsel ve birbirine bağlı olup bu durum mesajın anlaşılmasını ve anlaşılan mesajın karşı tarafa doğru aktarılmasını etkiler. Dil becerileri ve öğretimi geleneksel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma temellerine dayanır. Ancak alanda yapılan çalışmalar dil süreçlerine iki yeni beceriyi eklemiştir. Bunlar okuma, yazma ve anlam kurmayı metnin dışına taşıyan görsel okuma ve görsel sunudur (Akyol, 2005:11).

### 2.6.3. Konuşma

Konuşma, insanların birbiriyle iletişimini sağlayan en önemli iletişim alanıdır. Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duygu ve bilgileri anlatma işlemidir (MEB, 2005:19). Düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Günlük yaşamda başarı ya da başarısızlıkların temelinde konuşma önemli bir etkidir. Öğrencilerin günlük yaşamda, farklı durumların gerektirdiği konuşmaları yapabilmeleri, duygu, düşünce ve bilgilerini doğru değerlendirmelerle aktarabilmeleri konuşma becerilerinin gelişmesi ile ilgilidir (Sever, 1997:21; Keskinlik ve Keskinlik, 2005:140-141; Topbaş, 2005:28).

Konuşma eğitimi dinleme ile doğrudan bağlantılı olup öğrenci merkezli eğitim anlayışının ana hedeflerinden biridir. Bu becerinin kazandırılmasında önce zihinsel hazırlık yaptırılmalıdır. Çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp, onlara planlı, doğru, akıcı ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması okul eğitiminin sorumluluğundadır. Sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi işi de Türkçe öğretiminin boyunduruğu altındadır. Çünkü Türkçe dersi her şeyden önce bir ifade (anlatım) dersidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:55-70; MEB, 2005:19; Öz, 2005:31; Yıldız ve diğerleri, 2006:153).

### 2.6.4. Yazma

Bir anlatım eylemi olan yazma, duygu, düşünce ve isteklerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin beceri olarak üretilebilmesi, beyinde yapılandırılmış bilgilerin sembollerle ifade edilmesi işlemidir. Önemli bir ifade aracı olan yazma bir beceri işi olup bilişsel ve duyuşsal boyutlara sahiptir. Güzel yazı yazma alışkanlığı ve becerisi ilköğretimden itibaren öğrenciye planlı olarak kazandırılır. Birinci sınıf çocuğunun yazma uygulamalarına katılabilmesi için her şeyden önce elinin kalemi tutabilecek olgunluğa erişmiş olması gerekir. Kas-kemik gelişimi, sinir-kas uyumu, göz-kas uyumu henüz tamamlanmamış olan dönem

çocuklarının, duygusal açıdan da zarar görmemeleri için ilk zamanlarda mükemmel yazmaya zorlanmamaları gerekir (MEB, 1979; Sever, 1997:21; Akyol, 2001:51; Güteryüz, 2001:22; Akyol, 2005:47; Artut, 2005:69; Ferah, 2005:20; Keskinç, 2005:152; MEB, 2005:22).

Tüm beceriler gibi yazma becerisi de uygulamalarla kazanılır. Yazma becerisinin kazanılması dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir. Ancak yazı konuşmaya göre duyguları ifade etmek için son derece etkili bir araçtır (Artut, 2005:69). Bilgi edinmenin farklı yollarından biri olan yazma sürecinde en önemli unsurlar hız, akıcılık ve okunabilirliktir. Çocuğun yazması çok yavaş ise düşüncesini ve maksatlarını kâğıt üzerine aktaramaz (Akyol, 2005:47; Baş, 2006:13; Yıldız ve diğerleri, 2006:205; Coşkun, 2007:49; Erik, 2007:34-35). Yazmak insanın bir ihtiyacıdır ve bu ihtiyaç birinci sınıf çocuklarına çeşitli yaşantılarla hissettirilmelidir. Çünkü öğrenmenin temelinde ihtiyaçların yattığı bilinmektedir (Akyol, 2005:47).

Yazı öğretim sürecinde özellikle harflerin tanıtılması ve kavratılması sürecinde doğadaki bazı varlıklarla ve günlük yaşamda sıkça kullanılan objelerle olan benzerliklerinin ilişkilendirilmesi etkili bir öğretim modeli olarak düşünülmektedir (Artut, 2005:69).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever'in ifade ettiği gibi (akt. Coşkun, Önkaş ve İnce, 2006:181-187) yazma becerisinin oluşmasında, noktalama işaretlerinin büyük önemi vardır. Noktalama işaretleri yazının anlaşılmasını kolaylaştırır. Anlatımın temel birimleri olan cümleleri ayırır, anlamı etkili kılarak okumanın düzenli yapılmasını, anlamın aydınlığa kavuşmasını ve okuyucunun ilgisinin uyanık kalmasını sağlar. Noktalama işaretleri, duygu ve düşüncelerin sınırlarını çizmekte, anlam yüklerini yoğunlaştırmakta, konuşma esnasında oluşan duraklama ve vurgu gibi parçaların yazıda ifadesini sağlamaktadır. Noktalama işaretleri ile ilgili yapılmış bir araştırma, imlerin doğru kazandırılmasıyla okuma sırasında gerçekleşen kelime eksiklikleri, kelime fazlalıkları, kelime uyumsuzlukları gibi hataların azaldığını ortaya koymuştur.



2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, ilk okuma ve yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacağını belirtilmiş ve birinci sınıfta hiçbir derste dik temel harflerle yazı yazdırılmayacağı ifade edilmiştir. Programın bilgileri bütünleştirme anlayışından yola çıkılarak benimsenen bitişik eğik yazı, öğrencilerin kalemi ellerine aldıklarında eğik ve dairesel çizgilerle işe koşulmaları, anatomik yapı gereği kalemin eğik tutulması, akıcı ve kesintisiz soldan sağa doğru yazı yönü ve dolayısıyla düşüncelerin sürekliliğinin sağlanması, geri dönüşlere izin vermemesi, harflerin doğru yazılışını desteklemesi, estetik görünüme sahip olması gibi sıralanan sebeplerle tercih sebebi olmuştur (Azim, 2005:15; Güneş, 2006:59).

Avrupa ülkelerinin çoğunda bitişik eğik yazı ile öğretime başlanılmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi Atatürk tarafından yeni Türk harflerinin tanıtıldığı zaman kullanılmıştır. Daha sonraki programlarda önem verilememesi sebebiyle 1997 Yazı Programına kadar kullanılmamıştır. Kasım 1997 tarih ve 2482 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan yazı programında ilköğretim okullarındaki öğrencilere bitişik eğik yazı öğretilmesi, yazma becerisi ve alışkanlığının kazandırılması istenmiştir (Güneş, 2005:143).

Yazı öğretimine dik temel harflerle başlamanın mı yoksa eğik harflerle başlamanın mı okuma üzerinde daha etkili olacağı konusundaki araştırmalar kesin sonuçlar ortaya koymaktan uzaktır. Bazı araştırmacılar dik temel harflerle yazılan yazıların daha okunaklı, eğik harflerle yazmanın ise daha hızlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Hangi harflerle öğrenilirse öğrenilsin belirli bir süre sonra çocuk kendi üslubunu geliştirecektir. Yapılan araştırmalar asıl sorun teşkil eden durumun iki tür (eğik ve dik) yazı öğretiminin aynı anda gerçekleştirilmeye çalışılması durumu olduğunu ortaya koymuştur. Bu öğretim şekli çocuk açısından hiç uygun değildir (Akyol, 2001:53; 2005:48-50).

Bitişik eğik yazı öğretimi süreci, ses ve ses-harf ilişkilerinin sistematik bir şekilde kazandırılmasıyla başlamaktadır. Dik temel yazı ile eğik yazı arasındaki farklar pek çok insanın düşündüğü gibi harflerin birleştirilmesi veya birleştirilmemesi işi değildir. Farklılık harfleri oluşturmak için yapılan hareketlerdir.

Harflerin başlangıç noktaları burada önem taşımaktadır. Dik temel küçük harfleri okunaklı şekilde yazmak için altı ayrı hareket yapılması gerekirken, eğik küçük harfleri yazmada üç temel hareket gerekmektedir. Ayrıca eğik yazıda kaleme daha az bastırılmakta, kalem biraz daha yatık tutulmakta ve okunaklılık daha kolay sağlanmaktadır (Akyol, 2005:51; Öz, 2005:119).

Bitişik eğik yazının bilinen karakteristik ve belirleyici özelliği yazma işleminin yazının soldan sağa doğru kesintisiz hareketlerle gerçekleştirilmesidir. Bu sebeple öğrenciler harfleri yazarken ellerini hiç kaldırmamaktadır. Harflerin kesintisiz akışı, yazının işlek, kıvrak ve devamlı olmasını, dolaylı olarak da öğrencilerin harfleri ve yazacakları düşünceleri yazma sırasında akılda tutma olanağını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciler ellerine kalemi ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizmektedirler bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır. Anatomik yapı gereği kalemin eğik tutulması, akıcı ve kesintisiz olması, geri dönüşlere izin vermemesi, harflerin yazılış yönlerinin yarattığı karmaşanın ortaya çıkmasını önlemesi, estetik görünümü, yazıdaki sürekliliğin düşüncelere de yansımaları ve sentez yöntemine uygun bir yazı stili olduğudur (Güneş, 2005:143; Güven ve İleri, 2006:34).

Bitişik eğik yazı genel olarak kesintisiz hareketlerle oluşturulduğundan soldan sağa yön becerisini daha kolay kazandırır. Dik temel yazıda görülen harflerin geriye çevrilmesi (e, o, b, d, p vb.) olayı bitişik eğik yazıda görülmemektedir. Aynı zamanda birbirine karıştırılan (ı, İ, l vb.) yazım yanlışları bitişik eğik yazı ile ortadan kalkmaktadır Ancak bilinmelidir ki bitişik eğik yazı öğretimine ayrılacak süre öğrencilerin yaş, zekâ ve yeteneklerine bağlılık gösterir. Bu sebeple öğretmenlerin mutlaka öğretimin hangi sırayla ve sürede yapacaklarını önceden planlamaları gerekir (Akyol, 2005:53; Öz, 2005:119; Güven ve İleri, 2006:34).

Berninger ve Graham'ın (akt. Akyol, 2005:52; Artut, 2005:71) yazmayla ilgili yapmış oldukları on yıllık araştırma sonuçlarına göre, yazı öğretiminde tür değişikliği yapma üçüncü sınıf öğrencilerinin yazı becerilerini, yazma hızı ve okunaklığı açısından birinci sınıf öğrencilerinin beceri düzeyine geriletmektedir.

Ayrıca okunabilirlik ve hız açısından dik temel harfler veya eğik harflerle okuma ve yazmaya başlama arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Blumenfeld ailelere ve eğitimcilere iki tavsiyede bulunmuştur. Birincisi daha sonra terk edeceğiniz veya unutturacağınız bir şeyi öğretmeyiniz (Dik temel yazıyla 1,5 yıl çalışıp daha sonra terk etmek gibi). İkincisi ise, öğretim sürecinin başlarında çocukların yanlışlar yapmalarına izin vermeyiniz.

Öğrenme sürecinde birlikte yürütülen okuma yazma çalışmaları ve dolayısıyla bitişik eğik yazı etkinliklerine birinci sınıfta başlanması durumu yazmada akıcılığı ve kalıcılığı sağlamıştır (Çiftçi, 2005:146-147).

Yukarıdaki bilgiler ışığında dik yazı harfleri ile bitişik eğik yazı harfleri arasındaki farklılıklar Çizelge 4’te gösterilmiştir.

**Çizelge 4. Bitişik Eğik Yazı ile Dik Yazı Arasındaki Farklılıklar**

<b>Bitişik Eğik Yazı</b>	<b>Dik Yazı</b>
<i>Harflerin birleştirilmesi geri dönüşlere izin vermediğinden ve bu durum yazının akıcı ve kesintisiz olmasını sağlamaktadır.</i>	Harflerin bağımsız olmalarından dolayı yazı yazarken yapılan hatalar sürekli düzeltmeyi gerektirir.
<i>Harflerin yazılış yönünde hataya izin vermez.</i>	Harflerin soldan sağa yazılış yönünde hatalar oluşabilir.
<i>Öğrencilerin kas gelişimine uygun olduğundan öğrenciler zorlanmamakta ve çabuk sıkılmalarını engellemektedir</i>	Kalemi dik tutmak kas gelişimi açısından öğrencileri zorlamakta ve çabuk sıkılmalarına sebep olmaktadır.
<i>Yazı sürecindeki akıcılık ve süreklilik okuma sürecine de yansımaktadır.</i>	Sıklıkla kesintiye uğrayan yazı süreci okuma sürecini de etkilemektedir.
<i>Estetik görünüm ön plandadır.</i>	Estetik görünüm zayıftır.
<i>Yapılan araştırmalar, öğrencilerin değişik stillerdeki yazımlı metinleri okumalarında bir problemle karşılaşmadığını göstermiştir.</i>	Farklı yazı stillerini okumakta zorluklar yaşanmıştır.
<i>Öğrencilerin anatomik yapıları gereği kalemi ellerine aldıklarında gerçekleştirdikleri hareket eğik ve dairesel olmaktadır. Bu durum yazıya geçişi kolaylaştırmaktadır.</i>	Anatomik yapıları gereği dik yazı ile yazma sürecinin başlangıcı öğrencileri zorlamaktadır.

**Kaynak:** (Akyol, 2001:67; Kuzu ve Ersözlü, 2005:238; Kılıç, 2005:8; MEB, 2005:227; Öz, 2005:119;

Öztürk, 2005; <http://www.ilkokuma.com>, 2005)’den yararlanılarak hazırlanmıştır.

### 2.6.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Görsel okuryazarlık kavramı ilk olarak 1968 yılında John Debes (akt. Akyol, 2007:165) tarafından kullanılmıştır. Bir beceri olarak iki bin beş yüz yıl kadar eski, bir kavram olarak ise otuz yıl kadar yenidir. 1980’li yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Görsel okuryazarlık, işaret, sembol, grafik, renk, resim kavramlarına odaklanmış ve görme duyusunu temele almıştır. İnsanlar arası iletişimde görsellerin kullanılması ve kullanılanların anlaşılmasını sağlayan, duyuşsal deneyimlerden yararlanan yetenekler olarak ifade edilen görsel okuma ve görsel sunu, ilk kez 2004-2005 Türkçe Programında ele alınmış, eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir (Akyol, 2001:19; Öz, 2005:35; Yangın, 2005:503; Köksal, Temur ve Akçam, 2006:189).

Çocukların kitaplardaki resimleri, şemaları inceleyerek analiz etmeleri, filmleri izlemeleri, fotoğrafları yorumlamaları, beden dilini anlamlandırmaları, çevredeki olayları uygun şekillerde yorumlamaları gibi etkinlikler ‘görsel okuma’, okuyucunun görsel inceleme sonucu oluşturduğu anlamı sözel anlatımın dışında başka yollarla ifade etmesi ‘görsel sunu’ olarak ele alınmıştır (Akyol, 2005a:93; Keskinci, 2006:13).

Çoklu okuryazarlığa hizmet eden görsel okuma ve görsel sunu kavramlarının kullanılma amacı, okuma, yazma ve anlam kurmayı yazılı metnin sınırları dışına taşımaktır. İlk okuma ve yazma normal çocuklarda hem görme hem de ses algısıyla ilişkili bir etkinliktir. Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, şema, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerin başkalarına aktarılması da bu alan içinde ele alınmıştır. Böylece bireylerin kendilerine ait algılama biçimlerini ve yaratıcılıklarını açığa çıkarma olanağı sağlanmak istenmiştir (Ferah, 1999:329; Keskinliç ve Keskinliç, 2005:163; Akyol, 2007:165). Özellikle birinci sınıf öğrencileri ile yapılan görsel okuma, anlama, anlatma ve yorumlama çalışmalarıyla öğrenci

ilgisinin üst düzeyde tutulması amaçlanmıştır (Keskinlik ve Keskinlik, 2005:164; MEB, 2005:228).

## 2.7. İlk Okuma Yazma Dönemi Çocuğunun Gelişim Özellikleri

Eğitim programları insan gelişimine uygun olarak şekillendirilmektedir. Bireylerin kendilerinden beklenen davranışları gerçekleştirmeleri için beklenen davranışın gerektirdiği biyolojik olgunluğuna ve hazır bulunuşluk düzeyine ulaşmaları gerekir. Okuma yazma gibi yaşam boyu kullanılacak kritik davranışları çocuğun yeterli gelişim düzeyine ulaşmadan gerçekleştirmesi mümkün değildir. Yaşamın en önemli kavşağı üzerinde bulunan çocuğun gelişimsel özellikleri değişik yönlerden irdelenmeli, ele alınmalıdır. Ayrı ayrı sosyal, kültürel çevreden gelen çocukların sınıf ortamına uyum sağlayabilmeleri ve belirlenen amaçlara ulaşabilmek için sınıf öğretmenin ilk okuma ve yazma öğreteceği öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini bilmesi gerekir. Öğretmenin, hedef grubunun özelliklerini tanımadan yapacağı eğitsel uygulamalarda başarılı olması imkansızdır (Akyüz, 2000:10; Cemaloğlu, 2000:13; Yavuzer, 2000:14; Özcan, 2003:14; Çelenk, 2004:7; Senemoğlu, 2004). Yapılan irdelemeler sonucunda elde edilen öğrenci nitelikleri kuşkusuz öğretme-öğrenme sürecinin kalite ve verimliliğinin artmasını sağlayacaktır (Yapıcı ve Fidan, 2006:71).

Türkiye ve AB ülkelerinde zorunlu eğitimin başladığı ve sona erdiği yaşlar çocukların fiziksel gelişim düzeylerine göre belirlenmiştir. İlköğretim öncesi bir kurumda eğitime başlama, AB ülkelerinin çoğunluğunda isteğe bağlı ve ebeveynin kararına dayalıdır. Bazı ülkeler ise okulöncesi eğitimi zorunlu eğitimin içine katmıştır. Zorunlu eğitimin başladığı ve sona erdiği yaşlar Çizelge 5'te verilmiştir.

**Çizelge 5. Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitimin Başladığı ve Sona Erdiği Yaşlar**

Ülkeler	Yaş	Ülkeler	Yaş
Türkiye	6-14	İngiltere/İskandinav	5-16
Almanya	6-18	İrlanda	6-15
Avusturya	6-15	İspanya	6-16
Belçika	6-18	İsveç	7-16
Danimarka	7-16	İtalya	6-15
Finlandiya	7-16	Lüksemburg	4-15
Fransa	6-16	Portekiz	6-15
İngiltere/İng. ve Galler	5-16	Yunanistan	6-15
İngiltere/Kuzey İrlanda	4-16	Hollanda	4-5/18

**Kaynak:** (Erginer, 2006:336)

### 2.7.1. Fiziksel (Bedensel) Gelişim Özellikleri

İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsayan 8 yıllık bir süreçtir. 72 aylık çocukların büyük bir bölümü beden, zihnen ve sosyal yönlerden birinci sınıf faaliyetlerini yürütebilecek özelliklere sahiptirler (Akyüz, 2000:10; Deliveli, 2006; Siyez, 2007:57). Çocukluğun ileri dönemi denilebilen bu devrenin dil öğreniminde gözün, ses organlarının, bedence rahat olmanın önemi büyüktür. Bir başka ifadeyle öğrencilerin duyu organlarının sağlam ve sağlıklı olması öğretilenlerin anlaşılabilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple dil çalışmalarına başlarken, öğrencilerin en başta göz ve ses yolu durumlarında bir arıza bulunup bulunmadığını kontrol edilmesi gerekir (Erden ve Akman, 2003:50; Özcan, 2003:14; Öz, 2005:57).

Fiziksel gelişim, çocukların zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini etkilediği gibi, hem bedensel hem de devinimsel gelişimi kapsayan geniş bir kavramdır. Genel özellikleri bakımından bu çocuklar oyun çağında olup ilgileri kısa, somut düşünme ve toptan algılama özelliğine sahiptirler. Kas gelişiminin yaşandığı ilköğretimin ilk devresinde, çocukların büyümesinde ilk çocukluk dönemlerine göre gittikçe artan bir yavaşlama görülür. İnce motor becerilerinde olgunlaşmaya dayalı

gelişme devam etmektedir. Erkek çocukları kızlara oranla daha ufak bir görünüme sahip olmaktadır. İleri çocukluk döneminde ağırlık artışı da yavaş ve düzgündür. Buna rağmen erkek çocukları daha hareketli, dışa dönük olmakta ve kendilerine daha fazla güven duymaktadırlar. Çocukların gelişimlerinde yaşanan değişimler ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak etkilenmektedir. Çocukların öğrendikleri beceriler, bir ölçüde yaşadığı çevreye, bir ölçüde öğrenme olanaklarına ve bir ölçüde de sınıf arkadaşları arasında neyin ilgi gördüğüne bağlıdır (Tan, 1997:7; Köksal, 1999:23; Cemaloğlu, 2000:13-14; Özcan, 2003:14; Bilir, 2005:87; Keskinçilic ve Keskinçilic, 2005:32; Kalafat, 2007:49).

Bu dönem aynı zamanda çocuğun, beynin fiziksel gelişim ve olgunlaşmasıyla ilgili sol ve sağ elin seçim dönemidir. Eğer beynin sağ yarımküresi fazla gelişmişse çocuk solak, sol yarımküresi fazla gelişmişse sağak olmaktadır. Bilimsel gözlem ve verilere dayanmadan el değiştirme çabaları çocuk üzerinde kekemeliğe varabilecek sorunlara yol açabilir. Görme, işitme ve konuşma sorunları gibi yetersizlikler okuryazarlık gelişimi açısından önemlidir. Bilindiği üzere okuryazarlık, yazılı metinlerin okunabilmesi ve yazılabilmesi durumudur. Dolayısıyla öğretmenin bu konularla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Altun, 2003:5; Akyol 2005:57; Öz, 2005:58; Siyez, 2007:57).

İlk okuma yazma dönemi çocuğunun kaba motor becerilerinde (büyük kaslar) önemli bir gelişme gözlenirken, küçük kaslarındaki gelişmeler henüz devam etmektedir. Yazıyı belli bir hızla yazabilmek, satıra dizmek, uygun büyüklükte yazabilmek ince motor becerilerin (küçük kasların) gelişimi ve kontrolünün kazanılmasıyla ilişkilidir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000:28; Artut, 2005:72; Siyez, 2007:60).

Genel olarak, altı yaşında, güzel çizimler yapabilirler. Hikâye dinlemeye istekli ve hayal dünyaları geniştir. Kalem tutma kuvvetli olan el ile yapılır ve kalem çok bastırılır. Büyük ve küçük harfleri doğru şekilde kullanabilirler, fakat harfleri yazmada yakıştırma çoktur. Tek ve iki çizgi kullanabilirler. Önce dikey daha sonra da yatay çizgileri kullanırlar. Yedi yaş çocukları, yazı yazmaktan hoşlanırlar. Harfleri

bu yaşta önceki yaşa nazaran daha düzenli ve küçük yazarlar. Kalem sıkıca ve uca yakın tutarlar. Büyük ve küçük harfleri kullanabilirler. Harflerin büyüklükleri ve kelimeler arası boşluklar uygundur. Dairesel yazılımlar çoğunluk tarafından gerçekleştirilebilir ve yukarıdan aşağıya, soldan sağa çizimlerde sorun yoktur. Özellikle dairesele yazılımların kapalı olmasına dikkat edilmelidir. Bu sebeplerle çocuklardan ince ve küçük hareketleri iyi yapmasını beklememek gerekir. Dönemin çocuklarıyla çizim ve yazılarla küçük kas hareketlerini geliştiren çalışmalar yapılır. Genel olarak kız öğrenciler erkek öğrencilerden ince kaslarını kullanma açısından daha üstündürler (Cemaloğlu, 2000:14; Akyol, 2001:35-36; Özcan, 2003:14; Akyol, 2005:31-34; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:32; Erik, 2007:24-25). Çocuklar ilköğretim okulunun birinci sınıfına geldiklerinde yazı yazmayı öğrenecek gelişim düzeyine ulaşırlar (Çelenk, 2004:10).

### **2.7.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri**

Okuma yazma öğrenim süreci sadece bir kas etkinliği ya da görme, işitme etkinliği değildir. Soyut düşünme yeteneği gelişen çocuğun diğer taraftan bedensel gelişimi devam etmektedir. Bütün bu etkinlikleri yönlendiren bir zihin etkinliğidir. Varlıkları ve olayları bütün halinde algılamaya alışkın olan 6-11 yaş dönemi çocukları, dikkatlerini ilgi duydukları araç-gereçlere yönlendirmekte ve yaparak, yaşayarak öğrenmektedirler. Algı, öğrenme, akıl yürütme, şema geliştirme, problem çözme gibi yetenekleri içeren zihinsel gelişimi Piaget, somut işlemler dönemi; Freud, latent dönem; Erikson ise çalışkanlığa karşın aşağılık duygusunun yaşandığı dönem olarak tanımlamaktadır (Tertemiz, 1999:173; Güteryüz, 2001:93; Erden ve Akman, 2003:67; Özcan, 2003:16; Yapıcı ve Fidan, 2006:71; Akbaş, 2007:101; Köksalan, 2007:68).

Öğrencilerin zihin gelişimi denince dil gelişiminin yan sıra, özellikle eğitim açısından önemli olan algı, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi yeteneklerin gelişimlerinden söz edilmektedir (Cemaloğlu, 2000:16; Yavuzer, 2000:15). Bu yeteneklerin yanında öğrenme isteği de yoksa istenilen faaliyetlere başlamak, başlansa bile yürütmek mümkün değildir (Akyüz, 2000:13).



Somut anlatımları algılayabilen çocuklar özgürlük, ulus, ülke gibi soyut düşünmeyi gerektiren kavramları anlamakta başarısız olurlar. Bu dönemin çocukları öğrenmeye fazla hevesli olurlar. Konuşmaktan ve sorulan soruları yanıtlamaktan zevk alırlar. Kelimelerin, sembollerin, korunum ilkesinin, sayıların kazanıldığı, saklandığı ve uygun şekillerde kullanıldığı dönemi içeren dil gelişimi bu dönemde artış gösterir. Ancak iyi bir dinleyici değillerdir. Bu dönem çocukları arasında, zekâ (akademik yetenek, yaratıcılık, özel hislere sahip olma vb.), yaş, algısal özellikler (görme, işitme, dokunma, koklama, tat alma), özel yetenekler (müziksel, dilsel ve artistik vb.) gibi doğuştan gelen farklılıklar zihinsel açıdan farklılaşmalara yol açabilir. Çocuk gelişimini tamamlarken dil gelişimini de sürdürür. Gelişim sürecinde çocuğu olgunlaşma, yaşadığı deneyimler, toplumsal aktarımlar ve dengeleme süreci etkilemektedir (Köksal, 1999:23; Akyol, 2005:37; Ferah, 2005:67; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006:23; Yöndem ve Taylı, 2007:93-100).

İlköğretimde “okuma, yazma ve aritmetikle ilgili becerilerin kazanılması” birinci sınıf basamağında belirtilen en önemli gelişim görevidir. Bu üç temel becerinin en üst seviyede kazanılmasında çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine gelmiş olması gerekir. Hazır bulunuşluk olgunlaşmadan daha geniş bir kavram olup bireyin belli davranışları yapmaya hazır olmasıdır. Çocuklarda henüz somut düşünce hâkim olup, korunum ilkesi ile ilgili sorunlar bulunur. Ancak çocuklar duyu organları ile duyumsadıkları olaylar ve eşyalar üzerine çok boyutlu düşünce geliştirirler (Yavuzer, 2000:16; Çelenk, 2004:14; Keskinlik ve Keskinlik, 2005:35; Kalafat, 2007:47).

### **2.7.3. Duygusal Gelişim Özellikleri**

Çocuk ilköğretimin ilk günlerinden itibaren duygusal açıdan değişimler yaşamaktadır. Dikkat süresi kısa, hayal gücü geniş olan bu dönem çocuklarının en büyük özelliği arkadaşlık duygusunun gelişmesidir. Kazanması gereken becerilerin yanında arkadaş grubu içinde oyun becerisi kazanması ona yeterlik duygusu, bu becerileri kazanamamış olması aşağılık duygusu verecektir. Çocuk kendinden beklenenleri başarı ile yerine getirme çabası içerisine girecektir. Bu çabaların başarısızlıkla sonuçlanması çocukta özsaygı eksikliklerine ve benlik algısının

zedelenmesine sebep olmaktadır. Okula başlama çocuklar üzerinde kaygı ve gerilim yaratabilir. Duygusal yönden yetişkine bağımlı olunan bu dönemde çocukların duygusal deneyimleri çeşitli yaşantılarla bağılı farklılık gösterebilir (Ferah, 2005:81; Keskinç ve Keskinç, 2005:35; Güngördü, 2006:47; Akbaş, 2007:106). Yurtal ve Bilgili (2007:47) yaptıkları çalışmayla çocukların ileriki okul yaşamlarını etkileyen en önemli dönemin okula ilk başlama dönemi olduğunu belirtmişlerdir.

Maslow, sağlıklı bir kişiliğin oluşabilmesi için gerekli olan davranışlara yön veren ve insanları güdüleyen şeyin ihtiyaçlar olduğu düşüncesiyle ihtiyaçlar hiyerarşini oluşturmuştur. Hiyerarşiye göre, bireyler ilk öncelikle açlık, susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçlarını, daha sonra da ait olma, sevgi, emniyet, düzen ve doğruluk gibi gereksinimleri karşılamalıdır. Bunlar karşılandığında özsaygı, başarı, kendini gerçekleştirme gibi üst düzey gereksinimlere ulaşılmaktadır. Hiyerarşi istisnalar olsa da bir önkoşulluk ilkesine göre düzenlenmiştir. Yani doyurulmamış olan ihtiyaçlar bireyi mutsuzluğa, öfkeye, kaygıya yönlendirmektedir. Bu gibi olumsuz duygular da dolayısıyla öğretimdeki başarıyı etkileyecektir (Duy, 2007:593; Sardoğan ve Karahan, 2007:145).

Kelime hazinesi, cümle kurma becerileri, iletişim kurma vb dil becerileri; sevme, mutluluk, nefret etme gibi duygular; toplumdaki çekilme, vahşi olma gibi sosyal davranışlar; çalışma alışkanlıkları, bir işte verimli veya yaratıcı olma, bencillik gibi ahlaki davranışlar yaşantılar sonucu elde edilmiş duyular duygusal özellikleri oluşturan yaşantılardır. İnsanların temel söz hazinelerinin oluştuğu 7-14 yaşları bu sebeple önem taşımaktadır (Köksal, 1999:25; Özcan, 2003:17; Özbay, 2004:2806; Akyol, 2005:37; Tanyıldız, 2005:2).

Ekonomik, sosyal ve fiziksel farklılıklarından dolayı oluşan gelişimsel sorunlar aile ve okul işbirliği ile hoşgörüle çözüme kavuşturulmalıdır. Bu dönem çocukların kendileri dışındaki bireylere kendilerini kabul ettirme süreci olduğu için ayrıca önem taşımaktadır. Okulun ilk günlerinde farklı düzeylerde karşılaşılan duygusal yoğunluklar birinci sınıf öğretmeninin, insani ilişkilerine dayanarak veya

insanı merkeze alan bir yaklaşımı benimsemesiyle aşılabilir (Tan, 1997:9; Cemaloğlu, 2000:19; Akyol, 2005:37).

#### 2.7.4. Sosyal Gelişim Özellikleri

Sosyal gelişim bireyin doğumundan itibaren ailede başlar. Okula başlama dönemi çocuğun yaşamındaki sosyal gelişim açısından en önemli adımlarından biridir. Çocuklar evde ebeveynlerin okulda öğretmeninin beğenisini kazanmak ve bu beğeniye kaybetmemek için elinden geldiğince kurallara uymaya ve beklentileri karşılamaya çalışır. Erikson'un belirttiği üzere bu dönem çocuğun çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusunun yaşandığı dönemdir. Çocuğun sosyal çevresi, aile ve yakın çevresinden, okul ve akran gruplarına doğru bir değişim gösterir (Akyüz, 2000:13; Gülerüz, 2001:94; Erden ve Akman, 2003:94; Yapıcı ve Fidan, 2006:71; Akbaş, 2007:118). İlkokul çağındaki çocuklar kim olduklarına ilişkin daha fazla özgül düşüncelere sahip olmakla birlikte, arkadaşlarıyla bir şeyleri paylaşma ve fedakârlıkta bulunma duygusu kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır. Ancak aile, seyahat, arkadaş grubu ve mahalli çevre, okul ve dini yerlerde bulunulması ile ortaya çıkan ön yaşantılardan kaynaklı bireysel farklılıklar, öğrenciler arasında sosyal bakımdan farklılıklar yaratır (Yavuzer, 2000:17-44; Çelenk, 2004:10-14; Akyol, 2005:37; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:38; Duy, 2007:626; Yöndem ve Taylı, 2007:107).

Okuma alışkanlığının edinilmesinde kişilik özelliklerinin yanı sıra okul, aile ve arkadaş çevreleri etkilidir. Özellikle aile ve okul kurumları burada çok büyük önem taşırlar (Güngördü, 2006:59; Sardoğan ve Karahan, 2007:150). Ailelerin çok küçük yaşlardan itibaren çocuklara kitap okumaları sosyal bir etkinlik olarak çocukların kitaplara olan ilgilerini arttırır. Çocuklarla konuşur gibi okunan kitaplarla çocuğa anlam kurması konusunda yardım edilmesi süreci çocukların ilerleyen yıllarda kitap okuma tutumları üzerinde olumlu etki oluşturmaktadır. Ayrıca çocuğu başarıya ulaştırmada yardımcı olan sesli okuma süreci çocuğa anlama, kelime hazinesini geliştirme, cümle yapısı hakkında fikirler edinme ve nihayetinde de

deneyimlerini zenginleştirme imkânı sağlayacaktır (Özbay, 2004:2806; Akyol, 2005:14–15; Akbaş, 2007:123).

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun dil becerilerinin yanında, zekânın gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Bir başka deyişle çocuğun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey; sosyal, kültürel ve eğitim koşulları dil becerisini ve zeka düzeyini etkilemektedir (Çelenk ve Çalışkan, 2004:25).

## 2.8. Çözümleme Yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yönteminin Karşılaştırılması ve Ses Temelli Cümle Yöntemi

Aşağıdaki çizelgede çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemi karşılaştırılmış ve ses temelli cümle yöntemine geçiş ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

**Çizelge 6. Çözümleme Yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yönteminin Karşılaştırılması**

Değişkenler	Çözümleme Yöntemi	Ses Temelli Cümle Yöntemi
<b>Kabul Tarihi</b>	Önce 1926 tarihli ilkökul programında, daha açık olarak da 1936 ve 1948 programlarında ilk okuma ve yazma dersinin öğretim yöntemi olarak resmen kabul edilmiştir.	2005–2006 eğitim-öğretim yılında ülke düzeyinde uygulamaya konulmuştur.
<b>Yöntemin Kuramsal Dayanağı</b>	‘Bütünün parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu, toptan görüşün hâkim olduğu’ Gestalt Psikolojisi benimsenmiştir.	Parçalardan yola çıkarak bütüne ulaşma, bütünü parçalara bölme gibi tümevarım ve tümdengelsel yaklaşımları birleştiren karma bir yaklaşımı benimsemiştir.
<b>Dayandığı Yaklaşım</b>	Davranışçı yaklaşım	Yapılandırıcı yaklaşım
<b>Temel Alınan İlke</b>	Doğrusallık İlkesi	Sarmallık İlkesi
<b>Veli İle İlişki Düzeyi</b>	Veliler eğitime dâhil edilmemiştir.	Velilerle işbirliği esas alınmıştır.
<b>Öğretmene Yaklaşım</b>	Öğretmeni merkeze almıştır.	Öğrenciyi merkeze alan yaklaşım öğretmene rehber rolü ile esneklik sağlamıştır.
<b>Kullanılan Yazı Tipi</b>	Dik temel harfler	Bitişik eğik yazı tipi

	kullanılmıştır. Bu durum bazı harflerin karıştırılması (b-d, b-p, s-ş, t-f vb.) sonucunu ortaya çıkarmıştır.	kullanılmıştır. Bu yazı tipiyle karıştırılan harflerin önlenmesi, yazıda akıcılık ve süreklilik amaçlanmıştır.
<b>Değerlendirme Süreci</b>	Konu sonu ve dönem sonu değerlendirme yapılır.	Çoklu değerlendirmelerle süreç değerlendirilir.
<b>Okuma Yazma Becerisinin Kazandırılma Zamanı</b>	Ses temelli cümle yöntemine göre daha uzun zaman almaktadır.	Çocuğa kısa sürede okuma yazma becerisi kazandırılmaktadır.
<b>Farklılıklar</b>	<p>1) Okuma becerisinin sadece okutarak öğretilbileceği doğal bir yetenek olduğuna inanılmaktadır.</p> <p>2) Görsel materyallere gerekli önem verilmemiştir.</p> <p>3) Öğretimin çok kapsamlı ve ezbere dayalı olması bilgi yoğunluğu yaşatmıştır.</p> <p>4) Fişler yardımıyla öğretim yapılmakta ve çocuk gerçek yaşamdan uzaklaşmaktadır.</p> <p>5) Bilgi kazanımına önem verilmiştir</p> <p>6) Dilde temel birim anlamlı cümlelerdir.</p>	<p>1) Okumanın doğal gelişmediğine, çocuklara matematik öğretir gibi kelimelere, parçalara bölerek öğretmek gerektiğine inanmaktadırlar.</p> <p>2) Öğretimde önemli olmasından dolayı görsellik ayrı bir öğrenme alanı olarak alınmıştır.</p> <p>3) Öğretim öğrencinin gelişim düzeyine uygun anlamaya dayanmıştır.</p> <p>4) Fişlerden vazgeçilerek öğretim görsel ve işitsel materyallerle desteklenmiştir. Eğitim çocuğun yaşamsal değerlerinden yola çıkmayı amaçlamıştır.</p> <p>5) Beceri kazanımına önem verilmiştir.</p> <p>6) Dilde temel birim anlamsız seslerdir.</p>
<b>Ortak Noktalar</b>	Harf adlarının doğrudan verilmemesi gereğidir.	

**Kaynak:** (Güleryüz, 1991:13; Tekişik, 2003:185; Binbaşoğlu, 2005:122-123; Coşkun, 2005:431;

Eğitim Haber, 2005; Güneş, 2005:140; Kılıç, 2005:8 Şahin ve ark., 2005:162;

<http://www.nigdemem.net>, 2005; Koç, 2006:32; Yıldırım, 2006:262-263; Köksalan, 2007:81;

<http://www.ilkokuma.com>, 2006)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

## 2.9. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi

Milli Eğitim Bakanlığının 8 Şubat 2000 tarihinde imzaladığı, 11 Eylül 2002 tarihinde uygulamaları başlayan Temel Eğitime Destek Projesinin (TEDP) en önemli bileşeni ulusal düzeyde temel eğitim reformunun desteklenmesidir. Bakanlık yenilik

çalışmaları kapsamında ilköğretim birinci kademe programlarında köklü değişikliklere gitmiştir (Sağırılı, 2006:270; Şahin ve ark., 2006:110).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararı ile değiştirilen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. sınıflar) 2004–2005 öğretim yılında 9 il ve 120 pilot ilköğretim okulunda geliştirilmiş ve 2005–2006 eğitim-öğretim yılı itibari ile ülke düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu program ile birinci sınıflarda 1981 yılından bugüne uygulanmakta olan ‘Çözümleme Yöntemi’ terk edilmiştir. Yerine ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ getirilmiş ve birinci sınıflarda ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak benimsenmiştir (MEB, 2005:225-226).

### **2.9.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri ve Bilimsel Gerekçeleri**

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri ile birlikte bilimsel gerekçeleri, Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan programlarda ve tanıtım kılavuzlarında şu şekilde açıklanmıştır (Akyol, 2005:81; Azim, 2005:10-12; Güneş, 2005:141-142; Kılıç, 2005:7; MEB, 2005:225-226; Öz, 2005:115-117; Özbek, 2005; Arslan, 2006:27).

- Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi çalışmaları dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma yazma becerilerini geliştirmeye dönük değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

- Öğretimin seslerden başlayarak anlamlı hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşması öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla bu uygulama yeni ilköğretim programlarına temel oluşturduğu belirtilen ve eğitimde çağdaş yaklaşımlardan biri olarak kabul edilen yapılandırıcı anlayışa uygun düşmektedir.

- Zengin içerikle birlikte kolaydan zora yürütülen öğretim yaratıcılığa katkı sağlamakta, dikkat düzeyini yüksek tutmaktadır.

- Yöntemin öğretim aşamaları cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamakla birlikte öğretimde bizzat katılımları sağlanmaktadır. Aktif katılım, öğrencileri ezberden uzaklaştırmakta ve onların anlama düzeylerini geliştirmektedir.

- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uymaktadır.

- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta ve bu durum öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık vb.) katkıda bulunmaktadır.

- Öğrenciler bütün sesleri öğrenmektedirler. Bu durum hem yazma sürecini kolaylaştırmakta hem de sözlü dilden yazılı dile geçiş aşamasında kolaylıklar sağlamaktadır.

- Öğrenciler yazı ile konuşma arasında benzerlikleri fark etmektedirler. Yazının harflerin birleşmesi, konuşmanın ise, seslerin birleşmesi ile oluştuğunu algılamaktadırlar.

- Son olarak yöntem, öğretim süreci içerisinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir.

### **2.9.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi Nedir?**

Ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanılmasını öngören bir yöntemdir. Yöntem kısaca, öğretime seslerle başlamakta olup, anlamlı birkaç ses verildikten sonra seslerden anlamlı hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılma sürecini kapsamaktadır. Yöntem cümleye kısa zamanda ulaşılacak biçimde düzenlenmiştir. İlk okuma ve yazma çalışmaları, belirlenen harf gruplarının sırayla öğretimi yoluyla gerçekleşir. Ses öğretimi hece, kelime, cümle ve metin çalışmalarıyla anlamlı bütünlere ulaşır. Ses birleştirme çalışmaları okuma becerisine ulaşmak için yapılmaktadır. Bir ses kavratılırken dinleme, konuşma, görsel okuma, sunu, yazma ve yazdıktan sonra okumadan yararlanılmaktadır. Ayrıca yazı öğretimi çalışmalarında yeniliğe gidilmiş ve yazı

öğretimine doğrudan bitişik eğik yazı ile başlanılmıştır (Akyol, 2005:80; Öztürk, 2005; Arslan, 2006:28; Baş, 2006:32;).

Yöntem kısa sürede cümlelere ve anlamlı birliklere ulaşmayı amaçlamaktadır. Örneğin, “e” ve “l” sesleri verildikten sonra “el” hecesi ve “elē” kelimesi oluşturulabilir. Sonra “el elē” şeklinde anlamlı bütünler oluşturulur. Eğer “e” ve “l” seslerinin yanında “a” sesi de verilmişse “Ela, lale al.” cümlesi oluşturulabilir. Çalışmanın sonunda aşağıdaki gibi bir metin oluşturulabilir (Azim, 2005:10; Baş, 2006b:6-10).

*EL ELÉ*  
*El ele Ela, el ele*  
*Ela, Lale el ele*  
*Al Ela, al*  
*Ela, lale al.*

Chall ve Adams (akt. Şahin ve ark., 2005:163) ses temelli yöntemlerinin sadece okuma açısından değil, okuma öğretiminin anlama ve hızlı okuma gibi tüm amaçları açısından daha iyi sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Akyol (2005a:107) ve Yıldırım (2006:266) ilk okuma yazma öğretim yönteminin yaptığı çalışmalar ve gözlemleri sonucunda uygulamada esnekliğe sahip olduğunu belirtmiştir.

Binbaşoğlu (2005:129) yöntemi, ilk okuma ve yazma yönteminde kullanılan yöntemin adına her ne kadar ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ dense de ses, heceleme ve cümleye de yer verildiği için bir ‘Karma’ yöntem olarak nitelendirmiştir. Binbaşoğlu ayrıca yöntemin cümle yönteminin getirdiği hızlı, anlamlı, kesintisiz ve düzgün okuma ölçütlerine sahip olmadığını da eklemiştir.

### 2.9.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır; (Azim, 2005:12-15; Güneş, 2005:142; MEB, 2005:226; Öz, 2005:118; Özbek, 2005)



- 1) Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- 2) Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
- 3) Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir.
- 4) Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir.
  - Kolay okunması.
  - Dilde kullanım sıklığına sahip olması.
  - Anlamın açık ve somut olması.
  - Anlamın görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir).
  - İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
- 5) Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- 6) İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
- 7) Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
- 8) Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
- 9) Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bunun için farklı etkinliklerden yararlanılmalıdır.

#### **2.9.4. İlk Okuma Yazma Yönteminin Aşamaları**

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (Güneş, 2005:143, MEB,2005; 227);

- I.** İlk okuma yazmaya hazırlık
- II.** İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
  - Sesi hissetme ve tanıma
  - Sesi okuma ve yazma
  - Sesten, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
  - Metin oluşturma
- III.** Okuryazarlığa ulaşma
- IV.** Ölçme ve Değerlendirme

Yönteme göre ilk okuma yazma öğretimi; hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ile okuryazarlığa ulaşma olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştirilir.

#### **2.9.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık**

Hazırlık süreci okul açılmadan önce ve sonra yapılması gereken hazırlıklar olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır.

##### **2.9.4.1.1. Okulun Açılmasından Önceki Hazırlıklar**

Okul açılmadan önce yapılması gereken hazırlıklar öğretmenin, ailenin ve öğrencinin yapması gereken hazırlıklar olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

##### **2.9.4.1.1.1. Öğretmenin Hazırlıkları**

İlk okuma yazma öğretiminde en etkili faktörlerden birisi sınıf öğretmenidir. Öğrenciyle sürekli etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten, hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri ve beklentileri bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir (Yavuzer, 1998:169; Demirel, 2000:205; Bircan, 2003:46). Eğitim programının etkililiği, öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin davranışlarının etkililiği ile doğru orantılıdır (Erginer, 1996:27; Sönmez, 2003).

Bir öğretmen için en büyük hedef, öğrenmede tam bir başarı sağlamak ve öğrencilerin öğrenme potansiyellerini sonuna kadar kullanmalarına imkan sağlamaktır (Dikmen, 2003:19). Bir başka deyişle okula gelen öğrencilerin niteliklerini, kendilerine güven duyan bireyler olarak yaşamlarını devam ettirebilmeleri öğretmenlerin kişiliğine bağlı olmaktadır (Tan, 1997:9). Bu sebeple günümüzde öğretmenlerin sınıf içerisindeki rolleri değişmiştir. Öğretim konusunda karar verme yetisine sahip olan öğretmenler, program geliştirme açısından hem zorlukları hem de sorumlulukları olan kişilerdir. Bu sebeple öğretmenler, okuma

yazma öğretim sürecini çocukların nasıl öğrendiği üzerine tasarlamalıdır (Erginer, 1996:20; Akyol, 2001:16; Yılmaz, 2003).

Çok hızlı değişikliğe uğrayan yaşam, öğretmenlerin sorunlara daha etkin bir biçimde hazırlanması gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Öğrencinin olduğu kadar öğretmenin de okuma yazma öğretimine ilişkin hazır bulunuşluk düzeyi oldukça önemlidir. Öğretmenlik, hizmet öncesinde bir eğitimi gerektiren, bilgi birikimi, değerleri oluşmuş bir meslek, bir yaşam biçimidir (Akyüz, 2000:21; Gökçe, 2003:68; Sönmez, 2003). En önemli rolü de eğitim programlarında yer alan önceden belirlenmiş davranışları öğrencilere kazandırmaktır (Demirel, 2000:208; Cemaloğlu, 2000:5). Azim (2005:21) uygulayıcıların hangi öğretim programı olursa olsun, eğitilmiş ve donanımlı olmalarının çok önemli olduğunu ve bu sebeple hazırlık devresinin ayrı bir önem taşıdığını belirtmiştir.

Bireylerin yaşamlarını etkileyen becerilerin kazandırıldığı bu dönem öğretmenler için oldukça kaygı dolu bir dönemin başlangıcıdır. Okulla ilk kez tanışan çocuklar bir yandan okullu olmanın sevincini diğer yandan aileden ayrılanın üzüntüsü gibi karmaşık duygular içinde okula gelmektedirler (Özcan, 2003:2; Akbaş, 2007:112).

Bu nedenlerle öğretmen her şeyden önce doğru kaynak desteği ile neyi nasıl öğreteceğini bilmelidir. İlgili yayınlarla ve konuyla ilgili fikir alışverişlerinden yararlanılarak öğretimin planlanması konusunda hazırlanmalıdır. Öğretmenler sadece kendi yaşantıları sonucunda elde edilmiş deneyimlerin işe yaramayacağını, başkalarının deneyimlerinden de öğrenecekleri çok şey olduğunu bilmelidirler. Çocukların kaygılarını en aza indirecek eğitsel oyunlar uygulanmalıdır. Başarılı bir öğretmen, dilin bilgi işinden çok beceri işi olduğunu bilir. Bu dönemin başarıyla devamı için öğretmenlerin alan hâkimiyeti ve sınıf yönetimi eğitimi ile desteklenmeleri, hitap edilen kesimin gelişimsel özelliklerinin çok iyi tanınıyor olması gerekir. Öğretmenlerin öğretim yapacakları alanlarda gerekli bilgi, beceri ile donanımlarının yanında, alan bilgisinin nasıl öğretileceği konusunda yetiştirilmeleri de büyük önem taşımaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:37; Köksal, 1999:22;

Akyüz, 2000:21-40Gökçe, 2003:69; Özcan, 2003:2-29; Yiğit, 2006:7). Ayrıca öğretmenler tarafından bilinmesi gereken bir başka husus, çocuğun çoğunlukla ailenin bir yansıması olduğu ve dolayısıyla bireysel farklılıkların olduğu ‘çocuğa görelilik’ ilkesidir (Yapıcı ve Fidan, 2006:75).

Birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma etkinlikleri için bazı hazırlıkları yapmaları gerekir. Bu nedenle okullar tatile girmeden önce, özellikle birinci sınıfı okutacak öğretmenin belirlenmesinde yarar vardır. Böylece öğretmen, gerekli materyalleri ve planları hazırlamak için daha fazla zamanı olacaktır (Tan, 1997; Yılmaz, 2003; Öz, 2005:62-63).

Okulların açıldığı ilk günlerde okula karşı olumsuz tutumlarla gelen çocukların ilgilerini çekmek çok büyük önem taşımaktadır. Bu günler öğrencinin eğitim yaşantısında önemli etkilere sahiptir. Öğretmenler, birinci sınıf öğrencilerinin yetenekleri, gelişme hızları, ilgileri, gereksinimleri ve okul olgunluk düzeyleri bakımından birbirlerinden büyük farklılıklar gösterdiklerini bilmeli ve başlangıçta onları her yönüyle tanımaya çalışmalıdır. Her öğrencinin başarısını kendi gelişimi içinde değerlendirmeli ve kıyaslamadan uzak durmalıdır. Çocukları okula gelmeye istekli kılabacak, eğitim materyalleri yönünden eksiksiz bir sınıf ortamı düzenlemek, oyun etkinlikleri hazırlamak istenilen amaca hizmet edecektir. İlk okuma yazma öğretimi tesadüfe bırakılacak bir eylem değildir. Bu sebeple yıl boyunca takip edilecek kaynakların eğitimciler tarafından okullar açılmadan en az 15 gün önce tespit edilmesi gerekir (Akyüz, 2000:52-62; Cemaloğlu, 2000:2; Bilir, 2005:98; Çelenk, 2005:150; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:175).

#### **2.9.4.1.1.2. Ailenin Hazırlıkları**

Eğitim ailede başlar. Aile çocuğa istenilen bilgi ve deneyimleri kazandıran, karşılıklı iletişimin hâkim olduğu en az okul kadar yardımcı bir kurumdur. Çocukta sağlam bir benlik algısı ancak, seven, saygı gösteren, hoş gören, kabullenen aile içinde gerçekleşir. Temeli ailede atılan becerilerin ayrıntılarının şekillendirildiği okul dönemi ile çocuk bir bütün olarak tamamlanır. Öğrenim hayatına yeni başlayan

çocukların ilk bilgi ve becerileri kazandığı, öğrenciliğe alıştığı bir çevre olması, ev, okul ve çevre arasında bir köprü kurması bakımından bu dönem özel bir öneme sahiptir (Türkyılmaz, 1969:12; Cemaloğlu, 2000:2; Yapıcı ve Fidan, 2006:75).

Eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar ailenin, çocuğun gelişme, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmedeki başarısında çok güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu sebeple ebeveynler çocuklarına iyi birer model olmalıdırlar (Yavuzer, 1998:164-165; Dikmen, 2003:26; Yöndem ve Taylı, 2007:117). Okula kayıt döneminde aile içinde yaşanan hava çocuğun psikolojisini ve toplum içindeki yerini belirlemede önemli bir etken teşkil etmektedir. Okul ile ilk defa tanışacak çocukların aile bireyleri tarafından istekli kılınması çok önem taşımaktadır. Bu süreçte okul alışverişinin çocuk ile birlikte yapılması, ailenin ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili bilinçlenmesi önem taşımaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:174; Sardoğan ve Karahan, 2007:150).

Bu sebeplerle okulun ilk açıldığı günlerde velileri bilgilendirmeye yönelik veli toplantısı yapılmalıdır. Ailelerin çocuklarına nasıl ve ne kadar yardımcı olacakları açıklanmalıdır. Ailelerin öğretmenle işbirliği içinde olması gerektiği ve okuma yazma sürecinin hızlanmasında ısrarcı olmamaları gerektiği vurgulanmalıdır (Kesginici, 2006:15).

#### **2.9.4.1.1.3. Öğrencinin Hazırlıkları**

Birey, öğreneceği bir konuda bilişsel, duygusal, psikomotor yeterliğe ulaşmış ve konu için gereken ön yaşantıları edinmişse öğrenmeye hazırdır. Birey eğer öğreneceği konunun gerektirdiği yeterliğe ulaşamamışsa ya konuyu öğrenemez ya da öğrenirken zorlanır (Başaran, 1998:23; Yavuzer, 2000:85; Özcan, 2003:37; Bilir, 2005:90;).

Okula yeni başlayacak olan çocukların kaygı düzeyleri oldukça yüksektir. Öğrenciyi okula hazırlama aşamasında en büyük görev aileye düşmektedir. Bu aşamada ailenin görevi çocuğa okulu sevdirmek, onu yüreklendirmek ve öğrenmeye

karşı isteklendirmektir. Ayrıca aileler çocuğun kas gelişimini sağlayıcı hamur yoğurtma, top alıp tutma, kalem tutma gibi çalışmalarla birlikte el ve göz uyumu için parmaklarla çizgi çalışmaları yaparak, ilk okuma yazma öğretim sürecini destekleyici çalışmalar yaptırmalıdır (Azim, 2005:24; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:175).

#### **2.9.4.1.2. Okulun Açılmasıyla Birlikte Yürütülecek Hazırlıklar**

Okulun açılmasıyla birlikte yapılması gereken hazırlıklar dinlemeye, okumaya ve yazmaya hazırlık çalışması olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

##### **2.9.4.1.2.1. Dinlemeye Hazırlık Çalışmaları**

Dinleme dil gelişim sürecinin temel becerisi olup, okulun ilk açıldığı günlerden itibaren yararlanılan iletişim kanalıdır. Öğrencilerin dinleme etkinliklerine katılım için bedensel ve zihinsel hazırlıkları önemlidir. İlköğretimde çocuklar dinleme gücü bakımından oldukça farklıdır. Öğrenim boyunca yaşanan farkı en aza indirmek için her türlü fırsattan yararlanılmalıdır. Özellikle okulun ilk günlerinde çocukların ilgisini çekecek kısa, anlaşılması kolay, içinde karşılıklı konuşmaların yer aldığı fablların, masalların, fıkraların okunulması, yapılacak etkinliklerin oyunlaştırılması gerekir. Zaman içerisinde çocukların, araç parçalar üzerine konuşmaları sağlanmalı, dinlediklerini anlatmaları istenmelidir. Bu şekilde çocuğun konuşulanları dinleme becerileri gelişecektir. (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:41; Tan, 1997; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:176).

Yöntem ile amaçlanan öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmalarınıdır. Böylece öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmesine, akıcı konuşmasına katkıda bulunulacaktır. Ayrıca öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görüp yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlayabilecektir (<http://www.ilkokuma.com>, 2006).

#### 2.9.4.1.2.2. Okumaya Hazırlık Çalışmaları

Çocuklar okumaya başlamadan önce kendilerini okumaya doğru götüren doğal süreci takip ederler. Teknoloji çağında yeni bilgilerle başa çıkabilmek için okuma, herkes için kritik bir öneme sahiptir. Okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücü, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmeleri de etkilemektedir (Baş, 2006:217; Karasakaloğlu, 2006:142). Okuduğunu anlama becerisi, tek tek okunan kelimelerin anlamını bilmeyi, okunan parçadaki olayların sırasını takip etmeyi, ana fikri çıkarıp, sonuçları kestirmeyi ve çıkarımlarda bulunmayı içerir (Yavuzer, 2000:51; Yılmaz, 2003; Şenel, 2004:49). Okumanın gerçek amacı, anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Bu sebeple okumaya hazır oluşluk konusu daha da bir önem kazanmıştır.

Okumaya hazır oluşluk, çocuğun hazırlanan öğretim programlarını almasına yardımcı olacak yetenekler ve kazanılmış becerilere bağlı genel bir olgunluk seviyesidir. Okumaya hazır olan çocuk, anlayarak okumayı ve dinlemeyi de kolaylıkla kavrar. Çünkü okumada en önemli faktör işitsel ve görsel dil becerileri arasında anlamlı ilişkiler kurmaktır. Gelişmiş ülkelerde başlangıçta hazır oluşluk kavramına önem verilmemiş ve bütün öğrenciler eşit kabul edilmiştir. Birinci sınıflarda artan başarısızlık üzerine yapılan araştırmalar sonucunda her bireyin okula geldiğinde zihinsel, sosyal, ekonomik, psikolojik vb. yönlerden birbirinden farklı olduğu ve bu farklılığın dikkate alınması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır (Türkyılmaz, 1969:13; Akyol, 2005:12; Güteryüz, 1989).

Okumaya hazırlık çalışmaları her şeyden önce eğlenceli olmalıdır. Daha sonra düşünce akışını arttıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran doğru oturma şekli öğretilmelidir. Ayrıca kitap tutma ve açma öğretimi yapılarak göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklık sağlanmalıdır (Yavuzer, 2000:50; Özbek, 2005; Öztürk, 2005).

Okuma sırasında göz bir satır üzerinde ne kadar geniş bir alanı görürse, göz sıçramadan sonraki durakta ne kadar az zaman kalırsa, sıçramadan sonra göz geriye

dönüşler yapmadan ne kadar ileri sıçarsa ve son olarak satırın sonunu takiben, gelen satıra geçiş ne kadar hızlı olursa o kadar sağlıklı bir okuma süreci geçirilmiş olur. Bilinmelidir ki göz bir satır üzerinde okurken kayarak değil sıçrayarak, her sıçramadan sonra da biraz durarak, bazen de geriye doğru dönüşler yaparak ilerler. Anlamli okuma eyleminin sıçramalar halinde değil, sıçrama sonrasındaki ‘duraklama’ sırasında olduğu kaydedilir (Bilir, 2005:94; Binbaşoğlu, 2005:130; Ferah, 2005:46).

İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin genellikle yüksek kaygı ve gerginlik içinde oldukları görülmektedir. Kaygı düzeyinin azaltılmasında hiç kuşkusuz öğretmenlerin tutumları önem kazanmaktadır (Yavuzer, 2000:50; Keskinlik ve Keskinlik, 2005:20).

Okumaya hazır oluşla ilgili olarak sayılan faktörlere ek olarak aşağıdaki açıklamalar yapılabilir.

#### **2.9.4.1.2.2.1. Okumaya Hazır Oluşla İlgili Faktörler**

Çocuğun düzenlenen öğretim programlarından faydalanmasına yardımcı olacak, yetenekler ve kazanılmış becerilere bağlı genel bir olgunluk seviyesidir. Akyol (2001:19-31; 2005:19-26), Çelenk (2005a), Arslan (2006:29), Kesginci (2006:10-20) ve Köksalan (2007:68-76) genel olarak öğrencilerin okumaya hazır oluşlarını aşağıdaki şekillerde açıklamışlardır.

##### **2.9.4.1.2.2.1.1. Takvim Yaşı**

Okula başlama yaşıdır. Ülkemizde 6 yaşından itibaren çocuklar birinci sınıflara alınmaktadır (Aralık ayı itibariyle 72 ayı doldurmuş olmak). Ancak takvim yaşının yanında çocukların fiziksel ve zihinsel gelişim düzeylerinin dikkate alınması, performansına bakılması önerilmektedir.



#### **2.9.4.1.2.2.1.2. Cinsiyet**

Okumaya başlamada kız ve erkekler arasında fazla başarı farkı bulunamamıştır. Ancak kültürel yaklaşımlar ve okulun tutumu cinsiyet değişkenini başarı üzerinde etkili hale getirebilir.

#### **2.9.4.1.2.2.1.3. Sağlık Sorunları**

Sağlık sorunları bulunan öğrencilerin, okumaya hazır bulunuşluk düzeyini yükseltme çalışmaları, etkinliklere katılımları, yapılan etkinliklerden yararlanımları düşük olacaktır. Kekemelik, bedensel engeller, konuşma bozuklukları, yazma bozuklukları, algısal zayıflıklar, dikkat eksikliği ve disleksi (özel okuma bozukluğu) gibi çeşitli sağlık sorunları bulunmaktadır. Görme ve işitme yetersizlikleri de okumaya hazır oluşluğu etkileyen ve eğitimcilerin en fazla karşılaştıkları önemli problemlerdendir. En zor fark edilen temel sağlık sorunlarındanıdır. Bu sebeple okulun ilk günlerinde öğrenciler çeşitli yönleriyle (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar vb.) tanınmaya çalışılmalı ve gerekli sağlık kontrollerinden geçirilmelidirler (Azim, 2005:26; Keskinçılıç ve Keskinçılıç, 2005:179; Arslan, 2006:29).

#### **2.9.4.1.2.2.1.4. Beyin Başatlığı**

Okuma ve yazma ile ilgili işlerde beynin sağ veya sol yarım küresinin daha etkin olmasıdır. Sağ-sol ayrımı yapamama ve uygun el tercihinin zamanında gerçekleştirilememesi son derece önemli olup okuma yazma öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Çünkü harflerin doğru üretilmesi yön bilgisiyle yakından ilgilidir.

#### **2.9.4.1.2.2.1.5. Genel Zekâ**

Okumayı öğrenme zihinsel yeteneklerle doğrudan ilgili bir olaydır. Zihinsel yetenekler dil gelişimini de etkiler.

#### **2.9.4.1.2.2.1.6. Zihinsel Düşünme**

İşlem öncesi dönemden (2-6 yaş) somut işlemler dönemine (6-11 yaş) geçen çocuklar zihinsel açıdan dört ayrı yetersizlik gösterirler. Sebep sonuç ilişkilerini kavrayamama, bencillik, bir konuya odaklaşma yani merkezileştirme, korunumun kazanılmamış olması. Bu yetersizlikler somut işlem döneminde yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır.

#### **2.9.4.1.2.2.1.7. Özel Bilişsel Problemler**

Yetersiz hatırlama gücü, algılama zayıflığı, dikkati toplayamama, açıklayamama, izleyememe veya dil yetersizliği gibi sorunlar okuma ve yazmayı olumsuz yönde etkiler.

#### **2.9.4.1.2.2.1.8. Görsel Ayrım**

Uyarıcının ana karakterine dikkat kesilip detaylara dikkat etmeyen çocuklarda görülen çok önemli bir husustur. Böyle durumda olan çocukların hazır bulunuşluk düzeyini yükseltici çalışmalarda eksik kalacağı açıktır. Bu durumdaki çocuklar genellikle b, d ve p harflerini birbiriyle karıştırırlar. Benzer sorunlar ‘ve’ yerine ‘ev’ gibi yazılan kelime ve bağlaçlarda da görülür. Görsel ayırmda genel olarak, harfleri alt üst etme (b’yi p yapma), ayna görüntüsü oluşturma (E’yi ters çevirme, 5 rakamını ters yazma), hece ve kelimedeki harflerin yerini değiştirme (çok yerine koç yazma veya okuma) şeklinde belirgin hatalar görülmektedir. Yapılan hataların genellikle dik temel harflerin kullanımında yapıldığı söylenebilir. Bitişik eğik yazının yazılış özelliklerinden dolayı bu tür yanlışların görülmesi olası değildir. (Akyol, 2005:22; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:179).

#### **2.9.4.1.2.2.1.9. İşitsel Ayrım**

Söylenişi gereği birbirine yakın kelimelerin aynı anlamda anlaşılması durumudur. Konuşulan sesin doğru anlamlandırılması hususunda okuma boyutu ile

ilgili olan işitsel ayırım becerisinin eksikliği çocuklarda yanlış telaffuza, yanlış hecelemeye yol açabilir. Hala-hâlâ, kar-kâr gibi kelimelerin seslerinin karıştırılmasıdır. Örnekteki gibi inceltme işaretiyle kullanılan kelimeleri deneyimleri ile öğrenen öğrencileri sorun yaşamamaktadırlar. Türk Dil Kurumu 2004 yılında Arapça ve Farsçadan Türkçeye giren kelimeler hariç Türkçe de inceltme işaretini (şapka) kullanmama kararı almıştır. Bu durum işitsel ayırım sürecinde öğrenciye sorunlar yaşatmaktadır (<http://www.ntvmsnbc.com>, 2004).

#### **2.9.4.1.2.2.1.10. İlişkilendirici Öğrenme**

Okumanın öğrenilmesinde harflerin, kelimelerin seslerle veya seslerin kelime ve harflerle doğru olarak ilişkilendirilmesi önemlidir.

#### **2.9.4.1.2.2.1.11. Dikkat**

Okuduğunu anlamada dikkat çok önemlidir. Görsel, işitsel, dokunsal vb. yollarla pek çok uyarıcıyla karşılaşan öğrenci sadece dikkatini çeken uyarıcıları algılar. İlk okuma yazma çağı öğrencilerinin dikkat süreleri oldukça sınırlıdır. Eğer bazı şeyler ilginçse onlarla ilgilenilir. Eğer ilginç değilse daha az ilgi gösterilir. Bir öğrenci ders etkinliklerine en fazla 10 dakika anlamlı dikkat gösterebilir. Anlamanın dikkat ile başladığı bilgisinden hareketle öğretmenler dikkat stratejileri ile ilgili bilgi sahibi olmalı ve öğrencilere bu konuda en iyi şekilde rehberlik yapmalıdırlar (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005:21; Çakıroğlu, 2006:199; Yılmaz, 2006:107; Kabasakal, 2007:473).

#### **2.9.4.1.2.2.1.12. Sözel Dil Gelişimi**

Telaffuz etme, cümle yapısı, kelime, ses, sayfa, sağ, sol vb. okuma yazma kavramlarının çocuğun kelime hazinesinde olması gerekir. Böylece çocuklar tarafından bilinen kelimelerden oluşmuş cümlelerin anlaşılması kolaylaşmış olur (Akyol, 2005:19–26).

Hazırlık aşamasını gelişimine uygun yaşayan çocuk kendinden beklenenleri en iyi şekilde yerine getirebilmektedir. Hazırlık başlığı altında öğrencileri resimleri üzerinde konuşurma, masal, hikâye, fıkra okuma ve anlatma, tekerleme, bilmece, rontlardan, şiir ve şarkılı oyunlardan, küçük gezilerden yararlanma alıştırmaları ile öğrencinin hazırlanmasına yardımcı olunabilir. Bunların yanı sıra çocuğun okuma yazma öğrenmesi açısından dildeki seslerin farkında olması önemlidir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000:37; Azim, 2005:25).

Okumaya hazırlık çalışmaları çerçevesinde kolaylaştırıcı etkisi olan öğrencilerin oturma şekline dikkat edilmesinin yanı sıra kitabın nasıl tutulacağı, açılacağı, kitap ile göz arasındaki en uygun mesafenin nasıl sağlanacağı, görsel okuma çalışmaları ve okumaya özendirme etkinlikleri okumaya hazırlık aşamasında üzerinde durulması gereken uygulamalardır. Okumaya hazır bulunuşluk düzeyini arttırmada dikkat edilecek husus öğrencide güçlü bir okuma isteği uyandırmaktır (Öz, 2005:121; Öztürk, 2005; Arslan, 2006:29). Hazır bulunuşluğun istenilen düzeyde olmaması sonucunda okuma etkinliklerinde öğrenciler başarısız olacaklardır. Okuma yetersizliğine yol açan sebepler genel olarak, öğrencinin fizyolojik ve psikolojik durumu, okul ortamı ve çevresel koşullar şeklinde sıralanabilir. Okuma yetersizliği gösteren öğrenciler ile ilgili önlemler çeşitli olmakla birlikte öğretmenlerin alan bilgisine bırakılmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:41).

#### **2.9.4.1.2.3. Yazmaya Hazırlık Çalışmaları**

Yazı, vazgeçilmez bir iletişim sistemidir. Duyguların, düşüncelerin, bilgilerin fotoğrafı, düşüncelerin gölgesi ve insanın zamana karşı bulabildiği tek çaredir yazı. Yazma öğretiminin genel hedefleri, çocuğun açık, okunaklı ve işlek bir yazı yazma becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatılabilmesi yeteneğinin geliştirilmesi şeklinde özetlenebilir (Türkyılmaz, 1969:68; Çelenk, 2004:130; Başaran, 2006:109).

Yazı öğretiminin planlanmasında öğrencilerin gelişim düzeyleri esas alınmalıdır. Sınıflarda farklı sosyal, ekonomik ve kültürel düzeylere sahip, farklı çevrelerden gelen öğrencilerin olabileceği ve öğretim sürecinde bunların anlama, algı, duyuşsal beceri ve kavrama yetilerinde farklılıklar oluşturabileceği öğretmen tarafından bilinmelidir (Artut, 2005:71; Bilir, 2005:90).

Yazıya hazır bulunuşluk düzeyini arttırmada dikkat edilecek husus öğrencide güçlü bir yazma isteği uyandırmaktır. Özellikle birinci sınıfların yazma çalışmalarında önemli bir yer tutan kalem tutma, kâğıdın duruşu, yazma hızı, yazının okunabilirliği, oturuş vb. konularda öğretmenlerin çok iyi bir şekilde yetiştirilmeleri beklenir. Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin yoğurma ve biçimlendirme, yırtma, kesme ve yapıştırma, dizme, parmakla yazma, boyama, tebeşir ile çeşitli çalışmalarla ve oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir. Yapılacak bu etkinlikler öğrencilerin yazmaya hazır bulunuşluk düzeyini yükseltecek etkinliklerdir (Yavuzer, 2000:51; <http://www.yucelhan.netteyim.net>, 2000; Keskinç ve Keskinç, 2005:179-181). Etkinliklerin yanlış ve yetersiz olması öğrencinin hazır oluşluk düzeyine erişmesinde başarısızlıkları beraberinde getirecektir.

Tüm becerilerin birlikte yürütüldüğü öğretim aşamasında öğrencileri resimler üzerinde konuştrmak, oyun ve iş yoluyla el becerilerini geliştirmek, kum, toprak, yazı tahtası üzerinde çalıştrmak, resimlerin karşılaştırmasını sağlamak, çeşitli resim ve süsler yaptırmak, boyamak, çizgi çalışmaları üzerinde çalışmak çocuğu yazıya hazırlayacak çeşitli el hareketleri yaptırmak etkinlikler arasında sayılabilir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000:24; Özcan, 2003:37-41; Artut, 2005:69; Özbek, 2005).

İlk okuma yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri ve anatomik yapıları gereği yazma aracını eğik tuttıkları için okuma ve yazma çalışmalarının iç içe yürütüldüğü ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazıdan yararlanılmıştır (Kılıç, 2005:8; Özbek, 2005).

Beyin ve dil ilişkisinin yazma becerisi üzerine etkilerini Yalçın (1999:383) bir çalışmayla ortaya koymuş ve sonuçlarına dayanarak bazı öneriler getirmiştir. Çalışmanın sonucunda yazma eğitiminin çocuğa belirli bir yaş aralığında değil de 4-16 yaş arasında sürekli ve düzenli bir biçimde verilmesi gerektiğini önermiştir. Bu durumun çocuğun zihinsel temsillerinin oluşmasına ve zenginleşmesine katkıda bulunacağı ve dolayısıyla yazmaya hazır olmasına katkıda bulunacağını belirtmiştir. Önerisine ek olarak öğretmenlerin aynı yaş grubundaki öğrencilerin bireysel farklılıkları bulunduğunu göz ardı etmemesi gerektiğini de ifade etmiştir.

#### **2.9.4.1.2.3.1. Yazmaya Hazır Oluşla İlgili Faktörler**

Yavuzer (2000:52-61), Akyol (2001:54-58), Akyol (2005:57-73), Artut (2005:73), Azim (2005:5), Bilir (2005:90), Keskinılıç ve Keskinılıç (2005:181-183), Öz (2005:122), Arslan (2006:29) ve Siyez (2007:57) öğrencilerin yazma öğretimine ilişkin hazır oluşluk faktörlerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir.

##### **2.9.4.1.2.3.1.1. Kas Gelişimi**

Yazı çalışmalarının istenilen nitelikte yaşanılması için öğrencinin parmak, el, bilek, kol ve omuz kaslarının belli bir olgunluğa erişmiş olması gerekir. Birinci sınıf öğrencisinin öncelikle büyük kasları daha sonra küçük kasları gelişir. Bu durumu göz önünde bulundurarak öğretmen okulun ilk günlerinde küçük kasları geliştiren çalışmalara öncelik vermelidir.

##### **2.9.4.1.2.3.1.2. Oturuş Şekli**

Yazı yazma sürecinde rahat ve dik oturma şekli kazandırılmalıdır. Yazma eylemi gerçekleştirilirken öğrencinin ayağının yere basıyor olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin defter, göz mesafesini iyi ayarlamasına ve kol dirsek arasındaki 2/3'lük bölümün sıra üzerinde olmasına dikkat edilmelidir.

### **2.9.4.1.2.3.1.3. El Tercihi**

Yazmada ilk konu el tercihi olmakla birlikte, öğrencilerin sağ elle yazı yazıyor olmaları istenen bir durumdur. Çocukların çoğu sağ ellerini kullanmaktadır. Öğrencilere sağ elle yazı yazmaları önerilir fakat bu konuda zorlama yapılmaz. Sol elini kullanan öğrencilere öğretmen yardımı gerekir. İyi bir gözlem yaparak sol elini kullanan öğrencileri tespit eden öğretmenin, öğrencilere pratik yapma imkânı sağlaması gerekir. Sol elini kullanan öğrenciler çoğu zaman ışığın geliş açısı, sıranın yüksekliği, soldan sağa yön takibinde zorlanma gibi problemlerle karşılaşır. Kuşkusuz var olan olumsuzluklar öğrencileri okuma yazma süreçlerinde olumsuz etkileyeceklerdir. Ancak yapılan araştırmalar, sol elini kullanan çocukların, sağ elini kullanan çocuklar kadar başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple sol elini kullanan çocuklarla ilgili bir endişeye gerek yoktur.

### **2.9.4.1.2.3.1.4. Yazı Yönleri**

Türkçe harflerinin yazılış yönleri soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğrudur. Harflerin başlangıç ve bitiş noktaları vurgulanmalıdır (b-p-d gibi). Bitişik eğik yazının kullanıldığı bu süreçte, harfler tek tek çalışmalıdır. Yazı çalışmalarında büyük ve küçük harflerin öğretim çalışmaları birlikte yürütülmelidir. Bitişik eğik yazı ile harflerin yön karmaşalığı sorunu çözülmektedir.

### **2.9.4.1.2.3.1.5. Harflerin Şekilleri**

Okunaklı ve hızlı yazı öğretimi temel amaç olduğundan harflerin şekilleri öğrencilere çok iyi kavratılmalıdır. Öğrenci hızlı ve doğru biçimlerde zihinden harflerin şekillerini hatırlayabilmelidir.

### **2.9.4.1.2.3.1.6. Kalem Tutma**

Bu dönemde edinilen alışkanlıkların ömür boyu devam edeceği bilinmektedir. Öğrencinin yanlış kalem tutma alışkanlığı, ellerinin çabuk

yorulmasına ve güzel yazı yazmasına engel teşkil edecektir. Özellikle kalemi çok sıkı kavrama veya bastırma gibi bedensel gerginlikler yazma öğretimine ket vuran davranışlar olup bu aşamada öğretmenin yardımı çok önem taşımaktadır. Bitişik eğik yazı ile öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik tutmaktadırlar.

#### **2.9.4.1.2.3.1.7. Bitişik Yazı**

Hızlı, işlek, akışkan ve güzel yazı yazma becerisi ilk okuma yazma öğretiminin temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Süreklilik arz eden, geri dönüşlere izin vermeyen, harflerin doğru yöne yazımını destekleyen bitişik eğik yazı yedi yaş dönemi çocukların gelişim özelliklerine uygun olup öğretime bitişik yazıya geçişi kolaylaştıracak çizgi çalışmaları ile başlama öğrencileri yazıya hazır oluş aşamasında olumlu yönde etkileyecektir.

Yazmaya hazırlık çalışmalarında sırasıyla el hareketleri, boyama, serbest çizgi çalışmaları ve son olarak düzenli çizgi çalışmalarına geçilmelidir.

#### **2.9.4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme**

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

##### **2.9.4.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma**

Sesin öğrenciler tarafından fark edilmesine yönelik yapılan etkinlikleri kapsar. Kısa sürede sesleri tanımayı amaçlayan yöntem sesleri hece, kelime ve cümle oluşturmayı en kısa zamanda gerçekleştirecek şekilde sıralamıştır. Canlandırma, tekerleme, şarkı, kısa öyküler anlatma vb. etkinliklerle ses hissettirilir. Öğretmenler çocuk gelişiminde oyunların ve oyunla öğretimin katkısının bilincinde olmalıdırlar. Öğrencilerden sesin geçtiği kelimelere örnekler istenir. Görsellerden yararlanarak sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimlerinden yararlanılarak sesi ayırt



etme çalışmaları yapılır (Azim, 2005:32; MEB, 2005:243; Arslan, 2006:29-31; Baş, 2006b:4).

#### 2.9.4.2.2. Sesi Okuma ve Yazma

Okuma yazma öğretim sürecinde yapılan harf sıralamasında sesler, ses özellikleri ve birleşme durumlarına göre gruplandırılmıştır. Tanıtılan sesin sembolü olan harfin yazımı için belirtilen işlemler sırasıyla yapılır. Sesi tanıtıcı görsel, işitsel öğelerden yararlanılarak öğrencilerin dikkati çekilir. Öğretmen tahtada harfin nasıl yazıldığını yazılış yönüne dikkat çekerek gösterir. Öğrencilerin çeşitli kaynakları kullanarak harf üzerine çalışmaları sağlanır. Daha sonra öğrenciler defterlerine harfi yazmalı ve ne yazdıkları sorularak harfin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir. Sesler alfabe dizimine göre verilmemelidir. Programda belirlenmiş gruplar, ihtiyaca göre öğrenciyi zorlamayacak, dil öğretimi açısından kolaylık sağlayacak bir şekilde verilmelidir (Azim, 2005:32; Öztürk, 2005; Baş, 2006:34; Baş, 2006a:216).

Ses temelli cümle yöntemiyle okuma ve yazma öğretimi harf sıralaması 6 gruba ayrılmıştır (Çiftçi, Yüksel, Mühürçüoğlu ve Yılmaz, 2005). Bunlar;

1. Harf Grubu: *e, l, a, t*
2. Harf Grubu: *i, n, o, r, m*
3. Harf Grubu: *u, k, ı, y, s, d*
4. Harf Grubu: *ö, b, ü, ş, z, ç*
5. Harf Grubu: *g, c, p, h*
6. Harf Grubu: *ğ, v, f, j*

#### 2.9.4.2.2. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde en kritik unsur öğrencilerin ses birleştirme becerisini kazanmasıdır (Baş, 2006:223). Bu beceri

okumayı öğrenmede önemli bir aşamadır. Sesi hissetme, tanıma, okuma ve yazma aşamalarında verilen iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılmalıdır. Elde edilen hecelere okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır. Verilen her yeni ses önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmelidir. Her ses grubu tamamlandıktan sonra çeşitli çalışmalarla değerlendirmeler yapılmalıdır. Sesler verildikçe üretilen heceler artacaktır. Bu durumda kelime ve cümle kurma aşamasını kolaylaştıracaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerde özel ad olanlar ile cümle başlarının yazımında büyük harf yazımı eş zamanlı verilmelidir. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durularak oluşturulan her kelime ve cümle okunmalı ve yazılmalıdır (Azim, 2005:33; Öztürk, 2005; Arslan, 2006:29-31;Kesgin, 2006:16-69).

#### **2.9.4.2.3. Metin Oluşturma**

Öğrenilen kelimelerden yeni cümleler, cümlelerden de yeni metinler oluşturma sürecidir. Bu aşamaya kadar öğrenciler çalışmalarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmaya devam etmektedirler (Azim, 2005:33; Arslan, 2006:29–31).

#### **2.9.4.3. Okur Yazarlığa Ulaşma**

İlk okuma yazma sürecinin son aşamasıdır. Serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin dildeki seslerin farkına varması, sesleri kavraması ve ses birleştirme becerisini kazanması okumayı öğrenmedeki en kritik unsurdur. Bu aşamada çeşitli etkinliklerle öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları sesli okumaları sağlanmalıdır. Bu son aşamada öğrenciler tüm yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar (MEB, 1979; Akyol, 2001:43; Azim, 2005:34; MEB, 2005:243; Arslan, 2006:29–31; Baş, 2006a:217).

### **2.10. Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar**

İlk okuma yazma öğretimi, ilköğretimin en hassas ve özel konularından biridir. Yaşanan her değişimin sancılı olduğu kabul edilen bir gerçektir. İlk okuma

yazmayı öğrenmek okula yeni başlamış ve henüz okulda öğrenme deneyimi olmayan, çeşitli kaygılar taşıyan çocuklar için daha da zor ve karmaşık bir iştir (Çınar, 2004). Ancak ilk okuma yazma öğretim sürecinde bu durumun en aza indirilmesi gereklidir. Bazı görüşlere göre ülkemizde uygulanan program ve yöntemlerin genellikle demokratik olmayan şekillerde belirlenmesi, öğretmenlerin eski bilgilerin etkisinde kalıp yeni yöntemi kendilerince yorumlaması gibi sebepler yeni uygulamaya konan ilk okuma yazma öğretim yönteminin kabullenip içselleştirilmesi sürecinde bazı sorunlar ve sıkıntılar yaşatması doğaldır (Sever, 1997:27; Akyol, 2005:43-44; Titiz, 2005:25).

### **2.10.1. Yavaş Okuma Nedenleri**

Yavaş okuma, okuma parçasında geçen sözcüklerden herhangi birinin olduğundan farklı okunması olarak bilinmektedir (Çelenk, 1993:19). Yavaş okumanın, hece hece okuma, yavaş kelime tanıma, kelime kelime okuma, fısıldayarak okuma (birinci sınıfta yapılan okumaların tamamına yakını, öğrencilerin nasıl okuduklarının görülmesi açısından sesli yapılmalıdır. Sınıf seviyesi yükseldikçe sesli okumadan sessiz okumaya geçiş yapılmalıdır.), dudak hareketleri yapma (materyalin zorluğu anlamı taşır), sessiz (iç) konuşma, parmakla takip, kafa hareketleri, okuma sırasında geri dönmeler, satırdan satıra geçişte zorlanmalar gibi çeşitlileri vardır (Akyol, 2001:47; 2005:43-44). Okumada en önemli iş anlamadır. Anlamadan yapılan okuma ise okuma değil seslendirmedir (Yılmaz, 2006:102).

Yavaş okuma, okuma sırasında hecesi alt satıra yazılan kelimeyi tam okuyamama, gözle izleyerek okuyamama, okurken harflerin seslerini çıkarma, dik temel harflerle yazılanları yavaş ve geç okuma ve dolayısıyla zihnin cümleleri tam olarak algılayamaması gibi sebeplerle olabilir (Yıldız, 2006:36). Ayrıca öğrencilerin öğrenme yetersizlikleri veya dikkat eksiklikleri gibi temel sağlık sorunları da, başka bir deyişle okumaya hazır oluşluk düzeyine tam erişememiş olmaları da, öğrencilerde yavaş okumaya sebep olabilir (Azim, 2005:32; Yılmaz, 2006:102). Yönteme bağlı olmayıp genel anlamda okumayı etkileyen sebepler arasında, sınıf ve okul kitaplıklarının yetersizliği, bugüne kadar gerçekleştirilen öğretimlerin bilgi

kazandırmaya yönelik öğretmen merkezli yaklaşımlar olması, kalabalık sınıflar ve zengin anlatım olanaklarından yoksun metinlerin varlığı sayılabilir (Sever, 1997:27; Eğitim Reformu Girişimi, 2005).

Ses temelli cümle yöntemi doğal olarak hecelemeyi gerektirir. Bu ise okuma yazma sürecinde hiç yapılmayacak bir şeydir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında hazırlanan 1924 ve 1926 tarihli İlkokul Programlarında yasaklandığı üzere heceleme çocuğu heceleyerek okumaya alıştıırır. Ses ve harften hareket eden bir yöntem gözün satır üzerinde doğal olandan daha kısa bir alanı görmesine hizmet eder. Heceleyerek okuyan çocuk, anlama sahip olamadığı gibi, kazandığı anlam varsa bile sık sık dönüşler sebebiyle onu kaybeder. Yani göz-ses uzaklığı yeterli düzeye ulaşamaz. Belirtilen sakıncalar zaman içerisinde bireylerin çabaları ile aşılabılır. Ancak başlangıçta kazanılan olumsuz okuma alışkanlıkları, ömür boyu hızlı ve anlamlı okumayı engelleyebilir (Gülyüz, 1991:15-16; Binbaşoğlu, 2005:134).

Bilir (2005:94) yavaş okuma sebepleri olarak ses temelli cümle yönteminin çocuğun gelişimine ve psikolojisine aykırı olması, çocuğun toptan algılama ilkesi ile çeliştiği ve dolayısıyla gözün ses takılmasından dolayı okuma hızının yavaşladığını belirtmiştir. Bilir, okuma ve yazmaya harflerden başlamanın çocuk psikolojisine uygun olmadığını çalışmalarıyla ortaya koymuştur.

Arslan ve Dirik (2006:491) ses temelli cümle yöntemiyle eğitim alan öğrencilerin okuma güçlüklerinin nedenlerini ağır öğrenme ve veli ilgisizliği, dikkat yetersizlikleri şeklinde vermiştir. Çalışmada ayrıca sosyoekonomik düzeyin düşüşü ile okuma güçlüğü arasında doğrusal bir bağlantı bulunmuş.

Sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri üzerinde okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeye alındığı çalışmanın sonucunda çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur (Karasakaloğlu, 2006:154).

Çelenk ve Çalışkan'ın (2004:24) okuduğunu anlama başarısı üzerinde, bazı sosyal, ekonomik faktörlerin etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda gelir düzeyi yüksek olan ailelerden, eğitim düzeyi yüksek olan anne-babalardan, daha düzenli bir mesleği ve az çocuklu olan ailelerden gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre, ailenin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel düzeyin çocuğun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Doğru ve hızlı okuyamama, okuduğunu anlamama, sözcük dağarcığını geliştirememeye gibi olumsuzlukların sebebi olarak ilk okuma yazma öğretiminde önerilmeyen yöntemlerin uygulanması ve öğretmenlerin yöntemleri yeterince kavrayamamış olmaları verilebilir (Çınar, 2004).

### **2.10.2. Yazmayı Etkileyen Unsurlar**

Yanlış ve düzensiz yazmanın altında çocuğu etkileyen birtakım faktörler vardır. Bunlardan biri yazı öğretimine dik temel harflerle başlamanın mı, yoksa eğik harflerle başlamanın mı daha uygun olacağı konusudur. Konu üzerine yapılan araştırmalar kesin sonuçlar ortaya koymaktan uzaktır. Bazı araştırmacılar dik temel harflerle yazılan yazıların okunaklı, bazıları ise, eğik harflerle yazmanın daha hızlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak bilinmelidir ki düz temel harflerle veya eğik harflerle okuma yazmaya başlama arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Hatta her iki yazı türünü birlikte kullananların daha hızlı ve bazen de daha okunaklı yazdıkları ortaya konulmuştur (Baş, 2006:12). Yazı stiline yanında kas gelişiminin yeterince gelişmemiş olması, yönlerin yanlış kavranılması sonucunda birbirine benzeyen harflerin (b-p-d) başlangıç noktalarının karıştırılması yani yazma bozukluğu (diskrafi), görme yetersizlikleri, işitme kayıpları gibi fiziksel sorunlar yazma eyleminde olumsuzluklar doğurabilir (Akyol, 2005:57-73; Artut, 2005:73). Harf seslerini karıştırma konusunda çocukların göz-motor koordinasyonunun önemi çok büyüktür (Ferah, 1999:335).

Yazma başarısında öğrencinin el tercihi de önemli bir husustur. Çocukların çoğunluğu sağ elini tercih etmektedir. Sol elini tercih edenler sağ el tercihi için zorlanmamalıdır. Ancak sol el tercihi özel bir yardım gerektirir. Bu tür öğrencilere tahtada yeterince pratik yapma imkânı verilmelidir. Kâğıt eğimi sol elini kullananlarda sağ ellerini tercih edenlerin tersinedir. Yazma ve okuma dilimizde soldan sağa olduğundan çocuk başlangıçta dezavantajlıdır. Sağ veya sol el tercihi yazmada sorun yaratmaz, ancak iki ellilik sorunlara yol açar. Öğrencinin bazen sol bazen de sağ elini kullanmasına kesinlikle izin verilmemelidir. Kalem tutma, yazılacak kâğıt ve kâğıdın pozisyonu, yazma hızı, çizgi takibi, yazma sırasında hece bölememe, yazmada ve konuşmada anlamlı ve kurallı cümleler oluşturamama gibi sorunlarda yazma eylemini etkileyen durumları oluştururlar (<http://www.yucelhan.netteyim.net>, 2000; Akyol, 2005:57–73; Yıldız, 2006:36).

Çocuk ilköğretimde yazmayı nasıl öğrenirse hayat boyu öyle devam ettirir. Bu sebeple çocukların yazıya hazırlanma süreçleri önem aşır. Bu aşamada aile baskısı, iletişim yetersizlikleri gibi psikolojik nedenler, çevresel etmenler yazmayı olumsuz etkileyen faktörler arasında sayılırlar (Baş, 2006:13-14).

Binbaşıoğlu (2005:12) yapmış olduğu gözlemler sonucunda; el yazısı uygulamalarının ilk zamanlarda sıkıntı yaratmakta olduğunu, bu durumun zamanla aşıldığını belirtmiştir. Ancak ses temelli cümle yöntemi ile yapılan uygulamaların ‘basitten karmaşığa’ olarak bilinen öğrenme ilkesine aykırı bir durumu içerdiğini ifade etmiştir. Özcan’da (2003:14) el yazısı becerisinin birinci sınıfta değil de ikinci sınıfta kazandırılması gereken bir beceri olduğunu çalışmalarında ifade etmiştir.

Okuma ve yazma becerilerine yönelik yapılan çalışmalardan hareketle, ses temelli cümle yönteminin çocuğa okuma ve yazmayı kısa sürede öğrettiği, ancak bu durumun çocuğun bütün halinde algılamasına, göz sıçramalarına aykırı düştüğü, çözümlene yöntemiyle okuma yazma sürecinin daha uzun zamanda gerçekleşmesine rağmen çocuğun okuduğunu anlamlandırma becerisini istenilen şekilde kazandığı, okuma ve yazma hızının beklentileri karşıladığı söylenebilir.

### 2.10.3. Öğretmenlerle İlgili Unsurlar

Bir ülkedeki kurumlar, bir organizmanın parçaları gibidir. Bunların arasında işlevsel bağlar vardır. Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli görevidir. Öğretmen yetiştirmede, üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında bu zorunlu bağ mutlaka kurulmalıdır. İnsanın yetiştirilmesindeki bir aksama kuşaklar boyu toplumda olumsuz etkiler yaratacağından öğretmenlerin, yeni programın hedeflerine uygun yetiştirilmeleri ve sürece uyum sağlayıp rehberlik etmeleri gerekmektedir (Çelenk, 2002:41; Güler, 2006:51).

Türk eğitim sisteminin önemli sorunlarından birisi de öğretmenin niteliği ve niceliği sorunudur. Öğretmen, eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksikleri en iyi gören durumundadır (Çağlar, 1999:142; Çelenk, 2002:41; Titiz, 2005:27). Öğrencilere istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede, eğitimin ilk sorumluları öğretmenlerdir. Öğretmen yetiştirme, kapsamlı ve çok boyutlu bir uzmanlık alanıdır. Geleneksel yaklaşımla yetişmiş ve değişime kapalı, proje çalışmaları üzerinde hiç durmamış ve ölçme ve değerlendirmenin alternatif yöntemlerine eğilmemiş, bir başka ifadeyle kendini yenileyememiş öğretmenlerin yeni sürece uyumu zor olacaktır. Unutulmamalı ki, öğretmenlik mesleği çoklu disiplinlerin ve ortak bileşenlerin bir arada yürütülmesi işidir. Bu sebeple ilköğretim öğretmenlerinin, öğretimi örgütleme ve yönetme, konu uzmanlığı, koordinasyon, işbirliği, sınıf yönetimi ve denetimi gibi mesleki ve bunların tamamlayıcısı kişisel yeterliliklere sahip olmaları beklenir. Öğretmenin hizmet öncesi eğitimi kadar hizmet içi eğitimi ve mesleki motivasyonu da önemlidir (Başaran, 1996:114-115; Başaran, 1998:63; Bircan, 2003:46; Gökçe, 2003:70; Kavcar, 2003:81; Köksal, 2006:224).

İlk okuma yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözme yoludur (Çelenk, 2002:41). Buradan hareketle öğretmenler

uygulamaya yeni konan ilk okuma yazma öğretim programının oluşum sürecinde yeterli hizmet içi eğitim seminerleriyle bilgilendirilmediklerinden dolayı uygulamaya tereddütlü yaklaşmaktadırlar. Programın olumluluğu ile ilgili kendini ikna konusunda sorunlar yaşayan öğretmenler çözümlene yöntemi ses temelli cümle yöntemi ile karıştırarak uygulamaktadır. Ortak bir uygulama olmadığından ve yöntemle ilgili bütünlük sağlanmadığından okuma yazma sürecine öğrenciler farklı zamanlarda geçmektedirler (Yıldız, 2006:35-36; Erik, 2007:66-67).

Sınıfların kalabalık olması, teknik donanımların zayıflıklarının yanında, etkinliklerin kalıplaşmış yöntemlerle gerçekleştirilmesi, denetim ve zaman yetersizliği, sıkıcılık gibi problemler uygulama sürecinin verimini önemli şekilde etkilemektedir (Yıldız ve diğerleri, 2006:241). İlköğretim öğretmenleri ve yöneticilerine yönelik yapılan bir çalışmada ve öğretim programının uygulama sürecinde uzman görüşlerine dayanarak hazırlanan raporda yeni programların önündeki en önemli engelin okullardaki alt yapı eksiklikleri olduğu belirtilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006:47).

Her iki programı karşılaştırmalı olarak ele alan bir araştırma yeni programın yapılandırmacılık, çoklu zeka, öğrenci merkezlik, etkin öğrenme, öğrenci katılımı, bireysel farklılıklar ve sorun çözebilme gibi konularda eski programa göre daha açıklayıcı olduğunu, ancak önceki programda yer alan bazı olumsuzlukların yeni programda da yer aldığını, pek çok olumlu öneri getiren yeni programın yurt genelinde uygulanmasında eğitim kadrosunun ve donanım yetersizliğinin bazı sorunlar doğurabileceğini ifade etmiştir (Yangın, 2005:502-508). Yapıcı (2005:20) eğitim kadrosu eksikliklerinin yapılandırmacı anlayışa uygun öğretmen yetiştirme programlarıyla giderilebileceğini belirtmiştir.

Pilot ilköğretim okullarında öğrenciler ve öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yeni öğrenme ortamında sınıf yönetiminde ve kavramların oluşturulması aşamasında, etkinlik seçiminde zorlandıkları, eğitimcilerin sorumluluk paylaşımına yanaşmadıkları ortaya konmuştur. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına sıcak baktıkları ancak öğrenme sorumluluğunu



alma konusunda isteksiz davrandıkları, okul ile günlük yaşam arasında bağlantı kurmakta zorlandıkları ifade edilmiştir (Bukova G. ve Alkan, 2005:385; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006:47).

Erginer (2006:47), öğretmenlerin ve ilköğretim müfettişlerinin hizmet öncesinde ve hizmet içi eğitim süreçlerinde yeterli eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca programı ve yeni anlayışları algılayamamış ilköğretim müfettişlerinin programı tanıtıcı seminerler vermesinin yararının sorgulanması gerektiğini belirtmiştir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997:12; <http://www.yucelhan.netteyim.net>, 2000) öğretmenlerin eğitim teknolojisinin yarattığı olanakları düşünerek, ana dili öğretimini daha ilginç, daha etkili ve daha verimli bir duruma getirmek için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmayı bir ilke olarak benimsemeleri gerekliliğini belirtmişlerdir.

### **2.11. Okul Aile İşbirliğinin İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Önemi**

İlk okuma yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması amacıyla ilköğretim birinci sınıflarında aile-okul işbirliği içinde sürdürülen dil öğretim sürecidir (Baş, 2006:12). Çocukların dil becerileri, içinde doğup büyüdükleri aile ortamı ve sosyal, ekonomik ve kültürel bir çevrede gelişir. Bugüne kadar yapılan birçok araştırma sosyal, ekonomik ve kültürel çevrenin dil becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Çelenk ve Çalışkan, 2004:25).

Çocukların ilk öğretmenleri, evdeki ebeveynlerdir. Evde yaşanan ilk öğrenme deneyimleri okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayacağından dolayı çok önem taşımaktadır. Aile içi uyum, ailenin öğrenciye destekleyici yaklaşımı ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitlilik, çocuğun okul başarısını doğrudan etkilemektedir. Ebeveynlerin çocuk üzerindeki etki alanı çok geniştir. Çocukların değişik yollardan bilgi edinmelerini sağlayabilir, onların gözlem yeteneklerini geliştirip olaylar hakkında düşünmeye teşvik edebilirler (Akyol, 2001:31; Çelenk, 2003:76).

Okuma, dinleme gibi alışkanlıkların kazandırılmasında eğitimciler kadar ailelere de büyük görevler düşmektedir. Çünkü okulda verilen bilgiler ne kadar mükemmel olursa olsun, aile tarafından desteklenmediği sürece yeterli başarı sağlanamaz (Gümüş, 2005). Bu sebeple aileler çocuklarına ilgili materyalleri sağlamalı, çocukları okumaya özendirmelidirler. Okunanlar birlikte değerlendirilmeli ve bu yolla çocukta karşılıklı dinleme alışkanlığı oluşturulmalıdır. Yapılan araştırmalar aile özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilere dikkat çekmektedir. Ailenin desteği ve ilgisinden yoksun, geçimsiz, tutarsız, sert, baskıcı ailelerin çocuklarında okul açısından başarısızlıklar yaşanmaktadır (Erden ve Akman, 2003:79; Çelenk, 2004:14; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005: 111-127; Erik, 2007:42-52).

Çocuğun dil gelişiminde ve okuma yazma öğrenme sürecinde aileler hem dolaylı hem de doğrudan etki etmektedirler. Ailenin aşırı korumacılığında yetişmiş, okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanamamış okula yeni gelen çocukların çoğu okuma yazmaya gerekli fiziksel, duygusal, toplumsal olgunluğa erişememiş ve bazı ön becerilerden yoksun olarak gelirler. Çocuğun ana dili öğreniminde ve gelişiminde, ailenin öğrenim durumu ve ekonomik durumunun yüksek olması etkili olmaktadır. Olaylar hakkında düşünmeye, gezilen yerler hakkında konuşmaya yönelten ailelerin çocukları okula başlama dönemlerinde yazmaya ve çizmeye ilgi duymaktadırlar. Ayrıca plastik harfler, oyun hamurları, boya kalemleri gibi yazma materyallerinin kullanılmasıyla oyunlaştırılan etkinlikler çocuğun doğru kalem tutmasını sağlamaktadır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000:24; Akyol, 2005:27; Bilir, 2005:90; Gümüş, 2005; Yıldız ve diğerleri, 2006:49).

Bugüne kadar yapılmış olan araştırma ve gözlemler çocukların önemli denilebilecek okuma yazma deneyimi farklılıklarıyla okula başladıklarını göstermektedir. Karşılaşılan farklılıkların kaynağını çocuğun okul öncesindeki deneyimleri oluşturmaktadır. Çocuğun, çevresindeki görsel, işitsel ve dilsel algıyı geliştirici okuma yazma araçlarıyla etkileşim içinde olması, basılı araç-gereçlerin yanı sıra dinleme, çizme, boyama etkinliklerine katılması, anaokulu, kreş, yuva gibi okul öncesi eğitim ortamlarında yaşaması dile ait alt yapıları oluşturarak ilk okuma

yazma öğretimine hazırlık dönemi olarak görülmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000:24-25; Çelenk, 2003:75; Bilir, 2005:89; Çelenk, 2005a; Deliveli, 2006).

Ferah (1999:327) birinci sınıftaki çocukların görsel algılamalarının ve gelişim düzeylerinin okuma ve yazmadaki gelişmelere etkilerini gözlemlemek, karşılaşılan hata türlerini tespit etmek için bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara oranla görsel algı konusunda daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Yurtal ve Bilgili (2007:47) öğretmenlerin, öğrenci velilerinin ve öğrencilerin görüşlerine dayanarak yaptıkları araştırmada öğrencilerin başarısında veli ve öğretmen işbirliğinin etkili olduğunu ve okula ilk başlama döneminin daha sonraki başarıları etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, çocuğun içinde bulunduğu bütün sosyal ilişkiler okuma yazma becerisi üzerinde etkilidir. Çocuklar kendi yetenek ve becerilerini, öğretmenleri ve ailesi ile birlikte sağlıklı bir biçimde tanıma imkânı bulur (Tertemiz, 1999:173). Bu sebeple denilebilir ki okul başarısının tamamına yakını aile katkısıyla, kalanı ise ebeveynlerin ve okulun işbirliği ile oluşmaktadır.

## **2.12. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Aşağıda yurtiçinde ses temelli cümle yöntemi ile ilgili karşılaştırma amaçlı yapılan nitel veya nicel içerikli araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.12.1. Yöntem Üzerine Yapılan Araştırmalar**

Ses temelli cümle yönteminin uygulanmaya başlanmasıyla birlikte karşılaştırma amaçlı nitel veya nicel içerikli birçok araştırma yapılmıştır.

İlk okuma ve yazma becerilerini çözümlene veya bireşim yöntemlerinden ses temelli cümle yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu

anlama erişileri arasındaki farklılığı deneysel bir çalışmayla ortaya koyan Şahin ve Akyol'un (2006:12) araştırma sonuçlarıyla edinilen veriler şunlardır. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma becerisini kazanan öğrencilerin öğrenme süreleri, okuma hızları, okuma sırasında tekrarlanan yanlışların ve yazma hatalarının azlığı açısından daha avantajlı oldukları bulunmuştur. İlk okuma yazmayı çözümlene veya bireşim yöntemi ile öğrenen öğrenciler arasında okuduğunu anlama erişileri açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sağır (2006:271-286) İstanbul ilinde pilot ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri ile, ses temelli cümle yöntemini bir önceki dönemde uygulanan çözümlene yöntemi ile bazı değişkenler açısından karşılaştıran bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin % 78'i ses temelli cümle yöntemini nitelikli okuma yazma becerisi kazanma açısından daha başarılı bulmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin % 88'i ilk okuma yazma yöntemi ile ilgili hazırlayıcı eğitim aldıklarını ancak bunun yeterli olmadığını, süreç içerisinde farklı sorunlarla karşılaştıklarını ve bunları kendi çabaları ile çözdüklerini özellikle araç gereç eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 50'si planlama ve etkinlikler açısından yöntemin zaman alıcı olduğunu ama uygulamaların kolay olduğunu, öğrencilerin katılımlarının arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin % 30'u öğrencilerin en çok hecelerden sesler oluşturma aşamasında, % 30'u yazma ve kendini ifade etme aşamasında zorlandıklarını, % 53 görüşe göre de öğretim için ayrılan sürenin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu yöntem seçiminin kendilerine bırakılması konusunun daha doğru bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlere ses temelli cümle yöntemi ile ilgili uygulamada gördükleri üstünlük ve sınırlılıklar açık uçlu sorularla sorulmuş. Öğretmenlerin uygulamada olumlu gördükleri yönler şu ifadelerle yer almıştır: Bitişik eğik el yazısı ile yapılan çalışmalar öğrencilerin kurallı ve estetik yazı becerisi kazanmalarını sağlamaktadır. Ezberin önüne geçilerek anlamlı öğrenme gerçekleşmiş, öğrenciler aktif olarak etkinliklere katılmışlardır. Dersler daha zevkli işlenmiş ve yaparak yaşayarak öğrenmenin oluştuğunu ve bu yolla öğrencilerin anlama, yorumlama ve kendini ifade etme becerilerinin geliştiği, kısa sürede okuma yazma öğrendikleri, şeklinde sıralamışlardır. Yaşanan olumsuzluklar ise, öğrencilerin anlamlı, anlayarak, akıcı,

işlek ve hızlı okuma becerisi kazanamadıklarını, araç-gereç sıkıntısının var olduğu, yazı aşamasının başlangıç aşamasında öğrencilerin zorlandıkları, kalabalık sınıflarda uygulamaların çok zor yürütüldüğü, öğrencilerin özellikle ses ve hece birleşiminde güçlük çektikleri, okuduklarını anlamada sorunların yaşandığını ve son olarak ölçme değerlendirme aşamasının karmaşık bir süreç olduğu şeklinde belirtmiştir.

Bolu ilinde 37 öğretmen 15 pilot okulda görevli 18 yönetici ve programda görevli 10 müfettişle bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama kaynakları olarak öğretmenlere anket, müfettişler ve yöneticilerle görüşme ve birinci sınıf gözlemi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilk okuma yazma kazanımlarının birbirleriyle tutarlı olduğu, gerçekleştirilecek nitelikte oldukları ve öğrenci ihtiyaçlarına hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğu kazanımların eğitim ihtiyaçlarını karşıladığı, öğrencilerin dil gelişimlerinin olumlu etkilendiği, kazanım ifadelerinin açık ve net olduğu, ses temelli cümle yönteminin aşamalarının uygulamada kolaylık sağladığı bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde yöntem sorunu yaşamadıkları, olumlu bakış açısı ile yöntemi değerlendirdikleri, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okumada ve yazmada 'bazen' zorlandıkları ortaya çıkmıştır (Çiftçi 2005,157).

Okuma ve yazma öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda öğretmen görüşlerine dayalı araştırma sonuçlarına bakıldığında Tok (2001:265-275)'un yürüttüğü çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çözümlene yöntemini ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin geçmiş uygulamalara göre daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildikleri ve yazabildikleri, daha başarılı, etkin, girişimci olduklarını düşündükleri bulunmuştur. Ayrıca çalışma esnasında öğretmenlerin ihtiyaca ve koşullara göre farklı yöntem tercihlerinin de olduğu ortaya konmuştur.

Çelenk'in (akt. Şahin ve ark., 2005:163) araştırmasında öğretmenlerin % 57'si çözümlene yöntemini önermiş olup, yöntemin uygulanma aşamasında öğretim sorunları ile karşılaştığı belirtilmiştir. Şenel'de (2004:52-53) aynı bulguya ulaşmıştır. Şenel araştırmasında, öğretmenlerin % 67'si çözümlene yönteminin tek ve doğru yöntem olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin % 33'ü bu yöntemi

uygulamalarına rağmen bazı sakıncaları olduğunu ifade etmişlerdir. Gerek MEB'in öğretmenlerden uygulamalarını bekledikleri yöntem olmasından, gerek ilk okuma yazma öğretecek öğretmenlerin eğitimleri esnasında öğrendikleri yöntem olmasından ya da eğitimleri sırasında olmasa da deneyimleri sonucunda tercih ettikleri yöntem olduğundan ağırlıklı olarak kullanılan yöntem çözümleme yöntemi olmuştur. Birçok araştırma, çözümleme yönteminin uygulamalarında öğretmenlerin olması gerekenden farklı şekillerde uygulama yaptıklarını bulgulamış ve sanılanın aksine uygulanan yöntemin aslında cümle çözümleme yöntemi olmadığı belirtilmiştir. Sonuç olarak çözümleme yöntemi öğretmenler tarafından okuma yazma öğretiminde kullanılan tek ve mükemmel bir yöntem değildir. Her yöntem gibi farklı özelliklerinden kaynaklanan sakıncaları ve yararlarının olduğu bilinmelidir.

Bilir (2005, 87-100) ve Gündüz'ün (2006) çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemini karşılaştırma amaçlı yaptıkları araştırmaların sonuçlarında çözümleme yönteminin çocuk psikolojisine daha uygun olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada ses temelli cümle yönteminin izlediği süreç itibariyle bireşim yöntemine benzediği ve bu yönüyle bireşim yönteminin sınırlılıklarını taşıdığı, çocukların öğrenme özelliklerine uygun olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca okula yeni başlayan çocukların somut düşünme çağında olduklarından hareketle tek başına anlamı olmayan harflerin ve onlara ait seslerin soyut olduklarından çocuk tarafından öğrenilmesinin zor ve sıkıcı olduğu ifade edilmiştir. Bu bakımdan harf ya da ses temelli cümle yönteminin öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla çelişmekte olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilenlere ek olarak harf, ses, hece ve sözcük/kelime yöntemlerinin özünde ulama ve ekleme olduğundan bu durumun okuma ve yazma becerilerinde hızı düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı yaptığı araştırmasında Çelenk (2002:40-47), öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilk okuma yazma öğretiminde en uygun yöntemin cümleden başlayan çözümleme yöntemi olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma yaklaşımdan yana fikir beyan etmişleridir. Ancak bu yöntemi uygulayacak öğretmenin eğitim sürecinde bazı sorunların bulunduğu, öğretmenin uygulama

sürecinde yetersiz olduğu görüşünü de belirtmişlerdir. Öğretmenler yaşanan bu yetersizlikleri kendi deneyim ve çabalarıyla kapattıklarını, denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu'nun bu eksikliği giderici bir çabasının bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öneri olarak da üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmelerinin uygun olacağını belirtmişlerdir. Öğretimde istenilen başarının elde edilmesi amacıyla öğretmen-veli işbirliğinin gerekli olduğu ama öğrencinin öğretmen-veli çelişkisine maruz kalmaması için velilerin eğitilmeleri gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Şahin ve arkadaşlarının (2005:169-174; 2006:109) 6 il, 29 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 56 birinci sınıf öğretmeni ve 386 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışma, yeni ve eski programlar üzerine görüşleri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ses temelli cümle yöntemi ile çözümleme yöntemlerini içeren sorulara verilen yanıtlar öğretmenlerin çoğunluğunun okuma hızı dışında okuduğunu anlama, telaffuz doğruluğu, kendini ifade etme becerisi, okumaya geçiş hızı, yaratıcılık gibi maddelerde ses temelli cümle yöntemini daha olumlu buldukları yönündedir. Aynı zamanda öğretmenlerin % 86'sının ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretmeyi tercih ettikleri ifade edilmiştir. Ses temelli cümle yönteminin uygulandığı okullarda öğrencilerin % 96'sı Mayıs ayı itibariyle okuma yazma becerisi kazanmışken bu oran çözümleme yönteminin uygulandığı okullarda % 90'lar düzeyindedir. Veli memnuniyeti de % 79 oran ile öğretimin ses temelli cümle ile yapılmasından yana olmuştur. Öğrencilerin okuma sorunları ve zayıflığı yönlerinden karşılaştırmalarında da sonuç çözümleme yöntemi uygulamalarının devam ettiği okullar aleyhine çıkmıştır. Öğrenciler daha yavaş okumakta, daha fazla ekleme hatası yapmakta ancak iyi anlamaktadırlar. Aynı zamanda bazı öğrencilerin okuma sırasında heceleri yanlış yerlerden böldükleri de elde edilen veriler arasında yer almıştır.

İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından ilköğretim müfettişlerine yaptırılan araştırma sonuçları da yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarıyla aynılık göstermektedir. Programı ilk kez uygulayan öğretmenlerin % 37 gibi önemli bir bölümünün hizmet içi eğitim almamalarına rağmen, bu yöntem ile öğrenen

öğrencilerin uzun süreler uygulanan çözümlene yöntemi ile öğrenen öğrencilerden okuduklarını anlama ve sorulara cevap verme girişimi açısından daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Sesli okuma alışkanlıkları bakımından da ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, harf, hece, kelime ve satır atlama, ekleme, dik oturma ve ses tonuna dikkat etme, okuma hızı, nokta ve virgüllerde duraklama, vurgu ve tonlama yapma davranışları bakımından eski yöntemlere göre daha olumlu beceriler geliştirdikleri söylenmiştir. Söylenenlerin yanında harf, hece, kelime tekrarlamaları, parmakla, eliyle izleme davranışları bakımından gruplar arasında farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin çelişkili görüşler belirttikleri ancak genel olarak bir yöntem sorunu yaşamadıkları araştırmanın sonucunda ortaya konmuş bir başka bulgudur (İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü, 2005).

Aynı araştırmanın sonucunda öğretmenlere ses temelli cümle yönteminin olumlu yönleri ile ilgili sorulan sorulara verdikleri yanıtlar şu şekilde belirtilmiştir. Öğretmenlerin % 65'i okuma yazmanın kısa sürede, aynı anda ve kolay öğrendiğini, % 49'u seslerle öğrencilerin hece, kelime ve cümle kurabildiklerini, % 29'u kelime hazinesinin zenginleşmesiyle sözlü anlatımın başarılı olduğunu ve % 26 ezberden uzak olan öğretim yönteminin % 23'ü el yazısı ile okuma yazma çalışmalarının olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Yöntemin olumsuz yönleri olarak öğretmenlerin % 35'i okuma hızlarının yavaş olduğunu, % 23'ü satır sonlarında hece bölme işleminin yanlış yapıldığını, % 17'si öğrencilerin okuduğunu anlamada yavaş ve bazı eksiklerinin olduğunu, % 14'ü ise hece kavramının gelişmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir (İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü, 2005).

Öğretmenler ayrıca bitişik eğik yazı ile ilk okuma ve yazma öğretimine başlamanın olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili de görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 26'sı öğrencilerin oldukça hızlı, akıcı ve daha güzel yazı yazdıklarını, % 20'si yazıların daha işlek olduğunu, % 17'si yazı hatalarının görüldüğünü ancak bunların düzeltilebildiğini, % 11'i ise estetik duygusunu geliştirmesinin yanında zaman kaybını önlediğini belirtmişlerdir. Olumsuz olarak da öğretmenlerin % 14'ü okul öncesi eğitimde dik yazı ile çalışan öğrencilerin bitişik



yazıya geçişte zorlandıkları, % 11'i bazı harflerin öğrencileri zorladığı, yazıların çok karmaşık ve okunamaz olduğu, el becerileri gelişiminin özellikle kas gelişimi yetersiz olan öğrencilerde çok fazla zaman aldığını ifade etmişlerdir (İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü, 2005).

Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak gerçekleştirilen bir başka araştırma, yeni yöntemin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları araştırmaya yönelik yapılmıştır. Elde edilen veriler, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dik temel yazıyı kullanmaları sebebiyle hazırlık aşamasında zorlandıkları, dolayısıyla bitişik eğik yazı öğreniminde sorunlar yaşadıkları şeklinde olmuştur. Elde edilen diğer veriler ise, öğretmenlerin uygulamayı destekleyen materyallere, buldukları yerleşim yeri sebebiyle ulaşamadıkları, öğrencilerin bazı sesleri (b-d,v-f, n-m, z-s vb.) karıştırmaları sorununun devam ettiği, heceleyerek ve çok yavaş okudukları, dolayısıyla metnin içeriğini anlamamaları, eksik harflerle yazma ve son olarak noktalama işaretlerini yerinde kullanamama şeklinde ortaya konmuştur (Acat ve Özsoy, 2006:33-35).

Güneş (2005:144) pilot okullardaki uygulama sonuçlarını, öğrencilerin düzgün el yazısı ile yazdıkları, eskisine kıyasla dikkat ve anlama düzeylerinin arttığı, öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları ve kısa sürede okuma yazma öğrendikleri, şeklinde belirtmiştir. Program ile ilgili uygulama sonuçlarını ele alan bir başka çalışma, Güneş'in görüşlerinin tersi şekilde görüş belirtmiştir. İlk okuma yazma öğretiminde yıllardır kullanılan cümle çözümleme yönteminin üstünlüklerinin ifade edilmesinin hemen ardından, aniden tam tersi bir anlayışı benimsemiş bir yöntemin uygulamaya konması ve yazı programının da değişime uğraması eleştirilmiştir (Dinçer, 2005). Aynı konu üzerine yapılan bir başka eleştiri ise, eğitim ile ilgili yapılan değişimlerin aslında program değiştirme değil felsefe değişimi olduğu ve bu durumun toptan algılama yetisi gelişmiş olan öğrencilerde öğrenme sorunları yaratacağı ve dolayısıyla öğrenciyi zorlayacağı şeklinde olmuştur (Erden, 1998; Eğitim Haber, 2005).

Kazu ve Ersözlü'nün (2005:237-247) Tokat ilinde 70 birinci sınıf öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada, veriler anket aracılığıyla alınmıştır. Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak bitişik yazı uygulamalarının faydalarını, işleyen ve işlemeyen yönlerini ortaya koymaya çalışan araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazının öğrencilerine zihinsel, fiziksel, estetik açılardan faydalı olduğu ve ileriye dönük kişilik gelişimlerini olumlu etkileyeceğini, değişik stillerdeki harfleri okumayla birlikte bir çeşitlilik getireceği varsayımındadırlar. Ancak olumlu olarak belirtilen görüşlerin yanında veli desteğinin azlığı, yazı öğretimiyle ilgili rehberlik desteğinin olmaması ve kaynak kullanımı gibi sorunların bulunduğu belirtmişlerdir.

İlk okuma yazma sürecinde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışlarının tespiti için Ankara ilinde 128 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin en fazla, harfleri eğik yazmada ve harfleri uygun yükseklik, genişlikte yazma hususunda zorlandıkları bulunmuştur. Kelimelere arasında bırakılan boşluklar öğrencilerin en az hata yaptıkları konu olmuştur (Başaran, 2006:113).

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini ses temelli cümle yöntemi ve çözümlene yöntemi ile karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bir başka araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bir kısmının resimlerde sadece gördüklerini, resimde neler olduğunu sıraladıkları görülmüş resim ile ilgili yorum yapmamışlardır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin az denilebilecek bölümünün, sebep-sonuç ilişkisine dikkat ettiği ve üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak hikâye oluşturma yetilerinin geliştiği (Köksal, Temur ve Akçam, 2006:194).

### **2.12.2. Öğretmen Yeterlilikleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Programların başarıyla uygulanarak amacına ulaşabilmesi, her şeyden önce uygulamayı yapacak öğretmenlere ve yönlendirmeyi doğru yapacak yönetici ve müfettişlere bağlıdır (Tekişik, 2005:12).

2005/2006 eğitim öğretim yılında 1–5. sınıflara uygulanacak yeni programın tanıtım seminerine katılan 313 öğretmenin yeni programa yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin genel anlamda yeni programın değişen felsefesini, kazanımlarını, vizyonunu anladıkları, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarıyla öğrenme öğretme sürecindeki rollerin çeşitleneceğinin ve farklılaşacağına farkında oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin programın genel anlamıyla başarıya ulaşmasını engelleyecek faktörleri, okulların alt yapı yetersizlikleri, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, sınıfların kalabalık olması, ailelere maddi yüklenmelerin fazlalığı şeklinde dile getirmişlerdir (Erden, 1998; Korkmaz, 2006:258). Ortaya konulan sonuçlar Yapıcı (2005:20) tarafından da belirtilmiştir. Ayrıca birinci sınıf öğretmenlerinin ayrı yetiştirilmeleri gerektiği ve bu öğretmenlerin sadece 1-2. sınıf derslerine girmeleri gerektiği önerisini getirmiştir.

Ancak belirtilen olumsuzlukların 2006 eğitim-öğretim yılında da hala çözülemediği araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Öğretmen açığı, kalabalık sınıf mevcutları, bilgisayarsız ve laboratuarsız sınıf sorunlarının varlığı belirtilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005; El, 2006:18).

Erginer'in (1996:106-109) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi davranışlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışması, öğretmenlerin okuma ve yazmayı hazırlama, örnek okuma, seslendirerek okumayı kılavuzlama, okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarına çok fazla önem verdikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca geçmişten bugüne sınıf öğretmenliği eğitiminde ilk okuma ve yazma öğretimi formasyon bilgisinin yeterli düzeyde olmadığı da bulunmaktadır.

Erginer (1999:340) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi davranışlarını değerlendirmeye yönelik yaptığı başka bir çalışma yapmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ek olarak araştırmacı tarafından gözlemlenmesi, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin görüşlerinin de ele alındığı çalışmada öğretmenler okuma yazma sürecinde sınıf içinde sergilemiş oldukları davranışları yeterli düzeyde görmüşlerdir. Okul yöneticileri ve müfettişler tersi bir fikir belirterek

öğretmen davranışlarını yeterli bulmamışlardır. Gözlemler ise, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını çoğu zaman seslendirmeyi kılavuzlama ve yazmayı kılavuzlama davranışlarını ara sıra gösterdikleri; seslendirerek yazmayı, çözümlmeyi, oyunla öğrenmeyi, sınav ve okuma yazmayı kılavuzlama davranışlarını hiç göstermedikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirildiği bir başka araştırmada, öğretmenlerin yeni programlara ilişkin konularda kendilerini yeterli görmedikleri, yeterli bilgilendirmenin yapılmamış olduğu ve yeterli olduklarını düşündükleri konularda da gerekli becerileri sergileyemedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca görev yapan öğretmenlerin önemli denilebilecek bölümünün sınıf öğretmenliği yapmalarına karşın öğretmenlik programından mezun olmadıkları, formasyon ve planlama bilgilerinde önemli denilebilecek eksikliklerin var olduğu bulunmuş ve sonuçta ilköğretim programlarının başarısı, ülkenin geleceği açısından bu bulgunun önemle üzerinde durulmuştur (Coşkun, 2005:460; Gömleksiz, 2005:369; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005:38; Tuzcu, 2006:119-129). Dikkat çeken bir husus Güteryüz'ün 1988-1989 eğitim öğretim yılında birinci sınıf öğretmenleri ile ilgili yapmış olduğu araştırmada da öğretmenler uyguladıkları okuma yazma öğretimi konusunda hizmet öncesi eğitimde yeterli eğitim almadıklarını, gördükleri eğitimi hatırlamadıklarını, kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir (Güteryüz, 1991:114).

Aydın merkez ilçesinde ilköğretim öğretmenlerinin mesleki ve bireysel yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri, çalıştıkları okullar, yaş grupları, hizmet içi eğitim programlarına katılma durumu ve eğitimle ilgili yayınları izleme durumu açısından anlamlı farklılık gösterdikleri, buna karşın cinsiyet, branş, mezun olunan bölüm, kıdem, ders yükü, sosyal, ekonomik düzey algısı ve medeni durum açısından anlamlı bir değişim bulunmamıştır. Sonuçta ilköğretim öğretmenlerinin bireysel, mesleki ve genel yetenek düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucu ortaya konmuştur (Saracaloğlu, 2006:115).

Gülyüz'ün (1989; akt. Erginer, 1996:24; Gülyüz, 2001:205) 1989 yılında Hatay ili ilkokullarında 'İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Başarısızlık Nedenleri Araştırması' başlıklı çalışmada, ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin hizmetlerinin ilk okuma ve yazma öğretimini gerçekleştirebilecek yeterlikte olmadığını, ilk okuma ve yazma öğretimi programlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu sonuçları bulunmuştur.

Kılıç'ın (2005:9; akt. Özcan, 2003:57) aynı amaçla yapmış olduğu bir başka çalışmada yukarıda belirtilen problemlere ek olarak öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerinin yetersizliği, çevre ve aile faktörlerinin ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Pilot ilköğretim okullarında yapılmış çalışmanın sonucunda, öğrencilerin daha erken okumaya geçtiklerini, fiş cümlelerine bağlılığın kalmadığını, bitişik eğik yazı ile kolay bir şekilde yazı yazma çalışmalarının yürütüldüğü bulunmuştur.

Yeni ilköğretim programının getirdiği yeniliklerin işlevselliğine dönük ilköğretim müfettişlerinin algıları üzerine yapılan bir çalışmada, müfettişler yeni programın Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarıyla örtüştüğünü, okulların fiziki donanım ve alt yapı sorunlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Programın tanıtımına yönelik aldıkları eğitimi yeterli bulmayan müfettişlerin tamamına yakını, programa yönelik eğitsel formasyondan yeterince yararlanamadıklarını belirtmişlerdir (Gömleksiz ve Dilci, 2007:150).

### **2.12.3. Yurtiçinde Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirmesi**

Bugüne kadar yapılmış araştırmalar, yabancı literatürde okuma yazma öğretimine yönelik, çözümleme yönteminin dışında farklı yol ve yöntem arayışlarına ilişkin örnekler olduğunu, Türkçe literatürünün ise daha çok çözümleme yönteminin teorik temelleri ve üstün yanları üzerinde durulduğu ortaya koymuştur (Çelenk, 1993:28). Çelenk'in söylemine katılmakla birlikte literatür incelemelerinde çalışmaların hep aynı noktada birleştiği ve ayrıntıya inen çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. İncelenen araştırmaların çoğu uzun yıllar uygulamada kalan çözümleme

yönteminin farklı kentlerdeki eğitimciler tarafından aynı noktalarda görüş bildirmelerine dayandığını ve bu şekilde sorunları ortaya koymaya yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür. Sunulan sorunları çözücü çalışmalar yok denecek kadar azdır. Ses temelli cümle yöntemine yönelik çalışmalarında betimsel yönü ağır basan daha çok karşılaştırmalara dayalı araştırmalarla incelendiği ifade edilebilir.

### **2.13. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Dünyamız okuma yazma öğretim anlayışı ve yöntemleri konusunda son yıllarda hızlı gelişmeler yaşamaktadır. Yüksek düzeyli zihinsel işlemleri içeren okuma yazma etkinliklerinin her alanda etkili olduğunun anlaşılmasıyla birlikte öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik PISA (Program for International Student Assessment) Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı, TIMSS-R (Third International Mathematics and Science Study) Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırması, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi, UNESCO Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu Projesi gibi uluslararası araştırmalar yapılmıştır.

Ancak yurt dışı literatürde özel olarak ses temelli cümle yöntemine yönelik araştırmaların henüz yer edinmemiş olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak okuma yazma öğretim yöntemlerinin ülkelerin ses özelliklerine göre farklı olmaları gösterilebilir. Ses temelli cümle yöntemi de ülkemize ve dilimize göre uzmanlarca yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulmuş bir yöntemdir. Aşağıda okuma ve yazmayı çeşitli açılardan etkilediği düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

#### **2.13.1. PISA Araştırmaları**

PISA Programı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olup OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitimleri sonunda katılacakları

günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçülmeye çalışılan nitelik, öğrencilerin okulda program kapsamında ele alınan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değil, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarıdır. 41 ülkenin eğitim sisteminin masaya yatırıldığı ve her üç yılda bir gerçekleştirilen programın raporu'nda, "Türkiye'deki okullar arasında başarı açısından büyük bir uçurumun olduğu, eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılması gerektiği ve öncelikle Türkiye'nin eğitim sistemiyle öğrencilere ne kazandırmak istediğine karar vermesi gerektiği, müfredattaki kısmi değişikliklerle başarıyı arttırmanın mümkün olmayacağı" belirtilmiştir (Çakmakçı, 2005:3; EARGED, 2005; Güneş, 2005:137-138). Araştırma sonuçlarına göre, okuma alanında ülkeler arasında en yüksek başarıyı 543 puanla Finlandiya göstermiştir. Kore, Kanada ve Avustralya bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada ise 375 puanla Tunus bulunmaktadır. Türkiye projeye katılan ülkeler içinde 441 ortalama puanla 36. olmuş, Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergilemiştir. Yine bu verilere göre Fransa, ABD, Danimarka, Almanya, İtalya, Lüksemburg, İspanya, Portekiz gibi ülkeler iyi sıralarda yer alamamışlardır (MEB 1999; MEB 2003; MEB,2004:1-6).

### 2.13.2. UNESCO Araştırmaları

UNESCO tarafından yapılan çeşitli araştırmalar dünyada okuma yazma bilmeyenlerin hızla arttığı, bunun okuma yazma öğretim yöntemleriyle de ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Güneş, 2005a,). Bu durum UNESCO Genel Direktörü Koichiro Matsuura'nun, 13 Şubat 2003, 8 Eylül 2003 ve 8 Eylül 2005 tarihli mesajlarından alıntılanarak şu şekilde kaleme alınmıştır: "Okuma yazma öğrenmeyi, öğrenme sürecinin merkezine oturtacağız. Okuma yazma; her bireyin gelişimini, kapasitesini sonuna kadar geliştirmesi ve hür bir yaşam sürdürmesi için gereklidir.

Bunun için önümüzdeki 10 yıl boyunca yeni yöntemler bulunmalıdır. Çünkü okuma yazma öğrenme sürecinde artık eski yöntemler geçerli değildir. Öğrenme sürecinde tek bir okuma yazma öğretim yöntemi üzerinde durmayacağız. Dikkat çekici daha farklı yöntemler ve çözümler üretmeye çalışacağız. Ulusal düzeyde hükümetlerin çabalarını dikkate alarak 10 yıl içerisinde yerel düzeyde yeni yöntemlerin gelişimine ortam hazırlayacağız” (Güneş, 2005:139 ).

Bu sonuçlar üzerine çoğu ülkede, bir yandan okullardaki okuma öğretim yöntemleri ile geliştirilmesi gereken beceriler sorgulanmaya başlanmış, bir yandan da başarılı olan ülkelerin durumları incelenmeye alınmıştır. Bu konuda ilk çalışmalar üniversitelerden gelmiştir. Çeşitli üniversitelerde okuma öğretimi alanında çalışan uzmanlar; ilk okuma yazma öğretiminde analiz (kelime, cümle, cümlecik gibi) yöntemlerin çok etkili olmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Diğer taraftan İngiltere, Fransa, Lüksemburg, İspanya gibi ülkelerde çocukların okuma becerilerinin geri olmasının altında yatan en önemli neden olarak, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem olduğu açıklanmıştır (MEB, 2004; Güneş, 2005a).

Yeni geliştirilen öğretim programları hazırlanırken sistemi bilgi ekonomisine duyarlı hale getirmek amacıyla birçok veri tabanının yanı sıra PISA, TIMSS-R ve PIRLS Projelerinin sonuçlarından da faydalanılmıştır. Bu açıklamalarla okuma yazma öğretiminde yeni yöntemlere geçilmesi konusuna dikkat çekilmiş ve ülkedeki değişimlere ayak uydurabilmek adına ilk okuma yazma alanında yöntem değişikliği çalışmalarına başlanmıştır (MEB, 2004:1-6; Güneş, 2005a).

### **2.13.3. PIRLS Araştırmaları**

EARGED’in katılmış olduğu okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir projedir. Projenin amacı, öğrencilerin okuma beceri ve alışkanlıklarını ve öğrencilerin okuma becerisini kazanmalarında ailelerinin katkısını ortaya koymak, öğretmenlerin öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için uyguladıkları öğretim



metotları ve öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığını uluslararası standart test ve anketlerle belirlemektir. Projeye Türkiye dâhil 35 ülke katılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini belirlemeye yönelik yapılan uluslararası araştırmaya göre, Türkiye 35 ülke arasında 28. sırada yer almaktadır. PIRLS sonuçları ortalaması 500 iken Türkiye ortalaması 449 olmuştur. Okuma deneyiminde İsveç birinci sırada yer alırken İngiltere, Hollanda, ABD ve Bulgaristan sırasıyla İsveç’i takip etmektedir. PIRLS projesi sonuçları, okuma becerileri açısından Türk öğrencilerin uluslararası ölçülerden düşük düzeyde olduklarını, öğrencilerin aile ortamında okuma etkinliklerine yeterince zaman ayrılmadığı, evde bulunan kitap sayısının uluslararası ortalamaya göre oldukça düşük düzeyde olduğu, okulöncesi eğitim almamış çocuk sayısının yüksek olduğu, sınıfların genel olarak kalabalık sınıf mevcuduna sahip olduğu ve okuma çalışmalarının daha çok ders kitaplarında bulunan metinlere yönelik yapıldığı ortaya konmuştur. Araştırma sürecinde ülkelerin tamamında kız öğrenciler erkek öğrencilerden anlamlı denilebilecek düzeyde daha başarılı bulunmuştur. Ayrıca okuma faaliyetlerine erken yaşlarda başlanılmasının okuma becerilerinde başarılı olmayı sağladığı belirtilmiştir. Sonuç olarak PIRLS projesi sonuçları Türk öğrencilerin okuma becerileri yönünden düşük düzeyde olduklarını göstermektedir (EARGED, 2001; 2003; NTV, 2003).

Güney Afrika ülkelerinde çocukların okuma ve yazma becerileri üzerine yapılan bir araştırmada, çocukların eğitim alabilecek hazır oluşuğa erişmemiş oldukları bulunmuştur. Bu durumu öncelikli olarak anne ve babanın desteği olmamasına ve yaşanan çevrenin eğitimi desteklemesinden uzak olmasına bağlamışlardır. Aynı araştırma bu ülkedeki çocukların yetersiz okuma ve yazma becerisine, zayıf cümle yapılarına sahip olduklarını ve yetersiz ses gelişiminin ve alfabe bilgisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çocukların görsel yeteneklerinin, resimsel ve sembolik betimlemelerinin, sanatsal eylemlerinin çok iyi olduğunu ancak öğretim kısmının eksik olduğunu belirtmişlerdir. Öneri olarak da, eğitim kısmındaki bilgilerden hareket edilerek öğretim kısmının yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Pretorius ve Naude, 2002:439-447).

İngiltere’de okumaya yeni başlayanlar üzerinde yapılan bir çalışmada dilin yapısı gereği ses eğitiminin verilmesi belirtilmiştir. Sistematik ve planlı verilen ses eğitiminin çocukların gelişimlerine yardımcı olacağını, okuma ve yazma becerilerini geliştireceği, kelime tanıma yetisini artırarak okuma becerisini ilerleteceğini ve okumada akıcılık kazanacağı dolayısıyla okuduğu metnin anlamına ulaşacağı ortaya konmuştur (Blevins, 2003:1).

Görsel okuma (Strickland, 1990:19) üzerine yapılan çalışmada, bir grup çocuğun okuma yazma bilmemelerine rağmen resimler aracılığıyla metin içerisinde var olan bilgileri okuyabildikleri ortaya konmuştur. Aynı çalışmada çocukların okuma yazmaya hazır oluşluk düzeylerinin çok büyük önem taşıdığı, okul öncesi yaşantıların okul sürecini önemli ölçüde etkilediği, ebeveynlerin çocuklara okuma ve yazma öğreniminde yararlı olacak bilgileri kazandırmada çok etkili oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca sınıflara ait okuma yazma programlarının olması gerektiği ve oluşturulacak programın sınıf öğretmenleri, veliler ve okul yöneticilerinin bir araya gelerek çocukların ihtiyaçlarının ortaya konulmasıyla okul ve sınıfı destekleyecek şekilde bir programın hazırlanabileceği önerisinde bulunmuşlardır.

Seslerin farkına vararak okuma ve yazmayı öğrenmeye yönelik yapılan bir başka çalışmada yukarıdaki çalışmayı desteklemektedir. Okuma ve yazmada okul öncesi yaşantıların, ebeveyn desteğinin ve öğretmenlerin doğru rehberliğinin önemini ve etkisini ortaya koyan çalışma aynı zamanda çocuğun gelişimine uygun olarak hazırlanan program ile seslerin farkına varmalarını sağlanabileceğini belirtmiştir. Böylece okuma ve yazmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamaların daha zevkli amaca yönelik olacağı ifade edilmiştir (Behrmann, 2000; Logan, Roberts, Pretto ve Morey, 2002).

Wilkie (1994) tarafından çocukların okuryazarlığa hazır oluşlarına yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya göre bu süreçte çocuğu, ailenin olaylar karşısındaki tutarlı davranışları, sosyo-ekonomik durumları, geçmiş deneyimleri, zekâ yaşı, motivasyonu ve okula alışma dönemi etkilemektedir. Tüm bunlar da yeterli olmamaktadır. Öğretmenin güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmasının

yanında nitelikli bilgiler vererek çocukta var olan deneyimleri kullanabilmesi anlamlı bir başarıya götürecektir.

Okul ve ailenin okuma ve yazma üzerindeki etkilerini inceleyen Pellegrini ve arkadaşları (1994) aynı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip şehirde bulunan birinci sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonunda, okulda yapılan okuma ve yazma etkinlikleriyle evde yürütülen çalışmaların farklılaştığı, özellikle ailelerin kendilerine özgü dil yapılarını yapılan okuma yazma çalışmalarına yansıtıkları bulgulanmıştır. Çalışma ayrıca okuma, yazma ve dil yapılarının birbirleriyle bağlantılı olduğunu, birbirlerini etkilediklerini ortaya koymuştur.

Lysaker (1997) tarafından yapılan araştırma ise okuma ve yazma öğrenimini bir başka boyutuyla ele almıştır. Çalışma okuma yazma öğrenim sürecinde çocuğun öğretmen ile ilişkisinin durumunu ve bu ilişkide öğretmenin kullandığı yöntemin sürece etkisini ortaya koyma amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen ile öğrenci arasında ilişkinin yoğun olmasının bu süreci olumlu etkilediği, özellikle okul öncesi eğitimin çok yararlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca okuma ve yazma sürecini sosyal ve kişisel bilgilerden çok bilişsel ve dilsel yaşantıların etkilediği belirtilmiştir. Sınıf içi etkileşimin yararlarının çok fazla olduğunu farklı bir çalışmayla Geekie ve Raban (1993) da ortaya koymuşlardır.

#### **2.13.4. Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirmesi**

2001 yılında PIRLS, 2003 yılında PISA gibi uluslararası karşılaştırma sınavlarında öğrencilerin başarısızlıkları ortaya çıkmıştır. Bu sebeple ilköğretim derslerini kapsayan geniş bir program geliştirme faaliyeti başlatılmıştır (Akbaş, 2006:288).

Sentez yöntemi ve karma yöntemlere yönelik örneklerin görüldüğü Avrupa ve Amerika ülkelerinde ilk okuma yazma öğretim uygulamaları öğretimi ülkemizde olduğu gibi benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Almanya ilk okuma yazma

öğretimi çalışmalarını ülkemizde uygulanan bireşim yöntemine uygun bir şekilde yürütmektedir. Fransa, İngiltere gibi ülkeler ilk okuma yazma öğretim çalışmalarında zorunlu bir yöntem kullanmamakla birlikte, çocukların pedagojik gelişimlerine uygun bir yöntemi seçerek ilk okuma yazma çalışmalarını yürütmektedir. Uygulanan yöntem, ülkemizde çözümlene ve bireşim yöntemleri olarak bilinen yaklaşımların bir arada yürütülmesiyle oluşturulmuş ses temelli bir yöntemdir. Cümle-sözcük, hece-ses, cümle çalışmaları aynı anda yürütülmektedir. Amerika'nın kullandığı ilk okuma yazma öğretimi çalışmalarında, Fransa da yürütülen okuma yazma çalışmaları ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Okuma becerisinin yazma becerisiyle paralel yürütülmesi sebebiyle yazı öğretimi de harfle başlamaktadır. Amerika, İngiltere, Fransa, Almanya, Rusya, Letonya gibi birçok ülke karma yöntemler ve el yazısı modellerini kullanmaktadır. Dünyada cümle çözümlene uygulamalarına sıklıkla rastlanmamaktadır. Cümle çözümlene yöntemi Fransa'da işitme engelliler için kullanılmaktadır (Göçer, 2000; Güteryüz, 2004:58-59; Cam, 2005; Baş, 2006a:216).

Tezcan'ın (akt. Erginer, 2006:329) yapmış olduğu çalışma sonucunda, ülkelerin eğitim sistemlerinde takip ettikleri yol, bireysel gelişim, ekonomik gelişim, toplumsal ilişkiler, kişilik gelişimi gibi öğeler bakımından farklılaşmakta olduğunun, İsveç ve Avusturya'nın zorunlu eğitim amaçlarında bireysel gelişime, Belçika'nın ise kişilik gelişimine daha çok önem verdiklerinin üzerinde durulmuştur.

#### **2.14. Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalardan Çıkarılan Ortak Sonuç**

Ülkelerin okuma ve yazma öğretim yöntemlerini seçerken, kullandıkları dilin yapısına uygun seçimler yaptıkları ve var olan bireysel, toplumsal, ekonomik gelişimlerini göz önünde bulundurdıkları görülmüştür. Bu sebeplerle her ülkenin okuma yazma öğretimi konusunda farklı uygulamalarda bulunduğu, eğitim sistemlerinin ayrıştığı ifade edilebilir. Uygulanan yöntemlerin çözümlene yöntemler ve sessel yöntemler üzerinde yoğunlaştığı, ayrıca birçok ülkede okuma yazma öğretim yöntem seçiminin öğretmen tercihinin bırakıldığı belirlenmiştir. Ancak okuma ve yazmaya dönük literatür incelendiğinde hem yurtiçi çalışmaların hem de yurtdışı çalışmaların çok yetersiz ve daha çok nitel çalışmalar olduğu görülmektedir.

Bir ülkenin geleceğini belirleyen, yönlendiren eğitim kurumu rastlantılara bırakılmayacak kadar önemlidir. Buradan hareketle bireyleri yaşantıları boyunca etkileyen okuma yazma gibi beceriler üzerine daha derin, detaylı, öğrenme alanlarına yönelik ve çok boyutlu çalışmalar yapılmalıdır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz yöntemi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama türünde, betimsel bir çalışmadır. Olaylar, kişiler kendi koşullarında olduğu gibi tanımlanmıştır. Mevcut olan durum ortaya konularak bazı noktalarda karşılaştırmalara gidilmiş, alan araştırması gerçekleştirilmiştir (Karasar 2003:78; Balcı 2004:190).

Çalışma sürecinde benimsenen araştırma yöntemi Çizelge 7’de verilmiştir.

**Çizelge 7. Araştırma Yöntemi**

Önerme/Sorular	GERÇEKLEŞEN		BEKLENEN
	Çözümleme Yöntemi	Ses Temelli Cümle Yöntemi	
Öğretmen Problemleri	Öğretmen Uygulaması (Anket)	Öğretmen Uygulaması (Anket)	KAZANIMLAR
Program Kazanımları		Veli Uygulaması (Anket)	
Okuma	Müfettiş Uygulaması (Görüşme)	Müfettiş Uygulaması (Görüşme)	Öğrencilerin Derste Gözlenmesi
Yazma			
Dinleme			
Konuşma			
Görsel Sunu ve Görsel Okuma			

Çizelge 7’de belirtildiği üzere, önerme/soruların oluşturulması sürecinde derinlemesine görüşme sonucunda elde edilen öğretmen problemlerinden ve Türkçe dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda yer alan birinci sınıf öğrenme alanları (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel sunu ve görsel okuma) kazanımlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda belirtke tablosu hazırlanmış ve veri toplama araçlarının önerme/sorularının dağılımı yapılmıştır.

Öğretmenlere yöneltilen önerme/sorular çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin öğrenme alanlarını okuma, okuduğunu anlama, yazma, konuşma, dinleme, görsel sunu ve görsel okuma becerileri açısından karşılaştırma yapmayı, anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemeye dönük hazırlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan önerme/sorular, sınıfta gerçekleşen uygulamalara ulaşmak, ilk okuma yazma becerilerini çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemiyle kazanan öğrenciler arasında beceriler yönünden karşılaştırmalar yapmak ve uygulamalar sonucunda ortaya çıkan durumu değerlendirmek amacı taşımıştır. Ayrıca öğretmenlerin yöntemlere ilişkin belirttikleri görüşler üzerinde kişisel bilgilerinin etkilerinin olup olmadığı da kimliğe özgü sorularla ortaya konmaya çalışılmıştır.

İlköğretim müfettişleri için hazırlanan görüşme formu da öğretmenlerin, öğrenci velilerinin görüşlerini kontrol etmek ve müfettişlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin donanımlarını ortaya koymaya yönelik hazırlanmıştır. Müfettişlere ses temelli cümle yöntemine ilişkin gözlemlerini ortaya çıkaracak, çözümleme yöntemiyle kıyaslama yapmalarını sağlayacak araştırma amacına uygun sorular yöneltilmiştir.

Öğrenci velilerine uygulanan anketin önerme/soruları sadece ses temelli cümle yöntemini içerecek şekilde, öğretmen görüşlerini kontrol edici ve okul dışı okuma yazma sürecini destekleme çalışmalarının nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarma amaçlı hazırlanmıştır.

Araştırmacının öğrencileri sınıf ortamında gözleyebilmesi için hazırlanan gözlem formu önerme/soruları ses temelli cümle yönteminin uygulandığı sınıf ortamının Türkçe dersinde incelenmesine yönelik hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarından gözlem tekniğine başvurma sebepleri olarak öğretmen, öğrenci velileri ve müfettişlerin görüşlerinin kontrolünü sağlayabilmek ve görüşler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya koymak olduğu söylenebilir. Böylece programda önceden belirlenen kazanımların beklentileri ne ölçüde karşıladığına ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur.

Gerekli veri toplama çalışmalarının ardından katılımcılardan elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri kendi aralarında, müfettişlerin görüşleri kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin, öğrenci velilerinin, müfettişlerin ve öğrencilerin gözlenmesi sonucunda elde edilen veriler de birbirleri ile karşılaştırılmış, aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırmalarla katılımcıların ilk okuma yazma öğretim yöntemlerine yönelik görüşleri arasındaki paralelliğin ve farklılığın saptanması amaçlanmıştır.

### **3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Çalışma 2005/2006 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de bulunan tüm ilköğretim okulları birinci sınıfları oluşturmaktadır. Çalışma evrenini Hatay ili, örneklemi ise Antakya merkez ve merkeze bağlı ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, birinci sınıf öğrenci velileri ve ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır (bkz EK:7).

Çalışma toplam 197 birinci sınıf öğretmeni, 310 birinci sınıf öğrenci velisi, 32 ilköğretim müfettişinin katılımıyla yapılmıştır. Çalışma örneklemine ek olarak araştırmacı, öğrencileri Türkçe dersinde gözlemlemiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan yardım ile ilköğretim okulları sosyal, ekonomik ve kültürel durumları göz önünde bulundurularak 3’e ayrılmış ve her gruptan 4’er okul random olarak seçilerek iki saatlik 12 sınıf gözlemi gerçekleştirilmiştir.



Araştırma evreni içerisinde amaca uygun, evreni temsil etme yeteneğine sahip örneklem seçiminde olasılıklı örneklem yöntemlerinden yararlanılmıştır. Olasılıklı örnekleme yöntemleri, örneklem içerisinde yer alacak olan birbirinden bağımsız her katılımcının, çalışma evreni içerisinde eşit seçilme şansını sağladığından tercih edilmiştir. Bir başka ifadeyle, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen örneklemin çalışma evrenini temsil edeceği ve her katılımcının örnekleme seçilme olasılığının eşit olması göz önünde bulundurulmuştur (Ural ve Kılıç, 2005:31-36; Balcı, 2006:83-88).

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin araştırma konusu ile ilgili özelliklerinin homojen olması öğretmenlerin ve müfettişlerin seçiminde basit tesadüfi örnekleme yönteminin kullanılmasını mümkün kılmıştır. Yani bu tür örneklemede çalışma evrenindeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı göz önünde bulundurulmuştur. Çizelge 8’de araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin dağılımı verilmiştir.

Birinci sınıf öğrenci velilerinin seçiminde küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Öğrenci velilerinin geniş bir alana yayılmış olması, evreni istenilen şekillerde alt gruplara ayırma gücü ve bu sebeplerle çalışma planının yürütülmesinde zorluklarla karşılaşılmasını önlemek amacıyla örneklem yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çizelge 8’de örnekleme oluşturan öğrenci velilerinin kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde dilimleri verilmiştir.

Araştırmacının öğrencileri Türkçe dersinde gözlemlemesine ilişkin sınıfların belirlenmesinde İl Milli eğitim Müdürlüğü’nün yardımı alınmıştır. İlköğretim okulları sosyal, ekonomik ve kültürel ölçütlere dayalı olarak sınıflandırılmış ve her gruptan evreni temsil ettiği düşünülen sınıfların seçilmesiyle tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Örnekleme yönteminin tercih edilmiş sebebi olarak örneklemin araştırma konusu ile ilgili heterojen bir yapı oluşturması ve

oluşturulan alt grupların örnekleme temsil edilmelerinin garanti altına alınmış olması verilebilir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin, öğrenci velilerinin ve ilköğretim müfettişlerinin örneklem içerisinde çalışma evrenini temsil etme yeteneğine sahip olduklarının daha açık görülebilmesi, ayrıca çalışmada elde edilen verileri çeşitli açılardan etkileyip etkilememelerinin ortaya konulabilmesi için örneklem grubunun kişisel bilgilerine de başvurulmuştur. Örneklem grubunun kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde dilimleri Çizelge 8’de verilmiştir.

**Çizelge 8. Araştırmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinin Kişisel Bilgileri**

Değişkenler	Seçenekler	Öğretmen		Müfettiş			Öğrenci Velileri		
		f	%	f	%	f	%		
Yaş	30'dan küçük	24	12,2	...	...	76	24,5		
	30-40	107	54,3	11	34,4	175	56,5		
	41-50	45	22,8	14	43,8	50	16,1		
	51-60	20	10,2	6	18,8	9	2,9		
	61-70	1	,5	1	3,1	...	...		
Cinsiyet	Bay	89	45,2	31	96,9	94	30,3		
	Bayan	108	54,8	1	3,1	216	69,7		
Mezun Olunan Program	Eğitim Fakültesi	145	73,6						
	Fen-Edebiyat Fakültesi	18	9,1						
	Diğer Bölümler	34	17,2						
Öğrenme Zamanı	Okul Açılırken	109	55,3						
	Okul Kapanırken	88	44,7						
Mesleki Kadem	1-5 yıl	12	6,1	...	...				
	6-10 yıl	67	34,0	...	...				
	11-15 yıl	47	23,9	10	31,3				
	16-20 yıl	36	18,3	9	28,1				
	21 yıl ve üzeri	35	17,8	13	40,6				
Eğitim Düzeyi	Öğretmen Lisesi	3	1,5	2+2 Lisans Tam.	17	53,1	Okuryazar değil	26	8,4
	Eğitim Enstitüsü	23	11,7	3+1 Lisans Tam.	4	12,5	İlkokul	118	38,1
	Yüksekokul	43	21,8	2+4 Eğit. Yön. Tef. Plan. Eko.	6	18,8	Ortaokul	34	11,0
	Lisans	123	62,4	Lisansüstü	3	9,4	Lise	72	23,2
	Uzman Öğretmen	1	,5	Doktora	2	6,3	Önlisans	24	7,7
	Lisansüstü	4	2,0		...	...	Lisans	36	11,6
Birinci Sınıfları Okutma Sayısı	1 defa	25	12,7	Birinci Sınıfları Denetleme Sayısı	1-2	11	34,4		
	2 defa	30	15,2		3-4	9	28,1		
	3 defa	41	20,8		5-6	5	15,6		
	4 defa	32	16,2		7 ve üzeri	7	21,9		
	5 defa	23	11,7						
	6 ve üzeri	46	23,4						

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yarısını (% 54) 30-40 yaşındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemin % 54’ü bayan öğretmen, % 45’i bay öğretmendir. Öğretmenlerin % 74’ü eğitim fakültesi mezunu, % 62’si lisans düzeyinde eğitim almış olup, % 58’i 6-15 yıl mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin birinci sınıfları okutma dağılımları homojen bir yapı gösterirken birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman dilimi % 55 oranla eğitim-öğretim yılı başında, % 44 oranla eğitim-öğretim yılı sonunda olmuştur.

Çalışmaya katılan müfettişlerin yaş dağılımı % 43 ile 41-50 yaşları olup, % 96 oranla erkek müfettişlere ulaşılmıştır. Müfettişlerin % 40’ı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olup, % 53’ü Öğretmen Lisesi eğitim düzeyine sahiptir. Müfettişlerin birinci sınıfları denetleme sayıları ise dengeli bir yapı göstermektedir.

Anketle çalışmaya katılan öğrenci velilerinin kişisel bilgileri % 56 ile 30-40 yaşlarında, % 72 oranla ilkokul, ortaokul ve lise mezunu şeklinde olup öğrenci velilerinin % 69’unu bayanlar, % 30’unu baylar oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve birinci sınıf öğrenci velilerinin kişisel bilgileri çalışma ile ilgili görüşler üzerinde etkili olup olmaması açısından bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Ayrıca katılımcıların kişisel bilgilerinden ses temelli cümle yönteminin verimliliğini etkileyip etkilememesi konusunda da yararlanılmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanması aşamasında betimsel çalışmalarda sıkça kullanılan metotlar kullanılmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda anket, gözlem ve görüşme ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Çalışma esnasında yapılan uygulamalar sırasıyla;

Çalışmanın başlangıcında araştırmanın amacına uygun olarak kaynak taraması yapılmıştır. Konu ile ilgili geçerlik ve güvenilirliğe sahip olan ölçme araçları incelenmiştir.

Aynı süreç içerisinde konu ile ilgili literatür çalışması yapılarak araştırma amacına uygun üç temel soru hazırlanmıştır. Hazırlanan üç sorudan yola çıkarak 2005/2006 eğitim-öğretim yılında birinci sınıflarda eğitim veren 28 birinci sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Böylece birinci sınıf öğretmenlerinin problemlerine alana inilerek aksiyon çalışması ile yerinden ulaşılması sağlanmıştır (bkz. EK:6).

Görüşme sonrasında ses temelli cümle yöntemine yönelik ortaya çıkan öğretmen problemleri analiz edilerek belirli başlıklar altında toplanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okulları öğretmenlerine yönelik hazırlanmış olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu birinci sınıf kazanımları da incelenerek çalışmanın amaçları doğrultusunda ölçme araçları oluşturulmuştur. Bu şekilde çalışmanın amacına uygun öneriler/sorular bölümü oluşturulmuştur.

Ölçme araçları geliştirildikten sonra tekrar 6 uzman görüşüne başvurulmuş gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ayrıca belirtke tablosu hazırlanmış ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır (bkz EK:1). Çalışmanın amacına uygun olarak oluşturulan önerme/sorular örneklem grubunun özelliklerine göre dağıtılarak, formlar oluşturulmuştur. Katılımcılara içeriği kapsayıcı sorular kendi yaşantılarını içerecek şekilde sorulmuştur. Veri toplama araçlarının istatistikî incelemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Veri toplama araçlarının güvenilirlik katsayıları Çizelge 9'de verilmiştir.

**Çizelge 9. Cr  $\alpha$  Güvenirlik Katsayıları**

	N	Çözümleme Yöntemi	Ses Temelli Cümle Yöntemi	Testin Tamamı
<b>Öğretmen Anketi</b>	197	.91	.87	.90
<b>Veli Anketi</b>	310	...	.83	...
<b>Gözlem Formu</b>	12	...	.91	...

Veri toplama araçlarından öğretmen anketi 2006/2007 eğitim-öğretim süreci başında Antakya merkez ve merkeze bağlı ilköğretim okullarına İl Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla uygulanmıştır (bkz. EK:2; EK:8).

Veri toplama araçlarından öğrenci velilerinin anketi 2006/2007 eğitim-öğretim süreci başında Antakya merkez ve merkeze bağlı ilköğretim okullarında yapılan sınıf toplantılarında uygulanmıştır (bkz. EK:3).

Eğitim-öğretim süreci başında araştırmacı tarafından gözlem formu hazırlanarak 2005/2006 eğitim-öğretim yılı birinci sınıf öğrencileri olan sınıflar baz alınarak gözlem yapılmıştır (bkz. EK:5).

Anket ve gözlem araçlarının yanında basit tesadüfî örnekleme yoluyla seçilmiş olan müfettişlerin gözlemlerinden yararlanılmak üzere yapılandırılmış görüşme formu ile derinlemesine görüşme yapılmıştır (bkz. EK:4).

Böylece anket bulguları nitel olarak müfettiş görüşleri ve araştırmacının gözlemleri ile kontrol edilmeye çalışılmıştır.

### 3.3.1. Anket Formu

Birinci sınıf öğretmenlerine ve öğrenci velilerine uygulanan anket belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiştir. Anketin daha çok sosyal içerikli araştırmalarda kullanıldığı bilgisinden hareketle, doğrudan katılımcılara sunulan sorulardan oluşmuş önerme/soru listesi hazırlanmıştır (Ekiz 2003:106-116; Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2004: 51; Ural ve Kılıç 2005:22; Balcı, 2006:140-158).

Anketin çalışmada veri toplama araçlarından biri olarak tercih edilmesinde, kısa zamanda birçok kişiye ulaşma imkânı sağlayarak araştırmayı büyük gruplara dayandırması ve yanıtlayanlara düşünme fırsatı tanınması sebep olmuştur.

Öğretmenlere sunulan anket formu güvenilirlik katsayıları, çözümleme yöntemi .91, ses temelli cümle yöntemi .87 ve anketin tamamı .90'dır (bkz Çizelge 9.). Formun kapsam geçerliliği belirtke tablosuyla, uzman görüşleri, benzer ölçme araçlarının incelenmesi ile güvenilirliği ise sayısal analiz yöntemleri ile sağlanmıştır. Çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma yöntemleri ile ilgili

görüşleri 68 sorudan oluşan anket formları hazırlanarak alınmıştır. Sorulan 8 (sekiz) soru kişisel nitelikte olup 60 (altmış) soru kuramsal içeriği (konu alanını) analiz edici sorulardır. Ankette bulunan 56 soru okuma, okuduğunu anlama, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma becerileri ile ilgili yapılandırılmış sorulardır. 4 (dört) soru ise açık uçlu olarak sorgulanmıştır (bkz. EK:2). Örnek olarak Çizelge 10 verilmiştir.

**Çizelge 10. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formundan Bazı Örnek Maddeler**

Önergeler	Çözümleme Yöntemi			Ses Temelli Cümle Yöntemi		
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
<b>Okuma ve Okuduğunu Anlama;</b> <b>ÖĞRENCİLER,</b> 1) Kelimeleri doğru okumaktadırlar.						
2) Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaktadırlar.						
3) Çok yavaş okumaktadırlar.						

Öğrenci velilerine sunulan anket formunun güvenilirlik katsayıları .83'tür (bkz Çizelge 8.). Formun kapsam geçerliliği belirtke tablosuyla, 6 uzman görüşü, benzer ölçme araçlarının incelenmesi ile güvenilirliği ise sayısal analiz yöntemleri ile sağlanmıştır. Birinci sınıf öğrenci velilerine ise, 4'ü (dört) kişisel toplam 34 (otuz dört) soru yöneltilmiştir. Bu soruların 4'ü (dört) açık uçlu olarak yöneltilmiştir (bkz. Ek 3). Çizelge 11'de birkaç soruyla örneği verilen maddeler sorulmuştur.

**Çizelge 11. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrenci Velilerine Uygulanan Anket Formundan Bazı Örnek Maddeler**

Önermeler	Ses Temelli Cümle Yöntemi		
	Evet	Kısmen	Hayır
<b>ÇOCUĞUNUZ;</b>			
1) Kelimeleri doğru okumaktadır.			
2) Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaktadır.			
3) Çok yavaş okumaktadır.			
4) Dikkatini okumaya yoğunlaştırmaktadır.			

Anket yoluyla alınan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” şeklinde aynı soruya hem çözümlene yöntemine hem de ses temelli cümle yöntemine ait görüşlerini belirtmeleri sağlanarak alınmıştır.

Birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri ise, ses temelli cümle yönteminin uygulanma sürecine yönelik “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” şeklinde toplanmıştır.

### 3.3.2. Görüşme Formu

Çalışmada ilköğretim müfettişlerinin gözlemlerinden ve deneyimlerinden yararlanmanın yanında önerme/soruların oluşturulması aşamasında öğretmen problemlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan alan çalışmasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme yöntemiyle çalışmaya katılanların verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmak amaçlanmıştır. Ayrıca amaca hizmet eden kişilerle yüz yüze gelinerek, araştırma amaçlarını test etmek de istenmiştir. Görüşmenin esneklik sağlaması, katılımcıya hazırlanma imkânı vermesinin yanında müfettişlerin anlam dünyalarını, kendi deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini yansıtma olanağı sağlaması sebepleriyle tercih edilmiştir. Sorular geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra çalışmanın amacına hizmet edecek, diğer katılımcılarla karşılaştırmalar yapılabilecek ve gruplar arasındaki ilişki kontrol edilebilecek şekilde hazırlanmış, uzman görüşleriyle desteklenmiştir. Sohbet havası içerisinde araştırmacının ilköğretim müfettişlerine ve birinci sınıf öğretmenlerine yönlendirmeden uzak yüz yüze soruları sorması ve katılımcıdan sadece bu soruların yanıtlarını esnek, kontrollü bir ortamda alması

sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 1999:92-100; Ekiz 2003:116-118; Kuş 2003:130; Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2004: 84-88; Erözkan, 2007: 24).

Aksiyon çalışmasında birinci sınıf öğrencilerine üç soru yöneltilmiştir. İlköğretim müfettişleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun güvenilirliği sayısal verilerle, geçerliliği uzman görüşleri, benzer ölçme araçlarının incelenmesiyle, kapsam geçerliliği ise, belirtke tablosuyla sağlanmıştır. Çalışmada müfettişlerin konuyla ilgili gözlemlerinden, bilgi ve tutumlarından yararlanmak amacıyla yapılan görüşmelerde Çizelge 12’de birkaç örneği verilen maddelerden 6 (altı) kişisel soru ve açık uçlu 12 (on iki) sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

### Çizelge 12. İlköğretim Müfettişlerine Uygulanan Görüşme Formundan Bazı Örnek Maddeler

1) Ses Temelli Cümle Yönteminin zayıf ve üstün yanları sizce nelerdir?
2) Sizce ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla, sınıftaki gerçek uygulamalar ne kadar uyumaktadır? Uyumuyorsa sizce sebepleri nelerdir?
3) Birinci sınıfların denetiminde <b>öncelikli olarak</b> dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir? Neden? (Okuma ve okuduğunu anlama-yazma-dinleme-konuşma-görsel sunu-görsel okuma)

#### 3.3.3. Gözlem Formu

Çalışmada uygulamaların gerçekleştiği öğrencilerin kazanımlarını ayrıntılı ve kapsamlı olarak ortaya koyma amacıyla yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır (Ekiz 2003:119). Doğal yaşamlarının içinde durum, olay, olgu, çeşitli oluşum ve canlı varlıkları, araştırmanın amaçlarına yönelik gözleme, izleme ve kaydetme işi sebebiyle gözlem yönteminden de yararlanılmıştır.

Öğrencilerin Türkçe dersinde gözlenmesi sürecinde yararlanılan gözlem formunun güvenilirlik katsayısı sayısal olarak ortaya konmuştur. Gözlem formu .91 katsayı (bkz Çizelge 9.), 6 uzman görüşü, benzer ölçme araçlarının incelenmesi ile



uygulanmıştır. Formun kapsam geçerliliği belirtke tablosuyla sağlanmıştır. Araştırmacı gözlem esnasında amaca uygun hazırlanan 25 (yirmi beş) sorudan oluşan yapılandırılmış gözlem formu uygulamıştır. Yapılan gözlem fiziki yakınlık ve ilişkilere göre “katılımlı gözlem”, olgu ve zaman örneklemesine göre “sürekli gözlem”dir. Anket uygulanan okulların sosyal, ekonomik ve kültürel durumları İl Milli eğitim Müdürlüğünün bilgileriyle üç gruba ayrılmıştır. Daha sonra her gruptan 4 okul 12 (on iki) sınıf ikişer saat Türkçe dersinde gözlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek 1999:124-126; Ekiz 2003:56-61; Karasar 2003:158-167; Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2004: 80; Ural ve Kılıç 2005:22; Balcı, 2006:168-171; Erözkan, 2007:24). Böylece anket bulguları, nitel olarak müfettiş görüşleri ve araştırmacı gözlemleri ile kontrol edilmiştir. Araştırmacının gözlem sırasında yararlandığı önermelerden bazı örnekler Çizelge 13’te verilmiştir.

**Çizelge 13. Araştırmacının Sınıf Gözlemlerinde Kullandığı Gözlem Formundan Bazı Örnek Maddeler**

Önermeler	Evet	Kısmen	Hayır
<b>ÖĞRENCİLER,</b>			
1) Kelimeleri doğru okumaktadırlar.			
2) Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaktadırlar.			
3) Çok yavaş okumaktadırlar.			

### 3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

2005/2006 eğitim-öğretim yılında Hatay/Antakya İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığından izin alınmıştır (bkz EK:8).

Alan çalışması 2006/2007 eğitim-öğretim yılı başında anketlerin İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile dağıtılması sonucu gerçekleştirilmiştir. Öğrenci velileri ile ilgili anketlerin dağıtımında 2005/2006 eğitim öğretim yılı birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf toplantılarından yararlanılmıştır. Sınıf gözlemleri ise, bizzat sınıf ortamına araştırmacının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İlköğretim

müfettişleriyle yapılan görüşmelerde aynı süreç içerisinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

### **3.5. Araştırma Verilerinin Analizi**

Ölçme araçları hem nicel hem de nitel verileri toplamamızı sağlamıştır. Öncelikle veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra tüm veriler bilgisayara yüklenmiştir.

#### **3.5.1. Nicel Verilerin Analizi**

Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 istatistik paket programı kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde frekans, yüzde dilimleri, bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi ve bağımsız gruplar t testi kullanılarak veriler değerlendirilmiştir. Değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede  $p \leq 0.05$  güven aralığı anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2001:31; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Öztürk, 2006:131-182)

Nicel verilerin analizinde kullanılan frekans ve yüzde dilimleri tekniklerinden çalışmaya katılan örneklem grubunun kişisel bilgilerini analiz etmek amacıyla yararlanılmıştır. Bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi ölçümleri, birbirinden bağımsız olan iki ve daha fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t testi ölçümleri birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarını karşılaştırmak ve ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2001:31; Ural ve Kılıç, 2005:172-185).

#### **3.5.2. Nitel Verilerin Analizi**

İlköğretim müfettişlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları, öğretmen ve öğrenci velilerine iletilen açık uçlu sorular, araştırmacı gözlemleri gibi nitel verileri araştırmacı tarafından önce gruplandırılmıştır. Daha sonra kodlanmış,

araştırmanın amacına uygun anahtar kelimeler çıkarılarak incelenmiş ve sonuç cümlelerine ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından olan yapılandırılmış gözleme ilişkin veriler, çalışmaya katılanlara ait kişisel bilgilerin sayısallaştırılarak güvenilirliğinin arttırılması ve veriler arasında karşılaştırmaların yapılabilmesi amacıyla sayısal olarak çözümlenmiştir. Önermelere ait yanıtlar kodlanmış ve bilgisayar ortamına yüklenmiştir (Evet:3, Kısmen:2, Hayır:1). Sayısallaştırılan verilerle amaca uygun analizler, karşılaştırmalar yapılmıştır.

#### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma, ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma yazma becerilerini ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin, öğrenme alanları (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma) arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak ve yöntemlere ilişkin görüşlerde kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, mezun olunan program türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi vb.) ne derecede etkili olduğunu belirlemek için yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen Bulgular 6 (altı) ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar,

- 1) Çalışmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgular (1. ve 2. alt amaç)
- 2) Çalışmaya katılan birinci sınıf öğrenci velilerinden elde edilen bulgular (3. ve 4. amaç)
- 3) Çalışmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden elde edilen bulgular (5. amaç)
- 4) Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen sınıf gözlemlerine ilişkin bulgular (6. amaç)

Betimsel olarak var olan etkilerin ortaya konmasına yönelik olarak (bağımsız gruplar t testi, bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi, frekans ve yüzde dilimlerine ilişkin) elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar aşağıda verilmiştir.

##### 4.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Aşağıda ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma yazmayı çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile kazanan öğrencilerin, okuma ve okuduğunu anlama, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin dağılımlar verilmiştir.

#### 4.1.1. Öğretmenlerin “Okuma ve Okuduğunu Anlama” Becerilerine Yaklaşımları

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmayı çözümlene ve ses temelli cümle yöntemi ile kazanan öğrencilerin, okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair görüşlerini ortaya koyan bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 14’te verilmiştir.

**Çizelge 14. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları**

Görüşler	N	Ort. (X)	s.s	s.d.	t	p
<b>Çözümleme Yöntemi</b>	197	40,33	5,29	196	9,223	.000
<b>Ses Temelli Cümle Yöntemi</b>	197	36,53	4,11			

Çizelge 14’teki ölçüm sonuçlarına göre, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin değişmesi öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında farklılıklara yol açmıştır. Öğretmenlerin çözümleme ( $X=40,33$ ) ve ses temelli cümle ( $X=36,53$ ) yönteminin okuma ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin görüşlerinde, çözümleme yöntemi lehine bir farklılık ( $t=9,223$ ;  $p=.000$ ) gözlenmiştir. Öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerde, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin çözümleme yöntemi ile daha iyi kazandırıldığı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğretmenler, öğrencilerin çözümleme yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde ses temelli cümle yöntemine göre daha anlamlı bir okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazanmakta oldukları görüşünü bildirmişlerdir.

Öğretmenler okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili sorulara çözümleme yöntemi lehine yanıt vermişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemine kıyasla kelimeleri daha doğru okuduklarını, noktalama işaretlerine daha fazla dikkat ettikleri, okuma hızının istenilen düzeyde olduğunu, okuma sırasında, ekleme, atlama, duraklama, tekrarlama veya heceleyerek okuma gibi okumayı ve okuduğunu anlamayı engelleyecek olguların daha az olduğunu

belirtmişlerdir. Okuma ve okuduğunu anlamayı öğretme sürecinde çözümlene yöntemi ile daha başarılı olduklarına inanan öğretmenlerin görüşlerini Tok'un (2001:275), Şenel'in (2004:52-53) ve Binbaşıoğlu'nun (2005:133) araştırmaları destekler niteliktedir. Bilir'de (2005:94) çalışmanın bu sonucunu ses temelli cümle yönteminin çocuk psikolojisine uygun olmadığını, okuma sırasında gözün seslere takılmasıyla okuma hızının azaldığını, bütünü algılamanın zorlaştığını ve dolayısıyla anlamın kaybolduğunu belirtmiştir. Çözümlene yönteminin öğrencinin göz fizyolojisine uygun olduğunu, Türkçenin ses yapısına uygunluğunu ve çocuğun bütünü algılaması sebebiyle okuma hızına yararları olduğu görüşündedirler. Yapılan çalışmanın sonuçlarını Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997:42), Köksal (1999:2), Erik'de (2007:28) ifadeleriyle, ilköğretim müfettişleri ve öğrenci velileri de görüşleriyle desteklemektedirler. Ancak Ferah (1999:337), Dikmen (2003:35) ve Arslan (2006:27) çözümlene yöntemin birçok eksiğinin bulunduğunu çalışmalarında belirtmiş ve bunları çeşitli araştırmalarla ortaya koymaya çalışmışlardır. Öğretmen görüşlerine dayanarak ortaya çıkan görüş yapılan sınıf gözlemlerinde de belirtilmiştir. Ses temelli cümle yöntemi ile çözümlene yönteminin okuma ve okuduğunu anlama becerisinde farklılaştığı ve bu farklılığın ses temelli cümle yöntemi aleyhine olduğunu görülmüştür. Öğrencilerin okuma esnasında harfe, heceye takıldıkları ve hece bölme konusunda sorunlar yaşadıkları, gözün küçük birimlere takılması sebebiyle okuma hızının azaldığı söylenebilir.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin “Yazma” Becerilerine Yaklaşımları

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmayı çözümlene yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile kazanan öğrencilerin, yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair görüşlerini ortaya koyan bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 15'te verilmiştir.

**Çizelge 15. Yazma Becerilerine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları**

Görüşler	N	Ort. (X)	s.s	s.d.	T	p
<b>Çözümleme Yöntemi</b>	197	35,03	4,94	196	4,970	.000
<b>Ses Temelli Cümle Yöntemi</b>	197	32,78	4,30			

Çizelge 15'teki ölçüm sonuçlarına göre, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin değişmesi öğrencilerin yazma becerilerinde değişimlere yol açmıştır. Öğretmenlerin yazma becerileri ile ilgili belirttikleri görüşlerden hareketle çözümleme yönteminin ( $X=35,03$ ), ses temelli cümle yöntemine ( $X=32,78$ ) kıyasla daha olumlu olduğudur ( $t=4,970$ ;  $p=.000$ ). Öğretmenler yazma becerisinin çözümleme yöntemi ile daha iyi kazandırıldığına inanmaktadırlar.

Çözümleme yönteminin yazma becerisini kazandırmada daha olumlu olduğu görüşünü Kılıç (2005:8) ve Özbek (2005) desteklemektedir. Öğretmenlerin yazma öğretimi konusunda zorlanmalarının sebebi, ses temelli cümle yöntemiyle bitişik eğik yazı uygulamasının başlamış olması olabilir. Binbaşıoğlu (2005:12) öğrencilerin yazı yazarken başlangıçta zorlandıklarını ancak zaman içerisinde bu duruma alıştıklarını ifade ederek bu durumun eğitimin 'basitten karmaşığa' ilkesi ile çeliştiğini belirtmiştir. Tok (2001:275) çözümleme yöntemiyle okuma ve yazma öğretim çalışmalarının sonucunda öğrencilerin yazma hatası ve yazım kuralları konularında geçmişte uygulanan yöntemlere kıyasla daha az hata yaptıklarını bulgulamıştır. Çiftçi (2005:146) ise yapmış olduğu araştırma da yazı stiline beklentileri en iyi şekilde karşıladığı sonucunu ortaya koymuştur. Güneş (2005:143), Güven ve İleri (2006:34) bitişik eğik yazı ile beklentilerin karşılandığını ve anatomik yapıya uygun olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Yazı becerisinin kazandırılmasında çözümleme yönteminin tercih sebebi olması öğretmenlerin eğitim aldıkları yazı tipinin farklı olması, öncelikli olarak kendilerinin yazı tipinin değiştirilmesine hazır olmadıkları olabilir. Ya da öğretmenlerin yazmaya hazırlık çalışmalarını çok kısa tutmaları da öğrencilerin bu beceriyi kazanırken başlangıçta zorlanmalarına neden olabilir.

#### 4.1.3. Öğretmenlerin “Dinleme” Becerilerine Yaklaşımları

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmayı çözümlene yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile kazanan öğrencilerin, dinleme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair görüşlerini ortaya koyan bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 16’da verilmiştir.

**Çizelge 16. Dinleme Becerilerine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları**

Görüşler	N	Ort. (X)	s.s	s.d.	T	p
<b>Çözümlene Yöntemi</b>	197	17,41	2,93	196	,496	.621
<b>Ses Temelli Cümle Yöntemi</b>	197	17,53	3,17			

Çizelge 16’daki ölçüm sonuçlarına dayanarak, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin değişmesinin öğrencilerin dinleme becerilerinde herhangi bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir ( $t=,496$ ;  $p \geq .05$ ). Öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerde, dinleme becerisi yöntemlere göre farklılıklar yaratmamaktadır. Sonuç olarak öğretmenlere göre, öğrenciler çözümlene yöntemi ( $X=17,41$ ) veya ses temelli cümle yöntemi ( $X=17,53$ ) ile ilk okuma yazma öğreniminde dinleme becerisi açısından fark yaşamamışlardır.

Yapılan çalışmalarda dinleme becerisinin önemi her iki program için ortaya konmuştur. Yöntemlerin farklılaşması dinleme etkinliği üzerinde bir farklılığa yol açmamıştır. Bu sonuç bizlere her iki okuma yazma öğretim yönteminin de dinleme etkinliklerine aynı önemi verdiğini belirtmektedir. Sonuç aslında yeni öğretim programında karmaşık olarak nitelendirilen dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların, çoklu etkinliklerin ve materyallerin ya etkin bir şekilde kullanılmadığını ya da hâlâ okullarda alt yapı eksikliklerinin var olduğunu kanıtlar niteliktedir (bkz sayfa 41).



#### 4.1.4. Öğretmenlerin “Konuşma” Becerilerine Yaklaşımları

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmayı çözümlene yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile kazanan öğrencilerin, konuşma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını dair görüşlerini ortaya koyan bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

**Çizelge 17. Konuşma Becerilerine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları**

Görüşler	N	Ort. (X)	s.s	s.d.	t	p
Çözümlene Yöntemi	197	22,93	4,47	196	3,022	.003
Ses Temelli Cümle Yöntemi	197	23,98	4,31			

Çizelge 17’deki ölçüm sonuçlarına bağlı olarak, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin değişmesi öğrencilerin konuşma becerilerinde farklılığa yol açmıştır ( $t=3,022$ ;  $p=.003$ ). Öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerde, konuşma becerisi yönünden öğrenciler yöntemlere göre farklılıklar yaşamış ve bu farklılık ses temelli cümle yöntemi lehine olmuştur ( $X=23,98$ ). Çözümlene yöntemi ( $X=22,93$ ) konuşma becerisi yönünden yeni ilk okuma yazma öğretim yönteminin gerisinde kalmıştır.

Öğretmenler ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin programın yapısına ve benimsenen felsefi yaklaşımına uygun olarak öğrenci merkezli ve aktif katılımlı bir anlayışı benimsemişlerdir. Görsel malzemeler üzerine konuşma, yapılan araştırmalar, etkinlik örnekleriyle çeşitlendirilen ders çalışmaları öğrencileri konuşma becerisi yönünden olumlu yönde etkilemiştir. Yapılan bazı çalışmalar kendini ifade etme, toplum önünde rahatça konuşabilme, akıcı konuşma doğru telaffuz gibi etkinliklerde ses temelli cümle yönteminin etkinliğini ortaya koymuştur (Erginer, 1996:16; Şahin ve arkadaşlarının 2005:169-174). Ancak Tok (2001:275) çözümlene yöntemiyle öğrencilerin daha etkin ve girişimci olduklarını, daha araştırmacı, meraklı ve verimli olduklarını yaptığı araştırmayla ortaya koymuştur. Bu sonuç ses temelli cümle yönteminin özelliklerinden biri olan sözlü anlatımın

geliştirilmesi, doğru telaffuz ve akıcı anlatım ile örtüşmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan müfettişlerin ve öğrenci velilerinin de görüşleri öğrencilerin ses temelli cümle yöntemi ile konuşma becerilerinin geliştiği şeklinde olmuştur.

#### 4.1.5. Öğretmenlerin “Görsel Sunu ve Görsel Okuma” Becerilerine Yaklaşımları

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmayı çözümlene yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile kazanan öğrencilerin, görsel sunu ve görsel okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair görüşlerini ortaya koyan bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

**Çizelge 18. Görsel Sunu ve Görsel Okuma Becerilerine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları**

Görüşler	N	Ort. (X)	s.s	s.d.	t	p
<b>Çözümlene Yöntemi</b>	197	13,83	2,90	196	6,760	.000
<b>Ses Temelli Cümle Yöntemi</b>	197	15,41	2,52			

Çizelge 18’deki ölçüm sonuçlarına göre, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin değişmesi öğrencilerin görsel sunu ve görsel okuma becerileri arasında anlamlı farklılıklara yol açmıştır ( $t=6,760$ ;  $p=.000$ ). Öğretmenler, yeni bir öğrenme alanı olarak ele alınan görsel sunu ve görsel okuma becerilerinin ses temelli cümle yöntemi ( $X=15,41$ ) ile daha iyi kazandırıldığını belirtmişlerdir. Çözümlene yönteminde ( $X=13,83$ ) ayrı bir başlık olarak ele alınmayan görsel sunu ve görsel okuma becerileri beklenen bir netice olarak, ses temelli cümle yönteminde daha etkili olmuştur.

Ses temelli cümle yöntemi ile ortaya yeni bir başlık altında sunulan görsel okuma ve görsel sunu sınıflarda öğrenci dikkatini çeken, aktif katılımı sağlayan bir beceri olmuştur. Öğreten ve öğrenen arasında iletişimi arttırması, karşılıklı olarak duygusal deneyimleri işe koşması ve çoklu okuryazarlığa yönlendirmesi, okuma

yazmayı yazılı metinlerin dışına çıkarması özellikleri sebebiyle kabul gören olumlu bir öğrenme alanıdır.

#### **4.1.6. Öğretmenlerin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtlar Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular**

Aşağıda öğretmenlerin sunulan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

##### **4.1.6.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Dayanarak Ses Temelli Cümle Yönteminin Zayıf ve Üstün Yönleri**

Öğretmenlerden alınan bulgular belli başlıklar altında toplanarak analiz edilmiştir. Yöntemin zayıf yönleri olarak belirtilen görüşlere göre, öğrencilerin okumaları süreklilik, hız ve anlamlılık taşımamaktadır. Öğrenciler yöntem gereği harf ve hece gibi küçük birimlere takılmakta ve dolayısıyla okuduklarını anlamlandırma sürecinde zorlanmaktadırlar. Öğretmenler yaşanan zorlukları “*Öğrencilerde harf ve hece tekrarlanması çok fazla olmaktadır. Özellikle hecelerin yanlış yerlerden bölünmesi önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.*” cümleleriyle ifade etmişlerdir. Okuduğunu anlama becerisinin zayıf olması anlatma becerilerini de etkilemektedir.

Öğrenciler bitişik eğik yazı çalışmalarının başlangıç sürecinde zorlanmaktadırlar. Bu durum eğitimin “kolaydan zora ilkesi” ile çelişmektedir. Daha sonraki aşamalarda bu sorunun aşılabildiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler noktalama işaretlerini kavramakta da sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca etkinliklerin çeşitlendirilmesinin derslerde zaman sorununa yol açtığını da belirtmişlerdir. Yaşanan olumsuzluklar öğrencilerin kendilerini ifade etme aşamasında çeşitli şekillerde zorluklar oluşturmaktadır.

Okumanın hızlı ve anlamlı olmamasına rağmen kısa sürede okuma becerisinin kazanılması, yazı tipinin değişmesine bağlı olarak estetik yazıya

ulaştıklarını ve yazıda akıcılığın sağlanabildiği ifade edilmiştir. Görsel materyallerle verilen eğitimin öğrenci dikkatini önemli denilebilecek düzeyde arttırdığını, ezbere yönelik öğretimin terk edildiğini belirten görüşler yöntemin üstün yanları olarak ele alınmıştır. Etkinliklerin çocukları öğrenme alanlarında özellikle konuşma, görsel sunu ve görsel okuma geliştirdiği belirtilmiştir. Özellikle görsel materyallerin kullanılmasıyla ilgili olarak öğretmenler “*Derslerde hepimiz çok eğleniyoruz. Derse katılım artmış durumda.*” ifadelerini kullanmışlardır. Yöntemin etkinliklerle ilerlemesi bireysel farklılıkların önemsenmesine yaramış ve derse katılımı sağlamıştır.

Her yöntemde olduğu gibi ses temelli cümle yönteminin de uygulamada sınırlılıkları ve yararları bulunmaktadır. Ancak her şeyden önce programlarda neye öncelik verildiği belirlenmelidir. Bir öğretmenin ifadesi “*Bizler ülke olarak çocuklarımızda öncelikle neyi görmek istiyoruz. Buna karar vererek onları doğru yönlendirelim.*” şeklindedir. Hiçbir yöntem bir diğerinden üstün ya da mükemmel değildir. Çelenk (2004:44–48) Akyol (Başaran, 2006:109) ve Gündüz’ün (2006) belirttiği üzere, ilk okuma yazma öğretiminde hangi yöntem kullanırsa kullanılsın öğrencilere okuma yazma öğretilir. Uygulanmış olan yöntemleri savunan veya karşıt görüş ileri sürenler mevcuttur. Çünkü her yöntemin kendine göre belirli derecelerde sınırlılıkları ve faydaları vardır. Önemli olan bu sınırlılıkların nasıl aza indirgenebileceği ve yararlarının arttırılabileceğinin bulunulabilmesidir.

#### **4.1.6.2. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar**

Yöntem öğretmenlerin çoğu tarafından ‘şehir yöntemi’ olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler uygulama sürecinin hece oluşturma aşamasında zorlandıkları görüşünde hem fikir olmuşlardır. Açık ve kapalı hece oluşturma döneminin oldukça sancılı geçtiği belirtilmiştir (-e, -el, -le, -ele, el ele). “*Açık ve kapalı hecelerin öğretiminde birçok sorunla karşılaştık. Çocukların heceleri algılamada zorlandıklarını gördük.*” Sancılı geçen bu dönemin bir sonraki aşaması kelime oluşturma dönemi de olumsuz etkilenmiştir.

Yöntemin ‘şehir yöntemi’ şeklinde ifade edilmesinin ardında sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve bu durumun sonucunda belirlenen etkinliklerin ders süresinde tam anlamıyla gerçekleştirilemediği gerçeği yatmaktadır. *“Sınıflarımız aşırı derecede kalabalık. Bu durum özellikle ayrı bir özen isteyen birinci sınıf öğrencilerinde daha da önemli bir hal almıştır. Bütün öğrenciler ilgi bekliyorlar. Bizde bu koşullarda onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz. Ama bu inanın ki çok çok zor.”* Öğretmenler yaşadıkları sorunu bu şekilde dile getirmişlerdir. 2005 yılında yeni öğretim programını inceleme ve değerlendirme amaçlı uzmanlarca hazırlanan çalışma raporunda da aynı sorunların var olduğu ortaya konmuştur (Eğitim Reformu Girişimi, 2005; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006:47). Günümüzde hâlâ bu sorunların çözülememiş olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim almış çocuklarda uygulamaların daha başarılı olduğunu gözlemleyen öğretmenler araç gereç desteğinin, görsel materyallerin, yaşanmışlıkların yöntemin başarısı üzerinde fazlaca etkileri bulunduğunu ifade etmişlerdir. *“Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalıdır. Okul öncesi eğitim almış çocukların hazır oluşlukları okuma yazmayı desteklemektedir.”* Etkinliklere bazı öğretmenler ve öğrenci velileri tarafından tam anlamıyla önem verilememesi de öğrencilerle öğretmenler ve öğrenci velileri arasındaki iletişimi zayıflatmış, zaman kaybına yol açmış ve yazım aşamasında sorunlar yaşanmasına sebep olmuştur.

Öğretmenlerin tamamına yakını yöntemin veli ayağında büyük sorunlarla karşılaşmışlardır. Velilerin öğrencileri yanlış yönlendirmeleri, destekleyici çalışmalarını öğretmenlerin yönlendirmelerine aldırmandan bağımsız yürütmeleri öğrencilerin çalışmalarını etkilemiş ve öğretmenler veli desteğini istemez duruma gelmişlerdir. Yöntem üzerinde hem veli desteğinin etkileri, hem de okul öncesi eğitim almış olmanın yararları tartışılmaz boyutlarda önemlidir. Bu hem yurt içi araştırmalarda (Ferah, 1999:327; Bilir, 2005:89; Deliveli, 2006; Yurtal ve Bilgili, 2007:47) hem de yurt dışı araştırmalarca (Strickland, 1990:19-23; Pellegrini ve arkadaşları, 1994; Wilkie, 1994; Behrmann, 2000; Pretorius ve Naude, 2002:439-447) ortaya konmuştur.

#### 4.1.6.3. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programında Belirtilen Kazanımlarla, Sınıftaki Gerçek Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin çoğunluğu tarafından belirtilen görüşlerde ilgi çekici olan bir nokta ilk okuma ve yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamaların uyuşmadığı noktası olmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu “*Yöntem seçimini okulların koşullarına uydurabilmemiz, var olan şartları kullanabilmemiz için bize bıraksınlar.*” şeklinde olmuştur. Sınıf uygulamaları ile belirtilen kazanımlar arasında var olan uyuşmazlığın, ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi seçiminin öğretmen tercihinin bırakılması yani ‘yöntem çoğulculuğu’, uzun yıllar uygulanan çözümlenme yöntemine geri dönüş veya karma yöntemin uygulanması şeklinde çözülebileceği öğretmenlerce belirtilmiştir. Geekie ve Raban (1993), Lysaker (1997), Çelenk (2005, 121), Şahin ve Akyol’da (2006:5) öğretmenlerle aynı yönde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programın pilot uygulama sürecinin yetersiz olmasından kaynaklı olarak sorunların oluştuğunu da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşünü 1968 programının altı yıllık pilot uygulama sonucunda iyi bir programı ortaya çıkarması desteklemektedir. Aynı sonuçlar Erginer (1996:106-109), Yapıcı (2005:20) ve Sağır (2006:271-286) tarafından yapılmış çalışmalarla da ortaya konmuştur.

#### 4.1.6.4. Öğretmenlerin “Sizin önerebileceğiniz bir ilk okuma yazma yöntemi var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlerin bu soru karşısında verdikleri yanıt daha çok “*Çözümlenme yöntemine geri dönelim.*” olmuştur. Bazı öğretmenler karma yöntemi uygulamayı tercih ederken bazıları da ses temelli cümle yönteminin okuma yazma öğretimi için uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler kendilerine özgü bir ilk okuma ve yazma öğretim yönteminden bahsetmemişlerdir.

#### 4.1.7. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlgili Görüşleri Üzerinde Kişisel Bilgilerin Etkileri

Birçok çalışmada öğretmen kişiliklerinin öğrenme durumlarını etkilediği belirtilmiştir (Wilkie, 1994; Tan, 1997; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997; Köksal, 1999; Akyüz, 2000; Gökçe, 2003; Özcan, 2003; Yiğit, 2006). Buradan hareketle aşağıda öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi ile ilgili belirttikleri görüşler üzerinde kişisel bilgilerinin etkili olup olmadığına dair bulgular yer almaktadır.

##### 4.1.7.1. “Cinsiyet” Değişkenine Ait Sonuçlar

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinde cinsiyet değişkeninin etkilerinin ortaya konulmasında bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 19’da verilmiştir.

**Çizelge 19. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları**

Cinsiyet	N	Ort. (X)	s.s	s.d.	t	p
Bay	89	125,71	10,86	195	,627	.531
Bayan	108	126,70	11,05			

Çizelge 19’deki bulgulara göre, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim yöntemi olan ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşleri üzerinde cinsiyet değişkeni etkili değildir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bay ve bayan öğretmenlerin cinsiyet farklılıkları açısından fark olmaksızın görüşlerini bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

#### 4.1.7.2. “Öğretmenlerin Birinci Sınıfları Okutacaklarını Öğrendikleri Zaman” Değişkenine Ait Sonuçlar

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinde birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman dilimini değişkeninin etkilerini ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 20’de verilmiştir.

**Çizelge 20. Öğretmenlerin Birinci Sınıfları Okutacaklarını Öğrendikleri Zaman Değişkenine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları**

Zaman	N	Ort. (X)	s.s	s.d.	t	p
Okul Açılırken	89	125,86	11,52	195	,564	.573
Okul Kapanırken	108	126,75	10,23			

Çizelge 20’deki ölçümlere göre, öğretmenlerin okuma yazma öğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerini, birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman dilimi değişkeni etkilememiştir. Böylece elde edilen sonuçlara dayanarak, yöntemlerin verimliliğinde öğretmenlerin birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman değişkeninin önemli bir etki yaratmadığı bulgulanmıştır.

#### 4.1.7.3. “Yaş” Değişkenine Ait Sonuçlar

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinde yaş değişkeninin etkilerini ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 21’de verilmiştir.



**Çizelge 21. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları**

Yaş	N	Ort. (X)	s.s	f	p
<b>30'dan küçük</b>	24	124,66	8,26	1,245	.293
<b>30-40 yaş</b>	107	126,44	11,96		
<b>41-50 yaş</b>	45	126,62	10,45		
<b>51-60 yaş</b>	20	127,45	8,45		
<b>60 yaş ve üzeri</b>	1	104,00	...		
<b>Toplam</b>	<b>197</b>	<b>126,25</b>	<b>10,95</b>		

Çizelge 21'deki ölçüm sonuçlarına göre, yaş değişkenindeki söz konusu değişimler, öğretmenlerin okuma yazma yöntemlerine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılığa ( $F=1,245$ ;  $p \geq .05$ ) yol açmamıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu da öğretmenlerin her yaşta aynı yaklaşım ve düşüncede olduğunu gösterir.

#### 4.1.7.4. "Eğitim Düzeyi" Değişkenine Ait Sonuçlar

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinde eğitim düzeyi değişkeninin etkilerini ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 22'de verilmiştir.

**Çizelge 22. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları**

Eğitim Düzeyi	N	Ort. (X)	s.s	f	p
Öğretmen Lisesi	3	124,00	7,2	1,285	.272
Eğitim Enstitüsü	23	126,43	11,58		
Yüksekokul	43	125,11	12,35		
Lisans	123	126,34	10,42		
Uzman Öğretmen	4	138,75	2,5		
Lisansüstü	1	118,00	...		
<b>Toplam</b>	<b>197</b>	<b>126,25</b>	<b>10,95</b>		

Çizelge 22'deki ölçümlere göre, öğretmenlerin okuma yazma yöntemleri ile ilgili görüşleri eğitim düzeylerinin farklılığı ile değişkenlik göstermemiş, görüşlerini etkilememiştir ( $F=1,285$ ;  $p \geq .05$ ). Yani, eğitim düzeyi değişkeni ilk okuma yazma öğretim yöntemlerine ilişkin görüşler üzerinde etkiliyken, belirtilen şıklar arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Buda öğretmenlerin değişen eğitim düzeylerine rağmen yöntem üzerindeki görüşlerinin değişmediğini ortaya koymaktadır.

#### 4.1.7.5. "Birinci Sınıf Deneyimi" Değişkenine Ait Sonuçlar

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinde birinci sınıf deneyimi değişkeninin etkilerini ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 23'te verilmiştir.

**Çizelge 23. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Deneyimi Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları**

Birinci Sınıfları Okutma Sayısı	N	Ort. (X)	s.s	f	p
1 defa	25	124,52	12,58	2,335	.044
2 defa	30	127,23	10,02		
3 defa	41	128,51	9,53		
4 defa	32	123,40	11,57		
5 defa	23	121,69	12,06		
6 ve üzeri	46	128,82	9,94		
<b>Toplam</b>	<b>197</b>	<b>126,25</b>	<b>10,95</b>		

Çizelge 23'teki ölçüm sonuçlarına göre, öğretmenlerin ilk okuma yazma yöntemleri ile ilgili görüşleri üzerinde, birinci sınıfları okutma deneyimi önemli bir etkiye sahiptir. Sınıf deneyimi değişkenindeki söz konusu değişimler, birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılığa ( $F=2,335$ ;  $p=.044$ ) yol açmıştır. Farklılığın kaynağını ortaya koymak amacıyla yapılan Scheffe ve Tukey testi sonuçlarına göre 5 defa ve üzeri birinci sınıfları okutma deneyimine sahip öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimini diğer meslektaşlarından daha olumlu gördüğü bulunmuştur. Bu sonucun sebebi olarak deneyimli öğretmenlerin etkinlikleri yönlendirmedeki başarıları ve sınıf içi çalışma planlarını istenilen yönde yapabilme yeteneğine sahip olmaları söylenebilir. Mesleki deneyimin okuma yazma ile ilgili etkinlikleri etkilediği sonucu Saracaloğlu (2006:115) tarafından da ortaya konmuştur.

#### 4.1.7.6. “Mezun Olunan Program” Değişkenine Ait Sonuçlar

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinde öğretmenlerin mezun oldukları programın etkilerini ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 24'te verilmiştir.

**Çizelge 24. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Program Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları**

<b>Mezun Olunan Program</b>	<b>N</b>	<b>Ort. (X)</b>	<b>s.s</b>	<b>f</b>	<b>p</b>
<b>Eğitim Fakültesi</b>	145	125,82	10,41	1,957	.122
<b>Fen Edebiyat Fakültesi</b>	18	123,22	13,19		
<b>Diğer Bölümler</b>	34	159,61	23,01		
<b>Toplam</b>	<b>197</b>	<b>126,25</b>	<b>10,95</b>		

Çizelge 24'teki analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin okuma yazma yöntemleri ile ilgili görüşleri mezun oldukları program değişkenine göre farklılık göstermemiş ( $F=1,957$ ;  $p \geq .05$ ). Başka bir deyişle, mezun olunan okul türü değişkenindeki söz konusu değişimler, yöntemlere ilişkin görüşleri etkilememiştir. Aynı sonuç Saracaloğlu (2006:115) tarafından da ortaya konmuştur.

#### **“Mesleki Kıdem” Değişkenine Ait Sonuçlar**

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinde mesleki kıdem değişkeninin etkilerini ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 25'te verilmiştir.

**Çizelge 25. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları**

<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>Ort. (X)</b>	<b>s.s</b>	<b>f</b>	<b>p</b>
<b>1-5 yıl</b>	12	118,75	7,32	2,184	.058
<b>6-10 yıl</b>	67	128,14	9,17		
<b>11-15 yıl</b>	47	124,70	13,73		
<b>16-20 yıl</b>	36	126,86	9,30		
<b>21 yıl ve üzeri</b>	35	128,11	11,52		
<b>Toplam</b>	<b>197</b>	<b>126,25</b>	<b>10,95</b>		

Çizelge 25'teki bulgulara göre, öğretmenlerin okuma yazma yöntemleri ile ilgili görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre değişiklik göstermemiş, görüşleri üzerinde etkili olmamıştır ( $F=2,184$ ;  $p \geq .05$ ). Ancak ölçüm sonuçlarının  $p \leq .05$ 'e yakınlığına dikkat edilirse söz konusu değişkenin tam anlamıyla görüşleri etkilemediğinden bahsedilemez. Değişkenin görüşleri azda olsa etkilediği görülmekle birlikte, görüşlerde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ifade edilebilir. Burada 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yöntemle daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

#### 4.2. Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinden Elde Edilen Bulgular

Aşağıda birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma yazmayı ses temelli cümle yöntemi ile kazanan öğrencilerin temel becerilerinin genel olarak değerlendirilmesine ilişkin dağılımlar verilmiştir.

##### 4.2.1. Öğretmen ve Öğrenci Velilerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Ses temelli cümle yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 26'da verilmiştir.

**Çizelge 26. Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılmasıyla Edinilen Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları**

Örneklem	N	Ort. (X)	s.s	s.d.	t	p
Öğretmenler	197	126,25	10,95	505	76,536	.000
Öğrenci Velileri	310	62,19	7,86			

Yapılan analizlere göre, öğretmenlerin öğretim yöntemine ait aritmetik ortalamaları ( $X= 126,25$ ), öğrenci velilerinin aritmetik ortalamalarından ( $X = 62,19$ ) yüksektir. Bu durum öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine daha olumlu

baktıklarını ve öğretim yöntemlerinden öğrenci velilerine göre daha fazla memnun kaldıklarını göstermektedir ( $t=76,536$ ;  $p=.000$ ).

Veliler yeterince bilgilendirilmediklerinden ve kendi okuma yazma öğretim yöntemlerinden farklı bir programla karşılaştıklarından dolayı yardım sürecinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ses ve harf arasındaki ayrımı tam anlamıyla yapamadıkları, bitişik eğik yazı ile öğretim sürecinde zorlandıkları ve öğretmenler tarafından yapılan yönlendirmelerin yetersiz olmasından kaynaklı var olan hataları göremediklerini ifade etmişlerdir.

#### 4.2.2. Öğretmen ile Öğrenci Veli Görüşlerinin ve Sınıf Gözlemlerinin Karşılaştırılması

Ses temelli cümle yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerine ek olarak araştırmacı tarafından yapılan gözlem ölçümleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi ile yapılmıştır. Ölçüm sonuçları Çizelge 27’de verilmiştir.

**Çizelge 27. Öğretmen ile Veli Görüşlerinin ve Sınıf Gözlemlerinin Karşılaştırılmasıyla Elde Edilen Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları**

Örneklem	N	Ort. (X)	s.s	t	p
Öğretmenler	197	126,25	10,95	2981,183	.000
Öğrenci Velileri	310	62,19	7,86		
Sınıf Gözlemi	12	56,75	9,99		
<b>Toplam</b>	<b>519</b>	<b>86,38</b>	<b>32,55</b>		

Çizelge 27’deki ölçüm sonuçlarına dayanarak, örneklemelerin yönetime ilişkin görüşlerinin farklılaştığı bulunmuştur ( $t=2981,183$ ;  $p=.000$ ). Öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma öğretim yöntemine yaklaşımları ( $X=126,25$ ), öğrenci velilerine ( $X=62,19$ ) ve sınıf gözlemlerine ( $X=56,75$ ) göre daha olumlu olmuştur. Velilerin yaklaşımları öğretmenlerin görüşlerine daha yakın olmakla birlikte sınıf

gözlemleri sonucunda elde edilen bulgular tamamen farklılık ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, öğrenci velilerine ve sınıf gözlemlerine kıyasla daha olumlu düşüncelerinde Strickland (1990:19), Bilir (2005:89), Deliveli (2006), Yurtal ve Bilgili'nin (2007:47) çalışmalarında ortaya konan öğrencilerin ve onları destekleyen ebeveynlerinin okula hazırlık döneminde alıştırmaya süresinin bulunma imkanının olması, öğretmen ve veli işbirliğinin geçmiş programlara göre daha yoğunlaşmış olmasının etkileri olabilir.

#### 4.2.3. Öğrenci Velilerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlgili Görüşleri Üzerinde Kişisel Bilgilerinin Etkileri

Aşağıda öğrenci velilerinin ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi ile ilgili belirttikleri görüşler üzerinde kişisel bilgilerinin etkili olup olmadığına dair bulgular yer almaktadır.

##### 4.2.3.1. “Cinsiyet” Değişkenine Ait Sonuçlar

Birinci sınıf öğrenci velilerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinde cinsiyet değişkeninin etkilerinin ortaya konulmasında bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 28’de verilmiştir.

**Çizelge 28. Öğrenci Velilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bağımsız Gruplar T Testi Ölçüm Sonuçları**

Cinsiyet	N	Ort. (X)	s.s	s.d.	t	p
Bay	94	61,80	8,96	308	,573	.567
Bayan	216	62,36	7,34			

Çizelge 28’deki ölçüm sonuçları, velilerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşleri üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığını göstermiştir ( $t=,573$ ;  $p \geq .05$ ). Yani velilerin cinsiyet farklılıkları yeni yöntemle ilişkin görüşlerini etkilememiştir.

#### 4.2.3.2. “Yaş” Değişkenine Ait Sonuçlar

Birinci sınıf öğrenci velilerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinde yaş değişkeninin etkilerini ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 29’da verilmiştir.

**Çizelge 29. Öğrenci Velilerinin Yaş Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları**

Yaş	N	Ort. (X)	s.s	f	p
30’dan küçük	76	61,98	7,58	,693	.557
30-40 yaş	175	62,47	7,81		
41-50 yaş	50	62,18	8,06		
51-60 yaş	9	58,66	10,30		
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>62,19</b>	<b>7,86</b>		

Çizelge 29’daki veri sonuçları, velilerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşleri üzerinde yaş değişkeninin etkili olmadığını göstermiştir ( $f=,693$ ;  $p \geq .05$ ). Yaş değişkenindeki söz konusu değişimler, velilerin yönetime ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

#### 4.2.3.3. “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Ait Sonuçlar

Birinci sınıf öğrenci velilerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinde eğitim düzeyi değişkeninin etkilerini ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 30’da verilmiştir.



**Çizelge 30. Öğrenci Velilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Ölçüm Sonuçları**

Eğitim Düzeyi	N	Ort. (X)	s.s	f	p
Okuryazar değil	132	60,92	7,74	1,775	.118
İlkokul	35	62,37	6,69		
Ortaokul	80	63,07	7,63		
Lise	24	63,16	7,55		
Önlisans	38	64,23	9,38		
Lisans	1	53,00	...		
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	<b>62,19</b>	<b>7,86</b>		

Çizelge 30'daki ölçüm sonuçlarına göre, velilerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşleri eğitim düzeyi değişkeninde etkilenmemiştir ( $f=1,775$ ;  $p \geq .05$ ). Yani velilerin eğitim düzeyleri görüşler üzerinde anlamlı bir etkiye sahipken, belirtilen değişkenler anlamlı bir etkiye yol açmamıştır.

#### 4.2.4. Öğrenci Velilerinin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtlar Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Velilerin büyük bir bölümü çocuklarında fiziksel, psikolojik ve duygusal açıdan önemli değişimlerin yaşandığını belirtmişlerdir. Beceri gelişiminin öğrenildiği bu dönemde yaşanan değişimlerin sadece bu yönde olmadığı, kişisel ve sosyal yönlerden de olumlu gelişmelerin yaşandığının ifade edilmesi ilgi çekici bir veri olarak kaydedilmiştir. “Çocuğum okula gelmeden önce içine kapanık, sessiz, arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlanan bir çocuktur. Okul ile birlikte yaşanan değişime inanamadık. Şu anda onu durduramıyoruz.” şeklinde görüş belirten veli sayısı azımsanamayacak kadar fazladır. Veliler çocuklarının, kendilerini daha anlamlı ve açık bir şekilde ifade edebildiklerini, sosyal ilişkilerinde daha olumlu olduklarını, sosyalleştiklerini, araştırmacı, sorgulayıcı ve sorumluluğunu bilen bireyler olarak yetiştiklerini, çevreleri ile olan etkileşimlerinde gözlenebilir artışların olduğunu belirtmişlerdir.

Velilerin çoğu okuma yazma öğrenme sürecinde çocuklarına yardımcı olmaya çalışmışlardır. Ancak yöntem ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları ve özellikle yazı tipinin öğretilmesinde çok zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan sorunlar bazı velileri okula yönlendirmiş ve çocuğuna yardım edebilecek düzeye gelmek için büyük çabalar harcanmış ancak bazı velilerin tamamen okuldan uzaklaşmasına sebep olmuştur.

Çalışmaya katılan velilerin çoğunun bayan olması ve azımsanamayacak çoğunluğun okuryazar olmaması veya ilkokul mezunu olması dikkat çekici bir veridir. Bu durum sebebiyle velilerin çocuklarına yardım etmekte zorlandıkları, belki de yanlış yönlendirmelerle çocuklarına zorluklar yaşattıkları sonucu çıkarılabilir.

### **4.3. Çalışmaya Katılan İlköğretim Müfettişleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

Aşağıda birinci sınıfların denetiminde görevlendirilmiş müfettişlerin görüşleri doğrultusunda ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bulgular nitel analiz yöntemleri kullanılarak belli başlıklar altında toplanmış, analizleri yapılarak aşağıda sunulmuştur.

#### **4.3.1. İlköğretim Müfettişlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne Yaklaşımları İle İlgili Bulgular**

Müfettişler genel olarak, uygulamanın öğrencileri okumaya erken geçirdiği yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Oyunlaştırılmış etkinliklerin somutlaştırmayı arttırdığını ve bu durumun öğrenci gelişim düzeyine uygun düştüğünü, görselliğe önem verilerek okuma ve yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bitişik eğik yazının estetik görünümünün ve süreklilik arz eden yazı biçiminin olmasının bir avantaj olduğunu, ancak yazı stiline öğrencileri öğrenim aşamasında zorladığı ifade edilmiştir.

Müfettişlerin yarısı ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programının değişmesin gerektiği ve yapılan değişimin iyi yönde olduğu konusunda görüş bildirirken diğer yarısı gerçekleştirilen değişimin gereksiz olduğunu “*Sanki para harcama programı, bir sürü formalite iş, etkinlik var.*” cümleleriyle ifade etmişlerdir. Kentsel ve kırsal kesimler arasındaki farklılıkların bu yöntem ile de devam ettiği, şehir okullarındaki uygun koşulların programdaki kazanımları desteklediği ve uyuştugu, kırsal kesimlerde geçmişte ise yaşanmış sorunların devam ettiğini belirtilmişlerdir. Yani sonuç olarak müfettişlerde öğretmenler gibi ses temelli cümle yöntemini bir ‘*kent programı*’ olarak tanımlamışlardır.

Müfettişlerin yonteme ilişkin görüşlerinin öğretmen ve öğrenci velilerinin görüşleriyle paralel olduğu görülmüştür. Yöntemle ilgili sınırlılıklar ve faydalar aynı doğrultuda ortaya konmuştur.

#### **4.3.2. İlköğretim Müfettişlerinin “Okuma ve Okuduğunu Anlama” Becerilerini Algılayış Biçimleri**

Konu ile ilgili sorularda belirtilen görüşler müfettişlerin öğrencilerle ilgili olarak okuma ve okuduğunu anlama becerisi konusunda umutsuz oldukları yönündedir. “*Okuma hızları çok yavaş. Bunun yanında okuma esnasında geriye dönüşler olmaktadır. Bu durum okuduğunu anlama becerisini de olumsuz etkilemektedir.*” Yaptıkları değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin gereken okuma düzeyinin çok gerisinde oldukları, aşırı derecede yavaş okudukları dolayısıyla gereksiz tekrarlamaların ve hecelemelerin ortaya çıktığını görmüşlerdir. Öğretmen görüşlerini ve sınıf gözlemlerini destekleyen müfettişleri umutsuzluğa iten temel sorun, öğrencilerin okudukları metinleri anlamada önemli sorunlar yaşadıklarını görmeleri olmuştur.

Müfettişlerin tamamına genellenemeyecek bir bölümü okul şartlarının olumlu olduğunu kent merkezlerinde öğretmen-veli işbirliğinin yoğun olarak yaşandığını, ilköğretim okullarında hissedilen olumsuzlukların giderilmesi için ek çalışmalar yapıldığını ve bu şekilde sorunların çözüme kavuşturulmaya çalışıldığı

belirtmişlerdir. Öğretmenlerle müfettişlerin okuma ve okuduğunu anlama konusunda görüş birliğine vardıkları görülmüştür.

#### **4.3.3. İlköğretim Müfettişlerinin “Konuşma” Becerilerini Algılayış Biçimleri**

Müfettişlerin çoğu, yöntemin uygulanması ile öğrencilerin artan etkinliklere kalımlarının sağlandığını, etkinliklerin görselleştirilmiş materyallerle desteklenmesi ile ortaya “*Kendilerini geçmiş yıllara oranla daha iyi ifade edebilen*” bir neslin oluştuğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin özgüvenlerindeki artışın yanı sıra okula gelme isteklerindeki artış, etkinliklere gönüllü katılımların gözlemlendiği belirtilmiştir. Aslında bir müfettişin belirttiği üzere “*Durdurulamaz bir nesil geliyor.*” ifadesi tüm söylenenleri özetler nitelik taşımaktadır.

#### **4.3.4. İlköğretim Müfettişlerine Göre Ses Temelli Cümle Yönteminin Verimliliğini Etkileyen Unsurlar**

İlk okuma yazma öğretim yöntemlerinin değişmesinden sonra yapılmış olan tanıtım çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Eğitimcilerin programa geçiş sürecinde Hatay ilinin pilot okulları barındırması avantajından yararlanmadıkları, öğretmenlerin mevcut okulları laboratuvar niteliğinde kullanamadıklarını ifade edilmiştir. Ayrıca yapılan eğitimlerin programları toptan tanıtım amacıyla yapılmış olması programın ayrıntılarına inilmesini engellemiş ve sorunların sınıflara taşınmasına sebep olmuştur. Müfettişler bu sorunun sistematik zamanlarda uzmanlarca verilecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle giderilebileceği görüşündedirler.

Müfettişlerin denetleme süreçlerinde gözlemledikleri bir başka unsur da öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmedikleridir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz olarak betimlemelerine karşılık eğitimciler tarafından “*Sen bu işi hal edersin*” şeklinde karşılık aldıklarını belirten müfettişler kendilerinin de bu alanda yeterli olmadıklarını ve bilgi eksikliklerinin olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum

Gömlüksüz ve Dilci'nin (2007:150) çalışmasını doğrular nitelik taşımaktadır. Müfettişlerin çoğu programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin yöntemi içselleştiremedikleri müddetçe amaçlanan başarının elde edilemeyeceği yönünde ortak görüş belirtmişlerdir. Müfettişler yaşanan sorunların, seminerler dışında bilgi alışverişi amacıyla merkezde yapılacak eğitim toplantıları ile giderilebileceğini belirtmişlerdir. Müfettişler tarafından ortaya konulan görüşler Güteryüz (1991:114), Erginer (1996:106-109), Yapıcı (2005:20) tarafından da belirtilmiştir.

#### **4.4. Araştırmacının Yapmış Olduğu Sınıf Gözlemleri Sonucunda Elde Edilen Bulgular**

Aşağıda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş birinci sınıf gözlemlerine dayalı nitel bulgular yer almaktadır. Bulgular analiz yöntemleri kullanılarak belli başlıklar altında toplanmış ve aşağıda sunulmuştur (bkz EK:5).

##### **4.4.1. “Okuma ve Okuduğunu Anlama” Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular**

Yapılan gözlemler sonucunda genel olarak öğrencilerin okuma hızlarının yavaş olduğu görülmüştür. Öğrencilerin önemli bir bölümü okuma esnasında kelime atlama, tekrarlama, heceleme, duraklama yapmışlardır. Gözlemlerde öğrencilerin okuma esnasında geriye yönelik dönüşleri sıkça yaptıkları ve okuduklarını anlama aşamasında zorlandıkları bulgulanmıştır. Bu durumun okullar arasındaki sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklardan, okul-veli işbirliği oranından ve en önemlisi ailelerin çocukları ile olan ilişkilerden etkilendiği görülmüştür.

##### **4.4.2. “Yazma” Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular**

Gözlem yapılan öğrencilerin çoğunun yazım aşamasında zorlanmadıkları, söylenenleri rahatlıkla yazabildikleri, kendilerini yazı ile rahatça ifade edebildikleri görülmüştür. Ancak yazıların estetik açıdan kaygı verici olduğu söylenebilir. Yazının ilerleyen aşamalarında gelişim düzeylerine bağlı olarak öğrencilerin yazılarında düz

çizgiye benzeyen bir gidişatın olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin sık sık olmasa da yazı yazma etkinliklerinde zamansız duraksadıkları, harf, hece veya kelime atlama hatası yaptıkları görülmüştür. Ancak geçmiş zamanlarda önemli bir sorun teşkil etmiş olan, harflerin karıştırılması sorununun bitişik eğik yazıda görülmediği ses temelli cümle yönteminin olumlu bir özelliği olarak görülmüştür.

#### **4.4.3. Gözlemler Esnasında Elde Edilen Diğer Bulgular**

Öğrencilerin etkinliklere katılmada istekli oldukları, çalışmalara aktif olarak katıldıkları, topluluk önünde rahatça konuşabildikleri, resim, fotoğraf gibi görsel materyalleri istenilenler doğrultusunda yorumlayabildikleri incelenmiştir. Ancak yöntem ile programda belirtilen kazanımların henüz gerçekleşmediği görülmüştür. Veriminin istenilen düzeyde olmasında, uygulamaların çeşitlendirilmesinin, etkinliklerin farklılaştırılmasının yanı sıra öğretmen yeterliliğinin sağlanması ve okul koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Güneş'in belirttiği üzere (Sağırılı, 2006:271), yöntem seçiminde dilin yapısı, dilin yazı sistemi, materyal durumu, öğreticilerin yetiştirilmesi, değerlendirme, okuma ve yazma öğretim kolaylığı, öğrencileri güdüleme gibi hususlara dikkat edilmelidir. Yapılan gözlemlerde yönetime yönelik belirtilen hususların yeterince göz önünde bulundurulmadığı görülmüştür. Son zamanlarda Acat ve Özsoy'un (2006:33-35) yöntem üzerine yapmış olduğu çalışmalar gözlemler sonucunda ortaya çıkanları destekler nitelik taşımaktadır.

## 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı öneriler verilmiştir.

### 5.1. Araştırma Bulgularına Dayalı Sonuçlar

Aşağıda araştırma bulgularına yönelik sonuçlar verilmiştir.

#### 5.1.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerden Elde Edilen Sonuçlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerden elde edilen sonuçlar şu şekilde olmuştur;

1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında ‘çözümleme yöntemi’ lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri arasında ‘ses temelli cümle yöntemi’ lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

3) Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin dinleme becerileri arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

4) Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin yazma becerileri arasında ‘çözümleme yöntemi’ lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5) Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma ve yazmayı “ses temelli cümle yöntemi” ve “çözümleme yöntemi” ile öğrenen öğrencilerin görsel sunu ve görsel okuma becerileri arasında ‘ses temelli cümle yöntemi’ lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

6) Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşler üzerinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan program, meslek kıdem ve birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman değişkenlerinin öğretmen görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur. Ancak öğretmenlerin ilk okuma yazma yöntemleri ile ilgili görüşleri üzerinde, birinci sınıfları okutma deneyiminin önemli bir etkiye sahip olduğu ve görüşler üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Farklılığın kaynağını 5 defa ve üzeri birinci sınıfları okutma deneyimine sahip olan öğretmenler oluşturmuştur. Yani 5 defa ve üzeri birinci sınıfları okutma deneyimine sahip olan öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimini diğer meslektaşlarından daha olumlu görmüşlerdir.

7) İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşleri genel olarak şunlardır;

- Öğrencilerin ses, harf gibi detaylara takıldıkları ve bu durumun okuma hızını azalttığı,
- Öğretim sürecinde öğrencilerin uygulama sürecinin hece oluşturma aşamasında zorlandıkları,
- Öğrencilerin okumalarının süreklilik, hız ve akıcılık taşımadığı,
- Kısa sürede okuma becerisinin kazanıldığını,
- Öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma sürecinde sorunlarla karşılaştıkları,
- Bitişik eğik yazının öğrencileri başlangıçta zorladığı belirtilmiştir. Ancak bu durumun eğitimin ‘kolaydan zora’ ilkesi ile çelişmekte olduğunu,
- Öğrencilerin noktalama işaretlerini kavramakta sorunlar yaşadıklarını,



- Estetik açıdan bitişik eğik yazının uygun olduğunu,
- Yazıda akıcılığın sağlandığını,
- Görsel materyallerin öğrencilerin dikkatini çektiğini,
- Bireysel farklılıkların en az düzeye indirildiğini,
- Ezbere yönelik öğretimin terk edildiğini,
- Kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini,
- Öğrencilerin daha etkin derse katıldıklarını ve daha araştırmacı, sorumluluk sahibi oldukları yönünde olmuştur.

### **5.1.2. Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinden Elde Edilen Sonuçlar**

Çalışmaya katılan birinci sınıf öğrenci velilerinden elde edilen sonuçlar şu şekilde olmuştur;

1) Ses temelli cümle yönteminin, Antakya merkez ile merkeze bağlı ilköğretim okulları birinci sınıf öğrenci velileri ile birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda öğretmenlerin öğrenci velilerine göre yönteme daha olumlu yaklaştıkları ortaya çıkmıştır.

2) Ses temelli cümle yöntemiyle ilgili belirtilen görüşler üzerinde velilerin kişisel verilerinin etkilerinin araştırılması sonucunda cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin etkili olmadığı bulunmuştur.

3) İlköğretim okulları birinci sınıf öğrenci velilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimine ilişkin genel görüşleri şunlardır;

- Bitişik eğik yazı ile yapılan çalışmalarda çocukların bazı sorunlar yaşadıklarını ve kendilerinin bu konuda yetersiz kaldıklarını,
- Yazıda akıcılığın sağlandığını,
- Öğrencilerin okumalarının süreklilik, hız ve akıcılık taşımadığını,

- Öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma sürecinde zorluklarla karşılaştıklarını,
- Veliler çocuklarda hissedilebilir değişimler yaşandığını,
- Çocukların kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini,
- Çocuklarının daha araştırmacı, sorgulayıcı ve meraklı olduklarını,
- Görsel materyallerle destekli öğretimin öğrencilerin dikkatini çektiği ve onları ezberden uzaklaştırdığını şeklinde olmuştur.

### 5.1.3. Çalışmaya Katılan İlköğretim Müfettişlerden Elde Edilen Sonuçlar

Çalışmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden elde edilen sonuçlar şu şekilde olmuştur;

1) Yapılan görüşmeler sonucunda ilköğretim müfettişlerinin çoğu ilk okuma ve yazma yöntemi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

2) Çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin Antakya merkez ile merkeze bağlı ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda müfettişler okuma ve yazma öğretiminde yapılan değişikliğin iyi yönde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak uygulamaya konan yöntemi bir ‘kent programı’ olarak tanımlamışlardır.

3) Müfettişler okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili olarak ses temelli cümle yöntemini eksik bulmuşlardır. Öğrencilerin okudukları metinleri anlamada önemli sorunlar yaşadıklarını gözlemlemişlerdir.

4) Müfettişlerin konuşma becerisine yönelik görüşleri öğrencilerin ‘kendilerini geçmiş yıllara oranla daha iyi ifade edebilen bir nesil’ olduğu yönünde olmuştur. Aynı zamanda bir müfettişin belirttiği ‘durdurulamaz bir nesil geliyor’ ifadesi tüm söylenenleri özetler nitelik taşımaktadır.

5) Müfettişlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamalarına yönelik belirtmiş oldukları görüşlerden biri de öğretmenlerin kendilerini uygulama sürecinde yeterli hissetmedikleri olmuştur.

#### 5.1.4. Yapılan Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmacının yapılan sınıf gözlemlerinde elde ettiği sonuçlar şu şekildedir;

1) Ses temelli cümle yöntemine ilişkin ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ile öğrenci velilerinin ve yapılan sınıf gözlemlerinin karşılaştırılmasında, yönteme ilişkin görüşlerin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma öğretim yöntemine yaklaşımları, öğrenci velilerine ve sınıf gözlemlerine göre daha olumlu olmaktadır. Velilerin yaklaşımları öğretmenlerin görüşlerine daha yakın olmakla birlikte sınıf gözlemleri sonucunda elde edilen veriler tamamen farklılık ortaya koymaktadır.

2) Okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin okuma hızlarının yavaş olduğu bulunmuştur.

3) Okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin okuduklarını anlama konusunda sorunlar yaşadıkları gözlemiştir. Öğrencilerin noktalama işaretlerini algılamakta zorlandıkları görülmüştür.

4) Okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin kelime atlama, tekrarlama, heceleme, duraklama yaptıkları ve okuma esnasında geriye dönüşlerin sıkça yaşandığı bulgulanmıştır.

5) Gözlem yapılan süreç içerisinde öğrencilerin bitişik eğik yazı ile süratli, akıcı yazı yazdıkları görülmüştür. Ancak ses temelli cümle yönteminde yazı stilini değiştirme sebeplerinden biri olarak sunulan estetik kaygının amaca hizmet etmediği ortaya çıkmıştır.

6) Öğrencilerin hem çözümleme yöntemi hem de ses temelli cümle yöntemine yönelik yazı yazma etkinliklerinde zamansız durakladıkları, harf, hece veya kelime atlama hatası yaptıkları görülmüştür. Ancak geçmiş zamanlarda önemli bir sorun teşkil etmiş olan, harflerin karıştırılması olayının bitişik eğik yazı ile görülmediği bulgulanmıştır.

7) Görsel materyallerle desteklenen öğretim ortamının öğrencileri aktif olarak derse kattığı gözlenmiştir. Öğrenciler görsel materyalleri rahatça yorumlayabildikleri görülmüştür.

## 5.2. Araştırmaya Yönelik Elde Edilen Diğer Sonuçlar

Aşağıda önceden belirlenmemiş ancak araştırma sürecinde ortaya çıkan sonuçlar ise şu şekilde elde edilmiştir;

1) İlköğretim okullarının şartları aynı değildir. Yöntem çalışmaya katılan örneklem grubunun büyük çoğunluğunca bir 'şehir programı' olarak adlandırılmıştır. Bu durum öğretime yönelik uygulamaların okuldan okula farklı şekillerde sonuçlar doğurmasına sebep olmaktadır.

2) Öğretmenlerin ilk okuma ve yazma yöntemi ile ilgili yeterince bilgilendirilmemeleri sebebiyle uygulama aşamasında sorunlar yaşandığı bulgulanmıştır.

3) Öğretmenler yöntemi uygulama aşamasında yetersiz kalmaktadırlar. Öğretmenlerin araştırma yapmaktan, sorgulamaktan uzak kalarak yonteme yönelik 'beklenti yoksunu' oldukları görülmüştür. Bu durum dolayısıyla okullar ve sınıflar arasında farklı uygulamalara sebep olmaktadır.

4) Sınıf mevcutları, öğretim uygulamalarını aksatacak düzeyde kalabalıktır.

5) İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde öğretmen-veli işbirliği çok büyük önem taşımaktadır.

6) Öğretmenlerin tamamına yakını ilk okuma ve yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamaların uyuşmadığını belirtmişlerdir.

7) Öğretmenler süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak başvuru kaynaklarının olmadığını, rehberlik ve denetlemenin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple önemli başvuru kaynakları olan müfettiş ziyaretlerinin ise, amaca hizmet etmediği belirtilmiştir.

8) Özellikle birinci sınıflara eğitim verecek öğretmenlerin mezun oldukları programın “sınıf öğretmenliği” olmasına dikkat edilmediği görülmüştür.

### **5.3. Araştırma Bulgularına Dayalı Öneriler**

Aşağıda araştırma sonuçlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

#### **5.3.1. Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler**

Aşağıda çalışmaya katılan öğretmenlere yönelik öneriler sunulmuştur.

1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanmakta olan ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi ile ilgili olarak alanında uzmanlaşmış kişilerce “okuma ve okuduğunu anlama”, “dinleme”, “yazma”, “konuşma” ve “görsel sunu ve görsel okuma” becerilerinde eğitim almaları sağlanmalıdır.

2) İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde programın verimliliğini önemli ölçüde etkileyen öğretmenlerin kişisel özelliklerini geliştirici eğitimler verilmelidir.

3) İlk okuma ve yazma öğretiminin daha verimli olabilmesi için sınıf öğretmenlerinin sadece ilk üç sene aynı sınıfta eğitim vermeleri uygun olabilir. Böylece birinci sınıf deneyimi olan öğretmenlerden olabildiğince yararlanılabilir.

4) Sınıftaki uygulamalar öğrencilerin okumalarına süreklilik, hız ve akıcılık kazandıracak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlere hızlı okuma teknikleri ile ilgili deneyimler kazandırılabilir. Ayrıca Türkçe dersi okuma yazma ortamları çeşitlendirilerek teknoloji destekli çoklu ortamların oluşturulmasıyla (sınıf ve okul kitaplıkları, sınıf ve okul gazeteleri, dergileri vb. oluşturulmalı) öğrencilerin aktif olarak görev almaları sağlanmalıdır.

5) Öğretmenlerin hece oluşturma aşamasında zorlanan öğrencilere yönelik çeşitli çalışmalar hazırlamaları uygun olacaktır. Bu aşamada etkinliklerin çeşitlendirilmesi yoluna gidilmesi önerilebilir.

6) Öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma sürecinde ortaya çıkan sorunları farklı ve çeşitli uygulamalarla giderilmelidir. Tiyatro, drama gibi görsel, hikâye oluşturma gibi yazılı etkinliklerden yararlanılabilir.

### **5.3.2. Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğrenci Velilerine Yönelik Öneriler**

Aşağıda çalışmaya katılan birinci sınıf öğrenci velilerine yönelik öneriler sunulmuştur.

1) İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde öğrenci ve veli işbirliği yoğun olmalıdır. Veliler öğretmenler tarafından öğretim sürecinin başında yapılacak çalışmalarla ilgili bir bilgilendirme toplantısı veya eğitime tabi tutulmalıdır. Bu sürecin eğitim-öğretim yılı içerisinde farklı iletişim kanallarıyla devam etmesi sağlanmalıdır. Gerekirse okul ile ev arasında bilgisayar destekli bilgi alış verişini sağlayacak sistemler kurulmalıdır.

2) Okulların yaz döneminde veli yetiştirme kursları açılmalıdır. Böylece yaz kurslarıyla velilerin kişisel yönden kendilerini geliştirmelerine destek teşkil edecektir.

### 5.3.3. Çalışmaya Katılan İlköğretim Müfettişlerine Yönelik Öneriler

Aşağıda çalışmaya katılan ilköğretim müfettişlerine yönelik öneriler sunulmuştur.

1) Müfettişler ilk okuma ve yazma yöntemi ile ilgili olarak gerekli eğitime tabi tutulmalıdırlar.

2) Müfettişlere verilecek eğitim branşlaşmaya yönelik olmalıdır. Sadece birinci sınıf konusunda uzmanlaşacak bir müfettiş eğitim ve öğretime yönelik sorunlara daha gerçekçi yaklaşımlarda bulunarak verimi arttıracak ve öğretmenin her zaman başvurabileceği etkili bir kaynak olacaktır.

### 5.4. Araştırmaya Yönelik Yapılan Diğer Öneriler

Aşağıda araştırma sürecinde ortaya çıkan diğer sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1) İlköğretim okullarının alt yapı eksiklikleri giderilerek ve okulların var olan şartları aynılaştırılarak yöntemin bir 'şehir programı' olmaktan çıkarılması gerekmektedir.

2) Yöntemin harf gruplarının verilmesi aşamasında öncelik ünlü seslerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) tanıtılmasına veya ünlü sesler ilk iki harf grubu içinde uygun cümlelerin oluşturulabileceği şekilde verilmelidir. Bu durum öğrencilerin kapalı heceleri öğrenme aşamasında yaşadıkları sorunları azaltacaktır.

3) Öğretmenlerin her zaman kendilerini yetiştirmelerine, geliştirmelerine olanak sağlayacak kongre, hizmet içi eğitimler, çalıştay, seminer gibi farklı yaşantılara katılımları desteklenmelidir.

4) Üniversitelerin sadece birinci devre (1-3. sınıf) sınıf öğretmenlerini yetiştirmeye yönelik bir bölüm açmaları bu konuda öğretmenlerin uzmanlaşmaları için yararlı olacaktır.

5) Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların, özellikle ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik uygulamaları arttırılmalıdır. Öğrencilerin yaşayarak öğrenmesi ilkesinden hareketle öğretmen uygulaması saatlerinin arttırılması sağlanmalıdır. Nitelikli bir eğitimle yetişen öğretmenler, buldukları koşullara uygun olarak ilk okuma ve yazma öğretim yöntemini kendileri seçebilir ve böylece 'yöntem çoğunluğu' yaşanabilir.

6) Birinci sınıflara eğitim verecek öğretmenlerin birinci sınıf deneyimlerinin olmasına ve özellikle sınıf öğretmenliği programından mezun olmalarına dikkat edilmelidir.

7) Öğretmenlerin birinci sınıfları okutacaklarını öğrendikleri zaman dilimi önem taşımaktadır. Bu bilginin eğitim-öğretim yılı sonunda öğretmenlere bildirilmesi bir sonraki yılın verimi için yararlı olacaktır.

8) Sınıf mevcutları, öğretim uygulamalarını destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Sınıf mevcudunun nitelikli çalışmalar yapılabilmesine imkan verecek 15-20 öğrenci civarında olması gerekir. Sınıf mevcutları bu sayıya yakın değerlere çekilmelidir. Bu durum okulların ikili öğretime geçmesiyle veya farklı okullara yönlendirmeyle mümkün kılınabilir.

9) İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde öğretmen-veli işbirliğinin çok büyük önem taşımasından hareketle okul aile işbirliğini geliştiren çalışmalara öncelik



verilmelidir. Çeşitli toplantılar, kermesler, piknikler, sportif faaliyetler okul, veli ve öğrenci arasındaki ilişkileri arttırabilir.

**10)** Öğretmenlerin belirli aralıklarla denetime tabi tutulmaları yoluyla ilk okuma ve yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamaların uyuşması sağlanmalıdır. Uyuşmayan durumlarda sorunlar tespit edilerek çözüme yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu sebeple başvuru kaynakları olarak bilinen müfettişlerin ziyaretleri amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.

**11)** İlk okuma ve yazma öğretimine yönelik araştırmalar Milli Eğitim Bakanlığınca desteklenmelidir. Yapılan çalışmaların ilk okuma ve yazma öğretiminin öğrenme alanlarına yönelik olması teşvik edilmelidir.

## **5.5. Sonuç Olarak**

İşlevsel bir okuma ve yazma becerisini kazanmak uzun yıllar istemektedir. İlk aşama olarak kabul edilen birinci sınıf öğretim sürecinde 2005/2006 yılı itibariyle değişime gidilmiştir. Uzun yıllar kullanılan ‘Çözümleme Yöntemi’ yerine sesi temele alan ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ kullanılmaya başlanmıştır. Ses temelli cümle yönteminin uygulayıcılar (birinci sınıf öğretmenleri), denetçiler (ilköğretim müfettişleri) ve destekleyiciler (birinci sınıf öğrenci velileri) açısından etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada eğitim sistemi açısından önemli sayılabilecek sonuçlara ulaşılmıştır.

Bugüne kadar yapılan araştırmaların çoğu çocuk gelişimine en uygun yöntemin çözümleme yöntemi olduğunu göstermektedir. Yaptığımız araştırmada bu çalışmaları bazı öğrenme alanları açısından destekler nitelikte olmuştur. Araştırmaya katılanların çoğu yaşanan bazı yetersizliklere rağmen eğitim sisteminde köklü bir yeniliğe ihtiyaç duyulduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Ayrıca sacayağının farklı bölümlerini oluşturan katılımcıların yönetime yönelik rahatsızlıklarının aynı yönde olması eğitimde gerçekleşen yeniliğin ve dolayısıyla değişimin yaşanmaya başladığını göstermektedir.

Aşağıdaki çizelge çalışmaya katılan örneklem grubunun yöntemlere ilişkin belirttikleri görüşlerden elde edilen ortak sonuçları göstermektedir.

**Çizelge 31. Çözümleme Yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Ortak Sonuçlar**

<b>Çözümleme Yöntemi</b>	<b>Ses Temelli Cümle Yöntemi</b>
<b>Öğrencilerin okuma hızları gözün büyük birimlere alışmasından dolayı daha hızlı olmaktadır.</b>	Küçük birimlere alışan gözün okuma hızı yavaş olmaktadır.
<b>Okuma ve okuduğunu anlama daha anlamlı olmaktadır.</b>	<b>Konuşma becerisinin kazandırılmasında yararlıdır.</b>
Okuma yazma becerisinin kazandırılma zamanı ses temelli cümle yöntemine göre daha uzun zaman almaktadır. Ama okuma yazma becerisini kazandırmada katılımcılar tarafından tercih edilen yöntem olmuştur.	<b>Dinleme becerisinde belirlenen kazanımlara ulaşılabilmiştir.</b>
<b>Dinleme becerisi etkin olarak verilmiştir.</b>	<b>Çocuğa kısa sürede okuma yazma becerisi kazandırılmaktadır.</b>
Görsel materyallere gerekli önem verilmemiştir.	Görselliğin öğretimde önemli olmasından dolayı ayrı bir öğrenme alanı olarak alınmıştır.
	5 defa ve üzeri birinci sınıfları okutma deneyimi bulunan öğretmenler yönteme daha olumlu yaklaşmışlardır.
	<b>Estetik açıdan bitişik eğik yanın uygun olduğu bulunmuştur.</b>
	<b>Bitişik yazımın sonucu olarak yazıda akıcılık sağlanmıştır.</b>
	<b>Görsel materyallerden öğrencilerin dikkatini çekmede yararlanılmıştır.</b>
	<b>Bireysel farklılıklar en az düzeye indirilmiştir.</b>
	<b>Ezbere yönelik öğretim terk edilmiştir. Öğrencilerin derse katılımı artmıştır.</b>
	<b>Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmektedirler.</b>

Sonuç olarak, bu çalışma keşifsel niteliği ağır basan bir çalışma olarak bundan sonra yapılacak çalışmalara ön ayak olursa ve okuma yazma gibi önemli bir becerinin kazandırılması sürecine katkıda bulunursa amacına ulaşmış sayılacaktır.

## EK:1

## Belirtke Tablosu

Veri Toplama Araçları	Öğretmen Anketi					Veli Anketi					Müfettiş Görüşme Formu					Gözlem Formu						
	Öğrenme Alanları	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Görsel Okuma ve Sunu	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Görsel Okuma ve Sunu	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Görsel Okuma ve Sunu	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Görsel Okuma ve Sunu	
<b>Kazanımlar</b>																						
Dinlemeye hazırlık yapar											★							★				
Dinlediğine dikkatini yoğunlaştırır.	★						★											★				
Görgü kurallarına göre dinler.																		★				
Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.	★																					
Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.							★				★							★				
Dinlediklerini zihninde canlandırır.																						
Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) sorularına cevap arar.	★																					
Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder, olayları sınıflandırır.	★																					
Dinledikleriyle ilgili günlük yaşamadan örnekler verir.	★										★											
Dinlediği ile ilgili sorular sorar ve sorulara cevap verir.	★																					
Dinlediklerini paylaşabilir.	★										★											
Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tiyatro vb. dinler/izler.																			★			
Konuşmaya hazırlık yapar.																			★			
Dinleyiciyle göz teması kurar.	★																		★			
İşitilebilir ses tonuyla konuşur.																			★			
Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.								★												★		
Kelimeleri doğru telaffuz eder.	★							★														
Akıcı konuşur.	★							★				★								★		
Konuşmalarında beden dilini kullanır. Gereksiz hareketlerden kaçınır.	★																			★		
Kendine güvenerek konuşur.	★							★														
Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.	★							★														
Öğrendiği yeni kelimeleri konuşmasında kullanır.	★																					
Konuşmasını görsel sunuyla destekler, örnekler verebilir.	★																					
Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade edebilir.	★																					
Konuşurken dinleyicilere sorular sorar, sorularını yanıtlar.	★																					
Topluluk önünde konuşur.	★																			★		
Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.			★					★						★						★		

Veri Toplama Araçları	Öğretmen Anketi					Veli Anketi					Müfettiş Görüşme Formu					Gözlem Formu					
	Öğrenme Alanları	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Görsel Okuma ve Sunu	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Görsel Okuma ve Sunu	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Görsel Okuma ve Sunu	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Görsel Okuma ve Sunu
<b>Kazanımlar</b>																					
Okumaya hazırlık yapar.			★					★												★	
Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.			★					★					★							★	
Akıcı okur.			★					★												★	
Okumaya dikkat yoğunlaştırır.			★					★					★							★	
Ön bilgilerine dayanarak okuduklarını anlamlandırır.			★					★					★								
Okuma öncesi, sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.			★										★								
Okuduklarını zihninde canlandırır.								★													
Okuduklarında 5N 1K sorularına yanıt arar.			★																	★	
Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi arar.			★										★								
Okuduğunu anlamada görsellerden yararlanır.			★										★								
Okuduğunu özetler.			★					★												★	
Hecelerden kelimeler oluşturur.			★																		
Serbest okur.			★																		
Metni eğlenmek, bilgi edinmek için okur.			★										★								
Yazmaya hazırlık yapar.									★												★
Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.				★					★												★
Bitişik eğik yazı ile yazar.				★					★					★							★
Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.				★					★					★							★
Anlamlı ve kurallı yazar.				★					★					★							★
Yazıda noktalama işaretlerini doğru yerlerde kullanır.				★					★					★							★
Kendisini tanıtan yazılar yazar.				★					★												
Yazılarını zevkle yazar.				★					★					★							
Verilen metne ya da cümleye bakarak yazar.				★																	
Şekil sembol ve işaretlerin anlamını bilir.																					★
Resim ve fotoğrafları yorumlayabilir.					★					★											
Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.					★																
Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazar.					★																
Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, sembol ve şekil kullanarak görselleştirir.					★										★						★
Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular. Beden dilini yorumlar.					★					★											
Sunularında gerçek nesne ve modellerden yararlanır.					★																

Kaynak: (MEB, 2005:29-43)

EK:2

**İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN KAZANDIRILMASINDA  
ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ ve SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN ANKETİ**

<b>Okulunuzun Adı:</b>	<b>Yaşınız:</b>
<b>Cinsiyetiniz:</b> Bay ( ) Bayan ( )	<b>Birinci Sınıfları Okutacağınızı Ne Zaman Öğrendiniz?</b> Okullar Açılırken ( ) Bir Önceki Öğretim Yılı Sonunda ( )
<b>Eğitim Düzeyiniz:</b> Öğretmen Lisesi.....( ) Eğitim Enstitüsü.....( ) Yüksekokul (Önlisans).....( ) Lisans.....( ) Uzman Öğretmen.....( ) Lisans Üstü.....( )	<b>Birinci Sınıfları Kaç Defa Okuttunuz?</b> 1 defa.....( ) 2 defa.....( ) 3 defa.....( ) 4 defa.....( ) 5 defa.....( ) 6 ve üstü.....( )
<b>Mezun Olduğunuz Program:</b> Sınıf Öğretmenliği.....( ) Fen Edebiyat Fakültesi.....( ) Eğitim Fakültelerinin diğer bölümleri.( ) Diğer (Yazınız .....)	<b>Mesleki Kıdeminiz:</b> 1-5 yıl.....( ) 6-10 yıl.....( ) 11-15 yıl.....( ) 16-20 yıl.....( ) 21 ve üzeri.....( )

**YÖNERGE (Mutlaka Okuyunuz)**

**Değerli Meslektaşım;**

2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye genelindeki bütün ilköğretim 1. sınıflarında "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile ilk okuma ve yazma öğretimi uygulamaya konulmuştur. Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanmasına yönelik aksaklıkların tespit edilmesi ve daha önce kullanılan yöntemlere göre tercih edilmesi ile ilgili nedenlerin belirlenmesi için yapılan bu çalışmada, siz öğretmenlerimizin değerli görüş ve önerilerine ihtiyaç duyulmuştur.

Lütfen anket sorularını, ilk okuma ve yazma öğretimi çalışmalarının bitmiş şeklini ve öğrencilerin genelini dikkate alarak cevaplandırınız ve seçeneklerden uygun olanı (X) şeklinde işaretleyiniz.

Araştırmada sizlerden ad ve soyad istenmemektedir. Vereceğiniz bilgiler bilimsel amaç için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Ankete vereceğiniz cevaplar ve belirteceğiniz görüşler Ses Temelli Cümle Yönteminin problemlerini anlamamız için önemli veri kaynakları olacaktır. Bu nedenle soruları içtenlikle yanıtlamanız, anketi titizlikle cevaplandırmanız ve boş soru bırakmamanız gerekmektedir.

**Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.**

**Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN**

**Öğretmen Necla BEYAZIT**

ÖNERMELER	ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ (Eski Program)			SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ (Yeni Program)		
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
<b>Okuma ve Okuduğunu Anlama; ÖĞRENCİLER,</b>						
1) Kelimeleri doğru okumaktadırlar.						
2) Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaktadırlar.						
3) Çok yavaş okumaktadırlar.						
4) Dikkatlerini okumaya yoğunlaştırmaktadırlar.						
5) Okuma sırasında atlama yapmaktadırlar.						
6) Okuma sırasında ekleme yapmaktadırlar.						
7) Okuma sırasında tekrarlama yapmaktadırlar.						
8) Okuma sırasında duraklama yapmaktadırlar.						
9) Heceleyerek okumaktadırlar.						
10) Okunan metni, uygun şekilde özetleyebilmektedirler.						
11) Okuduklarını anlamaktadırlar.						
12) Serbest okuma yapabilmektedirler.						
13) Okudukları olayla ilgili ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap vermektedirler.						
14) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurabilmektedirler.						
15) Okudukları metnin ana fikrini bulabilmektedirler.						
16) Bitişik eğik yazı ile yazılan metinleri okuma sürecinde zorlanmaktadırlar.						
17) Dinlediğini anlarken görsel (resim, şekil vb.) uyarıcılardan yararlanmaktadırlar.						
<b>Yazma;</b>						
18) Çok yavaş yazmaktadırlar.						
19) Heceleri yanlış yerlerden bölmektedirler.						
20) Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakmaktadırlar.						
21) Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmaktadırlar.						
22) Bütün yazılarında bitişik eğik yazıyı kullanmaktadırlar.						
23) Yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanmaktadırlar.						

ÖNERMELER	ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ (Eski Program)			SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ (Yeni Program)		
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
<b>ÖĞRENCİLER,</b>						
24) Harflerin yazılış yönlerine uymakta zorlanmaktadırlar.						
25) Yazarken harf atlama hatası yapmaktadırlar.						
26) Yazarken harf ekleme hatası yapmaktadırlar.						
27) Yazarken kelime atlama hatası yapmaktadırlar.						
28) Yazarken heceyi yanlış yazma hatası yapmaktadırlar.						
29) Yazarken bazı harfleri karıştırmaktadır.						
30) Söylenenleri doğru yazmaktadırlar.						
31) Kendilerini yazılı ifade edebiliyorlar.						
32) Bitişik eğik yazı yazımında zorlanmaktadırlar.						
33) Yöntem, sol elini kullanan öğrencilerde sorun yaratmıştır.						
<b>Dinleme;</b>						
34) Dikkatlerini, dinlemeye yoğunlaştırmaktadır.						
35) Dinledikleri metnin ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) sorularına cevap verebilmektedirler.						
36) Dinledikleri ile ilgili örnekler verebilmektedirler.						
37) Dinlediklerine ilişkin sorular sorabilmektedirler.						
38) Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verebilmektedirler.						
39) Dinlediklerini başkalarıyla paylaşabilmektedirler.						
40) Verilen yönergelere uygun görselleri (şekil, resim vb.) seçebilmektedirler.						
<b>Konuşma;</b>						
41) Konuşurlarken dinleyicilerle göz teması kurmaktadırlar.						
42) Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanabilmektedirler.						
43) Kelimeleri doğru telaffuz etmektedirler.						
44) Akıcı konuşmaktadırlar.						
45) Konuşurken gereksiz hareketlerden (jest, mimik vb.) kaçınmaktadırlar.						

<b>ÖNERMELER</b>	<b>ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ (Eski Program)</b>			<b>SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ (Yeni Program)</b>		
	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
46) Olayları oluş sırasına uygun anlatmaktadırlar.						
47) Konuşmalarını görsel sunuyla desteklemektedirler.						
48) Konuşurlarken çeşitli örnekler verebilmektedirler.						
49) Topluluk önünde rahatça konuşabilmektedirler.						
50) Sorulan sorulara uygun cevaplar verebilmektedirler.						
<b>Görsel Okuma ve Sunu; ÖĞRENCİLER,</b>						
51) Kendini, ailesini ve çevresini uygun biçimlerde tanıtabilmektedirler.						
52) Resimleri ve fotoğrafları yorumlayabilmektedirler.						
53) Beden dilini anlayabilmektedirler.						
54) Görsel uyarıcılardan hareketle cümleler/metinler yazabilmektedirler.						
55) Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembollerle ifade edebilirler.						
56) Harf ve sesi eşleştirebilirler.						
57) Ses Temelli Cümle Yönteminin zayıf ve üstün yanları sizce nelerdir?						
58) Yeni yöntemi uygulama aşamasında zorluklarla karşılaştınız mı? Varsa lütfen belirtiniz.						
59) İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla, sınıftaki gerçek uygulamalar ne kadar uyumaktadır? Uyumuyorsa sizce sebepleri nelerdir?						
60) Sizin önerebileceğiniz bir okuma ve yazma yönteminiz var mı? Varsa lütfen belirtiniz.						



**İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN KAZANDIRILMASINDA  
ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ VE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ VELİ ANKETİ**

**YÖNERGE (Mutlaka Okuyunuz)**

**Değerli Velilerimiz;**

2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye genelindeki bütün ilköğretim 1. sınıflarında "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile ilk okuma ve yazma öğretimi uygulamaya konulmuştur. Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanmasına yönelik aksaklıkların tespit edilmesi ile ilgili yapılan bu çalışmada, öğrencilerimizin gelişim ve değişimlerinin yakından takipçisi olan siz velilerimizin değerli görüş ve önerilerine ihtiyaç duyulmuştur.

Lütfen anket sorularını cevaplandırınız ve seçeneklerden uygun olanı (X) şeklinde işaretleyiniz.

Araştırmada sizlerden ad ve soyad istenmemektedir. Vereceğiniz bilgiler bilimsel amaç için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Ankete vereceğiniz cevaplar ve belirteceğiniz görüşler Ses Temelli Cümle Yönteminin problemlerini anlamamız için önemli veri kaynakları olacaktır. Bu nedenle soruları içtenlikle yanıtlamanız, anketi titizlikle cevaplandırmanız ve boş soru bırakmamanız gerekmektedir.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN

Öğretmen Necla BEYAZIT

<p><b>Okul Adı:</b></p> <p><b>Eğitim Düzeyiniz:</b></p> <p>İlkokul .....( )</p> <p>Ortaokul .....( )</p> <p>Lise .....( )</p> <p>Önlisans .....( )</p> <p>Lisans .....( )</p> <p>Diğer (Yazınız.....)</p>	<p><b>Yaşınız:</b></p> <p><b>Cinsiyetiniz:</b></p> <p>Bay ..... ( )</p> <p>Bayan .....( )</p>
---	---

ÖNERMELER	Evet	Kısmen	Hayır
<b>ÇOCUĞUNUZ;</b>			
1) Kelimeleri doğru okumaktadır.			
2) Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaktadır.			
3) Çok yavaş okumaktadır.			
4) Dikkatini okumaya yoğunlaştırmaktadır.			
5) Okuma sırasında atlama yapmaktadır.			

ÖNERMELER	Evet	Kısmen	Hayır
6) Okuma sırasında tekrarlama yapmaktadır.			
7) Okuma sırasında duraklama yapmaktadır.			
8) Heceleyerek okumaktadır.			
9) Okunan metni, uygun şekilde özetleyebilmektedir.			
10) Okuduğunu anlamaktadır.			
11) Serbest okuma yapabilmektedir.			
12) Çok yavaş yazmaktadır.			
13) Yazarken heceleri yanlış yerlerden bölmektedir.			
14) Bütün yazılarında bitişik eğik yazıyı kullanmaktadır.			
15) Yazarken harf atlama hatası yapmaktadır.			
16) Yazarken harf ekleme hatası yapmaktadır.			
17) Yazarken kelime atlama hatası yapmaktadır.			
18) Yazarken heceyi yanlış yazma hatası yapmaktadır.			
19) Yazarken bazı harfleri karıştırmaktadır.			
20) Söylenenleri doğru yazmaktadır.			
21) Kendini yazılı ifade edebilmektedir.			
22) Bitişik eğik yazı yazımında zorlanmaktadır.			
23) Topluluk önünde rahatça konuşabilmektedir.			
24) Kendini rahat ifade edebilmektedir			
25) Resimleri ve fotoğrafları yorumlayabilmektedir.			
26) Çocuğunuzda eğitim öğretim yılı içerisinde değişimler gördünüz mü?			

27) Yanıtınız **evetse** gözlemediğiniz değişimleri yazar mısınız?

28) Çocuğunuza ilk okuma yazma öğrenirken yardımcı olabildiniz mi? Bunlar nelerdir?

29) Çocuğunuz ilk okuma yazma öğrenirken veli olarak yaşadığınız zorluklar nelerdir? Lütfen belirtiniz.

30) Bir veli olarak, çocuğunuzun ilk okuma yazma öğrenirken ona kolaylık sağlayacağını düşündüğünüz öneriniz var mı?

EK:4

## MÜFETTİŞ GÖRÜŞME FORMU

<b>Cinsiyet:</b> Bay ( )	Bayan ( )	<b>Yaşınız:</b>	<b>Bu Sene Birinci Sınıf Denetimi Yaptınız mı? Evet ( ) Hayır ( )</b>
<b>Eğitim Düzeyiniz:</b>		<b>Yeni Programın uygulandığı okullarda Birinci sınıfları kaç defa denetlediniz?</b>	<b>Mesleki Kıdeminiz:</b>
2+2 Lisans Tamamlama Programı .....( )		1-2 defa.....( )	1-5 yıl.....( )
3+1 Lisans Tamamlama Programı .....( )		3-4 defa.....( )	6-10 yıl.....( )
2+4 Eğitim Yön. Tef. Plan. Eko. Anabilim Dalı .....( )		5-6 defa.....( )	11-15 yıl.....( )
Lisans Üstü .....( )		7 ve üzeri .....( )	16-20 yıl.....( )
Doktora .....( )			21 ve üzeri .....( )
Diğer (Yazınız .....)			

1) Ses Temelli Cümle Yönteminin zayıf ve üstün yanları sizce nelerdir?

2) Sizce ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla, sınıftaki gerçek uygulamalar ne kadar uyumaktadır? Uyumuyorsa sizce sebepleri nelerdir?

3) Birinci sınıfların denetiminde **öncelikli olarak** dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir? Neden? (Okuma-yazma-dinleme-konuşma-görsel sunu-görsel okuma)

4) Birinci sınıf öğretmenlerine programı tanıtıcı çalışmalar yapıldı mı? Bunlar nelerdir? Yeterli mi?

5) Yukarıdaki tanıtıcı çalışmalar dışında farklı olarak neler yapılabilir?

6) Sizce, öğretmenlerin mevcut durumları, Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin verimini nasıl etkiler?

7) Bu yöntemin uygulanmasıyla öğrencilerin **okuduklarını anlamalarında**, geçmiş yıllara oranla ne gibi belirgin değişimler gördünüz?

8) Bu yöntemin uygulanmasıyla öğrencilerin **yazmayı öğrenmelerinde**, geçmiş yıllara oranla ne gibi belirgin değişimler gördünüz?

9) Bu yöntemin uygulanmasıyla öğrencilerin **etkinliklere katılmalarında**, geçmiş yıllara oranla ne gibi belirgin değişimler gördünüz?

10) Bu yöntemin uygulanmasıyla öğrencilerin **okuma hızlarında**, geçmiş yıllara oranla ne gibi belirgin değişimler gördünüz?

11) Bu yöntemin uygulanmasıyla öğrencilerin **okula gelme motivasyonlarında**, geçmiş yıllara oranla ne gibi belirgin değişimler gördünüz?

12) Bu yöntemin uygulanmasıyla öğrencilerin **kendilerini ifade etmelerinde**, geçmiş yıllara oranla ne gibi belirgin değişimler gördünüz?

EK:5

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE İLK OKUMA ve YAZMA ÖĞRETİMİ**  
**ARAŞTIRMACI GÖZLEM FORMU**

ÖNERMELER	Evet	Kısmen	Hayır
<b>ÖĞRENCİLER;</b>			
1) Kelimeleri doğru okumaktadırlar.			
2) Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaktadırlar.			
3) Çok yavaş okumaktadırlar.			
4) Dikkatlerini okumaya yoğunlaştırmaktadırlar.			
5) Okuma sırasında atlama yapmaktadırlar.			
6) Okuma sırasında tekrarlama yapmaktadırlar.			
7) Okuma sırasında duraklama yapmaktadırlar.			
8) Heceleyerek okumaktadırlar.			
9) Okunan metni, uygun şekilde özetleyebilmektedirler.			
10) Okuduklarını anlamaktadırlar.			
11) Serbest okuma yapabilmektedirler.			
12) Çok yavaş yazmaktadırlar.			
13) Yazarken heceleri yanlış yerlerden bölmektedirler.			
14) Bütün yazılarında bitişik eğik yazıyı kullanmaktadırlar.			
15) Yazarken harf atlama hatası yapmaktadırlar.			
16) Yazarken harf ekleme hatası yapmaktadırlar.			
17) Yazarken kelime atlama hatası yapmaktadırlar.			
18) Yazarken heceyi yanlış yazma hatası yapmaktadırlar.			
19) Yazarken bazı harfleri karıştırmaktadırlar.			
20) Söylenenleri doğru yazmaktadırlar.			
21) Kendilerini yazılı ifade edebilmektedirler.			
22) Bitişik eğik yazı yazımında zorlanmaktadırlar.			
23) Topluluk önünde rahatça konuşabilmektedirler.			
24) Resimleri ve fotoğrafları yorumlayabilmektedirler.			





**EK:7****Çalışma Yapılan Okulların Adları**

<b>SIRA NO</b>	<b>OKUL ADI</b>
1	Akcurun İlköğretim Okulu
2	Alaattin İlköğretim Okulu
3	Alazi İlköğretim Okulu
4	Antakya Abdülkerim Yiğitdöl İlköğretim Okulu
5	Antakya Ali Sayar İlköğretim Okulu
6	Antakya Bahçeköy İlköğretim Okulu
7	Antakya Beyhan Gençay İlköğretim Okulu
8	Antakya Dikmece Kuyucak İlköğretim Okulu
9	Antakya Dursunlu Gazi İlköğretim Okulu
10	Antakya Gazi İlköğretim Okulu
11	Antakya Haldun Tınaztepe İlköğretim Okulu
12	Antakya Memduh Özkaya İlköğretim Okulu
13	Antakya Orhanlı İlköğretim Okulu
14	Antakya Sinanlı İlköğretim Okulu
15	Antakya Turunçlu Merkez İlköğretim Okulu
16	Antakya Vali Utku Acun İlköğretim Okulu
17	Antakya Yaylacık Defne Rotary İlköğretim Okulu
18	Antakya Yeşilpınar İlköğretim Okulu
19	Antakya-Samankaya İlköğretim Okulu
20	Antakya-Serinyol Atatürk İlköğretim Okulu
21	Antakya-Serinyol İlköğretim Okulu
22	Antakyaturunçlu Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
23	Ardahan İlköğretim Okulu
24	Aşağı Koçören İlköğretim Okulu
25	Aşağıoba İlköğretim Okulu
26	Ataker İlköğretim Okulu
27	Avsuyu İlköğretim Okulu
28	Ayşe Fitnat İlköğretim Okulu
29	Bağrıyanık İlköğretim Okulu
30	Balıklidere İlköğretim Okulu
31	Bitiren İlköğretim Okulu
32	Bohşin İlköğretim Okulu
33	Büyükdalyan İlköğretim Okulu
34	Cemalettin Tınaztepe İlköğretim Okulu
35	Cengiz Topel İlköğretim Okulu
36	Çardaklı İlköğretim Okulu
37	Çatbaşı İlköğretim Okulu
38	Çayır İlköğretim Okulu
39	Çekmece Gültepe 75. Yıl İlköğretim Okulu
40	Çekmece İlköğretim Okulu
41	Doğanköy İlköğretim Okulu
42	Demirbilek İlköğretim Okulu
43	Demirköprü M.A. Çetiner İlköğretim Okulu
44	Dr. Mustafa Gençay İlköğretim Okulu
45	Ekinci Atatürk İlköğretim Okulu
46	Ekinci Nevzat Ceylan İlköğretim Okulu
47	Esenbulak İlköğretim Okulu
48	Esentepe Mehmet Akar İlköğretim Okulu

### Çalışma Yapılan Okulların Adları

SIRA NO	OKUL ADI
49	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
50	Gazipaşa İlköğretim Okulu
51	Gn. Refet Bele İlköğretim Okulu
52	Gökçeğöz İlköğretim Okulu
53	Gülderen İlköğretim Okulu
54	Günyazı İlköğretim Okulu
55	Güzelburç İlköğretim Okulu
56	Harbiye Atatürk İlköğretim Okulu
57	Harbiye Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
58	Harbiye Selman-Nasır Eskiocak İlköğretim Okulu
59	Hatay Nizamettin Özkan İlköğretim Okulu
60	Haydar Mursaloğlu İlköğretim Okulu
61	Hürriyet İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
62	İnönü İlköğretim Okulu
63	İstiklal İlköğretim İlköğretim Okulu
64	Karalı Çiftlik İlköğretim Okulu
65	Karlısu İlköğretim Okulu
66	Kisecik İlköğretim Okulu
67	Koçören Cemalettin Tınaztepe İlköğretim Okulu
68	Kuzeytepe Mehtap-Mehmet Olgar İlköğretim Okulu
69	Madenboyu İlköğretim Okulu
70	Mahmut Yarım İlköğretim Okulu
71	Mansurlu İlköğretim Okulu
72	Maraşboğazı Bağlama İlköğretim Okulu
73	Maşuklu İlköğretim Okulu
74	Mehmet Rende İlköğretim Okulu
75	Muhtar Ahmet Yiğitoğlu İlköğretim Okulu
76	Muhtar Yusuf Tatlı İlköğretim Okulu
77	Mustafa Kemal Akbay İlköğretim Okulu
78	Nami Veysoğlu İlköğretim Okulu
79	Narlıca İlköğretim Okulu
80	Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu
81	Odabaşı 75. Yıl İlköğretim Okulu
82	Odabaşı Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
83	Oğlakören İlköğretim Okulu
84	Orhanlı Topardıç İlköğretim Okulu
85	Ovakent İlköğretim Okulu
86	Saçaklı İlköğretim Okulu
87	Selahiddin Güzel İlköğretim Okulu
88	Serinyol 100. Yıl İlköğretim Okulu
89	Serinyol Cumhuriyet İlköğretim Okulu
90	Sofular İlköğretim Okulu
91	Soğuksu İlköğretim Okulu
92	Subaşı Mehmet Akif İlköğretim Okulu
93	Suvatlı İlköğretim Okulu
94	Sümerler İlköğretim Okulu
95	Şenköy İlköğretim Okulu
96	Şeyhoğlu İlköğretim Okulu
97	TOBB İlköğretim Okulu
98	Toygarlı Gazipaşa Mahallesi İlköğretim Okulu

**Çalışma Yapılan Okulların Adları**

<b>SIRA NO</b>	<b>OKUL ADI</b>
99	Toygarlı Merkez İlköğretim Okulu
100	Turfanda İlköğretim Okulu
101	Uzunaliç İlköğretim Okulu
102	Üzümdalı Şehit Metin Sürer İlköğretim Okulu
103	Vali Ürgen İlköğretim Okulu
104	Yaşilova İlköğretim Okulu
105	Yukarı Okçular İlköğretim Okulu

EK:8

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-~~888~~ 2773  
Konu : Araştırma İzni

21/06/2006

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı)

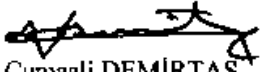
İlgi : 12.06.2006 tarih ve B.30.02.MKÜ.0.36.00.00/885 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi İlköğretim Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Necla BEYAZIT'ın "İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Hatay İli Antakya İlçesi ilköğretim okullarında uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (4 sayfa - 60 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında Bakanlığımızca bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığınıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Cumaali DEMİRTAŞ  
Bakan a.  
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :  
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-4 Sayfa)  
EK-2: Okul Listesi (1 Adet-2 Sayfa)

## KAYNAKÇA

- ACAT, Bahaddin - ÖZSOY, Uğur (2006), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.15-37
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2004), **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- AKBAŞ, Ayla (2007), “Kişilik, Sosyal, Duygusal ve Ahlak Gelişimi” ERSANLI, Kurtman-UZMAN, Ersin (edt) **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık, s.91-144
- AKBAŞ, Oktay (2006), “Yeni İlköğretim Programlarının Değer Eğitimi Boyutunun İncelenmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s.288-303
- AKYOL, Hayati (2001), **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- AKYOL, Hayati (2005), **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- AKYOL, Hayati (2005a), “İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.93-107
- AKYOL, Hayati (2007), “Okuma, Yazma Eğitimi”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (edt), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.15-48
- AKYÜZ, Mehmet (2000), **Uygulamalı İlkokuma-Yazma Rehberi**, Samsun: Kardeşler Ofset Matbaacılık
- ALTUN, Arif (2003), “E-okuryazarlık”, **Milli Eğitim Dergisi**, sayı:158, Bahar 2003, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, s.5-13
- ARAL, Neriman – GÜRSOY, Figen – KÖKSAL, Aysel (2000), **Okul Öncesi Eğitiminde Oyun**, İstanbul: YA-PA Yayınları

- ARSLAN, Derya - DİRİK, Zahit (2006), “İlköğretim İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlükleri İle İlgili Çalışmaları”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s.486-492
- ARSLAN, Mehmet (2006), “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması”, **İlköğretim Eğitimci Dergisi**, Sayı 4, Aralık 2006, s.25-31
- ARTUT, Kazım (2005), “İlköğretim (1. Kademe-Birinci Sınıf) Yazı Öğretiminde Temel İlkeler”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt:14, s.69-74, Adana
- AZİM, Mehmet (2005), **Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Rehberi**, İstanbul: Zambak Yayınları
- BAHAR, Hüseyin Hüsni (2007), “Öğretim Stratejileri ile Öğrenmenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” ERSANLI, Kurtman-UZMAN, Ersin (edt) **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık, s.486-510
- BALCI, Ali (2004), **Sosyal Bilimlerde Çalışmalar**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- BALCI, Ali (2006), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- BAŞ, Özlem (2006), **Okuyorum Yazıyorum Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Üner Yayıncılık
- BAŞ, Özlem (2006a), “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.215-224
- BAŞ, Özlem (2006b), **Okuyorum Yazıyorum 1**, Ankara: Üner Yayıncılık
- BAŞARAN, İbrahim Ethem(1996), **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ankara: Yargıcı Matbaası
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1998), **Eğitime Giriş**, Ankara: Umut Yayın-Dağıtım
- BAŞARAN, Mustafa (2006), “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışları”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.109-114
- BEHRMANN, Michael M. (2000), “Begining Reading and Phonological Awareness For Students With Learning Disabilities”, **Kidsource Online**, <http://www.kidsource.com> (14 Kasım 2006)

- BİLİR, Aynur (2005), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:38, s.87-100
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1999), “Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları”, **75. Yılda Eğitim Dergisi**, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.145-170
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (2005), “İlkokuma ve Yazma Programı ve Öğretimi”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.22-135
- BİRCAN, İsmail (2003), “Eğitimde Yeni Yönelimler”, Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, s.44-47
- BLEVINS, Wiley (2003), **Phonics and The Beginning Reader**, Reading Line, New York, Scholastic Inc.
- BOZKURT, Erdoğan (2007), “Davranışçı Yaklaşım” ERSANLI, Kurtman-UZMAN, Ersin (edt) **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık, s.255-297
- BUKOVA G., Esra-ALKAN, Hüseyin (2005), “Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Cilt:2, Kasım 2005, s:385-409
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2001), **Deneyel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- CAM, Saffet (2005), “İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler”, [http://yalova.meb.gov.tr/saffetcam\\_100/ilkokuma.htm](http://yalova.meb.gov.tr/saffetcam_100/ilkokuma.htm) (05 Ekim 2005)
- CEMALOĞLU, Necati (2000), **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- COŞKUN, Eyyup (2005), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:5, Sayı:2, s.421-463

- COŞKUN, Eyyup (2007), “Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (edt), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- COŞKUN, Volkan - ÖNKAŞ, Nilgün A. - İNCE, Vedat (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.181-188
- ÇAĞLAR, Adil (1999), “75. Yılında Cumhuriyet’in İlköğretim Birikimi”, **75. Yılda Eğitim Dergisi**, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.125-143
- ÇAKIROĞLU, Ahmet (2006), “Üstbilişsel Stratejiler ve Okuduğunu Anlama”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.197-203
- ÇAKMAKÇI, Nuran (2005). “Reform yetmez sistemi değiştirin.”, Hürriyet Gazetesi Kelebek Eki, Yıl: 5 Ocak 2005, s.3
- ÇELENK, Süleyman (1993), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- ÇELENK, Süleyman (1993a), “İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği”, VII Dilbilim Kurultayı Bildirileri, Ankara: Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları
- ÇELENK, Süleyman (2002), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”, İlköğretim-Online, 1(2), 40-47, <http://ilkogretim-online.org.tr>, (05 Ekim 2005)
- ÇELENK, Süleyman (2003), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:36, s.75-80, Ankara
- ÇELENK, Süleyman (2004), **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık
- ÇELENK, Süleyman (2005), “Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi”, Eğitimde Yansımalar



- VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s. 109-121
- ÇELENK, Süleyman (2005a), “Okul Öncesi Deneyimler ve İlkokuma-Yazma Öğretimi”, <http://egitim.milliyet.com.tr>, (05 Ekim 2005)
- ÇELENK, Süleyman-ÇALIŞKAN, Meral (2004), “Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:309, Mayıs 2004, s.24-33
- ÇELİK, Hüseyin (2005), Milli Eğitim Bakanı'nın İlköğretim Programları ile İlgili Mesajı, <http://personel.meb.gov.tr>, (29 Haziran 2005)
- ÇINAR, İkrım (2004), “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:5, Sayı:7, Bahar dönemi, <http://web.inonu.edu.tr> (05 Ekim 2005)
- ÇINAR, Orhan - TEYFUR, Emine - TEYFUR, Mehmet (2006), “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı:11, Bahar 2006, s.47-64
- ÇIRAK, Yüksel (2007), “Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar” KAYA, Alım (edt) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegema Yayıncılık, s.255-292
- ÇİFTÇİ, Fehimdar (2005), “İlkokuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.146-158
- DELİVELİ, Kısmet (2006), “Yeni Türkçe Programı ve Birinci Sınıflarda Dil Becerilerinin Geliştirilmesi ve Kazandırılmasında Yöntem Sorunu”, [http://www.cagdasegitim.org/yazici\\_dostu.asp?id=5&sorgu=200606](http://www.cagdasegitim.org/yazici_dostu.asp?id=5&sorgu=200606), (19 Haziran 2007)
- DEMİREL, Özcan (2000), **Plândan Uygulamaya Öğretme Sanatı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- DEMİREL, Özcan (2002), **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık

- DEMİRTAŞ, Hasan - GÜNEŞ, Hasan (2002), **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**, Ankara: Anı Yayıncılık
- DİE (2004), **Devlet İstatistik Enstitüsü Yıllığı**, Ankara
- DİKMEN, Selahattin (2003), **İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi**, Ankara: Pelikan Yayıncılık
- DİNÇER, Alaaddin (2005), “Yeni Müfredat Uygulamasının Yapıldığı Okullardaki Uygulama Sonuçları”,  
[http://www.egitimsen.org.tr/basinaciklamasi/04agustos2005\\_mufredatuygulama.html](http://www.egitimsen.org.tr/basinaciklamasi/04agustos2005_mufredatuygulama.html), (05 Ağustos 2005)
- DOĞAN, Yasin (2006), “Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımı İle Tarihsel Birincil Kaynakların İlişkisi ve Bu İlişkinin İlköğretim 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanım Düzeyi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s. 476-485
- DOĞRU - YANLIŞ (2007), “Doğru-yanlış”,  
<http://goto.bilkent.edu.tr/gunes/SOZLER/SOZdogru.htm>, (05 Şubat 2007)
- DURBAŞ, Refik (2005), “İlköğretim Programından Haber Var mı?”,  
<http://www.sabah.com.tr>, (13 Mayıs 2005)
- DUY, Baki (2007), “Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar” KAYA, Alim (edt) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.587-637
- EARGED (2001), “PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi, Ulusal Rapor”, <http://earged.meb.gov.tr>, (20 Haziran 2005)
- EARGED (2003), “PIRLS Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi”,  
<http://earged.meb.gov.tr/index.htm>, (14 Ekim 2005)
- EARGED (2005), “PISA 2003 Projesi Sonuçları”, <http://earged.meb.gov.tr>, (27 Şubat 2005)
- EĞİTİM HABER, (2005) “Müfredat Değil Eğitim Felsefesi Değiştiriliyor”,  
<http://www.egitimhaber.com/index>, (12 Şubat 2005)
- EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ, (2005) “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”, <http://www.erg.sabanciuniv.edu>, (28 Haziran 2007)
- EKİZ, Durmuş (2003), **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**, Ankara: Anı Yayıncılık

- EL, Kıvanç (2006), “2005 Eğitim Hedefleri Kâğıt Üzerinde Kaldı”, Akşam Gazetesi, 02 Ocak 2005, s.18
- ERDAMLİ, Oktay İnce (2005), “Köle Ruhlu İnsanlar Yetiştirmeyelim”, Hürriyet Gazetesi Çukurova Eki, 19 Mart 2005, s.5
- ERDEN, Münire (1998), **Eğitimde Program Değerlendirme**, Ankara: Anı Yayıncılık
- ERDEN, Münire-AKMAN, Yasemin (2003), **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Arkadaş Yayınları
- ERGİNER, Aysun (2006), **Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- ERGİNER, Ergin (1996), “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları”, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- ERGİNER, Ergin (1999), “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sınıf İçi Davranışlarının Değerlendirilmesi”, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi, s.340-358
- ERGİNER, Ergin (2006), “İlköğretim Programları Gerçekten Yapılandırmacı mı? Bir Fikir Taraması ”, **İlköğretim Eğitimci Dergisi**, Sayı:4, Aralık 2006, s.46-47
- ERİK, Nazik (2007), **Okullarımızda Anadili Öğretimi ve Yeni Okuma Yazma Sistemi**, Ankara: Tesav Yayıncılık
- ERÖZKAN, Atılgan (2007), “Eğitim Psikolojisi ve Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri” ERSANLI, Kurtman-UZMAN, Ersin (edt) **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık, s.13-36
- FERAH, Aysel (1999), “İlkokuma-Yazma Döneminde Görsel Algı ve Zeka İle Okuma-Yazma Arasındaki İlişkilerin Araştırılması”, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 4, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi: Anadolu Üniversitesi Basımevi, s.327-341
- FERAH, Aysel (2005), **Her Yönüyle Türkçe İlkokuma Yazma**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

- GEEKIE, Peter - RABAN, Bridie (1993), "Learning to Read and Write Throught Classroom Talk", **Warwich Papers on Educations Policy**
- GELLEN, İsmail - KESKİN, Adem - TUNA, Süha (2006), "Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zeka Kuramı Temelli Birleştirme II Tekniğinin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi", Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s. 442-453
- GELİŞLİ, Yücel (2005), **Türkiye'de İlköğretimin Gelişimi**, Ankara: Sistem Ofset
- GÖÇER, Ali (Ekim, 2000), "İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler", **Milli Eğitim Dergisi**, <http://portfoliolab.org/PORTAL/ViewFile.aspx?ItemId>, (10 Mayıs 2005)
- GÖKÇE, Erten (2003), "Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları", Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, s.68-80
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri - DİLCİ, Tuncay (2007), "Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Yeniliklerin İşlevselliğine Dönük İlköğretim Müfettişlerinin Algıları: Nitel Bir Çalışma", III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana, s.150
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri (2005), "Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Cilt:5, Kasım 2005: s.341-371
- GÖZÜTOK, Dilek - AKGÜN, Özcan - KARACAOĞLU, Cem (2005), "İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi", Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı: s.17-40
- GÜLER, Ali (2006), "Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Felsefi Temelin Yokluğu Üzerine", Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Cilt:2, Ankara: Gazi Üniversitesi: Kök Yayıncılık, s.51-56
- GÜLERYÜZ, Hasan (1989), **İlkokuma Yazma Öğretiminde Başarısızlık Nedenleri Araştırması**, Hatay: Milli Eğitim Müdürlüğü

- GÜLERYÜZ, Hasan (1991), **Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Semih Eğitim Kültür Yayınları
- GÜLERYÜZ, Hasan (2001), **Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- GÜLERYÜZ, Hasan (2004), **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- GÜMÜŞ, Naci (2005), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Ailenin Rolü”, <http://www.gonulsitesi.net/okuma-yazma.htm>, (05 Ekim 2005)
- GÜNDÜZ, Yüksel (2006), “Çözümleme (Cümle) Yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yönteminin Karşılaştırılması”, [http://www.cagdasegitim.org/yazici\\_dostu.asp?id=6&sorgu=200607](http://www.cagdasegitim.org/yazici_dostu.asp?id=6&sorgu=200607), (19 Haziran 2007)
- GÜNEŞ, Firdevs (2005), “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı: s.136-145
- GÜNEŞ, Firdevs (2005a), “Ses Temelli Cümle Yöntemi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 69, Kasım 2005
- GÜNEŞ, Firdevs (2006), “Yeni Türkçe Programı ve Öğretmenlerin Yetiştirilmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık: Cilt:2, s.57-69
- GÜNGÖRDÜ, Erol (2006), “Okuma Alışkanlığı Edinme Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Sorumluluğu”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Kök Yayıncılık, Cilt:1, s. 47-61
- GÜVEN, Bülent - İLERİ, Sibel (2006), “Bitişik Eğik Yazı Üzerine...”, **İlköğretim Eğitimci Dergisi**, Sayı 4, Aralık 2006, s. 34
- İFLAZOĞLU, Ayten - BİLGİÇ, Elif (2006), “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.361-374

- İZMİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ (2005), “İlk Okuma Yazma Çalışmalarında ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ İle Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması”, [www.ilkokuma.com](http://www.ilkokuma.com), (14 Kasım 2005)
- KABASAKAL, Zekavet Topçu (2007), “Bilişsel Öğrenme Kuramı” KAYA, Alim (edt) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.463-493
- KALAFAT, Sezai (2007), “Öğrenci Gelişimi” ERSANLI, Kurtman-UZMAN, Ersin (edt) **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık, s.41-64
- KANDEMİR, Mehmet - KURT, Türker (2006), “Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s.325-334
- KARAGÖZOĞLU, Galip (2005), “Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bakış”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.3-6
- KARASAKALOĞLU, Nuri (2006), “Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.142-155
- KARASAR, Niyazi (2003), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım
- KAVCAR, Cahit - OĞUZKAN, FERHAN - SEVER, Sedat (1997), **Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**, Ankara: Engin Yayınevi
- KAVCAR, Cahit (2003), “Alan Öğretmeni Yetiştirme”, Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, s.81-89
- KAYGUSUZ, Canani (2007), “Gestalt Öğrenme Kuramı” KAYA, Alim (edt) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegema Yayıncılık, s.440-462
- KAZU, Hilal - ERSÖZLÜ, Zehra (2006), “Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s.237-248

- KESGİNCİ, Şeniz (2006), **2005 Türkçe 1-5 Programına Göre Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Kök Yayıncılık
- KESKİNKILIÇ, Kadir - KESKİNKILIÇ, S. Bilge (2005), **Türkçe'nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretimi Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Yöntem ve Teknikler Uygulama Örnekleri Planlar**, Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- KILIÇ, Çağlar (2005), "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler", Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- KOÇ, Necmettin (2006), "İlk Okuma Yazmada Ünsüzlerin Öğretimi", **İlköğretim Eğitimci Dergisi**, Sayı 4, Aralık 2006, s.32-33
- KORKMAZ, İsa (2006), "Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi", Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s.249-259
- KÖKSAL, Hayal (2006), "Müfredat Akademisi Yoluyla Çoklu Paylaşım Anlayışını Yerleştirmek", Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s.224-236
- KÖKSAL, Kemal - TEMUR Turan - AKÇAM, Hatice Kübra (2006), "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma", Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.189-195
- KÖKSAL, Kemal (1999), **Okuma Yazmanın Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- KÖKSAL, Kemal (2000), **Okuma Yazmanın Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- KÖKSAL, Kemal (2003), **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- KÖKSALAN, Bahadır (2007), "Bilişsel ve Dil Gelişimi" ERSANLI, Kurtman-UZMAN, Ersin (edt) **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık, s.65-89
- KÖKTÜRK, Muhsin – GÜL, Metin (2005), "Türkçe" **İlköğretim Temel Dersler 5**, Ankara: Yıldırım Yayınları, s.6-186

- KÖSEOĞLU, Fitnat (2004), “2004 İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programı 4. Sınıf-8. Sınıf Programının Getirdiği Yenilikler ve Temel Özellikleri”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, <http://yayim.meb.gov.tr>, (27 Kasım 2004)
- KUŞ, Elif (2003), **Nitel-Nicel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi? Nicel mi?**, Ankara: Anı Yayıncılık
- LOGAN, Kenneth J. - ROBERTS, Rosalyn R. - PRETTO, Aneesha - MOREY, Megan J. (2002), “Speaking Slowly: Effect of Four Self-Guided Training Approaches on Adults’ Speech Rate and Naturalness”, **Ameraiacan Journal of Speech-Language Pathology**, Vol:11, pp.163-175
- LYSAKER, Judith (1997), “The Relational Dimensions of Literacy”, **Emergent Literacy**
- MAVİŞ, İlknur (2005), “Çocukta Dil Edinim Kuramları” TOPBAŞ, Seyhun (edt) **Dil ve Kavram Gelişimi**, Ankara: Kök Yayıncılık, s.31-60
- MEB (1979), **İlk Okuma ve Yazma Öğretmen Kılavuzu**, İstanbul: MEB Devlet Kitapları Milli Eğitim Basımevi
- MEB (1999), **TIMSS-R Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırmasının Tekrarı**, <http://earged.meb.gov.tr/index.htm>, (14 Eylül 2005)
- MEB (2003), **PIRLS Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi**, <http://earged.meb.gov.tr/index.htm>, (28 Aralık 2005)
- MEB (2004), **OECD PISA Projesi 2003**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB (2005), **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- MEB (2005a), **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- NTV (2003), “Türk Öğrencilerin Okuma Becerileri Düşük”, <http://www.ntvmsnbc.com/news/228277.asp>, (11 Ağustos 2006)
- ÖKSÜZ, Yücel (2007), “Öğrenme Psikolojisine Giriş” ERSANLI, Kurtman-UZMAN, Ersin (edt) **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık, s.223-254



- ÖZ, Feyzi (1999), **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık
- ÖZ, Feyzi (2005), **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık
- ÖZBAY, Murat (2004), “Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitim Programı ve Bazı Öneriler”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim bilimleri Kongresi Bildirileri, Gazi Üniversitesi, Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği: Cilt:4, s. 2801-2813
- ÖZBEK, Ahmet (2005), “İlk Okuma ve Yazma Öğretimi”, <http://www.ogretmenlik.com/ilkokuma.htm>, (14 Haziran 2005)
- ÖZCAN, Erdal (2003), “1948–1968 İlkokul Türkçe Programlarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Yöntemi (Karşılaştırmalı Çalışma)”, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- ÖZDEMİR, Servet (2005), “Yeni Öğretim Programı Ne Getiriyor?”, MEB İlköğretim Programları Genel Müdürlüğünce Hazırlanan Tanıtım Slâytları
- ÖZTÜRK, Erdoğan (2006), **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, KALAYCI, Şeref (edt), Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- ÖZTÜRK, Ufuk (2005), “İlkokuma Belgeleri”, <http://www.dersimiz.com/ilkokuma.asp>, (01 Ekim 2005)
- PELLEGRİNİ, A.D. ve Arkadaşları (1994), “The Nexus of Social and Literacy Experiences At Home and School: Implications For First- Grade Oral Language and Literacy”, **National Reading Research Center**
- PRETORIUS, E. - NAUDE, H. (2002), “A Culture in Transition: Poor Reading and Writing Ability Among Children in South African Townships”, **Early Child Development and Care**, Vol:172, pp.439-449
- RAMOĞLU, Ersin (2005), “Dilberin Yaptığı, Özlü Söz”, Sabah Gazetesi Güney Eki, 17 Ekim 2005, s.3
- SABAN, Ahmet (2004), **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- SAĞIRLI, Muhittin (2006), “Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s.269-287

- SARACALOĞLU, Seda (2006), “Aydın İli İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki ve Bireysel Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s. 104-117
- SARDOĞAN, Mehmet E. - KARAHAN, Tevfik Fikret (2007), “Kişilik Gelişimi” KAYA, Alim (edt) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegema Yayıncılık, s.133-166
- SAVAŞ, Behsat (2007), “Yapılandırmacı Öğrenme” KAYA, Alim (edt) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.519-545
- SELÇUK, Ziya (2005), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanının programla ilgili açıklamaları, <http://programlar.meb.gov.tr>, (29 Haziran 2005)
- SENEMOĞLU, Nuray (2004), **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, Ankara: Gazi Kitapevi
- SEVER, Sedat (1997), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık
- SEVİMAY, Devrim (2004), “Kemalizm eğitimin yapı taşı olamaz”, Vatan Gazetesi, (27 Eylül 2004)
- SİDEKLİ, Sabri - BULUÇ, Bekir (2006), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.156-167
- SİYEZ, Didem Müge (2007), “Fiziksel Gelişim” KAYA, Alim (edt) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.47-77
- SÖNMEZ, Veysel (2003), **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı Yayıncılık
- STRICKLAND, Dorothy S. (1990), “Emergent Literacy: How Young Children Learn to Read and Write”, **Educational Leadership**
- ŞAHİN, Ayfer - AKYOL, Hayati (2006), “İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.3-14
- ŞAHİN, İsmet - İNCİ, Sibel - TURAN, Ahmet - APAK, Özlem (2005), “İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin

- Karşılaştırılması”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.159-175
- ŞAHİN, İsmet - İNCİ, Sibel - TURAN, Ahmet - APAK, Özlem (2006), “İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 171, s.110
- ŞENEL, Hatice G. (2004), “Öğretmenlerin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Tercih ettikleri Yöntemler”, İlköğretim-Online,3(2), s.48-53, <http://ilkogretim-online.org.tr>, (13 Mayıs 2005)
- TAN, Niyazi (1997), **Oyunlarla İlk Okuma Yazma Öğretimi**, İstanbul: Bu Yayınları
- TANYILDIZ, Sinan (2005), “Eti Senin, Kemiği Benim Dönemleri Bitti”, Hürriyet Gazetesi Çukurova Eki, 1 Kasım 2005, s.2
- TAŞDELEN, Uğur - ALTUN, Yüksel - KÖSEOĞLU, Fitnat - GEBAN, Ömer (2006), “Fen Ders Kitapları: İlköğretim Öğrencileri İçin Yapılandırıcı Öğrenme Modeline Uygun Bir Metin Önerisi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.409-417
- TEDP (2004), Temel Eğitime Destek Projesi, [http://oyegm.meb.gov.tr/yet/OGRETMEN\\_YETERL%C4%B0KLER%C4%B0.doc](http://oyegm.meb.gov.tr/yet/OGRETMEN_YETERL%C4%B0KLER%C4%B0.doc), (20 Şubat 2005)
- TEKİŞİK, Hasan Hüseyin (2003), “Öğretmenin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri ve Görevleri”, Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, s.181-204
- TEKİŞİK, Hasan Hüseyin (2005), “Yeni İlköğretim Programlarına Öğretmenlerin Hazırlanması”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.11-15
- TEMİZKAN, Mehmet (2007), “İlköğretim Öğrencilerinde Görülen Okuduğunu Anlama Problemleri”, III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Adana: Çukurova Üniversitesi, s.49

- TERTEMİZ, Neşe Işık (1999), “Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim: Hedefler ve Uygulamalar”, **75. Yılda Eğitim Dergisi**, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.171-176
- TİTİZ, M.Tınaz (1998), **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**, İstanbul: Beyaz Yayınları
- TİTİZ, M.Tınaz (2001), **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- TİTİZ, Osman (2005), **Yeni Öğretim Sistemi**, İstanbul: Zambak Yayınları
- TOK, Şükran (2001), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Cilt:7, Mart 2001: s.257-275
- TOPBAŞ, Seyhun (2005), “Dilin Bileşenleri” TOPBAŞ, Seyhun (edt) **Dil ve Kavram Gelişimi**, Ankara: Kök Yayıncılık, s.20-30
- TOPBAŞ, Seyhun (2005), “Konuşma Dilinin Evrim Sürecinde İletişim-Dil-Konuşma Bağlantısı” TOPBAŞ, Seyhun (edt) **Dil ve Kavram Gelişimi**, Ankara: Kök Yayıncılık, s.7-20
- TOSUNOĞLU, Meliha - MELANLIOĞLU, Deniz (2006), “Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s. 86-99
- TUZCU, Süleyman (2006), “Türkiye’de Üniversitelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Süreci ve Temel Sorunlar”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s.119-130
- TÜRK DİL KURUMU (1998), Türkçe Sözlük 1, Ankara: Türk Dil Kurumu
- TÜRK DİL KURUMU (1998a), Türkçe Sözlük 2, Ankara: Türk Dil Kurumu
- TÜRK DİL KURUMU (2007), <http://www.tdk.gov.tr>, (01 Temmuz 2007)
- TÜRKYILMAZ, Şevket (1969), **Özel Öğretim Metotları I**, Ankara: Ankara Yarı Açık Cezaevi Matbaası
- ULUĞ, Feyzi (1993), **Okulda Başarı, Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yöntemleri**, Ankara: Remzi Kitapevi
- URAL, Ayhan - KILIÇ, İbrahim (2005), **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi SPSS 12.0 For Windows**, Ankara: Detay Yayıncılık

- UŞUN, Salih (2007), “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme” ERSANLI, Kurtman-UZMAN, Ersin (edt) **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık, s.357-379
- UTAŞ, Cengiz (2005), “Açılış Konuşması”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.1-2
- UZMAN, Ersin (2007), “Bilgiyi İşleme Kuramı” ERSANLI, Kurtman-UZMAN, Ersin (edt) **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık, s.299-334
- VARIŞ, Fatma (1996), **Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Teknikler**, Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- WILKIE, Fiona Comp (1994), “The Beginning Stages of Reading”, **Emergent Literacy**
- YALÇIN, Güler Ülkü (1999), “Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları”, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Basımevi, s. 372-385
- YANGIN, Banu (2005), “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Cilt:2, Kasım 2005: s.477-516
- YAPICI, Mehmet - FİDAN, Nuray (2006), “İlköğretim Kademesinde Kişilik Özelliklerinin Kazandırılmasında Sınıf Öğretmenlerinin Rolü”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s. 70-77
- YAPICI, Mehmet (2005), “Milli Eğitim Bakanlığı ve Yeniden Yapılanma”, Cumhuriyet Gazetesi Bilim ve Teknik Eki, 22 Ekim 2005, s.20
- YAVUZER, Haluk (1998), **Çocuk Eğitimi El Kitabı**, İstanbul: Remzi Kitabevi
- YAVUZER, Haluk (2000), **Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu**, İstanbul: Remzi Kitabevi
- YAZICIOĞLU, Yahşi - ERDOĞAN, Samiye (2004), **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Detay Yayıncılık
- YILDIRIM, Ali - ŞİMŞEK, Hasan (1999), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayınevi

- YILDIRIM, Muhammet Cevat (2006), “Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2, s.261-268
- YILDIZ, Cemal - OKUR, Alparslan - ARI, Gökhan - YILMAZ, Yakup (2006), **Yeni İlköğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- YILDIZ, Veysel (2006), “İlk Okuma Yazma ve Öğretimi”, **İlköğretim Eğitimci Dergisi**, Sayı 4, Aralık 2006, s. 37
- YILMAZ, Hasan (2003), **Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur musun!..**, Konya:Çizgi Kitabevi
- YILMAZ, Muammer (2006), “Okuduğunu Anlama ve Dikkat Arasındaki İlişki”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.100-108
- YİĞİT, Birol (2006), “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamalarında Tarafların Sorumlulukları”, **İlköğretim Eğitimci Dergisi**, Kasım 2006, Sayı:6, Ankara
- YÖNDEM, Zeynep Deniz - TAYLI, Aslı (2007), “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi” KAYA, Alim (edt) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.81-131
- YURTAL, Filiz - BİLGİLİ, Fatma (2007), “İlköğretim Birinci Sınıflara Uygulanan Eğitim Öğretime Hazırlık Çalışmasının Değerlendirilmesi: Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri”, III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Adana: Çukurova Üniversitesi, s.47
- (2005), [www.ilkokuma.com](http://www.ilkokuma.com) (12 Aralık 2005)
- (2006), [www.ilkokuma.com](http://www.ilkokuma.com) (30 Ocak 2006)
- “1999–2000 Öğretim Yılı Seminer Çalışması”, (2000), <http://www.yucelhan.netteyim.net/seminer%20calismalari/ilkokuma-yazma.doc>, (15 Eylül 2007)
- “Eğitim Öğretimdeki Değişiklikler”, (2005), <http://www.nigdemem.net/News.asp?action=Read&hid=14>, (15 Eylül 2007)
- “TDK’dan ‘şapka’ Yasağı” (2004), <http://www.ntvmsnbc.com/news/289021.asp?cp1=1>, (02 Temmuz 2007)