

**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ve
UYGULAMALARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME**

DOKTORA TEZİ

**Nagihan ŞAHİN
BURSA 2008**

**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ve
UYGULAMALARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME**

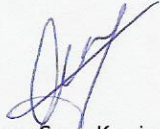
DOKTORA TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Asude BİLGİN**

**Nagihan ŞAHİN
BURSA 2008**


ULUDAG UNIVERSITESI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

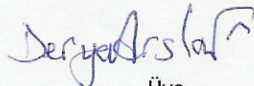
..... İlköğretim Anabilim/Anasanat Dalı,
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda numaralı
Nagihan ŞAHİN'nın hazırladığı "Ses Temelli Cümle Yön-
temine Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme..."
konulu Doktora (Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik Tezi/Çalışması) ile
ilgili tez savunma sınavı, 05/06/2008 günü 13:00 - 15:00 saatleri arasında yapılmış, sorular
sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının başarılı (başarılı/başarısız)
olduğuna oybirliği (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.


Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Doç. Dr. Asude BİLGİN
Uludağ Üniversitesi


Üye
Yrd.Doç.Dr.Aynur OKSAL
Uludağ Üniversitesi


Üye
Yrd.Doç.Dr.Rüçhan ÖZKILIÇ
Uludağ Üniversitesi


Üye
Prof.Dr.Hatice ŞAHİN
Uludağ Üniversitesi


Üye
Yrd.Doç.Dr.Derya ARSLAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

05/06/2008

ÖZET

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ve UYGULAMALARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME

Nagihan ŞAHİN

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Asude BİLGİN

Jüri Üyeleri: Yrd. Doç. Dr. Aynur OKSAL
Yrd. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Derya ARSLAN

Bu araştırmanın amacı, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne yönelik öğretmen görüşlerinin yılın başında ve sonunda tespit edilmesi ve zaman içerisinde farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

Araştırmanın bir diğer boyutu da Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin yazma ve okuma becerilerindeki değişimin iki dönem boyunca gözlemlenmesidir.

Araştırmada öğrenciler zamansal taramanın izleme yaklaşımı doğrultusunda on ay boyunca, her ayın sonunda gözlenip veriler kaydedilmiştir. Öğretmen anketleriyle de eğitim ve öğretim yılı başında ve sonunda anlık saptamalar yapılmıştır. Araştırmanın öğretmen grubunu Bursa ili merkez ilçelerinde (Nilüfer, Yıldırım, Osmangazi) görev yapan ve rastgele seçilen 101 birinci sınıf öğretmeni; öğrenci grubunu ise 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında Bursa ili Yıldırım İlçesi Şehit Kurmay Binbaşı Ufuk Bülent Yavuz İlköğretim Okulu’nda birinci sınıfta öğrenim gören 127 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğretmenlere 2005-2006 eğitim ve öğretim yılı başında ve sonunda aynı anket uygulanmış, öğrenciler ise eylül ve haziran ayları arasında yazma ve okuma gözlem formu ile izlenmeye alınmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans değeri alınmış ve ki kare testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili olumsuz görüş bildirildiği görülürken, yıl sonunda edinilen yaşantılarla ve yöntem

konusunda bilgi sahibi olundukça görüşlerin önemli ölçüde olumluya döndüğü görülmüştür.

Öğrencilerin bir yıl boyunca gözlemlenen yazma ve okuma becerileri dikkate alındığında, yazmada önemli bir sorunla karşılaşılmadığı ancak yavaş okumada, oturma biçiminde, noktalama işaretlerini kullanmada kısmen sorun yaşandığı, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma ve yazma öğretimi, Ses Temelli Cümle Yöntemi, bitişik eğik yazı.

Danışmanı: Doç. Dr. Asude BİLGİN

Sayfa Sayısı: xi + 119

ABSTRACT

A STUDY OF VIEWS OF TEACHERS TOWARD SOUND BASED SENTENCE METHOD AND ITS IMPLEMENTATIONS

Nagihan ŞAHİN

**Uludağ University Social Sciences Institute
Primary Department**

PhD Thesis

Supervisor: Doç. Dr. Asude BİLGİN

**Jurors: Yrd. Doç. Dr. Aynur OKSAL
Yrd. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Derya ARSLAN**

The aim of the present study is determine the views of teachers towards “Sound Based Sentence Method” -which has been put into practice since 2005-2006 academic year- at the beginning and at the end of the school year and to determine wheather there is a difference by the time. In addition, it was also examined the improvements of writing and reading skills of students during one year period who had been learned reading and writing by using “Sound Based Sentence Method”

The teacher sample group for the study consisted of 101 primary teachers from the centre districts (Nilüfer, Yıldırım, Osmangazi) of Bursa in 2005-2006 academic year. The student participants of the study were 127 first grade students from Şehit Kurmay Binbaşı Ufuk Bülent Yavuz Primary School in Bursa.

A questionnaire had been administered to the teachers at the beginning and at the end of the 2nd semester. Also teachers who wrote down their observations related to improvement of the students’ writing and reading skills in accordance with the researcher’s instructions. Excel and SPSS programmes were used to enter the data into the computer and SPSS programme was used to analyze the data.

As a result, it was found out that most of the teachers had negative attitudes towards “Sound Based Sentence Method” at the beginning of school year. However, it can be said that current method used in this study has to change teachers. Result, indicated that teachers’ negative attitudes toward Sound Based Sentence Method changed in a possitive way after introducing and applying this

method in their class. In addition to these, it was found that there is no important problem related to students' writing skills. But some students had different kind of problems such as slowly reading, uncomfortable sitting styles for writing and reading, using wrong punctuation marks and insufficiency on stressing the words.

Key Words: Teaching of reading and writing, Sound Based Sentence Method, Handwriting

Advisor: Associate Professor Doctor Asude Bilgin

Page: xi + 119

ÖNSÖZ

Bu tezin amacı 2005-2006 yılında uygulamaya konan, ilkokuma yazma öğretiminde, Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin olarak, hem öğrenciler, hem de öğretmenler açısından saptamalarda bulunmaktır. Öğrenciler Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenme sürecinde neler yaşamışlardır? Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine yönelik görüşleri nelerdir? Farklı açılardan sorulan bu sorular bize yöntem hakkında fikir verecektir. Araştırmanın önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Yıllardır okuma yazma öğretiminde neredeyse tartışmasız tek yöntem varken, Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamalarının sonucu ne olmuştur? Araştırmada bu soruya çok yönlü yanıt aranmaktadır.

Bu tezin hazırlanmasında desteğini ve anlayışını hiç eksik etmeyen Danışmanım Doç. Dr. Asude Bilgin'e, Yrd. Doç. Dr. Aynur Oksal'a ve Yrd. Doç. Dr. Rüçhan Özkılıç'a teşekkür ederim. Fikirleri ve kaynak desteği için Öğretim Görevlisi Dr. Hülya Kartal'a, Yrd. Doç. Dr. Derya Arslan'a ve adını burada yazamadığım pek çok arkadaşına teşekkür ederim. Ayrıca araştırmayı yürüttüğüm okulun idarecilerine, gözlemlerde bana yardımcı olan sınıf öğretmeni arkadaşlarıma, anketlerimi sabırla cevaplayan birinci sınıf öğretmenlerine de teşekkür ederim.

Aileme, her zaman oğlum Ulaş'ın yanında olan ve gözümü hiç arkada bırakmayan Ulaş'ın babaannesine ve büyükbabasına, sabrı ve anlayışı için eşime nasıl teşekkür edebileceğimi bilemiyorum...

Son olarak tezi hazırlama sürecinde, attığım her adımda bana olan inancıyla ve desteğiyle güç veren Öğretim Görevlisi Dr. Seçil Alkış'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLO, GRAFİK ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Okuma ve Yazma	2
1.2. Okuma Yazma Yöntemleri	5
1.2.1. Harf Yöntemi	8
1.2.2. Ses (Fonetik) Yöntem	8
1.2.3. Hece Yöntemi	8
1.2.4. Kelime (Sözcük) Yöntemi	9
1.2.5. Cümlecik Yöntemi	9
1.2.6. Çözümleme (Cümle) Yöntemi	9
1.2.7. Hikaye (Öykü) Yöntemi.....	11
1.2.8. Karma Yöntem.....	11
1.2.9. Ses Temelli Cümle Yöntemi	11
1.3. 2005 Türkçe Programı	14
1.3.1. 2005 Türkçe Programı ve Yapılandırıcı Yaklaşım	16
1.3.2. 2005 Türkçe Programında Okuma Yazma Süreci	19
1.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	20
1.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	21
1.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	22
1.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	23
1.4.3.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık	23
1.4.3.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	27
1.4.3.3. Okuryazarlığa Ulaşma.....	31
1.4.3.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Uygulamalar	31
1.4.4. Bitişik Eğik Yazı	49
1.5. Araştırmanın Önemi ve Amacı	53
1.6. Problem ve Alt Problemler	53
1.7. Sayıtlar.....	54
1.8. Sınırlılıklar	54
1.9. Tanımlar.....	54
1.10. İlgili Araştırmalar	55

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli	60
2.2. Evren ve Örneklem	60
2.3. Veri Toplama Araçları	61
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM

3.1. Yazma ve Okuma Becerilerindeki Değişiklikler	63
3.1.1. Yazma Becerilerindeki Değişiklikler	63
3.1.2. Okuma Becerilerindeki Değişiklikler	70
3.2. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	81
3.2.1. 2005 Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	81
3.2.2. Yönteme İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	83
3.2.3. Hizmetiçi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	90
3.2.4. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	93

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Yazma ve Okuma Becerisindeki Gözlemlerin Sonuçları ve Öneriler	96
4.2. Öğretmen Görüşleri Anketinden Elde Edilen Sonuçlar ve Öneriler.....	98

KAYNAKLAR	101
------------------------	------------

EKLER

Ek. 1: İzin Belgesi	112
Ek. 2: Dönem Başı Anketi	114
Ek. 3: Dönem Sonu Anketi	115
Ek. 4: Okuma Becerisini Değerlendirme Formu.....	116
Ek. 5: Yazma Becerisini Değerlendirme Formu	117
Ek. 6: PISA 2003 Okuma Becerileri Ortalama Başarısı	118

ÖZGEÇMİŞ	119
-----------------------	------------

TABLO, GRAFİK ve ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLolar

Tablo 1: Dünyada ve Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	7
Tablo 2: Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfın Karşılaştırılması	18
Tablo 3: Ses (Harf) Grupları	29
Tablo 4: Rakamların Yazılışları.....	30
Tablo 5: Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma.....	40
Tablo 6: Yazma Becerisi Formu’na Göre Yazı Düzeni Sürecindeki Değişiklik	63
Tablo 7: Yazma Becerisi Formu’na Göre Yazı Büyüklüğü Sürecindeki Değişiklik.....	65
Tablo 8: Yazma Becerisi Formu’na Göre Satır Çizgilerine Yazma Sürecindeki Değişiklik.....	66
Tablo 9: Yazma Becerisi Formu’na Göre Kelimeler Arasındaki Açıklık Sürecindeki Değişiklik.....	67
Tablo 10: Yazma Becerisi Formu’na Göre Harflerin Yazılış Biçimi Sürecindeki Değişiklik.....	68
Tablo 11: Yazma Becerisi Formu’na Göre Yazının Temizliği Sürecindeki Değişiklik.	69
Tablo 12: Okuma Becerisi Formu’na Göre Atlayarak Okuma Sürecindeki Değişiklik.	71
Tablo 13: Okuma Becerisi Formu’na Göre Ekleyerek Okuma Sürecindeki Değişiklik.	72
Tablo 14: Okuma Becerisi Formu’na Göre Tekrarlayarak Okuma Sürecindeki Değişiklik.....	73
Tablo 15: Okuma Becerisi Formu’na Göre İzleyerek Okuma Sürecindeki Değişiklik..	74
Tablo 16: Okuma Becerisi Formu’na Göre Oturma Biçimi Sürecindeki Değişiklik	75
Tablo 17: Okuma Becerisi Formu’na Göre Okumada Ses Tonu Sürecindeki Değişiklik.....	76
Tablo 18: Okuma Becerisi Formu’na Göre Okuma Hızı Sürecindeki Değişiklik.....	77
Tablo 19: Okuma Becerisi Formu’na Göre Okuma Kuralları Sürecindeki Değişiklik ..	78
Tablo 20: Okuma Becerisi Formu’na Göre Nefes Kontrolü Sürecindeki Değişiklik.....	80
Tablo 21: 2005 Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	81
Tablo 22: Yönteme İlişkin Öğretmen Görüşleri	84
Tablo 23: Hizmet İçi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri	91
Tablo 24: Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri	93

GRAFİKLER

Grafik 1: Yazma Becerisi Formu’na Göre Yazı Düzeni Sürecindeki Değişiklik (f).....	64
Grafik 2: Yazma Becerisi Formu’na Göre Yazı Büyüklüğü Sürecindeki Değişiklik (f)	65
Grafik 3: Yazma Becerisi Formu’na Göre Satır Çizgilerine Yazma Sürecindeki Değişiklik (f).....	66
Grafik 4: Yazma Becerisi Formu’na Göre Kelimeler Arasındaki Açıklık Sürecindeki Değişiklik (f).....	67
Grafik 5: Yazma Becerisi Formu’na Göre Harflerin Yazılış Biçimi Sürecindeki Değişiklik (f).....	68

Grafik 6: Yazma Becerisi Formu'na Göre Yazının Temizliği Sürecindeki Değişiklik (f)	69
Grafik 7: Okuma Becerisi Formu'na Göre Atlayarak Okuma Sürecindeki Değişiklik (f)	71
Grafik 8: Okuma Becerisi Formu'na Göre Ekleyerek Okuma Sürecindeki Değişiklik (f)	72
Grafik 9: Okuma Becerisi Formu'na Göre Tekrarlayarak Okuma Sürecindeki Değişiklik (f)	73
Grafik 10: Okuma Becerisi Formu'na Göre İzleyerek Okuma Sürecindeki Değişiklik (f)	74
Grafik 11: Okuma Becerisi Formu'na Göre Oturma Biçimi Sürecindeki Değişiklik (f)	75
Grafik 12: Okuma Becerisi Formu'na Göre Okumada Ses Tonu Sürecindeki Değişiklik (f)	76
Grafik 13: Okuma Becerisi Formu'na Göre Okuma Hızı Sürecindeki Değişiklik (f)....	77
Grafik 14: Okuma Becerisi Formu'na Göre Okuma Kuralları Sürecindeki Değişiklik (f)	79
Grafik 15: Okuma Becerisi Formu'na Göre Nefes Kontrolü Sürecindeki Değişiklik (f)	80

ŞEKİLLER

Şekil 1: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 1	41
Şekil 2: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 2.....	42
Şekil 3: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 3.....	43
Şekil 4: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 4.....	44
Şekil 5: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 5.....	45
Şekil 6: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 6.....	46
Şekil 7: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 7.....	47
Şekil 8: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 8.....	48

GİRİŞ

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma yoluyla bireylerin iletişimini sağlayan bir araç olan dil, dünyaya açılan farklı bir pencere ya da bireylerin sınırlarını genişletme yoluyla çevreyi algılayış biçimi olarak tanımlanabilir (Karadağ, Gültekin 2007). İnsan aldığı eğitimle çevresini ve diğer insanları algılayıp yaşamını anlamlandırır.

Bireyin iletişim yeteneğini, en önemli iletişim aracı olan dili kullanma becerisi belirler (Nas 2002). Yazının icadından bu yana sembollere anlam yüklemek insanların işlerini kolaylaştırdığı gibi iletişimlerini de kolaylaştırmıştır. Sembollerin gelecek kuşaklara aktarılması yazıyla; geçmişten gelen sembollere anlam yüklenmesi ve seslendirilmesi okumayla gerçekleşmiştir. Bu bağlamda insanların semboller yardımıyla iletişim sağlaması ve kültürel mirasın gelecek nesillere taşınması sağlanmıştır. Bu noktadan sonra yazma ve okuma kavramları önem kazanmıştır (Engin 2006). Dili kullanma, yazma ve okumadaki yeterliliklerimiz iletişim yeteneğimizi etkiler.

Dil insanoğlunun en ayrıcalıklı özelliklerinden biridir. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, deneyimlerini, kültürlerini, istek ve ihtiyaçlarını birtakım bedensel ve sözel sembollerle anlatırlar. Toplumda kendini ifade edebilen bireyler haline gelebilmek için dilin kullanımı gerekir (İpek 2006). Dil bir kültürün can damarı olarak görülebilir. Her kültürde düşünmenin, hayal kurmanın iletişim ve gelişimin temel aracı dildir. Bu nedenle, dil yaşam kalitesini belirleyen bir unsurdur. İnsanlar dil becerilerinin elverdiği ölçüde hayatlarına anlam katabilirler. Dildeki yeterlilik, sosyal ve bilişsel yeterlilikleri destekler, yetersizlik ise sosyal ve bilişsel sorunlara yol açabilir. Bu nedenle dil eğitimi her ülkede eğitim sisteminin öncelikli ve temel görevlerinden biridir. Ülkemizde bir çok araştırma dil eğitiminin başarısızlığını ortaya koymaktadır. Anadilimizde yaşanan bu yozlaşma ya da kirlenmeyi her ortamda görmekteyiz (Şahin 2007). Bu konuda en önemli görev de eğitim kurumlarımıza ve öğretmenlerimize düşmektedir.

Diller değişir, gelişir ve ölür, statik değil dinamik bir yapıya sahiptirler. Dünyada yaklaşık altı bin dilin artık yeni yetişenler tarafından öğrenilmediği ya da çok az kullanılan diller olduğu bilinmektedir. Dillerin korunması ve gelişiminde; ülke

politikalarının, kültürel bağların, medyanın ve gençlerin bilinçlendirilmesinin önemli rolü vardır (Yöndem, Taylı 2007). Toplumlar değerlerini gelecek kuşaklara dille aktaracaklardır.

Bir toplumun ürettiği tüm bilgi dilde birikir ve insanlar geçmişin bilgi birikimlerinden dil sayesinde faydalanabilmektedirler. İnsanların bilgiye ulaşabilmeleri dil aracılığıyla olmaktadır. İnsanların edindikleri bu birikimleri karşılıklı olarak paylaşmalarının yanında dilin karşılıklı olarak varolan duygu ve düşüncelerin de paylaşımı ve gelişiminde önemli bir rolü vardır (Canbulat, Kutluca Canbulat 2007).

İnsan doğumundan itibaren çevresindeki uyaranların da zenginliğine bağlı olarak pek çok dil becerisi edinir. Okul öncesi dönemde de bu süreç hızlanır. Yangın (1999)'a göre beş-altı yaşından sonra, çocuğun sosyal çevresi genişlemektedir. Artık, o döneme kadar edindiğinden daha fazlasına ihtiyacı vardır. Dil, dinleme ve konuşma becerileriyle sınırlı değildir; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünüdür. Çocuğun bu döneme kadar kazanmış olduğu dinleme ve konuşma becerilerini daha da geliştirmek, üzerine okuma ve yazma becerilerini de katmak konusunda görevi eğitim kurumları devralmaktadır. Okullarda bu görev, birey olarak, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan öğretmene düşmektedir.

Her eğitimci, veli ve çocuk ilkokulda kazandırılan en önemli becerinin okuma olduğunu bilmektedir (Shellard, Protheroe 2001). İşte bu noktada ilkokuma yazma öğretimi ile bir çocuğun okulu ve öğrenmeyi sevmeye en önemli rolü oynayacak olan ilkokul öğretmeni devreye girmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Okuma ve Yazma

Geniş anlamda okuma, insanın doğayı, insanlığın yapıp ettiklerini algılama, anlama yorumlama, değiştirme ve dönüştürme süreçlerini kapsayan zihinsel bir etkinliktir (Güleryüz 2004). Okuma, yazılı dilin anlamının kavranması eylemidir. Bu özelliği ile okuma yazma öğretimi dil öğretiminin bir bölümünü oluşturur. İlkokuma yazma öğretiminde çocuk aynı zamanda dil yeteneği de geliştirir. Bu nedenle genel dil

öğretimi ile okuma öğretimi birbirini destekleyecek biçimde yürütülmeli, ileri sınıflarda ise okuma yazmanın geliştirilmesi çalışmaları dil öğretiminin önemli bir etkinliği olarak düşünülmelidir (Çelenk 2006). Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol 2007).

Okuma-yazma öğretimi süreci hem eğitimci hem de çocuk için kaygı verici bir süreç olabilir. Blevins (2003), bütün çocukların okuma becerisi edinmeyi hak ettiğini ifade etmekte ve bu beceriyi edindirme sorumluluğunun da eğitimcilere ait olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, okumaya yeni başlayan çocuklar için yazıdaki farklı kıvrımları ve çizgileri, kelimelere ve fikirlere dönüştürmenin bazen zor bir görev olduğunu ifade etmektedir.

Cromwell (1997)'e göre okuma becerisinin edinimi gerçekten çok önemli bir konudur. Okumayı başaramayan çocuklar okulun diğer ortamlarında da başarısız olma riski taşırlar. Bu sebeple idareci ve öğretmenler bu becerinin geliştirilmesinde kendilerini sorumlu, bir anlamda da baskı altında hissederler. Çocuklara okumaları için yardım etmek, etkili okuma becerileri ve stratejilerini kazanan öğrencilerin hem öğretmenleri hem de velileri için gurur verici bir deneyimdir (Afflerbach ve diğ. 2008).

“İlkokuma yazma öğretimi ne zaman başlar?” sorusuna genellikle “1.sınıf” ya da “okul öncesi dönemdeki hazırlık çalışmalarında” cevabı alınabilir. Çelenk (2006) ilkokuma yazma öğretimine ilişkin kitabında Navajo yerlilerinde okuma yazma bilmeyen ailelerin çocuklarıyla yapılan bir araştırmayı aktarmaktadır. Bu ailelerde yetişen çocukların okuma yazmaya hazırlığı yoktur. Dilin sembollerle ilişkisini, yani dilin yazılı şeklini bilmemektedirler. Aileleri hiç yazılı kaynak okumadığından bunun bilgi kaynağı olduğunun farkında değildirler. Bu nedenle çocukların çok küçük yaşlardan itibaren sormaya başladıkları “Bu ne demek?” sorusunu sorma düzeyine de ulaşamamışlardır. Öyleyse doğumundan itibaren çocuğun içinde bulunduğu ortam, onun dil edinimi ile beraber okuma yazma öğrenmesini de etkileyecektir. Ayrıca diyebiliriz ki ilkokuma yazma öğretimi ailede, çok küçük yaşlarda başlar. N’Namdi (2005) bir çocuğun kelime ve sembollerle ilk temasının daha okula gitmeden önce gerçekleştiğini ve çocuğun, evde ve toplumda bunlarla karşılaştığını vurgular. Çocuk büyürken ve okuma gelişiminde farklı aşamalardan geçerken ebeveynler ve aile ortamı, çocuğun

tutumu ve öğretmen gibi faktörler onun okuma başarısına etki eder. Keskinlik (2002) öğrencinin iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında, psikolojik yapının da önemli olduğunu aktarmaktadır.

Eğitimciler olarak, öğretim programındaki diğer derslere yönelik ilgiyi de geliştirmesi açısından öğrencilerin okumaktan keyif almalarını istemekteyiz (N’Namdi 2005). İlkokuma yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin başarıları, birinci sınıfta yürütülen ilkokuma yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. Birinci sınıfta başarısız bir şekilde yürütülen ilkokuma yazmanın etkisi ileriki sınıflara kadar sürüp gitmektedir. Sağlıklı bir ilkokuma yazma eğitimi almadan diğer derslerde başarılı olmak mümkün değildir (Şahin, Akyol 2006). Tüm öğretim programında akademik başarının temeli okuma ve yazmayı ustalıkla öğrenmektir. Bu nedenle, okur-yazar olmak ilk sınıflarda öğrenciler için anahtar bir amaçtır. Ne yazık ki, ilk sınıflarda etkili okuma yazma becerileri edinememiş olmanın uzun vadeli etkileri ve sonuçları olmaktadır. (Wilson, Trainin 2007). Görüldüğü gibi hem yerli, hem de yabancı literatür bu konuya sıkça değinmektedir.

İlkokuma ve yazma öğretiminin amacı, öğrencilere her ne şekilde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak değil, bilimsel yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Yetersiz ve niteliksiz bir okuma yazma becerisi, ileride öğrencinin başarısına değil, başarısızlığına neden olan bir faktör olacaktır (Calp yy). İlköğretim okullarımızın bütün sınıflarında okuma-yazma öğretiminin hedefi, öğrencileri işlevsel bir okuma yazma seviyesine ulaştırmaktır. İşlevsel okuma yazma, bu alanda kazanılan becerilerin, günlük hayatta gerekli görülen yerlerde kullanılacak bir seviyeye getirilmesidir (Öz 1998).

Çocuklarda kelime dağarcığı, hızlı ve önemli bir biçimde, ilköğretim döneminde zenginleşir. Çocuklar okuma ve yazmayı öğrendikten sonra, ilkokul öğrenimi süresince günlük yaşamda kullanılması gereken sözcüklerin büyük bir bölümünü öğrenirler (Küçükkaragöz 2007). Zengin bir kelime dağarcığına sahip olma açısından da bu dönemin başarılı geçirilmesi gereklidir.

Eğitim öğretimin ve alfabenin tarihi boyunca okuma ve yazma arasındaki ilişkiyle ilgili birçok farklı uygulama görülmüştür. Örneğin batı ülkelerinde 16. ve 17.

yüzyıllar boyunca okuma ve yazma birbirinden ayrı olarak düşünülürdü (Rieben ve diğ. 2005). Oysa birinci sınıfta okuma yazma birbiriyle çok bağlantılı, iç içe geçmiş bir durumdadır. Okunanların yazılması, yazılanların okunması gerekir, bu nedenle okuma yazma çalışmaları birlikte yürütülür (Yücel 2003).

Kaleminden çok bilgisayar tuşlarının, kitaplardan çok ekranların kullanıldığı ve bilgisayar okur-yazarlığının her geçen gün biraz daha önem kazandığı günümüzde, çocuklarımıza ilk okuma-yazma öğretme konusu ciddi bir şekilde önemini korumaya devam etmektedir (Sarı 2002). Diğer taraftan bilgisayar kullanımı tüm dünyada öyle önemli bir hal almıştır ki, örneğin Mogey ve ark. (2008) öğrencilerin çoğunluğunun ödevlerini klavye ile yazdığını ve bu öğrencilerin okulda yapılan sınavlarda hala el yazısı istenmesini eleştirdiklerini söylemektedir. Ayrıca bu araştırmada, azımsanmayacak sayıdaki öğrencilerin el yazısı gerektiren durumlarda kendilerini rahatsız hissettiklerini ifade ettikleri belirtilmektedir.

1.2. Okuma Yazma Yöntemleri

Dünyada okuma-yazma öğretimi alanında günümüze kadar kullanılan 50'den fazla yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler sentez, analiz ve karma yöntemler olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Sentez yöntemler; harf (alfabe), ses (fonetik), fonomimik, fonoscript, psiko-fonetik, laubach, hece (syllabique), mixte, bak-söyle, Beacon vb. yöntemlerden oluşmaktadır. Sentez yöntemlerinde ağırlıklı olarak parçadan bütüne gidilmektedir. Analiz yöntemleri ise 1900'lü yıllardan sonra gündeme gelmiştir. Bu yöntem grubu, global, kelime, cümlecik, cümle ve hikâye yöntemlerinden oluşmaktadır. Özellikle cümle yöntemi Gestalt ekolüne dayalı olarak gelişmiştir. Analiz yöntemlerinde verilen her öge okunarak anlamı üzerinde durulmakta ve çözümlenmesi yapılmaktadır. Karma yöntemler ise analiz ve sentez yöntemlerinin karıştırılmasından oluşan yöntemlerdir. Karma yöntemler; karışık, seçkin (eklektik) ve bilinçlendirme yöntemleri olmak üzere üç alt gruba ayrılmaktadır. Karışık yöntemler; harf-fonetik, fonetik-hece, cümle-harf, kelime-hikâye-cümle gibi analiz ve sentez yöntemlerinin harmanlanmasından oluşan çok sayıda yöntemi içermektedir. Seçkin (eklektik) yöntem ise analiz ve sentez yöntemlerin bütün aşamalarını içinde barındırmaktadır.

Bilinçlendirme yöntemi ise ağırlıklı olarak bilinçlendirmeyi ele almaktadır (Güneş 2005)

Dünyada okuma yazma öğretimi uygulamalarına baktığımızda; Avrupa'da ve Amerika'da sentez ve karma yöntemlere yönelik uygulamaların örnekleri görülmektedir. Özellikle İngiltere ve Fransa gibi ülkelerin dillerinin bazı harflerin aynı yazımlarının farklı harfleri sembolize etmesi (Örneğin Fransızca'da üç tane o harfi vardır) ve iki harfin birleşerek tek sesi simgelemesi (İngilizce'de "sh" sesi) ses temelli uygulamaları gerektirmektedir. Bazı ülkelerde ise öğretmenlere istediği yöntemi seçme olanağı sağlanarak her çeşit yönteme uygun yayın sunulmuştur. Tüm dünya için tek bir okuma yazma öğretimi yönteminden söz edilemez. Yöntem farklılığı, öncelikle öğrencilerin öğrenme biçimlerine hitap eden uygulamaları sağlamaktadır. Aynı zamanda her ülkenin dil özellikleri, o ülkede yöntem seçimi ve kendi diline uygun bir yöntem yapılandırmayı gerektirmektedir (Baş 2006). Araştırmacılar, okul yönetimleri, öğretmenler ve veliler, çocuklara okuma öğretmedeki en etkili metodun ne olduğu konusunu tartışmalarına rağmen, genellikle bu tartışmalarda herhangi bir nihai karara ulaşamamaktadır (Shellard, Protheroe 2001). Çünkü her dilin özelliği farklı olduğu gibi, okuma yazma öğretimi yöntemlerinin de birbirlerine göre üstün ya da sıkıntı yaratan özellikleri vardır.

PISA 2003 araştırmalarına göre (Ek. 6) okuma alanında ülkeler arasında en yüksek başarı puanına sahip ülke 543 puanla Finlandiya'dır. Kore, Kanada, Avustralya, Lihtenştayn sıralamada bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada 375 puanla Tunus bulunmaktadır. Türkiye'nin okuma alanındaki ortalaması ise 441 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergilemiştir. Bunun yanı sıra Sırbistan, Brezilya, Meksika, Endonezya ve Tunus gibi ülkelere daha yukarıda gözükmektedir. Türkiye yukarıda adı geçenlerin dışındaki tüm ülkelere daha düşük performans göstermektedir (MEB Basın Bildirisi 2007).

Yine bu verilere göre Fransa, ABD, Danimarka, Almanya, İtalya, Lüksemburg, İspanya, Portekiz gibi ülkeler iyi sıralarda yer alamamışlardır. 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; ilkokuma 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; ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem olarak açıklanmıştır. Yöntem değişikliği çalışmalarına başlanmıştır (Güneş 2005). Türkiye’de de 1936 yılından beri kullanılan cümle yöntemi değiştirilerek 2005–2006 yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaya başlanmıştır.

Uğuz’un (2006) Öz’den aktardığına göre dünyada ve Türkiye’de kullanılan yöntemler şunlardır:

Tablo 1. Dünyada ve Türkiye’de İlkokuma 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	Kelime (Sözcük) Yöntemi
Cümlecik Yöntemi	Çözümleme (Cümle) Yöntemi
Cümle Yöntemi	Öykü Yöntemi
Hikaye Yöntemi	Karma Yöntem
	Ses Temelli Cümle Yöntemi

Türk toplumunun batılı anlamda eğitim sistemine geçişiyle birlikte ilkokuma yazma öğretiminde de pek çok yöntem denenmiştir. Avrupa ve Amerika’da Gestalt psikolojisinin etkisiyle 1920-1940 yılları arasında cümle yöntemi uygulanırken bizde de harf yöntemi kullanılmaktaydı. Avrupa ve Amerika’daki kullanılan yöntemin etkisiyle 1924–1936 yılları arasında öğretmenin tercihine bırakılan ilkokuma yöntemi 1936 programında cümle yöntemi halini almıştır. Oysa ki 1940’tan sonra cümle yöntemini

bırakmaya başlayan Avrupa ve Amerika yöntem konusunda başka arayışlara girmekteydi (Okur 2006; Göçer 2000).

Okumayı öğretmek için mükemmel bir yol yoktur (McCollum, 2007). Her bir yöntemde karşılaşılan güçlükler ilköğretim çalışmalarının planlanmasının gözden geçirilmesine, yöntem tartışmalarına yol açmıştır (Acat ve Özsoy 2006). Bu yöntemler aşağıda açıklanacak, yöntemlerin sınırlılık ve üstünlükleri belirtilecektir:

1.2.1. Harf Yöntemi

Harf yöntemine okuma yazmanın icadıyla başlanıldığı söylenebilir (Çelenk 2006). Öğrenci, alfabe sırasına göre büyük ve küçük harfleri öğrenir, öncelikle büyük harfli hecelerden başlanarak, sonra büyük ve küçük harften oluşan iki-üç vb. harfli hecelere geçilir. Sık tekrarlardan sonra okuma başlar. Ancak anlamsız tekrarlar öğrenciyi sıkır, okuduğu metni anlamaktan çok kelimeyi tanımak için kendini zorlar ve harflerin telaffuzunda sıkıntılar yaşanır (Öz 1998, Çelenk 2006). Bu metodu uygulayan öğretmenler çocuğu baskı altına alırlar. Ruhsal yapısını ve hayat deneyimlerini dikkate almazlar (Tan 1998). Bu yöntemle yapılan öğretimde düzgün, doğal, anlamlı ve hızlı okuma güçleşir (Sadioğlu 2006).

1.2.2. Ses (Fonetik) Yöntem

Sese dayalı öğretimden hareket edenler çocuğun okuyacağı kelimelerin anlamını okula gelmeden kazandığını dolayısıyla seslendirmenin anlama kolayca ulaştıracağını iddia etmektedirler (Akyol 2006). Bu yöntemde önce sesli, sonra sessiz harfler kavratılır ve ardından seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulur. Her harfin belli bir sese karşılık geldiği dillerde olumlu sonuçlar alınabilir. Ancak öğrenciler özellikle sessiz harfleri telaffuz ederken araya başka sesler de eklerler. Bu durum karışıklığa yol açar (Akyol 2006, Öz 1998, Çelenk 2006).

1.2.3. Hece Yöntemi

Bu yöntemde ana öge hecelerdir. Öğrencilere değişik heceler ezberletilir. Daha sonra bunlar bir araya getirilerek kelimeler, kelimelerden de cümlelere ulaşılır. Basit hece yapısı olan dillere uygun olabilir ancak öğrenciler anlamsız heceleri öğrenmekten

sıkılıp, okuduğunu anlamakta güçlük çekebilir (Gülyüz 2004, Nas 2004, Çelenk 2006).

1.2.4. Kelime (Sözcük) Yöntemi

Bak ve söyle ilkesinden yola çıkılarak hareket edilir. Her kelime öğrencinin hatırlayabileceği özel bir şekildir. Çağrışım olması için yeni kelimelerin yanına resim konur. Öğrenci için anlamı olan kelimelerden başlanır. Her yeni kelime cümlecik ya da cümle içinde tekrar edilir. Sonra zamanla hece ve harflere dikkat çekilir. Bu yöntemin çocuk psikolojisine uygun olduğu, süratli ve anlamlı bir okuma yazma becerisi kazandırdığı savunulmaktadır. Bu yöntemin sakıncası ise çocuk kelimeyi tam olarak okumayı öğrenemediği için süreç yavaşlamaktadır (Öz 1998, Cemaloğlu 2000, Çelenk 2006).

1.2.5. Cümlecik Yöntemi

Bu yöntemde göre bir cümle parçası, basit bir kelimedenden daha anlamlı ve ilgi çekicidir. Bu şekilde daha iyi okuyucular yetiştirilebileceği düşünülür. Oysa kelime yönteminin sıkıntılarını cümlecik yöntemi de içinde barındırır (Öz 1998).

1.2.6. Çözümleme (Cümle) Yöntemi

Çözümleme teknikleri arasında en yaygınıdır. Bütünden parçaya doğru hareket edilir. Anlamlı cümlelerden kelimeler, sonra hece ve seslere ulaşıp serbest okuma devresine geçilir. Cümle düşünceyi tam olarak aktarmaktadır. Bu sayede öğrenciye anlayacağı şekilde okuma alışkanlığı ve zevki kazandırılacağı düşünülür (Akyol 2006, Öz 1998, Çelenk 2006). Ancak cümle yönteminin de bazı yetersizlikleri vardır. Şenel (2004) bir araştırmasında öğretmenlerin % 91'inin cümle yöntemini tercih ettiğini, ancak bunlardan sadece % 67'sinin bu yöntemin hiçbir sakıncası olmadığını söylediğini ifade etmektedir. Güneş (2005) bu konuda yapılan araştırmalara dayanarak cümle yönteminin yetersizliklerini şöyle sıralamıştır:

✓ Okuma-yazma öğretimi ortalama 40 cümle ve 120 kelime ile yürütülmektedir.

✓ Cümleler sırasıyla kelimelere, hecelere ve harflere ayrılmaktadır. Her aşamada elde edilen öğelerle yeni kelime ve cümleler üretilmelidir. Bu sıra çok iyi izlenmelidir.

✓ Öğrencilere aynı anda analiz ve sentez öğretilmektedir. Bu durum öğrencinin süreci karıştırmasına neden olmaktadır.

✓ Kelimeler bölündüğünde ortaya çıkan hecelerin işlek olmaması, yeni kelime ve cümle oluşturmayı zorlaştırmaktadır. (Emel-mel, Işık-şık, ılık-lık, İpek-pek, Ömer-mer, mısır-sır, vb. gibi)

✓ Okula yeni başlayan öğrencilerin dikkat genişliği (birden fazla konu ya da nesneyi aynı anda algılayabilme ve hatırlayabilme becerisi), 3- 4 harfli bir kelimeyi öğrenecek düzeyde olduğundan, öğrenciler "Işık ılık süt iç." gibi verilen bir fiş cümlesinin tamamını öğrenememektedirler. Fiş cümlelerinin ilk kelimelerini öğrenmekte, diğerlerini ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla bu yöntem çocukları okula başladıkları ilk günden ezbere alıştırmaktadır.

✓ Bu yöntemle yeni kelime ve cümle oluşturma sınırlı olduğundan öğrenciler hep benzer cümleleri okuyup yazmaktadırlar. Aynı cümlelerin sürekli tekrar edilmesi, defalarca okunup yazılması, öğrencilerin hem ezberlemesine hem de monoton tekrarlar yapmasına neden olmaktadır. Bu durum giderek konuşmaya ve yazmaya da yansımaktadır.

✓ Cümle öğretilirken cümlenin anlamı öğretilmektedir. Cümlelerin kelimelere ve hecelere bölünmesi sürecinde anlam ikinci sırada kalmakta ve anlamsız çok sayıda hece ile çalışma yapılmaktadır. Dolayısıyla anlama düzeyinde gelişme geç olmaktadır.

✓ Öğrencilerin çoğu okula harfleri öğrenerek gelmektedir. (Cep telefonu, bilgisayar, televizyon, vb.) Bu durum cümle yöntemini zorlaştırmaktadır.

✓ Belirli ve kalıplaşmış cümlelerle öğretimin yapılması öğrencinin yaratıcılığına ve aktif olmasına engel olmaktadır.

1.2.7. Hikaye (Öykü) Yöntemi

Cümle yönteminin genişletilmiş biçimidir. Öykülerin çocuklara daha ilginç gelebileceğinden hareket edilmiştir. Öğrencinin dikkati bir metin üzerinde yoğunlaştırılır. Öyküdeki neden sonuç ilişkisini kavrar. Sezinleme, izleme, tartışma ve dolayısıyla anlama fırsatı yaratılmış olur. Hikayenin akışı önceden bilindiği için önce cümleler, sonra kelime grupları hızla tanınır. Sonra kelimenin öğelerini tanımaya geçilir (Öz 1998). Öykü yönteminde öğrenci öyküye kendini fazla kaptırırsa veya okunan öykü uzun olursa cümle ve kelimeler yeterince anlaşılabilir ve bu yüzden yöntemin uygulanması başarısızlığa uğrar (Samancı 2006).

1.2.8. Karma Yöntem

Bu yaklaşım bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak ve çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüklerini gidermek amacıyla, daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur. Çünkü literatürde böyle bir yöntem yoktur (Çelenk 2006).

1.2.9. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Okumada cümlenin temel birim olması görüşüne karşı olarak, anlam kurmada önce kelimenin analiz edilmesi gerektiği fikri, kelime-ses-harf yöntemlerine yönelmeye neden olmuştur. Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaları, bu açıdan incelendiğinde okuma ve yazma becerilerinde eklektik (karma) bir yapı sergilemektedir. Ses Temelli Cümle Yönteminde, ilkokuma yazma öğretimi çalışmaları, belirlenen harf gruplarının, sırayla öğretimi yoluyla gerçekleştirilir. Ses öğretimi hece, kelime, cümle ve metin çalışmalarıyla anlamlı bütünlere ulaşmayı amaçlar (Baş 2006).

Güneş (2005), Ses Temelli Cümle Yöntemini şu şekilde anlatmaktadır:

Bu yöntemle:

1. Okuma-yazma öğretimi çok sayıda hece, kelime ve cümle ile gerçekleştirilmektedir.
2. İşlek ve anlamlı heceler kullanılmaktadır. Kelime ve cümle üretmek daha kolay olmaktadır.
3. Öğrencilere cümleler ezberletilmemektedir.

4. Ağırlıklı sentez kullanılmaktadır.
5. Öğrencilerin önceden öğrendikleri harfler öğrenmeyi hızlandırmaktadır.
6. Öğrencinin yaratıcılığını ve aktifliğini desteklemektedir.
7. Metin oluşturmak daha kolay olmaktadır.
8. Anlamlı hece ve kelimelerle çalışıldığından öğrencilerin anlama düzeyi yükselmektedir.
9. Yöntemin uygulanması ve izlenmesi kolaydır.
10. Türkçe'nin ses yapısına uygundur.
11. İlerleme kolaydan zora aşamalı olarak gitmektedir.
12. Öğrencinin dikkat düzeyine ve genişliğine uygun bir yöntemdir.
13. Monoton tekrarlardan kaçınılmaktadır. Monoton tekrarlama çabuk ezberlemeyi getirmektedir. Bu durum giderek konuşmaya ve yazmaya da yansımaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemine yöneltilen eleştiriler bu yöntemin harf yönteminden farklı olmadığı yönünde yoğunlaşmaktadır. Yılmaz (2007) bu yöntemin harf yöntemi olmadığını, hece tablosu ile çalışma yapılabileceği düşüncesinin program yaklaşımına uymadığını belirtmekte ve yöntemin adı okunurken vurgulama hatası yapıldığını söylemektedir. “Bu yöntemi okurken vurgulama yapılması gereken bölüm cümle yöntemi bölümü olması gerekir.” Çelenk (2006) ise yöntemin adının yanlış olduğunu, aslında bunun bir bireşim yöntemi olduğunu savunmaktadır. Hatta kendisinin klasik bireşim yöntemlerine alternatif olarak geliştirdiği “Aşamalı Bireşim Tekniği”nin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile aynı olduğunu söylemektedir.

Bu yönteme getirilen bir diğer eleştiri de yöntemin göz sıçramalarına uygun olmadığıdır. Güleriyüz (2004)'ün Telman'dan aktardığına göre göz saniyenin yüzde biri kadar zamanda en az beş sözcüğü görme yeteneğine sahiptir. Gözün satırlar üzerindeki hareketi göz küresini tutan gözün sağ sol ve üst ve altındaki kaslar tarafından temin edilir. Bu kasların yeni bir şartlanma ile gözü farklı hareket ettirmesi mümkündür. Böylece göz bir atlamada üç sözcük görebilir. Güneş (2007)'in Gh. Wettstein-Badour'dan aktardığına göre ise günümüz araştırmaları, gözün görme alanı ile kelime

tanıma konusuna farklı açıklamalar getirmektedir. Gözümüzde ana görüşü sağlayan retina üzerinde, makula (macula) denilen merkezi bir yapının olduğu, bunun cisimleri ayrıntılı ve net olarak görmemizi sağladığı açıklanmaktadır. Makulanın, her göz duruşunda sadece 1-3 arası grafik işareti ya da harfi net görebildiği, bunun hiçbir öğrenme yöntemi ya da tekniği ile değiştirilemeyeceği belirtilmektedir. Buna göre çocukların bir göz duruşunda en fazla üç harfi net olarak görebileceği açıklanmaktadır.

Güneş (2007)'in Dehaene'den aktardığına göre kelime tanıma sürecini açıklamak için sadece göz hareketlerinin yeterli olmayacağı, kelimeyi gözün değil beynin tanıdığı görüşüyle birlikte, beynin işleyişi incelenmeye başlanmıştır. "Okumanın Zihinsel Görünümü" denilen uluslararası araştırmalarda, okuma işlemine, beynin özel bir şekilde gelişmiş bir bölgesinin eşlik ettiği ortaya çıkmıştır. Bu bölgenin Fransız, İngiliz, Çin, Japon vb. bütün okuyucularda bulunduğu görülmüştür. Sol beyinde yer alan ve kelime tanıma bölgesi denilen bu bölge kelime tanıma işlemlerini gerçekleştirmektedir. Bu araştırmaları yürüten Dehaene'ye göre kelime tanıma bölgesinin nöronları kelimenin önce harflerini incelemekte, harfleri tanımak için birlikte çalışmakta, harfleri birleştirerek kelimeyi tanımaktadır. Beyin kelimeyi bütün olarak tanımamakta, nöronlar kelimenin harflerini tek tek ve paralel yürütülen çalışmalarla işlemektedir. Bir başka ifadeyle kelime tanıma işlemi, sol beyinde yer alan, çok hızlı işlem yapan, karmaşık bir nöron ağının çalışmasıyla gerçekleşmektedir. Bu ağ aracılığıyla kelimenin harfleri tek tek incelenmekte ve harfler birleştirilerek kelime tanınmaktadır. Kelimenin bütün biçimi, kelime tanıma sürecinde hiç rol oynamamakta ve beynin çalışmasına da uygun düşmemektedir. Kelimenin büyük ya da küçük harflerle yazılması ya da karışık yazılmış olması durumunda bile aynı işlemler yapılmakta, kelimenin harflerinden hareket edilerek kelime tanınmaktadır.

Tüm bu gelişmeler dikkate alınarak 2003– 2004 eğitim öğretim yılında Türkiye'de ilk kez Özel Ankara Maya İlköğretim Okulu'nda ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla, Almanya'da yapılan uygulamalar model alınarak deneysel çalışmalar yapılmıştır (Baş 2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik yazı; 2004-2005 öğretim yılında 120 pilot okulda denenmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin:

- ✓ Grup hâlinde ve kısa sürede okuma-yazma öğrenmeye geçtikleri,
- ✓ Düzgün el yazısı yazdıkları,
- ✓ Dikkat düzeylerinin arttığı,
- ✓ Anlama düzeylerinin arttığı,
- ✓ Öğrenme sürecinde aktif oldukları, gözlenmiştir (Güneş 2005).

Bu bölümde Ses Temelli Cümle Yöntemi genel hatlarıyla, diğer yöntemler arasındaki yeri açısından ele alınmıştır. İlerleyen bölümlerde Ses Temelli Cümle Yöntemi tüm yönleriyle ele alınacak ve uygulama süreci aktarılacaktır.

1.3. 2005 Türkçe Programı

Gün geçtikçe şartlarımızın çağdaş uygarlık düzeyine uygun hale getirilmesi ideali daha çok önem kazanmaktadır. Çağdaş uygarlığa ulaşmada ise en önemli rolü eğitim üstlenmektedir. Bu yüzden uluslar çağdaş uygarlık yolunda eğitime giderek artan şekilde önem vermektedirler. Eğitimin planlı biçimde yürütülmesi için eğitim programları hazırlanmaktadır (Erdem 2007).

Bilindiği gibi 2005-2006 Eğitim ve Öğretim yılında pek çok dersin programı değişmiş ve 2005 Türkçe Programı da uygulamaya konmuştur. Yenilenen ilköğretim programı (1-5) 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında dokuz ilde, 120 okulda uygulanmıştır (MEB 2005).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmalar beş aşamada ele alınmaktadır. Öğretmen bu aşamalara dikkat etmelidir.

a. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Yapılandırıcı yaklaşıma göre yeni bir bilgi öğrenilmeden önce öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü yeni bilgiler önceden öğrenilen bilgilere dayalı olarak yapılandırılmaktadır. Öğrencinin yeni konuya, yeni işleme hazır bulunuşluğunu sağlamak, ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla sorular sorularak zihinsel hazırlık yaptırılmalıdır. Bu amaçla sorular sorma, tahmin etme ve beyin fırtınası gibi çalışmalar yaptırılabilir.

b. Yeni bilgilerin anlaşılması: Yeni bilgilerin anlaşılması için bilgilerin öğrencilere bütün olarak sunulması, daha sonra analizinin yaptırılması, bütün-parça ilişkilerinin gösterilmesi ve bilginin derinliğine inilmesi gerekmektedir. Bu amaçla olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, özetleme ve değerlendirme gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarla öğrencinin yeni bilgileri derinlemesine anlaması sağlanmalıdır.

c. Bilginin yapılandırılması: Yapılandırıcı yaklaşıma göre, bilgilerin anlaşılmasından sonra zihinde yapılandırılması iki şekilde gerçekleştirilmektedir.

1. Yeni bilgi öğrencinin ön bilgileriyle çelişmiyor, zihinsel şemasına uyuyorsa, bilgi kolayca yapılandırılmaktadır. Zihinsel şema, öğrencinin önceki bilgilerine göre oluşturduğu yapılardır. Bunlar şekil, kavram, inanç, yargı, duygu vb.den oluşmaktadır.

2. Yeni bilgi öncekilerle çelişiyor, öğrencinin zihinsel şemasına uymuyorsa, bu bilgiyi yapılandırmak için zihinde yeni düzenlemeler yapmak gerekmektedir. Bunun için *önceden varolan zihinsel şemalar değiştirilmekte ya da niteliklerine yeniden şekil verilmektedir.* Bu işlemler sonucunda öğrenci yeni şemalar oluşturmak suretiyle yeni bilgilere uyum sağlamak ve zihninde yeniden denge oluşturarak bilgiyi yapılandırmaktadır.

ç. Bilginin uygulanması: Öğrencinin kazandığı bilgileri uygulamaya aktarması kalıcı öğrenme için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, bilgiyi uygulama ortamları yaratılmalıdır. Öğrenci bilginin uygulamadaki durumunu görmeli, bilgiyi uygulamada daha da zenginleştirmelidir. Eğer işlevsel bir bilgi ise öğrencinin bunu diğer arkadaşlarıyla paylaşımı bilginin kalıcılığını sağlar.

d. Bilginin değerlendirilmesi: Öğrencinin bilgiyi anlaması, zihninde yapılandırması ve onu uygulamaya aktardıktan sonra değerlendirme yapması gerekmektedir. Değerlendirme, bilginin eksik ya da yanlış yönlerini, uygulamadaki durumunu, işlevselliğini, yeni ve farklı durumlara uygulanabilirliğini gözden geçirmedir (MEB 2005). Burada sıralanan “Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinde

yapılacak çalışmaların” daha iyi anlaşılabilmesi için yapılandırmacı yaklaşım sonraki bölümde daha ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır.

1.3.1. 2005 Türkçe Programı ve Yapılandırıcı Yaklaşım

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB 2005). Yapılandırıcı yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturmaktadır. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulmakta; ikisi arasında anlamlı bağlar kurulmakta ve bütünleştirilmektedir. Bu işlem bilginin biriktirilmesi ya da üst üste konulması demek değil, bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden birleştirilmesidir (Güneş 2006).

Yapılandırmacılık son zamanlarda popüler olan bir eğitim kuramıdır. Bu kuramı savunanlar öğrencinin çevresi ile etkileşime girerek, var olan bilgilerini değiştirerek etkin bir süreç içinde bilgiyi elde ettiğini tartışmaktadırlar. Öğrenme evrimsel bir süreç olarak tanımlanır. Bütün gelişmeler bireyin var olan bilgisine yeni bilgilerin eklenmesinin sonucudur (Savaş 2007). Birey bu süreçte son derece aktif hale gelmektedir.

Bilginin oluşturulmasında bireyler arasında farklılık bulunmadığı düşüncesi, öğrenmenin bilgi nakli biçiminde algılanmasına yol açmış; böylece bilginin öğretmen tarafından öğrencilere aktarılması, temel sınıf etkinliği olarak görülmüştür. Bu anlayışta öğrencilerin görevi ise, kaçınılmaz olarak kendisine aktarılan bilgiyi aktarıldığı biçimiyle aynen almak şeklinde çerçevelendirilmiştir (Kabapınar 2005). Oysa yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci bilgiyi öğrenmede pasif değil aktif bir role sahiptir. Yani yapılandırıcı yaklaşım modeli öğrenci merkezli bir öğretim modelidir. Öğrenci merkezli öğretim denilince öğretmenin görevinin azaldığı düşünülmemelidir. Aksine yapılandırıcı yaklaşımda öğretmen daha araştırmacı olmalıdır (Köseoğlu, Kavak 2001).

Geleneksel öğretmen modeli bu yaklaşımda istenen öğretmen yeterliliklerini karşılamaktan çok uzaktır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ve uygulamaya konan yeni programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişen rolü, artık bilgiyi aktaran değil, öğrencilerin etkin ve yaratıcı katılımlarını desteklemek, onların çalışmalarında rehber olmak ve onlara uygun öğrenme ortamları düzenlemektir (Güven 2008). Güven (2008)'in Carpenter'dan aktardığına göre sınıf ortamında yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin yapması gerekenler şunlardır:

- ✓ Açık uçlu sorular sorma
- ✓ Sorulardan sonra öğrenciye bekleme fırsatı verme
- ✓ Yanıt için öğrencilere fırsat verme
- ✓ Dersi sürdürmek için öğrencilerin cevaplarına fırsat verme
- ✓ Birbirleriyle tartışmaları konusunda öğrencileri cesaretlendirme
- ✓ Öğrencilerin kullanımı için somut materyal sağlama
- ✓ Öğrencilerin cevaplarından ziyade onların düşünmelerine odaklanma
- ✓ Öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi en üst düzeye çıkarma ve duyarlı yaşantıların çeşitliliğini sağlama
- ✓ Derse katılımı sağlama
- ✓ Öğrenmenin oluşmasını sürekli değerlendirme
- ✓ Sorun merkezli etkinlikler oluşturma
- ✓ Öğrencilerin var olan düşüncelerinden hareketle plan yapma
- ✓ Üniteler için öğrenme amaçları belirleme
- ✓ Temel kavramlar üzerine odaklanma
- ✓ Düşünmeyi öğrenme ve işbirlikli öğrenmeyi güçlendirmek için stratejiler kullanma

- ✓ Öğrencilerin ön bilgilerinin gerekli yerlerde ortaya çıkmasına yardımcı olma
- ✓ Öğrencilerin doğal merakını güçlendirme

Öğretmen rollerindeki değişim geleneksel sınıf ortamının değişmesine de yol açmıştır. Savaş (2007) geleneksel ile yapılandırmacı sınıf özelliklerini Tablo 2’de karşılaştırmalı olarak vermiştir:

Tablo 2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfın Karşılaştırılması

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

Yapılandırıcı yaklaşım, ilkokuma yazma öğretiminde önemli değişmelere neden olmuştur. Bunlar; okuma yazma öğretimine öğrencinin ön bilgileri olan seslerden başlanması, öğrencinin öğretim sürecinde hece, kelime, cümle ve metin oluşturma işlemlerine aktif olarak katılması, öğrendiği seslerden heceler, kelimeler ve cümleler oluşturmaları, kelimelerin anlamını araştırması vb. olmaktadır. Yine, seslerle harfleri,

heceleri ve kelimeleri ilişkilendirme, eşleştirme, inceleme, sıralama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi işlemlerle öğrencinin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi öngörülmektedir. Kısaca, yapılandırıcı yaklaşım, öğrencinin okuma yazma öğretim sürecine aktif olarak katılmasına, kendine aktarılanları ezberleme yerine, araştırarak inceleyerek, sorgulayarak, üreterek okuma yazma öğrenmesini ve zihnini yapılandırmasına ağırlık vermektedir (Güneş 2007).

Bilindiği gibi ilkokuma yazma öğretiminin bitişik eğik el yazısı ile başlaması da programın değişen yönlerinden biridir. Güneş (2006)'e göre bitişik eğik yazı harflerin birbirine bağlanarak heceler, heceler de birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturulduğu bir yazıdır. Öğrenci yazı yazarken sürekli olarak bağlantılar yapmakta ve bunu giderek alışkanlık haline getirmektedir. Bu durum öğrencinin yazının bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünmesini sağlamaktadır. Böylece bitişik eğik yazı ile öğrenci bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi öğrenmekte ve geliştirmektedir. Bu süreç öğrencinin bilgiler ve anlamlar arasında da bağlantı yapmasını kolaylaştırmaktadır.

Şahin (2007) birinci kademe Türkçe programını değerlendirdiği çalışmasında programın her boyutuyla yapılandırmacı eğitim kuramının özelliklerini taşıdığı ve ayrıca başarıma düzeyi ya da uygulanabilirliği konusunda öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu değerlendirildiğini belirtmektedir. Bu bölümde genel hatları ile verilen yapısalcı yaklaşımla ilgili değişimlerden biri olan ilkokuma yazma öğretimi konusu , sonraki bölümde daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır.

1.3.2. 2005 Türkçe Programında Okuma Yazma Süreci

İlkokuma yazma becerisi öğrenilerek kazanılan, birçok öğrenme güçlüğüne kendi içinde taşıyan ve hayat boyu devam eden, başka zihinlerde kişinin iletişim kurmasını sağlayan faydalı ve sürekli bir beceridir (Ferah 2001). Bu nedenle bu sürecin iyi planlanması ve konuyla ilgili gelişmelerin sürekli takip edilmesi gerekmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005)'na göre ilkokuma yazma sürecindeki değişiklikler “Türkçe Öğretim Programının Özelliklerinde” şu şekilde ifade edilmiştir:

✓ İlkokuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

✓ İlkokuma yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

✓ Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

06/06/2005 tarihli Hürriyet gazetesinde Ziya Selçuk’un bu konudaki görüşleri şu cümlelerle aktarılmaktadır:

“Yeni müfredattaki yöntemin “harf metodu” değil, birçok yöntemin özelliklerini içeren “Ses Temelli Cümle Yöntemi” olduğunu anlatan Selçuk, şunları kaydetti:

“Türkiye’de de bir sorun vardı. İlköğretimin birinci sınıfından itibaren çocuklara yoğunlaştırılmış bir gramer veriyorduk. Bu gramer içeriği sınavlarda çok fazla sorulduğu için çok da popüler bir hale gelmişti ve çocuklarımız birinci sınıftan itibaren gramer baskısı altında kalıyorlardı. Okuduğunu anlama, odaklanma, motivasyon gibi değişkenler arka planda kalıyordu. Türkiye’de üniversite öğrencileri 200 kelimeyle konuşmaya devam ediyorlarsa, dilekçe yazamıyorlarsa, kitap okuma oranıyla ilgili sıkıntılarımız varsa, biz okuma yazmayı sadece şekilleri sese dönüştürmek gibi algılamamalıyız. Okuma yazmadan, algısal gelişimi de kastediyoruz.

“Şu anda hiçbir ülkede uygulanmayan, sadece spesifik durumlar için, engelli çocuklar için kullanılan, 120 kelimenin yer aldığı ve cümleleri anlamadan ezberlemenin söz konusu olduğu fiş cümlelerine dayalı sistemin çok sınırlı bir içerik sunduğunu düşünüyoruz. Bir örnek vereyim, Ses Temelli Cümle Yönteminde, çocuklar hece havuzundan 2100 kelime ürettiler. Çocukların 120 kelimeye mahkum edilmesini doğru bulmuyoruz. Bu yeni metodla çocukların daha hızlı okuyacağı gibi bir iddiamız yok ama uzun vadede okuma-yazmaya daha fazla motive olacaklarını düşünüyoruz.”

1.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Önceki bölümlerde yöntem, genel olarak diğer yöntemlerle beraber ele alınmıştı. Bu bölümde ise özellikleri, ilkeleri, aşamaları ayrıntılı olarak ele alınacak ve ayrıca Ses

Temelli Cümle Yönteminin yazı için öngördüğü bitişik eğik el yazısı üzerinde durulacaktır.

1.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005)'nda ses temelli cümle yönteminin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

✓ Ses Temelli Cümle Yönteminde ilkokuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

✓ İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

✓ **Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle ilkokuma yazma, öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma-yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.**

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

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

✓ İlkokuma yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

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

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

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

✓ Türkçe’de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe’nin ses yapısına uygundur.

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

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

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

✓ Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

✓ Öğrencilerin ilkokuma yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

1.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005)’nda Ses Temelli Cümle Yönteminin ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Aşağıdaki ölçütlerle oluşturulacak heceler:

✓ Kolay okunması.

- ✓ Dilde kullanım sıklığına sahip olması.
 - ✓ Anlamının açık ve somut olması.
 - ✓ Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.).
 - ✓ İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
 6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
 7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
 8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
 9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir:
 - ✓ Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
 - ✓ Öğrenci defterlerine yazma.
 - ✓ Okunan ve yazılanları sergileme.
 - ✓ Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

1.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005)'nda Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamaları şu şekilde sıralanmıştır:

1. İlkokuma yazmaya hazırlık
2. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - ✓ Sesi hissetme ve tanıma
 - ✓ Sesi okuma ve yazma
 - ✓ Sesten, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - ✓ Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma

1.4.3.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık

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

a. Genel Hazırlık

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

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

b. Okumaya Hazırlık

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri önerilmiştir. Bu etkinlikler aşağıda açıklanmaktadır. Bu aşamada, öğrencinin durumuna göre daha farklı etkinlikler de yapılabilir.

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

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

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

- ✓ Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,
- ✓ Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,

- ✓ Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,
- ✓ Söylenen cümleye uygun resimleri bulma,
- ✓ Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,
- ✓ Görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma,
- ✓ Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma.

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

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

c. Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık olarak aşağıda el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumuna göre daha farklı çalışmalar da yapılabilir.

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

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

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

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

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

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

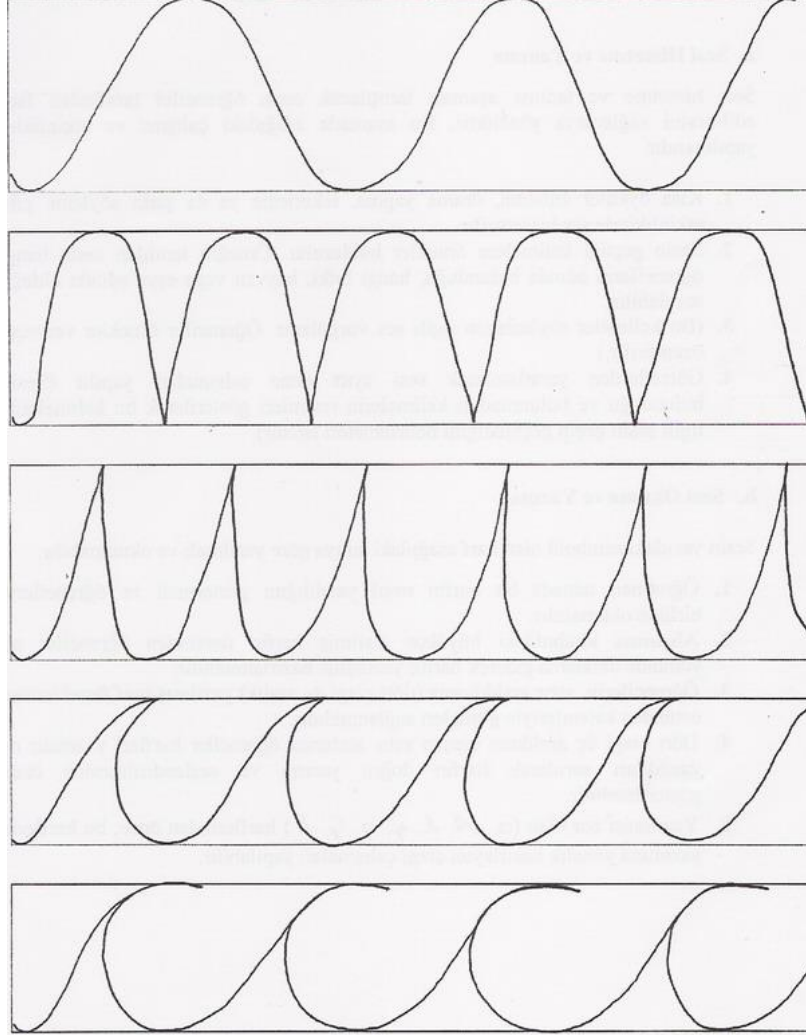
5. *Düzenli çizgi çalışmaları:* Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

✓ İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına çizme: İki satır çizgisinin arası 2 cm olmalıdır.

--

✓ Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığına çizme: Dış iki çizgi arası 2 cm olmalıdır.

✓ Dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı aralığında çalışma: Dış iki çizgi arası 1,3 cm olacak şekilde düzenlenmelidir.



1.4.3.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

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

a. Sesi Hissetme ve Tanıma

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

1. Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.

Sesin geçtiği kelimeler örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır (Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir.).

2. Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).

b. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

1. Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.
2. Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
3. Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
4. Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdığı harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
5. Yazılması zor olan (*a, A, k, y, g, Ğ, f*) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.
6. Seslerin (harflerin) öğretiminde alfabedeki sıralama değil; aşağıda verilen sıralama ele alınmalıdır. Bu sıralamada Türkçe'nin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu gruplardaki bazı seslerin (harflerin) yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ancak bu düzenleme Türkçe Öğretim Programı'nın anlayışına, tematik yaklaşıma ve Ses Temelli Cümle Yöntemine uygun olmalıdır.

Tablo 3. Ses (Harf) Grupları

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

7. Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir. Bunun için özel adların yazım kuralından, cümleye büyük harfle başlama kuralından hareket edilebilir. Örneğin “*ela*” kelimesi üretildiğinde bu kelimenin farklı anlamları üzerinde durularak insan adı olan “*Ela*” kelimesinin yazım şekli gösterilmelidir. Elde edilen büyük harfin yazım şekli üzerinde durulmalıdır.

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

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

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

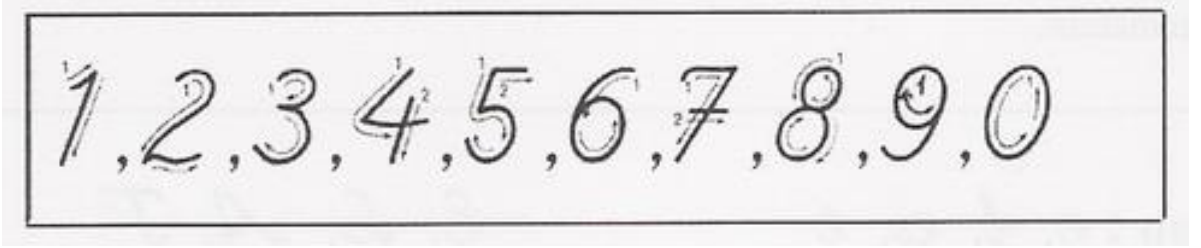
Örnek : *Fatma, Nevin, Papatya, Vatan, Temel*

Bitişik eğik yazı büyük harfleri ile kelime yazılırken harfler birleştirilmez.

Örnek : *A N K A R A*

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

Tablo 4. Rakamların Yazılışları



c. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

İlkokuma yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır:

1. Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
4. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilip değerlendirilmeli, bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
5. Sesler verildikçe üretilen heceler artacak buna bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden; özel adlarda cümle başlarında büyük harf yazımı ve kullanımından eş zamanlı olarak yararlanılmalıdır.
6. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.

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

ç. Metin Oluşturma

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

1.4.3.3. Okuryazarlığa Ulaşma

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

1.4.3.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Uygulamalar

Bu başlık altında ilkokuma yazma öğretim sürecinde yararlanılacak bazı uygulama örnekleri verilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştırması bakımından “e” ve “l” seslerinin öğretiminin nasıl yapılacağı anlatılmıştır.

a. “ e ” Sesinin Kazandırılması

1.Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılmalıdır:

- ✓ Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle “e” sesi hissettirilmelidir.

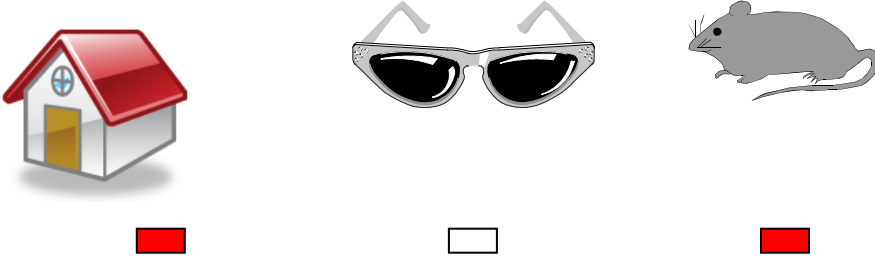
Örneğin, bebeğini uyutmaya çalışan bir anne canlandırılabilir. Annenin bu sırada söylediği “eee....eee....” sesi çıkarılabilir.

- ✓ Öğrencilerin söylediği kelimelerin içinden; “e” sesinin olduğu kelimeleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenmelidir.

Örneğin: “erik, etek, fare, kale, Emel, Ece, Elif” vb.

Not: Sesli harflerin tanıtılmasında kullanılan kelimelerde harfin aşamalı olarak başta, ortada ve sonda olduğunu vurgulayan örnekler seçilmelidir (Bütün sesli harflerin tanıtılmasında uygulanacaktır.).

- ✓ “e” sesinin olduğu ve olmadığı kelimelerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanmalıdır.



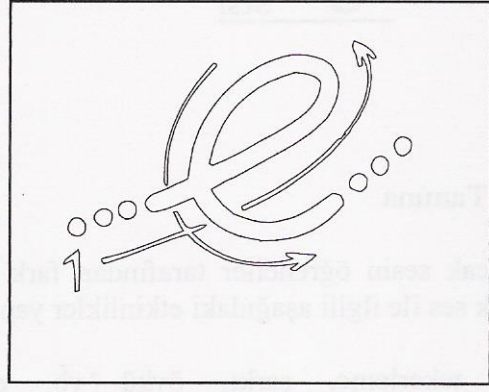
Adlarında “e” sesi geçen görsellerin altlarındaki kutuyu boyayınız.

Değerlendirme: İçinde “e” sesinin geçtiği ve geçmediği resimlerden oluşan bir çalışma kâğıdı düzenlenmelidir. Öğrencilerden, içinde “e” sesinin geçtiği resimleri belirlemeleri istenir.

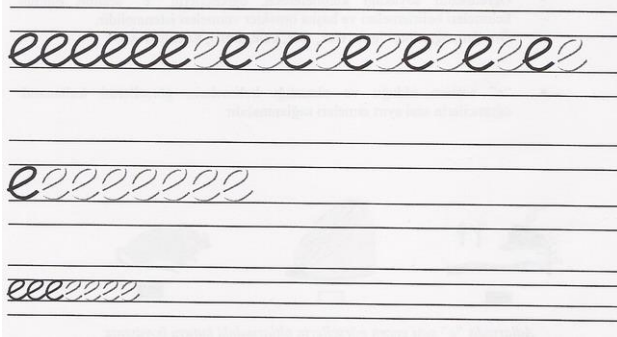
2. Sesi Okuma ve Yazma

Bu aşamada tanıtılacak sesin sembolü olan harfin yazımı için aşağıdaki işlemler yapılmalıdır:

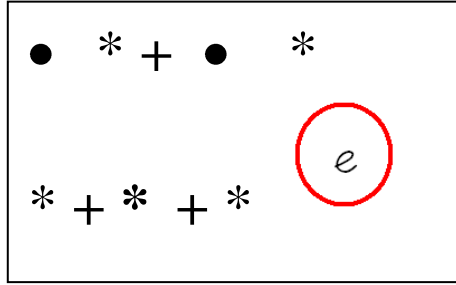
Öğrencilerin, yazılış yönüne dikkat ederek harfin üzerinden defalarca gitmelerini sağlayınız. Bunu yaparken keçeli kalem, boya kalemi vb. kalın uçlu kalemler kullanılabilir.



Tanıtılan sesin sembolünü (harf) satır aralığına yazdırınız ve okutturunuz.



Değerlendirme: Tanıtılan “e” sesini (harfini) bir dizi sembol içinden seçmelerini sağlayınız.



b. “e” Sesinin Kazandırılması

1. Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılmalıdır:

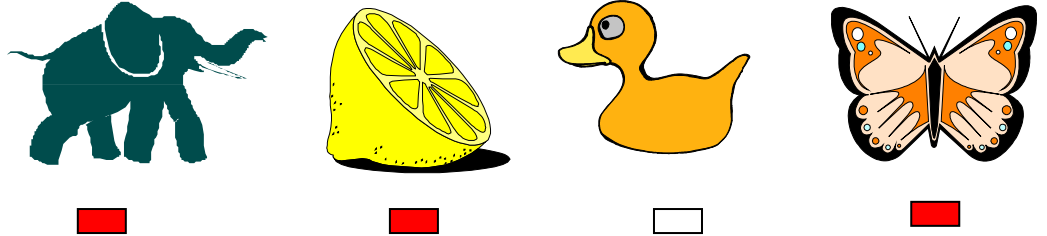
✓ Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle “ l ” sesi hissettirilmelidir.

Örneğin: Öğrencilerin bildiği bir şarkının melodisini “*lal la lal la lal ...*” şeklinde söyleyebilirsiniz.

✓ Söylenen kelimelerden, öğrencilerin içinde “ l ” sesinin geçtiği kelimeleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenmelidir. Sessiz harflerin tanıtılmasında kelimelerde harfin aşamalı olarak sonda, ortada ve başta olduğu örnekler seçilmelidir.

✓ Örneğin: “*kol, gül, bal, zil, elma, kelebek, gelin, kale, limon, lale*” vb.

✓ “ l ” sesinin olduğu ve olmadığı kelimelerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanmalıdır.

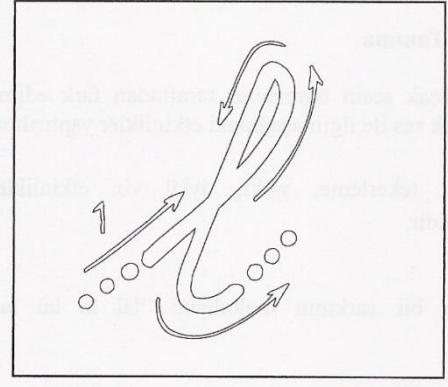


Adlarında “ l ” sesi geçen görsellerin altlarındaki kutuyu boyayınız.

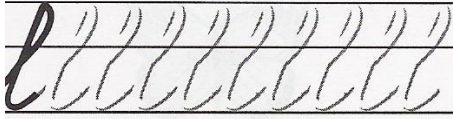
Değerlendirme: İçinde “ l ” sesinin geçtiği ve geçmediği resimlerden oluşan bir çalışma kâğıdı düzenlenmelidir. Öğrencilerden “ l ” sesinin geçtiği resimleri belirlemeleri istenir.

2. Sesi Okuma ve Yazma

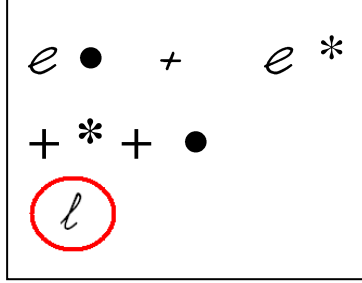
Bu aşamada harfin yazımı için aşağıdaki işlemler yapılmalıdır:



*Yazılış yönüne dikkat ederek harfin üzerinden defalarca gitmelerini sağlayınız.
Bunu yaparken keçeli kalem, boya kalemi vb. kalın uçlu kalemler kullanılabilir.*

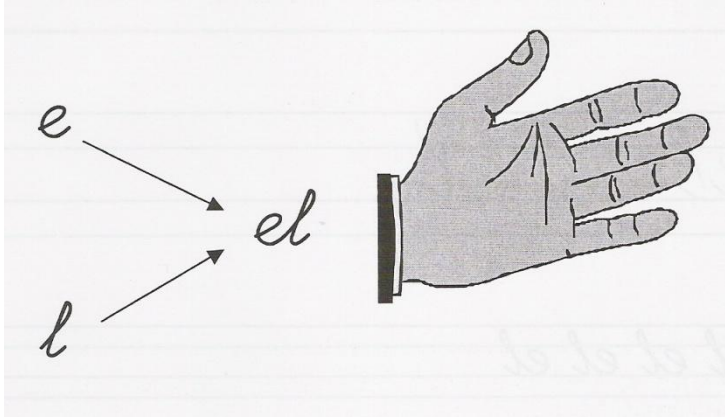


Değerlendirme: Tanıtılan “ l ” sesini (harfini) bir dizi sembol içinden seçmelerini sağlayınız.



c. Sesten Hece ve Kelime Oluşturma

Önce “ e ” ve ardından “ l ” sesleri yan yana getirilerek birlikte okunur. Bu süreçte şu işlemler yapılmalıdır:



1. “ e ” sesi tahtaya yazılarak öğrencilerden, harfi okumaları ve defterlerine yazmaları istenir.
2. “ l ” sesi tahtaya yazılarak birkaç defa öğrencilere okutulur. Bunun için öğretmen, örnek seslendirme yapmalıdır.
3. “ e ” ve “ l ” sesi yan yana getirilerek her ikisinin birlikte nasıl okunabileceği sorulur.

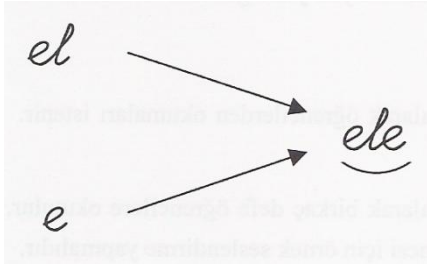
4. Öğrencilerin cevapları dikkate alınarak “ *el* ” kelimesi okunur ve yazılır.

Öğretmen, okumanın doğruluğunu kontrol etmeli, örnek okuma yapmalıdır.



Değerlendirme: Oluşturulan kelimeyi öğrencilere yazdırınız ve okutunuz.

ç. Kelime Üretme



Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik etkinliklerin ardından aşağıdaki uygulama sırası izlenerek açık heceye ulaşılmalıdır.

Bu süreçte şu işlemler yapılmalıdır:

1. “ *el* ” kelimesi gösterilerek okumaları istenir.
2. “ *e* ” sesi gösterilerek okumaları istenir.

3. Önce “ *el* ” sonra “ *e* ” sesi aralarında boşluk bırakılmaksızın yazılarak öğrencilere oluşan yeni kelimenin nasıl okunabileceği sorulur.
4. Öğrencilerin okuma denemelerinin ardından öğretmen okumayı yapar. Öğrencilerin tekrarlamasını ister. “ *el* ” kelimesine “ *e* ” sesi eklenerek oluşturulan yeni kelime hecelemeden okunmalıdır.
5. “ *ele* ” kelimesi birkaç defa okunarak yazılır.
6. Elde edilen kelimelerden yararlanılarak cümle oluşturulabilir ve öğrencilere okutturulabilir. Cümleler oluşturulurken görsellerden yararlanılmalıdır. Örneğin:

el ele.



Öğrencilerinizden, bu konuda farklı isimler vermelerini isteyiniz.

Cümlenin anlamlı hâle getirilmesinde şarkı, tekerleme ve görseller kullanılmalıdır.

El ele tutuşan çocukların resmi yapılabilir.

“El ele, el ele verin çocuklar” şarkısı söylenebilir.

Değerlendirme: Öğrencilere “*ele*” kelimesini yazdırınız ve okutunuz.

d. Açık Heceye Ulaşma

“ *ele* ” kelimesinden yararlanarak “ *le* ” hecesine ulaşmak için aşağıdaki sıra takip




edilmelidir:

1. “*ele*” kelimesini tahtaya yazınız. Öğrencilerinizin de kelimeyi defterlerine yazmalarını isteyiniz.
2. “*ele*” kelimesini okumalarını isteyiniz.
3. “*ele*” kelimesindeki heceler vurgulu okunarak öğrencilerin bu heceleri hissetmelerini sağlayınız.
4. “*ele*” kelimesini “*e*” açıkta kalacak şekilde “*le*” hecesinin üstü kapatılarak okumalarını isteyiniz.
5. “*ele*” kelimesinde “*e*” nin üstünü kapatarak “*le*” hecesinin nasıl okunabileceğini sorunuz. Okuma denemelerinin ardından, sizden sonra “*le*” hecesini tekrar etmelerini isteyerek birlikte okuyunuz.
6. Farklı metinlerde bu hecenin geçtiği yerleri belirlemelerini, göstermelerini ve okumalarını isteyiniz.
7. “*el*” ve “*le*” hecelerini karıştırmamaları için aşağıdaki çalışmaları yaptırınız:
 - ✓ Karışık olarak verilen heceleri okumaları,
 - ✓ Söylenilen heceleri göstermeleri,
 - ✓ Söylenilen heceleri yazmaları,
 - ✓ Farklı metinlerde bu heceleri bulup okumaları sağlanabilir.

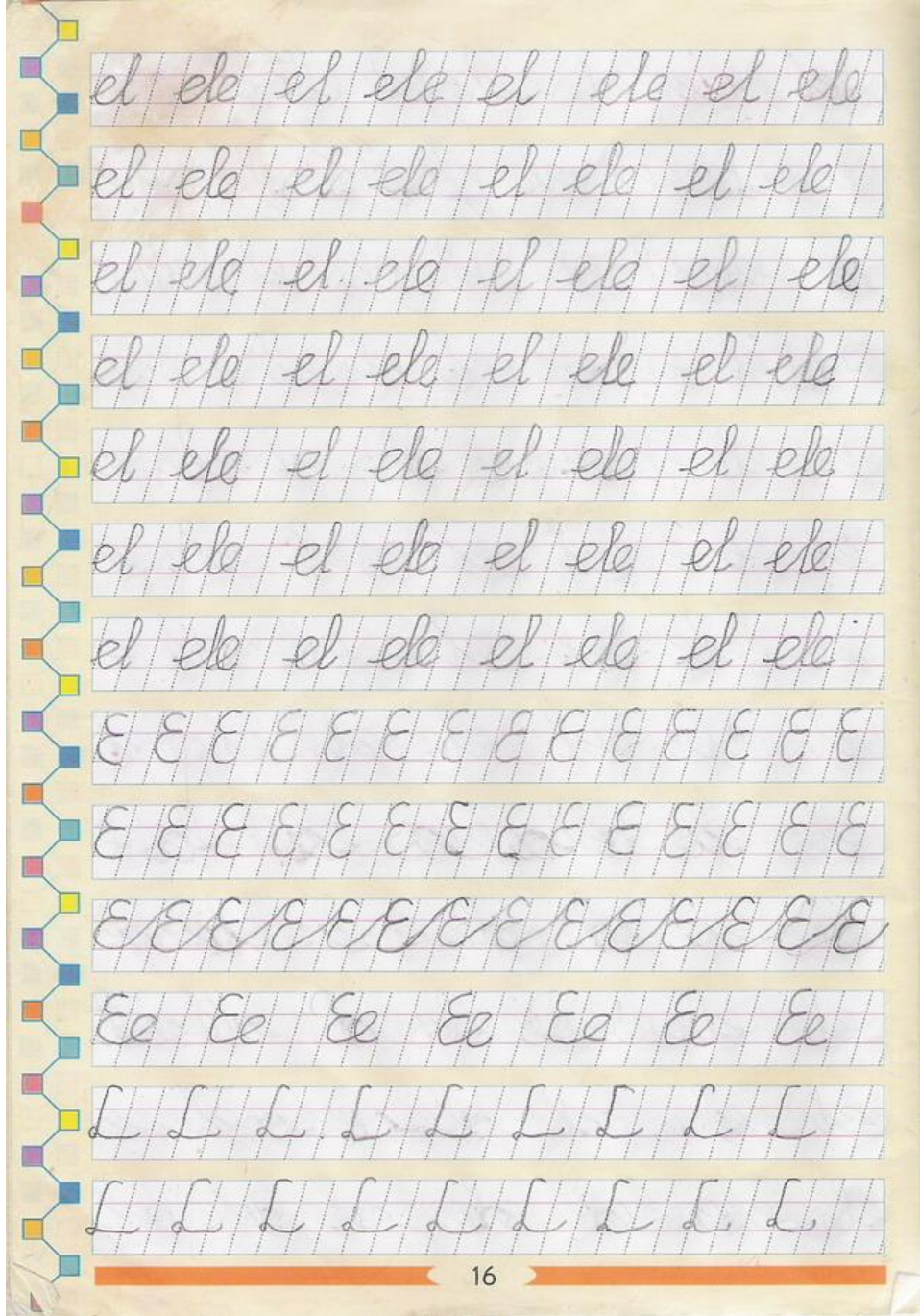
e. Metin Oluşturma: Elde edilen kelimelerden yararlanarak cümle, cümlelerden metin oluşturunuz. Öğrencilerin üretilenleri okumalarını ve yazmalarını sağlayınız.

Tablo 5’de bu aşamalar örneklerle ifade edilmiş ve ardından Şekil 1,2,3,4,5,6,7 ve 8’de öğrenci defterlerinden örnekler sunulmuştur.

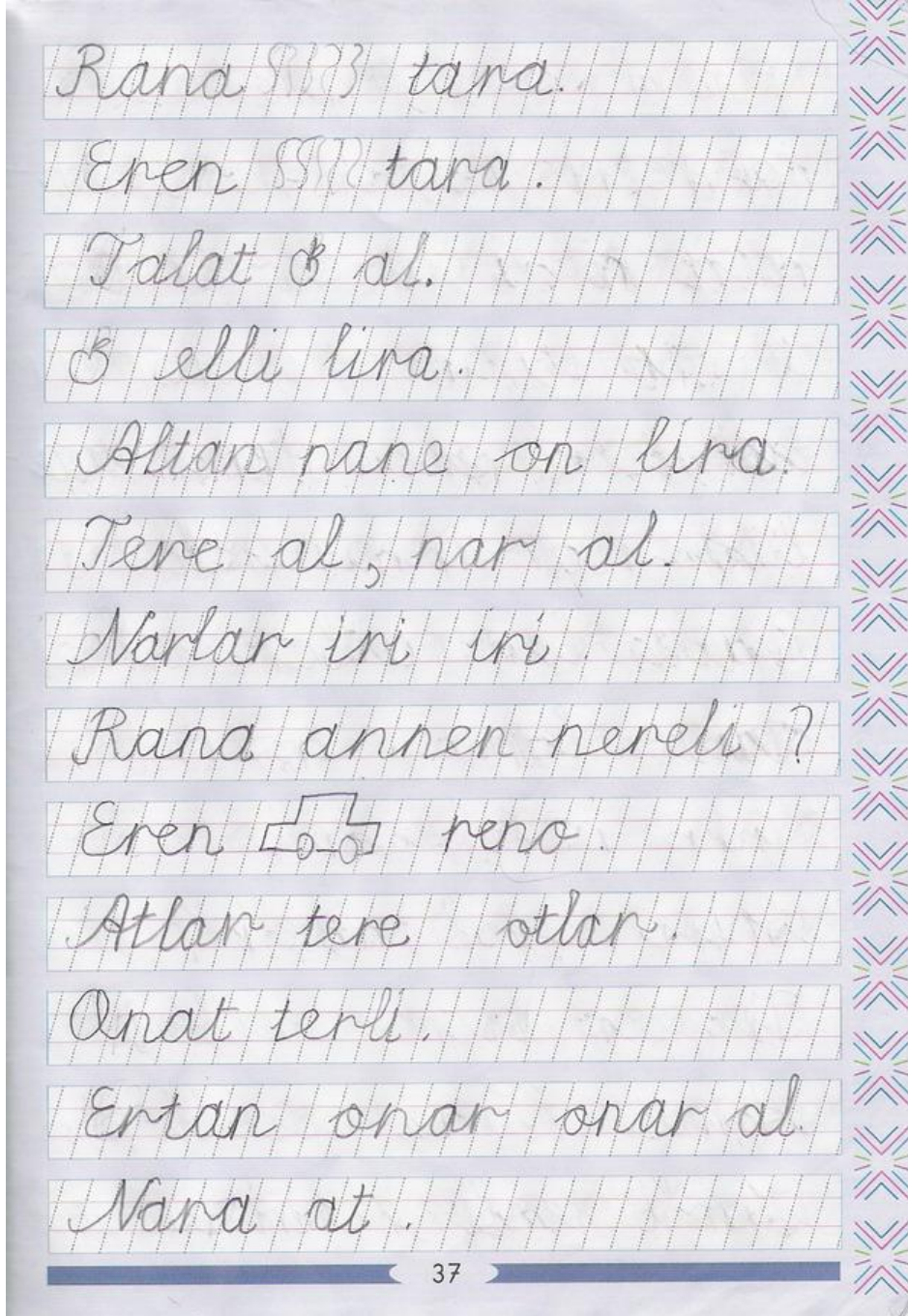
Tablo 5. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

Ses	Hece Oluşturma	Hece ve ses kaynaştırma	Kelime Oluşturma	Cümle Oluşturma Metin Oluşturma
“e”	e → el	el e = ele	el	<p><u>Cümleler oluştururken öğrencilerinizin adlarından yararlanabilirsiniz.</u></p>  <p>el ele.</p> <p><u>Görsellerden yararlanabilirsiniz.</u></p>  <p>Ela al.</p>  <p>Ela at.</p> <p><u>Tahmin yaptırabilirsiniz.</u></p> <p>Elaatla.</p>
“l”	l →	ele ⇨ e. le	le	
“a”	a → al	al a = ala	al	
“l”	l → al	ala ⇨ a. la	la	
“a”	a → at	at a = ata	at	
“t”	t → at	ata ⇨ a. ta	ta	
“e”	e → et	et e = ete	et	
“t”	t → et	ete ⇨ e. te	te	
“i”	i → il	il i = ili	il	
“l”	l → il	ili ⇨ i li	li	
“n”	e → en	en e = ene	en	
“n”	n → en	ene ⇨ e ne	ne	
“a”	a → an	an a = ana	an	
“n”	n → an	ana ⇨ a na	na	
“i”	i → in	in i = ini	in	
“n”	n → in	ini ⇨ i ni	ni	

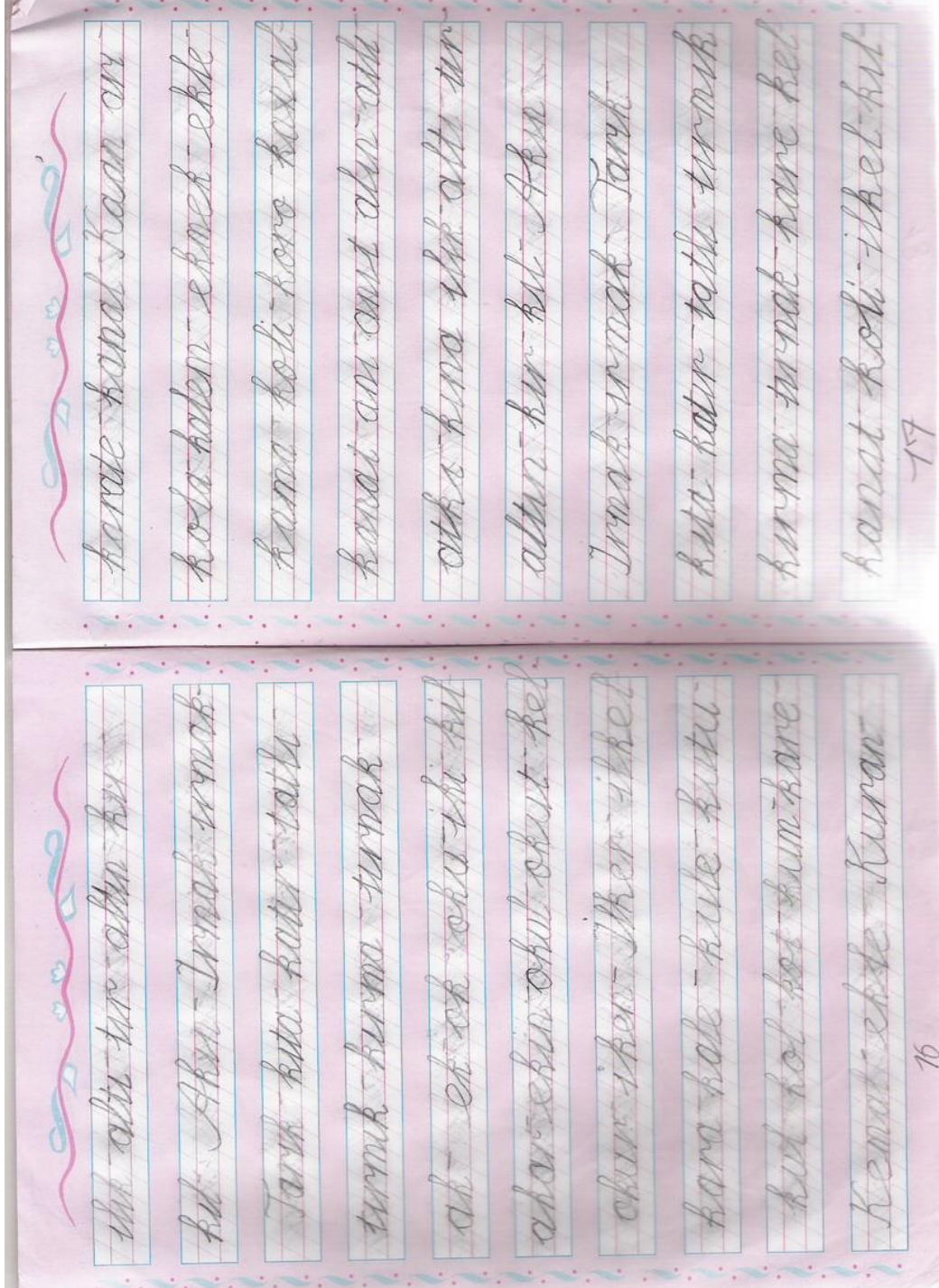
Şekil 1. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 1



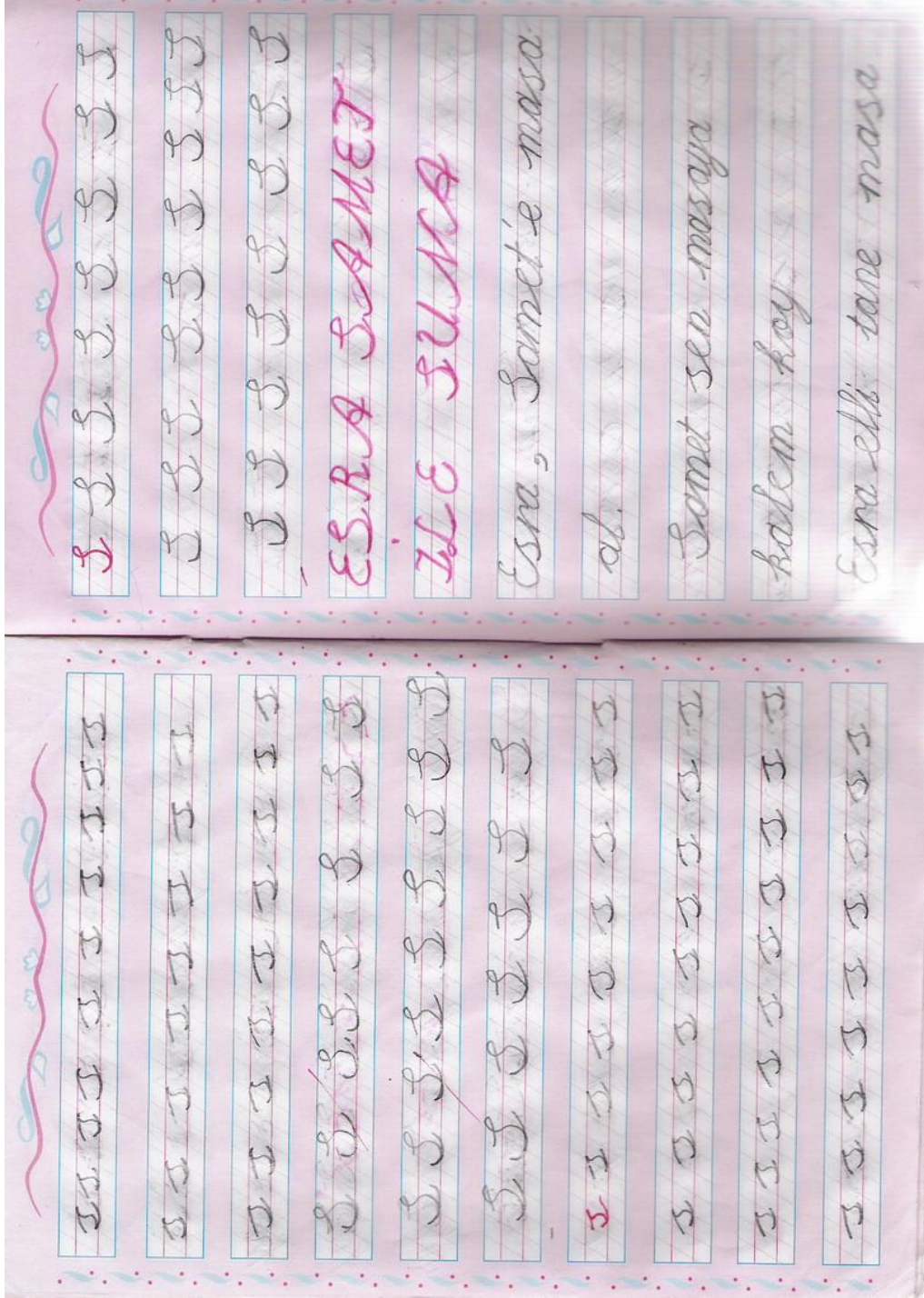
Şekil 2. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 2



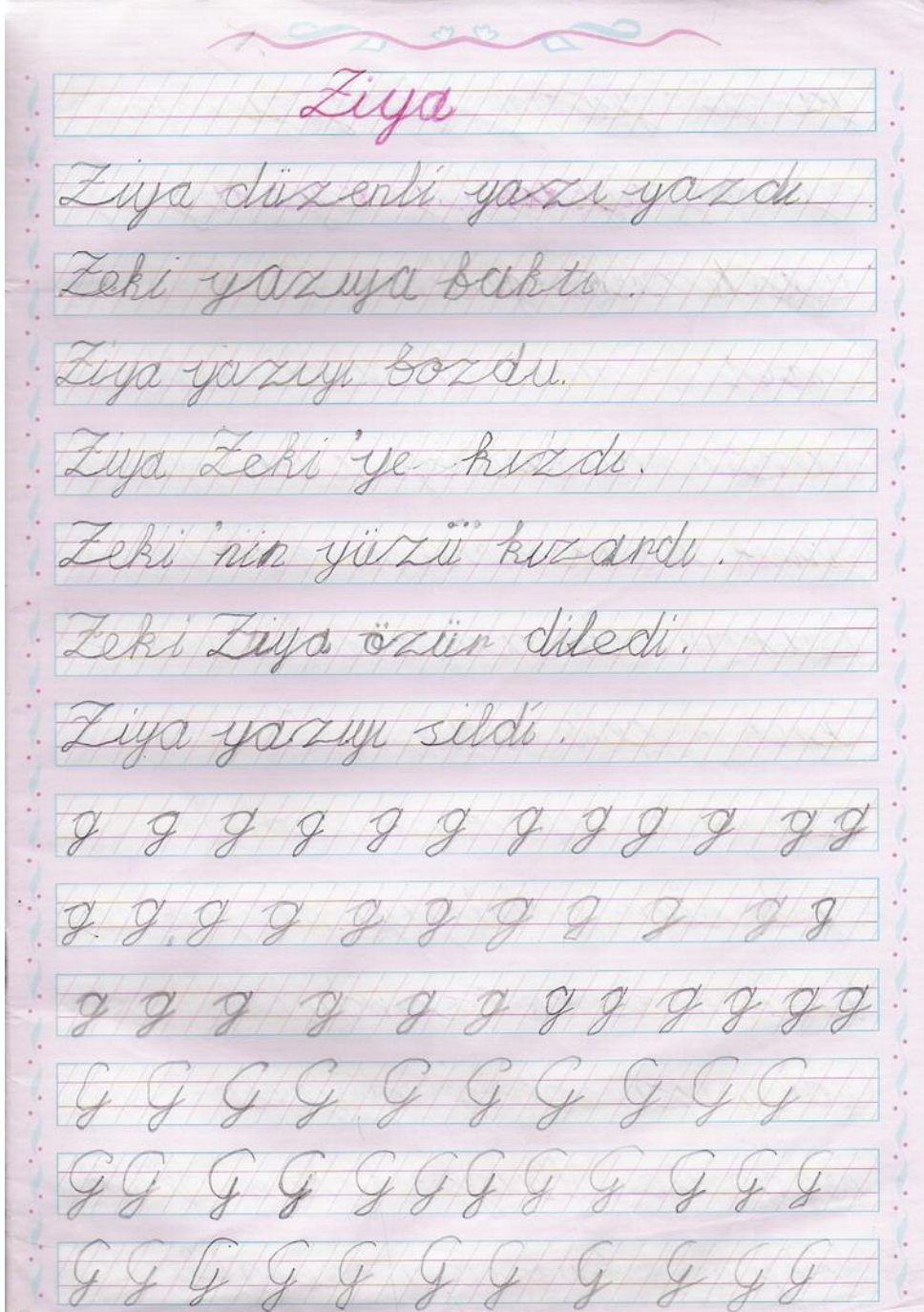
Şekil 3. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 3



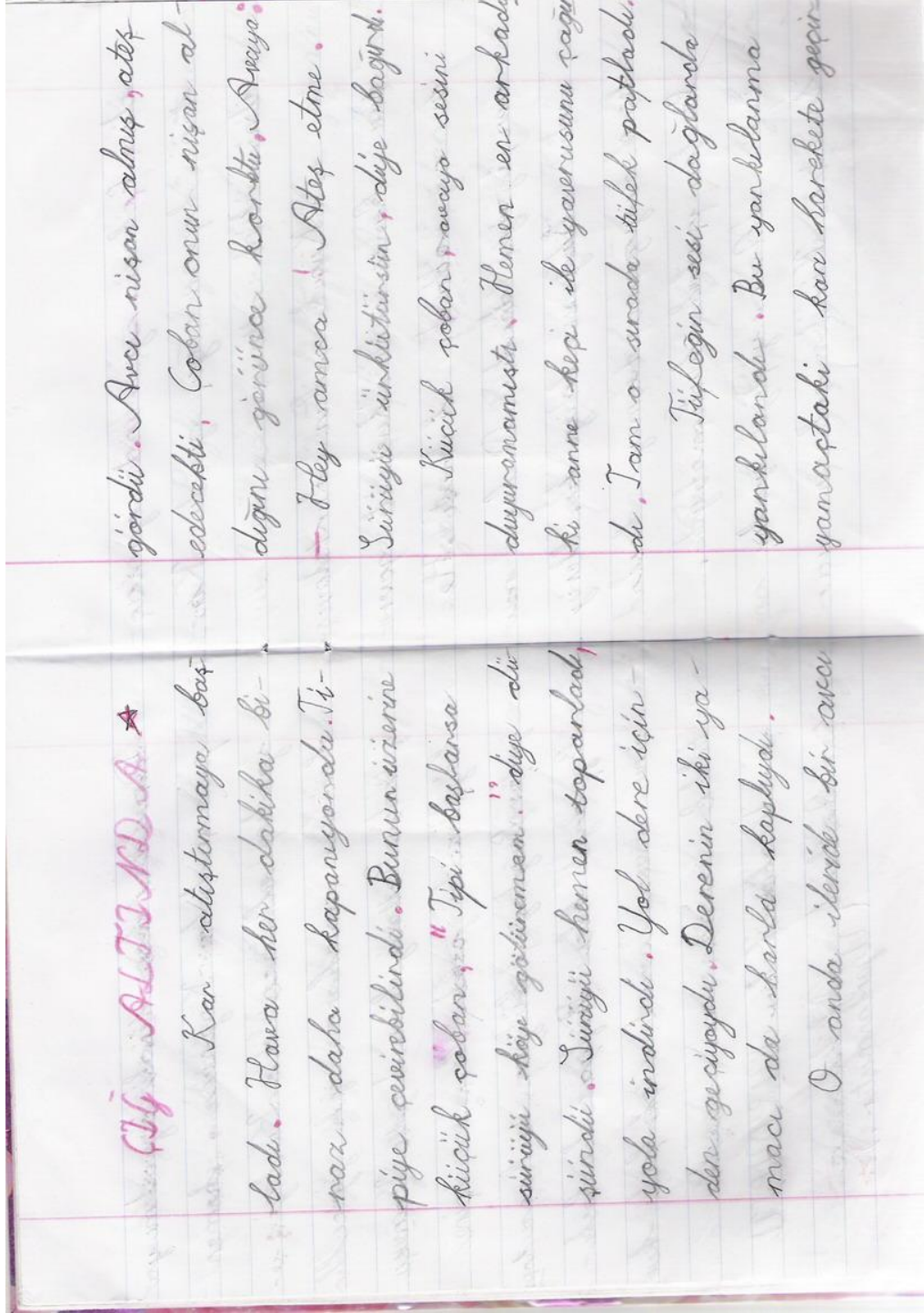
Şekil 4. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 4



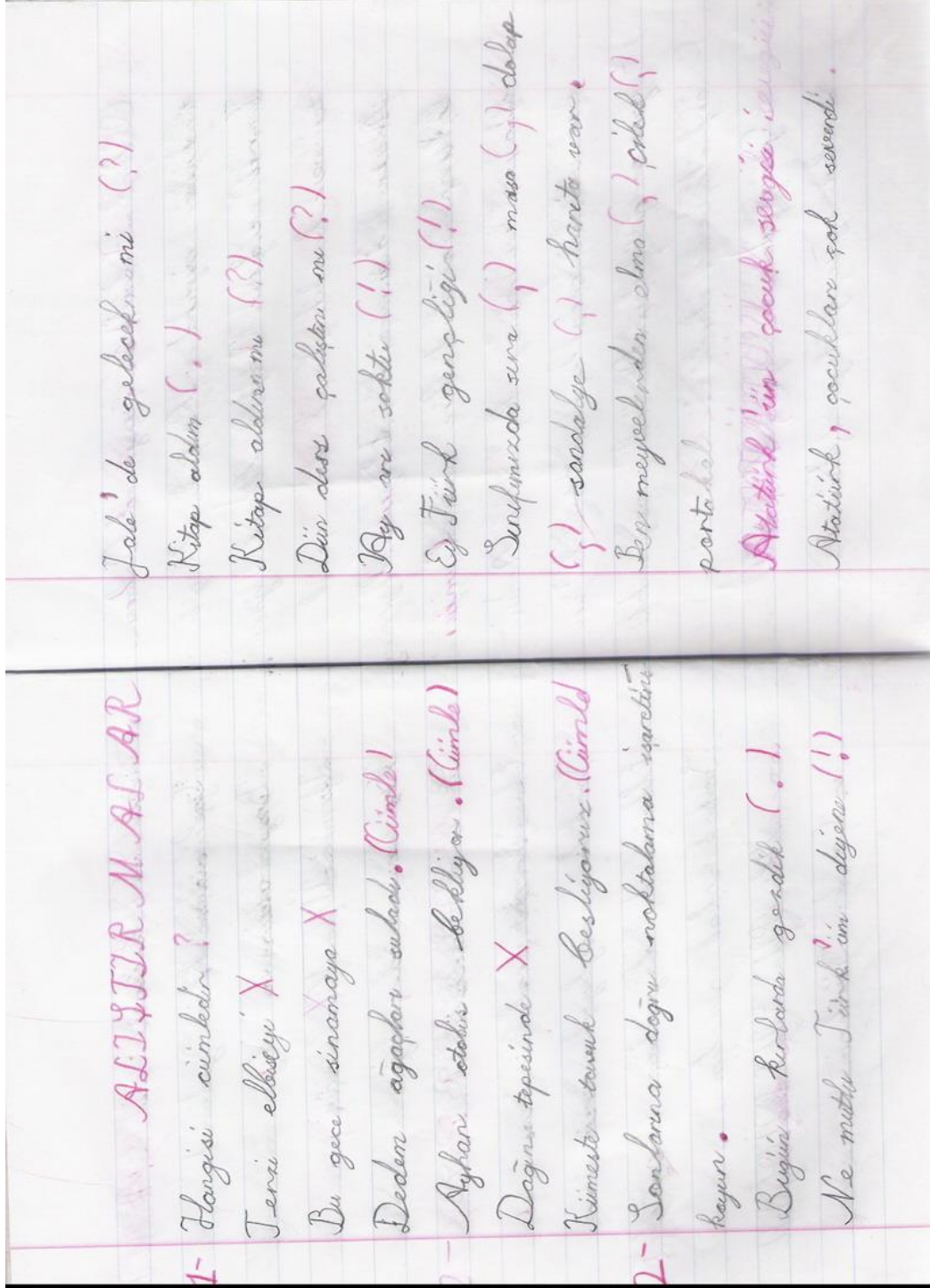
Şekil 5. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 5



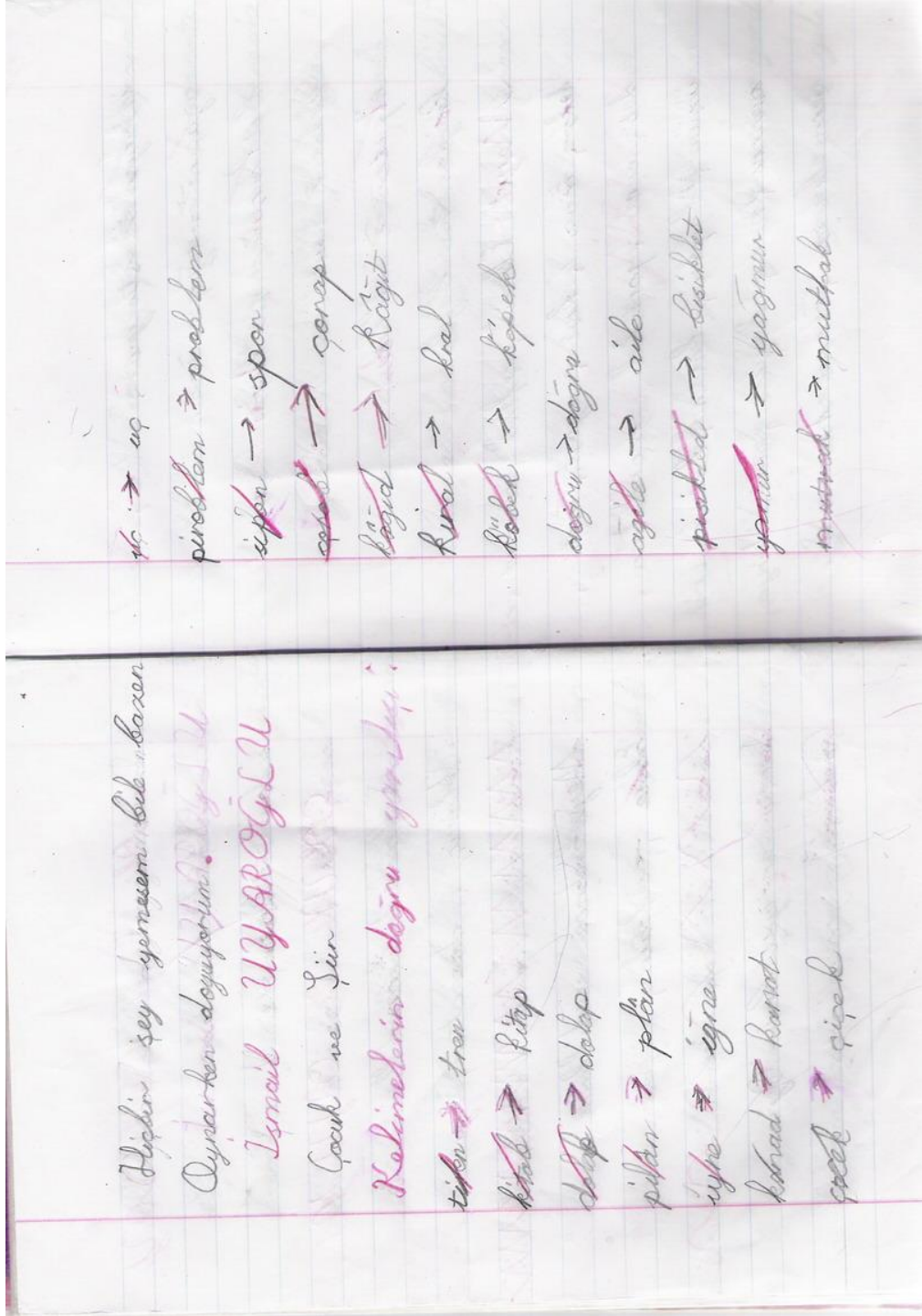
Şekil 6. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 6



Şekil 7. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 7



Şekil 8. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulama Örneği 8



1.4.4. Bitişik Eğik Yazı

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005)'na göre ilkokuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacak, bütün yazılar bitişik eğik yazı ile yazılacak ve bitişik eğik yazı kullanılırken şunlara dikkat edilecektir:

1. İllkokuma yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
2. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
3. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
4. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
5. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
6. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
7. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır.
8. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
9. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.

10. Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.
11. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Başaran ve Karatay (2005) program değişikliğini göz önüne alarak ilkokuma yazma eğitiminde eğik el yazısı kullanılacaksa, metodun sestem öğretimi olmak zorunda olacağını vurgulamışlardır. Çünkü sestem öğretiminde, önce harflerin sesleri ve şekilleri kavratılmakta, sonra heceler, kelimelerin ve cümlelerin öğretimine geçilmektedir. Eğik el yazısı öğretiminde de önce harflerin bir başlarına seslerinin ve şekillerinin öğretilmesi gerekmektedir. Bu durumda ilkokuma ve yazmada eğik el yazısı kullanılacaksa, kullanılacak öğretim metodunun da sestem öğretimi olması gerekmektedir.

İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunabilirliktir. Bu iki unsurun istenilen seviyede kazanılabilmesi, harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilebilir nitelikte olmasıyla ilişkilidir. Çünkü harfler kolay ve hızlı bir şekilde üretilemezlerse, çocuk yazma sırasında organizasyonel yapıyla (fikirlere düzenlenmesi, yazılanların sayfa üzerinde uygun bir şekilde yerleştirilmesi vb.) ilgilenemez. Bu durum yazmada öncelikleri nitelik ve nicelik açısından yetersizliğe, daha sonraları da yazmaktan nefrete dönüşebilir (Akyol 2007). Bu durum çocuğu diğer derslere karşı olumsuz olarak etkileyebilir.

Latin alfabesi kullanılan birçok ülkede, ilköğretimde yazma eğitiminin eğik el yazısı harfleri ile mi yoksa dik temel harflerle mi yapılması gerektiği konusunda uzun tartışmalar yapılmış ve bu probleme herkesi tatmin edecek bir cevap henüz bulunamamıştır (Başaran 2006). Okuma becerisinin yazma becerisiyle paralel yürütülmesi nedeniyle yazı öğretimi de harfle başlamaktadır. Günümüzde Amerika, İngiltere, Fransa, Almanya, Rusya, Letonya gibi birçok ülke karma yöntemler ve el yazısı modellerini kullanmaktadır (Baş 2006).

İletişimde önemli bir yere sahip olan yazıda olmazsa olmaz iki faktör hız ve okunabilirliktir. Bu faktörlerin gerçekleşmesi için harflerin basit, kolay ve akıcı üretilebilir nitelikte olması gereklidir. Harflerin bu niteliklere uygun yazımının sağlanması öğrencinin yazı yazmaya yönelik tutumlarını etkileyecektir (Kazu, Ersözlü 2006). Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin beden gelişimine de uygundur. Okul çağı çocuklarının, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri bilinmektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği satır üzerinde kalemi eğik olarak tutmaktadırlar. Bu yaş çocuğunun kalem tutan parmak kaslarının gelişimine en uygun yazı bitişik eğik yazı olmaktadır. Dik yazı yazmak ve kalemi dik tutmak daha zordur. Dik yazı parmak kaslarının doğal hareketini engellemekte, yazı yazmayı yavaşlatmakta, çabuk yorulmaya neden olmakta ve öğrencide bıkkınlık yaratmaktadır (Güneş 2006). Türkçe kelimelere ulaşma açısından en işlevsel sesler e ve a'dır. Yazma becerisi ile paralellik göstermesi bakımından e sesiyle başlanmasında yarar vardır (Baş 2006). 2005 Türkçe programında da e harfi ile başlanması öngörülmektedir.

Bu alanda yapılan araştırmalara göre eğik el yazısının üstünlükleri şunlardır:

Tarnowski ve diğerlerine göre (Akt: Başaran ve Karatay 2005) öğrenciler, dik temel el yazısından ziyade eğik el yazısını daha kolay öğrenebilirler ve daha işlek olarak kullanabilirler. Eğik el yazısında, öğrenci harfleri yazarken, elini hiç kaldırmadan belirli bir noktadan başlayıp yine belirli bir noktada bitirmektedir. Harflerin bu şekildeki kesintisiz akışı, yazının işlek, kıvrak ve devamlı olmasını; dolaylı olarak da öğrencilerin, harfleri ve yazacakları fikirleri yazma esnasında akılda tutmalarını mümkün kılmaktadır. Eğik el yazısı ile yazmada harflerin birbirine ekleniyor olması, yani yazılı kelimelerin kesintisiz bir bütünlük arz etmesi öğrencilerin kelimeleri bir bütün olarak algılamalarını sağlamaktadır. Eğik el yazısı, dik temel harflerden daha hızlı bir yazma metodudur. Blumenfeld'e göre (Akt: Başaran ve Karatay 2005), eğik el yazısı yazan öğrenciler, harfleri birbirine karıştırmamaktadır, çünkü elin sürekli hareketi bunu imkânsızlaştırmaktadır. Fitzgerald'a göre (Akt: Başaran ve Karatay 2005) eğik el yazısı ile ilk yazma eğitimine başlanması, öğretmenlere okuma becerisi kazandırma konusunda yardımcı olur; eğik el yazısı alfabesinin kullanımı, özellikle ters okuma ve ters yazmayı önlediği gibi, alfabe seslerinin kazanımını da kolaylaştırır. İlk yazma

eğitiminde eğik el yazısı kullanımı, bazı harflerin simetrik olmasından kaynaklanan harfleri ters çevirme probleminin çözülmesine de katkı sağlayabilir. Eğik el yazısında, yazı el hiç kaldırılmadan meydana getirilmektedir. Bu durum, yazarken geri dönüşleri engeller. Dik temel yazıda bu özellik yoktur. Öğrenci de bir yazım hatası yaptığında bunu düzeltemeyecek veya tüm kelimeyi silmek zorunda kalacaktır. Eğik el yazısında tüm harfler sadece bir noktadan (alt çizgiden) başlar. Oysa dik temel harflerin yazımı birbirinden farklı dokuz ayrı noktadan başlamakta, bu durum öğrencilerin kelimeleri yazarken defalarca durmasını ve durduğu yerden farklı bir yerden devam etmesini gerektirmektedir. Küçük yaştaki öğrencilerin eğik el yazısını öğrenmesi daha kolaydır. Çünkü, eğik el yazısı, dik temel harflere göre daha kolay motor beceriler gerektirmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, ilköğretim birinci sınıfta okuyan, erken yaşlarda kayıt edilmiş öğrenciler için, eğik el yazısı ile ilkokuma yazma eğitimi verilmesinin bazı yararlar sağlayabileceğini söylemek mümkündür (Başaran,Karatay 2005).

Geçtiğimiz yıllarda yapılan çok sayıdaki araştırma okuma ve yazmanın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle bitişik eğik yazı ile kazanılan süreklilik, akıcılık ve dikkat; okumaya da yansımakta ve öğrencinin okuma becerilerini de geliştirmektedir (Güneş 2006). Bu nedenle okuma yazma çalışmalarına karşı öğrencilerin olumlu tutum sergileyebilmesi için sınıf öğretmeni çaba göstermelidir.

Yazı öğretimine küçük harflerle başlamak da önemlidir. Okuma ve yazma sürecinde en çok küçük harfler kullanılmaktadır. Örneğin, 12 punto ile yazılmış bir ders kitabının tam dolu bir sayfasında ortalama 35 satır bulunmaktadır. Her satırda ise ortalama 60 harf yer almaktadır. Böylece tam bir dolu sayfada ortalama 2100 harf yer almaktadır. Bunun 2000'i küçük harflerden, 100 harfi de büyük harflerden oluşmaktadır. Bu nedenle, yazı öğretimine küçük harflerle başlamak ve küçük harflerin öğretimine ağırlık vermek yerinde olmaktadır (Güneş 2006).

Ülkemizde bitişik eğik yazı öğretimine Atatürk döneminde başlanmıştır. Atatürk, kara tahta başında yeni Türk Latin harflerinin örneklerini bitişik eğik el yazısı ile göstermiştir. Atatürk döneminin kuşağı; yaşlısı genci, bitişik eğik yazıyı çok iyi

öğrenmiş ve yıllarca kullanmıştır. O döneme ait diplomalar, nüfus cüzdanları, tapu kayıtları vb. birçok belge bitişik eğik yazı ile matbaada basılmışçasına açık, işlek ve estetik olarak yazılmıştır. Ancak daha sonraki programlarda üzerinde durulmaması, gerekli önemin verilmeyişi, dik temel yazıya geçiş nedeniyle bitişik eğik yazı kullanılmamaya başlanmıştır (Güneş 2006).

İlk yazma eğitimine eğik el yazısıyla başlamak düşüncesi ve amacının, yıllardır cümle çözümlene yöntemiyle ilkokuma yazma eğitimi verilen ülkemizde, bazı itirazlarla karşı karşıya kalacağı muhakkaktır. Bu itirazların temelinde alışlagelmiş metodun bırakılmasının zorluğu yatmaktadır. Gerçekte eğik el yazısı ile ilk okuma-yazmaya başlamanın ve sesten öğretimin, eğitsel açıdan birçok fayda sağlayabileceği unutulmamalıdır (Başaran,Karatay 2005).

1.5. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Türkiye’de uzun bir aradan sonra ilkokuma yazma öğretiminde yöntem konusunda bir değişikliğe gidilmiş ve bir yıl denendikten sonra tüm okullarda Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaya konulmuştur. Değişimin ilk yılında yönteme ilişkin öğretmen görüşlerinin saptanması ve öğrencilerin gelişim sürecinin izlenmesi bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır

Araştırmanın amacı, 2004-2005 yılında denendikten sonra, 2005-2006 yılında uygulamaya konulan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda tespit edilmesi ve zaman içerisinde farklılık olup olmadığının görülmesidir. Diğer taraftan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin “yazma ve okuma” becerilerindeki değişimin iki dönem boyunca gözlemlenmek istenmesidir.

1.6. Problem ve Alt Problemler

Ses Temelli Cümle Yöntemine yönelik “uygulama öncesi ve sonrası öğretmen görüşlerinin saptanması” ve bu süreçte gözlemlenen “yazma ve okuma davranışlarındaki gelişmelerin belirlenmesi” bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıflarda Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaları sürecinde okuma ve yazma becerilerindeki değişiklikler neler olmuştur?
2. 2005–2006 eğitim ve öğretim yılı başında ve sonunda Ses Temelli Cümle Yöntemine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.7. Sayıtlar

1. Örneklemdaki öğrencilerin kendi sınıfları ile ilgili olarak İlköğretim Programı'nda tanımlanan bilgilere ve becerilere sahip olduğu,
2. Öğretmenlerin anket sorularına doğru ve içten cevap verdiği varsayılmıştır.

1.8. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bursa ili, Yıldırım ilçesi, Şehit Kurmay Binbaşı Ufuk Bülent Yavuz İlköğretim Okulu'nda 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri,
2. Bursa ili, merkez ilçelerinde (Nilüfer, Yıldırım ve Osmangazi) 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri,
3. Eylül 2005 - Haziran 2006 tarihleri arasındaki on aylık uygulama süresiyle sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

İlkokuma yazma öğretimi, Ses Temelli Cümle Yöntemi, bitişik eğik yazı.

İlkokuma yazma öğretimi: Kişilere okuma yazma temel becerilerini kazandırmak için yapılan öğretimdir (Güleryüz 2004).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Güneş 2005).

Bitişik eğik yazı: Harflerin birbirine bağlanarak heceler, heceler de birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturulduğu yazıdır (Güneş 2006).

1.10. İlgili Araştırmalar

Önceki yıllarda Türkiye’de ilkokuma yazma üzerine yapılan araştırmalar son derece azdır. Bunun nedeni “çözümleme yöntemi”nin alternatifi olmadığı düşüncesidir. 2004-2005 öğretim yılında MEB tarafından yapılan program değişikliğiyle beraber bu alanda tamamlanan akademik çalışmalarda bir artış olduğu gözlenmektedir. Bunlardan konu ile ilgili olanlar aşağıda özetlenmiştir.

Acat ve Özsoy (2006) Eskişehir il genelinde yaptıkları çalışmada ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri, il ve ilçe merkezleri, normal sınıflı köyler ve birleştirilmiş sınıflı köyler olmak üzere üç kategoride incelemişlerdir. Uyguladıkları anket hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, hece oluşturma, kelime oluşturma, cümle ve metin oluşturma ile okuryazarlığa ulaşma aşamasındaki güçlükleri ortaya koymuştur. Buna göre hazırlık aşamasına okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin olumsuzluklara yol açtığı, sesi hissetme ve tanıma aşaması ile harfi okuma ve yazma aşamasında bazı harflerin birbirine karıştırıldığı, hece okurken sesleri birleştirmede ve kapalı heceden sonra açık hece elde etmede sorun yaşandığı, yanlış heceleme yaptıkları ve heceleyerek okudukları, okuduklarını anlamadıkları görülmüştür. Bu sorunlar köylerde ve birleştirilmiş sınıflarda daha yoğun yaşanmaktadır. Bitişik eğik yazı çalışmalarında önemli bir sorun yaşanmadığı ifade edilmektedir.

Kazu ve Ersözlü (2006) Tokat il merkezinde birinci dönemde görev yapan tüm öğretmenlere yaptıkları ankette bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerini saptamaya çalışmışlardır. Buna göre öğretmenler bazı konularda olumlu düşünürken, bazı konularda kararsız kalmışlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazının öğrencilere zihinsel, fiziksel, estetik açılarından faydalı olduğu ve ileriye yönelik kişilik kazanımını sağlayacağını, değişik stillerdeki harfleri okumayla birlikte bir çeşitlilik getireceği kanaatindedirler. Ancak veli desteği, kaynaklar ve rehberlik çalışmaları ile ilgili olumsuzluklar da saptanmıştır. Bunların dışında öğretmenlerin zihinsel gelişime uygunluk, öğretim kolaylığı, okumaya yeterli zamanın kalmaması,

kılavuz kitapların ulaşması, yazının okumayı olumlu etkilediği, harflerin düzgün yazımı, hızlı okuma-yazmayı sağladığı, öğrencilerin yazı yazarken eğlenmeleri gibi konularda kararsız kaldıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak araştırmacılar anketin bir dönemle sınırlı olmasını göstermektedirler.

Engin (2006) Trabzon il merkezinde görev yapan birinci sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada ilkokuma yazma öğretimi uygulamalarıyla ilgili öğretmen görüşlerini ve yaşanan sorunları saptamaya çalışmış, bunun için bir görüşme formu hazırlamıştır. Araştırmacı yöntem değişikliğinin olumlu karşılandığını, yaşanan sıkıntıların ise yöntemin tam bilinmeyişinden kaynaklandığını saptamıştır. Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma-yazma öğrenen çocukların özgüvenlerinin geliştiğini, öğrencilerin etkinliklere ilgiyle katıldığını, bitişik yazı çalışmalarında önemli bir sorun yaşanmamakla birlikte yaşanan sorunların da nedeninin öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı etkin kullanamadıklarından kaynaklandığını, D harfinin yazımında zorluk yaşandığını, ders materyallerinin yetersiz bulunduğunu, velilerin yeterli bilgiye sahip olmadığı için sorun yaşandığını ve programda ilkokuma yazma süreci ile ilgili takvim verilmemesinden dolayı karışıklık yaşandığını belirtmişlerdir.

Yıldırım (2007) 2006-2007 öğretim yılında Ankara, Bursa ve Kahramanmaraş il merkezinde bulunan 180 birinci sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada katılımcıların Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterli uygulama bilgisine sahip olmadığını saptamıştır. Öğretmenlerin yöntem hakkında doğru ve yeterince bilgi sahibi olmamalarının, onların yönetime karşı tutumlarını olumsuz etkilediğini belirlemiştir.

Sağırılı (2006) İstanbul'da pilot olarak seçilen on okulun uygulama öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, Ses Temelli Cümle Yönteminin ilkokuma yazma öğretimi süreç ve etkinlikler üzerindeki başarısını değerlendirmiştir. Buna göre öğretmenlerin % 87,5'i hizmetiçi eğitimleri yeterli bulmamış, ihtiyaç duydukları materyalleri kendi imkanlarıyla temin etmiş, başarısız olan öğrencilerin seslerden hece, hecelerden kelime ve kelimelerden cümle oluşturma döneminde başarısız olduklarını belirtmiş, yarısı planlamayı zaman alıcı bulmuş, cümle yöntemine göre % 82,5'i ders öncesi hazırlık yüklerinin arttığını söylerken, % 67,5'i ise daha aktif duruma geldiğini

ifade etmiştir. Ayrıca da meslektaşları ile işbirliklerinin arttığını ve velilerden daha çok destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Baş (2006) ise çalışmasında Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik yazıyla ilkokuma yazma öğretiminde okuma becerisi açısından alternatif harf sıralaması önermektedir. İlk dört harfin ünlü olması gerektiği, bunun okumanın kazanımı sürecinde seslendirmede kolaylık sağlayacağını belirtirken, ünsüz harflerin de ağızdan çıkış özellikleri ve sürekli süreksiz olma durumlarına göre seçilmesi gerektiğini söylemektedir. Önerdiği harf sıralamasıyla dört yüzden fazla kelimeye ulaşılmıştır. Önerdiği harf sıralamasıyla görev yaptığı okulda dördüncü harf grubu sonucunda öğrenciler ses birleştirme becerisini kazanmış ve okumayı öğrenmişlerdir. Zorlanılan seslerin son gruba bırakılması okuma hızını arttırmaktadır.

Dursunoğlu (2007) çalışmasında ilkokuma yazma öğretiminde sesi hissettirme ve tanıtmaya yönelik yapılabilecek uygulamalarla ilgili bilgi vermektedir. Bunun için görsel okuma ve görsel sununun önemi üzerinde durmuş, öğretmenin bu açıdan donanımlı olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı öğretmenin müzik arşivi ile hikaye ve masal arşivi oluşturması, tekerleme ve bulmaca dosyası hazırlaması, resim ve fotoğraflardan yararlanması ve drama yöntemine derslerde yer vermesinin daha uygun olacağı önerilerinde bulunmaktadır.

Biber (2007) çalışmasında 2005-2006 yılında Balıkesir'in merkez ilçesinde görev yapan 110 birinci sınıf öğretmenin tümüne anket ve görüşme formu uygulayarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerini saptamıştır. Araştırmada öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitim almadıkları, el yazısı öğretiminde eksiklikleri olduğu, okul öncesi eğitim programının bu yöntemi destekleyici nitelikte olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlere Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili verilen hizmetiçi eğitimin sonunda kullanacakları yöntemin adının ne olduğu sorulduğunda sadece % 17'sinin "Ses Temelli Cümle Yöntemi" cevabını vermiş olması araştırmanın dikkat çekici yanlarından biridir. Ayrıca ilgili yöntemin harf yönteminden farkı olmadığı, karma yöntemle benzediği, sessiz harflerin kavratılmasında sorun yaşandığı, kılavuz kitaplarda yanlış örnekler bulunduğu, diğer yöntemle hemen hemen aynı süreçte okuma yazmaya geçildiği gibi görüşler de öne çıkmıştır. Araştırmada

öğretmenlerin % 87'si el yazısı kullanımının başta öğretmen ve velilerde kaygı yarattığını, ancak sonradan bu kaygının azaldığı, % 51'i el yazısı kullanımında eksiklerinin olduğunu ifade ettiği, % 27'sinin ise her fırsatta el yazısı çalıştığı belirtilmiştir.

Dündar (2006) orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve cümle çözümlene yöntemlerinin etkililiklerini karşılaştırmış, bir özel eğitim kurumuna devam etmekte olan orta düzeyde zihinsel engelli öğrencilerle çalışmıştır. Okuma ile ilgili becerilerle demografik özellikler ilişkisi de incelenmiştir. Araştırma sonucunda orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin daha etkili olduğu saptanmıştır.

Uğuz (2006) Ses Temelli Cümle Yönteminin öğretmenler tarafından algılanma biçimlerini ve uygulamada karşılaşılan güçlükleri araştırdığı çalışmasında, Afyon'daki 108 birinci sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Anketler ve gözlem formlarından yararlanılmış, sonuç olarak ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemini olumlu algıladıklarını tespit etmiştir.

Gün ve Yıldız (2007) çalışmalarında öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarını ve görüşlerini incelemişlerdir. İzmir merkezindeki farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda çalışan 304 birinci sınıf öğretmenine beşli likert tipi ölçek uygulanmış, bunun sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile mezun oldukları okula göre farklılıklar saptanmıştır. Yönteme ilişkin görüşlerin geneli olumlu olmakla beraber özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır. Görüşlerin olumlu olmasının nedeninin ise "çözümlene yönteminin sıkıntılarının bu yöntemle aşılabileceğinin düşünülmesi" olarak belirtilmiştir. Eğitim Enstitüsü mezunları ile fakültelerin farklı alanlarından mezun olan öğretmenler arasında farklılıklar saptanmıştır. Hizmetiçi eğitim verilmesi, Türkçe metinlerinin kısaltılmasının gerekliliği, hazırlık çalışmalarının sınıf düzeyine göre belirlenmesi ve araç gereç eksikliğinin tamamlanması gibi önerilerle çalışma sonuçlandırılmıştır.

Beyazıt (2007) ilköğretim yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümlene yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemini karşılaştırmış, birinci sınıf öğretmenleri,

ilköğretim müfettişleri ve velilere anket, görüşme ve gözlem formları uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin kazandırılmasında çözümleme; konuşma, görsel okuma ve görsel sunu alanlarının kazandırılmasında Ses Temelli Cümle Yöntemini tercih ettikleri belirtilmiştir. Dinleme becerisinin kazandırılmasında ise bir farklılık bulunmamıştır.

Turan (2007) ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilkokuma yazma programında uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulamadaki etkililiğini araştırmış ve dokuz ilde görevli 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi ile betimsel tarama modeli kullanarak çalışmıştır. Bunun sonucunda ilkokuma yazma öğretimi için Ses Temelli Cümle Yöntemi, hızlı okuma açısından da cümle çözümleme yöntemi etkili bulunmuştur. Araştırmada yonteme ve bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu tutumların olduğu, düşük kıdeme sahip öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini daha fazla benimsedikleri saptanmıştır. Bitişik eğik yazıya ise yüksek kıdemli öğretmenler daha olumlu bakmaktadır. Araştırmada genel olarak Ses Temelli Cümle Yönteminin benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) Kocaeli'deki pilot okullarda görev yapan 37 sınıf öğretmeni ile zümre toplantısı yapmış, öğretmen görüşlerini derlemek için de altı ilden 56 birinci sınıf öğretmene anket uygulamıştır. Ayrıca pilot olan ve pilot olmayan okullardan seçilen 352 öğrenci ile bir çalışma yürütülmüş ve bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen bir okuma testi uygulanmış, böylelikle Ses Temelli Cümle Yöntemi ile çözümleme yöntemi karşılaştırılmıştır. Buna göre öğretmen görüşlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında büyük oranda olumlu olduğu ve öğretmenlerin okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılık ve kendini ifade etme konularında Ses Temelli Cümle Yöntemini daha uygun buldukları ortaya çıkmıştır. Okuma hızı konusunda ise çözümleme yöntemini daha başarılı bulmuşlardır. Okuma testi sonuçlarının da öğretmen görüşlerini desteklediği ortaya çıkmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanmasıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu yöntemin sınıf içi uygulamaları incelenmiştir.

Araştırmada öğrenciler zamansal taramanın izleme yaklaşımı doğrultusunda on ay boyunca gözlenip veriler kaydedilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen bilgi toplama aracı ile eğitim ve öğretim yılı başında ve sonunda anlık saptamalar yapılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulamalarına ilişkin kısmı Bursa ili, Yıldırım ilçesi, Şehit Kurmay Binbaşı Ufuk Bülent Yavuz İlköğretim Okulu'nda 2005-2006 yılında öğrenim gören 127 birinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeyde değerlendirilen okulun uygulama için seçilmesinin nedeni, araştırmacının bu okulun öğretmeni olmasıdır. Gözlemler araştırmacı rehberliğinde, sınıfların kendi öğretmenleri tarafından yürütülmüştür.

Araştırmanın yürütüldüğü birinci sınıflarda zaman zaman öğrenci değişimleri yaşanmıştır. Bunun nedeni öğrencinin farklı bir sınıfa aktarılması, başka bir okula nakil gitme ya da gelme, velinin öğrenciyi okula göndermek istememesi sonucu sürekli devamsız durumunda olması vb. olarak gösterilebilir (Araştırmanın yapıldığı okul “Haydi Kızlar Okula” projesinin yürütüldüğü okullardan biridir. Bu nedenle devam-devamsızlık konusunda sorunlar yaşanmıştır). Araştırmacı ve sınıf öğretmeni sınıfta kayıtlı bulunan tüm öğrencileri gözlem yapıldığı anda araştırmaya dahil etmiş ancak on aylık uygulama sonucu değerlendirilirken devamsız öğrenciler değerlendirme dışında bırakılmıştır. Sınıf değişikliği yapan öğrencilerse değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Araştırmanın Ses Temelli Cümle Yöntemine yönelik öğretmen görüşleri kısmında ise bilgi toplama aracı Bursa ili, merkez ilçelerinde (Nilüfer, Yıldırım ve Osmangazi) 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden (Şehit

Kurmay Binbaşı Ufuk Bülent Yavuz İ.O., Cavit Çağlar İ.O., Vahide Aktuğ İ.O., Yavuz Selim İ.O., Şirinevler İ.O., Şehit Polis Bülent Arslan İ.O., İnönü İ.O., Sakarya İ.O., Anadolu İ.O., Merinos İ.O., Nedim Öztan İ.O., Nosab İ.O., Gazi İ.O., Hürriyet İ.O., Mehmet Karabacak İ.O.) Ekim 2005’de ve Haziran 2006’da, eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda, rastgele seçilen 101 birinci sınıf öğretmenine (56 kadın % 55,4; 45 erkek % 44,6) uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

“Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri“ adlı bilgi toplama aracı (Ek. 2 ve Ek. 3) 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından ilgili yazın dikkate alınarak geliştirilen bilgi toplama aracı, daha önce birinci sınıf okutan ama bu yıl farklı bir sınıfta görev alan beş sınıf öğretmeni ve alan uzmanlarına incelettirilmiş, eleştiriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından birinci sınıf öğretmeni olan 34 kişilik bir grupta pilot çalışma yapılmış ve veri toplama aracının Cronbach Alpha değeri $\alpha = 0,78$ olarak tespit edilmiştir.

Okuma Becerisini Değerlendirme Formu (Ek. 4) ile “Yazma Becerisini Değerlendirme Formu” (Ek. 5) ise MEB’nin yayınladığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005)’ndan alınmıştır.

Yazma Becerisini Değerlendirme Formu’nda yazı düzeni, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasındaki açıklık, harflerin yazılış biçimi ve yazının temizliğine ilişkin gözlemler araştırmacı rehberliğinde, o sınıfın öğretmeni tarafından yapılmıştır.

Okuma Becerisini Değerlendirme Formu’nda ise atlayarak okuma, ekleyerek okuma, tekrarlayarak okuma, izleyerek okuma, oturma biçimi, okumada ses tonu, okuma hızı, okuma kuralları ve nefes kontrolü gibi konularda gözlemler yine araştırmacı rehberliğinde, sınıf öğretmenince yapılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

“Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri“ adlı bilgi toplama aracı Ekim 2005 ve Haziran 2006’da birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Her iki uygulamada da aynı bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Bunun nedeni Ses Temelli

Cümle Yönteminin 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında tüm Türkiye’de uygulamaya konması nedeniyle, öğretim yılı başında ve sonunda öğretmen görüşlerinde bir farklılık olup olmadığının görülmek istenmesidir.

Verilerin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket (SPSS 10.0 for Windows) programı kullanılmıştır. “Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri” anketinin Cronbach Alpha değeri $\alpha= 0.76$ olarak bulunmuştur. Bilgi toplama aracının değerlendirilmesinde frekanslar (f) ve yüzde değerleri (%) alınmış, ki kare testi uygulanmıştır.

Okuma Becerisini Değerlendirme Formu ile Yazma Becerisini Değerlendirme Formu’na ilişkin gözlemler eğitim ve öğretim yılı boyunca her ayın son haftası yapılmıştır.

Öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilkokuma yazma öğretim sürecinin değerlendirilmesinde Okuma ve Yazma Becerisini Değerlendirme Formlarına kaydedilen gözlemlerin frekansları (f) ve yüzde değerleri (%) alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde elde edilen veriler ve yapılan analizler alt problemlerin sırasına uygun olarak açıklanmış, grafik ve tablolar yardımıyla görselleştirilmiştir. Araştırmada Yazma Becerisi Formu iki dönem boyunca (Ekim-Haziran arası), Okuma Becerisi Formu ise ikinci dönemden itibaren kullanılarak değerlendirilmeye alınmıştır.

3.1. Yazma ve Okuma Becerilerindeki Değişiklikler

1. 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıflarda Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaları sürecinde yazma ve okuma becerilerindeki değişiklikler neler olmuştur?

3.1.1. Yazma Becerilerindeki Değişiklikler

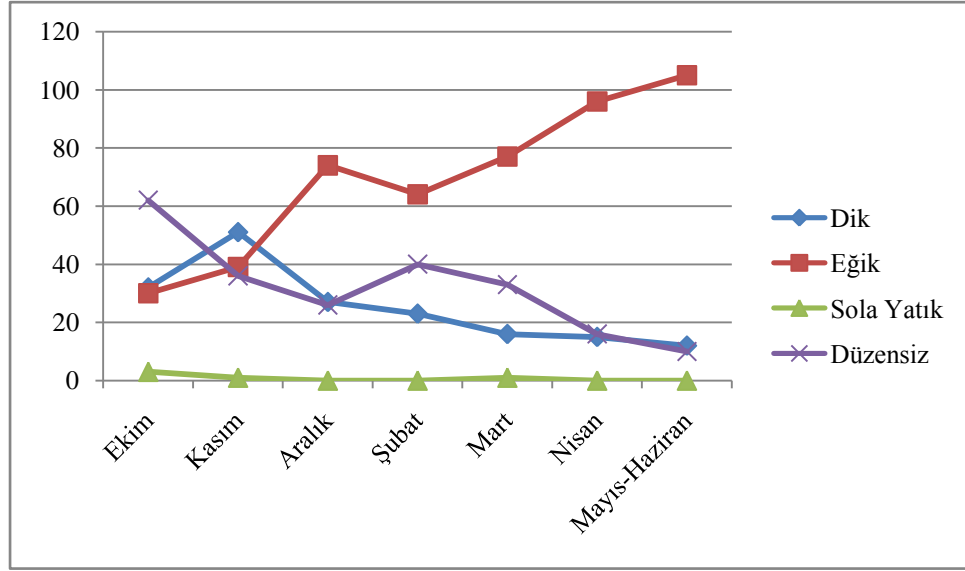
Öğrencilerin yazma becerisindeki değişiklikler; yazı düzeni, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasındaki açıklık, harflerin yazılış biçimi ve yazının temizliği olmak üzere aylara göre incelenmiş ve sırasıyla sunulmuştur.

Öğrencilerin yazma becerisinde, yazı düzenini sağlamaya ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 6 ve Grafik 1’de görülmektedir:

Tablo 6: Yazma Becerisi Formu’na Göre Yazı Düzeni Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR													
	Ekim		Kasım		Aralık		Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dik	32	25	51	40	27	21	23	18	16	13	15	12	12	9
Eğik	30	24	39	31	74	58	64	50	77	61	96	75,5	105	83
Sola Yatık	3	2	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Düzensiz	62	49	36	28	26	20	40	31,5	33	26	16	13	10	8

Grafik 1: Yazma Becerisi Formu'na Göre Yazı Düzeni Sürecindeki Değişiklik (f)



Yazı düzeni sürecinde öğrencilerden beklenen davranış eğik yazı yazmalarıdır. Grafik ve tablodan da görüldüğü gibi dönemin başından sonuna kadar eğik yazı yazanların sayısının arttığı ve haziran ayı sonunda 127 öğrenciden % 83'ünün eğik yazı yazdığı görülmektedir. Dönem başında bu oranın daha düşük olmasının nedeni ilk aşamada öğretmenlerin de eğik yazı yazmamaları, dik yazıyı tercih etmeleridir. Öğrencilerin defterleri incelendiğinde öğretmenlerin bazılarının harf örneklerini dik yazdıkları, dolayısıyla öğrencilerin de buna uygun davrandıkları görülmüştür.

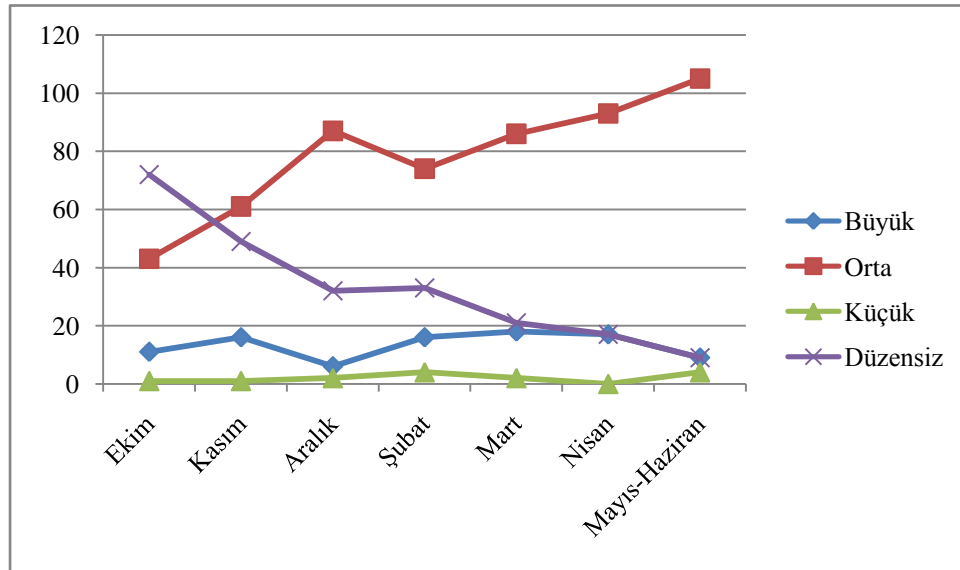
Ayrıca, düzensiz yazı yazmadaki oranların ilk aylarda daha yüksek olmasının nedeni de öğrencilerin alışma süreci olarak görülebilir. Sonraki aylarda bu oran düşmüştür. Dikkati çeken bir diğer durum da şubat ayında düzensiz yazı yazma oranının artması ve eğik yazı yazma oranının düşmesidir. Öğrenciler yarı yıl tatiline çıktıklarında edindikleri alışkanlıkları yitirmişlerdir.

Öğrencilerin yazma becerisinde, yazı büyüklüğü sürecindeki değişikliklere ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 7 ve Grafik 2’de görülmektedir:

Tablo 7: Yazma Becerisi Formu’na Göre Yazı Büyüklüğü Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR													
	Ekim		Kasım		Aralık		Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Büyük	11	9	16	13	6	5	16	13	18	14	17	13	9	7
Orta	43	34	61	48	87	68,5	74	58	86	68	93	73	105	83
Küçük	1	1	1	1	2	1,5	4	3	2	1,5	0	0	4	3
Düzensiz	72	57	49	38,5	32	25	33	26	21	16,5	17	13	9	7

Grafik 2: Yazma Becerisi Formu’na Göre Yazı Büyüklüğü Sürecindeki Değişiklik (f)



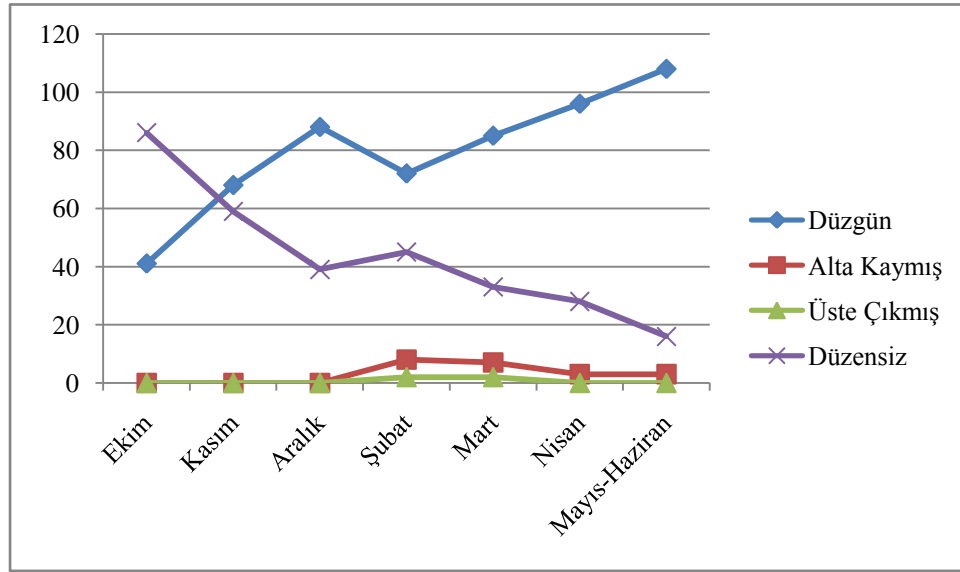
Yazı büyüklüğü sürecinde öğrencilerden beklenen davranış orta büyüklükte yazı yazmalarıdır. Dönem başında % 34 olan orta büyüklükte yazı yazma oranı, dönem sonunda % 83’e ulaşmış; dolayısıyla büyüklük açısından düzensiz yazı yazma oranı da ilk aylardan sonra düşmüştür.

Öğrencilerin yazma becerisinde, satır çizgilerine yazma sürecine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 8 ve Grafik 3'te görülmektedir:

Tablo 8: Yazma Becerisi Formu'na Göre Satır Çizgilerine Yazma Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR													
	Ekim		Kasım		Aralık		Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Düzenli	41	32	68	53,5	88	69	72	57	85	67	96	75,5	108	85
Alta Kaymış	0	0	0	0	0	0	8	6	7	5,5	3	2	3	2
Üste Çıkmış	0	0	0	0	0	0	2	1,5	2	1,5	0	0	0	0
Düzensiz	86	68	59	46	39	31	45	35	33	26	28	22	16	13

Grafik 3: Yazma Becerisi Formu'na Göre Satır Çizgilerine Yazma Sürecindeki Değişiklik (f)



Satır çizgilerine yazma sürecinde öğrencilerden beklenen davranış düzenli yazı yazmalarıdır. Dönem başında düzensiz yazı yazma oranının yüksek olduğu görülürken, bu durum dönem sonunda % 13 oranına düşmüş ve düzenli yazı yazma oranı yükselmiştir (% 85). Bu süreçte dikkati çeken bir durum da, birinci dönemin sonuna kadar “alta kaymış” ve “üste çıkmış” davranışını gösteren öğrenci bulunmazken, şubat ayından sonra oranları düşük olmakla beraber bu davranışları gösteren öğrenciler

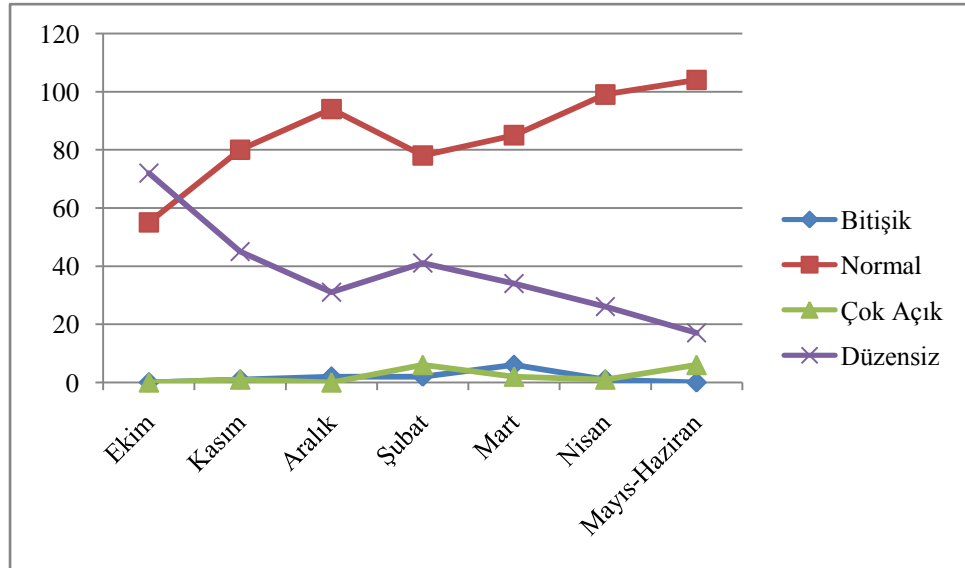
gözlemlenmiştir. Yarı yıl tatilinde öğrencilerin edindikleri davranışları yitirdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin yazma becerisinde, kelimeler arasındaki açıklık sürecine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 9 ve Grafik 4'te görülmektedir:

Tablo 9: Yazma Becerisi Formu'na Göre Kelimeler Arasındaki Açıklık Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR													
	Ekim		Kasım		Aralık		Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bitişik	0	0	1	1	2	1,5	2	1,5	6	5	1	1	0	0
Normal	55	43	80	63	94	74	78	61	85	67	99	78	104	82
Çok Açık	0	0	1	1	0	0	6	5	2	1,5	1	1	6	5
Düzensiz	72	57	45	35	31	24	41	32	34	27	26	20	17	13

Grafik 4: Yazma Becerisi Formu'na Göre Kelimeler Arasındaki Açıklık Sürecindeki Değişiklik (f)



Kelimeler arasındaki açıklık sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal açıklık bırakmalarıdır. Dönem başında düzensiz açıklık bırakma oranının yüksek olduğu

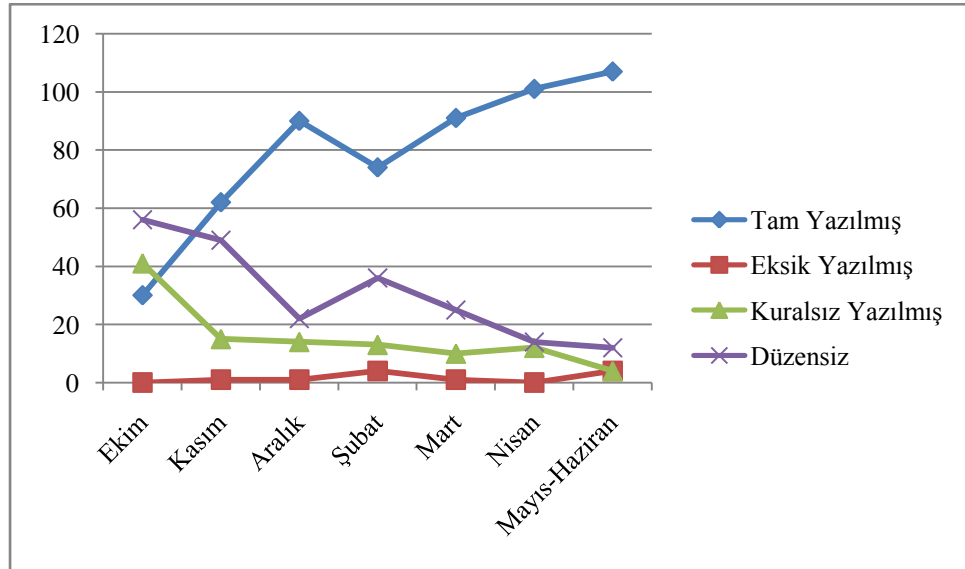
görülürken, bu durum dönem sonunda % 13 oranına düşmüş ve normal açıklık bırakma oranı yükselmiştir (% 82). Diğer bulgular da görüldüğü gibi yarı yıl tatilinden sonra düzensiz açıklık bırakma oranının arttığı, normal açıklık bırakma oranının da azaldığı görülmekle beraber bu durum şubat ayını izleyen aylarda normale dönmüştür.

Öğrencilerin yazma becerisinde, harflerin yazılış biçimine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 10 ve Grafik 5'te görülmektedir:

Tablo 10: Yazma Becerisi Formu'na Göre Harflerin Yazılış Biçimi Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR													
	Ekim		Kasım		Aralık		Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tam Yazılmış	30	24	62	49	90	71	74	58	91	72	101	79,5	107	84
Eksik Yazılmış	0	0	1	1	1	1	4	3	1	1	0	0	4	3
Kuralsız Yazılmış	41	32	15	12	14	11	13	10	10	8	12	9	4	3
Düzensiz	56	44	49	38,5	22	17	36	28	25	20	14	11	12	9

Grafik 5: Yazma Becerisi Formu'na Göre Harflerin Yazılış Biçimi Sürecindeki Değişiklik (f)



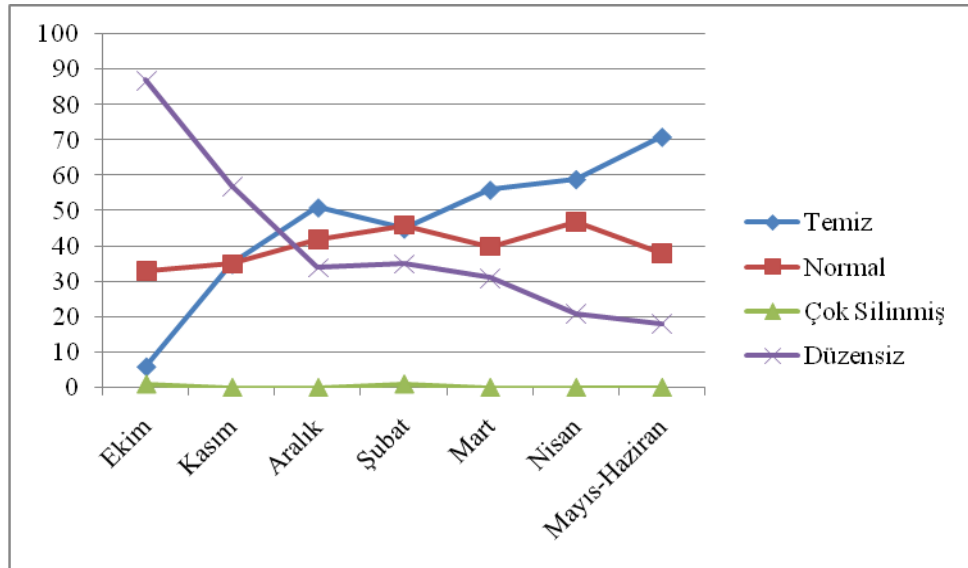
Harflerin yazılış biçimi sürecinde öğrencilerden beklenen davranış harfleri tam yazmalarıdır. Dönem başında harfleri düzensiz yazma oranı (% 44) ile kuralsız yazma oranının (% 32) olduğu görülürken, bu oranlar dönem sonunda azalmış ve harflerin tam yazılması oranı % 84'e çıkmıştır. Benzer olarak Özsoy (2006) da öğretmenlerin genelinin de “Kelimeleri yazarken harflerini eksik yazıyorlar.” cümlesine “bazen” yanıtını verdiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin yazma becerisinde, yazının temizliğine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 11 ve Grafik 6'da görülmektedir:

Tablo 11: Yazma Becerisi Formu'na Göre Yazının Temizliği Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR													
	Ekim		Kasım		Aralık		Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temiz	6	5	35	27,5	51	40	45	35	56	44	59	46	71	56
Normal	33	26	35	27,5	42	33	46	36	40	31,5	47	37	38	30
Çok Silinmiş	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Düzensiz	87	68,5	57	45	34	27	35	27,5	31	24	21	16,5	18	14

Grafik 6: Yazma Becerisi Formu'na Göre Yazının Temizliği Sürecindeki Değişiklik (f)



Yazı yazarken öğrencilerden beklenen davranış temiz yazmalarıdır. Dönem başında yazının temizliğindeki düzensizliğin oranı dikkat çekmektedir (% 68,5). Temiz yazı yazanların oranı ise son derece düşüktür (% 5). Bu durum öğrencilerin hazırlık döneminde olmaları ile açıklanabilir. Ekim ayından itibaren temiz ve normal yazanların oranı giderek yükselmiştir. Yıl sonunda ise temiz ve normal yazı yazanların oranı toplamda % 86'ya ulaşmıştır.

3.1.2. Okuma Becerilerindeki Değişiklikler

Daha önce yöntem bölümünde belirtildiği gibi, Okuma Becerisi Formu şubat ayından itibaren, yani ikinci dönem izlenmiştir. Okumaya geçen öğrencilerin sayısı her ay farklı olduğundan tablo ve grafiklerde de sadece okumaya geçen öğrencilere ait verilere yer verilmiştir. Dolayısıyla aylara ilişkin toplamlar alındığında 127 olmadığı görülecektir.

İlk dönemde okumaya geçen öğrenciler bulunmaktadır. Ancak daha genel gözlemler yapılabilmesi için okumaya geçenlerin sayısının artması beklenmiştir. 127 öğrenciden okumaya geçenlerin sayısının şubat ayında 96, mart ayında 111, nisan ayında 118, mayıs-haziran aylarında da 119 olduğu görülmektedir. Bu durumda, yıl sonunda örneklemdaki 127 öğrenciden sekizinin okumaya geçemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

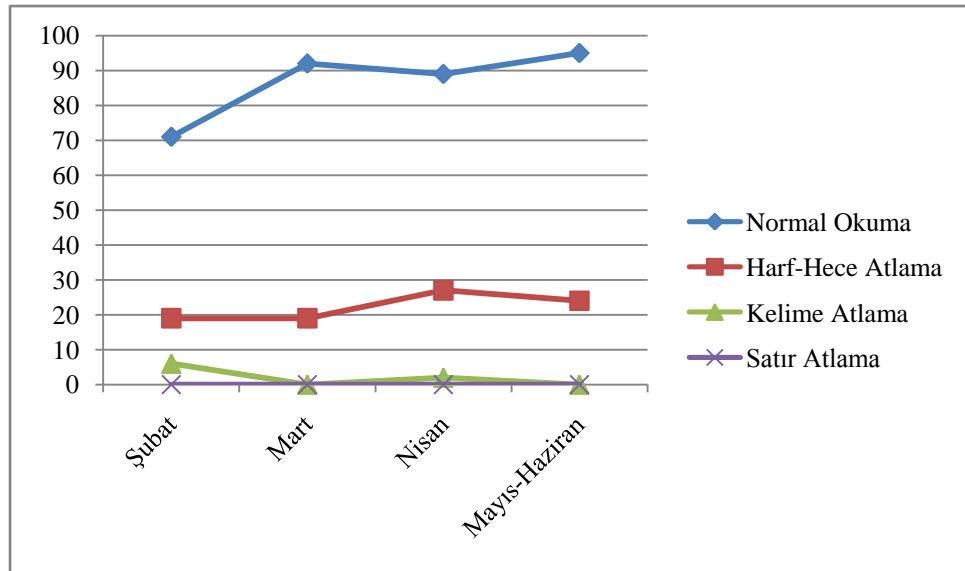
Öğrencilerin okuma becerisindeki değişiklikler atlayarak okuma, ekleyerek okuma, tekrarlayarak okuma, izleyerek okuma, oturma biçimi, okumada ses tonu, okuma hızı, okuma kuralları ve nefes kontrolü olmak üzere aylara göre incelenmiş ve sırasıyla sunulmuştur.

Öğrencilerin okuma becerisinde, atlayarak okuma sürecine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 12 ve Grafik 7'de görülmektedir:

Tablo 12: Okuma Becerisi Formu'na Göre Atlayarak Okuma Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR							
	Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Okuma	71	56	92	72	89	70	95	74
Harf-Hece Atlama	19	15	19	15	27	21	24	19
Kelime Atlama	6	5	0	0	2	1,5	0	0
Satır Atlama	0	0	0	0	0	0	0	0

Grafik 7: Okuma Becerisi Formu'na Göre Atlayarak Okuma Sürecindeki Değişiklik (f)



Atluyarak okuma sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 56 iken, dönem sonunda % 74'e yükselmiştir. Okumada satır atlayan öğrenci yoktur. Kelime atlayan öğrenci sayısı da çok azdır. Ancak harf ve hece atlama oranı dönem sonunda bile % 19'dur.

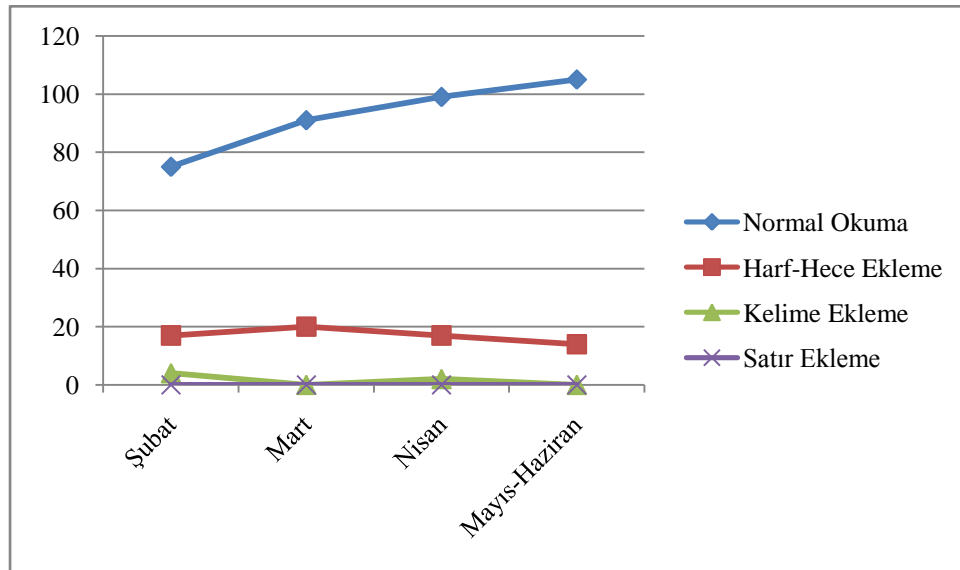
Özsoy (2006) çalışmasında öğretmenlerin birinci dönem sonunda "yanlış heceleme yapma ve bazı harfleri okurken birbiriyle karıştırma konusunda" yakındıklarını ancak sene sonunda yapılan anketlerde bu konuda yöneltilen sorulara "hayır" cevabı verdiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin okuma becerisinde, ekleyerek okuma sürecine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 13 ve Grafik 8’de görülmektedir:

Tablo 13: Okuma Becerisi Formu’na Göre Ekleyerek Okuma Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR							
	Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Okuma	75	59	91	72	99	78	105	83
Harf-Hece Ekleme	17	13	20	16	17	13	14	11
Kelime Ekleme	4	3	0	0	2	1,5	0	0
Satır Ekleme	0	0	0	0	0	0	0	0

Grafik 8: Okuma Becerisi Formu’na Göre Ekleyerek Okuma Sürecindeki Değişiklik (f)



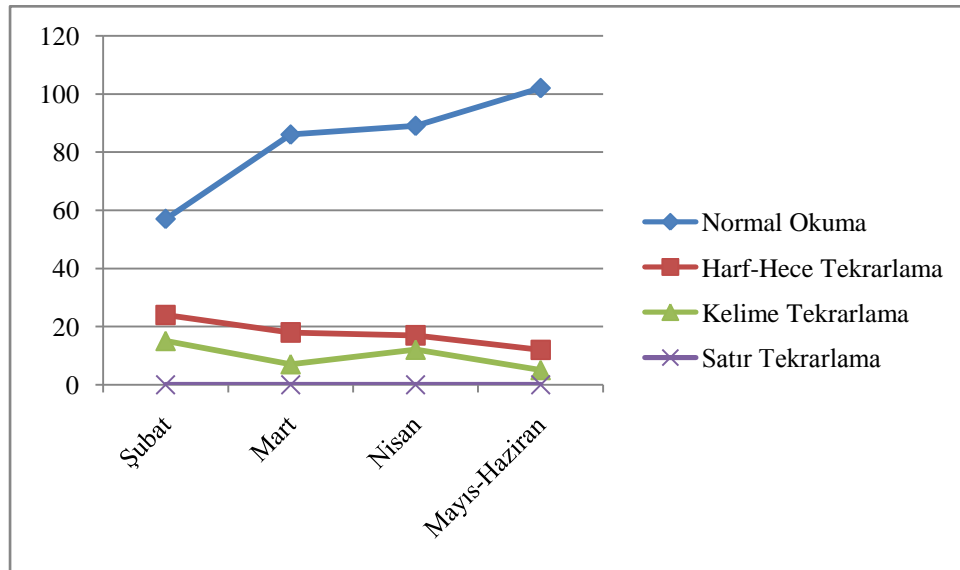
Ekleyerek okuma sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 59 iken, dönem sonunda % 83’e yükselmiştir. Harf ve hece ekleyenlerin oranı ise dönem sonunda % 11’dir. Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okuduğunu ve ayrıca daha fazla ekleme hatası yaptıklarını ancak daha iyi anladıklarını ifade etmektedirler.

Öğrencilerin okuma becerisinde, tekrarlayarak okuma sürecine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 14 ve Grafik 9’da görülmektedir:

Tablo 14: Okuma Becerisi Formu’na Göre Tekrarlayarak Okuma Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR							
	Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Okuma	57	45	86	68	89	70	102	80
Harf-Hece Tekrarlama	24	19	18	14	17	13	12	9
Kelime Tekrarlama	15	12	7	5,5	12	9	5	4
Satır Tekrarlama	0	0	0	0	0	0	0	0

Grafik 9: Okuma Becerisi Formu’na Göre Tekrarlayarak Okuma Sürecindeki Değişiklik (f)



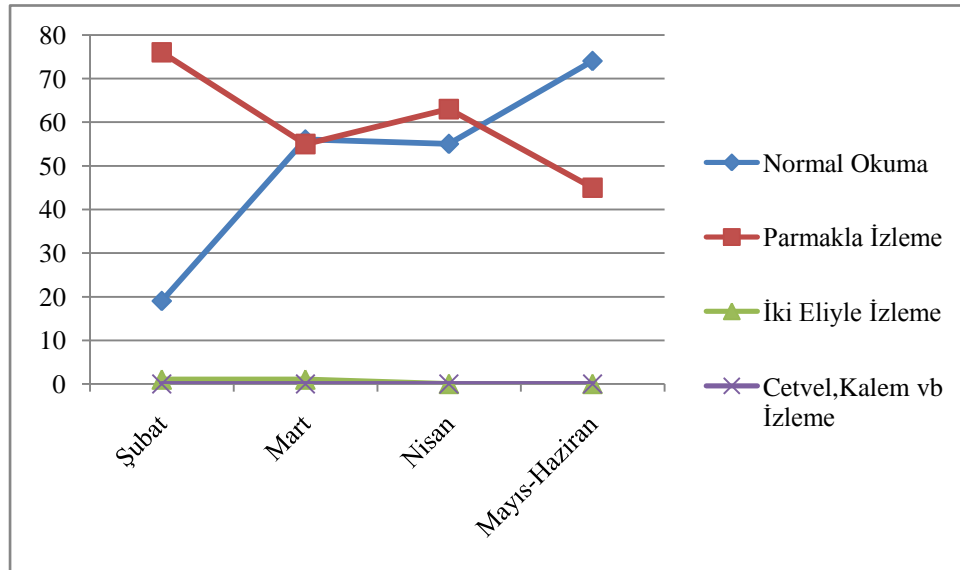
Tekrarlayarak okuma sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 45 iken, dönem sonunda % 80’e yükselmiştir. Harf ve hece tekrarlayanların, kelime tekrarlayanların oranları da haziran ayında düşmüştür.

Öğrencilerin okuma becerisinde, izleyerek okuma sürecine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 15 ve Grafik 10'da görülmektedir:

Tablo 15: Okuma Becerisi Formu'na Göre İzleyerek Okuma Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR							
	Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Okuma	19	15	56	44	55	43	74	58
Parmakla İzleme	76	60	55	43	63	50	45	35
İki Eliyle İzleme	1	1	1	1	0	0	0	0
Cetvel, Kalem vb İzleme	0	0	0	0	0	0	0	0

Grafik 10: Okuma Becerisi Formu'na Göre İzleyerek Okuma Sürecindeki Değişiklik (f)



İzleyerek okuma sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 15 iken, dönem sonunda % 58'e yükselmiştir. Ancak parmakla izleme şubat ayında % 60 oranındayken, haziran ayı sonunda ancak % 35'e düşmüştür. İzleyerek okuma sürecinde parmakla izleme sıkıntı yaratmaktadır. Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) sürekli izleyerek okuma oranının pilot okullarda

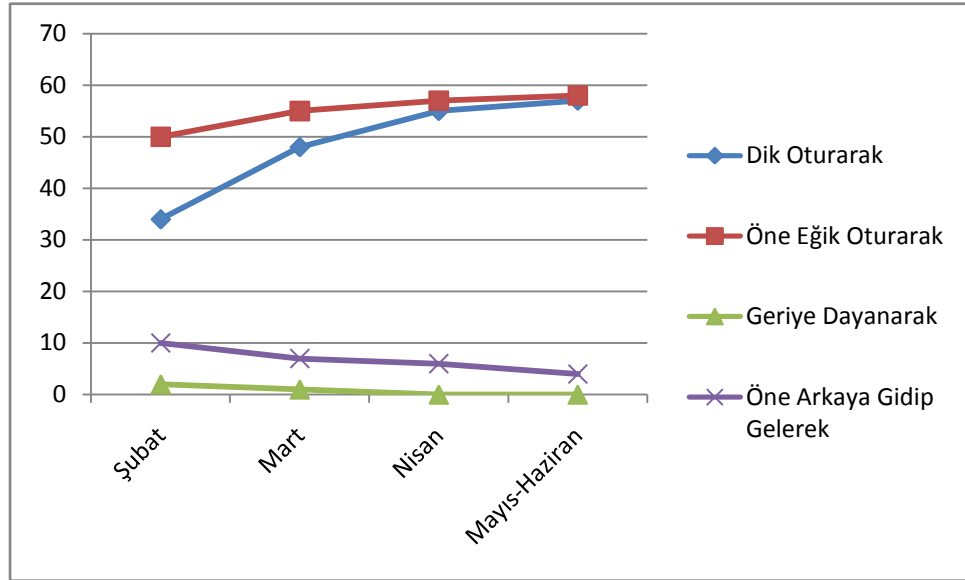
% 18,2, pilot olmayan okullarda ise % 25,4 olarak saptamışlardır. Bu çalışmada parmakla izleme oranı daha yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin okuma becerisinde, oturma biçimine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 16 ve Grafik 11’de görülmektedir:

Tablo 16: Okuma Becerisi Formu’na Göre Oturma Biçimi Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR							
	Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Dik Oturarak	34	27	48	38	55	43	57	45
Öne Eğik Oturarak	50	39	55	43	57	45	58	46
Geriye Dayanarak	2	1,5	1	1	0	0	0	0
Öne Arkaya Gidip Gelerek	10	8	7	5,5	6	5	4	3

Grafik 11: Okuma Becerisi Formu’na Göre Oturma Biçimi Sürecindeki Değişiklik (f)



Oturma biçimi sürecinde öğrencilerden beklenen davranış dik oturmalardır. Dik oturma şubat ayında % 27 oranında görülürken, haziran ayında % 45’e çıkmıştır. Ancak öne eğik oturma dönem başı ve sonunda daha yaygındır. Şubat ayında % 39 olduğu

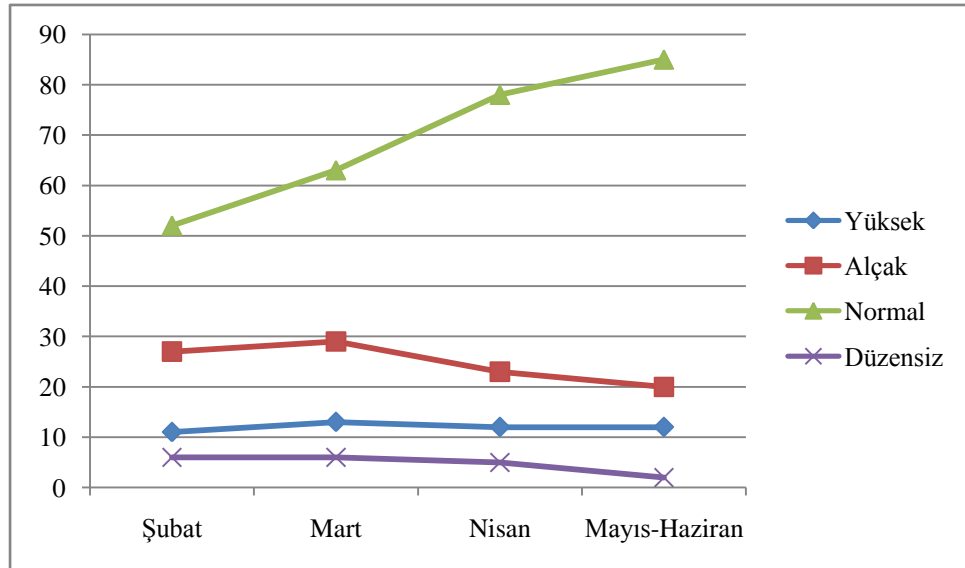
gözlenirken, haziran sonunda % 46'ya yükselmiştir. Oturma biçimi konusunda sorun yaşanmaktadır.

Öğrencilerin okuma becerisinde, okumada ses tonunu kullanma sürecine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 17 ve Grafik 12'de görülmektedir:

Tablo 17: Okuma Becerisi Formu'na Göre Okumada Ses Tonu Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR							
	Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yüksek	11	9	13	10	12	9	12	9
Alçak	27	21	29	23	23	18	20	16
Normal	52	41	63	50	78	61	85	67
Düzensiz	6	5	6	5	5	4	2	1,5

Grafik 12: Okuma Becerisi Formu'na Göre Okumada Ses Tonu Sürecindeki Değişiklik (f)



Okumada ses tonu sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 41 iken, dönem sonunda % 67'ye yükselmiştir. Alçak sesle okuma haziran ayı sonunda % 16'dır. Yüksek okuma da

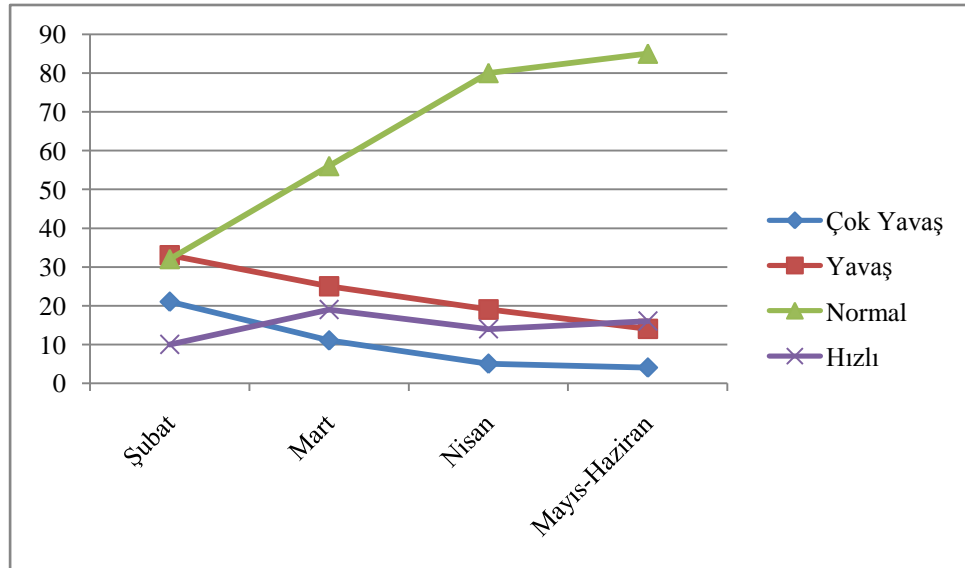
% 9'dur. Okumada ses tonunu ayarlama da sıkıntı yaşandığı söylenebilir. Turan (2007) öğrencilerin “işitilebilir ses tonu ile okudukları” sonucuna ulaşmıştır. Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) ses tonu oranlarını normal ses tonu açısından pilot okullarda % 65,4, pilot olmayan okullarda ise % 72,9 olarak saptamıştır.

Öğrencilerin okuma becerisinde, okuma hızına ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 18 ve Grafik 13’de görülmektedir:

Tablo 18: Okuma Becerisi Formu’na Göre Okuma Hızı Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR							
	Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Yavaş	21	16,5	11	9	5	4	4	3
Yavaş	33	26	25	20	19	15	14	11
Normal	32	25	56	44	80	63	85	67
Hızlı	10	8	19	15	14	11	16	13

Grafik 13: Okuma Becerisi Formu’na Göre Okuma Hızı Sürecindeki Değişiklik (f)



Okuma hızı sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Normal okuyanların oranı şubat ayında % 25 iken, dönem sonunda % 67’ye

yükselmiştir. Şubat ayında çok yavaş ve yavaş okuyanların toplam oranı % 42,5'tir. Bu durum okumaya yeni geçmiş olmaları olarak açıklanabilir. Bu durum sonraki aylarda azalmıştır. Dolayısıyla okuma hızı sürecinde de sıkıntı yaşanmaktadır.

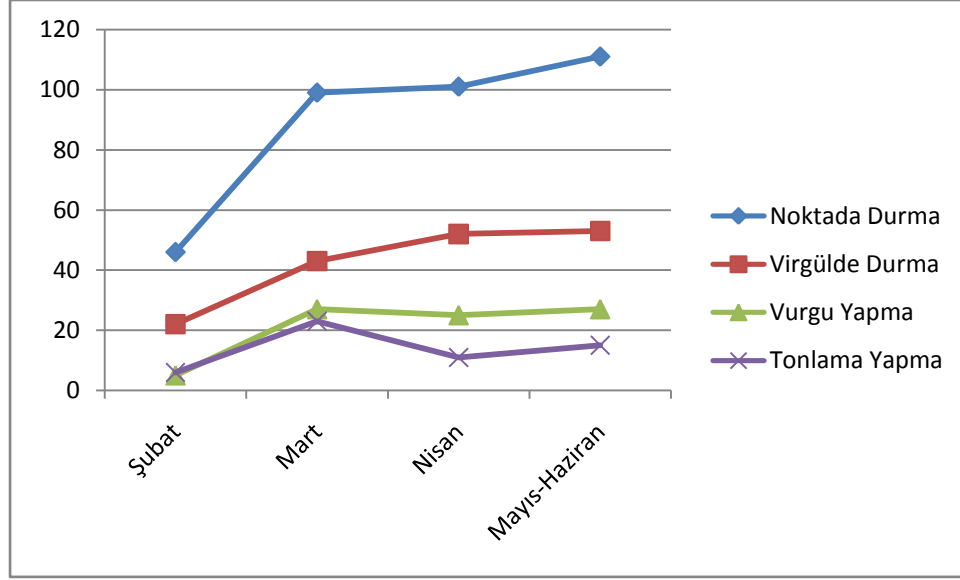
Özsoy (2006) öğretmenlerin öğrencileri için birinci dönem sonunda çok yavaş okuduklarını söylerken, sene sonunda “bazen” yanıtı vermişlerdir. Bu sonuç, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Beyazıt (2007) çalışmasının sonunda okumaların süreklilik, hız ve akıcılık taşımadığını söylemektedir. Turan (2007) çözümleme yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yöntemini karşılaştırdığı çalışmasında hızlı okuma açısından çözümleme yöntemini, ilkokuma yazma öğretimi açısından Ses Temelli Cümle Yönteminin tercih edilmesi gerektiğini söylemektedir.

Öğrencilerin okuma becerisinde, okuma kuralları sürecine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 19 ve Grafik 14’de görülmektedir:

Tablo 19: Okuma Becerisi Formu’na Göre Okuma Kuralları Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR							
	Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Noktada Durma	46	36	99	78	101	79,5	111	87
Virgülden Durma	22	17	43	34	52	41	53	42
Vurgu Yapma	5	4	27	21	25	20	27	21
Tonlama Yapma	6	5	23	18	11	9	15	12

Grafik 14: Okuma Becerisi Formu'na Göre Okuma Kuralları Sürecindeki Değişiklik (f)



Okuma kuralları sürecinde öğrencilerden beklenen davranışlar nokta ve virgülden durmaları ile vurgu ve tonlama yapmalarıdır. Şubat ayından başlayarak noktalama işaretlerini yerinde kullananların oranı artmıştır. Noktada durma oranı haziran sonunda % 87'ye ulaşırken, virgülden durma oranı % 42'de kalmıştır. Öğrenciler noktayı kullanmada, virgüle göre daha başarılıdır. Vurgu ve tonlama yapmada ise öğrenciler başarısızdırlar.

Benzer olarak Özsoy (2006) da çalışmasında köy okulunda okuyan öğrencilerin noktalama işaretlerini yerinde kullanmadıklarını saptamıştır. İl merkezi ve ilçelerdeki okullarda ise bu sorunun yaygın olarak yaşanmadığını belirtmektedir. Bu çalışmada da noktanın kullanımı yıl sonunda % 87'lik yüksek bir orana ulaşırken, virgül kullanımında öğrencilerin yarısından azı (% 42) başarı göstermektedir. Ayrıca Özbay (2005)'in de ifade ettiği gibi ilköğretimin başından itibaren çocuğun konuşma becerisindeki eksikliklerin tamamlanması, yanlışlıkların düzeltilmesi ve konuşmanın geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Vurgu ve tonlama yapma konusunda öğrencilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Beyazıt (2007) öğrencilerin noktalama işaretlerini kavramada sorunlar yaşadığını söylemektedir. Turan (2007) ise öğrencilerin noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduklarını söylemektedir. Şahin, İnci, Turan ve Apak

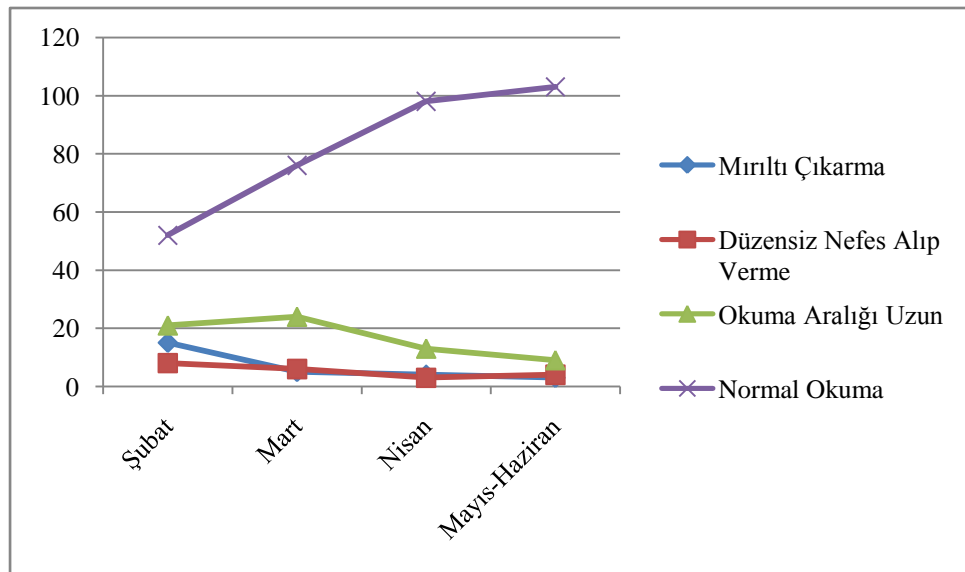
(2006) pilot olan ve olmayan okulları bu açıdan karşılaştırmışlar, pilot okullarda öğrencilerin % 46,5'inin, pilot olmayan okullarda % 56,7'sinin noktada durduğunu; yine pilot okullarda öğrencilerin % 17,3'ünün, pilot olmayan okullarda % 18,4'ünün virgülden durduğunu saptamışlardır. Vurgulu okuma oranı ise pilot okullarda % 20,6, pilot olmayan okullarda ise % 22'dir. Bu sonuç bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin okuma becerisinde, nefes kontrolü sürecine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, aylara göre Tablo 20 ve Grafik 15'te görülmektedir:

Tablo 20: Okuma Becerisi Formu'na Göre Nefes Kontrolü Sürecindeki Değişiklik

	AYLAR							
	Şubat		Mart		Nisan		Mayıs-Haziran	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Mırıltı Çıkarma	15	12	5	4	4	3	3	2
Düzensiz Nefes Alıp Verme	8	6	6	5	3	2	4	3
Okuma Aralığı Uzun	21	16,5	24	19	13	10	9	7
Normal Okuma	52	41	76	60	98	77	103	81

Grafik 15: Okuma Becerisi Formu'na Göre Nefes Kontrolü Sürecindeki Değişiklik (f)



Nefes kontrolü sürecinde öğrencilerden beklenen davranış normal okumadır. Okuma aralığının uzun olması, düzensiz nefes alıp verme ve mırıltı çıkarma gibi istenmeyen davranışların oranı haziran sonunda düşmüştür. Normal okuma ise haziran sonunda % 81 oranına ulaşmıştır. Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) normal nefes alma oranını pilot okullarda % 83,3, pilot olmayan okullarda ise %85,1 olarak saptamışlardır.

3.2. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri

1. 2005–2006 eğitim öğretim yılı başında ve sonunda Ses Temelli Cümle Yöntemine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu bölümde öğretmen görüşleri dört başlık altında ele alınacak ve veriler tablolar yardımıyla görselleştirilerek verilecektir.

3.2.1. 2005 Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dönem başı ve sonunda 101 öğretmene uygulanan bilgi toplama aracında 2005 programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik beş madde yöneltilmiştir. Bunlar Tablo 21’de listelenmiş ve ardından yorumlanmıştır:

Tablo 21: 2005 Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Katılıyor		Kisimen katılıyor		Katılmıyor		Fikrim yok		Toplam	
		f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Yeni bir programa ihtiyacımız olduğunu ve bunun zamanla geliştirilebileceğini düşünüyorum.	Dönem başı	46	45,5	37	37	16	16	2	2	101	100
	Dönem sonu	72	71	15	15	13	13	1	1	101	100
Sınav sistemi değişmediği sürece programdaki değişikliklerin bir işe yaramayacağını düşünüyorum.	Dönem başı	71	70	22	22	7	7	1	1	101	100
	Dönem sonu	53	52	40	40	7	7	1	1	101	100
Yeni programın öğretmen görüşlerini yansıtmadığını düşünüyorum.	Dönem başı	56	55	33	33	10	10	2	2	101	100
	Dönem sonu	26	26	51	50,5	21	21	3	3	101	100
Programı uygulama konusunda benim gibi diğer öğretmenlerin de kendisini yetersiz hissettiğini düşünüyorum.	Dönem başı	78	77	17	17	5	5	1	1	101	100
	Dönem sonu	60	59	24	24	17	17	0	0	101	100
Yeni programa okullarımızdaki altyapı yeterli değil.	Dönem başı	84	83	13	13	3	3	1	1	101	100
	Dönem sonu	47	46,5	18	18	34	34	2	2	101	100

“Yeni bir programa ihtiyacımız olduğunu ve bunun zamanla geliştirilebileceğini düşünüyorum.” cümlesine ilişkin dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=15,68$; $p<.05$). Dönem başında daha düşük olmakla beraber, katılıyorum ve kısmen katılıyorum diyenlerin oranı dönem sonunda % 86’ya ulaşmıştır. Engin (2006) araştırmasında öğretmenlerin % 50’sinin ilkokuma yazmayla ilgili program değişikliğinin gerekli ve yerinde olduğunu belirtirken, % 30’u bu değişikliğe gerek olmadığını belirtmiştir.

“Sınav sistemi değişmediği sürece programdaki değişikliklerin bir işe yaramayacağını düşünüyorum.” cümlesine ilişkin dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=18,93$; $p<.05$). Dönem başı ve dönem sonunda katılıyorum ve kısmen katılıyorum diyenlerin oranı toplamda %92’dir. Ancak dönem sonunda kısmen katılıyorum diyenlerin oranı dönem başına göre artmıştır. Öğretmenlerin bu konuda dönem başında daha önyargılı davrandıkları söylenebilir.

“Yeni programın öğretmen görüşlerini yansıtmadığını düşünüyorum.” cümlesine ilişkin dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=7,83$; $p<.05$). Öğretmenler dönem başı ve dönem sonunda programın öğretmen görüşlerini yansıtmadığını düşünmektedirler. Ancak bir önceki maddede de olduğu gibi dönem sonunda katılıyorum cevabı azalmış, kısmen katılıyorum cevabı artmıştır. Bu da dönem başında daha önyargılı davrandıkları şeklinde açıklanabilir. Gün (2006) çalışmasında “Öğretmenlerin bilgilendirilip, görüşlerinin alınmadığına” dair olumsuz görüşleri aktarmaktadır.

“Programı uygulama konusunda benim gibi diğer öğretmenlerin de kendisini yetersiz hissettiğini düşünüyorum.” cümlesine ilişkin dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=18,06$; $p<.05$). Dönem sonunda katılmıyorum yanıtında artma olmakla beraber öğretmenler programı uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Program düzenlemeleri ile istenilen pek çok değişimin gerçekte istenildiği gibi ortaya çıkmadığı bilinmektedir. Farklılıkların ortaya çıkma nedenleri arasında öğretmenlerin programları bilmemeleri başta gelmektedir (Yıldırım, 2007). Beyazıt (2007) da çalışmasında müfettişlerin denetleme sürecinde öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini gözlemlediklerini aktarmıştır. Ayrıca müfettişler

kendilerinin de bu alanda yeterli olmadıklarını, bilgi eksikliklerinin olduğunu söylemişlerdir. Gün ve Yıldız (2007) öğretmenlerin yeterliliğinin orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerle, özel okulda ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin algı düzeyleri arasında farklılık olduğunu saptamışlardır.

“Yeni programa okullarımızdaki altyapı yeterli değil.” cümlesine ilişkin dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=37,56$; $p<.05$). Dönem başında öğretmenler altyapı yetersizliğini onaylarken, dönem sonunda hepsinin olmasa da önemli bir kısmının yanıtlarının kısmen katılıyorum ve katılıyorum seçeneklerine kaydığı görülmektedir. Dönem sonunda altyapı sorunu öğretmenlerce aşılmaz bir sorun gibi algılanmadığı görülmektedir. Gün (2006) ve Şahin (2007) çalışmalarında kaynak, okulların fiziksel şartları, araç ve alt yapı eksikliğine ilişkin görüşlerden söz etmektedir.

3.2.2. Yönteme İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dönem başı ve sonunda 101 öğretmene uygulanan bilgi toplama aracında yönteme ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik on sekiz madde yöneltilmiştir. Bunlar Tablo 22’de listelenmiş ve ardından yorumlanmıştır:

Tablo 22: Yönteme İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim yok		Toplam	
		f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Ses temelli cümle yönteminin harf sisteminden farklı olmadığını düşünüyorum.	Dönem başı	51	50,5	28	28	13	13	9	9	101	100
	Dönem sonu	16	16	22	22	57	56	6	6	101	100
Ses temelli cümle yönteminin Türkçe'nin yapısına uygun olmadığını düşünüyorum.	Dönem başı	33	33	28	28	27	27	13	13	101	100
	Dönem sonu	21	21	24	24	47	46,5	9	9	101	100
Geçmiş yıllarda kullandığımız fişlere dayalı cümle yönteminin ezberciliğe yönelttiğini düşünüyorum.	Dönem başı	28	28	26	26	43	42,5	4	4	101	100
	Dönem sonu	33	33	53	52	15	15	0	0	101	100
Kalabalık sınıflarda bu yöntem uygulanamaz.	Dönem başı	88	87	8	8	4	4	1	1	101	100
	Dönem sonu	44	43,5	23	23	32	32	2	2	101	100
Yeni programda dilbilgisi konularının anlamaya dayalı olacak şekilde verilmesini uygun buluyorum.	Dönem başı	65	64	20	20	10	10	6	6	101	100
	Dönem sonu	55	54	37	37	7	7	2	2	101	100
Ders kitapları ve materyaller çeşitlendirildiğinden okuma-yazma öğretimi daha zevkli olacak/oldu.	Dönem başı	66	65	18	18	16	16	1	1	101	100
	Dönem sonu	70	69	20	20	11	11	0	0	101	100
Bu yöntem görseelliği ön plana çıkardığı için öğrenciler hoşlanacaklar/hoşlandılar.	Dönem başı	61	60	31	31	8	8	1	1	101	100
	Dönem sonu	76	75	17	17	8	8	0	0	101	100
Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan ders kitapları elimize çok geç geldi.	Dönem başı	60	59	17	17	21	21	3	3	101	100
	Dönem sonu	55	54	8	8	37	37	1	1	101	100
Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görseller yeterli değil/değildi.	Dönem başı	41	40,5	29	29	24	24	7	7	101	100
	Dönem sonu	66	65	27	27	8	8	0	0	101	100
Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki etkinlikler yeterli değil/değildi.	Dönem başı	27	27	32	32	36	36	6	6	101	100
	Dönem sonu	36	36	22	22	42	41,5	1	1	101	100
Kendi çocuğumun bu yöntemde okuma yazma öğrenmesini istedim.	Dönem başı	26	26	21	21	40	40	14	14	101	100
	Dönem sonu	65	64	21	21	12	12	3	3	101	100
a harfi yerine e harfi ile başlanmasını uygun bulmuyorum.	Dönem başı	32	32	16	16	33	33	20	20	101	100
	Dönem sonu	20	20	11	11	63	62	7	7	101	100
Ses temelli cümle yöntemine göre plan yapmakta zorlanıyorum/zorlandım.	Dönem başı	61	60	21	21	13	13	6	6	101	100
	Dönem sonu	40	40	22	22	38	38	1	1	101	100
Ölçme –değerlendirme konusunda zorluk yaşıyorum/yaşadım.	Dönem başı	58	57	24	24	16	16	3	3	101	100
	Dönem sonu	47	46,5	17	17	32	32	5	5	101	100
Okullarda ses temelli cümle yöntemiyle ilgili uzman öğretmenler ya da müfettişler danışmanlık görevi yapmalıdır.	Dönem başı	76	75	14	14	8	8	3	3	101	100
	Dönem sonu	85	84	9	9	7	7	0	0	101	100
Bu yöntem önceki yöntemde yönetmeliğe uymayıp, erken okuma-yazmaya geçiren öğretmenleri engelleyecek/engelledi.	Dönem başı	34	34	18	18	33	33	16	16	101	100
	Dönem sonu	37	37	14	14	46	45,5	4	4	101	100
Ses temelli cümle yönteminde erken okuma-yazmaya geçilmesi, öğrencilerde okuduğunu anlama yönünde problemler yaratacak/yarattı.	Dönem başı	48	47,5	22	22	17	17	14	14	101	100
	Dönem sonu	39	39	19	19	40	40	3	3	101	100
Öğretmenler cümle yönteminde de sesleri verdiklerinden, ses temelli cümle yönteminin başarılı olacağına inanıyorum/yöntemi başarılı oldu.	Dönem başı	19	19	34	34	34	34	14	14	101	100
	Dönem sonu	51	50,5	24	24	23	23	3	3	101	100

“Ses Temelli Cümle Yönteminin harf sisteminden farklı olmadığını düşünüyorum.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=47,26$; $p<.05$). Öğretmenler dönem başında Ses Temelli Cümle Yöntemini harf yöntemi gibi algılamakta, dönem sonunda bu görüşe katılıyorum diyenlerin oranı düşmüştür. Bu durum dönem başında öğretmenlerin yöntem konusunda yeterince bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmıştır. Biber (2007) de çalışmasında öğretmenlerin bu yöntemi harf yöntemi olarak algıladıklarını, dönem başında öğretmenlerin yöntemin adını dahi bilmediklerini söylemektedir. Yıldırım (2007) ise yöntem konusunda yeterince bilgilendirilmemenin yanında öğretmenlerin de bireysel olarak bir çaba göstermediğini söylemektedir. Ayrıca yeterince bilgi sahibinin yöntem konusunda farklı uygulamalara yol açtığını, hece tabloları ile okuma yazmayı öğretmeye çalışan öğretmenler olduğunu da söylemektedir.

“Ses Temelli Cümle Yönteminin Türkçe'nin yapısına uygun olmadığını düşünüyorum.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=33,41$; $p<.05$). Dönem başında öğretmenlerin % 65'i katılıyorum ve kısmen katılıyorum cevabını verip bu görüşü doğrularken, dönem sonunda öğretmenlerin % 46,5'u katılmıyorum cevabını vermiştir. Gün (2006)'ün çalışmasında yöntemin Türkçe'nin ses yapısına uygunluğu, öğretmen algılamalarında olumlu yönler arasında verilmektedir. Turan (2007)'in araştırmasında Türkçe'de her ses bir sesi karşıladığı için bu yöntemin Türkçe'nin ses yapısına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablonun ilk iki maddesi ele alındığında öğretmenler dönem başında Ses Temelli Cümle Yöntemine karşı olumsuz görüş bildirirken, dönem sonunda olumluya döndüğü görülmektedir. Bu sonuç Uğuz (2006)'un çalışması ile örtüşmektedir. Uğuz çalışmasında öğretmenlerin yöntemi algılama biçimleri üzerinde durmuş ve olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Turan (2007) da öğretmenlerin yöntemle önce önyargılı baktıklarını, ilk iki ay çok zorlandıklarını, ancak ürünleri gördükçe dönem sonunda önyargılarının kırıldığını ifade etmektedir.

“Geçmiş yıllarda kullandığımız fişlere dayalı cümle yönteminin ezberciliğe yönelttiğini düşünüyorum.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir

fark bulunmuştur ($\chi^2=27,15$; $p<.05$). Öğretmenlerin % 42,5'i dönem başında bu görüşe katılmadığını belirtirken, dönem sonunda bu cevaplar kısmen katılıyorum seçeneğine yansımış ve katılıyorum ve kısmen katılıyorum seçenekleri dikkate alındığında % 85'i çözümlene yönteminin ezberciliğe yönelttiğini kabul etmiştir. Turan (2007) da öğretmenlere hangi yöntemin ezbere yönelttiği sorusunu sormuş ve % 77,6 oranıyla çözümlene yöntemi cevabını almıştır. Gün (2006) çalışmasında Ses Temelli Cümle Yönteminin ezberciliği önlediği konusunda olumlu görüşlere ulaşıldığını belirtmektedir. Beyazıt (2007) da ezbere yönelik öğretimin bu yöntemle terk edildiğini söylemektedir.

“Kalabalık sınıflarda bu yöntem uygulanamaz.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=44,03$; $p<.05$). Öğretmenler dönem başında bu yöntemin kalabalık sınıflarda uygulanamayacağı konusunda görüş bildirirken dönem sonunda kısmen katılıyorum ve katılmıyorum seçeneklerinin arttığı dikkati çekmektedir. Gün (2006) çalışmasında kalabalık sınıflarda değerlendirme çalışmalarının zorluğuna dikkat çekmiştir. Beyazıt (2007) sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının etkinliklerin tam anlamıyla gerçekleştirilmesini engellediğini belirtmiştir. Turan (2007) ise verimli ürünlerin alınabilmesi için mutlaka sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerektiğini söylemektedir. Yılmaz (2007) bu durumun Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanması açısından önemli bir sorun olduğunu dile getirmektedir. Güven (2008) de sınıfların kalabalık olmasının, yeni programın “öğrenci merkezli” temel felsefesine ters düşmekte olduğunu söylemektedir. Çünkü kalabalık sınıflarda öğretmenin öğrenciyi tanınması, etkinlikleri uygulaması, değerlendirmesi ve eksiklikleri giderici çalışmalara devam etmesi oldukça güç ve zaman alıcıdır.

“Yeni programda dilbilgisi konularının anlamaya dayalı olacak şekilde verilmesini uygun buluyorum.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=8,43$; $p<.05$). Dönem başında da, dönem sonunda da öğretmenlerin geneli bu konuda olumlu görüş bildirmiştir.

“Ders kitapları ve materyaller çeşitlendirildiğinden okuma-yazma öğretimi daha zevkli olacak/oldu.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2=2,14$; $p<.05$). Öğretmenler dönem başı ve dönem sonunda bu maddeye olumlu görüş bildirmişlerdir. Uğuz (2006) çalışmasında özellikle kelimelere

ulaşıldıkça çocukların bundan zevk aldığını ve okuma yazmanın eğlenceli hale geldiğini belirtmektedir. Korkmaz (2006) ders kitapları ve kılavuz kitapların öğrencilerin ilgisini çekmesinin, öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve bu durumun yeni ilkökuma ve yazma öğretim programının olumlu yönleri arasında olduğunu belirtmektedir.

“Bu yöntem görselliği ön plana çıkardığı için öğrenciler hoşlanacaklar/hoşlandılar.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2=6,72$; $p<.05$). Öğretmenler dönem başı ve sonunda bu maddeye olumlu yanıt vermişlerdir. Beyazıt (2007) da çalışmasında bu konuya değinmiş ve görsel materyallerle verilen eğitimin öğrenci dikkatini önemli denebilecek düzeyde arttırdığını söylemektedir. Öğretmenler görsel materyallerin sadece öğrenciye değil, kendilerine de yarar sağladığını, derslerde bu şekilde eğlendiklerini, öğrenci katılımının arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca Beyazıt müfettişlerin “görselliğe önem verilerek okuma yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesinin olumlu olduğu” görüşüne sahip olduklarını belirtmiştir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemine göre hazırlanan ders kitapları elimize çok geç geldi.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=8,87$; $p<.05$). Öğretmenler genel olarak ders kitaplarının geç geldiğini söylemektedir. Gün (2006) çalışmasında öğretmenlerin kaynak eksikliğinden yakındıklarını belirtmektedir. Uğuz (2006)’un çalışmasında öğretmenler yöntemi uygulamada karşılaştıkları zorlukların nedenlerinden birini “Eğitim öğretim yılı başında ilgili kaynaklara ulaşamama” olarak göstermişlerdir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görseller yeterli değil/değildi.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=48,89$; $p<.05$). Öğretmenlerin dönem sonunda bu maddeye ilişkin katılıyorum seçeneğinin arttığı görülse de genel olarak kitaplardaki görsel öğelerin artırılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki etkinlikler yeterli değil/değildi.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2=7,17$; $p<.05$). Öğretmenlerden katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum yanıtları yaklaşık oranlarda alınmıştır. Farklı yanıtlar olmakla beraber

öğretmenlerin genelinin etkinlikleri yeterli bulmadığı söylenebilir. Engin (2006) Ses Temelli Cümle Yöntemi ile hazırlanan ilkokuma yazma materyallerinin yeterli bulunmadığı, öğrencilere alıştırmaya yapması için yeterli bölüm ayrılmadığı, anlatım ve örneklerin yeterli olmadığını saptamıştır. Beyazıt (2007) müfettişlerin oyunlaştırılmış etkinliklerin somutlaştırmayı arttırdığını söylediklerini aktarmaktadır.

“Kendi çocuğumun bu yöntemde okuma yazma öğrenmesini isterdim.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=38,90$; $p<.05$). Dönem başında olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin, dönem sonunda “katılıyorum ve kısmen katılıyorum” cevapları göz önüne alındığında % 85’i olumlu görüş bildirmektedir. 06/06/2005 tarihli Hürriyet gazetesinde müfredat değişikliğini değerlendiren Ziya Selçuk pilot okullardaki öğretmenlerin % 99,5’unun “Kendi çocuğunuz olsa yeni müfredatla eğitim görmesini ister misiniz?” sorusuna olumlu yanıt verdiğini söylemiştir. Ses Temelli Cümle Yönteminin öğretmenlerce benimsendiğini söyleyebiliriz.

“a harfi yerine e harfi ile başlanmasını uygun bulmuyorum.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=19,32$; $p<.05$). Öğretmenlerin dönem başında yaklaşık yarısı e harfi ile başlanmasını uygun bulmadığını belirtirken, diğer yarısı da katılmadığını belirtmiş ya da kararsız kalmıştır. Dönem sonunda kararsızların oranı azalmış, katılmıyorum diyenler de % 62’ye çıkmıştır. Bu durum dönem başında yöntem hakkında yeterince bilgi sahibi olunmaması ile açıklanabilir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemine göre plan yapmakta zorlanıyorum/zorlandım.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=89,08$; $p<.05$). Katılıyorum ve kısmen katılıyorum seçenekleri dikkate alındığında dönem başında öğretmenlerin % 81’i, dönem sonunda da % 62’si plan yapmakta zorlandığını belirtmektedir. Plan yapma konusunda sıkıntı yaşanmaktadır.

“Ölçme değerlendirme konusunda zorluk yaşıyorum/yaşadım.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=8,18$; $p<.05$). Katılıyorum ve kısmen katılıyorum seçenekleri dikkate alındığında dönem başında öğretmenlerin % 81’i, dönem sonunda da % 63,5’i ölçme değerlendirme konusunda

zorlandığını belirtmektedir. Ölçme değerlendirme konusunda sıkıntı yaşanmaktadır. Yılmaz (2007) çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapabilmek için çok sayıda form doldurduklarını; bu formların biriktiğini ancak bunlardan nasıl yararlanılması gerektiğini bilmediklerini söylediklerini aktarmaktadır.

“Okullarda Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilgili uzman öğretmenler ya da müfettişler danışmanlık görevi yapmalıdır.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2=4,65$; $p<.05$). Öğretmenlerin geneli bu konuda olumlu görüş bildirerek danışmanlık hizmeti almak istediklerini belirtmektedirler. Beyazıt (2007) ise araştırmasında öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak başvuru kaynaklarının olmadığını, rehberlik ve denetlemenin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple önemli başvuru kaynağı olan müfettiş ziyaretlerinin ise amaca hizmet etmediğini belirtmektedir.

“Bu yöntem önceki yöntemde yönetmeliğe uymayıp, erken okuma-yazmaya geçiren öğretmenleri engelleyecek/engelledi.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=9,96$; $p<.05$). Öğretmenler dönem başında bu konuda farklı fikirlere sahiptir. Dönem sonunda ise katılmıyorum seçeneği % 45,5’e ulaşmıştır. Diğer yarısı da yöntemin erken okuma yazmaya geçirmeyi engellediği yönündedir. Bu durumda öğretmenlerin kararsız oldukları söylenebilir. Uğuz (2006) bu yöntemle daha erken okuma yazmaya başladığını, toplu bir okuma yazmaya geçişin söz konusu olduğunu ve bilen öğrencinin diğer öğrenciyi beklemeden ilerleyebileceği görüşlerini aktarmaktadır. Dolayısıyla çözümlene yönteminde erken okuma yazmaya geçiş için bir yarışa zorlanan öğrenciler bu yöntemle toplu bir şekilde okuma yazmaya geçmiş oldular. Ancak bu araştırmadan çıkan sonuç öğretmenler arası rekabetin tam olarak önlenemediği yönündedir.

“Ses Temelli Cümle Yönteminde erken okuma-yazmaya geçilmesi, öğrencilerde okuduğunu anlama yönünde problemler yaratacak/yarattı.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=43,90$; $p<.05$). Öğretmenlerin %40’ı dönem sonunda katılmıyorum cevabını verse de azımsanmayacak bir oran sorun yarattığı yönünde görüş bildirmektedir. Gün (2006) çalışmasında öğretmenlerin bu yöntemin okuduğunu anlamasını güçleştirdiğine ilişkin bulgular elde etmiştir. Uğuz

(2006) çalışmasında öğrencilerin oluşturulan her kelime ve cümlenin anlamını da öğrendiklerinden okuduğunu anlamının daha kolay olduğunu belirtmiştir. Beyazıt da (2007) okuduğunu anlama aşamasında zorlanıldığını, ancak durumun okullar arasındaki sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıklarla, okul-veli işbirliği oranıyla ve en önemlisi ailenin çocuklarıyla olan ilişkilerle ilgisi olduğunu belirtmektedir. Turan (2007) ise çözümleme yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yöntemini karşılaştırdığı çalışmasında “okuduğu metni daha iyi anlama” ve “doğru ve anlamlı okuma” açısından hangi yöntemin etkili olduğu konusunda katılımcıların kararsız kaldığını söylemektedir. Katılımcıların yarısı çözümleme yöntemini önerirken, diğer yarısı da Ses Temelli Cümle Yöntemini önermektedir. Bu sonuç bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

“Öğretmenler cümle yönteminde de sesleri verdiklerinden, Ses Temelli Cümle Yönteminin başarılı olacağına inanıyorum/yöntemi başarılı oldu.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=25,59$; $p<.05$). Katılıyorum ve kısmen katılıyorum seçenekleri dikkate alındığında dönem başında öğretmenlerin % 53’ü, dönem sonunda da % 74,5’i bu madde konusunda olumlu görüş bildirmiştir. Gün (2006) çalışmasında öğretmenlerin yöntemi olumlu bulmalarının bir nedeninin eski yöntemden (çözümleme yöntemi) kaynaklanan olumsuzlukların bu yöntem ile azaltılacağına olan inançları olduğunu söylemektedir. Uğuz (2006) çalışmasında öğretmenlere en çok tercih ettikleri yöntemi sormuş ve Ses Temelli Cümle Yönteminin ilk sırada yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunu sırasıyla karma yöntem ve çözümleme yöntemi izlemektedir. Ülkemizde yıllardır kullanılmakta olan çözümleme yönteminin üçüncü sırada olması dikkat çekicidir. Engin (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin % 50’si zaten cümle yönteminin uygulanmadığını dile getirmiştir. Turan (2007) ise öğretmenlerin cümle yönteminin uygulandığı dönemde de bu yöntemi tam anlamıyla uygulamadıklarını belirttiklerini, karma yöntemi uyguladıklarını, dolayısıyla bu yöntemle belli bir rahatlamanın olduğunu ifade etmişlerdir.

3.2.3. Hizmetiçi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dönem başı ve sonunda 101 öğretmene uygulanan bilgi toplama aracında hizmetiçi eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik dört madde yöneltilmiştir. Bunlar Tablo 23’te listelenmiş ve ardından yorumlanmıştır:

Tablo 23: Hizmetiçi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim yok		Toplam	
		f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Ses temelli cümle yöntemi konusunda öğretmenlerin yeterli eğitim almadığını düşünüyorum.	Dönem başı	78	77	17	17	5	5	1	1	101	100
	Dönem sonu	60	59	24	24	17	17	0	0	101	100
Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda ayrı bir eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.	Dönem başı	66	65	21	21	14	14	0	0	101	100
	Dönem sonu	46	45,5	36	36	18	18	1	1	101	100
Ses temelli cümle yönteminde altı ses grubunu ne zaman vermem gerektiği hakkında bilgim yok/yoktu.	Dönem başı	49	48,5	14	14	29	29	9	9	101	100
	Dönem sonu	39	39	20	20	40	40	2	2	101	100
Öğrencilerin a harfi yerine niçin e harfi ile okuma-yazma öğrenmeye başladığı aldığımız eğitimlerde açıklanmadı/açıklanmamıştı.	Dönem başı	73	72	5	5	20	20	3	3	101	100
	Dönem sonu	55	54	16	16	26	26	4	4	101	100

“Ses Temelli Cümle Yöntemi konusunda öğretmenlerin yeterli eğitim almadığını düşünüyorum.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=11,08$; $p<.05$). Öğretmenler genel olarak bu konuda yeterli eğitim almadıklarını düşünmektedir. Beyazıt (2007)’ın çalışmasında müfettişler tanıtım çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Biber (2007) ise çalışmasında öğretmenlere yöntemin adını sorduğunda sadece % 17’sinin söyleyebildiğini belirtmiştir. Biber’e göre bu durum öğretmenlerin yeni yöntemin yapısı, uygulaması ve felsefesi hakkında yeterli bir hizmetiçi eğitim almadıklarını göstermektedir. Bunun yanında Gün (2006) ve Uğuz (2006) araştırmalarında verilen seminer çalışmalarının yeterli olmadığı ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitime gereksinimi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Turan (2007)’ın araştırmasına katılan öğretmenlerin % 70’i hizmetiçi eğitim aldığını belirtirken, diğerleri hiç eğitim almadıklarını söylemişlerdir. Ancak eğitim alanlar da yeterli bilgi alamamışlardır. Karadağ ve Gültekin (2007) ise Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin hizmetiçi eğitimin yetersizliğinden farklı olarak

“öğretmenlerin meslek öncesi okuma yazma öğretimi ile ilgili bilgi ve becerilerinin de yeterli olmadığını düşündüklerini” de aktarmaktadır.

“Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda ayrı bir eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=9,01$; $p<.05$). Öğretmenlerin geneli dönem başı ve sonunda ölçme değerlendirme konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Gün (2006) çalışmasında öğretmenlerin sürece dayalı değerlendirmeye ilişkin bilgisinin yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda ayrı bir eğitim almaları gerektiği konusunu destekler niteliktedir. Gömleksiz ve Bulut (2007) yaptıkları araştırmanın sonucunda değerlendirme teknikleri konusunda öğretmenlere gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasının gereği üzerinde durmuşlar, bunun için uygulamalar hakkında gözlem yapılması gerektiğini söylemişlerdir.

“Ses Temelli Cümle Yönteminde altı ses grubunu ne zaman vermem gerektiği hakkında bilgim yok/yoktu.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=8,40$; $p<.05$). Öğretmenlerin dönem sonunda bu maddeye verdikleri katılmıyorum cevabının bir parça arttığı görülse de öğretmenler bu konuda ne dönem başında ne de sonunda fikirleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu hizmetiçi eğitimin yetersizliğini göstermektedir.

“Öğrencilerin a harfi yerine niçin e harfi ile okuma-yazma öğrenmeye başladığı aldığımız eğitimlerde açıklanmadı/açıklanmamıştı.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2= 9,21$; $p<.05$). Katılıyorum ve kısmen katılıyorum seçenekleri dikkate alındığında dönem başında öğretmenlerin % 77’si, dönem sonunda da % 70’i a harfi yerine niçin e harfi ile okuma-yazma öğrenmeye başladığının eğitimlerde açıklanmadığını söylemektedir. Yöntemin en temel bilgilerinden biri olan bu konunun açıklanmamış olması da hizmetiçi eğitimin yetersizliğini göstermektedir. Sağır (2006) araştırmasında öğretmenlerin % 87,5’inin hizmetiçi eğitimleri yeterli bulmadığını belirtmiştir.

3.2.4. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dönem başı ve sonunda 101 öğretmene uygulanan bilgi toplama aracında bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik üç madde yöneltilmiştir. Bunlar Tablo 24’te listelenmiş ve ardından yorumlanmıştır:

Tablo 24: Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri

		Katılıyor		Kısmen katılıyor		Katılmıyor		Fikrim yok		Toplam	
		f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen çocuklar gazete, kitap vb. okurken zorlanacaklar/ zorlandılar.	Dönem başı	58	57	21	21	17	17	5	5	101	100
	Dönem sonu	59	58	29	29	13	13	0	0	101	100
Bitişik eğik yazı yazmak çocuğun vücut yapısına daha uygundur.	Dönem başı	23	23	28	28	33	33	17	17	101	100
	Dönem sonu	42	41,5	45	44,5	10	10	4	4	101	100
Bitişik eğik yazı öğretiminde sorun yaşıyorum/ yaşadım.	Dönem başı	51	50,5	30	30	19	19	1	1	101	100
	Dönem sonu	31	31	29	29	41	40,5	0	0	101	100

“Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen çocuklar gazete, kitap vb. okurken zorlanacaklar/ zorlandılar.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=58,01$; $p<.05$). Öğretmenler öğrencilerin bitişik eğik yazı ile gazete, kitaplardaki yazı karakterli arasında bağlantı kurmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç hem Turan (2007)’in çalışmasıyla, hem de Kuzu ve Ersözlü (2006)’nın çalışmasıyla çelişmektedir. Kuzu ve Ersözlü (2006) öğretmenlere “Öğrenciler bitişik eğik yazıyı öğrenmekle birlikte değişik stillerde yazılmış harfleri okumakta güçlük çekmemektedirler.” maddesini yöneltmiş, öğretmenler de olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda dik temel harflerle yazılan metinleri okumada problem çıkmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Bitişik eğik yazı yazmak çocuğun vücut yapısına daha uygundur.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=29,86$; $p<.05$). Öğretmenlerin dönem başında % 51’i, dönem sonunda ise % 86’sı bu maddeye olumlu görüş bildirmektedir. Yönteme ilişkin bilgi düzeyinin artması, öğretmenlerin olumlu düşünmesini sağlamıştır. Gün (2006) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir kısmının,

yazı için öğrencilerin el-göz uyumu gelişiminin yeterli olduğu algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Uğuz (2006) el kasları yeterince gelişmemiş öğrencilerin yazı çalışmalarında zorlandıklarına dikkat çekmiştir. Ancak yöntem ne olursa olsun bu öğrencilerin zorlanması doğaldır. Bu noktada okul öncesi eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Graham (2008)'in aktardığına göre, yetişkinler için el yazısı yazma çoğunlukla düşünülmeden yapılan otomatikleşmiş bir görevken, çocuklar için harfleri bağlama süreci daha çok çaba gerektiren bir aktivitedir. Güneş (2006) de çocuğun başlangıçta elini kaldırmadan bir kelimeyi yazmasının yorucu olabileceğini ancak öğrenildikten sonra bu durumun hızlanacağını ifade etmektedir. Biber (2007) ise bitişik eğik yazı yazmada öğrenci yeterlilikleriyle ilgili olarak öğretmenlerin % 79'unun öğrencilerini çok başarılı bulduklarını belirtmişlerdir.

Kazu ve Ersözlü (2006) yaptıkları ankette öğretmenlere “Bitişik eğik yazı birinci sınıf öğrencilerinin doğal anatomik yapısına uygundur.” maddesini yöneltmişler ve öğretmenlerin bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunu insan parmaklarının biyolojik yapısı gereği satır üzerinde kalemi 70 derece eğik tuttuğu bulgusunu desteklediği şeklinde yorumlamışlardır. Bu çalışmada ise dönem sonu anketinde öğretmenler bunu desteklemektedirler. Özsoy (2006) da çalışmasının sonunda bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli bir sorun olmadığını söylemektedir.

“Bitişik eğik yazı öğretiminde sorun yaşıyorum/ yaşadım.” cümlesine ilişkin olarak dönem başı ve sonunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=50,60$; $p<.05$). Dönem başında genel olarak sorun yaşadıklarını belirten öğretmenler, dönem sonunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Gün (2006) çalışmasında öğretmenlerin bitişik eğik el yazısının uygun olduğu konusunda görüş bildirdiklerini aktarmaktadır. Diğer yazıyı öğrenmemeyi daha uygun bulduklarını, bunu baştan öğrenerek daha akıcı, güzel ve yazılış yönlerini karıştırmadan yazdıklarını, sonradan öğretilmesinin daha zor olduğunu belirtmektedirler. Engin (2006) araştırmasında kendileri bitişik eğik yazı ile işlek yazamadıkları için öğretmenlerin yazı öğretiminde problem yaşadığını saptamıştır. Uğuz (2006) öğrencilerin bu yöntemde “yazı güzelliği” ile dikkat çektiğini belirtmektedir. Beyazıt (2007) araştırmasında bitişik eğik yazıda zaman zaman harf, hece, kelime atlama hatası yaptıklarını, ancak harflerin yazılış yönlerinin

karıştırılmadığını, bunun Ses Temelli Cümle Yönteminin olumlu bir özelliği olduğunu belirtmektedir. Turan (2007) ise kıdemli öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı daha çok benimsediklerini söylemektedir. Bu da önceki programlarda el yazısının desteklenmiş olması ile açıklanabilir.

Graham (2008), el yazısının yaşla ve sınıf düzeyi ile orantılı olarak ilerlediğini gösteren pek çok araştırma olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, el yazısı becerine sahip olan ve el yazısını nasıl öğreteceğini bilen öğretmenlerin yazı öğretimi sürecinde daha etkili olacağını söylemektedir. Aynı zamanda, öğretmenin el yazısına yönelik tutumu da bu sürecin başarıya ulaşmasında etkili olmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara göre edinilen sonuçlar öğrenci gözlemleri ve öğretmen görüşleri açısından ayrı ayrı listelenmekte ve öneriler sunulmaktadır.

4.1. Yazma ve Okuma Becerisindeki Gözlemlerin Sonuçları ve Öneriler

Yazma becerisi formuna göre:

1. Öğrenciler yazı düzeni sürecini başarıyla tamamlamış ve eğik yazı yazmayı öğrenmişlerdir.
2. Öğrenciler yazı büyüklüğü sürecini başarıyla tamamlamış ve orta büyüklükte yazı yazmayı öğrenmişlerdir.
3. Öğrenciler satır çizgilerine yazma sürecini başarıyla tamamlamış ve satır çizgilerine düzgün yazı yazmayı öğrenmişlerdir.
4. Öğrenciler kelimeler arasında uygun açıklık sürecini başarıyla tamamlamış ve kelimeler arasında normal açıklık bırakmayı öğrenmişlerdir.
5. Öğrenciler harflerin yazılış biçimi sürecini başarıyla tamamlamış ve harfleri tam yazmayı öğrenmişlerdir.
6. Öğrenciler yazının temizliği sürecini başarıyla tamamlamış ve “temiz ve normal ölçülerde” yazı yazmayı öğrenmişlerdir.

Okuma becerisi formuna göre:

1. Öğrenciler atlayarak okuma sürecini kısmen başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir. Ancak öğrencilerin bir kısmı (% 19) okurken harf-hece atlamaları yapmaktadır.
2. Öğrenciler ekleyerek okuma sürecini başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir.
3. Öğrenciler tekrarlayarak okuma sürecini başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir.

4. Öğrenciler izleyerek okuma sürecini kısmen başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir. Ancak öğrencilerin önemli bir kısmı (% 35) parmakla izleyerek okumaktadır.
5. Öğrenciler oturma biçimi sürecini kısmen başarıyla tamamlamış ve okurken sırada dik oturmayı öğrenmişlerdir. Ancak öğrencilerin önemli bir kısmı (% 46) okurken öne eğik oturmaktadır.
6. Öğrenciler okumada ses tonu sürecini kısmen başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir. Ancak yıl sonunda öğrencilerin % 16'sı alçak ses tonu ile % 9'u ise yüksek ses tonu ile okumaktadır.
7. Öğrenciler okuma hızı sürecini kısmen başarıyla tamamlamış ve normal hızda okumayı öğrenmişlerdir. Ancak yıl sonunda öğrencilerin % 11'i yavaş, % 13'ü hızlı okumaktadır.
8. Öğrenciler okuma kuralları sürecini kısmen başarıyla tamamlamıştır. Öğrenciler okurken noktada durmayı öğrenmişler ama virgülden durma konusunda yarı yarıya bir başarı sağlamışlardır. Vurgu (% 21) ve tonlama (% 12) yapmada ise başarısız olmuşlardır.
9. Öğrenciler okumada nefes kontrolü sürecini başarıyla tamamlamış ve normal okumayı öğrenmişlerdir.

Yukarıda sıralanan sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Gözlemlere göre öğrencilerin eğik yazı yazamamalarının en önemli nedeni onlara rehberlik eden öğretmenlerin dik yazı yazmalarıdır. Öğretmenler bitişik eğik el yazısı konusunda hizmetiçi eğitim almalıdır.
- ✓ Yazma becerileri genel olarak incelendiğinde ikinci dönemin başında geriye dönüş ve başarı oranında düşme gözlemlenmektedir. Bu durum veli ve öğretmenler arasında istenilen bağın kurulamadığı ve velilerin yöntem hakkında bilgi sahibi olmaması şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmeni velilerle iletişimini geliştirmeli, velilere yöntem konusunda bilgi vermelidir.

- ✓ Okuma hızının artırılması, doğru ve anlamlı okumanın geliştirilmesi için “hızlı okuma teknikleri” birinci sınıftan itibaren uygulanmaya başlanmalı ve öğretmenler bu konuda hizmetiçi eğitimden geçirilmelidir.
- ✓ Öğrenciler okuma-yazma etkinlikleri sırasında dik oturmaları konusunda öğretmenleri tarafından uyarılmalıdır.
- ✓ Öğrenciler noktalama işaretlerinin kullanımı ile vurgu ve tonlama yapmaları konusunda ek etkinliklerle desteklenmelidir. Serbest drama çalışmaları vurgu ve tonlamanın geliştirilmesi konusunda destekleyici çalışmalar olabilir.
- ✓ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencileri, yani öğretmen adayları yukarıda sıralanan konularda eğitim almalıdır.
- ✓ Bu çalışmada okuma formu ikinci dönemden itibaren değerlendirilmeye alınmıştır. Kasım ayından başlanarak ve öğrenciler okumaya geçtiği aya göre izlenerek daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilir.

4.2. Öğretmen Görüşleri Anketinden Elde Edilen Sonuçlar ve Öneriler

1. Öğretmenler yeni bir programa ihtiyaç duyulduğunu kabul etmekle beraber bu programın öğretmen görüşleri alınmadan yapıldığı, alt yapının yetersiz olduğu, sınav sistemi değişmediği sürece yeniliklerin bir işe yaramayacağı konusunda programı eleştirmektedirler.
2. Öğretmenler programı uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedir.
3. Öğretmenler eğitim-öğretim yılı başında Ses Temelli Cümle Yöntemine olumsuz eleştirilerde bulunurken yıl sonunda yöntemi benimsemişlerdir.
4. Öğretmenlerin özellikle dönem başında Ses Temelli Cümle Yöntemi konusunda en temel bilgilerden bile yoksun olduğu görülmektedir.
5. Öğretmenler gerek programın öngördüğü yaklaşımlar, gerekse Ses Temelli Cümle Yöntemi açısından derslerde sağlanan etkinlik temelli kitaplar ve çalışma kitapları ile görsel öğeler sayesinde eğitimin daha zevkli olduğu ve ezbercilikten uzaklaşıldığını düşünmektedirler.

6. Öğretmenler geçmiş yıllarda yoğunlukla verilen dilbilgisi konularının azaltılması ve anlamaya dayalı bir şekilde verilmesine olumlu bakmaktadırlar.
7. Öğretmenler ders kitaplarının kendilerine geç gönderilmesini eleştirmektedirler.
8. Öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görsel öğelerin azlığını eleştirmektedirler.
9. Öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemine göre plan yapmakta zorlanmaktadırlar.
10. Öğretmenler ölçme değerlendirme konusunda zorlanmaktadırlar.
11. Öğretmenlerin yarısı Ses Temelli Cümle Yönteminin okuduğunu anlama konusunda problem yarattığını söylerken, diğer yarısı buna katılmadığını belirtmektedir.
12. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin gazete, kitap okurken zorlandıkları görüşündedir.
13. Öğretmenler bitişik eğik yazı yazmanın çocuğun vücut yapısına uygun olduğunu düşünmektedir.
14. Öğretmenler bitişik eğik yazı öğretiminde zorlandıklarını belirtmektedir.

Yukarıda sıralanan sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Öğretmenler hem program hem de Ses Temelli Cümle Yöntemi konusunda sistemli ve hızlı bir biçimde, yetkin kişiler tarafından hizmetiçi eğitimden geçirilmelidir.
- ✓ Sınavlarda sorulan sorular programa uygun olarak düzenlenmelidir.
- ✓ Program ya da Ses Temelli Cümle Yönteminin etkililiği değerlendirilirken okulun şartları dikkate alınmalı, sınıf mevcutları azaltılmalı ve okulların alt yapı eksiklikleri programın başarıya ulaşması açısından MEB tarafından desteklenmelidir.

- ✓ Kılavuz kitaplar ile ders ve çalışma kitapları sene sonunda bir sonraki sene planlanarak gönderilmeli, kılavuz kitaplar yaz seminerinde öğretmenlere dağıtılmalıdır.
- ✓ Kitaplar öğretmen ve müfettiş eleştirileri doğrultusunda gözden geçirilmeli ve görsel öğeler artırılmalıdır.
- ✓ Özellikle alt sınıflarda kitaplar fasiküller halinde düzenlenmelidir.
- ✓ Plan yapma konusunda öğretmenler uygulamalı olarak ve yetkin kişiler tarafından hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- ✓ Ölçme değerlendirme konusunda öğretmenler uygulamalı olarak ve yetkin kişiler tarafından hizmetiçi eğitimden geçirilmelidir.
- ✓ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencileri, yani öğretmen adayları yukarıda sıralanan konularda eğitim almalı, yöntem ne olursa olsun öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterince eğitim alamadıkları ve uygulama yapamadıklarından yakındıkları unutulmamalıdır.
- ✓ Her yöntem kendi içinde üstün yanlarını ve sınırlıklarını barındırır. Ayrıca öğrenciye göre de yöntemlerin uygunlukları değişebilir. Bu durumda öğretmenler yöntemler konusunda yeterince bilgilendirilmeli ve öğretmenlere yöntem seçme hakkı ve seçtikleri yönteme ilişkin materyal sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acat, Bahaddin., - Özsoy, Uğur
2006
“Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler.” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kök Yayıncılık, Ankara, 1. Cilt, ss.15-37.
- Afflerbach P. Peter., - Pearson David., - Paris Scott G
2008
“Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies”The Reading Teacher, 61(5), pp. 364–373
- Akyol, Hayati
2006
Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi.
Pegem A Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.
- Akyol, Hayati
2007
Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi.
Pegem A Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara.
- Baş, Özlem
2006
“Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla İlkokuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması.” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kök Yayıncılık, Ankara, 1. Cilt, ss.215-224.
- Başaran, Mustafa
2006
“İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışları.” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kök Yayıncılık, Ankara, 1. Cilt, ss.109-123.

Başaran, Mustafa.,- Karatay, Halit
2005

“Eğik El Yazısı Öğretimi.” Milli Eğitim Dergisi. Güz 2005, Sayı 168

Beyazıt, Necla
2007

İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay

Biber, Kazım
2007

“İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerini Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri(Balıkesir Örneği).” 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat

Blevins, Wiley
2003

Phonics and the Beginning Reader. Scholastic Inc. New York

Calp, Mehrali
yy

İlk Okuma Yazma Öğretimi. Eğitim Kitabevi, 2. Baskı, Konya.

Canbulat,Mehmet.,- Kutluca Canbulat, Ayşenur
2007

“Almanya’da Uygulanan Okula Alma Testlerinin Türkiye’de Uygulanabilirliği.” 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat

Cemaloğlu, Necati
2000

İlkokuma Yazma Öğretimi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Cromwell, Sharon
1997

“Whole Language and Phonics: Can They Work Together?” Education World, http://www.education-world.com/a_curr/curr029.shtml (Erişim: 16.04.2006)

Çelenk, Süleyman
2000

Etkinlik Temelli İlkokuma Yazma Öğretimi. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Demirel, Melek
2006

İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Dursunoğlu, Halit
2007

“İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sesi Hissettirme ve Tanıtmaya Yönelik Yapılabilecek Uygulamalar.” 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat

Dündar, Ruken
2006

Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkiliklerinin Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Engin, Gamzegül
2006

“İlkokuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar.” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kök Yayıncılık, Ankara, 2. Cilt, ss.509-516.

- Erdem, Aliye
2007
“İlköğretim 1-5. Sınıflarda 2000 ve 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırılması.” 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat
- Ferah, Aysel
2001
“Eylem Boyutuyla İlkokuma Yazma ve Ezberleme” Milli Eğitim Dergisi., Sayı 149
- Göçer, Ali
2000
“İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma –Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler” Milli Eğitim Dergisi., Sayı 148.
- Graham, Steve ., - Harris, Karen R., - Mason, Linda
2008
“How Do Primary Grade Teachers Teach Handwriting? A National Survey.” Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, v21 n1-2 p49-69
- Güleryüz, Hasan
2004
Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları. Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı, Kasım 2004, Ankara.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri.,- Bulut, İlhami
2007
“Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programını Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi.” Milli Eğitim Dergisi. Yaz 2007, Sayı 175
- Gün, Aysun
2006
Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algılar ve Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Gün, Aysun.,- Yıldız, Vesile
2007

“Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri .”
16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim
Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat

Güneş, Firdevs
2005

“Ses Temelli Cümle Yöntemi” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Yıl:6 Sayı:69, Ankara.

Güneş, Firdevs
2006

“Niçin Bitişik Eğik Yazı?” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Yıl:6 Sayı:71, Ankara.

Güneş, Firdevs
2007

“Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma” Eğitim ve Denetim Dergisi. Yıl:5 Sayı:15, Ankara.

Güven, Semra
2008

“Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri.” Milli Eğitim Dergisi. Kış, 2008, Sayı 177

İpek, Nigar
2006

İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Kabapınar, Filiz
2005

“Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Katkıları Açısından Fen Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kavram Karikatürleri.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. Vol.5 Issu: 1 5 ss: 102-146.

Karadağ, Ruhan., - Gültekin, Mehmet
2007

“İlkokuma Yazma Öğretiminde
Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin
Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.”
Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 3
(1) ss: 102-121.

Kazu,Hilal.,- Ersözlü,Zehra N
2006

“Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik
Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri.” Ulusal
Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi
Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kök
Yayıncılık, 2006, Ankara, 2. Cilt, ss.237-
248.

Keskinkılıç, Kadir
2002

İlkokuma Yazma Öğretimi. Nobel
Yayıncılık, Ankara.

Korkmaz, İsa
2006

“Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının
Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”
http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak_makaleler%5C%C4%B0sa%KORKMAZ%5CKORKMAZ%20%C4%B0sa.pdf.pdf./
(Erişim 27/03/2007)

Köseoğlu, Fitnat.,- Kavak, Nusret
2001

“Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım.”
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Dergisi, Cilt 21, Sayı 1, 1. ss: 39-148

Küçükkaragöz, Hadiye
2007

Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Eğitim
Psikolojisi Gelişim- Öğrenme- Öğretim
(Editör: Binnur Yeşilyaprak). Pegem A
Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara. ss: 81-115.

McCollum, Ian
2007

“Read On – Write Away! a decade of
success” Literacy Today, 10-11.

Milli Eğitim Bakanlığı
2005

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı
2005

İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitabı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim, Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı
2007

MEB Basın Bildirisi OECD'nin PISA Projesine Türkiye'nin Katılımı <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm> (Erişim: 17/05/2008)

Mogey, N., - Sarab, G., - Haywood, J
2008

“The end of handwriting? Using computers in traditional essay examinations.” Journal of Computer Assisted Learning, v24 n1 p39-46

N’Namdi, Kamba A.
2005

Guide to Teaching Reading at the Primary School Level, UNESCO, France.

Nas, Recep
2002

Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Ezgi Kitabevi Yayınları, 1.Basım, Bursa.

Nas, Recep
2004

Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi. Ezgi Kitabevi Yayınları, 3.Basım, Bursa.

Okur, Alparslan
2006

İlkokuma ve Yazma Öğretimi. Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (Editör: Cemal Yıldız). Pegem A Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara. ss:95-113.

- Öz, Feyzi
1998 Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi.
Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özbay, Murat
2005 “Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma
Eğitimi.” Milli Eğitim Dergisi, Sayı 168.
- Özsoy, Uğur
2006 Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma
Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler
(Eskişehir İl Örneği), (Yayınlanmamış
Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eskişehir
- Rieben Laurence., - Ntamakiliro Ladislas., - Gonthier Brana., - Fayol Michel
2005 “Effects of Various Early Writing Practices
on Reading and Spelling” *Scientific Studies
of Reading*, 9(2), p145–166
- Sadioğlu, Ömür
2006 Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Çıktışı
Olan Sınıf Öğretmenleri ile Başka
Kaynaklardan Gelen Sınıf Öğretmenlerinin
İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin
Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans
Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Bursa
- Sağırılı, Muhittin
2006 “Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk
Okuma-Yazma Öğretimi Süreci ve
Etkinlikler Üzerindeki Başarısının
Uygulama Öğretmenleri Tarafından
Değerlendirilmesi.” Ulusal Sınıf
Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Ana Bilim Dalı. Kök Yayıncılık, Ankara,
2. Cilt, ss.13-20.

- Samancı, Selda
2006
Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- Sarı, Mediha
2002
“İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler.” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:9, ss: 108-122.
- Savaş, Behsat
2007
Yapılandırmacı Öğrenme. Eğitim Psikolojisi (Editör: Alim Kaya). Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara. ss: 535-561.
- Şahin, Ayfer ., -Akyol, Hayati
2006
“İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması.” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kök Yayıncılık, Ankara, 1. Cilt, ss.3-14.
- Şahin, İsmet
2007
“Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi.” <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şahin, İsmet ., -İnci, Sibel., -Turan, Hakan., -Apak, Özlem
2006
“İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması.” Milli Eğitim Dergisi. Yaz 2006, Sayı 171
- Shellard Elizabeth., - Protheroe Nancy
2001
What Principals Need to Know About Teaching Reading. National Association of Elementary School Principals (NAESP).

- Şenel, Hatice G.
2004
“Öğretmenlerin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler.” , www.ilkogretimonline.org.tr
- Tan, Niyazi
1998
Oyunlarla İlkokuma Yazma Öğretimi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Turan, Mehmet
2007
İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Uğuz, Selvinaz
2006
Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılama Biçimleri ve Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- Wilson Kathleen M., - Trainin Guy
2007
“First-grade students’ motivation and achievement for reading, writing, and spelling”, Reading Psychology, 28, p257–282
- Yangın, Banu
1999
İlköğretimde Türkçe Öğretimi, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4, Temmuz 1999, Ankara
- Yıldırım, Kamil
2007
“Yazılı Program” ve “Uygulanan Program” Kavramları Açısından “Ses Temelli Cümle Yönteminin” Değerlendirilmesi.” Milli Eğitim Dergisi. Yaz 2007, Sayı 175

Yılmaz, Turan
2007

“Ses Temelli Cümle Yöntemi” Eğitim ve Denetim Dergisi. Yıl:5 Sayı:15, Ankara.

Yöndem, Zeynep Deniz.,- Taylı, Aslı
2007

Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Eğitim Psikolojisi (Editör: Alim Kaya). Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara. ss: 83-134.



Yücel, Emine Perran
2003

Okuma Yazmaya İlk Adım. İleri Kültür Merkezi, İzmir.

06/06/2005, Hürriyet gazetesi

EKLER

Ek. 1: İzin Belgesi

 **T.C.**
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ 
1975-2005

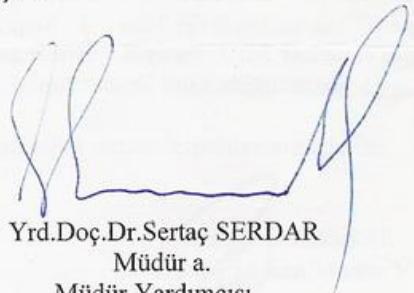
Sayın : B.30.2.ULU.0.E1.00.00.350/ 5143 28.11.2005

Konu: Anket Çalışmanız.

Sayın, Nagihan ŞAHİN

Tez çalışmanız ile ilgili anket uygulamalarınız için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gelen izin belgesi örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Yrd.Doç.Dr.Sertaç SERDAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK: Yazı örneği (1 adet).

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

15 KASIM 2005

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07- 050/ 63470

Konu : Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Nağihan ŞAHİN'in "Ses Temelli Cümle Yönetime Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme" konulu tez çalışmasını İlimiz İlköğretim Okullarında görev yapan 1. sınıf öğretmenlerine, ekte gönderilen Türkçe programında yer alan gözlem formunu Yıldırım İlçesi Şehit Kurmay Binbaşı Ufuk Bülent Yavuz İlköğretim Okulu 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uygulamak istediği, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21/10/2005 tarih ve 350/4448 sayılı yazıları ile belirtilmektedir.

Söz konusu anket soruları ve gözlem formu Yıldırım Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünde kurulan komisyon tarafından incelenmiş olup, "Ses Temelli Cümle Yönetime Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme" konulu tez çalışmasının İlimiz İlköğretim Okullarında görev yapan 1. sınıf öğretmenlerine, Türkçe Programında yer alan gözlem formunun Yıldırım Şehit Kurmay Binbaşı Ufuk Bülent Yavuz İlköğretim Okulu 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü taktirde gereğini müsaadelerinize arz ederim

Reşat KUMBASAR
Millî Eğitim Müdür V

OLUR
15.11.2005

Ali Rıza ÇALIŞIR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Sayın Öğretmenim,

Bilindiği gibi 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında ülkemizin tamamında yeni program uygulamaya geçilmiştir. Sorular okuma-yazma öğretiminde uygulanan **ses temelli cümle yönteminin** uygulama sürecini değerlendirmeye yöneliktir. Lütfen adınızı ve görev yaptığınız okulun adını yazmayınız.

Soruları içtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederiz.

1. Yeni bir programa ihtiyacımız olduğunu ve bunun zamanla geliştirilebileceğini düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

2. Sınav sistemi değişmediği sürece programdaki değişikliklerin bir işe yaramayacağını düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

3. Yeni programın öğretmen görüşlerini yansıtmadığını düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

4. Ses temelli cümle yöntemi konusunda öğretmenler yeterli eğitim almadığını düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

5. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda ayrı bir eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

6. Programı uygulama konusunda benim gibi diğer öğretmenlerin de kendisini yetersiz hissettiğini düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

7. Ses temelli cümle yönteminin harf sisteminden farklı olmadığını düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

8. Ses temelli cümle yönteminin Türkçe'nin yapısına uygun olmadığını düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

9. Geçmiş yıllarda kullandığımız fişlere dayalı cümle yönteminin ezberciliğe yönelttiğini düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

10. Yeni programa okullarımızdaki altyapı yeterli değil.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

11. Kalabalık sınıflarda bu yöntem uygulanamaz.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

12. Yeni programda dilbilgisi konularının anlamaya dayalı olacak şekilde verilmesini uygun buluyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

13. Ders kitapları ve materyaller çeşitlendirildiğinden okuma-yazma öğretimi daha zevkli olacak.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

14. Bu yöntem görselliği ön plana çıkardığı için öğrenciler hoşlanacaklar.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

15. Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan ders kitapları elimize çok geç geldi.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

16. Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görseller yeterli değil.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

17. Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki etkinlikler yeterli değil.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

18. Kendi çocuğumun bu yöntemde okuma yazma öğrenmesini isterdim.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

19. Ses temelli cümle yönteminde altı ses grubunu ne zaman vermem gerektiği hakkında bilgim yok.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

20. Öğrencilerin a harfi yerine niçin e harfi ile okuma-yazma öğrenmeye başladığı aldığımız eğitimlerde açıklanmadı.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

21. a harfi yerine e harfi ile başlanmasını uygun bulmuyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

22. Ses temelli cümle yöntemine göre plan yapmakta zorlanıyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

23. Ölçme-değerlendirme konusunda zorluk yaşıyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

24. Okullarda ses temelli cümle yöntemiyle ilgili uzman öğretmenler ya da müfettişler danışmanlık görevi yapmalıdır.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

25. Bu yöntem önceki yöntemde yönetmeliğe uymayıp, erken okuma-yazmaya geçiren öğretmenleri engelleyecek.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

26. Ses temelli cümle yönteminde erken okuma-yazmaya geçilmesi, öğrencilerde okuduğunu anlama yönünde problemler yaratacak.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

27. Öğretmenler cümle yönteminde de sesleri verdiklerinden, ses temelli cümle yönteminin başarılı olacağına inanıyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

28. Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen çocuklar gazete, kitap vb. okurken zorlanacaklar.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

29. Bitişik eğik yazı yazmak çocuğun vücut yapısına daha uygundur.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

30. Bitişik eğik yazı öğretiminde sorun yaşıyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

Sayın Öğretmenim,

Bilindiği gibi 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında ülkemizin tamamında yeni program uygulamaya geçilmiştir. Sorular okuma-yazma öğretiminde uygulanan **ses temelli cümle yönteminin** uygulama sürecini değerlendirmeye yöneliktir. Lütfen adınızı ve görev yaptığınız okulun adını yazmayınız.

Soruları içtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederiz.

1. Yeni bir programa ihtiyacımız olduğunu ve bunun zamanla geliştirilebileceğini düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

2. Sınav sistemi değişmediği sürece programdaki değişikliklerin bir işe yaramayacağını düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

3. Yeni programın öğretmen görüşlerini yansıtmadığını düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

4. Ses temelli cümle yöntemi konusunda öğretmenlerin yeterli eğitim almadığını düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

5. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda ayrı bir eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

6. Programı uygulama konusunda benim gibi diğer öğretmenlerin de kendisini yetersiz hissettiğini düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

7. Ses temelli cümle yönteminin harf sisteminden farklı olmadığını düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

8. Ses temelli cümle yönteminin Türkçe'nin yapısına uygun olmadığını düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

9. Geçmiş yıllarda kullandığımız fişlere dayalı cümle yönteminin ezberciliğe yönelttiğini düşünüyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

10. Yeni programa okullarımızdaki altyapı yeterli değil.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

11. Kalabalık sınıflarda bu yöntem uygulanamaz.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

12. Yeni programda dilbilgisi konularının anlamaya dayalı olacak şekilde verilmesini uygun buluyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

13. Ders kitapları ve materyaller çeşitlendirildiğinden okuma-yazma öğretimi daha zevkli oldu.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

14. Bu yöntem görselliği ön plana çıkardığı için öğrenciler hoşlandılar.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

15. Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan ders kitapları elimize çok geç geldi.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

16. Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görseller yeterli değildi.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

17. Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki etkinlikler yeterli değildi.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

18. Kendi çocuğumun bu yöntemde okuma yazma öğrenmesini isterdim.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

19. İlk döneme başlarken ses temelli cümle yönteminde, altı ses grubunu ne zaman vermem gerektiği hakkında bilgi yoktu.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

20. Öğrencilerin a harfi yerine niçin e harfi ile okuma-yazma öğrenmeye başladığı aldığımız eğitimlerde açıklanmamıştı.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

21. a harfi yerine e harfi ile başlanmasını uygun bulmuyorum.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

22. Ses temelli cümle yöntemine göre plan yapmakta zorlandım.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

23. Ölçme-değerlendirme konusunda zorluk yaşadım.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

24. Okullarda ses temelli cümle yöntemiyle ilgili uzman öğretmenler ya da müfettişler danışmanlık görevi yapmalıdır.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

25. Bu yöntem önceki yöntemde yönetmeliğe uymayıp, erken okuma-yazmaya geçiren öğretmenleri engelledi.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

26. Ses temelli cümle yönteminde erken okuma-yazmaya geçilmesi, öğrencilerde okuduğunu anlama yönünde problemler yarattı.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

27. Öğretmenler cümle yönteminde de sesleri verdiklerinden, ses temelli cümle yöntemi başarılı oldu.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

28. Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen çocuklar gazete, kitap vb. okurken zorlandılar.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

29. Bitişik eğik yazı yazmak çocuğun vücut yapısına daha uygundur.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

30. Bitişik eğik yazı öğretiminde sorun yaşadım.

Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
-------------	--------------------	--------------	------------

Ek. 4: Okuma Becerisini Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı :.....

Numarası:.....

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

Öğretmen:

İmza:

Ek. 5: Yazma Becerisini Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı :

Numarası:

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

Öğretmen:

İmza:

Ek. 6: PISA 2003 Okuma Becerileri Ortalama Başarısı

		Sıralama Ranjı *			
		OECD Ülkeleri		Tüm Ülkeler	
		Üst sıralama	Alt sıralama	Üst sıralama	Alt sıralama
OECD Ortalamasının İstatistiksel Anlamlı Olarak Üst Sıraları	Finlandiya	1	1	1	1
	Kore	2	3	2	3
	Kanada	2	4	2	5
	Avustralya	3	5	3	6
	Lihtenştayn	-	-	2	6
	Yeni Zelanda	4	6	4	7
	İrlanda	6	8	6	10
	İsveç	6	9	7	10
	Hollanda	6	9	7	11
	Honk Kong-Çin	-	-	7	12
	Belçika	8	10	9	12
OECD Ortalamasından İstatistiksel Anlamlı bir Fark Yok	Norveç	10	15	11	18
	İsviçre	10	17	12	20
	Japonya	10	18	12	22
	Makao-Çin	-	-	12	19
	Polonya	10	18	12	21
	Fransa	10	18	12	22
	ABD	10	19	12	23
	Danimarka	12	20	15	24
	İzlanda	14	20	17	24
	Almanya	12	20	15	24
	Avusturya	12	21	14	25
	Latvia	-	-	14	25
	Çek Cum.	14	21	17	25
	Macaristan	20	24	24	28
OECD Ortalamasının İstatistiksel Anlamlı Olarak Alt Sıraları	İspanya	20	25	24	29
	Lüksemburg	21	25	25	29
	Portekiz	21	26	25	30
	İtalya	21	26	26	31
	Yunanistan	23	27	27	31
	Slovak Cum.	25	27	29	31
	Rusya	-	-	32	34
	Türkiye	28	28	32	34
	Uruguay	-	-	33	34
	Tayland	-	-	35	36
	Sırbistan	-	-	35	37
	Brezilya	-	-	36	38
	Meksika	29	29	37	38
	Endonezya	-	-	39	40
Tunus	-	-	39	40	

*Not: Veriler örneklem temelli olduğu için ülkelerin gerçek sıralamasını rapor etmek olası değildir. Bununla birlikte, ülkelerin %95 olasılıkla yer aldıkları durumların sıralama ranjını rapor etmek olasıdır.

Kaynak: OECD PISA 2003 Veri Tabanı

ÖZGEÇMİŞ

1978 Bursa doğumluyum. İlk ve orta öğrenimimi Bursa’da tamamladım. 2000 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Bölümü’nden mezun oldum. 2000 yılında Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü’nde yüksek lisans eğitimime başladım. 2002 yılında Prof. Dr. Murat Altun danışmanlığında “İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Kullanabilme Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma” konulu yüksek lisans tezimi tamamladım. 2002 yılında aynı bölümde doktora eğitimime başladım.

2001 yılında MEB’e bağlı olarak sınıf öğretmenliği görevime atandım. Sırasıyla Servet Yalçın İlköğretim Okulu (Gebze-Kocaeli), Şirinevler İlköğretim Okulu (Yıldırım-Bursa), Şehit Kurmay Binbaşı Ufuk Bülent Yavuz İlköğretim Okulu (Yıldırım-Bursa), İnönü İlköğretim Okulu’nda (Osmangazi-Bursa) çalıştım. Halen İnönü İlköğretim Okulu’nda görevime devam etmekteyim.

MEB’nda çalıştığım sürede 2003 yılında Bursa ili merkez ilçelerinde çalışan yöneticilere ve öğretmenlere “Çoklu Zeka Kuramı” konusunda seminer verdim. 2005 yılında Japan International Cooperation Agency tarafından davet edilen ve MEB tarafından ülke genelinden seçilen öğretmen grubu ile Japonya’ya giderek, Japon kültürü ve eğitim sistemi konusunda incelemelerde bulundum. 2006 yılında Bursa’nın farklı ilçelerinde “Matematik Dersi Yeni İlköğretim Programını Tanıtma” seminerlerinde görev aldım.

Evliyim ve bir oğlum var.