

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

**İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÇÖZÜMLEME VE  
BİREŞİM YÖNTEMLERİNİN UYGULAMALI OLARAK  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan  
Ayfer ŞAHİN**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Hayati AKYOL**

**Ankara- 2005**

## ÖZET

Bu araştırmada, ilk okuma ve yazma becerisini *bireşim* ve *çözümleme* yöntemleriyle kazanan öğrencilerin; ilk okuma ve yazma becerisini öğrenme süreleri, sesli okuma hızları ve okuduklarını anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile öğrenciler tarafından yapılan okuma ve yazım yanlışlıklarının gruplara göre farklı bir dağılım gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubunu, 2004-2005 öğretim yılında Kırşehir Merkez Süleyman Türkmani İlköğretim Okulunun iki birinci sınıfı oluşturmuştur. Bireşim yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrenciler deney grubunu, çözümleme yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler tesadüfî atama yoluyla tayin edilmiştir. Cinsiyetleri, okul öncesi eğitim durumları, anne-baba meslekleri ve öğrenim durumları açısından öğrencilerin denklilikleri kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Deneyisel araştırma modellerinden “*kontrollü son-test model*” kullanılarak yürütülen araştırmada, deneyisel ölçme araçları ile yapılan ölçümlerden elde edilen verilerin yanında, nitel veri toplama yöntemlerinden “görüşme”, “gözlem” ve “yazılı dokümanların incelenmesi” gibi yöntemlerden elde edilen veriler de kullanılmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarına ait puanların; ortalama, yüzde, frekans ve standart sapmaları hesaplanmış ve gerektiğinde iki grubun ortalamaları ilişkisiz t-testi tekniği kullanılarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

1. Deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerden çok daha kısa bir sürede ilk okuma ve yazma becerisini kazanmışlardır.

2. Deney grubunun kız ve erkek öğrencileri, kontrol grubunun kız ve erkek öğrencilerinden daha hızlı sesli okuma yapmışlardır.
3. İki grup arasındaki okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranları karşılaştırıldığında, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okurken daha fazla yanlış yaptıkları ve okuma yanlışlarının gruplar arasında farklı bir dağılım gösterdiği saptanmıştır.
4. Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri ile, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
5. Kontrol grubunun kız ve erkek öğrencileri, deney grubunun kız ve erkek öğrencilerden daha fazla yazım yanlışları yapmaktadırlar ve yapılan yazım yanlışları gruplar arasında farklı bir dağılım göstermektedir.

## ABSTRACT

This research has been applied to the students who have acquired their first-reading and writing skills by using the methods of *letter-sound* and *sentence*. In this research, it has been tried to determine time periods of the acquisition of their first-reading and writing skills and if there have been some meaningful differences between their oral reading speeds and the levels of understanding of what they have read. It has also been tried to determine whether there has been a different dispersion in reading and writing mistakes which are produced by the students in different groups.

Research groups have been formed by two different first-class students of Kırşehir Center Süleyman Türkmani Primary School, 2004-2005 academic year. Experimental group has been formed by the students that the method of letter-sound has been applied on. On the other hand, control group has been formed by the students that the method of sentence has been applied on. All the students in the experimental group and the control group have been chosen randomly but their sexes, pre-school educational levels, profession of their parents, and learning levels their equals in terms of their educational levels have been tried to be controlled.

In this research “*controlled final-test model*”, one of the experimental research models, has been used. In addition to the experimental data which are gathered by using the measurements of the experimental measurement tools, qualitative data collected through “interview”, “observation”, and “examining written documents” have also been used. During the process of analyzing the data, averages, percentages, frequencies and standard deviations of the scores belonging to the experimental and control groups have been accounted. In necessity, the averages of two groups have been compared by using the technique of unconnected t-test. In these comparisons, the level of meaningfulness has been taken as .05.

At the end of the research, following results have been found:

1. Both the male and female students in the experimental group have acquired the skills of fist-reading and writing in a shorter time period than the male and female students in the control group.
2. Both the male and female students of the experimental group have performed oral-reading faster than the male and female students of the control group.
3. When recurrence ratios of the mistakes they have made while they are reading have been compared, it has been observed that both the male and female students in the control group have made more mistakes than the male and female students in the experimental group and reading mistakes between the groups have shown a different dispersion
4. There hasn't been any meaningful difference between the male and female students of the both groups regarding understanding levels of what they have read.
5. The male and female students of the control group have made much more writihg mistakes than the experimental group and the writing mistakes which are made have shown a different dispersion between the groups.

## ÖN SÖZ

İleri uygarlık seviyesine ulaşmış bir millet olmanın en önemli şartlarından biri, iyi eğitilmiş ve alanında iyi yetiştirilmiş insan gücüne sahip olmaktır. Bilgi ve becerilerle donatılmış insanı yetiştirmenin en kestirme yolu, şüphesiz okuma ve yazmadan geçmektedir.

Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerinde yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, bütün okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Günümüzde okur-yazarlık kavramına yüklenen anlam gelişmiştir. Artık herhangi bir kimsenin okur-yazar olduğu söylendiğinde, o kişinin kendi kültür seviyesine uygun her hangi bir metni okuduğunda anlayabildiği, metinde verilmek istenen mesajı alabildiği kastedilmektedir. Fonksiyonel anlamda okuma-yazma becerisi ile donanan kişinin her alanda başarılı olması doğaldır.

Bu araştırma ile hayatî önem arz eden okuma ve yazma öğretiminde, ülkemizde uzun yıllardır tek yöntem olarak kullanılmakta olan çözümleme yöntemi ile bireşim yöntemi uygulamalı olarak karşılaştırılmış ve iki yöntemden hangisiyle daha etkili sonuçlara ulaşıldığı saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde; “Giriş, Problem Durumu, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Denenceler, Sayıtlılar, Tanımlar, Kapsam ve Sınırlılıklar” konu başlıkları altında araştırmanın sınırları çizilip, tanımlanmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde; araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen çalışmaların kısa özetleri “İlgili Araştırmalar” başlığı altında sunulmuştur. Araştırmanın üçüncü bölümünün başlığı “Yöntem” olup, bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem seçimleri, verilerin elde edilmesi ve analizi gibi konulara yer verilmiştir. Dördüncü bölümde; “Bulgular ve Yorumlar”, beşinci ve son bölümde ise; “Sonuç ve Öneriler” yer almaktadır.

Araştırmanın konusunun seçiminden, raporun yazılmasına kadar pek çok kişinin katkıları bulunmaktadır. Gerek doktora derslerinde ve gerekse araştırma

süresince engin bilgi ve tecrübelerinden istifade etme şansı bulduğum, değerli hocam Doç. Dr. Hayati AKYOL'a, araştırmanın dil ve ifade açısından düzeltilmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanı Doç. Dr. Murat ÖZBAY ile Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Bekir Sami ÖZBALCI'ya, ve Türkçe öğretmenim Okyay DAĞLAR'a, bir yıl boyunca, günün her saatinde okul müdürünü sınıflarında görmelerine rağmen, bizi daima tebessümle karşılayıp, sınıflarının kapısını açan deney ve kontrol gruplarında görevli öğretmenlerim Ayşe BERBER'e ve Servet AVŞAR'a, doktora dersleri süresinde yabancı dil problemimi yenmemde yardımlarını gördüğüm Bakü Türk Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni sevgili Muzaffer DEMİRCİ'ye şükranlarımı sunuyorum. Verilerin analizinde yardımcı olan, dostluğundan onur duyduğum sevgili Aysel MEMİŞ'e ve de Emre ÜNAL'a ayrıca teşekkür ediyorum.

Araştırmanın her aşamasında içten desteği ve katlanma gücüyle bize güç veren, hayat arkadaşım ve gönül dostum Ali ŞAHİN'e, kendilerinden çaldığım zamanın telâfisinin olmadığını bilmelerine rağmen hiç şikayet etmeyen, her bunaldığımda sevgilerinde huzur bulduğum kızlarım M. İlay Vuslat ve Gülbeyaz Dilşat'a gönül borcumu ifade ediyorum.

Araştırma süresince evde rahat bir ortam hazırlayıp, çocuklarıma bir anneden daha çok ilgi ve sevgi gösteren ablam Ayşe ÖNEREN'e ve bu günlere gelmemin gerçek kahramanları olan anneme ve babama bu çalışmayı ithaf ediyorum.

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa No

|                                                    |           |
|----------------------------------------------------|-----------|
| ÖZET.....                                          | i         |
| ABSTRACT.....                                      | iii       |
| ÖN SÖZ.....                                        | v         |
| İÇİNDEKİLER.....                                   | vii       |
| TABLolar LİSTESİ.....                              | ix        |
| ÇİZELGELER LİSTESİ.....                            | x1        |
| <b>BÖLÜM I.....</b>                                | <b>1</b>  |
| <b>GİRİŞ.....</b>                                  | <b>1</b>  |
| Problem Durumu.....                                | 5         |
| Problem Cümlesi.....                               | 21        |
| Alt Problemler.....                                | 21        |
| Denenceler.....                                    | 22        |
| Sayıtlılar.....                                    | 23        |
| Tanımlar.....                                      | 24        |
| Kapsam ve Sınırlılıklar.....                       | 25        |
| <b>BÖLÜM II.....</b>                               | <b>26</b> |
| <b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>                    | <b>26</b> |
| <b>BÖLÜM III.....</b>                              | <b>38</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                 | <b>38</b> |
| Araştırmanın Yöntemi.....                          | 38        |
| Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Seçimi..... | 38        |
| Bireşim Yönteminin Uygulanması.....                | 40        |
| Hazırlık Aşaması.....                              | 40        |
| Seslilerin Öğretilmesi.....                        | 40        |
| Sessizlerin Öğretilmesi.....                       | 40        |
| Serbest Okuma Yazma Dönemi.....                    | 42        |
| Çözümleme Yönteminin Uygulanması.....              | 43        |



|                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Hazırlık Aşaması.....                                                                                               | 43         |
| Cemle Verme, Kelime ve Hece Dönemi.....                                                                             | 43         |
| Ses Dönemi.....                                                                                                     | 45         |
| Serbest Okuma Yazma Dönemi.....                                                                                     | 45         |
| Evren.....                                                                                                          | 46         |
| Örnekleme.....                                                                                                      | 46         |
| Verilerin Toplanması.....                                                                                           | 50         |
| Metinlerin Seçilmesi, Ölçme Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması.....                                            | 51         |
| Verilerin Analizi.....                                                                                              | 56         |
| <b>BÖLÜM IV.....</b>                                                                                                | <b>58</b>  |
| <b>BULGULAR VE YORUM.....</b>                                                                                       | <b>58</b>  |
| <b>BÖLÜM V.....</b>                                                                                                 | <b>88</b>  |
| <b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>                                                                                       | <b>88</b>  |
| Sonuçlar.....                                                                                                       | 88         |
| Öneriler.....                                                                                                       | 98         |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>                                                                                                | <b>103</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                                                                                   | <b>109</b> |
| <b>Ek-1 Birinci Dönem Sonu Okuma Yanlılıklarının Belirlenmesinde Kullanılan Metin.....</b>                          | <b>110</b> |
| <b>Ek-2 İkinci Dönem Sonu Okuma ve Yazma Yanlılıklarının Belirlenmesinde Kullanılan Metin.....</b>                  | <b>111</b> |
| <b>Ek-3 Birinci Dönem Sonu Yazma Yanlılıklarının Belirlenmesinde Kullanılan Metin.....</b>                          | <b>112</b> |
| <b>Ek-4 İkinci Dönem Sonu Yazma Yanlılıklarının Belirlenmesinde Kullanılan Metin.....</b>                           | <b>113</b> |
| <b>Ek-5 Öğrencilerin Yıl Sonu Anlama Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Test-2.....</b>                          | <b>114</b> |
| <b>Ek-6 Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Okuduğunu Anlama Erişileri" Ölçme Puanları Tablosu.....</b>   | <b>124</b> |
| <b>Ek-7 Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Okuduğunu Anlama Erişileri" Ölçme Puanları Tablosu.....</b> | <b>125</b> |
| <b>Ek-8 Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Sesli Okuma Hızları" Ölçme Puanları Tablosu.....</b>          | <b>126</b> |
| <b>Ek-9 Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Sesli Okuma Hızları" Ölçme Puanları Tablosu.....</b>        | <b>127</b> |

## TABLOLAR LİSTESİ

### Sayfa No

|                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1 :</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Meslekî Nitelikleri.....                                                      | 39 |
| <b>Tablo 2:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....                                            | 47 |
| <b>Tablo 3:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları .....                           | 47 |
| <b>Tablo 4:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....                            | 48 |
| <b>Tablo 5:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....                            | 48 |
| <b>Tablo 6:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Mesleklere Göre Dağılımları .....                                   | 49 |
| <b>Tablo 7:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklere Göre Dağılımları.....                                    | 50 |
| <b>Tablo 8:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Becerilerini Kazanma Süreleri.....                           | 58 |
| <b>Tablo 9:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonu Sesli Okuma Hızları (Dakikada Okudukları Kelime Sayısı)..... | 59 |
| <b>Tablo 10:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Sesli Okuma Hızları (Dakikada Okudukları Kelime Sayısı)..... | 60 |
| <b>Tablo 11:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonu Okuma Yanlışlıkları Dağılımları.....                        | 61 |
| <b>Tablo12:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Okuma Yanlışlıkları Dağılımları.....                          | 63 |
| <b>Tablo 13:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Puanları Arasındaki Fark .....                             | 64 |
| <b>Tablo 14:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonu Yazım Yanlışlıkları Dağılımları.....                        | 66 |
| <b>Tablo 15:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Yazım Yanlışlıkları Dağılımları.....                              | 69 |

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 16:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İlk Okuma ve Yazma Becerilerini Kazanma Süreleri..... | 71 |
| <b>Tablo 17:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Birinci Dönem Sonu Sesli Okuma Hızları.....           | 72 |
| <b>Tablo 18:</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İkinci Dönem Sonu Sesli Okuma Hızları.....            | 73 |
| <b>Tablo 19:</b> Deney ve Kontrol Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonu Okuma Yanlılıkları Dağılımları.....      | 75 |
| <b>Tablo 20:</b> Deney ve Kontrol Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Okuma Yanlılıkları Dağılımları.....       | 78 |
| <b>Tablo 21:</b> Deney ve Kontrol Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Puanları Arasındaki Fark.....           | 81 |
| <b>Tablo 22:</b> Deney ve Kontrol Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonu Yazım Yanlılıkları Dağılımları.....      | 82 |
| <b>Tablo 23:</b> Deney ve Kontrol Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Yazım Yanlılıkları Dağılımları.....       | 85 |
| <b>Tablo 24:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonundaki Yazım Yanlılıkları Farklılıkları .....           | 92 |

**ÇİZELGELER LİSTESİ****Sayfa No**

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Çizelge 1 :</b> Çözümleme Yönteminin Kontrol Grubunda Yaklaşık<br>Uygulama Süreleri.....               | 44 |
| <b>Çizelge 1 :</b> Kontrol Grubu Öğrencilerine Soslilerin Öğretilmesi<br>İçin Seçilmiş Fiş Cümleleri..... | 45 |

# **İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÇÖZÜMLEME VE BİREŞİM YÖNTEMLERİNİN UYGULAMALI OLARAK KARŞILAŞTIRILMASI**

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Türk toplumunun millî birlik içerisinde yaşaması, sosyal ve kültürel alanda kalkınmayı hızlandırması ve milletimizin karakteristik özelliklerini gelecek nesillere sağlıklı bir biçimde aktarması için gerekli dinamiklerden en önemlisi dildir.

Temel eğitim, bireyin toplum içinde hayatını güzel bir şekilde devam ettirmesi için edinmesi gereken temel davranış, bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Bunu gerçekleştirmek için kullanılan temel vasıta ana dilidir. Ülkemizde, ilköğretim okullarının bütün sınıflarında her derste ve her durumda Türk dilinin doğru öğretilmesi, Türkçenin güzel yazılıp konuşulması temel hedeftir (MEB, 2003: 4).

Ana dili eğitiminin temelini oluşturan öğelerden biri olan okuma ile ilgili bu güne kadar çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır: Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir (MEB, 1969: 117). Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 1997: 26).

Bir başka tanıma göre okuma, insanların kendi aralarında önceden belirledikleri özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002: 47). Diğer bir deyişle, okuma; yazıyı görme, anlamını kavrama ve kelimeleri seslendirme işidir. Göz yazıyı görünce tanır ve zihinde bunların anlamları canlanır. Ses organları da kelimeleri anlamına uygun olarak seslendirir. Bu üç faaliyet birbirine bağlıdır (Civelek, 1994:45).

İlk okuma-yazma öğretiminde amaç, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Damar, 1996: 7). Dolayısıyla, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okur-yazar yetiştirmek değil; doğru, hızlı, anlamlı bir okuma, okuduğunu anlama, anladığını anlatma, anlattığına yorum katma becerileriyle birlikte, okuma yazmayı bilir nesiller yetiştirmektir. Okuma-yazma bilmek başka şey okur yazar olmak başka şeydir. Başarılı bir okumanın gerçekleşebilmesi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri bütünleştirici bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Dil sanatları daima birbiriyle iç içe düşünülmelidir. Bilgi ve becerilerin elde edilmesi sürecinde dilin bütün formları kullanılmalıdır (ASCD, 1997; Braunger ve Lewis, 1997; Aktaran: Akyol, 2003b: 53).

Çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmış bir millet olabilmenin en önemli şartlarından birisi istenilen bilgi ve becerilerle donatılmış, yetişmiş insan gücüne sahip olmaktır. Bu vasıflara sahip insanı yetiştirebilmek, eğitim programlarının birbirini tamamlayıcı ve takip edici bir zincir gibi hazırlanarak uygulanmasıyla mümkün olabilir. Bu faaliyetlerin temelinde ise ilk okuma-yazma becerisinin kazandırılması yer alır.

İlköğretim birinci devrede ilk okuma-yazma öğretiminin amacı öğrenciye okuma ve yazma becerilerini kazandırılmasıdır. Daha sonraki aşamada ise amaç, okuduğunu anlama ve anladığını düzenli bir mantık örgüsü içinde yazıya aktarabilme becerilerinin geliştirilmesidir.

Çağımızda toplumlar, ekonomik, teknolojik ve yapısal değişim süreci içindedirler. Gelişime yol açan değişimin temel dayanaklarından biri de “bilgi”dir. Hızla gerçekleşen değişim ve gelişime uyum sağlamak bilgiye ulaşmakla mümkündür (Önal, 1993: 28). Bilgiye ulaşmanın en kestirme yolu ise şüphesiz okuma ve yazmadan geçmektedir.

Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür (Çelenk,

1999: 18). Okuduğunu bilen ve anlayan çocuk, bilmediklerini öğrenecek, gitmediği yerleri gezmiş ve görmediklerini de görmüş gibi olacaktır.

Modern çağımız zamana karşı yapılan bir yarışla geçmektedir. Dolayısıyla hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma, bugünün hayatına uygun bir okumadır. Her şahıs iştigal ettiği çalışma alanında bu beceriyi bir şekilde kullanacaktır. Öğrencinin öğrenim hayatındaki başarısı, büyük ölçüde hızlı, doğru ve anlayarak okumasına bağlıdır. Onun ileride seçeceği meslekte başarılı olması da yine böyle bir beceriye sahip olması ile mümkün olacaktır (Kılıç, 1996: 27).

Çocuğa kazandırılacak niteliksiz bir okuma-yazma becerisi, gelecekte onun başarısını olumsuz yönde etkileyecektir (Akbaba, 1995: 26). İlk sınıflarda iyi okuyamayan öğrencinin, anlama ve anlatımı da başarısız olacaktır. Okuduğunu anlayamayan öğrencide öğrenme de olmayacaktır (Civelek, 1994: 45). Kısaca, diğer derslerin başarı ile öğretilmesi, öncelikle Türkçenin gereği gibi öğretilmesine bağlıdır.

Bu kadar önemli olan ilk okuma ve yazmanın öğretiminde, ülkemizde değişik metotların kullanılmasından sonra çözümleme metodu, ilk defa 1948 tarihli ilköğretim programında ve sonra da 1968 programında ilk okuma ve yazma öğretiminde tek geçerli yöntem olarak kabul görmüştür. Halen, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26.10.1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı'nda belirtildiği üzere okullarımızda geçerli tek metot olarak kullanılmaya devam edilmektedir.

Oysa batı ülkelerinden ülkemize aktarılan çözümleme yöntemi, bu ülkelerde de ilk okuma-yazma öğretiminde izlenmesi gereken tek yol olarak ele alınmamaktadır. Nitekim Almanya'da ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin seçimi öğretmenlere bırakılmıştır. Almanya'da uygulanan Türkçe Öğretim Kılavuzu'nda belirtildiğine göre, çözümleme veya bireşim yöntemlerinden birinin seçilmesini zorunlu kılan bilimsel bir dayanak da bulunmamaktadır. Fransa

literatüründe de farklı yöntemlere göre okuma-yazma öğretimi materyallerine rastlanmaktadır. (Çelenk, 1993: 7-8).

Yukarıda da belirtildiği gibi, ülkemizde, programın bir zorunluluğu olarak ilköğretim çağına gelen çocuklara çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğretilmektedir. Fakat okuma-yazmada gerekli yeterliliği gösteremeyen çocuklar için bireşim yöntemine baş vurularak bu eksiklik giderilmeye çalışılmaktadır.

Programda düzenlenen üniteler ve seçilen konular işlenirken izlenecek yollar, başvurulacak etkinlikler, çocukta beklenen davranış değişikliğinin meydana gelip gelmeyeceğinde ve dolayısıyla eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli rol oynar. Bu bakımdan, öğretmenin öğrencileriyle birlikte sınıf içinde veya dışında programda belirlenen amaçlara ulaşmak için yapacağı çalışmalar, ve bu çalışmalarını gerçekleştirirken kullanacağı yöntem öğrenmenin gerçekleşmesine etki eden en önemli faktörlerdir (MEB, 1997: 39).

Birinci sınıf çocuklarında belirgin bir şekilde bireysel ayrılıklar görülmektedir. Örneğin vücut yapıları bakımından çocuklar kendi aralarında değişiklik göstermektedirler. Birinci sınıf çocukları içinde ana okuluna devam etmesi uygun sayılabilecek vücutça gelişmemiş çocuklar bulunabilmektedir. Aynı farklılık okumaya hazır oluş özellikleri bakımından da geçerli olmaktadır (Harris ve Sipay, 1971: 22-24).

İlk okuma ve yazma öğretiminde de her öğrencinin farklı gelişim düzeyine, veya her sınıfın genel durumuna, ya da öğretmenin yatkınlığına göre yöntem farklılığı kaçınılmazdır. Kaldı ki günümüzde etkin bir öğretim için yöntem zenginliğine gitmek evrensel bir kuraldır (Küçükahmet, 2001: 71).

Bu araştırmada, ilköğretim okullarının birinci sınıflarında ilk okuma-yazma öğretiminde bu güne kadar kullanılmakta olan çözümleme yöntemi ile bireşim yöntemi uygulamalı olarak karşılaştırılmış ve hangi yöntemle daha etkili ilk okuma-yazma öğretiminin gerçekleştirildiği belirlenmeye çalışılmıştır.



## Problem Durumu

Dil, duygu ve düşüncelerimizi karşımızdakilere anlatmaya yarayan işaretler dizisidir (Özdemir, 1990: 86). Her insanın ait olduğu bir topluluk ve bu topluluğun da kendine has bir dili vardır. Aynı topluluğa mensup insanlar bu dil aracılığı ile iletişim kurar, anlaşılır.

“Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Aynı dili konuşan insanlar millet denilen sosyal varlığın temelini oluşturur. Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir toplum hâline getirir. Dolayısıyla dil, ferde, toplumunun bağışladığı en büyük miras ve donanımdır” (Kaplan, 1987: 9).

Dil öğrenmenin ve etkili bir şekilde kullanmanın nihaî amaçlarından biri de bağımsız okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde iletişim için kullanmaktır (Akyol, 2003b: 53). Günümüzde dil öğrenmenin en etkili yolu olan okuma-yazma öğretimi herkesin kazanmak zorunda olduğu bir beceri hâline gelmiştir. İnsanların öğrenme ihtiyaçları, yeni şartlara uyma zorunluluğu, hayatın sürekli gelişme ve değişme hâlinde bulunması, fertlerin toplumdaki statü ve etkinliklerini artırma çabaları, boş zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme gayretleri de okuma yazma öğretimi için gösterilen çabaları artırmıştır (Kılıç, 1996: 32).

Ana dili eğitimi, okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel etkinliğe dayanır. Bu etkinlikler arasında sıkı bir ilişki vardır. Özellikle okuma ile dinleme, yazma ile konuşma bir bütünlük oluşturur (Özdemir, 1987: 12). Dil, bu dört becerinin; konuşma, dinleme, yazma, okumanın gerçekleşmesini sağlayan araçtır. Bu açıdan bir dil öğrenmek, bu dört eylemde yetkinlik kazanmak demektir. Uygulanacak ilk okuma ve yazma programı, çocuğun dil gelişimine paralel olarak, dilin temel becerilerinin kalıcı bir şekilde kazanılmasına katkı sağlamalıdır. Uygulanacak yanlış bir okuma yazma programı okuduğunu anlama sorunlarının doğmasına neden olur. İlk okuma ve yazma öğretimini, tek boyutlu, sadece okuma

tekniklerinin öğretileceği bir etkinlik olarak ele almamak gerekir. Böyle bir tutum, ilk okuma ve yazma öğretimini diğer dil etkinliklerinden koparır.

İlk okuma-yazma öğretimi, gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye lüzumlu olacak, sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarısına yön verecek önemli bir eğitim etkinliğidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün derslerde başarılı olacağı muhakkaktır.

Son yıllarda yapılan çoğu araştırmada, temel eğitim ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişki açıkça ortaya konulmuştur (Güneş, 1997: 39). Günümüzün modern hayatı içinde rahat bir hayat sürebilmek büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Günlük hayatın en basit faaliyetlerinden en karmaşık sosyal, ekonomik, bilimsel ve siyasî etkinliklerine kadar her alanda okuma-yazma becerisi kullanılmaktadır.

Günümüzde "okur-yazarlık" kavramına yüklenen anlam da gelişmiştir. Artık herhangi bir kimsenin okur-yazar olduğu söylendiğinde, o kişinin kendi kültür seviyesine uygun herhangi bir metni okuduğunda anlayabildiği, metinde verilmek istenen mesajı alabildiği kastedilmektedir.

Fonksiyonel, nitelikli okuma-yazma becerisi ile donanan öğrencinin her alanda başarılı olması doğaldır. Çocuğa kazandırılacak niteliksiz bir okuma ve yazma becerisi ileriki hayatında başarısının değil, başarısızlığının sebebi olacaktır.

İlköğretim programları ilk okuma-yazma üzerinde kurulup gelişmektedir. İlk okuma-yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlkokul öğrencilerinin başarıları, birinci sınıfta yürütülen ilk okuma-yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. Birinci sınıfta başarısız bir şekilde yürütülen ilk okuma-yazmanın etkisi ileriki sınıflara kadar sürüp gitmektedir. Sağlıklı bir ilk okuma-yazma eğitimi almadan diğer derslerde başarılı olmak mümkün değildir. Böylece ilk okuma-yazma diğer dersler ve yaşam için bir anahtar rolü oynamaktadır (Damar, 1996: 6).

İlk okuma-yazma öğretiminin amacı, birinci sınıf öğrencisinin psikolojisine ve gelişimine uygun metot ve materyalleri kullanarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır.

Günümüzde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine ilk okuma-yazma öğretiminin hangi yöneme göre yapılmasının gerektiği, yöntemlerin birbirlerine olan üstünlükleri tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Ancak öğretim metotları amaç olmaktan çıkarılmalı, başarıya götüren araç durumuna getirilmelidir. Çünkü hedefe ulaştıran en kısa ve en etkili yol, en doğru yoldur.

“Öğretmen, okuma ve yazma öğretimi programını maksimum seviyede çocukların nasıl öğrendikleri üzerinde tasarlamalıdır. Günümüzde öğretmenlerin sınıf içerisindeki rolleri değişmiştir. Artık öğretmenler öğretim konusunda karar verme yetkisine sahip kişiler olarak, program geliştirme açısından hem zorunlulukları hem de sorumlulukları olan kişilerdir. Dil becerilerinin öğretiminde, öğretmenlerce verilecek kararlar hem içerik hem de öğretimi üzerinde etkilidir” (Akyol, 2003a: 16).

İlk okuma-yazma tüm derslerin temelini oluşturmaktadır. Sağlıklı bir ilk okuma-yazma eğitimi almadan diğer derslerden başarılı olmak mümkün değildir. İlk okuma-yazma diğer dersler ve yaşam için bir anahtar rolü oynamaktadır. Taşıdığı önem nedeniyle ilk okuma-yazma derslerinde nasıl bir yöntem uygulanmalıdır?

İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılacak metotla ilgili tartışmalar ve farklılıklar yıllardan beri sürmektedir. Binbaşoğlu (1993), ülkemizde önceleri adlandırma (tesmiye) yönteminin, 1870’lerden sonra ise seslendirme (savtî) yönteminin kullanılmaya başlandığını belirtmektedir.

Osmanlılar döneminde, okuma-yazma öğretimi bireşim yöntemi ile yapılmaktaydı (Göğüş, 1971: 123). Çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğretimi yapılmasına ilişkin ilk tartışmalar Osmanlıların son dönemlerine rastlamaktadır (Baymur, 1939: 18). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren de çözümleme yöntemi programlardaki yerini almıştır.

1924 yılından itibaren ilk okuma-yazma öğretiminde takip edilecek metotla ilgili olarak özellikle İstanbul’da çeşitli toplantılar düzenlenmiştir. Bunlardan en önemlisi devrin Maarif Müdürü Saffet Beyin öncülüğünde toplanan “Elifba Kongresi”dir. Metotla ilgili geniş tartışmaların yapıldığı bu toplantıda özellikle kelime metodu savunulmuş ve taraftar bulmuştur (Kılıç, 1996: 50). Bu toplantıda Nüzhet Sabit’in 1918 yılında kaleme aldığı “Kelime Usulü ile Elifba” adlı kitabı ve kelimeyle başlayan çözümleme yöntemi, tartışılarak kabul edilmiştir. Aynı yıl bu yöntem ilkokul programında da benimsenmiştir (Güçel, 1993: 63-64).

1924’te çıkan İlk Mektepler Müfredat Programı’nda cümle ya da harf metotlarından birini seçmek öğretmene bırakılmıştır. Bu program daha çok proje program mahiyetinde olup, 1926 yılına kadar uygulanmıştır.

1926 yılında, yurdumuzun o zamanki ihtiyaçlarına, çocukların özelliklerine ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışına göre “İlk Mektep Müfredat Programı” yeniden hazırlanmıştır. 1926 programında, harf yöntemi yasaklanarak kelime ve cümle yönteminin uygulanması istenmiştir. Bu program 1936 yılına kadar yürürlükte kalmıştır.

1930 yılında şehir müfredatının esaslarına sadık kalınarak köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek amacı ile, “Köy Mektepleri Müfredat Programı” hazırlanmıştır (Tekışık, 1992: 1).

1936 yılında, 1926 programı günün ihtiyaçlarına göre yeniden gözden geçirilerek ve geliştirilerek şehir okulları için “1936 İlkokul Programı” hazırlanmıştır. Bu programda da ilk okuma-yazma öğretiminin, bireşim ve çözümleme yöntemiyle öğretilmesini öngörülmekte ancak, çözümleme yöntemi esas olmak koşuluyla, bireşim yönteminin de uygulanabileceği ifade edilmektedir (Dikmen, 1986: 19). 1936 Programı 1948 yılına kadar uygulanmıştır.

1944 yılında, şehir ve köy okulları programlarının birleştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda bütün öğretmenlere bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin

bu anketlere verdikleri cevaplardan da yararlanılarak, 1936 ilkokul programı ve köy okulları programı projesi, günün ihtiyaçlarına göre geliştirilmek suretiyle “1948 İlkokul Programı” hazırlanmıştır (Tekişik, 1992: 1). 1948 Programı’nda ilk okuma ve yazmayla ilgili olarak; “İlk okuma ve yazmaya, basit cümlelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecektir. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümleler ve kelimeler teşkil edilecektir.” denilmektedir (MEB, 1948:91). 1948 programı 20 yıl süreyle uygulamada kalmıştır.

1968 tarihli İlkokul Programı’nda ise ilk okuma-yazma öğretiminin nasıl yapılacağı şöyle açıklanmıştır; “İlk okuma ve yazmaya, öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesi sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır.” (MEB, 1969: 114). Görüldüğü gibi 1968 programı da 1948 programı gibi başka bir öğretim yöntemine yer vermeden konuya emredici bir yaklaşımla ilk okuma-yazma öğretiminde çözümleme yöntemini önermekte başka bir öğretim yönteminden söz etmemektedir.

1981 tarihli İlkokul Programı’nda da, ilk okuma-yazma öğretiminde seçilecek yöntemle ilgili olarak 1948 ve 1968 Programları ile aynı paralelde cümlelere yer verilmekte, çözümleme yönteminin kullanılması öngörülmekte, bunun dışında başka bir yönteme yer verilmemektedir (MEB, 1982: 11).

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu’nda (1986), ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili üç yöntem olduğunu belirtmiştir. Bunlar, bireşim yöntemi, karışık (karma) yöntem ve çözümleme yöntemleridir. Bireşim yöntemiyle ilk okuma-yazmaya önce harflerin öğretilmesiyle başlandığı daha sonra harflerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümleler meydana getirildiği ve bu yöntemin çocuk psikolojisine uygun olmadığı belirtilmiştir. Karma yöntemde ise, ilk okuma-yazmaya cümle ve kelimelerle başlandığı ve hemen hece ve harflerin öğretilmesine geçildiği açıklanmaktadır. Bu yöntemle ilk okuma-yazmanın kısa sürede

öğretilebileceği, ancak, süratli, doğru, sürekli ve anlamlı okumada gerekli beceri ve alışkanlıkların kazandırılmadığı belirtilmektedir. Çözümleme yönteminde ise, ilk okuma-yazmaya çocukların anlayabileceği anlamlı, kısa cümlelerle başlanmakta, sonra cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere bölünerek okuma-yazma mekanizması kavratılmaktadır. Aşağıda bu üç yöntemden tez konumuzla ilgili olan bireşim ve çözümleme yöntemleri ana hatlarıyla tanımlanmaya çalışılacaktır:

**Bireşim Yöntemi:** Bireşim, bir bütünü oluşturan parçaların veya öğelerin bir araya getirilip yeni bir bütün oluşturulması etkinliğidir (Güleryüz, 2002: 43). Bireşim yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretiminin hareket noktası dilin en küçük birimleri olan ses, harf veya hecedir. Bu yöntemin seslilerden, sessizlerden ve heceden başlayan teknikleri vardır (Çelenk, 1993: 10). Bireşim yöntemine göre ilk okuma ve yazma öğretmeye, harflerin öğretilmesiyle başlanır. Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler meydana getirilir. Bu sebeple bu yönteme sentez yöntemi de denir (MEB, 1986: 11).

Bireşim yöntemi, çok eski çağlardan günümüze kadar gelen bir yöntemdir (Gray, 1964: 32). Birçok ülkede okuma yazma öğretiminde kullanılmıştır. Bazı ülkelerde 19. yüzyılın sonuna kadar bu yöntemle okuma-yazma öğretimine devam edilmiştir (Güneş, 1997: 138).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (2004: 29) ve Ünalın (2001:21)'a göre; bireşim yönteminde ilk okuma ve yazma öğretimine, seslilerin kavratılmasıyla başlanır. Bunların önüne sessizler getirilerek seslendirme yapılır. Böylece heceler ve sözcükler öğretilir. Bu yolla öğretilen hece ve sözcüklerden ise cümleler oluşturulma yoluna gidilir. Bu çalışmada da bu sıralama takip edilmeye çalışılmıştır.

Gray (1964), “fonetik (ses) değerleri öne alan yaklaşımlar” olarak gruplandığı bireşim yönteminin "alfabe tekniği, ses (fonetik) tekniği ve hece tekniği olmak üzere üç türü olduğunu söylemektedir.

Binbaşıoğlu (2004: 45) ve Güleriyüz (2002: 43-45)'de, Gray'ın bu grupta çok benzeyen bir şekilde bireşim yöntemini; harflerin adlarını söyleme (tesmiye-harf) yöntemi, harflerin seslerinden hareket etme yöntemi (ses yöntemi, savtî yöntem, fonetik yöntem de denilmektedir) ve hece yahut heceleme yöntemi olarak yine üç grup altında toplamaktadırlar. Bu çalışmada da bireşim yöntemi çeşitlerinden harflerin seslerinden hareket etme tekniği kullanılmıştır. Aşağıda bireşim yönteminin bu tekniklerinin kısa açıklamalarına yer verilmiştir:

*Alfabe (Harflerin Adını Söyleme) Tekniği* : Greko-Romen uygarlığından, orta çağın sonuna kadar tüm dünyada kullanılmış bir tekniktir (Köksal, 2001: 33). Bu teknikte önce harfler öğretilir, harflerin ikişerli üçerli hecelemeinden sonra kelimeler, kelimelerden cümleler ve cümlelerden de metinler oluşturularak öğretime devam edilir. Bu teknik, çok eski ve yüz yıllar boyunca sürmüş bir öğretim yaklaşımıdır.

*Ses Tekniği*: Bu tekniğe fonetik teknik de denilmektedir. Bu yöntem ile okuma yazma öğretilmeye seslerin adıyla değil, sesleri tanıtarak başlanmaktadır.

Seslerin tanıtımı, önceden belirlenmiş bir sıraya göre; önce seslilerin ve sonra sessizlerin tanıtımı şeklinde olmaktadır. Harflerin sesleri öğretildikten sonra alfabe yönteminde olduğu gibi bu seslerle ikişerli, üçerli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelimeler, cümleler ve metinler oluşturulmaktadır. Gray'a göre (1964: 94-95); ses yöntemi, Türkçe gibi okunduğu gibi yazılan ve yazıldığı gibi okunan dillerde, öğreten ve öğrenenler için ekonomiklik, öğrenmede kolaylık sağlayan bir tekniktir.

*Hece Tekniği*: Bu yöntemle okuma-yazma öğretmeye önce heceler tanıtılarak başlanır. Öğrenilen hece sayısı arttıkça bu hecelerden yeni kelimeler ve cümleler oluşturularak öğretime devam edilir.

Bireşim yönteminin bu üç tekniğinden başka Çelenk'in (1993) "aşamalı bireşim tekniği" adını verdiği teknikten de bu çalışmada yararlanılmıştır. Ancak sessizlerin öğretilmesindeki sıralama farklıdır.

Araştırmacıların bireşim yöntemine yaptıkları eleştiriler kısaca şunlardır: Alperen (1991: 57); bu metotla okumayı öğrenenlerin, okurken hecelemeyi çabuk bırakamadıklarını, sık sık tekrar yaptıklarını iddia etmektedir. Ayrıca, okuyucunun bütün dikkati harf ve heceye yöneldiği için anlamının istenilen şekilde oluşmadığını, Türkçe alfabedeki sessizlerin tek başına okunma özellikleri olmadığından ve harflerin teker teker öğretilmesinden sonra harfleri birleştirmenin çocuklar için zor olduğunu ve bu yöntemin bu nedenlerle faydalı sonuçlar vermediğini söylemektedir. Çelenk (1992: 371) ise;

"Ünsüzlerin tek başına seslendirilememesi okumada sorunların doğmasına neden olmaktadır. Uzun süreli hece tekrarı çocuğu bıktırmakta; okuma zevkinden uzaklaştırmaktadır. Okuma, aynı zamanda anlama-kavrama işlemidir. Bu yöntem çocuğu okumanın anlamından uzaklaştırmaktadır. Anlamalı söz grupları yerine sesler üzerinde odaklaşma okumada görme açısının daralmasına, okuma hızının düşmesine neden olmaktadır." demektedir.

**Çözümleme Yöntemi:** Çözümleme, bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı ve bilinçli olarak birbirinden ayırma işlemidir. Çözümleme yönteminin metin, cümle ve kelimedden başlayan türleri vardır. Ancak yöntemin en yaygın olarak kullanılan şekli, okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümleler zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere ve heceler de seslere (harflere) ayrılarak, harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılır. Elde edile seslerden yeni heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler ve metinler oluşturulur.

Yöntemle ilgili eleştiriler genel olarak şunlardır: Zaman alıcı ve okumayı geciktirici bir özelliği vardır. Cümleden kelimeye, kelimedden heceye ve heceden de sese geçiş aşamalarında karar öğretmene bırakılmıştır. Programda bu geçiş süre ve süreçleri ile ilgili açıklayıcı bilgiler bulunmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin farklı uygulamalar yapmalarına sebebiyet vermektedir. Ayrıca, çocuk cümle verildiğinde



pek çok uyarıcının etkisi altında olduğundan sesleri çözümleyebilmesi o kadar kolay olmamaktadır. Bir dildeki kelime sayısı çok olduğundan, tüm kelimeleri öğretmenin imkansız olduğu da bu yönteme yapılan eleştiriler arasındadır.

Günümüzde ilk okuma-yazma öğretiminin hangi yönteme göre yapılmasının gerektiği, yöntemlerin birbirlerine olan üstünlükleri tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Aşağıda bu tartışmalardan bazı örneklerle yer verilmiştir:

Çözümleme, bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma işidir. İlkokul çocuğu, eşya olay ve varlıkları önce bir bütün olarak algılar, sonra bu bütünü bölümlere ayırır, algıladığını da anlamaya çalışır. Köksal (2001: 42) bu konuda;

“Çocuk çevreyi bütün olarak algılar, zamanla parçaları fark eder. Psikolojide Gestalt yaklaşımına göre, ‘Bütün, parçalarının toplamından farklıdır’. Kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenme yaşantıları, anlamlı bir bütün halinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır. Bu yaklaşım Türkçe için de geçerlidir. ‘Kalem’ sözcüğünü oluşturan harfler bir bütün olarak kullanıldığında, bir nesneyi anımsattığı için anlamlı olurken, kalem sözcüğü parçalandığında (ke-a-le-e-me) aynı anlamı vermemektedir. O nedenle, çocuğun gelişimine, psikolojinin bulgularına ve Türkçe dil yapısına çözümleme yöntemi daha uygun düşmektedir.” demektedir.

Bireşim, birbiriyle ilişkisi bulunan öğelerin, nesnelerin, görüşlerin, olayların genel bir sonuca, düşünceye ya da bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir. Çözümleme yöntemi, çocukları, inceleme ve araştırma yapmaya yöneltir. Bireşim yöntemi de, çocuklara açıklama ve yorum yapma güçlerini artırmada, kompozisyon türünde çalışmalarda yardımcı olur (Bulut, 1998: 42)

Çözümleme yönteminin esası; “Çocuk gördüğü eşyayı bir bütün olarak kavrar ve bu bütüne karşı tepkide bulunur. Binaenaleyh cümleleri bütün hâlde verirsek, çocuk bunu bütünü ile ve belli bir olgunluğa erdikten sonra da, bunun parçalarını ayrı ayrı kavrar.” diye düşünülmüştür (Alperen, 1991: 57). Ülkemizde çözümleme metodunun ilk okuma-yazma çalışmalarında uygulanması programda

istenmiş olup, bütün okullarda buna uyulmaktadır. Bu metot, 6-7 yaşındaki çocukların toptan algılama psikolojik özelliklerine uygun görülmüş bir metottur.

Çözümleme yönteminde de öğrencilere önce cümle verilmekte, anlamıyla birlikte bunu okuması ve yazması istenmektedir. Başlangıçta kısa ve basit cümleler seçilmektedir. Bu cümleleri öğrenen öğrencilere kelimeler tanıtılmakta, kelimeler hecelere bölünmekte ve giderek harflere geçilmektedir (Güneş, 1992: 33). Savunucularına göre çözümleme yöntemi etkili bir yöntemdir. Çünkü gerçek dil birimini oluşturan ne kelime ne de harftir. Sadece cümledir. Cümle, düşünce birimleri olan tam fikirleri ifade etmektedir. Eğer cümle doğal dil birimi ise okuma ve konuşmanın doğal birimi yine cümle olmaktadır. Aytekin'e (1996: 26) göre;

“Cümle çözümleme metodu ile aralık-ocak aylarında serbest okuma-yazmaya geçmek mümkün değildir. Öğretmenler planlamasını cümle çözümleme metoduna göre yapmakta; ancak kaçamak bir şekilde kendi metodunu (karma metot) uygulayarak öğrencilerini kısa sürede serbest okuma-yazmaya geçirmektedir. Çözümleme metodu tam olarak uygulansa bile, öğrenciler ancak nisan-mayıs aylarında okuma-yazmayı öğrenebilmekte ve birinci sınıf öğrencileri sürekli aynı şeyleri yapmaktan bıkmakta, dikkat ve ilgileri dağılmaktadır”.

İlk okuma-yazma öğretimi ile ilgili olarak Batı'da pek çok çalışma yapılmıştır. Genel eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki hızlı değişme ve gelişme, bu alanda da yeni fikirlerin doğmasına sebep olmuş ve pek çok yeni düşünce ortaya çıkmıştır. Ülkemizde ise tek metodun geçerli kabul edilmesi, ilk okuma-yazma öğretimi konusundaki araştırmaları olumsuz yönde etkilemiştir. İlk okuma yazma alanında tek metodun tercihi yüzünden araştırmacılar, ilk okuma ve yazma ile ilgili olarak genellikle öğrenme bozukluklarını araştırmaya çalışmışlardır (Özcan, 1992: 169). Kısacası araştırmacılar bu alanla ilgili araştırmalarında bütün yerine parçaya önem vermek zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla ilk okuma ve yazma öğretiminde amaç, içerik, metot ve program meseleleri göz ardı edilmiştir.

İlk okuma süreci, harf-ses bağlantısının çözümlenmesini ve sözcüklerin akıcı bir şekilde tanınmasını içerir. Bu sürecin amacı, sözcüklerin süratli bir şekilde tanınmasını sağlayarak okuma hızını artırmak ve okumayı akıcı kılmaktır. Okumanın

seri olması ise anlamayı artırmaktadır (Smith, 1988 ; Goswami ve Byrant, 1987'den Aktaran: Karakelle, 2003).

İlk okuma sürecinde kelimelerin ses ya da söylenişlerine hâkim olmanın oldukça etkili bir faktör olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Metsela, 1999; Adrams, 1998; Davidson ve Jenkins, 1994; Torgesen ve Wagner, 1993'ten Aktaran: Karakelle, 2003).

Cunningham (1990: 429) tarafından, sesin tanınması konusunda bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada, özel ses eğitimi almış olan anaokulu ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısında, bu eğitimi almamış olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları görülmüştür (Aktaran: Çelenk, 1993: 8).

Aralarında Meumann'ın da bulunduğu bazı araştırmacılara göre, çocuklar önce her harfi ayrı ayrı kavrarlar, sonra bunları birleştirip kelimeleri meydana getirirler (Aktaran: Baymur, 1939). Piyano çalmasını öğrenen bir kimse nasıl önce notaları teker teker çalmasını öğrenip, sonra bunları melodiler halinde birleştirirse, okuma öğrenen bir çocuk da önce harfleri öğrenip sonra kelimeleri bütün hâlinde okumaya başlarlar. Bu nedenle ilkokul üçüncü sınıfta bulunan çocukların okumaları yetişkinlerinkine yaklaşıp. Böylece çocuk nispeten az denecek bir zamanda yetişkinlerin okuma şekline varmaktadır. Bu araştırmacılar, deneylerini, ilk okumayı bireşim yöntemiyle öğrenen çocuklar üzerinde yaptıkları için, böyle bir sonuç elde etmişlerdir.

Bir diğer araştırmacı grubu Erdmann, Dodge, Kutzner ve diğerleri ise böyle düşünmemektedirler. Bunlara göre çocukların kelimeleri kavramaları harf harf değildir. Onun için onlara okuma, kelimelerle öğretilmelidir. Esasen bir kelimenin sesi, teker teker harflerin seslerin toplamından başka bir şeydir. Harf harf okunduğu zaman, kelimenin doğal söyleniş şekli elde edilmiş olmaz. Bunun için yeni bir yol gereklidir. Onun için doğru olan yol, kelimenin toplu görsel şekline, toplu söyleniş şeklinin bağlanmasıdır (Baymur, 1939:18-23).

Bu suretle birbirinin tamamıyla zıddı olan iki anlayışla karşılaşmış bulunuyoruz. Bunlardan birincisine göre, okumaya yeni başlayan çocuğun hareket tarzı bireşimdir. Onun için ilk okumayı, bireşim yöntemiyle öğretmelidir. Bunun zıddı olan bir yöntemle öğretmeye kalkmak, çocuğa aykırı bir hareket olur. Buna karşılık, diğer bir grup araştırmacıya göre; okumayı öğrenme yaşındaki çocuk bütünü daha kolay algılar. Onun için ilk okuma çocuklara çözümleme yöntemiyle öğretilmelidir. Yani önce cümle veya kelimelerden harekete geçilmeli, bunlardan parçalara inilmelidir. Çocuk harfleri elbette öğrenecektir. Fakat bu öğreniş, bireşim yönteminde olduğu gibi başta değil, sonda olmalıdır.

Esasında, okulda bir öğretmenin kullandığı yöntemler; öğrencileri uygulama içine sokmak, yetenek veya yöntem konusunda uzmanlaştırmak veya onlara bir bilgi alanını kazandırmak gibi çeşitli süreçlerden oluşur. Öğretim metotlarının etkinliği oranında ancak beklenen sonuçlar elde edilebilir (Gutek, 1997: 7-8). Acaba ilköğretim birinci sınıfların Türkçe derslerinde, bu iki yöntemden hangisi uygulandığı zaman, ilk okuma ve yazma daha kolay öğrenilip daha güzel, akıcı ve anlamlı okuma gerçekleşebilir?

İlköğretim okullarımızda okuma ve yazma öğretimi hâlen çözümleme yöntemi ile yapılmaktadır. Ancak bir çok öğretmenimiz, bu yöntemle öğretimin çok fazla zaman alması ya da yöntemin yararına inanmamaları nedeniyle, bu yöntemin zıddı olan, bireşim (harf-ses) yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretmeye çalışmaktadırlar. Hatta bir çok öğretmenimiz de resmîyette çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğretiyor görünmekte, fakat kendi belirledikleri yöntemlerle (harf, ses, karma vb.) öğretimiyle sonuca gitmeye çalışmaktadırlar.

İlkokul çağındaki çocuklara okuma-yazma öğretiminde birçok yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal, hem de zorunludur. Özellikle ünite öğretiminin yaygın olduğu ilköğretim okullarında bir ders saati içinde bile birkaç öğretim yöntemi ve tekniğinin kullanılması söz konusudur.

Ayrıca, toplumsal dinamizm, eğitim programlarının dinamik olmasını gerektirmektedir. Eğitim programlarının dinamizmini objektif süreçlere yöneltmek suretiyle insan gücünü toplum isteklerine uygun nitelikte yetiştirmek mümkün olacaktır. Eğitim programları, yalnızca okulda düzenli çalışmayı değil, aynı zamanda toplumda yaşama ve öğrenme koşullarını geliştirmeyi amaç edinir. (Varış, 1978: 131-132). Bu sebeple, eğitim programları, bir taraftan toplumun problemleri ve ihtiyaçları, diğer taraftan da çocukların ve gençlerin problemleri, ilgileri, gelişim özellikleri ve ihtiyaçları esas alınarak geliştirilmelidir.

Program geliştirme, sürekli izleme ve değerlendirme ile gerçekleştirilebilir (Koçak, 1993: 14). Batı Avrupa ve Amerika’da da 1945’li yıllara kadar tartışmasız doğru olarak kabul edilen, 1945 yılından 1960’lı yılların başlarına kadar olan dönemde cümle metodundan şüphelenilmeye başlanmış ve daha sonra ilk okuma-yazma öğretiminde başka metotlar uygulama alanına aktarılmıştır. 1965’den sonra çözümleme metodu da denilen cümle metodu yerini başka metot veya metot varyanslarına bırakmıştır. Yine Hamburg Eyaleti Programı’nda (1973) okuma öğretimi, çözümleme (kelime ve cümlelerden hareket eden), bireşim (harf ve seslerden hareket eden) veya çözümleme-bireşim, yani karma (kelime ve harflerden hareket eden) metotlarıyla yapılabilmektedir. Okuma öğretiminde nihai kararı öğretmen vermektedir (Özcan, 1992: 168).

Görüldüğü gibi dünyanın pek çok yerinde ilk okuma-yazma öğretiminde bir metodun bir diğer metoda üstünlüğü ya da tercihi söz konusu değildir. Aksine bir metot çoğulculuğu söz konusudur ve tercih, öğrencilerin ve öğretmenin yatkınlığına ve ihtiyaçlarına göre öğretmene bırakılmıştır.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu programlarında öngörülen çözümleme yönteminin yararına inanmadıkları, ya da uygulamayı bilmedikleri vb. nedenlerle okuma-yazma öğretiminde ya karışık ya da bireşim yöntemine yöneldiklerine ilişkin gözlemler ortaya konmaktadır. Bu konuda yapılan eleştiriler, ileri sürülen görüşler, hatta çözümleme yönteminin tek okuma-yazma öğretim yöntemi olarak programlarda yer almasında öne sürülen gerekçeler, duruma ışık tutacak bilimsel ve

objektif araştırmalardan uzak, kişisel gözlem ve düşüncelerin ötesine geçememektedir (Çelenk, 1993: 7).

Diğer yandan okuma-yazma öğretiminde bir dilin kendi yapısal özelliklerinin de önemli bir etken olduğu göz ardı edilmemelidir. Türkçe okunduğu gibi yazılan, yazıldığı gibi okunan bir dil olup, dünya dilleri ailesinde farklı ses, kelime ve cümle yapısına sahiptir (Banguoğlu, 1959: 13). Diğer bazı dillerdeki söyleme ve yazma güçlükleri Türkçede yoktur. Ayrıca Türkçenin söz dizimi diğer dillerden farklıdır. Türkçe cümle yapısı; özne-tümleç-yüklem sırasını izler. Bu özel durum ise Türkçe okuma-yazma öğretimini kolaylaştıran ve Türkçeyi diğer dillerden ayıran önemli bir özelliktir.

Türkçenin bir başka özelliği, kalın seslilerle başlayan kelimelerin kalın seslilerle, ince seslilerle başlayan kelimelerin ise ince seslilerle bitmesidir. Bu duruma "ses uyumu" denir. Ses uyumu Türkçenin önemli yapısal özelliklerinden biridir.

Diğer yandan Türkçe, sondan eklemeli bir dildir. Okuma yazma öğretilirken karşılaşılan en önemli zorluklardan biri, harflerin seslerinin sezdirilmesidir. Türkçenin sondan eklemeli dil olması, bu zorluğun aşılmasında, okuma-yazma öğrenenlere ve öğretmenlere büyük bir kolaylık sağlar. Zira, bir kelimeyi öğrenmiş olan öğrenciye aynı kelimenin sonuna çeşitli ekler getirilmek suretiyle o kelimenin türevleri (yeni kelimeler) çok daha kolay olarak öğretilir.

Türkçenin yapısal özelliklerini göz ardı ederek ilk okuma ve yazma öğretmeye çalışmak doğru değildir. Öte yandan, her çocuk birbirinden farklıdır. Aynı yaştaki çocukların yetenekleri, gelişme hızları, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden büyük farklılıklar gösterir. Eğitim ve öğretimle, fertler arasındaki bu farkları ortadan kaldırmaya ve hepsini birbirine benzetmeye uğraşmak yerine, her birine kendi ihtiyaç ve özelliklerine uygun gelişme ve yetişme imkânları sağlanmalıdır.

Her tecrübe, her çocuk için ayrı bir anlam taşır. Çocukların karşılaştıkları durumları algılama ve açıklama tarzları, olgunluk seviyelerine, amaçlarına ve tecrübelerine bağlı olarak birbirinden farklıdır. Bu bakımdan, aynı olayı yaşayan çocukların aynı tepkide bulunmaları ve aynı anlayışa varmaları beklenmemelidir. Onun için çocukların farklı ihtiyaçlarını araştırmalı, çalışmaları ona göre çeşitlendirme yoluna gidilmelidir (MEB, 1997: 27-28). Etkin bir öğretim için yöntem zenginliğine gitmek artık evrensel bir kural haline gelmiştir (Küçükahmet, 2001: 71).

Birinci sınıfa alınan öğrenciler değişik aile ortamlarından geldikleri için okula hazır olmaları yönünden farklılıklar gösterirler. Öyle ki sınıfta eline ilk kez kalem alan çocuktan, belli bir ölçüde okuma yazmayı kavramış olan çocuğa kadar değişik düzeyde öğrenci bulunabilir. Bu nedenle, çeşitli etkinliklerden yararlanılarak çocukların okuma yazmaya hazır olma yönünden iyice değerlendirilmeleri ve bu değerlendirme sonuçlarına göre çocukların baştan itibaren seviye gruplarına ayrılmaları ve öğrenme etkinliklerinin her grubun ihtiyacına göre plânlanması gereklidir (MEB, 1979: 4).

Diğer yandan hiçbir ders için hiçbir yöntem sihirli bir değnek değildir. Şu derste şu, bu derste bu kullanılmalıdır denilemez. Öğretmen kendi kişisel çabaları ve duyarlılığıyla sınıfına en uygun gelen yöntemleri seçecek ve yine sınıfından aldığı sinyallerle değişikliklere gidecektir (Küçükahmet, 2001: 69). Öğrencilerin psikolojik durumlarına karşı duyarlı olan öğretmenler öğrencilerinin değişiklik için verdiği sinyallere dikkat edeceklerdir (Trenaman, 1967; Aktaran: Küçükahmet, 2001: 68). İlk okuma yazma çalışmalarını yürütürken de, çocukların bireysel farklılıklarını temele alan bir yaklaşımla, her çocuğun gelişim seviyesine ve öğrenme tipine uygun olan yöntemleri tercih edeceklerdir.

Büyüme hızları ve hazır bulunuşluk düzeyleri bakımından tüm çocuklar farklılıklar gösterir. Her çocuğun ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Birisinin, bir yöntemle rahatlıkla öğrenebildiği bir konuyu bir başkası tamamen farklı bir yoldan öğrenebilir. Oysa ülkemizde cümle çözümleme yöntemi ilköğretim programında da savunulmuş ve okuma yazmaya başlamada zorunlu tutulmuştur. Bir yandan bireysel

farklılıklardan bahsedip, diğer taraftan da tek yöntem anlayışını zorunlu hale getirme, birbiriyle nasıl bağdaştırılabilir? Bu, anlaşılması güç bir durumdur (Akyol, 2003a:74).

Çocuklarda dilin kazanılması süreci basitten karmaşığa doğru bir sıra ile olur. Çocuğun içinde doğup büyüdüğü çevre ve koşullar ne denli farklı olursa olsun, çocuklar dili aynı süreçlerden geçerek öğrenirler (Tura, 1983: 9). Önceleri anlamsız hecelerle başlayan dil gelişimi, bir yaş civarında kelime-cümle diyebileceğimiz tek kelimeli anlatımlarla devam eder. Bunlar kısa, genellikle tek heceli kelimelerdir. Bunu iki yaşa doğru iki kelimeli cümlelerin üretilmesi izler. Daha sonra üç-dört kelimeli cümlelerle gelişim devam eder. O hâlde uygulanacak ilk okuma ve yazma programı, çocuğun dil gelişimi ile paralellik göstermelidir.

Tasarlanan eğitim etkinliklerinin ve kullanılacak eğitim materyallerinin bir taslağı olan eğitim programı hakkında uygulamada ne sonuç verebileceği konusunda birtakım ön bilgilere dayanılarak bazı değer yargılarına ulaşılabiliirse de, taslak hakkında gerçek yargıya ancak deneme uygulaması sonucunda ulaşılabılır. (Çelenk, 1993:1).

Okullarımızda programın bir zorunluluğu olarak ilkököl çağına gelen çocuklara çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğretilmektedir. Fakat okuma-yazma ve diğer derslerde gerekli yeterliliği gösteremeyen çocuklara, bireşim yöntemine baş vurularak bu eksikliğin giderilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu nedenle okullarımızda halen uygulanan çözümleme metodunun güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarının birinci sınıflarında ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden “bireşim yöntemi” ile “çözümleme yöntemi” uygulamalı olarak karşılaştırılacak ve hangi yöntemle daha etkili ilk okuma-yazma öğretiminin gerçekleştirildiği ortaya konmaya çalışılacaktır.



Bu araştırmanın önemi, ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden hangisi ile daha kısa sürede ve daha etkili sonuçlara ulaşılabildiğini uygulama üzerinde görmek ve bu doğrultuda, okuma-yazma gibi hayatî bir becerinin kazandırılmasında öğretmenlere ve Millî Eğitim Bakanlığına olumlu yönde öneriler ortaya koyabilmektir.

### **Problem Cümlesi**

İlk okuma ve yazma becerilerini çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama erişileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Alt Problemler**

Bu problem cümlesi çerçevesinde, aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *okuma ve yazma becerilerini kazanma süreleri* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *sesli okuma hızları* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin (varsa) *okuma yanlışlıkları* nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin *okuduğunu anlama erişileri* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin (varsa) *yazım yanlışlıkları* nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *cinsiyetleri* açısından, *ilk okuma ve yazma becerisini kazanma süreleri*, *sesli okuma hızları* ve *okuduklarını anlama erişileri* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *cinsiyetleri* açısından, (varsa) *okuma ve yazım yanlışlıkları* nasıl bir dağılım göstermektedir?

### Denenceler

Bu araştırmada, ilk okuma yazma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanacak olan kontrol grubu öğrencileri ile bireşim yöntemi ile kazanacak olan deney grubu öğrencilerinin; “okuma ve yazma becerilerini kazanma süreleri, sesli okuma hızları, okuma hataları, okuduklarını anlama erişileri” vb. karşılaştırılacak ve cinsiyetlerine göre de değerlendirilecektir. Bu bağlamda denenceler aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *okuma ve yazma becerilerini kazanma süreleri* arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *sesli okuma hızları* arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin (varsa) *okuma yanlışlıkları* farklı bir dağılım göstermektedir.

4. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin *okuduğunu anlama erişileri* arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin (varsa) *yazım yanlışlıkları* farklı bir dağılım göstermektedir.
6. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *cinsiyetleri* açısından, ilk okuma ve yazma becerisini *kazanma süreleri*, *sesli okuma hızları* ve *okuduklarını anlama erişileri* arasında anlamlı bir farklılık vardır.
7. İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *cinsiyetleri* açısından, (varsa) *okuma ve yazım yanlışlıkları* farklı bir dağılım göstermektedir.

### **Sayıtlılar**

1. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin (ailede çocuğa yardım, öğrencinin ağır öğrenenler grubundan ya da üstün yetenekli olması vb) iki grubu da aynı oranda etkileyeceği kabul edilmiştir.
2. Her iki grubun öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimi ile ilgili yeterli pedagojik formasyona sahip oldukları kabul edilmiştir.
3. Görüşmelerde kendilerine yöneltilecek sorulara, öğretmenlerin ve velilerin objektif cevaplar verecekleri kabul edilmiştir.

## Tanımlar

**İlköğretim :** Formal eğitim sürecinde 6- 14 yaş grubundaki öğrencilere temel becerileri kazandırarak, onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan eğitim devresi (Fidan ve Erden, 1986:238).

**İlköğretim Okulu :** 6-14 yaş grubundaki çocuklara, sekiz yıllık zorunlu eğitim-öğretim faaliyetlerinin, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, düzenli ve kontrollü olarak kazandırıldığı yer.

**Dil :** İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan (TDK Güncel Sözlük; <http://tdk.org.tr/tdk.sozluk>' ten 07.06.2005'te indirildi). İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta (Ergin, 1981: 3).

**Ana Dili :** İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil (TDK Güncel Sözlük; <http://tdk.org.tr/tdk.sozluk>' ten 07.06.2005'te indirildi). Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir ( Aksan, 1987: 81).

**Okuma :** Bir yazıyı; kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci (Kavcar ve diğerleri, 2004: 41).

**Yazma :** Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde okunaklı olarak üretebilmek (Akyol, 2000: 37).

**İlk Okuma-Yazma Öğretimi :** İlköğretim okullarının birinci sınıfında okuyan öğrencilere temel okuma yazma becerilerinin kazandırılması.

**Anlama :** Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak; yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek (TDK, 1998: 112).

**Çözümleme Yöntemi :** İlk okuma-yazma öğretiminde, cümle, kelime ve heceleri bilimsel maksatlara bağlı olarak elemanlarına ayırma işi (Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü).

**Bireşim Yöntemi :** Bireşim, parçaların veya öğelerin bir araya getirilip bir bütün olarak birleştirilmesi işidir (TDK Güncel Sözlük; <http://tdk.org.tr/tdk.sozluk>'ten 07.06.2005'te indirildi). İlk okuma-yazma öğretiminde harf, hece ve kelimelerin (parçaların veya öğelerin) bir araya getirilip bir bütün olarak birleştirilmesi (Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü).

### **Kapsam ve Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, 2004-2005 Öğretim yılında Kırşehir Merkez Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu birinci sınıflarının iki şubesi ile,
2. Bu iki sınıfın öğrencilerinin sadece birinci sınıf sonuna kadar olan sürede kazanacakları okuma, yazma ve okuduklarını anlama davranışlarının incelenmesi ile,
3. İlk okuma ve yazma öğretim yöntemlerinden bireşim ve çözümleme yöntemleri ile,
- ve,
4. Bu araştırma yukarıda sözü edilen iki sınıf üzerinde uygulanan ilk okuma ve yazma öğretiminde iki farklı yöntemin (çözümleme ve bireşim yöntemlerinin) uygulanmasından elde edilen davranışlardan; öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini kazanma sürelerine, sesli okuma hızlarına, okuma ve yazım yanlışlıklarına ve okuduklarını anlama erişilerine ilişkin veriler ile, sınırlandırılmıştır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlk okuma-yazma öğretimi ile ilgili Avrupa’da pek çok çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde İlkokuma-yazma alanıyla ilgili olarak yapılan çalışmaların, genellikle okuma-yazma metotları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Ferah, 2003: 40-47). Araştırmamızın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen çalışmalar, yapıldığı yıl esas alınarak tarihsel bir sıra ile tanıtılmaya çalışılacaktır.

Nüzhet Sabit tarafından 1926 yılında yazılan “*Kelime Usûlü ile Elifba*” adlı eser ülkemizde çözümleme metodundan ilk bahseden eser olması sebebiyle önem arz etmektedir. Kelime usûlü ile öğrenmenin hece usûlü ile öğrenmeden daha kolay olduğunu, çocukların kelime ile çok daha kısa sürede okumayı öğrendiklerini belirten Nüzhet Sabit, kitapta ayrıca kelime usûlü ile okuma öğretmenin yolların da göstermektedir (Aktaran: Güçel, 1993: 63-64).

Baymur (1939), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* adlı kitabında, ilk okuma-yazma öğretiminde, Osmanlılar döneminde yüzyıllar boyu devam eden bireşim (harf) yöntemiyle okuma-yazma öğretiminden, çözümleme (cümle) yöntemine geçişin sürecini anlatmakta ve Osmanlılar döneminde, harf yönteminden cümle yöntemine geçişin Satı Bey’in (1325) açtığı tartışmayla başladığını, bunun arkasından Edirne Darülmuallimini Müdürü M. Şerif’in 1327 yılında kaleme aldığı “*Rehber-i Tedris*” adlı kitabıyla çözümleme yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretiminin ilkelerinin ortaya koyulduğunu söylemektedir. Çözümleme yöntemiyle öğretim yapılmasına Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte ilkokul programlarında da yer vermeye başladığını, 1924 ve 1926 İlkokul Programlarında yöntem seçiminin öğretmene bırakıldığı, 1936 Programıyla da harf yöntemine son verilerek cümle yönteminin ilk okuma ve yazma öğretiminde zorunlu hale getirildiği anlatılmaktadır.

William S. Gray (1964), Nejat Yüzbaşıoğulları tarafından dilimize çevrilen “*Okuma ve Yazı Öğretimi*” adlı kitapta;

“Okuma, zihnî ve ahlâkî gelişmemize yardım edebildiği gibi, çocukların yetiştirilmesine veya yiyeceklerin hazırlanmasına dair sağlık bilgisi kaidelerini anlatma için de aynı şekilde faydalıdır. Esasen, ancak olaylarla karşı karşıya kalınca, bu pratik kullanışı idrak ediyoruz. En basit yeni teknikler hakkında hiçbir bilgisi olmayan ümmîlere, okuma öğretimi hazırlıksız yapılamaz. Önce program hazırlanıp düzenlenmelidir.” demektedir.

Gray, kitabında, çocuklara ve yetişkinlere okumanın ve yazmanın nasıl öğretilebileceği üzerinde duruyor ve yazı veya konuşma dilinin şekli ne olursa olsun, okuma mekanizmalarının bütün dillerde birbirine benzediğini söylüyor. “Okuma ve Yazının Temel Eğitimde Rolü, Dil Özelliklerinin Okuma-Yazma Öğretimine Etkisi, Okuma Öğretim Metotları, Çocuklara Okuma Öğretimi Programlarının Mahiyeti ve Düzenlenmesi” gibi başlıklar altında yazar, okuma ve yazı öğretimi ile ilgili çeşitli konuları okuyucularına sunuyor.

Mary Burnet (1970), “*Okuma-Yazma Problemi*” adıyla dilimize de çevrilen kitabında, yetişkinler ve çocuklarda okuma-yazma ile ilgili karşılaşılan problemleri belirtip açıklamaya çalışmıştır. Yetişkinlerin okuma-yazma oranlarının düşük olduğunu, okuma-yazma öğrenmeye çalışanların da yeni bir şeyler öğrenmede zorlandıklarını belirtmektedir. Kitapta ayrıca çocuklarda gerekli ilgi ve motivasyonu sağlamada karşılaşılan zorluklar açıklanmıştır. İlkokul birinci sınıf çocuklarının psikomotor gelişimlerinin farklı düzeyde olabileceği, çevre ve ailenin yeterli motivasyonu sağlayamayabileceği, kurumda yeterli araç-gereçlerin olmayabileceği, olanların gerektiği şekilde kullanılamayabileceği gibi durumlar incelenmeye çalışılmıştır.

Boscher ve arkadaşları (1984)’nın kaleme aldığı, “*Methode Boscher Ou La Journee des Tout Petits*” adını taşıyan Fransızca ilk okuma ve yazma kitabında Boscher yönteminin eksiksiz bir hece yöntemi olduğu belirtilmektedir. Bu yöntemin, okumayı çok çabuk öğrenme, imlâya sağlam bir temel oluşturma gibi özelliklerinin olduğunu, çözümleme ve karışık yöntemlerinde var olan avantajlara da sahip olduğunu belirtmektedirler (Aktaran: Çelenk, 1993: 21).

Seydan Odabaşı (1988), “*Eğitsel Etkinliklerin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi*” adıyla, yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirdiği araştırmasında, okullarda gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin, çözümleme metodu ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin ilk okuma ve yazma becerilerini kazanmalarını nasıl etkilediğini incelemiştir.

Odabaşı, bu çalışması ile, öğrencilerin topluma yabancı kalmadan, okuma-yazmayı sevme güdülerini geliştirmenin çözümleme yöntemiyle daha kolay yapılabildiğini ortaya koymuştur. Eğitsel etkinliklerin öğrencilerin liderlik duygusunu geliştirdiğini, öz güvenlerini kazanmalarına yardımcı olduğunu, topluma uyumlarını kolaylaştırdığını, girişimciliklerini artırdığını, düzenli çalışma alışkanlığı edinmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, eğitsel etkinliklerin, öğrencilerin olayları toptan algılama, okuma-yazma isteği, okuma-yazma faaliyetlerinin süratli bir şekilde ilerlemesi gibi davranışları kazanmaları üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulgularında belirtmiştir.

Çetin Çağlayan (1988), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapmış olduğu “*İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Eğitim Denetçilerinin Öğretmenlere Katkı Düzeyi*” adlı yüksek lisans çalışmasında; ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde ilköğretim denetçilerinin öğretmenlere sağladığı katkı düzeyini, öğretmen ve denetçi görüşlerine göre incelemiştir. Çalışma sonucunda ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde denetçilerin öğretmenlere katkı düzeyi, öğretmen görüşlerine göre “az” ve “hiç” olarak gerçekleşirken, denetçi görüşlerine göre ise “az” ve ”orta” olarak gerçekleşmiştir.

Hasan Güteryüz (1989), “*İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Başarısızlık Nedenleri*” konulu araştırmasında, öğretmenlerin çoğunun okuma-yazma öğretiminde bir problem olduğuna inandıklarını söylemektedir. Güteryüz, bu çalışması ile öğretmenlerin çözümleme yöntemini uygulamada zorlandıklarını ve karışık yöntemle doğru bir gidiş eğilimi gösterdiklerini saptamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen okuma-yazma öğretimi ile



ilgili eğitimi ve Bakanlığın bu konuya yönelik düzenlediği hizmet içi eğitim çalışmalarını yetersiz bulduklarını belirtmiştir.

Süleyman Çelenk (1993), ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerine yönelik eleştirilerden yola çıkarak geliştirmiş olduğu “aşamalı bireşim tekniği”ni bir grup birinci sınıf öğrencisine uygulamıştır. Çelenk’in doktora tezi olarak hazırladığı “*İlkokuma-Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği*” adlı bu araştırmasında; aşamalı bireşim tekniği ile okuma yazma öğrenen grubun daha kısa sürede okuma yazma öğrendiklerini saptamıştır. Okuma hızları bakımından aşamalı bireşim yöntemi ile öğrenen grubun birinci yarı yıl sonunda daha hızlı okuduklarını, ancak ikinci yarı yıl sonunda bu farkın ortadan kalktığını söylemektedir. Okumada doğruluk derecesi ve okuduğunu anlama gücü yönlerinden öğretim yılı sonunda anlamlı bir fark oluşmadığı da araştırmacının bulguları arasındadır.

Çelenk, bu araştırmasında, grupları okuma ve yazma becerisinin gelişimi yönünden de incelemiştir. İlk okuma yazmayı çözümleme veya aşamalı bireşim tekniği ile öğrenen grupların her ikisinde de okuma ve yazma becerisinin, heceden kelimeye, kelimedenden de basit cümleye ve daha karmaşık yapılara doğru, çocuğun dili öğrenme sürecine paralel bir aşama ile geliştiğini gözlemiştir.

Güçel (1993) “*Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretimi ve Okuma-Yazma Alışkanlığı Üzerine Bir Değerlendirme*” başlığıyla Gazi Üniversitesinde yüksek lisans tezi olarak bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmayla Güçel, İlköğretim okullarında ilk okuma ve yazma alışkanlığının yeterli seviyede öğretilmemesinin nedenlerini saptamaya çalışmış ve aile, çevre, öğretmen, eğitim sistemi gibi faktörlerin okuma-yazma alışkanlığının kazanılmasını müspet; televizyon, yabancı dil, test sistemi gibi faktörlerin ise menfi yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Araştırmacı, bu çalışmasında, ilk okuma ve yazma öğretimini etkileyen bu müspet ve menfi faktörleri tek tek incelemiş ve değerlendirmiştir. Yaptığı bu

değerlendirme sonucunda ise, okuma beceri ve alışkanlığını geliştirmek için teklifler sunmuştur.

Damar (1996), Hacettepe Üniversitesinde, yüksek lisans tezi olarak; *"İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki"* konulu bir çalışma yapmıştır. Damar, çalışmada verilerini, Ankara il merkezindeki Yenimahalle, Keçiören, Altındağ, Mamak, Çankaya, Etimesgut, Sincan ilçelerindeki 21 ilköğretim okulunda, birinci sınıfları okutan 141 öğretmen ile yaptığı anket çalışması sonucunda elde etmiştir.

Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmış ve belirlenen bu güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki incelenerek çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı, ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin hizmet içi kurslarına katılma durumları arasında şöyle bir ilişki saptamıştır: Hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin bireysel olarak öğrencileriyle daha çok ilgilendiklerini, plânlarını diğerlerinden daha iyi yaptıklarını, fiş cümlelerini çevreye ve ünitelere uygun olarak daha iyi belirlediklerini ve ilk okuma ve yazma çalışmalarında öğrencilerinin gelişim özelliklerini daha çok dikkate aldıklarını saptamıştır. Ayrıca, ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin kıdemleri arasında da anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırmacı, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin azaldığını söylemektedir.

Kılıç (1996), Gazi Üniversitesinde doktora tezi olarak *"İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Temel Problemler"* adıyla bir araştırma yapmıştır. İlk okuma ve yazma öğretiminde ülkemizdeki metot tartışmalarına yer verilen bu çalışmada, Ankara'nın ilçelerinde 18 okul ve 190 öğretmen ile ilk okuma ve yazma öğretiminde hangi yöntemi tercih ettikleri ile ilgili bir anket çalışması da yapılmıştır.

Araştırmacı anket çalışması sonucunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çözümleme metodunu tercih etme sebebi olarak, “okumayı kolaylaştırdığı için” ve “yönetmelik emri olduğu için” cevaplarını seçtiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin metod seçiminde, bilgiye dayalı ilmî tercihlerden çok, şahsî tercihlere ve resmî kaynaklarda yazılanlara önem verdiklerini saptamıştır.

Araştırmanın amacını; “Türk dilinin öğrenciye kazandırılmasında rehberlik görevi yapan sınıf öğretmenlerinin, uygulamada ortaya çıkan problemlerle ilgili düşüncelerini öğrenerek, çözüm için öneriler ortaya koymak” olarak belirten Kılıç, bu çalışmada, ilk okuma ve yazma öğretiminin Türkçe öğretimindeki yerini, ilk okuma ve yazma faaliyetlerinin Türkiye’deki gelişimini, bu konu ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan mevzuatları, diğer resmî kaynaklardan bu hususla ilgili hükümleri de ortaya koymaya çalışmıştır.

Araştırma bulgularına dayanılarak, programdaki “Hayat Bilgisi mihver derstir” ifadesinin, “Türkçe dersi mihver derstir” şeklinde değiştirilmesi, birinci sınıfa kaydedilen öğrencilerin hazırbulunuşluluk seviyelerinin belirlenip sınıfların ona göre oluşturulması, ders kitaplarının şekil ve muhteva yönünden daha kaliteli hazırlanıp basılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmesi ve özellikle birinci sınıfa okutan öğretmenlerin her yıl birinci sınıfa okutmak kaydıyla alanlarında uzmanlaşmalarının verimi ve kaliteyi artıracığı, gibi yerinde öneriler sunulmaktadır.

Öney ve Durgunoğlu (1997) ve Öney ve Goldman (1984) tarafından, bir dilin yazıldığı gibi okunmasının ya da yazıldığından farklı okunmasının ilk okuma-yazma becerisinin kazanılması üzerindeki etkileri konularında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Öney ve Goldman (1984), Türk ve Amerikan birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerini yapay sözcükleri seslendirme ve paragraf kavrama görevleri açısından test etmişler ve birinci sınıfta Türk öğrencilerin performansının, Amerikan öğrencilere oranla çok üstün olduğunu, ancak üçüncü sınıfa geldiklerinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuşlar ve Türk öğrencilerin dilin

özelliğine bağlı olarak birinci sınıfta okumayı, Amerikan öğrencilerden daha önce kazandıkları yorumunu yapmışlardır.

Figen Bulut (Özcanlı) (1998); Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapmış olduğu “*İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*” adlı yüksek lisans çalışmasında; okuma-yazma öğretiminde, Latin Alfabesi’ne geçildiği günden 1962 yılına kadar fiilen kullanılmış bireşim yöntemi ile şu an kullanılmakta olan çözümleme yöntemi arasındaki farklar ve benzerliklerin neler olduğunu, çocukların, daha kolay ve kalıcı okuma-yazma öğrenmelerinde, çözümleme metodunun mu yoksa bireşim metodunun mu daha etkili kullanıldığını öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaya çalışmıştır.

Çalışmanın evrenini Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçeleri merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Ancak evrenin büyüklüğü nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Bulut (1998) bu çalışmasında, ilk okuma-yazma öğretiminde bireşim ve çözümleme metotlarını kullanmış, ilköğretim okullarında halen görev yapan veya bu kurumlardan emekli olmuş öğretmenlerin görüşlerini saptamaya çalışmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenler, ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme yönteminin çocuğun okuma ve yazma hızını artırdığını ve okuma yazmada kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmacı bu çalışmasında ayrıca, bireşim metoduyla okuma-yazmayı öğrenme süresi, çözümleme metoduna oranla daha kısa olduğu için sınıf seviyesinden geri kalan öğrencilere, bireşim metodu uygulandığında, öğrencinin kısa sürede sınıf seviyesine ulaştığını saptamıştır.

Yalçın (1999), “*İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*” konusunda Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsünde yüksek lisans tezi olarak bir çalışma yapmıştır. Yalçın, bu araştırmasında ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ile öğretmen özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Verilerini 256 sınıf öğretmeni ile yaptığı anket çalışmasından elde etmiştir.

Araştırma sonucunda; ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak; ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, kıdemleri ve kullandıkları yöntem arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

“Okuma Yazma Öğretiminin Tasvirî Bibliyografyası” adı ile Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde bir araştırma yapan Şenol (1999); araştırmasında 1938 yılından başlayıp araştırmanın yapıldığı 1998 yılına kadarki süreçte okuma ve yazma öğretimi ile ilgili kitapları ve makaleleri tespit ve tasvir etmiştir.

Araştırma, Türkçe öğretiminin alan literatürünü iki temel beceri alanında (okuma ve yazma), tezin sınırlılıkları içerisinde ortaya koyduğu için önemli bulunmuştur. Ayrıca bu çalışma ile, Türkçe öğretimi alanına toplu bibliyografya kazandırılmış ve bu alanda yapılmış çalışmalar, kitap ve makale bazında bilim süzgecinden geçirilip yararlanılmaya açık hâle getirilmiştir.

Uçar (2001), *"Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması"* konulu, çalışma grubunu Konya ili Emirgazi ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin oluşturduğu bir araştırma yapmıştır. Araştırmada karma ve çözümleme metotları ile okuma yazma öğrenen öğrenciler; anlama, anlatma, sorulara sözlü ve yazılı olarak cevap verebilme, yaratıcılık, yorumlama, söyleneni yazma ve kendini ifade etme değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırma sonucunda Uçar (2001); okuma yazma öğretiminde kullanılan metotların sosyo-ekonomik olarak incelenmesinde; sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin her iki metotta da başarılı olduklarını, ancak; genel anlamda çözümleme metodu ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin karma metotla okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı olduklarını saptamıştır.

Demir (2003), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde *"İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Hataları ve Öğretmen Görüşleri"* başlıklı bir çalışma yapmıştır. Demir çalışmasını, Ankara ili Altındağ, Mamak ve Çankaya ilçelerindeki üç merkez ilköğretim okulundan tesadüfi olarak seçtiği sekizer sınıftaki öğrenciler ve bu sınıfların öğretmenleri ile yürütmüştür. Araştırmada ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki yazma becerisinde görülen yetersizlikler belirlenip, nedenleri açıklanmış ve düzeltme yolları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı, ilköğretim okullarının birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okuyan öğrencilerin; "fazla boşluk bırakma, heceyi yanlış bölme, satır taşıma ve defter düzenine dikkat etmeme" gibi yazma hatalarını daha fazla yaptıklarını, 4 ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin ise; "kelime yanlış kelimeleri bitişik yazma, harf eksiltme, harf ekleme, noktalama işaretlerini yanlış yerde kullanma" gibi yazım hatalarını daha çok yaptıkları saptamıştır. Demir (2003), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin en çok, "bitişik yazma ve noktalama işaretlerini yanlış kullanma" hatalarını yaptıklarını da bulgularına eklemiştir.

Demir bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının yazma hataları konusunda her hangi bir bilgilerinin olmadığını söylemekte ve yazım hatalarının oluşma nedenlerini de dikkate alarak, bu faktörlerin en aza indirilmesi için gereken tedbirlerin alınmasını, öğretmenlerin de bu konularda hizmet içi eğitime tabi tutulmalarını önermektedir.

Bahar Bayındır (2003); Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak gerçekleştirdiği araştırmasında, ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını bazı değişkenler açısından incelemiştir.

Araştırmaya, Ankara'nın Beypazarı ilçesinde bulunan Kırbaşı İlköğretim Okulunun 1, 2 ve 3. sınıflarından 37 öğrenci ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmaya katılan tüm kız ve erkek öğrencilerin; heceleme, yanlış okuma, atlama geriye dönme, tekrarlama, duraklama, eksik okuma ve ekleme olarak belirlenen okuma yanlışlarını yaptıkları görülmüştür.

Araştırma bulgularına dayanılarak, öğretmenlere; öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirici çalışmalar yapmaları, öğrencilerine doğru sesli okumaları ile model olmaları, kitap okuma alışkanlığı kazandırmaları, derslerinde kullanacakları metinleri öğrencilerin seviyelerine göre hazırlamaları önerilmiştir.

Ülkemizde ilk okuma-yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgili eğitimciler ve araştırmacılar tarafından pek çok kitap kaleme alınmıştır. Bu kitaplar içerikleri anlamında birbirlerine benzemektedirler. Genellikle cümle çözümleme yöntemi ve devreleri üzerine bina edilmiş olan bu kitaplardan araştırmacı tarafından ulaşılabilenler şunlardır: Binbaşioğlu (2004), *“İlk Okuma ve Yazma Öğretimi”*, Akyol (2003), *“Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi”* Güleriyüz (2002), *“Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi- Kuram ve Uygulamaları”*, Köksal (2001), *“Okuma ve Yazmanın Öğretimi”*, Cemaloğlu (2001), *“İlk Okuma Yazma Öğretimi”*, Çelenk (1999), *“İlk Okuma-Yazma Programı ve Öğretimi”*, Dikmen (1986), *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*, Öz (1998), *“Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi”*, Tekişik (1998), *İlk Okuma Yazma Öğretmen Kılavuzu*, Güneş (1997), *“Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi”*.

Yukarıda da söylendiği gibi bu kitaplarda içerik olarak genellikle aynı konulara yer verilmiş olsa da, aralarında bazılarını farklı kılan noktalar da bulunmaktadır. Örneğin, Binbaşioğlu'nun (2004) *“İlk Okuma ve Yazma Öğretimi”* adıyla yayınlanan kitabının en önemli kısımlarından birisi “ekler” bölümüdür. Bu kısmında yazar, ilk okuma ve yazma ile ilgili, daha önce bazı kitap ve dergilerde yayınlanmış, üç tanesi yazarın kendisine ait sekiz ayrı araştırmaya yer vermiştir. Kitabın son bölümü olan on dördüncü bölümde ise cümle çözümleme yöntemine

yapılan eleştirilere yazarın cevaplarını içeren ve daha önce bazı dergilerde de yayınlanmış olan açıklamalara yer verilmiştir.

Akyol (2003), tarafından yazılmış olan “*Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*” adlı kitap, ilk okuma ve yazma öğretiminin evrensel bir faaliyet olduğundan hareketle dünya literatüründe bu alanda yapılan çalışmaların ışığında kaleme alınmıştır. Kitabı diğerlerinden farklı kılan ise, kitapta yazmaya etki eden unsurlara, yazmada görülen sorunların giderilmesi için neler yapılması gerektiğine geniş bir yer verilmiş olması ve yazar tarafından, farklı öğrencilere ait çeşitli yazı örneklerinin değişik açılardan incelenmiş olmasıdır.

“*Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi- Kuram ve Uygulamaları*” adıyla Güleriyüz (2002) tarafından yazılmış olan kitapta göze çarpan farklılık, çocuk edebiyatı ile ilgili bir bölüme yer verilmiş olmasıdır. Bu bölümde, çocuk edebiyatı ile ilgili açıklamaların yanı sıra, çocuk edebiyatı ürünlerinden (masal, tekerleme, bilmece, şiir, şarkı vs) örneklerle de yer verilmiştir.

Köksal (2001), “*Okuma Yazmanın Öğretimi*” adıyla bir kitap yazmıştır. Bu kitapta, Türkçenin yeterince doğru ve güzel konuşulmadığı yörelerde okuma yazma öğretiminin hangi yöntemlerle yapılabileceği konusunda değerli bilgiler vardır. Ayrıca ekler kısmında, çocuk edebiyatı ürünlerinden örnekler yer almaktadır.

“*İlk Okuma-Yazma Programı ve Öğretimi*” adıyla Çelenk’in (1999) yazdığı kitapta, aşamalı bireşim tekniği adıyla yazar tarafından geliştirilen ve 1993 yılındaki bir araştırmasına da konu olan yöntem, ilk okuma ve yazma öğretim yöntemlerine alternatif olarak önerilmektedir.

Firdevs Güneş’in (1997) “*Okuma- Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*” adıyla kaleme aldığı kitap, diğer okuma ve yazma öğretimi kitaplarından oldukça farklıdır. Kitap daha çok yetişkinlerin okuma yazması üzerine kurgulanmıştır. Kavram ve tanımlarından başlanılarak okuma-yazmanın etkileri, bellekle ilişkisi ve teorileri açıklanmıştır. Yurt içi ve dışında gerçekleştirilmiş olan okuma-yazma ile



ilgili kampanyalar tanıtılmış ve ideoloji ile okuma-yazmanın ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kitapta ayrıca, dünya literatüründe bu alanda yapılan çalışmalara ve okuma-yazma ile ilgili yapılmış olan uluslar arası bildirilere yer verilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, deney ve kontrol grubunda görev alacak öğretmenlerin belirlenmesi, bireşim ve çözümleme yöntemlerinin uygulanma basamakları, evren ve örneklem seçimi, veri toplama teknikleri, verilerin oluşturulması için yapılacak ölçmelerde kullanılacak metinlerin seçilmesi, ölçme araçlarının hazırlanıp uygulanması ve elde edilen verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

#### Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, deneysel araştırma modellerinden “*kontrollü son-test model*” (veya, ‘son- test kontrol gruplu model’ de denilmektedir) kullanılarak yürütülmüştür. Kontrollü son-test modelde; yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Gruplara yalnızca son-test uygulanır (Karasar, 2000: 98). Bu araştırmada, ilk okuma yazma becerisini “çözümleme yöntemi” ile kazanan grubumuz kontrol, “bireşim yöntemi” ile kazanan grubumuz da deney grubunu oluşturmaktadır.

Deneme ve kontrol grupları random atama yoluyla tayin edilmiştir. Ancak, deneme ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilerin cinsiyetleri, okul öncesi eğitim durumları, anne-baba mesleği ve öğrenim durumları vb. denklikleri kontrol edilmeye çalışılmıştır.

#### Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Seçimi

Kontrol ve deneme grubunda görev alacak öğretmenlerin seçiminde de meslekî kıdem, meslekî yeterlilik, mezun olunan okul, birinci sınıfı kaç yıl

okuttukları gibi nitelikler açısından birbirine yakın olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Her iki grubun öğretmen nitelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 1 : Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Meslekî Nitelikleri**

| GRUPLAR<br>ÖĞRETMENLERİN NİTELİKLERİ                     | Deney            | Kontrol          |
|----------------------------------------------------------|------------------|------------------|
| Meslekî Kıdem                                            | 25               | 22               |
| Mezun Olunan Okul                                        | Eğitim Enstitüsü | Eğitim Enstitüsü |
| Birinci Sınıfı Kaç Kez Okuttuğu                          | 5                | 4                |
| Son Üç Yılın Teftiş Notu Ortalaması (Meslekî Yeterlilik) | 92               | 90               |

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ilk okuma ve yazmayı öğretmek üzere, görevlendirilen öğretmenlerin her ikisi de 20 yılın üzerinde meslekî kıdeme sahiptir. Her iki öğretmende "çok iyi" derecesinde başarılıdır ve birinci sınıfı okutmada yeterli tecrübeye sahiptirler denilebilir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ikisi de, 2004-2005 öğretim yılı başında araştırmanın yürütüldüğü okula atandıklarından, araştırmacı tarafından geçmişteki performansları bilinmemektedir. Öğretmenlerin hangi yöntemi tercih edecekleri kendi isteklerine bırakılmıştır. Deney grubu öğretmeni, daha önceki bir tarihte yetişkinlere okuma yazma öğretimi için bireşim metodunu kullandığını ve bireşim yönteminde tecrübe sahibi olduğunu beyan ederek bireşim metodunun uygulanacağı grubu tercih etmiştir.

Deneme ve kontrol grubu öğretmenlerine, ağırlıklı olarak da bireşim yöntemini uygulayan deney grubu öğretmenine, araştırmacı tarafından, öğretime başlanmadan önce yöntemlerin uygulanması ile ilgili iki hafta süreli bir seminer verilmiştir. Süreç içerisinde, her iki öğretmenle de zaman zaman bir araya gelinip fikir alış verişinde bulunulmaya devam edilmiştir. Aşağıda, öğretmenlere verilen bu

seminerin konusunu da oluşturan Bireşim yönteminin ve çözümleme yöntemlerinin sınıflarda uygulanması ile ilgili işlem basamakları kısaca açıklanmaktadır:

### **Bireşim Yönteminin Uygulanması**

**Hazırlık Aşaması :** Hazırlık aşamasının, başlangıçta iki hafta sürmesi planlanmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluluk seviyelerine göre bu sürenin bir hafta kısaltılıp uzatılması öğretmene bırakılmıştır. Okul açıldığında öğrencilerin büyük bir oranda ana sınıfı eğitimi almış olmalarından ve ana sınıfı eğitimi almayanların da kalem tutma, defteri doğru kullanma becerilerine sahip, bak-anlat ve çiz-boya çalışmalarına aşina oldukları ve bu dönemde verilebilecek pek çok harf ve çizgiyi doğru yazabildikleri görülmüştür. Bu nedenle hazırlık aşaması bir hafta sürmüştür.

Bir haftalık hazırlık sürecinde, öğrencilere okul ortamını tanıtıcı ve onların okula uyumunu sağlayıcı etkinliklere, bak-anlat ve çiz-boya çalışmalarına ve son olarak da çizgi çalışmalarına ( zik-zaklı çizgiler, eğriler, düz çizgiler, yatay çizgiler, yuvarlak çizgiler vb) yer verilmiştir.

**Seslilerin Öğretilmesi :** Bireşim grubunda, sesli harfler alfabedeki sıralamaya uygun olarak tanıtılmaya çalışılmıştır. Sesli harfler tanıtılırken her harfin önce sesi verilmiş, sonra sembolleri büyük ve küçük harf yazılımları aynı anda olacak şekilde verilmiştir (Aa, Ee, Iı, İi, Oo, Öö, Uu, Üü). Seslerin verilmesinde ilgili ses ile başlayan kelimelerden yararlanılmıştır. Seslendirilen her harfin daha sonra sembolleri yazılmıştır. Öğrencinin sesi duyduğunda harfi yazması veya harfi gördüğünde seslendirmesi sağlanana kadar pekiştirme çalışmalarına devam edilmiştir. Bu süreç aşağı-yukarı iki hafta sürmüştür.

**Sessizlerin Öğretilmesi :** Sessiz harflerin öğrencilere hangi sırada öğretilmesi gerektiği konusunda evreni oluşturan Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu sınıf öğretmenlerinden, daha önce birinci sınıfı okutmuş olanlarla ve bu öğretim yılında deney grubu öğrencilerine eğitim verecek olan öğretmen ile fikir alışverişinde bulunulmuştur. Öğretmenlerin ve araştırmacının bu konudaki tecrübeleri ile

öğrenciler tarafından kolay öğrenilip, kolay seslendirilenlerden ve işlek olup, kolay hece yapılabilen harflerden başlanılıp, zor öğrenilen ve zor seslendirilen harflere doğru bir sıralama oluşturulmuş, bu sırada sessiz harflerin öğretilmesine karar verilmiştir. Bu sıralama şöyle oluşmuştur: k, l, z, t, ş, r, s, m, n, v, y, b, c, ç, d, f, g, ğ, h, p, j .

Öğrencilere sesiz harfler tanıtılırken önce sesleri verilmiştir. Sesler verilirken öğrencilerin çok bildikleri ve çevrede var olan eşya, araç-gereç adlarından yararlanılmıştır. Örneğin (k) sesi verilirken; kapı, kalem, kiraz vb. kelimeler seslendirilmiş, seslendirilirken çıkarılan (k) sesine dikkat çekildikten sonra, bunun (k) sesi olduğu söylenmiştir.

Seslendirilen her harfin daha sonra sembolleri yazılmıştır. Büyük harf ve küçük harf yazılışları aynı anda verilmiştir. Ses-sembol eşleştirmesi yaptırılan her harf ile ilgili, öğrenciye kavratılana kadar alıştırımlara devam edilmiştir. Öğrencinin sesi duyduğunda harfi yazması veya harfi gördüğünde seslendirmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğrenciye öğretilen her sessiz harften sonra daha önce öğrenilmiş olan sesli harfler ile birlikte kullanılarak heceler oluşturulmuştur. Oluşturulan heceler öğrencilerle birlikte yazılıp okunarak pekiştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar devam ederken bir taraftan da anlamlı bütünlere ulaşılmıştır. Dolayısıyla bir ünlü ve bir ünsüz harfin öğretilmesiyle birlikte kelimeye kadar ulaşılmıştır. Örneğin (k) sesi öğrencilere kavratıldıktan sonra; ka, ke, ki, ko, kö, ku, kü ve ak, ek, ık, ik, ok, ök, uk, ök gibi heceler ve kek, kak, kök, koku gibi kelimelerin öğrencilerle birlikte okunup yazılmasına geçilmiştir.

İkinci sesli harfin (l) öğretilmesinde de aynı sıra takip edilmiştir. İkinci sesli harfin öğretilmesi ile birlikte kelimelere ulaşıldıktan sonra, kelimedenden daha anlamlı bütün olan cümleler oluşturulmuştur. Bu cümleler öğrencilerle birlikte okunup yazdırılmış, pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Bu aşamadan hemen sonra, öğrencilerin tanıdıkları cümleler bir araya getirilip metinler oluşturulmuştur. Bu metinler de öğrencilerle birlikte okunup tahtaya, defterlere yazılmıştır. Örnek aşağıdadır:



Benzeri uygulamalar her yeni öğrenilen sessizden sonra örnekler çeşitlendirilerek devam etmiştir. Önceki öğrenilen kelime ve metinler de zaman zaman tekrar edilmiştir. Bunun için, öğrencilerin önceki ile yeni öğrendikleri harmanlanıp, yeni metinler oluşturulmuş, ve böylece önceki öğrenilenlerin unutulmaması sağlanmaya çalışılmıştır.

Sessizlerin öğretilmesine, okulun açıldığı üçüncü hafta (27 Eylül ile başlayan hafta) başlanılmış olup, ilk hafta bir sessiz harf verilmiş diğer haftalarda genellikle ikişer sessiz harf, çok az olarak da üç sessiz harf verilmiştir. Bu şekilde kasım ayının son haftası itibariyle bütün sessiz harfler öğrencilere kavratılmıştır.

***Serbest Okuma ve Yazma Dönemi :*** Bireşim yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenen öğrenciler, serbest okuma ve yazma dönemine yoğun olarak ekim ve kasım ayları içerisinde geçmişlerdir. Deney grubu öğrencileri ve öğretmeni, kasım ayının ilk haftasından itibaren programdaki ve Türkçe-1 ders kitabındaki metin işleme

basamaklarına uygun olarak ders işlemişler ve serbest okuma-yazma etkinlikleri yapmışlardır.

### **Çözümleme Yönteminin Uygulanması**

***Hazırlık Aşaması :*** Başlangıçta, bireşim yönteminde olduğu gibi çözümleme yönteminde de hazırlık aşamasının, iki hafta sürmesi planlanmıştır. Ancak, aynı gerekçelerle kontrol grubunda da bu süreç bir haftada tamamlanmıştır.

***Cümle Verme, Kelime ve Hece Dönemi :*** Çözümleme yönteminin hazırlık döneminden sonraki diğer dönem ve süreçlerinin uygulanma basamakları (ses ve serbest okuma dönemi hariç) ile, öğrencilere hangi fiş cümlelerinin verildiği ve verilmiş sıraları aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

**Çizelge 1: Çözümleme Yönteminin Kontrol Grubunda Yaklaşık Uygulama Süreleri**

| Sıra No | Verilecek Cümle           | Verilme Tarihi | Kelime Dönemi | Hece Dönemi |
|---------|---------------------------|----------------|---------------|-------------|
| 1       | Ali Bak.                  | 20 Eylül       | 4 Ekim        | 21 Ekim     |
| 2       | Bu masa.                  | 21 Eylül       | 6 Ekim        | 27 Ekim     |
| 3       | Şu sıra.                  | 22 Eylül       | 8 Ekim        | 27 Ekim     |
| 4       | O, pencere.               | 23 Eylül       | 12 Ekim       | 3 Kasım     |
| 5       | O, dolap.                 | 24 Eylül       | 12 Ekim       | 3 Kasım     |
| 6       | Bu, yazı tahtası.         | 27 Eylül       | 14 Ekim       | 8 Kasım     |
| 7       | Okul açıldı.              | 28 Eylül       | 18 Ekim       | 11 Kasım    |
| 8       | Zil Çaldı.                | 29 Eylül       | 20 Ekim       | 18 Kasım    |
| 9       | Kalem al.                 | 30 Eylül       | 22 Ekim       | 18 Kasım    |
| 10      | Ali ata bak.              | 1 Ekim         | 26 Ekim       | 18 Kasım    |
| 11      | Resim yap                 | 5 Ekim         | 26 Ekim       | 22 Kasım    |
| 12      | Emel eve gel.             | 7 Ekim         | 2 Kasım       | 25 Kasım    |
| 13      | İpek topu at.             | 7 Ekim         | 2 Kasım       | 25 Kasım    |
| 14      | Oya okula koş.            | 11 Ekim        | 5 Kasım       | 30 Kasım    |
| 15      | Kaya okula koş.           | 11 Ekim        | 5 Kasım       | 30 Kasım    |
| 16      | Yücel şu ipi tut.         | 13 Ekim        | 10 Kasım      | 3 Aralık    |
| 17      | Yücel yazı yaz.           | 13 Ekim        | 17 Kasım      | 7 Aralık    |
| 18      | Bayram geldi.             | 15 Ekim        | 17 Kasım      | 10 Aralık   |
| 19      | Bayrak as.                | 15 Ekim        | 22 Kasım      | 10 Aralık   |
| 20      | Vatanım Türkiye.          | 17 Ekim        | 29 Kasım      | 14 Aralık   |
| 21      | Uyan, Ufuk uyan.          | 18 Ekim        | 2 Aralık      | 16 Aralık   |
| 22      | Ümit bu üzüm.             | 18 Ekim        | 2 Aralık      | 16 Aralık   |
| 23      | Fener as.                 | 19 Ekim        | 2 Aralık      | 19 Aralık   |
| 24      | Cumhuriyet çok yaşa.      | 26 Ekim        | 3 Aralık      | 20 Aralık   |
| 25      | Ben Türküm.               | 1 Kasım.       | 6 Aralık      | 20 Aralık   |
| 26      | Hasan hasta oldu.         | 8 Kasım        | 7 Aralık      | 22 Aralık   |
| 27      | Atatürk seni çok severiz. | 11 Kasım       | 13 Aralık     | 24 Aralık   |
| 28      | Ne mutlu Türküm diyene!   | 23 Kasım.      | 15 Aralık     | 27 Aralık   |
| 29      | Jale bu baraj.            | 26 Kasım.      | 16 Aralık     | 28 Aralık   |
| 30      | Yağ yağmur yağ.           | 29 Kasım.      | 17 Aralık     | 30 Aralık   |
| 31      | Dağa, bağa yağ.           | 1 Aralık       | 21 Aralık     | 31 Aralık   |
| 32      | Ömer mısır sever.         | 2 Aralık       | 21 Aralık     | 31 Aralık   |
| 33      | Ömer ödevini yaptı.       | 3 Aralık       | 22 Aralık     | 31 Aralık   |
| 34      | Işık ılık süt iç.         | 6 Aralık       | 23 Aralık     | 3 Ocak      |
| 35      | Güler gazete oku.         | 8 Aralık       | 23 Aralık     | 3 Ocak      |
| 36      | Bir hafta yedi gündür.    | 10 Aralık      | 27 Aralık     | 4 Ocak      |



Çizelgede de görüldüğü gibi çözümleme yönteminin uygulandığı öğrencilere toplam 34 fiş (cümle) verilmiştir. Cümle verme dönemine 20 Eylül'de (okul açıldıktan bir hafta sonra), cümlelerin çözümlenmesine 4 Ekim'de ve kelimelerin çözümlenmesine de 21 Ekim'de başlanılmıştır.

**Ses Dönemi :** : Ses dönemine 27 Ekim'de başlanılmış, diğer dönemler içinde zaten hissettirilmiş olan, sekiz seslinin kavratılması kasım ayının ilk haftasında tamamlanmıştır. Büyük ve küçük yazılışlarıyla seslilerin öğrenciye kavratılması için seçilmiş olan fiş cümleleri aşağıda çizelge 2'de gösterilmiştir:

**Çizelge 2 : Kontrol Grubu Öğrencilerine Seslilerin Öğretilmesi İçin Seçilmiş Fiş Cümleleri.**

| Sesliler | Fiş Cümleleri                           |
|----------|-----------------------------------------|
| A-a      | Ali Bak. ; Ali ata bak.                 |
| E-e      | Emel eve gel.                           |
| I-ı      | Işık ılık süt iç.                       |
| İ-i      | İpek topu at. ; Yücel ipi tut.          |
| O-o      | Oya okula koş.                          |
| Ö-ö      | Ömer mısır sever. ; Ömer ödevini yaptı. |
| U-u      | Uyan Ufuk uyan.                         |
| Ü-ü      | Ümit bu üzüm.                           |

**Serbest Okuma ve Yazma Dönemi :** Serbest okuma dönemi için kesin bir tarih verilemese de kontrol grubundaki öğrenciler genellikle kasım ve aralık ayları içerisinde ilk okuma ve yazma etkinliğini öğrenmişlerdir. Aralık ayı sonu itibarıyla de serbest okuma ve yazma dönemine başlanılmıştır.

Deney grubunda olduğu gibi, bu dönemde, kontrol grubu öğrencileri de, programdaki ve Türkçe-1 ders kitabındaki metin işleme basamaklarına uygun olarak ders işlemişler ve serbest okuma-yazma etkinlikleri yapmışlardır.

### **Evren**

Araştırmanın evreni, Kırşehir Merkez Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu'dur. Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu, öğrenci mevcudu bakımından Kırşehir il merkezindeki en büyük okullardan birisidir. Toplam 1050 öğrencisi vardır. Bunlardan 142'sini birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmacı da halen aynı okulda görev yapmakta olduğundan, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çalışmalarını daha yakından izleyebileceğini düşünerek araştırmanın evrenini Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu olarak oluşturmuştur.

### **Örneklem**

Araştırmanın örneklemini, evreni oluşturan Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu'nun 2004-2005 öğretim yılı birinci sınıfları arasından random (şans) yöntemi ile seçilen iki sınıfı oluşturmuştur. Kontrol grubunda 21 erkek ve 17 kız olmak üzere toplam 38; deney grubunda ise 16 erkek ve 21 kız olmak üzere toplam 37 öğrenci çalışmaya katılmışlardır.

Şans yöntemi ile örnekleme yapmak kura çekmeye benzer. Seçilmek için herkese eşit şans tanınmıştır. Bu örneklem, aynı zamanda bir eşit olasılık örneklemesidir (Kaptan, 1998: 120). Olasılık temelli örneklem, "olasılık kuramı" üzerine kurulmuştur. Olasılık kuramı, belirli özelliklerin evrende normal dağıldığı ilkesine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 62-63). Bu araştırmada da, Evreni temsil eden Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu'nun 2004-2005 Öğretim Yılı için oluşturulan birinci sınıfları, kümeler olarak kabul edilmiş ve bu kümeler

içerisinden random olarak seçilen iki şubedeki öğrenciler araştırmamızın örneklemini oluşturmuşlardır. Bu iki sınıftaki tüm öğrenciler bulundukları sınıflara tesadüfi olarak dağıtılmışlardır. Ancak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin; cinsiyet, okul öncesi eğitim durumları, anne-baba meslekleri ve öğrenim durumları açısından denklilikleri kontrol edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda (tablo 2-7) sunulmuştur:

**Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

| GRUPLAR<br>CİNSİYET | Deney |     | Kontrol |     |
|---------------------|-------|-----|---------|-----|
|                     | N     | %   | N       | %   |
| Kız                 | 21    | 57  | 17      | 45  |
| Erkek               | 16    | 43  | 21      | 55  |
| TOPLAM              | 37    | 100 | 38      | 100 |

Tabloda da görüldüğü gibi, deney grubunun %57'si kız, % 43'ü erkek öğrencilerden oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise % 45'i kız ve % 55' i erkek öğrencilerden oluşmuştur.

**Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları**

| GRUPLAR<br>EĞİTİM DURUMU | Deney |     | Kontrol |     |
|--------------------------|-------|-----|---------|-----|
|                          | N     | %   | N       | %   |
| Okul Öncesi Eğitimi Alan | 23    | 62  | 24      | 63  |
| Okul Öncesi Eğt. Almayan | 14    | 38  | 14      | 37  |
| TOPLAM                   | 37    | 100 | 38      | 100 |

Tabloda da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin % 62'si ve kontrol grubu öğrencilerinin de % 63'ü okul öncesi eğitimi almışlardır. Okul öncesi eğitimi

alma durumlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirine denk olduğu söylenebilir.

**Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları**

| GRUPLAR<br>MEZUN OLD. OKUL | Deney |     | Kontrol |     |
|----------------------------|-------|-----|---------|-----|
|                            | N     | %   | N       | %   |
| İlkokul                    | 2     | 5   | 4       | 10  |
| Ortaokul                   | 2     | 5   | 9       | 24  |
| Lise                       | 18    | 49  | 16      | 42  |
| Üniversite                 | 15    | 41  | 9       | 24  |
| TOPLAM                     | 37    | 100 | 38      | 100 |

Tablo 4’te de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin babalarının % 5’i ilkokul, % 5’i ortaokul mezunu iken, % 49’u lise ve % 41’i de üniversite mezunudurlar. Öte yandan kontrol grubu öğrencilerinin babalarından % 10’u ilkokul, % 24’ü ortaokul mezunu iken, % 42’si lise ve % 24’ü de üniversite mezunudurlar. Her iki grupta da en fazla lise mezunu, en az ilkokul mezunu baba vardır.

**Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları**

| GRUPLAR<br>MEZUN OLD. OKUL | Deney |     | Kontrol |     |
|----------------------------|-------|-----|---------|-----|
|                            | N     | %   | N       | %   |
| İlkokul                    | 9     | 24  | 15      | 39  |
| Ortaokul                   | 3     | 8   | 12      | 32  |
| Lise                       | 19    | 52  | 9       | 24  |
| Üniversite                 | 6     | 16  | 2       | 5   |
| TOPLAM                     | 37    | 100 | 38      | 100 |

Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin çoğu lise mezunudur. Kontrol grubundaki annelerin ise çoğu ilkokul mezunudur. Deney grubu öğrencilerinin annelerinden % 24’ü ilkokul, % 8’i ortaokul mezunu iken, % 52’si lise ve % 16’sı

da üniversite mezunlardır. Diğer yandan kontrol grubu öğrencilerinin annelerinden % 39'u ilköğretim, % 32'si ortaokul mezunu iken, % 24'ü lise ve % 5'i de üniversite mezunlardır.

**Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Mesleklere Göre Dağılımları**

| GRUPLAR<br>MESLEKLER | Deney |     | Kontrol |     |
|----------------------|-------|-----|---------|-----|
|                      | N     | %   | N       | %   |
| Öğretmen             | 5     | 14  | 3       | 8   |
| Memur                | 13    | 35  | 14      | 37  |
| İşçi                 | 9     | 24  | 12      | 32  |
| Esnaf                | 7     | 19  | 5       | 13  |
| Serbest              | 3     | 8   | 4       | 10  |
| TOPLAM               | 37    | 100 | 38      | 100 |

Deney grubu öğrencilerinin babalarının % 14'ü öğretmen, %35'i memur, % 24'ü işçi, % 19'u esnaf ve % 8'i serbest meslek sahibidirler. Kontrol grubu öğrencilerinin babalarının ise % 8'i öğretmen, %37'si memur, % 32'si işçi, % 13'ü esnaf ve % 10'u da serbest meslek sahibidirler. Bu duruma göre her iki grupta da en çok memur ve işçi ( % 59 ; %69) baba vardır. Deney grubunda en az serbest meslek sahibi baba varken (% 8); kontrol grubunda en az öğretmen baba (% 8) vardır.

Deney grubu öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre dağılımları böylece özetlendikten sonra, aşağıda; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre dağılımları da tablo 7'de gösterilmiştir:

**Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklere Göre Dağılımları**

| GRUPLAR<br>MESLEKLER | Deney |     | Kontrol |     |
|----------------------|-------|-----|---------|-----|
|                      | N     | %   | N       | %   |
| Öğretmen             | 3     | 8   | -       | -   |
| Hemşire              | 3     | 8   | -       | -   |
| Memur                | -     | -   | 3       | 8   |
| Esnaf                | -     | -   | 1       | 3   |
| Ev Hanımı            | 31    | 84  | 34      | 89  |
| TOPLAM               | 37    | 100 | 38      | 100 |

Tablodan da yorumlanabileceği üzere, her iki grubunda anneleri büyük bir oranda ev hanımıdır (% 84; % 89). Deney grubu öğrencilerinin annelerinin geriye kalan % 8'ini öğretmen, % 8'ini hemşire oluşturmuş iken, kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin % 8'ini memur, % 3'ünü esnaf oluşturmuştur.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın başında; okuma, yazma, ilk okuma yazma, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, yöntemlerin etkililikleri gibi araştırmayla ilgisi olduğu düşünülen konularda kütüphanelerden, tezlerden, internet vb. kaynaklardan tarama yapılmıştır. Buralardan ulaşılan kaynakların, araştırma konumuzla ilgili olan bölümlerinden istifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde, araştırmada öngörülen denencelerin sınanması amacıyla, ölçme araçlarının nasıl hazırlandığı ve uygulandığı ve uygulamalar sonucunda verilerin nasıl oluşturulduğu aşağıda açıklanmıştır:

### Metinlerin Seçilmesi, Ölçme Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Birinci denencemiz olan; "İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *okuma ve yazma becerilerini kazanma süreleri* arasında anlamlı bir farklılık vardır." denencesi için veriler; her öğrencinin okumayı öğrendikleri günler not edilip, okulun eğitim-öğretime açıldığı gün olan 13 Eylül ile farkı bulunarak, aradaki gün sayıları deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ilk okuma ve yazmayı öğrenme puanları olarak kaydedilmiştir. Veriler bu şekilde elde edilmiştir.

"İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *sesli okuma hızları* arasında anlamlı bir farklılık vardır." denencesi için; birinci dönem sonunda bir kez ve ikinci dönem itibarıyla de üç kez ölçüm yapılmıştır. Ölçmelerde kullanılan metinler öğrencilerin ders kitaplarından seçilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızlarının belirlenmesi için, bu ölçümlerde öğrencilerin dakikada hatasız okudukları kelime sayıları belirlenmiştir. Hatalı okunan kelimeler puanlamaya dahil edilmemiştir. İkinci dönem verilerin oluşturulması için öğrencilerin üç ölçme puanlarının aritmetik ortalamaları alınmıştır.

"İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin (varsa) *okuma yanlışlıkları* farklı bir dağılım göstermektedir." denencesi için ise veriler şu şekilde belirlenmiştir: Birinci dönem sonunda, Millî Eğitim Bakanlığınca 2004-2005 öğretim yılı için ilköğretim okullarında ders kitabı olarak öğrencilere ücretsiz dağıtılan Berk Yayıncılık'a ait ilköğretim Türkçe-1 ders kitabının 91. sayfasında yer alan "Ana Öğüdü" adlı şiir (Ek- 1); ikinci dönem sonunda ise, yine aynı kitabın 142-143. sayfalarındaki "Sevgi Dersi" başlıklı metin (Ek- 2) deney ve kontrol grubu öğrencilerine tek tek okutulmuştur. Öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlıkları kayıt altına alınmıştır. Ölçme öncesinde, araştırmacının tecrübesinden, alan uzmanlarının görüşlerinden ve bu alanda daha önce yapılmış olan benzer araştırmalardan yola çıkılarak; "kelimeyi yanlış okuma, ekleme, atlama, tekrarlama, noktalamaya uymama, heceleyerek okuma, okuduğu yeri

kaybetme, kalemle-parmakla izleme, geriye dönme, duraklama, gereksiz vücut hareketleri yapma ve sesi ayarlayamama" olmak üzere, 12 tür okuma yanlış kriter olarak tespit edilmiştir. Birinci dönem sonunda öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlıkları liste üzerinde çetelelenmiştir. İkinci dönem sonunda ise, öğrencilerin okumaları kameraya kaydedilmiş, daha sonra çözümlenerek okuma yanlışlıkları ile ilgili veriler elde edilmiştir.

Dördüncü denencemiz olan; "İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin *okuduğunu anlama erişileri* arasında anlamlı bir farklılık vardır." denencesi için, çoktan seçmeli test tipinde ölçme araçları hazırlanmıştır. Birinci dönem okuma ve yazmayı yeni öğrenmiş öğrencilerin test tipindeki ölçme araçları ile değerlendirilmeleri doğru bulunmadığından birinci dönem bu denence için ölçme yapılmamıştır. İkinci dönem iki ölçme yapılmıştır. Okuduğunu anlama erişilerinin belirlenmesi için 25 sorudan oluşan iki ayrı "okuduğunu anlama" testi hazırlanmıştır (hazırlanan bu testlerden test- 2 ek- 5'te sunulmuştur). Testlerde kullanılan metinler ve sorular büyük bir oranda, Talim Terbiye Kurulunca öğrencilere yardımcı kaynak kitap olarak tavsiye edilmiş olan, Mutlu Yayınları'nın ilköğretim 1. ve 2. sınıf yardımcı ders kitaplarından derlenmiştir. Sorular hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır.

Her iki ölçme aracı da önce 30 soru olarak hazırlanmıştır. Taslak olarak hazırlanan ölçme araçları, evreni oluşturan Süleyman Türkmani İlköğretim Okulunun örnekleme girmeyen birinci sınıflarından 1-D sınıfında uygulanmıştır. Bu ön deneme sonucunda test maddelerinin her birinin madde analizleri yapılmıştır. Yetersizliği görülen sorular ölçme aracından çıkarılmıştır. Bazı sorularda da düzenlemeler yapılmış ve 25 soruluk test 1 ve test 2 oluşturulmuştur.

Son şekilleri verilen test-1 ve test-2, birer ay ara ile deney ve kontrol gruplarına aynı günlerde, eşit sürede uygulanmıştır. Her bir öğrencinin doğru ve yanlış cevapladıkları sorular belirlenip, düzeltme formülü uygulanmıştır. İki yanlış bir doğruyu götürdüktan sonra her öğrencinin birinci ve ikinci ölçümden aldıkları



puanlar kayıt altına alınmıştır. Kesin veriler iki ölçme puanlarının aritmetik ortalamaları alınarak oluşturulmuştur.

"İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin (varsa) *yazım yanlışlıkları* farklı bir dağılım göstermektedir." denencesi için ise, birinci dönem bir ve ikinci dönem iki ölçme gerçekleştirilmiştir. Daha önceden, güçlük dereceleri uzman görüşlerinden yararlanılarak tespit edilmiş olan metinler, her iki gruptaki öğrencilere aynı tarihlerde, eşit süre verilip, dikte yolu ile yazdırılmıştır. Birinci dönem ders kitaplarının 95. sayfasındaki "Kış Eğlencesi" adlı metin (Ek-3); ikinci dönem ise, yine öğrencilerin ders kitaplarının 118-119. sayfalarındaki "Koyun Kılıklı Kurt" (Ek- 4) ile, 142-143. sayfalarındaki, ikinci dönem sonunda okuma yanlışlıklarının tespitinde de kullanılan "Sevgi Dersi" (Ek-2) başlıklı metinler birer ay ara ile yazdırılmıştır.

Öğrenciler tarafından yapılan ve verilere esas olan, yazım yanlışlıkları, 21 ana grupta toplanmıştır. Bu 21 yazım yanlış, tecrübelerimizden, benzer alanlarda daha önce yapılan araştırmalardan, başta Akyol (2003a ve 1997b) olmak üzere alan uzmanlarının kitaplarından, araştırmalarından ve uzman görüşlerinden yararlanılarak şu şekilde oluşturulmuştur: "büyük harfi kullanmama, büyük harfi yanlış yerde kullanma, büyük ve küçük harfi karıştırma, noktalama işaretlerini yanlış kullanma, harf atlama, harf ekleme, yanlış harf yazma, harfi yanlış yazma, hece atlama, hece ekleme, heceyi yanlış yazma, kelime atlama, kelime ekleme, heceyi yanlış yazma, kelime atlama, kelime ekleme, kelimeyi yanlış yazma, kelimeleri bitişik yazma, heceyi yanlış bölme, satırbaşı hatası, soru eklerini ayrı yazamama, cümleyi eksik yazma, söyleneni yazamama ve zamanı etkin kullanamama".

Altıncı denencemiz olan; "İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *cinsiyetleri* açısından, ilk okuma ve yazma becerisini *kazanma süreleri*, *sesli okuma hızları* ve *okuduklarını anlama erişimleri* arasında anlamlı bir farklılık vardır." ve yedinci denencemiz olan; "İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *cinsiyetleri* açısından, (varsa) *okuma ve yazım yanlışlıkları* farklı bir dağılım göstermektedir."

denenceleri için de veriler şu şekilde belirlenmiştir: İlk beş denence için yapılan tüm ölçmelerden elde edilen veriler, hem deney, hem de kontrol grupları için "kız" ve "erkek" olarak ayrı ayrı çözümlenip gruplanmış ve böylece bu denenceler ile ilgili veriler oluşturulmuştur.

Deneyssel araştırma yöntemi ile yürütölmüş olan bu araştırmada, yukarıda belirtilen deneyssel ölçme araçları ile yapılan ölçömlerden elde edilen verilerin yanında, nitel veri toplama yöntemlerinden; **“görüşme”**, **“gözlem”** ve **“yazılı dokümanların incelenmesi”** gibi yöntemlerden elde edilen veriler de kullanılmıştır.

**Görüşme**, insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992’den Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2003: 20). Stewart ve Cash (1985: 7)’a göre görüşme; “önceden belirlenmiş ve ciddi amaç için yapılan soru sorma ve cevaplama tarzına dayalı, karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci”dir. (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2003: 92).

Araştırma süresince görüşmelerde kullanılmış olan temel yöntem sözlü iletişimdir. Öğrenci velileri, sınıf öğretmenleri ve öğrenciler ile konuşarak veri toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, görüşmeler sırasında, çalışılan problemle ilgili ayrıntılı sorularla, problemi derinliğine irdelemeye çalışmıştır. Görüşmelerin doğal ortamı içerisinde “açık uçlu sorularla”, “yönlendirici olmayan” görüşme türünde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, diğer verilerle birlikte araştırmanın şekillenmesinde kullanılmıştır.

**Gözlem**, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bailey (1982); “Eğer bir araştırmacı her hangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir.” demektedir (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2003: 124).Gözlem tekniğinin en kuvvetli yönü, gözlemden doğal belirtilerin gözlenmesiyle, daha yansız veri toplama imkanının bulunmasıdır (Karasar, 2000: 165).

Bu çalışmada; farklı yöntemlerle ilk okuma-yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bir öğretim yılı süresince kazanacakları davranışlara ilişkin, ayrıntılı, kapsamlı ve bir öğretim yılına yayılmış durumları saptanmaya çalışıldığından, gözlemler; davranışın geçtiği doğal ortamlarda araştırmacının olaylara müdahil olmadığı, “yarı yapılandırılmış” gözlem tekniği ile gerçekleştirilmiştir.

Gözlemler süresince her fırsatta ortama ilişkin ayrıntılı ve tanımlayıcı notlar alınarak gözlem verileri kaydedilmiştir. Aynı zamanda gözlenen ortama ilişkin düşünce ve yorumlar da not edilmiştir. Bu veriler araştırma bulgularının betimlenmesinde kullanılmıştır.

***Doküman incelemesi,*** araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Belgesel tarama da denilen doküman incelemesi metodu, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Bu anlamda belgesel tarama belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2000: 183). Bu çalışmada, ilköğretim okulları ile ilgili programların ilk okuma-yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgili bölümleri, ilköğretim okulları ile ilgili yönetmelikler, yönergeler, öğrenci sınıf içi çalışmaları ve ev ödevleri, ölçme araçları kağıtları, öğretmenlerin ders planları ve ünitelendirilmiş yıllık planları, ilk okuma-yazma öğretimi ve yöntemleri ile ilgili çeşitli araştırma raporları taranmaya ve analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın şekillenmesinde bu verilerden de istifade edilmiştir.

Gözlem, görüşme ve dokümanların analizi gibi yöntemlerle toplanan veriler öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada problemin açık ve ayrıntılı bir biçimde araştırılması, tanımlanması ve açıklanması için sınıftaki öğretmen ve öğrencilerden gözlem yoluyla elde edilen bulguların görüşmeler yoluyla da teyit edilmesine çalışılmıştır. Ayrıca, ölçme araçlarından elde edilen nicel verilerle, nitel verilerin karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Bu

karşılaştırmanın, araştırmanın daha geçerli ve güvenilir hale getirilmesi bakımından önemli olduğuna inanılmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda, ilk okuma-yazma becerisini “çözümleme yöntemi” ile kazanan kontrol grubu öğrencileri ile, “bireşim yöntemi” ile kazanan deney grubu öğrencileri arasındaki farkları ortaya koymak için toplanan verilerin analizinde; önce deney ve kontrol gruplarına ait puanların gerektiğinde ortalama, yüzde, frekans ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar ilişkisiz t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılan ilişkisiz t-testi, deneklerin iki deneysel koşuldaki sadece birinde bulunmasını ve orada ölçülmesini gerektiren tek faktörlü gruplar arası desenler için uygun bir işlemdir. Büyüköztürk (2002: 41); "Deneysel bir çalışma kapsamında yansız olarak seçilen iki grupta iki ayrı yönteme göre, aynı içerik için eğitim yapılması ve çalışmanın sonunda yöntemler arasında etkililiğin değerlendirilmesi böyle bir istatistiğin uygulanmasını akla getirir." demektedir.

Bu çalışmada da deney ve kontrol grubundaki öğrencilere iki ayrı yönteme göre ilk okuma yazma öğretildiğinden, deney ve kontrol grubu farklı kişilerden oluşturulduğundan ve birbirlerinden bağımsız olduklarından, ortalamalar arasındaki fark, bağımsız t-testi puanı tekniği ile test edilmiştir. Karşılaştırmalarda, kritik t değeri .05 düzeyinde ele alınmıştır.

Veri toplama teknikleri bölümünde de açıklandığı gibi, çalışmada deneysel yöntem verileri ile nitel araştırma verileri birlikte kullanılmıştır. Araştırmacı; dokümanlardan elde ettiği verileri, görüşme ve gözlemler yoluyla elde ettiği verileri desteklemek ve bulunan sonuçlara alternatif açıklamalar getirmek amacıyla kullanmıştır. Dolayısıyla, araştırma bulguları çok yönlü bir yaklaşım ile rapor edilmeye çalışılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öğrenim gördükleri okulda görev yaptığımızdan, her iki grup da sık sık kendi doğal ortamları içinde gözlenmiş, ortamda yer alan tüm bireylerle, bir kısım olay ve olgular birlikte tecrübe edilmiştir. Ancak bu olay ve olgular gözlenirken, araştırmacı kimliği ile, bireysel ön yargılardan ve yönelimlerinden bağımsız bir biçimde algılanmaya çalışılmıştır. Ortam gözlenirken, doğal olarak oluşmuş olan süreç kontrol edilmeye ya da değiştirilmeye çalışılmamış, bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla görülüp, yansıtılmaya çalışılmıştır.

Unutulmamalıdır ki, fonksiyonel anlamda okuma ve yazma becerisinin kazanılması uzun yıllar alabilecek bir etkinliktir. Oysa bu araştırmadan elde edilen bulgular tez süresi nedeniyle sadece birinci sınıf ile sınırlandırılmıştır. O nedenle bu araştırmadan sonra, bu araştırmanın uygulandığı sınıflar ikinci ve üçüncü sınıf sonunda da izlenerek elde edilen bulguların daha geçerli hale getirilebileceğine inanılmaktadır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilk okuma ve yazma becerisini bireşim yöntemi ile öğrenen deney grubu ile çözümleme yöntemi ile öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin ilk okuma ve yazmayı öğrenme süreleri, sesli okuma hızları, okurken yaptıkları okuma yanlışlıkları, okuduklarını anlama erişileri, yazım yanlışlıkları ile ilgili elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Aşağıdaki tablolarda da görüleceği gibi, araştırmanın örnekleminde, deney grubu 37 öğrenciden ve kontrol grubu da 38 öğrenciden oluşturulduğu hâlde, deney ve kontrol gruplarından birer kız öğrenci ilk okuma ve yazma becerisinde yeterli etkinliği gösteremedikleri için istatistiklere dahil edilmemişlerdir. Deney grubundaki öğrenci geçen yıldan sınıf tekrarı olarak bu sınıfta yer almıştır ve kaynaştırma eğitimine tâbidir. Kontrol grubundaki öğrenci ikiz kardeşi ile aynı sınıfta eğitim almaktadır. İkiz kardeşinin başarı durumu iyidir. Ancak, kendisinin öğrenme düzeyi akranlarından geridir ve ilk okuma ve yazma becerisini, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince okulun kapandığı hafta başlatılıp iki hafta süreyle devam eden yetiştirme kursunda kazanmıştır.

**Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Becerilerini Kazanma Süreleri**

| GRUPLAR | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t   | p    |
|---------|----|-----------|------|----|-----|------|
| Deney   | 36 | 52,5      | 24,8 | 71 | 4,8 | ,000 |
| Kontrol | 37 | 76,6      | 17,7 |    |     |      |

Tablo değerlerinden de anlaşılacağı gibi, ilk okuma-yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin ilk okuma yazmayı kazanma süreleri ile, çözümleme

yöntemi ile kazanan öğrencilerin ilk okuma yazmayı kazanma süreleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{(71)} = 4,8$  ve  $p < ,05$ ). Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki öğrencilerin bu davranışı kazanma süreleri 52,5 gün iken, çözümleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin kazanma süreleri 76,6 gündür. Bu bulgu ilk okuma ve yazmayı öğrenme süresi ile, öğrenirken kullanılan yöntem arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonu Sesli Okuma Hızları (Dakikada Okudukları Kelime Sayısı)**

| GRUPLAR | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t   | p    |
|---------|----|-----------|------|----|-----|------|
| Deney   | 36 | 65,5      | 16,1 | 71 | 4,1 | ,000 |
| Kontrol | 37 | 48,6      | 13,8 |    |     |      |

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ortalama sesli okuma hızları ile kontrol grubundaki öğrencilerin sesli okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < ,05$ ). Deney grubundaki öğrenciler, dakikada ortalama (65,5) kelime okurken, kontrol grubundaki öğrenciler, dakikada ortalama (48,6) kelime okumaktadırlar. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin ilk okuma ve yazma becerisini daha geç kazanmış olduklarından bu beceriyi henüz seri hâle getiremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular ışığında, öğrencilerin sesli okuma hızları ile okumayı öğrendikleri yöntem arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Benzer araştırmalardan olan Çelenk'in (1993: 49) araştırmasında da aşamalı bireşim tekniği ile ilk okuma ve yazma öğrenen öğrencilerin geleneksel çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilere göre anlamlı derecede daha kısa sürede okumayı

öğrendikleri saptanmıştır. Yine aynı araştırmada, her iki gruptaki öğrencilerin, sesli okuma hızı puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre, birinci dönem sonu itibariyle iki grup arasındaki hız puanlarının aşamalı bireşim tekniği ile ilk okuma ve yazma öğrenen deney grubu lehine farklılaştığı, öğretim yılı sonu itibariyle bu farkın ortadan kalktığı, ancak; aşamalı bireşim tekniğinin de sesli okuma hızı yönünden çözümleme yöntemi kadar başarılı olduğu söylenmektedir (Çelenk, 1993: 51).

**Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Sesli Okuma Hızları (Dakikada Okudukları Kelime Sayısı)**

| GRUPLAR | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t   | p    |
|---------|----|-----------|------|----|-----|------|
| Deney   | 36 | 71,5      | 20,9 | 71 | 3,0 | ,004 |
| Kontrol | 37 | 59,1      | 13,8 |    |     |      |

İlk okuma-yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin sesli okuma hızları ile çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin sesli okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(71)} = 3,0$  ve  $p < ,05$ ). Deney grubundaki öğrenciler, dakikada ortalama (71,5) kelime okurken, kontrol grubundaki öğrenciler, dakikada ortalama (59,1) kelime okumuşlardır. Bu bulgulara dayanılarak, öğrencilerin sesli okuma hızları ile okumayı öğrendikleri yöntem arasında yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, birinci dönem sonunda; "kelimeyi yanlış okuma, ekleme, atlama, tekrarlama, noktalamaya uymama, heceleyerek okuma, okuduğu yeri kaybetme, kalemle-parmakla izleme, geriye dönme, duraklama, gereksiz vücut hareketleri yapma ve sesi ayarlayamama" kriterlerine göre yapmış oldukları hataların yüzde ve frekanslarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 11'de verilmiştir:



**Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonu Okuma Yanlışlıkları Dağılımları**

| Gruplar<br>Hata Kaynakları       | Deney |    |       | Kontrol |     |       |
|----------------------------------|-------|----|-------|---------|-----|-------|
|                                  | N     | F  | % *   | N       | F   | % *   |
| Kelimeyi Yanlış Okuma            | 36    | 9  | 25,0  | 37      | 34  | 30,1  |
| Ekleme                           |       | 2  | 5,6   |         | 1   | 0,9   |
| Atlama                           |       | 3  | 8,3   |         | 1   | 0,9   |
| Tekrarlama                       |       | 4  | 11,1  |         | 16  | 14,2  |
| Noktalamaya Uymama               |       | 1  | 2,8   |         | 7   | 6,2   |
| Heceleyerek Okuma                |       | 7  | 19,4  |         | 29  | 25,7  |
| Okuduğu Yeri Kaybetme            |       | 0  | 0,0   |         | 4   | 3,5   |
| Kalemle, Parmakla İzleme         |       | 1  | 2,8   |         | 6   | 5,3   |
| Geriye Dönme                     |       | 1  | 2,8   |         | 2   | 1,8   |
| Duraklama                        |       | 4  | 11,1  |         | 4   | 3,5   |
| Gereksiz Vücut Hareketleri Yapma |       | 0  | 0,0   |         | 4   | 3,5   |
| Sesi Ayarlayamama                |       | 4  | 11,1  |         | 5   | 4,4   |
| <b>T O P L A M</b>               | 36    | 36 | 100,0 | 37      | 113 | 100,0 |

\* : Yüzdelere (N)'e göre değil toplam frekansa göre hesaplanmıştır. Tablo 12, 14, 15, 19, 20, 22 ve 23'teki yüzdelere de toplam frekansa göredir.

Birinci dönem itibarı ile; kontrol grubundaki öğrenciler, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları hataların 3 katından daha fazla hata yapmışlardır ( 113'e; 36). Her iki gruptaki öğrenciler tarafından en çok "kelimeyi yanlış okuma" hatası tekrar edilmiştir. Deney grubu öğrencilerince "okuduğu yeri kaybetme" ve "gereksiz vücut

hareketleri yapma" hataları hiç yapılmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerince tüm hatalar en az bir kez yapılmıştır.

Tablo da dikkat çeken bir başka nokta da "heceleyerek okuma" hatasının kontrol grubu öğrencilerince 4 kat daha fazla tekrar edilmiş olmasıdır ki ( 7' ye 29), bu durum, çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin, heceleme döneminin etkilerinden henüz kurtulamamış olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunda en az tekrarlanan hatalar, birer kez görülmüş olan, "noktalamaya uymama", "kalemle, parmakla izleme" ve "geriye dönme" hataları iken; kontrol grubunda en az tekrarlanan hatalar yine birer kez görülmüş olan, "ekleme" ve "atlama" hatalarıdır.

Yukarıdaki yorumların ışığında ve tablo değerlerine bakılarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci dönem sonu itibariyle yapmış oldukları okuma yanlışlıklarının farklı bir dağılım gösterdiği ve yine birinci dönem sonu itibariyle kontrol grubundaki öğrencilerinin daha fazla hata yaptıkları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci dönem sonu itibariyle yapmış oldukları okuma yanlışlıklarını saptamak amacıyla iki ölçme gerçekleştirilmiştir. Bu ölçmelerden elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 12' de sunulmuştur.

**Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Okuma Yanlışlıkları Dağılımları**

| Gruplar<br>Hata Kaynakları       | Deney |    |       | Kontrol |    |       |
|----------------------------------|-------|----|-------|---------|----|-------|
|                                  | N     | F  | %     | N       | F  | %     |
| Kelimeyi Yanlış Okuma            | 36    | 10 | 22,7  | 37      | 20 | 21,3  |
| Ekleme                           |       | 5  | 11,4  |         | 6  | 6,4   |
| Atlama                           |       | 3  | 6,8   |         | 6  | 6,4   |
| Tekrarlama                       |       | 6  | 13,6  |         | 20 | 21,3  |
| Noktalamaya Uymama               |       | 2  | 4,6   |         | 4  | 4,3   |
| Heceleyerek Okuma                |       | 5  | 11,4  |         | 7  | 7,5   |
| Okuduğu Yeri Kaybetme            |       | 1  | 2,3   |         | 3  | 3,2   |
| Kalemle, Parmakla İzleme         |       | 0  | 0,0   |         | 0  | 0,0   |
| Geriye Dönme                     |       | 12 | 27,3  |         | 13 | 13,8  |
| Duraklama                        |       | 0  | 0,0   |         | 1  | 1,2   |
| Gereksiz Vücut Hareketleri Yapma |       | 0  | 0,0   |         | 8  | 8,5   |
| Sesi Ayarlayamama                |       | 0  | 0,0   |         | 6  | 6,4   |
| <b>T O P L A M</b>               | 36    | 44 | 100,0 | 37      | 94 | 100,0 |

İkinci dönem sonu itibariyle deney grubu öğrencileri ortalama (44), kontrol grubu öğrencileri ise (94) okuma yanlışları yapmışlardır. Deney grubu öğrencileri; "duraklama", "gereksiz vücut hareketleri yapma", "sesi ayarlayamama" ve "kalemle, parmakla izleme" yanlışlarını hiç yapmazken, kontrol grubu öğrencileri bu yanlışlardan sadece; "kalemle, parmakla izleme" yanlışını hiç yapmamışlardır.

Deney grubundaki öğrenciler, ikinci dönem itibariyle en çok "geriye dönme" yanlışı yapmışlardır (% 27,3). Buna karşılık kontrol grubu öğrencileri en çok, "kelimeyi yanlış okuma" (%21,3) ve "tekrarlama" (%21,3) yanlışlarını yapmışlardır.

Yukarıdaki yanlışlıklar dışında deney grubu öğrencileri ayrıca; kelimeyi yanlış okuma (10 kez; %22,7), ekleme (5 kez; %11,4), atlama (3 kez; % 6,8), tekrarlama (6 kez; %13,6), noktalamaya uymama (2 kez; % 4,6), heceleyerek okuma (5 kez; %11,4), okuduğu yeri kaybetme (1 kez; %2,3) yanlışlıklarını yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise; ekleme (6 kez; %6,4), atlama (6 kez; % 6,4), noktalamaya uymama (4 kez; % 4,3), heceleyerek okuma (7 kez; %7,5), okuduğu yeri kaybetme (3 kez; %3,2), geriye dönme yapma (13 kez; %13,8), duraklama (1 kez; % 1,2), gereksiz vücut hareketleri yapma (8 kez; % 8,5) ve sesi ayarlayamama (6 kez; % 6,4) yanlışlıklarını yapmışlardır.

İki grup arasındaki okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranları karşılaştırıldığında, tüm hataların kontrol grubu öğrencileri tarafından daha fazla tekrarlandığı ve yapılan bu yanlışlıkların farklı bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama erişilerinin ölçümlerinin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Puanları Arasındaki Fark**

| GRUPLAR | N  | $\bar{X}$ | S   | Sd | t   | p   |
|---------|----|-----------|-----|----|-----|-----|
| Deney   | 36 | 20,1      | 4,9 | 71 | 0,7 | 0,5 |
| Kontrol | 37 | 19,3      | 4,2 |    |     |     |

Tablo değerlerinde de anlaşılacağı gibi deney grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama erişileri ile, kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama

erişileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur (  $p>,05$ ). Deney grubu öğrencileri ortalama olarak 25 soruluk anlama testinden net olarak 20,1'ini doğru cevaplamışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise aynı testin ortalama olarak 19,3'ünü doğru cevaplamışlardır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama erişileri arasında deney grubu lehine bir miktar fark olsa da bu fark manidar bulunmamıştır ve denence reddedilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birinci dönem sonu itibariyle yaptıkları yazım yanlışlıklarının ölçülmesinden elde edilen bulguların yer aldığı tablo14 ile bulguların yorumları aşağıda verilmiştir:

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonu Yazım Yanlılıkları Dağılımları

| Gruplar<br>Hata Kaynakları             | Deney |     |       | Kontrol |     |       |
|----------------------------------------|-------|-----|-------|---------|-----|-------|
|                                        | N     | F   | %     | N       | F   | %     |
| Büyük Harfi Kullanmama                 | 36    | 10  | 5,5   | 37      | 21  | 7,2   |
| Büyük Harfi Yanlış Yerde Kullanma      |       | 2   | 1,1   |         | 36  | 12,3  |
| Büyük-Küçük Harfi Karıştırma           |       | 5   | 2,8   |         | 9   | 3,1   |
| Noktalama İşaretlerini Yanlış Kullanma |       | 6   | 3,3   |         | 19  | 6,5   |
| Harf Atlama                            |       | 51  | 28,2  |         | 30  | 10,2  |
| Harf Ekleme                            |       | 4   | 2,2   |         | 6   | 2,1   |
| Yanlış Harf Yazma                      |       | 24  | 13,3  |         | 36  | 12,3  |
| Harfi Yanlış Yazma                     |       | 8   | 4,4   |         | 12  | 4,1   |
| Hece Atlama                            |       | 4   | 2,2   |         | 5   | 1,7   |
| Hece Ekleme                            |       | 1   | 0,6   |         | 5   | 1,7   |
| Heceyi Yanlış Yazma                    |       | 5   | 2,8   |         | 7   | 2,4   |
| Kelime Atlama                          |       | 12  | 6,6   |         | 20  | 6,8   |
| Kelime Ekleme                          |       | 1   | 0,6   |         | 8   | 2,7   |
| Kelimeyi Yanlış Yazma                  |       | 6   | 3,3   |         | 11  | 3,8   |
| Kelimeyi Bitişik Yazma                 |       | 30  | 16,6  |         | 37  | 12,6  |
| Heceyi Yanlış Bölme                    |       | 6   | 3,3   |         | 1   | 0,3   |
| Satırbaşı Hatası                       |       | 2   | 1,1   |         | 18  | 6,1   |
| Soru Eklerini Ayrı Yazmama             |       | 0   | 0,0   |         | 0   | 0,0   |
| Cümleyi Eksik Yazma                    |       | 0   | 0,0   |         | 6   | 2,1   |
| Söyleneni Yazamama                     |       | 2   | 1,1   |         | 3   | 1,0   |
| Zamanı Etkin Kullanamama               |       | 2   | 1,1   |         | 3   | 1,0   |
| T O P L A M                            | 36    | 181 | 100,0 | 37      | 293 | 100,0 |

Tablo değerleri incelendiğinde, birinci dönem sonunda deney grubu öğrencilerinin 181, kontrol grubu öğrencilerinin ise 293 kez yazım yanlışları gerçekleştirildikleri görülmektedir.

Kontrol grubunca en çok "kelimeyi bitişik yazma" (37 kez), "büyük harfi yanlış yerde kullanma" (36 kez) ve "yanlış harf yazma" (36 kez) hataları tekrar edilmiştir. Deney grubu öğrencilerince en çok tekrar edilen yazım yanlışlıkları ise; (51 kez) tekrarlanan "harf atlama", (30 kez) tekrarlanan "kelimeyi bitişik yazma" ile (24 kez) tekrarlanan "yanlış harf yazma" yanlışlarıdır. Her iki grupta da "kelimeyi bitişik yazma" ile "yanlış harf yazma" yanlışlıkları daha çok görülmüştür. Ancak, gruplarda tekrarlanma sıklığı birbirlerinden farklıdır.

Araştırma için belirlenen 21 yazım yanlışları içerisinde bütün yanlışlıklar kontrol grubu öğrencileri tarafından daha çok tekrarlandığı halde, 51 kez tekrarlanan "harf atlama" yanlışlığı ve 6 kez tekrarlanan "heceyi yanlış bölme" yanlışlığı deney grubu öğrencilerince daha çok tekrar edilmiştir. Bu durumu, deney grubunda heceleme ve harf dönemine belirgin bir şekilde çok fazla vakit ayrılmadığından öğrencilerin henüz heceyi tam kavrayamadıkları şeklinde yorumlamak mümkündür.

Birinci dönem yazım yanlışlarını ölçmek için hazırlanan ölçme aracında soru eklerinin ayrı yazılmasını gerektiren bir durum olmadığından "soru eklerini ayrı yazamama" yanlışlığı her iki grup tarafından da gerçekleştirilmemiştir. Bu yazım yanlışları dışındaki tüm yanlışlıklar kontrol grubu tarafından en az bir kez tekrarlanmıştır. Deney grubunda "cümleyi eksik yazma" yanlışları da hiç yapılmamıştır.

Deney ve kontrol grupları şu hatalarda belirgin bir şekilde farklılaşmışlardır:

Cümleyi eksik yazma (deney grubu 0; kontrol grubu 6), satırbaşı hatası (2'ye; 18), heceyi yanlış bölme (6'ya ; 1), kelimeyi bitişik yazma(30'a; 37), kelimeyi yanlış yazma (6'ya; 11), kelime ekleme (1'e; 8), kelime atlama (12'ye; 20), hece ekleme (1'e; 5), harfi yanlış yazma (8'e; 12), yanlış harf yazma (24'e; 36), harf atlama (51'e; 30), noktalama işaretlerini yanlış kullanma (6'ya ;19), büyük-küçük

harfi yanlış yerde kullanma (2'ye; 36), büyük küçük harfi karıştırma (5'e; 9), büyük harfi kullanmama (10'a; 21).

Bu bulgulardan da anlaşıldığı üzere, 21 yazım yanlışı içerisinde harf atlama ve heceyi yanlış bölme yanlışlıkları dışındaki 19 yazım yanlışı kontrol grubundaki öğrenciler deney grubunda daha fazla yazım yanlışı yapmışlar ve yapılan yazım yanlışlarının dağılımında, büyük bir oranda iki grup farklılaşmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci dönem sonu itibariyle yaptıkları yazım yanlışlarının tespiti için yapılan iki ölçmeden elde edilen bulguların ortalamalarının yer aldığı tablo ve yorumu aşağıda sunulmuştur:



Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Yazım Yanlışlıkları Dağılımları

| Gruplar<br>Hata Kaynakları             | Deney |     |       | Kontrol |     |       |
|----------------------------------------|-------|-----|-------|---------|-----|-------|
|                                        | N     | F   | %     | N       | F   | %     |
| Büyük Harfi Kullanmama                 | 36    | 2   | 1,4   | 37      | 14  | 4,5   |
| Büyük Harfi Yanlış Yerde Kullanma      |       | 1   | 0,7   |         | 14  | 4,5   |
| Büyük-Küçük Harfi Karıştırma           |       | 0   | 0,0   |         | 1   | 0,3   |
| Noktalama İşaretlerini Yanlış Kullanma |       | 12  | 8,4   |         | 39  | 12,5  |
| Harf Atlama                            |       | 20  | 14,0  |         | 21  | 6,7   |
| Harf Ekleme                            |       | 4   | 2,8   |         | 6   | 1,9   |
| Yanlış Harf Yazma                      |       | 29  | 20,3  |         | 46  | 14,7  |
| Harfi Yanlış Yazma                     |       | 9   | 6,3   |         | 17  | 5,4   |
| Hece Atlama                            |       | 10  | 7,0   |         | 15  | 4,8   |
| Hece Ekleme                            |       | 6   | 4,2   |         | 2   | 0,6   |
| Heceyi Yanlış Yazma                    |       | 0   | 0,0   |         | 0   | 0,0   |
| Kelime Atlama                          |       | 9   | 6,3   |         | 12  | 3,8   |
| Kelime Ekleme                          |       | 3   | 2,1   |         | 7   | 2,2   |
| Kelimeyi Yanlış Yazma                  |       | 16  | 11,2  |         | 45  | 14,4  |
| Kelimeyi Bitişik Yazma                 |       | 11  | 7,7   |         | 13  | 4,2   |
| Heceyi Yanlış Bölme                    |       | 5   | 3,5   |         | 2   | 0,6   |
| Satırbaşı Hatası                       |       | 2   | 1,4   |         | 38  | 12,1  |
| Soru Eklerini Ayrı Yazmama             |       | 0   | 0,0   |         | 0   | 0,0   |
| Cümleyi Eksik Yazma                    |       | 2   | 1,4   |         | 5   | 1,6   |
| Söyleneni Yazamama                     |       | 0   | 0,0   |         | 1   | 0,3   |
| Zamanı Etkin Kullanamama               |       | 2   | 1,4   |         | 15  | 4,8   |
| <b>T O P L A M</b>                     | 36    | 143 | 100,0 | 37      | 313 | 100,0 |

İkinci dönem yapılan yazım yanlışlarının dağılımları ile ilgili tablo incelendiğinde de yine kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinden 2 katından daha fazla (143'e, 313) yazım yanlışı gerçekleştirdikleri görülmektedir.

"Yanlış harf yazma" hatası her iki grupta da en çok tekrar edilen hata olmuştur. Ancak bu hata deney grubunca 29 kez, kontrol grubunca da 46 kez tekrarlanmıştır. "Heceyi yanlış yazma" ve "soru eklerini ayrı yazamama" hataları da her iki grup tarafından hiç yapılmamıştır. Deney grubunda ayrıca "büyük-küçük harfi karıştırma" ve "söyleneni yazamama" yanlışlıkları da hiç yapılmamıştır.

Tablo değerleri incelendiğinde dikkati çeken bazı noktalar şunlardır: Kontrol grubu öğrencileri, deney grubu öğrencilerinden yaklaşık; büyük harfi kullanmama yanlışını 7 kat, büyük harfi yanlış yerde kullanma yanlışını 14 kat, noktalama işaretlerini yanlış kullanma yanlışını 3,3 kat, yanlış harf yazma yanlışını 1,6 kat, hece atlama yanlışını 1,5 kat, kelime ekleme yanlışını 2,3 kat, kelimeyi yanlış yazma yanlışını 2,8 kat, satırbaşı yanlışını 19 kat, cümleyi eksik yazma yanlışını 2,5 kat zamanı etkin kullanamama yanlışını ise 7,5 kat daha fazla tekrar etmişlerdir. Heceyi yanlış bölme (2,5 kat) ve hece ekleme (3 kat) yanlışlarını ise deney grubu öğrencileri daha çok yapmışlardır. Bu durumu; “çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenen öğrenciler, büyük bir oranda daha fazla yazım yanlışı yapmaktadırlar. Ancak, ilk okuma ve yazma bireşim yöntemi ile öğretildiğinde, başlı başına bir heceleme dönemi olmadığından öğrenciler hece bölme yanlışını daha fazla yapmaktadırlar”, şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu nedenle bireşim yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğretildiğinde heceleme çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir.

Öğretim yılı sonu itibariyle yazım yanlışları dağılımları ile ilgili bu bulgular ışığında; “her iki grup tarafından da hiç yapılmayan "heceyi yanlış yazma" ve "soru eklerini ayrı yazamama" yanlışları dışındaki diğer bütün yazım yanlışlarında iki grup farklılaşmıştır” denilebilir.

Bireşim yöntemi ile ilk okuma ve yazmayı öğrenen deney grubu ile, çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazmayı öğrenen kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin ilk okuma ve yazma becerilerini kazanma sürelerinin karşılaştırıldığı tablo aşağıda verilmiştir:

**Tablo 16: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İlk Okuma ve Yazma Becerilerini Kazanma Süreleri**

| GRUPLAR |         | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t   | p   |
|---------|---------|----|-----------|------|----|-----|-----|
| Kız     | Deney   | 19 | 53,9      | 31,6 | 34 | 2,7 | ,01 |
|         | Kontrol | 17 | 77,9      | 17,5 |    |     |     |
| Erkek   | Deney   | 17 | 50,9      | 14,8 | 35 | 4,5 | ,00 |
|         | Kontrol | 20 | 75,9      | 18,3 |    |     |     |

Tablodan da anlaşılabacağı gibi, ilk okuma-yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan kız öğrencilerin ilk okuma yazmayı kazanma süreleri ile, çözümleme yöntemi ile kazanan kız öğrencilerin ilk okuma yazmayı kazanma süreleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{(34)} = 2,7$  ve  $p < ,05$ ). Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki kız öğrenciler ilk okuma ve yazma becerisini ortalama 54 günde öğrenmişlerdir. Çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenen kontrol grubundaki kız öğrenciler ise bu davranışı ortalama 78 günde kazanmışlardır.

İlk okuma-yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan erkek öğrencilerin ilk okuma yazmayı kazanma süreleri ile, çözümleme yöntemi ile kazanan erkek öğrencilerin ilk okuma yazmayı kazanma süreleri arasında da anlamlı bir farklılık vardır ( $p < ,05$ ). Bireşim yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen deney grubundaki erkek öğrenciler ilk okuma ve yazma becerisini ortalama 51 günde öğrenmişlerdir. Buna karşılık çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenen kontrol grubundaki erkek

öğrenciler ilk okuma yazma becerisini, yaklaşık olarak 76 günde kazanmışlardır. Bu durum ilk okuma ve yazma öğrenen erkek öğrencilerin bu davranışı kazanma süreleri ile kullanılan yöntem arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

İlk okuma ve yazmayı bireşim yöntemi ile öğrenen deney grubu ile, çözümleme yöntemi ile öğrenen kontrol grubunun kız öğrencilerinin birinci dönem sonu itibariyle sesli okuma hızlarının karşılaştırılmasından elde edilen verilerle ilgili tablo aşağıdadır:

**Tablo 17: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Birinci Dönem Sonu Sesli Okuma Hızları (Dakikada Okudukları Kelime Sayısı)**

| GRUPLAR |         | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t   | p    |
|---------|---------|----|-----------|------|----|-----|------|
| Kız     | Deney   | 19 | 65,8      | 18,3 | 34 | 4,0 | ,000 |
|         | Kontrol | 17 | 44,2      | 13,4 |    |     |      |
| Erkek   | Deney   | 17 | 65,2      | 13,9 | 35 | 2,9 | ,007 |
|         | Kontrol | 20 | 52,4      | 13,3 |    |     |      |

Bireşim yöntemi ile ilk okuma ve yazma becerisini öğrenen deney grubundaki kız öğrencilerin birinci dönem sonundaki okuma hızları ile, çözümleme yöntemi ile öğrenen kontrol grubundaki kız öğrencilerin birinci dönem sonundaki sesli okuma hızları karşılaştırıldığında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(34)} = 4,8$  ve  $p < ,05$ ).

Deney grubu kız öğrencileri birinci dönem sonunda dakikada ortalama yaklaşık 66 kelime okurken, kontrol grubu kızları dakikada ortalama yaklaşık 44 kelime okumaktadırlar. Buna karşılık, deney grubundaki erkek öğrenciler dakikada

ortalama yaklaşık 65 kelime ve kontrol grubu erkek öğrencileri de dakikada ortalama yaklaşık 52 kelime okumaktadırlar.

İki grubun erkek öğrencilerinin birinci dönem sonu itibariyle sesli okuma hız puanlarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,5$ ).

İlk okuma ve yazmayı bireşim yöntemi ile öğrenen deney grubu ile, çözümleme yöntemi ile öğrenen kontrol grubunun kız ve erkek öğrencilerinin sesli okuma hızlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin İkinci Dönem Sonu Sesli Okuma Hızları (Dakikada Okudukları Kelime)**

| GRUPLAR |         | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t   | p    |
|---------|---------|----|-----------|------|----|-----|------|
| Kız     | Deney   | 19 | 72,3      | 21,4 | 34 | 2,8 | ,009 |
|         | Kontrol | 17 | 56,2      | 10,2 |    |     |      |
| Erkek   | Deney   | 17 | 70,6      | 20,9 | 35 | 1,5 | 0,14 |
|         | Kontrol | 20 | 61,5      | 16,1 |    |     |      |

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki kız öğrenciler dakikada ortalama 72 kelime okurken, kontrol grubundaki kız öğrenciler 56 kelime okudukları görülmektedir. Deney grubundaki kız öğrenciler, kontrol grubundaki kız öğrencilerden aşağı-yukarı dakikada üçte bir oranında daha fazla kelime okumaktadırlar. Dolayısıyla ilk okuma-yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan kız öğrencilerin sesli okuma hızları ile çözümleme yöntemi ile kazanan kız öğrencilerin sesli okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{(34)} = 2,8$  ve  $p < ,05$ ).

Buna karşılık, deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin sesli okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > ,05$ ). Deney grubundaki erkek öğrenciler, dakikada ortalama (70,6) kelime okurken, kontrol grubundaki öğrenciler, dakikada ortalama (61,5) kelime okumuşlardır. Dolayısıyla, erkek öğrencilerin sesli okuma hızları ile okumayı öğrendikleri yöntem arasında bir miktar fark varsa da, bu fark anlamlı değildir.

Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin birinci dönem sonu itibariyle okurken yaptıkları okuma yanlışlıklarının ölçümünden elde edilen yüzde ve frekansların karşılaştırılması ile ilgili bulgular tablo 19'daki gibidir:

**Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonu Okuma Yanlışlıkları Dağılımları**

| Gruplar<br>Hata Kaynakları       | Deney |    |       |       |    |       | Kontrol |    |       |       |    |       |
|----------------------------------|-------|----|-------|-------|----|-------|---------|----|-------|-------|----|-------|
|                                  | Kız   |    |       | Erkek |    |       | Kız     |    |       | Erkek |    |       |
|                                  | N     | F  | %     | N     | F  | %     | N       | F  | %     | N     | F  | %     |
| Kelimeyi Yanlış Okuma            | 19    | 5  | 25,0  | 17    | 4  | 25,0  | 17      | 15 | 26,8  | 20    | 19 | 33,3  |
| Ekleme                           |       | 1  | 5,0   |       | 1  | 6,3   |         | 0  | 0     |       | 1  | 1,8   |
| Atlama                           |       | 1  | 5,0   |       | 2  | 12,5  |         | 0  | 0     |       | 1  | 1,8   |
| Tekrarlama                       |       | 2  | 10,0  |       | 2  | 12,5  |         | 10 | 17,9  |       | 6  | 10,5  |
| Noktalamaya Uymama               |       | 1  | 5,0   |       | 0  | 0     |         | 6  | 10,7  |       | 1  | 1,8   |
| Heceleyerek Okuma                |       | 4  | 20,0  |       | 3  | 18,8  |         | 13 | 23,2  |       | 16 | 28,1  |
| Okuduğu Yeri Kaybetme            |       | 0  | 0     |       | 0  | 0     |         | 2  | 3,6   |       | 2  | 3,5   |
| Kalemle, Parmakla İzleme         |       | 1  | 5,0   |       | 0  | 0     |         | 2  | 3,6   |       | 4  | 7,0   |
| Geriye Dönme                     |       | 1  | 5,0   |       | 0  | 0     |         | 1  | 1,8   |       | 1  | 1,8   |
| Duraklama                        |       | 2  | 10,0  |       | 2  | 12,5  |         | 4  | 7,1   |       | 0  | 0     |
| Gereksiz Vücut Hareketleri Yapma |       | 0  | 0     |       | 0  | 0     |         | 1  | 1,8   |       | 3  | 5,3   |
| Sesi Ayarlayamama                |       | 2  | 10,0  |       | 2  | 12,5  |         | 2  | 3,6   |       | 3  | 5,3   |
| <b>T O P L A M</b>               |       | 20 | 100,0 |       | 16 | 100,0 |         | 56 | 100,0 |       | 57 | 100,0 |

Birinci dönem itibari ile; kontrol grubundaki öğrenciler, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları hataların 3 katından daha fazla hata yapmışlardır (113'e; 36). Deney grubu kız öğrencileri toplam 20 hata yapmışken, kontrol grubu kızları bunun 2,8 katı daha fazla olarak 56 kez hata yapmışlardır. Kontrol grubu erkekleri, deney grubu erkeklerinden 3,6 katı daha fazla hata yapmışlardır (57'ye; 16).

Her iki gruptaki kız ve erkek öğrenciler tarafından en çok "kelimeyi yanlış okuma" hatası tekrar edilmiştir. Bu hatayı deney grubu kızları 5 kez, kontrol grubu kızları 15 kez tekrarlarlarken, deney grubu erkekleri 4 kez, kontrol grubu erkekleri 19 kez tekrarlamışlardır.

Deney grubu kız ve erkek öğrencilerince "okuduğu yeri kaybetme" ve "gereksiz vücut hareketleri yapma" hataları hiç yapılmamıştır. Kontrol grubu kız öğrencileri tarafından tüm hatalar en az bir kez yapılmışken erkek öğrencileri tarafından "duraklama" hatası hiç yapılmamıştır.

Tablo da dikkat çeken bir başka nokta da "heceleyerek okuma" hatasının kontrol grubu öğrencilerince 4 kat daha fazla tekrar edilmiş olmasıdır ki (7' ye 29), bu durum çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin, heceleme döneminin etkilerinden henüz kurtulamamış olmalarından kaynaklanıyor şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunda en az tekrarlanan hatalar, birer kez kız öğrenciler tarafından yapılmış olan (bu hatalar deney grubu erkekleri tarafından hiç yapılmamıştır), "noktalamaya uymama", "kalemle, parmakla izleme" ve "geriye dönme" hataları iken; kontrol grubunda en az tekrarlanan hatalar birer kez erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirilen (grubun kız öğrencileri tarafından bu hatalar hiç yapılmamıştır), "ekleme" ve "atlama" hatalarıdır.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından yapılan toplam 149 hatanın % 14,4'ü deney grubu kızları tarafından yapılmışken, % 37,6'sı kontrol grubu kız öğrencileri tarafından yapılmıştır. Kontrol grubu erkek öğrencileri toplam hatanın % 38,3'ünü ve deney grubu erkekleri de % 10,7'sini yapmışlardır. Yine yapılan tüm hataların % 75,9'unu kontrol grubu öğrencileri gerçekleştirirken, % 24,1' ini de deney grubu öğrencileri gerçekleştirmiştir. Gözlenen hataların % 52'si kız öğrenciler ve % 48'i de erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir.



Ayrıca gruplar kendi içlerinde değerlendirildiklerinde deney grubundaki kızların erkek öğrencilerden daha fazla (20'ye; 16) hata yaptıkları görülmektedir. Deney grubu öğrencileri tarafından yapılan tüm hataların % 55,6'sını kız öğrenciler, % 44,4'ünü de erkek öğrenciler yapmıştır. Buna karşılık kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenciler aşağı yukarı eşit miktarda hata gerçekleştirmişlerdir (56'ya; 57).

Yukarıdaki yorumların ışığında ve tablo değerlerine bakılarak, deney ve kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin birinci dönem sonu itibariyle yapmış oldukları okuma yanlışlıklarının farklı bir dağılım gösterdiği ve yine birinci dönem sonu itibariyle kontrol grubundaki hem kız, hem de erkek öğrencilerin deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerden daha fazla hata yaptıkları söylenebilir. Genel dağılımda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla okuma yanlışlığı yaptığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci dönem sonu itibariyle yapmış oldukları okuma yanlışlıklarını ve dağılımlarını gösteren tablo aşağıdadır:

**Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Okuma Yanlışlıkları Dağılımları**

| Gruplar<br>Hata Kaynakları       | Deney |    |       |       |    |       | Kontrol |    |       |       |    |       |
|----------------------------------|-------|----|-------|-------|----|-------|---------|----|-------|-------|----|-------|
|                                  | Kız   |    |       | Erkek |    |       | Kız     |    |       | Erkek |    |       |
|                                  | N     | F  | %     | N     | F  | %     | N       | F  | %     | N     | F  | %     |
| Kelimeyi Yanlış Okuma            | 19    | 6  | 28,6  | 17    | 4  | 17,4  | 17      | 6  | 18,8  | 20    | 14 | 22,6  |
| Ekleme                           |       | 4  | 19,0  |       | 1  | 4,3   |         | 1  | 3,1   |       | 5  | 8,1   |
| Atlama                           |       | 1  | 4,8   |       | 2  | 8,7   |         | 2  | 6,3   |       | 4  | 6,5   |
| Tekrarlama                       |       | 3  | 14,3  |       | 3  | 13,0  |         | 5  | 15,6  |       | 15 | 24,2  |
| Noktalamaya Uymama               |       | 0  | 0     |       | 2  | 8,7   |         | 2  | 6,3   |       | 2  | 3,2   |
| Heceleyerek Okuma                |       | 2  | 9,5   |       | 3  | 13,0  |         | 3  | 9,4   |       | 4  | 6,5   |
| Okuduğu Yeri Kaybetme            |       | 0  | 0     |       | 1  | 4,3   |         | 2  | 6,3   |       | 1  | 1,6   |
| Kalemle, Parmakla İzleme         |       | 0  | 0     |       | 0  | 0     |         | 0  | 0     |       | 0  | 0     |
| Geriye Dönme                     |       | 5  | 23,8  |       | 7  | 30,4  |         | 6  | 18,8  |       | 7  | 11,3  |
| Duraklama                        |       | 0  | 0     |       | 0  | 0     |         | 0  | 0     |       | 1  | 1,6   |
| Gereksiz Vücut Hareketleri Yapma |       | 0  | 0     |       | 0  | 0     |         | 3  | 9,4   |       | 5  | 8,1   |
| Sesi Ayarlayamama                |       | 0  | 0     |       | 0  | 0     |         | 2  | 6,3   |       | 4  | 6,5   |
| <b>T O P L A M</b>               |       | 21 | 100,0 |       | 23 | 100,0 |         | 32 | 100,0 |       | 62 | 100,0 |

İkinci dönem sonu itibariyle deney grubu öğrencileri ortalama (44), kontrol grubu öğrencileri ise (94) okuma yanlışları yapmışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları hataların 2 katından daha fazla hata yapmışlardır. Deney grubu kız öğrencileri toplam (21) hata yapmışken, kontrol grubu kızları (32) hata yapmışlardır. Kontrol grubu kızları deney grubunun kızlarından aşağı yukarı 1,5 katı kadar fazla hata yapmışlardır. Kontrol grubu

erkekleri, deney grubu erkeklerinden 2,7 katı kadar daha fazla hata yapmışlardır (62'ye; 23).

Deney grubu kız ve erkek öğrencileri; "duraklama", "gereksiz vücut hareketleri yapma", "sesi ayarlayamama" ve "kalemle, parmakla izleme" yanlışlarını hiç yapmazken, kontrol grubu kız ve erkek öğrencileri sadece; "kalemle, parmakla izleme" yanlışını hiç yapmamışlardır. Deney grubu kızları ayrıca "noktalamaya uymama" ve "okuduğu yeri kaybetme" hatalarını da hiç yapmamışlardır. Kontrol grubu kızları ise "duraklama" hatasını da yapmamışlardır.

Deney grubundaki erkek öğrenciler, ikinci dönem itibariyle en çok "geriye dönme" yanlışı yapmışken (% 30,4), kontrol grubu erkek öğrencileri en çok, "tekrarlama" yanlışı (%24,2) yapmışlardır. Deney grubu kızları en çok "kelimeyi yanlış okuma (% 28,6) ve kontrol grubu kızları da en çok "kelimeyi yanlış okuma" ile "geriye dönme" hatalarını (% 18,8'er) tekrarlamışlardır.

Yukarıdaki yanlışlıklar dışında deney grubu öğrencileri ayrıca; kelimeyi yanlış okuma (10 kez; %22,7), ekleme (5 kez; %11,4), atlama (3 kez; % 6,8), tekrarlama (6 kez; %13,6), noktalamaya uymama (2 kez; % 4,6), heceleyerek okuma (5 kez; %11,4), okuduğu yeri kaybetme (1 kez; %2,3) yanlışlıklarını yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise; ekleme (6 kez; %6,4), atlama (6 kez; % 6,4), noktalamaya uymama (4 kez; % 4,3), heceleyerek okuma (7 kez; %7,5), okuduğu yeri kaybetme (3 kez; %3,2), geriye dönme (13 kez; %13,8), duraklama (1 kez; %1,2), gereksiz vücut hareketleri yapma (8 kez; % 8,5) ve sesi ayarlayamama (6 kez; % 6,4) yanlışlıklarını yapmışlardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından ikinci dönem sonu itibariyle yapılan toplam (138) hatanın % 15,2'si deney grubu kızları tarafından yapılmışken, % 23,2'si kontrol grubu kız öğrencileri tarafından yapılmıştır. Kontrol grubu erkek öğrencileri toplam hatanın % 44,9'unu ve deney grubu erkekleri de % 16,7'sisi yapmışlardır. Yine yapılan tüm hataların % 68,1'ini kontrol grubu öğrencileri gerçekleştirirken, % 31,9'unu da deney grubu öğrencileri gerçekleştirmiştir.

Gözlenen hataların % 38,6'sı kız öğrenciler ve % 61,6'sı da erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir.

İkinci dönem sonunda deney ve kontrol grupları okuma yanlışlıkları bakımından kendi içlerinde değerlendirildiğinde ise sonuçlar şöyledir: Her iki grupta da erkek öğrenciler daha fazla hata yapmışlardır. Deney grubundaki erkek öğrencilerin hata oranı % 52,3 iken, kızlarıinki 47,7'dir. Kontrol grubu öğrencileri tarafından yapılan tüm hataların ise % 34'ünü kız öğrenciler, % 66'sını da erkek öğrenciler yapmıştır.

İki grup arasındaki okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranları karşılaştırıldığında, tüm hataların kontrol grubu öğrencileri tarafından daha fazla tekrarlandığı, ve yapılan bu yazım yanlışlıklarının dağılımlarının her iki grupta farklılaştığı görülmektedir.

Birinci dönem yapılan okuma yanlışlıkları kız ve erkek öğrencilere dağılımından farklı olarak, ikinci dönem sonu okuma yanlışlıklarının dağılımında her iki grupta da erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla okuma yanlışlığı yaptıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, bireşim yönteminin uygulandığı deney ve çözümleme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun kız ve erkek öğrencilerinin ikinci dönem sonu itibariyle yapmış oldukları okuma yanlışlıklarından, her iki grupta da hiç tekrar edilmeyen "kalemle parmakla izleme" hatası dışındaki tüm hataların farklı bir dağılım gösterdiği ve ikinci dönem sonu itibariyle kontrol grubundaki hem kız, hem de erkek öğrencilerin deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerden daha fazla okuma yanlışlığı yaptıkları söylenebilir.

**Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Puanları Arasındaki Fark**

| GRUPLAR |         | N  | $\bar{X}$ | S   | Sd | t    | p   |
|---------|---------|----|-----------|-----|----|------|-----|
| Kız     | Deney   | 19 | 19,5      | 5,3 | 34 | 0,13 | 0,9 |
|         | Kontrol | 17 | 19,3      | 3,4 |    |      |     |
| Erkek   | Deney   | 17 | 20,8      | 4,3 | 35 | 0,9  | 0,4 |
|         | Kontrol | 20 | 19,4      | 4,8 |    |      |     |

Tablo değerlerinde de anlaşılacağı gibi deney grubundaki kız öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri ile, kontrol grubundaki kız öğrencilerinin okuduklarını anlama erişileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>,05$ ). Deney grubundaki kız öğrenciler 25 soruluk anlama testinden ortalama olarak 19,5'ini, kontrol grubundaki kız öğrenciler ise, 19,3'ünü (düzeltme formülü uygulandıktan sonra) doğru cevaplamışlardır. Her iki grubun da okuduklarını anlama düzeyleri neredeyse birbirine eşit seviyede bulunmuştur.

Deney grubundaki erkek öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri ile, kontrol grubundaki erkek öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{(35)} = 0,9$  ve  $p>,05$ ).

Deney grubundaki erkek öğrenciler, 25 soruluk anlama testinin ortalama 20,8'ini, kontrol grubundaki erkek öğrenciler de, 19,4'ünü (düzeltme formülü uygulandıktan sonra) doğru cevaplamışlardır. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin okuduklarını anlama erişileri arasında deney grubu lehine bir miktar fark olsa da bu fark manidar bulunmamıştır ve denence reddedilmiştir.

**Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonu Yazım Yanlışlıkları Dağılımları**

| Gruplar<br>Hata Kaynakları             | Deney |    |       |       |     |       | Kontrol |     |       |       |     |       |
|----------------------------------------|-------|----|-------|-------|-----|-------|---------|-----|-------|-------|-----|-------|
|                                        | Kız   |    |       | Erkek |     |       | Kız     |     |       | Erkek |     |       |
|                                        | N     | F  | %     | N     | F   | %     | N       | F   | %     | N     | F   | %     |
| Büyük Harfi Kullanmama                 | 19    | 6  | 9,1   | 17    | 4   | 3,5   | 17      | 4   | 3,0   | 20    | 17  | 10,7  |
| Büyük Harfi Yanlış Yerde Kullanma      |       | 1  | 1,5   |       | 1   | 0,9   |         | 14  | 10,4  |       | 22  | 13,8  |
| Büyük-Küçük Harfi Karıştırma           |       | 1  | 1,5   |       | 4   | 3,5   |         | 3   | 2,2   |       | 6   | 3,8   |
| Noktalama İşaretlerini Yanlış Kullanma |       | 4  | 6,1   |       | 2   | 1,7   |         | 8   | 6,0   |       | 11  | 6,9   |
| Harf Atlama                            |       | 15 | 22,7  |       | 36  | 31,3  |         | 25  | 18,7  |       | 5   | 3,1   |
| Harf Ekleme                            |       | 1  | 1,5   |       | 3   | 2,6   |         | 6   | 4,5   |       | 0   | 0     |
| Yanlış Harf Yazma                      |       | 6  | 9,1   |       | 18  | 15,7  |         | 17  | 12,7  |       | 19  | 11,9  |
| Harfi Yanlış Yazma                     |       | 2  | 3,0   |       | 6   | 5,2   |         | 7   | 5,2   |       | 5   | 3,1   |
| Hece Atlama                            |       | 0  | 0     |       | 4   | 3,5   |         | 5   | 3,7   |       | 0   | 0     |
| Hece Ekleme                            |       | 1  | 1,5   |       | 0   | 0     |         | 3   | 2,2   |       | 2   | 1,3   |
| Heceyi Yanlış Yazma                    |       | 2  | 3,0   |       | 3   | 2,6   |         | 0   | 0     |       | 7   | 4,4   |
| Kelime Atlama                          |       | 5  | 7,6   |       | 7   | 6,1   |         | 8   | 6,0   |       | 12  | 7,5   |
| Kelime Ekleme                          |       | 0  | 0     |       | 1   | 0,9   |         | 6   | 4,5   |       | 2   | 1,3   |
| Kelimeyi Yanlış Yazma                  |       | 3  | 4,5   |       | 3   | 2,6   |         | 8   | 6,0   |       | 3   | 1,9   |
| Kelimeyi Bitişik Yazma                 |       | 12 | 18,2  |       | 18  | 15,7  |         | 7   | 5,2   |       | 30  | 18,9  |
| Heceyi Yanlış Bölme                    |       | 1  | 1,5   |       | 5   | 4,3   |         | 1   | 0,7   |       | 0   | 0     |
| Satırbaşı Hatası                       |       | 2  | 3,0   |       | 0   | 0     |         | 8   | 6,0   |       | 10  | 6,3   |
| Soru Eklerini Ayrı Yazmama             |       | 0  | 0     |       | 0   | 0     |         | 0   | 0     |       | 0   | 0     |
| Cümleyi Eksik Yazma                    |       | 0  | 0     |       | 0   | 0     |         | 2   | 1,5   |       | 4   | 2,5   |
| Söyleneni Yazamama                     |       | 2  | 3,0   |       | 0   | 0     |         | 1   | 0,7   |       | 2   | 1,3   |
| Zamanı Etkin Kullanamama               |       | 2  | 3,0   |       | 0   | 0     |         | 1   | 0,7   |       | 2   | 1,3   |
| <b>T O P L A M</b>                     |       | 66 | 100,0 |       | 115 | 100,0 |         | 134 | 100,0 |       | 159 | 100,0 |

Tablo değerleri incelendiğinde, birinci dönem sonunda deney grubu ğrencilerinin 181, kontrol grubu ğrencilerinin ise 293 kez yazım yanlış gerçekleştirdikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencileri, deney grubu öğrencilerinden 1,6 kat daha fazla yazım yanlışlığı yapmışlardır. Yapılan tüm hataların % 61,8'i kontrol grubu öğrencileri tarafından ve % 38,2'si de deney grubu öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Genel olarak yapılan hataların dağılımına bakıldığında ise tüm hataların % 13,9'unu deney grubunun kız öğrencileri ve % 24,3' deney grubunun erkek öğrencileri yapmışken; % 28,3' kontrol grubunun kız öğrencileri ve % 33,5'i de kontrol grubunun erkek öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta da erkek öğrenciler daha fazla yazım yanlış yapmışlardır.

Kontrol grubunca en çok "kelimeyi bitişik yazma" (37 kez), "büyük harfi yanlış yerde kullanma" (36 kez) ve "yanlış harf yazma" (36 kez) hataları tekrar edilmiştir. Deney grubu öğrencilerince en çok tekrar yazım yanlışlıkları ise; (51 kez) tekrarlanılan "harf atlama", (30 kez) tekrarlanan "kelimeyi bitişik yazma" ile (24 kez) tekrarlanan "yanlış harf yazma" yanlışlarıdır. Her iki grup tarafından da "kelimeyi bitişik yazma" ile "yanlış harf yazma" yanlışlıkları daha sıklıkla görülmüştür.

Birinci dönem yazım yanlışlarını bulmak için hazırlanan lme aracında soru eklerinin ayrı yazılmasını gerektiren bir durum olmadığından "soru eklerini ayrı yazamama" yanlışlığı her iki grupta da görülmemiştir. Bu yazım yanlış dışındaki tüm yanlışlıklar kontrol grubu tarafından en az bir kez tekrarlanmıştır. "Heceyi yanlış bölme" hatasını kontrol grubu kız öğrencileri hiç yapmamışlardır. Deney grubu kız öğrencileri tarafından ise "hece atlama" ve "kelime ekleme" yanlışları hiç görülmemiştir. "Cümleyi eksik yazma" yanlış da deney grubunda hem kız hem de erkek öğrenciler tarafından hiç yapılmamıştır.

Karşılaştırmaya değer bulunan bir başka farklılaşma ise; "büyük harfi yanlış yerde kullanma" hatasının deney grubu öğrencilerince 2 kez, kontrol grubu öğrencilerince de 36 kez tekrar edilmiş almasıdır. Bununla birlikte belirlenen 21

yazım yanlış kriteri içerisinde, sadece 51 kez tekrarlanan "harf atlama hatası" deney grubu öğrencilerince kontrol grubu öğrencilerinden daha çok tekrar edilmiştir. Diğer bütün yazım yanlışını kontrol grubu öğrencileri daha çok tekrar etmişlerdir.

Kız öğrenciler tarafından yapılan toplam 200 yazım yanlışının, % 33'ünü deney grubu kız öğrencileri ve % 67'sini de kontrol grubu kız öğrencileri yapmışlardır. Erkek öğrenciler tarafından yapılan, toplam 274 yazım yanlışının ise, % 42'sini deney grubu erkek öğrencileri ve % 58'ini de kontrol grubu erkek öğrencileri gerçekleştirmiştir.

Bütün bu bulgulardan hareketle, birinci dönem sonu itibariyle deney ve kontrol gruplarının yazım yanlışları dağılımlarını özetle şöyle yorumlamak mümkündür: Kontrol grubundaki öğrenciler daha fazla yazım yanlış yapmışlardır. Erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla yazım yanlış yapmaktadırlar. Ayrıca yapılan yazım yanlışlarının dağılımında, büyük bir oranda deney grubu lehine iki grup farklılaşmaktadır ve iki grupta yapılan yazım yanlışları kız ve erkek olarak ve hata kriteri olarak farklı bir dağılım göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci dönem sonu itibari ile yapmış oldukları yazım yanlışları ve dağılımları ile ilgili bulguların yer aldığı tablo 23'te aşağıda verilmiştir.



**Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Yazım Yanlışlıkları Dağılımları**

| Gruplar<br>Hata Kaynakları             | Deney |    |       |       |    |       | Kontrol |     |       |       |     |       |
|----------------------------------------|-------|----|-------|-------|----|-------|---------|-----|-------|-------|-----|-------|
|                                        | Kız   |    |       | Erkek |    |       | Kız     |     |       | Erkek |     |       |
|                                        | N     | F  | %     | N     | F  | %     | N       | F   | %     | N     | F   | %     |
| Büyük Harfi Kullanmama                 | 19    | 1  | 1,7   | 17    | 1  | 1,2   | 17      | 7   | 4,0   | 20    | 7   | 5,1   |
| Büyük Harfi Yanlış Yerde Kullanma      |       | 0  | 0     |       | 1  | 1,2   |         | 11  | 6,3   |       | 3   | 2,2   |
| Büyük-Küçük Harfi Karıştırma           |       | 0  | 0     |       | 0  | 0     |         | 1   | 0,6   |       | 0   | 0     |
| Noktalama İşaretlerini Yanlış Kullanma |       | 6  | 10,2  |       | 6  | 7,1   |         | 18  | 10,2  |       | 21  | 15,3  |
| Harf Atlama                            |       | 10 | 16,9  |       | 10 | 11,9  |         | 8   | 4,5   |       | 13  | 9,5   |
| Harf Ekleme                            |       | 1  | 1,7   |       | 3  | 3,6   |         | 4   | 2,3   |       | 2   | 1,5   |
| Yanlış Harf Yazma                      |       | 12 | 20,3  |       | 17 | 20,2  |         | 32  | 18,2  |       | 14  | 10,2  |
| Harfi Yanlış Yazma                     |       | 1  | 1,7   |       | 8  | 9,5   |         | 12  | 6,8   |       | 5   | 3,6   |
| Hece Atlama                            |       | 1  | 1,7   |       | 9  | 10,7  |         | 8   | 4,5   |       | 7   | 5,1   |
| Hece Ekleme                            |       | 3  | 5,1   |       | 3  | 3,6   |         | 0   | 0     |       | 2   | 1,5   |
| Heceyi Yanlış Yazma                    |       | 0  | 0     |       | 0  | 0     |         | 0   | 0     |       | 0   | 0     |
| Kelime Atlama                          |       | 0  | 0     |       | 9  | 10,7  |         | 6   | 3,4   |       | 6   | 4,4   |
| Kelime Ekleme                          |       | 3  | 5,1   |       | 0  | 0     |         | 1   | 0,6   |       | 6   | 4,4   |
| Kelimeyi Yanlış Yazma                  |       | 11 | 18,6  |       | 5  | 6,0   |         | 27  | 15,3  |       | 18  | 13,1  |
| Kelimeyi Bitişik Yazma                 |       | 3  | 5,1   |       | 8  | 9,5   |         | 9   | 5,1   |       | 4   | 2,9   |
| Heceyi Yanlış Bölme                    |       | 5  | 8,5   |       | 0  | 0     |         | 0   | 0     |       | 2   | 1,5   |
| Satırbaşı Hatası                       |       | 0  | 0     |       | 2  | 2,4   |         | 23  | 13,1  |       | 15  | 10,9  |
| Soru Eklerini Ayrı Yazmama             |       | 0  | 0     |       | 0  | 0     |         | 0   | 0     |       | 0   | 0     |
| Cümleyi Eksik Yazma                    |       | 1  | 1,7   |       | 1  | 1,2   |         | 1   | 0,6   |       | 4   | 2,9   |
| Söyleneni Yazamama                     |       | 0  | 0     |       | 0  | 0     |         | 1   | 0,6   |       | 0   | 0     |
| Zamanı Etkin Kullanamama               |       | 1  | 1,7   |       | 1  | 1,2   |         | 7   | 4,0   |       | 8   | 5,8   |
| <b>T O P L A M</b>                     |       | 59 | 100,0 |       | 84 | 100,0 |         | 176 | 100,0 |       | 137 | 100,0 |

İkinci dönemde öğrenciler tarafından yapılan yazım yanlışlarının dağılımları ile ilgili tablo incelendiğinde de yine kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinden 2 katından daha fazla (143'e, 313) yazım yanlışı gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Gruplar kendi içlerinde karşılaştırıldığında, deney grubunda erkek öğrenciler daha fazla (1,4 kat) yanlış yapmışlarken, kontrol grubunda kız öğrenciler daha fazla (1,3 kat) yazım yanlışı yaptıkları saptanmaktadır. .

"*Yanlış harf yazma*" hatası her iki grupta da en çok tekrar edilen hata olmuştur. Ancak bu hata deney grubunca 29 kez, kontrol grubunca da 46 kez tekrarlanmıştır. "*Heceyi yanlış yazma*" ve "*soru eklerini ayrı yazamama*" hataları da her iki grup tarafından hiç yapılmamıştır. Deney grubunda ayrıca "*büyük-küçük harfi karıştırma*" ve "*söyleneni yazamama*" yanlışlıkları da hiç yapılmamıştır.

Deney grubu kızları tarafından yapılan toplam 456 hatanın % 12.9'unu, kontrol grubu kızları ise, % 38,6'sını yapmışlardır. Deney grubu erkek öğrencileri tüm hataların % 18.4'ünü, kontrol grubu erkekleri ise tüm hataların, % 30'unu yapmışlardır. Araştırmaya katılan tüm kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha fazla yazım yanlışı gerçekleştirmişlerdir (% 51.5'e 48.5). Yapılan tüm yanlışlıkların 31,4'ünü deney grubu öğrencileri ve % 68,6'sını da kontrol grubu öğrencileri yapmışlardır.

"*Heceyi yanlış bölme*" yanlışı ile "*hece ekleme*" yanlışlarını deney grubu öğrencileri daha çok yapmışlardır. Diğer bütün yazım yanlışlarını ise kontrol grubu öğrencileri deney grubundan daha fazla yapmışlardır. Her iki grup tarafından hiç yapılmayan iki yazım yanlışından başka diğer bütün yazım yanlışlarında iki grup farklılaşmıştır.

Diğer yazım yanlışlarının deney ve kontrol grubundaki dağılımları ise şöyle gerçekleşmiştir:

"*Büyük harfi kullanmama*" yanlışı, deney grubunca 2 kez, kontrol grubunca 14 kez; "*büyük harfi yanlış yerde kullanma*" yanlışı, deney grubunca 1 kez, kontrol grubunca yine 14 kez; "*büyük-küçük harfi karıştırma*" yanlışı, kontrol grubunca 1 kez; "*noktalama işaretlerini yanlış kullanma*" yanlışı, deney grubunca 12 kez, kontrol grubunca 39 kez; "*harf atlama*" yanlışı, deney grubunca 20 kez, kontrol grubunca 21 kez; "*harf ekleme*" yanlışı, deney grubunca 4 kez, kontrol grubunca 6 kez; "*harfi yanlış yazma*" yanlışı, deney grubunca 9 kez, kontrol grubunca 17 kez; "*hece atlama*" yanlışı, deney grubunca 10 kez, kontrol grubunca 15 kez; "*hece ekleme*" yanlışı, deney grubunca 6 kez, kontrol grubunca 2 kez; "*kelime atlama*" yanlışı, deney grubunca 9 kez, kontrol grubunca 12 kez; "*kelime ekleme*" yanlışı, deney grubunca 3 kez, kontrol grubunca 7 kez; "*kelimeyi yanlış yazma*" yanlışı, deney grubunca 16 kez, kontrol grubunca 45 kez; "*kelimeyi bitişik yazma*" yanlışı, deney grubunca 11 kez, kontrol grubunca 13 kez; " "*heceyi yanlış bölme*" yanlışı, deney grubunca 5 kez, kontrol grubunca 2 kez; "*satırbaşı hatası*", deney grubunca 2 kez, kontrol grubunca 38 kez; "*cümleyi eksik yazma*" yanlışı, deney grubunca 2 kez, kontrol grubunca 5 kez ve "*zamanı etkin kullanamama*" yanlışı, deney grubunca 2 kez ve kontrol grubunca da 15 kez tekrarlanmıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda bulgulardan elde edilen sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

#### Sonuçlar

1. Hatırlanacağı gibi araştırmanın birinci denencesi; "İlk okuma ve yazmayı çözümlleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *okuma ve yazma becerilerini kazanma süreleri* arasında anlamlı bir farklılık vardır." şeklinde oluşturulmuştu. Araştırma sürecinde, bireşim yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ortalama (52,5) günde ilk okuma-yazma öğrenirken, çözümlleme yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri, ortalama (76,6) günde ilk okuma-yazma öğrenmişlerdir. İki grup ilk okuma ve yazma becerisini kazanma süreleri bakımından farklılaşmışlar, ilk okuma ve yazmayı kazanma süresi ile öğrenirken kullanılan yöntem arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuş ve denence kabul edilmiştir.
2. İkinci denence; "İlk okuma ve yazmayı çözümlleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *sesli okuma hızları* arasında anlamlı bir farklılık vardır." şeklinde idi. Bu denencenin sınanması için birinci ve ikinci dönem ayrı ayrı ölçmeler yapılmıştır. Birinci dönem bulguları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, dakikada ortalama (65,5) kelime, kontrol grubundaki öğrencilerin, dakikada ortalama (48,6) kelime okudukları görülmüştür. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin ilk okuma ve yazma becerisini daha geç kazanmış olduklarından bu beceriyi henüz seri hale getiremedikleri şeklinde yorumlanmıştır.

İkinci dönem itibariyle yapılan ölçmelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında ise, deney grubundaki öğrencilerin, dakikada ortalama (71,5) kelime, kontrol

grubundaki öğrencilerin, dakikada ortalama (59,1) kelime okudukları saptanmıştır.

Gerek birinci dönem ve gerekse ikinci dönem yapılan ölçmelerde, ilk okuma ve yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin sesli okuma hızları ile çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin sesli okuma hızları arasında bireşim yöntemi ile öğrenen grubun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ve denence .05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir.

3. "İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin (varsa) *okuma yanlışlıkları* farklı bir dağılım göstermektedir." denencesi için yapılan ölçmeler sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir: Birinci dönem itibari ile; kontrol grubundaki öğrenciler, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları hataların 3 katından daha fazla hata yapmışlardır (113'e; 36). İkinci dönem sonu itibariyle ise, deney grubu öğrencileri ortalama (44), kontrol grubu öğrencileri ise (94) okuma yanlış yapmışlardır.

Birinci dönem, her iki gruptaki öğrenciler tarafından en çok "kelimeyi yanlış okuma" hatası tekrar edilmiştir ki okumayı yeni öğrenen öğrenciler için en çok bu hatanın tekrar edilmesi gayet normal karşılanmıştır. Deney grubu öğrencilerince "okuduğu yeri kaybetme" ve "gereksiz vücut hareketleri yapma" hataları hiç yapılmamıştır. Bu durum, bu gruptaki öğrencilerin okumayı erken öğrenmelerinden dolayı okurken çok fazla heyecanlanmadıkları, okumayı normal bir işmiş gibi gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubu öğrencilerince tüm hatalar en az bir kez yapılmıştır. Birinci dönem ölçme sonuçlarında dikkat çeken bir başka nokta da "heceleyerek okuma" hatasının kontrol grubu öğrencilerince 4 kat daha fazla tekrar edilmiş olmasıdır ki (7' ye 29), bu durum, çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin, heceleme döneminin etkilerinden henüz kurtulamamış olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır. Deney grubunda en az tekrarlanan hatalar, birer kez görülmüş olan, "noktalamaya uymama", "kalemle, parmakla izleme" ve

"geriye dönme" hataları iken; kontrol grubunda en az tekrarlanan hatalar yine birer kez görülmüş olan, "ekleme" ve "atlama" hatalarıdır.

İkinci dönem, deney grubundaki öğrenciler en çok "geriye dönme" yanlışı yapmışlardır (44 hatanın % 27.3'ü). Buna karşılık kontrol grubu öğrencileri en çok, "kelimeyi yanlış okuma" (94 hatanın %21,3'ü) ve "tekrarlama" (%21,3'ü) yanlışlarını yapmışlardır. Kontrol grubunca birinci dönem yapılan ölçmelerde en çok tekrarlanan (29 kez) yanlışlardan biri olan "heceleme" yanlışı, öğretim yılı sonunda okuma becerisinin gelişmesine paralel olarak giderek azalmıştır (7 kez). Bu durum, okuma hangi yöntemle öğretilirse öğretilsin, sonuçta öğrencilerin okurken parçayı (harf, hece vb.) değil; bütünü (cümleyi) görüp algıladıkları şeklinde yorumlanmıştır. Deney grubu öğrencileri; "duraklama", "gereksiz vücut hareketleri yapma", "sesi ayarlayamama" ve "kalemle, parmakla izleme" yanlışlarını hiç yapmamışlardır. Bu gruptaki öğrencilerin, okumada seri hale geldikler, okumayı rutin bir işmiş gibi heyecanlanmadan yaptıkları için bu hataları hiç yapmadıkları düşünülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri bu yanlışlardan sadece; "kalemle, parmakla izleme" yanlışını hiç yapmamışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sınıfında yapılan gözlemlerde, bu grupta görevli öğretmenin öğrencilerini, okumaları sırasında kalemle parmakla izlememeleri yönünde sık sık uyardığı görülmüştür. Bu hatanın bu sınıfta hiç tekrar edilmemesinde öğretmenin hassasiyetinin rol oynadığı düşünülmüştür.

Her iki dönem yapılan ölçmelerden elde edilen bulgulara, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci dönem sonu itibariyle yapmış oldukları okuma yanlışlıkları farklı bir dağılım göstermiştir. İki dönem bulguları karşılaştırıldığında ise, iki grup arasındaki okuma yanlışları kriterlerindeki oranlar büyük bir oranda değişmemiştir. Özellikle ikinci dönem okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranları karşılaştırıldığında, tüm hataların kontrol grubu öğrencileri tarafından daha fazla tekrarlandığı ve toplamda kontrol grubundaki öğrencilerinin daha fazla okuma yanlışı yaptıkları saptanmış ve denence kabul edilmiştir.

4. Araştırmanın dördüncü denencesi olan; "İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin *okuduğunu anlama erişileri* arasında anlamlı bir farklılık vardır." denencesi .05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir. Deney grubu öğrencileri ortalama olarak 25 soruluk anlama testinden düzeltme formülü uygulandıktan sonra net olarak 20,1'ini doğru cevaplamışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise aynı testin ortalama olarak 19,3'ünü doğru cevaplamışlardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama erişileri arasında anlamlı fark bulunmamasının nedenleri tarafımızdan şu şekilde yorumlanmıştır:

Çözümleme yöntemi ile öğrenciler anlamlı bütünden başlayarak okuma öğrenmektedirler. Bireşim yönteminde de okuma öğretime sesten başlanmasına rağmen kısa sürede okuma öğrenilmekte ve anlamlı bütüne ulaşılmaktadır. Bu durum okuduğunu anlama erişisi bakımından, her iki grubu birbirine eşitlemektedir.

5. "İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin (varsa) *yazım yanlışlıkları* farklı bir dağılım göstermektedir." denencesi için yapılan ölçmelerden elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılmış olan sonuçlar şu şekildedir:

Birinci dönem sonunda deney grubu öğrencileri (181), kontrol grubu öğrencileri (293) kez yazım yanlışı yapmışlarken, öğretim yılı sonu itibarıyla kontrol grubu öğrencileri, deney grubu öğrencilerinin 2 katından daha fazla (143'e; 313) yazım yanlışı yapmışlardır.

Birinci ve ikinci dönem her iki grup tarafından yapılan yazım yanlışlıkları dağılım tabloları (tablo 14 ve 15) incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin yazım yanlışlarının ikinci dönem azaldığı, kontrol grubundaki öğrencilerin

yazım yanlışlarının arttığı saptanmıştır (deney grubu, 181 iken 143; kontrol grubu 293 iken, 313 olmuştur).

Birinci dönem itibariyle, kontrol grubunca en çok "kelimeyi bitişik yazma" (37 kez), "büyük harfi yanlış yerde kullanma" (36 kez) ve "yanlış harf yazma" (36 kez ) hataları tekrar edilmiştir. Deney grubu öğrencilerince en çok tekrar edilen yazım yanlışlıkları ise; (51 kez) tekrarlanan "harf atlama", (30 kez) tekrarlanan "kelimeyi bitişik yazma" ile (24 kez) tekrarlanan "yanlış harf yazma" yanlışlarıdır. Her iki grupta da "kelimeyi bitişik yazma" ile "yanlış harf yazma" yanlışlıkları daha çok görülmüştür. Ancak, gruplarda tekrarlanma sıklığı birbirlerinden farklıdır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin birinci dönem itibariyle belirgin bir şekilde farklılaşmış oldukları hataları gösteren tablo aşağıdadır:

**Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci Dönem Sonundaki Yazım Yanlışları Farklılıkları**

| <b>Hatalar</b>                          | <b>Deney</b> | <b>Kontrol</b> |
|-----------------------------------------|--------------|----------------|
| Cümleyi Eksik Yazma                     | 0            | 6              |
| Satırbaşı Hatası                        | 2            | 18             |
| Heceyi Yanlış Bölme                     | 6            | 1              |
| Kelimeyi Bitişik Yazma                  | 30           | 37             |
| Kelimeyi Yanlış Yazma                   | 6            | 11             |
| Kelime Ekleme                           | 1            | 8              |
| Kelime Atlama                           | 12           | 20             |
| Hece Ekleme                             | 1            | 5              |
| Harfi Yanlış Yazma                      | 8            | 12             |
| Yanlış Harf Yazma                       | 24           | 36             |
| Harf Atlama                             | 51           | 30             |
| Noktalama İşaretlerini Yanlış Kullanma  | 6            | 19             |
| Büyük-Küçük Harfi Yanlış Yerde Kullanma | 2            | 36             |
| Büyük-Küçük Harfi Karıştırma            | 5            | 9              |
| Büyük Harfi Kullanmama                  | 10           | 21             |



Öğretim yılı sonu itibariyle ise başlıca farklılaşma ve oranları şöyle gerçekleşmiştir:

Kontrol grubu öğrencileri, deney grubu öğrencilerinden yaklaşık; büyük harfi kullanmamayı 7 kat, büyük harfi yanlış yerde kullanmayı 14 kat, noktalama işaretlerini yanlış kullanma davranışını 3,3 kat, yanlış harf yazmayı 1,6 kat, hece atlamayı 1,5 kat, kelime eklemeyi 2,3 kat, kelimeyi yanlış yazmayı 2,8 kat, satırbaşı yanlışını 19 kat, cümleyi eksik yazma yanlışını 2,5 kat, zamanı etkin kullanamama yanlışını ise 7,5 kat daha fazla tekrar etmişlerdir. Heceyi yanlış bölme (2,5 kat) ve hece ekleme (3 kat) yanlışlarını ise deney grubu öğrencileri daha çok yapmışlardır.

Birinci dönem, araştırma için belirlenen 21 yazım yanlışları içerisinde bütün yanlışlıklar kontrol grubu öğrencileri tarafından daha çok tekrarlandığı halde, 51 kez tekrarlanan "harf atlama" ve 6 kez tekrarlanan "heceyi yanlış bölme" deney grubu öğrencilerince daha çok tekrar edilmiştir. İkinci dönem ise sadece "heceyi yanlış bölme" deney grubu öğrencileri tarafından daha çok gerçekleştirilmiştir. Bu durumu; "çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenen öğrenciler, daha fazla yazım yanlışları yapmaktadırlar; ancak, ilk okuma ve yazma bireşim yöntemi ile öğretildiğinde, başlı başına bir heceleme dönemi olmadığından öğrenciler hece bölme yanlışını daha fazla yapmaktadırlar" şeklinde yorumlamak mümkündür.

Sonuç itibariyle yazma becerisini bireşim yöntemi ile öğrenen deney grubu öğrencileri ile çözümleme yöntemi ile öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin yazım yanlışlarının ölçülmesinden elde edilen bulgulara göre, grupların yazım yanlışları büyük bir oranda farklı bir dağılım göstermiştir ve denence kabul edilmiştir.

6. Altıncı denence; "İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *cinsiyetleri* açısından, ilk okuma ve yazma becerisini kazanma süreleri, sesli okuma hızları ve okuduklarını anlama erişileri

arasında anlamlı bir farklılık vardır.” idi. Bu denence ile ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıdadır:

İlk okuma-yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan *kız ve erkek öğrencilerin ilk okuma yazmayı kazanma süreleri* ile, çözümleme yöntemi ile kazanan *kız ve erkek öğrencilerin ilk okuma yazmayı kazanma süreleri* arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(kız;34)} = 2,7$  ;  $p < ,05$  ve  $t_{(erkek;35)} = 4,5$  ;  $p < ,05$  ) ve denencenin açılımında bu kısım kabul edilmiştir.

Bireşim yöntemi ile ilk okuma ve yazma becerisini kazanan deney grubundaki *kız öğrencilerin birinci ve ikinci dönem sonundaki sesli okuma hızları* ile, çözümleme yöntemi ile öğrenen kontrol grubundaki *kız öğrencilerin birinci ve ikinci dönem sonundaki sesli okuma hızları* karşılaştırıldığında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İki grubun *erkek öğrencilerinin birinci dönem sonu itibariyle sesli okuma hız puanlarının* karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p < 0,5$ ). Ancak ikinci dönem sonu itibariyle bu fark ortadan kalkmıştır ( $p > ,05$ ). Buradan hareketle, denencenin bu kısmı, “ikinci dönem sonu itibariyle iki grubun erkek öğrencileri ile sesli okuma hızları arasındaki farklılık” dışında kabul edilmiştir.

Deney grubundaki *kız ve erkek öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri* ile, kontrol grubundaki *kız ve erkek öğrencilerinin okuduklarını anlama erişileri* arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ( $t_{(kız;34)} = 0,13$ ;  $p > ,05$  ve  $t_{(erkek;35)} = 0,9$  ve  $p > ,05$ ). Dolayısıyla denencenin bu kısmı reddedilmiştir.

7. Araştırmamızın son denencesi; "İlk okuma ve yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin *cinsiyetleri* açısından, (varsa) *okuma ve yazım yanlışlıkları* farklı bir dağılım göstermektedir." olarak oluşturulmuştu.

*Okuma yanlışlıkları ile ilgili sonuçlar şöyledir:*

Birinci dönem itibari ile; kontrol grubundaki öğrenciler, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları hataların 3 katından daha fazla hata yapmışlardır. Kontrol grubundaki kız öğrenciler deney grubu kızlarından 2,8 katı daha fazla hata yapmışlardır. Kontrol grubu erkekleri de deney grubu erkeklerinden 3,6 kat daha fazla hata yapmışlardır.

Birinci dönem, deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından yapılan toplam 149 hatanın % 14,4'ü deney grubu kızları tarafından yapılmışken, % 37,6'sı kontrol grubu kız öğrencileri tarafından yapılmıştır. Kontrol grubu erkek öğrencileri toplam hatanın % 38,3'ünü ve deney grubu erkekleri de % 10,7'sini yapmışlardır. Yine yapılan tüm hataların % 75,9'unu kontrol grubu öğrencileri gerçekleştirmişken, % 24,1' ini de deney grubu öğrencileri gerçekleştirmiştir. Gözlenen hataların % 52'si kız öğrenciler ve % 48'i de erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Birinci dönem sonunda, her iki gruptaki kız ve erkek öğrenciler tarafından en çok "kelimeyi yanlış okuma" hatası tekrar edilmiştir. Bu hatayı kontrol grubu kızları deney grubu kızlarından 3 kat daha fazla yapmışlardır. Öte yandan, kontrol grubu erkekleri de bu hatayı deney grubu erkeklerinden yaklaşık 4 katı daha fazla kızlarından deney grubu erkekleri 4 kez, kontrol grubu erkekleri 19 kez tekrarlamışlardır. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerince "okuduğu yeri kaybetme" ve "gereksiz vücut hareketleri yapma" yanlışlıkları hiç yapılmamıştır. Kontrol grubu kız öğrencileri tarafından tüm hatalar en az bir kez yapılmışken erkek öğrencileri tarafından "duraklama" hatası hiç yapılmamıştır. "Heceleyerek okuma" yanlışlığı da kontrol grubu öğrencilerince 4 kat daha fazla tekrar edilmiştir. Deney grubunda en az tekrarlanan yanlışlıklar, birer kez kız öğrenciler tarafından yapılmış olan "noktalamaya uymama", "kalemle, parmakla izleme" ve "geriye dönme" yanlışlıkları iken; kontrol grubunda en az tekrarlanan yanlışlıklar

birer kez erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirilen "ekleme" ve "atlama" yanlışlıklarıdır.

İkinci dönem okuma yanlışları ile ilgili yapılan ölçmelerde, birinci dönem bulgularına paralel sonuçlar elde edilmiştir. İkinci dönemde de, toplamda kontrol grubu öğrencileri deney grubu öğrencilerinden daha fazla okuma yanlışı yapmışlardır. İkinci dönem, kontrol grubundaki öğrenciler, deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları hataların 2 katından daha fazla hata yapmışlardır. Kontrol grubunun kızları, deney grubunun kızlarından aşağı yukarı 1,5 katı kadar daha fazla hata yapmışlarken, kontrol grubu erkekleri de deney grubu erkeklerinden 2,7 katı kadar daha fazla okuma yanlışı yapmışlardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından ikinci dönem sonu itibariyle yapılan toplam hataların; % 15,2'si deney grubu kız öğrencileri, % 23,2'si kontrol grubu kız öğrencileri, % 44,9'u kontrol grubu erkek öğrencileri ve % 16,7'si de deney grubu erkek öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Yine yapılan tüm hataların % 68,1'ini kontrol grubu öğrencileri gerçekleştirirken, % 31,9'unu da deney grubu öğrencileri gerçekleştirmiştir. Gözlenen hataların % 38,6'sı deney ve kontrol grubu kız öğrencileri ve % 61,6'sı da her iki grubun erkek öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak, deney ve kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin birinci ve dönem sonu itibariyle yapmış oldukları okuma yanlışlıklarının farklı bir dağılım gösterdiği, kontrol grubundaki hem kız, hem de erkek öğrencilerin deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerden daha fazla okuma yanlışı yaptıkları ve genel toplamda da erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla okuma yanlışı yaptıkları görülmüş ve denencenin “okuma yanlışı” ile ilgili bölümü kabul edilmiştir.

*Yazım yanlışlıkları ile ilgili sonuçlar ise şöyledir:*

Birinci dönem sonu itibariyle yapılan ölçmelerden elde edilen bulgulara göre; kontrol grubu öğrencileri, deney grubu öğrencilerinden 1,6 kat daha fazla yazım yanlışlığı yapmışlardır. Yapılan tüm yazım yanlışlarının % 61,8'ini kontrol grubu öğrencileri, % 38,2'sini de deney grubu öğrencileri yapmışlardır. Her iki grup tarafından gerçekleştirilen toplam yazım yanlışlığının kız ve erkek olarak dağılımı ise şöyledir: Tüm yanlışlıkların % 13,9'unu deney grubu kız öğrencileri, % 24,3'ünü deney grubu erkek öğrencileri, % 28,3'ünü kontrol grubu kız öğrencileri ve % 33,5'ini de kontrol grubu erkek öğrencileri yapmışlardır. Her iki grupta da erkek öğrenciler daha fazla yazım yanlışlığı yapmışlardır. Toplamda da yine erkek öğrenciler daha fazla yazım yanlışlığı yapmışlardır.

Birinci dönem, kız öğrenciler tarafından yapılan toplam 200 yazım yanlışının, % 33'ünü deney grubu kız öğrencileri ve % 67'sini de kontrol grubu kız öğrencileri yapmışlardır. Erkek öğrenciler tarafından yapılan, toplam 274 yazım yanlışının ise, % 42'sini deney grubu erkek öğrencileri ve % 58'ini de kontrol grubu erkek öğrencileri gerçekleştirmiştir.

İkinci dönem öğrenciler tarafından yapılan yazım yanlışlarının dağılımları incelendiğinde de yine kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinden daha fazla (yaklaşık 2,2 kat) yazım yanlışlığı gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Gruplar kendi içlerinde karşılaştırıldığında; deney grubundaki erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla (1,4 kat) yazım yanlışlığı yapmışlarken, kontrol grubundaki kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla (1,3 kat) yazım yanlışlığı yapmışlardır. Deney grubu kızları yapılan toplam 456 yanlışın % 12,9'unu, kontrol grubu kızları ise, % 38,6'sını yapmışlardır. Deney grubu erkek öğrencileri tüm hataların % 18,4'ünü, kontrol grubu erkekleri ise tüm hataların, % 30'unu yapmışlardır.

İkinci dönem, birinci dönem yapılan yazım yanlışları dağılımından farklı olarak araştırmaya katılan tüm kız öğrenciler, tüm erkek öğrencilerden daha fazla yazım yanlış yapmışlardır (% 51.5'e; % 48.5). Yapılan tüm hataların 31,4'ünü deney grubu öğrencileri ve % 68,6'sını da kontrol grubu öğrencileri yapmışlardır.

Araştırmanın yazım yanlışlığı ile ilgili bulgularını şöyle özetlemek mümkündür: Kontrol grubundaki öğrenciler daha fazla yazım yanlış yapmışlardır. Birinci dönem erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla yazım yanlışlığı yapmışlar, ancak ikinci dönem kız öğrenciler daha çok yazım yanlışlığı gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca yapılan yazım yanlışlarının dağılımında, büyük bir oranda deney grubu lehine iki grup farklılaşmaktadır ve iki grupta yapılan yazım yanlışları kız ve erkek olarak ve hata kriteri olarak farklı bir dağılım göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle denencenin “yazım yanlışlığı” ile ilgili bölümü de kabul edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın yedinci denencesi kabul edilmiştir.

### **Öneriler**

1. Bu araştırmanın gerçekleşmesi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim Fen ve Teknoloji , Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe dersleri öğretim programları yeniden düzenlenmiş ve 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde 120 okulda pilot uygulamaları yapılmıştır. 2005-2006 öğretim yılından itibaren de bütün ülkede uygulamaya konulmuştur. Değişen Türkçe programı ile birlikte, ilk okuma ve yazma öğretimi yönteminde de değişiklik yapılmıştır. Daha önceki Türkçe programında adı zikredilmese de çözümleme yöntemi ile öğretim yapılmasına işaret edilmekte idi. Yeni Türkçe Programı'nda ise ilk okuma ve yazma öğretiminin “ses temelli cümle yöntemi” ile yapılması öngörülmektedir. Programı hazırlayan komisyonun ses temelli cümle yöntemi diye adlandırdığı yöntem bireşim yönteminin bir çeşidi olan ve bizim de bu araştırmada deney grubunda uygulamaya

çalıştığımız, sese dayalı bireşim yöntemine oldukça benzemektedir. Yeni Türkçe Öğretim Programı’nda ses temelli cümle yönteminin aşamaları şöyle tanımlanmaktadır (MEB, 2005; 225):

“Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlk okuma-yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.”

Görüldüğü gibi ses temelli ilk okuma ve yazma yöntemi, yazı öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanması dışında, bizim bu araştırmada uyguladığımız bireşim yöntemine oldukça benzemektedir.

Ülkemizde ilk okuma ve yazma öğretimi yöntemleri yıllardır tartışmalara konu olmuştur. Ancak, bu konuyla ilgili kayda değer ilmî bir araştırmaya gerek duyulmadan, Cenevre’de çok az sayıda normal zekâyâ sahip olmayan çocuklar üzerinde denenip, başarılı sonuçlar elde edildiği için Avrupa’nın birçok ülkesinde uzun yıllardır kullanılmakta olan “çözümleme yöntemi”, ülkemizde de çok uzun yıllar tartışılmadan uygulanmıştır (Şenol, 1999: 167). Yeni program ile yöntem değişikliğine gidilmektedir. “Ses temelli cümle yöntemi” ilk okuma ve yazma öğretiminde baş vurulacak tek yöntem olarak uygulamaya konulmuştur.

Bu araştırma sonucunda, yeni yöntemin çözümleme yöntemine göre uygulamadaki üstünlükleri ortaya konulmuş olsa da, ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili olarak bireşim ve çözümleme yöntemlerinin tüm çeşitlerinin ve karma yöntemin ülkemizin farklı bölgelerinde, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarında uygulanıp, uygulama sonuçlarına ilmî olarak bakılıp, karşılaştırmaları yapıldıktan sonra yöntem değişikliğine veya yöntem çeşitliliğine gidilmesi daha uygun olacaktır.

2. Bu araştırmada pek çok açıdan bireşim yönteminin uygulandığı grupta daha başarılı sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın aynı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler üzerinde yapıldığı ve aynı okulun iki sınıfı ile sınırlandırıldığı unutulmamalıdır. Araştırmanın sınırlılığı içerisinde, bu başarının, öğretmenin gayretinden ya da yönteme yatkınlığından veya gruplardaki öğrencilerin birbirlerinde olan üstünlüklerinden kaynaklanmış olabileceği az da olsa ihtimal dahilindedir. Bu nedenle benzer çalışmalar farklı düzeylerde, geniş örneklem grupları üzerinde tekrarlanmalıdır. Bu tip alışmalar Millî Eğitim Bakanlığınca da desteklenmeli veya üniversitelerle işbirliği içerisinde bizzat yaptırılmalıdır.
3. Bu araştırma, ilk okuma-yazma ğretiminde; “okuma”, “yazma” ve “anlama” ile ilgili verilerle sınırlandırılmış ve bu beceri alanlarından, “okuma” ve “yazma”da bireşim yönteminin üstünlüğü ile sonuçlanırken, “anlama”da yöntemlerin birbirlerine üstünlüğü söz konusu olmamıştır. Türkçe ğretiminin diğer öğrenme alanları ve temel becerileri ile ilgili de bilimsel araştırmalar yapılp, sonuçları değerlendirilmelidir.
4. Öğrencilerin ve öğretmenlerin her birisinin birbirlerinden farklı özelliklere sahip bireyler oldukları bir gerçektir. Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlatılan program kitaplarında, ilk okuma ve yazma ğretim yöntemlerinden sadece birisi ile ğretim yapılmasının öngörülmesi yerine, yöntem çeşitliliğine gidilmelidir. Öğretmenin yönteme yatkınlığı, öğrencilerin bireysel farklılıkları, okulun imkânları, çağın gerekleri vb. gibi değişkenler açısından değerlendirilip duruma göre, bir ya da birkaç yöntemi seçmek öğretmenlere veya okuldaki zümre öğretmenlerine bırakılmalıdır.
5. Millî Eğitim Bakanlığınca, ilk okuma ve yazma ğretim yöntemlerinin her birinin uygulanması ile ilgili, öğretmenlere yol gösterecek kılavuz kitaplar, akademik anlamda alan uzmanlarından ve alanın gerçek uzmanları olan öğretmenlerden oluşan komisyonlara hazırlatılmalıdır.



6. Araştırmacı, uzun yıllar ilköğretim okullarında sınıf öğretmenliği ve idarecilik yapmış ve süreç içerisinde, öğretmenlikte çok başarılı da olsa, her öğretmenin ilk okuma yazma öğretiminde başarılı olamadığını tecrübe etmiştir. İlk okuma ve yazma öğretiminin ne kadar önemli ve başlı başına bir iş olduğu aşikârdır. Günümüzde okuma ve yazmaya yüklenen anlamın gelişmesi ile bu önem daha da artmıştır. Bu nedenle, sınıf öğretmenliği branşından ayrı bir ihtisaslaşma alanı olarak “ilk okuma ve yazma öğretmenliği” branşında öğretmen yetiştirilmesi elzemdir. Başlangıç olarak mevcut sınıf öğretmenlerinden birinci sınıfta başarılı olan istekli öğretmenler hizmet içi eğitimlerle yetiştirilebilir. Uzun vadede ise, üniversitelerde ilk okuma ve yazma öğretmeni yetiştiren bölümler açılabilir.
7. Ülkemizde çok farklı sebeplerle açıklanabilecek bir şekilde (gelir dağılımındaki dengesizlikler, köyden kente göç vs.) çok modern kentlerde yaşayan öğrencilerin yanında, çok kırsalda yaşayan çocuklar da vardır. Hatta aynı kentin bir mahallesi ile diğer mahallesinin yaşayış düzeyleri aynı olmadığı gibi, aynı okulda bile çok yüksek ve çok düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum okullar arasında veya sınıflar arasında açıklanamayacak düzeyde seviye farklılıklarına neden olmaktadır. Bu nedenle, sınıflar oluşturulurken öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alınmalıdır.
8. Bu araştırma, tez süresi nedeniyle, öğrencilerin birinci sınıf sonu itibariyle kazanmış oldukları ilk okuma, yazma ve anlama ile ilgili davranışlarının ölçülmesinden elde edilen bulgular ile sınırlandırılmış idi. Oysa fonksiyonel anlamda okuma-yazma davranışının kazanılması uzun yıllar alan bir etkinlik olduğundan, aynı gruplar en azından ikinci ve üçüncü sınıflarda da çeşitli bakımlardan izlenerek, o zamanki sonuçların da ilgililer ile paylaşılması durumunda araştırma sonuçlarının daha geçerli ve güvenilir hâle getirilebileceğine inanılmaktadır.

9. Genel olarak, deney grubundaki öğrencilerin yazıları, kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarından daha güzel ve okunaklıdır. Bu durum, her iki grubu okutan öğretmenle yapılan görüşmelerde dile getirilip değerlendirilmiş ve kontrol grubunda, çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğretilirken sürekli cümle yazdırıldığından öğrencilerin yazı yazmaktan usandıkları için yazılarının bozulduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, özellikle çözümleme yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğretildiğinde, öğretmenlerin sayfalarca aynı cümleleri yazdırmaktan ve uzun ev ödevleri vermekten kaçınmaları gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

AKBABA, Ahmet. (1995). *Okuma-Yazma Öğretiminde Yöntem. Çağdaş Eğitim*, (209), 26-28.

AKSAN, Doğan. (1987). **Her Yönüyle Dil**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

AKYOL, Hayati. (1997a). *Okuma ve Prensipleri. Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.

.....(1997b) *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi. Millî Eğitim*, (136), 16-19.

.....(2000). *Yazı Öğretimi. Millî Eğitim*, (146), 37-41.

..... (2003a). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

.....(2003b). *Metinlerde Anlam Kurma. TÜBAR* (XIII), 49-58.

ALPEREN, Nusret. (1991). **Türkçe Öğretim Rehberi**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

AYTEKİN, Ebubekir. (1996). *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Cümle Çözümleme Metoduna Eleştirel Bir Yaklaşım. Çağdaş Eğitim*, (218), 26-28.

BAİLEY, K. D. (1982). **Methods of Social Research**. New York: The Free Pres.

BANGUOĞLU, Tahsin. (1959). **Türk Grameri (Birinci Bölüm) Sesbilgisi**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

BAYINDIR, Bahar. (2003). **İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BAYMUR, Fuat. (1939). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. İstanbul: Maarif Yayınları.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1993). *Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. Çağdaş Eğitim*, (193), 15-20.

..... (2004). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BOGDAN, R. C. ve S. K. BİKLEN. (1992). **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn and Bacon.

BULUT, Figen. (1998). **İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi**. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BURNET, Mary. (1970). **Okuma-Yazma Problemi**. (Çev. C. Şentürk ve M. Pekgöz), Ankara: Güvendi Matbaası.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CEMALOĞLU, Necati. (2001). **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

CİVELEK, Selâhattin. (1994). *Okumanın Önemi*. **Çağdaş Eğitim**, (203), 44-45.

CUNNINGHAM, A. Elizabeth. (1990). *Explicit Versus Implicit Instruction In Phonemic Awareness*. **Journal of Experimental Child Psychology**, (50), 479.

ÇAĞLAYAN, Çetin. (1998). **İlkokuma-Yazma Öğretiminde Eğitim Denetçilerinin Öğretmenlere Katkı Düzeyi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÇELENK, Süleyman. (1983). *İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Yanlış Bir Uygulama*. **Çağdaş Eğitim**, (77), 27-28.

.....(1992). *Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma ve Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi*. Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (8) 370- 376.

..... (1993). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

.....(1999). **İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara: Artım Yayınları.

ÇOLAK, Nihal ve diğerleri. (2004). **Türkçe-1 Ders Kitabı**. İstanbul: Berk Yayıncılık.

DAMAR, Mustafa. (1996). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DEMİR, Gülşen. (2003). **İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Hataları ve Öğretmen Görüşleri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DİKMEN, Selahattin. (1986). **İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi**. İstanbul: Ofset Basımevi.

ERGİN, Muharrem. (1981). **Türk Dil Bilgisi**. (6. Baskı). İstanbul:

FERAH, Aysel. (2003). *İlkokuma-Yazmada Bilinçlilik*. **Çağdaş Eğitim**, (295), 40-47.

FİDAN, Nurettin ve ERDEN, Münire. (1986). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara:

GÖĞÜŞ, Beşir. (1971). **Anadili Olarak Türkçe'nin Öğretilmesine Tarihsel Bir Bakış**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

GRAY, S. William. (1964). **Okuma ve Yazı Öğretimi**. (Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

GÜÇEL, Gülay. (1993). **Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretimi ve Okuma-Yazma Alışkanlığı üzerine Bir Değerlendirme**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÜLERYÜZ, Hasan. (1989). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Başarısızlık Nedenleri**. Hatay: Millî Eğitim Müdürlüğü.

.....(2000). **Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

.....(2002). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi (Kuram ve Uygulamaları)**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

GÜNEŞ, Firdevs. (1992). **Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

..... (1997). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.

GUTEK, Gerald L. (1997). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. (Çev. Nesrin Kale), Ankara: Pegem Yayıncılık.

HARRİS, J.Albert ve R.Edward SIPAY. (1971). *Okumaya ve Öğrenmeye Hazır Oluş*. (Çev. İsmail ÖZÇELİK), **Çağdaş Eğitim**, (117), 22-24.

KAPLAN, Mehmet. (1987). **Türk Milletinin Kültürel Değerleri**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

KAPTAN, Saim. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

KARAKELLE, Sema. (2003). *Okulöncesi Dönemde Okumaya hazırlık Nasıl Olmalı. Yaşadıkça Eğitim*, (78), 8-10.

KARASAR, Niyazi. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAVCAR, Cahit, F. OGUZKAN ve S. SEVER. (2004). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları.

KILIÇ, Mehmet. (1996). **İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Temel Problemler**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

KOÇAK, Kemal. (1993). *İlköğretimde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar. Çağdaş Eğitim*, (188), 13-18.

KÖKSAL, Kemal. (2001). **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (2001). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB. (1948). **İlkokul Programı**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (1969). **İlkokul Programı**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (1979). **İlk Okuma-Yazma Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (1982). **Türkçe Temel Eğitim Programı**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (1986). **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (1997). **İlköğretim Okulu Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2003). **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

ODABAŞI, Seydan. (1988). **Eğitsel Etkinliklerin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÖNAL, H. İnci. (1993). *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğrencilerin Bilgi Kaynaklarını Kullanmaları*. **Çağdaş Eğitim**, (192), 26-28.

ÖNEY, Banu ve A. Y. DURGUNOĞLU. (1997). *Beginning to Read Turkish: a Phonologically Transparent Ortography*. **Applied Psycholinguistic**, (18), 1-15.

ÖNEY, Banu ve S. GOLDMAN. (1984). *Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English: Effects of the Regularity Grapheme- Phoneme Correspondences*. **The Journal of Educational Psychology**, 76 (4), 557-568.

ÖZ, Feyzi. (1998). **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZCAN, A. Osman. (1992). *İlkokuma-Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (8), 167-178.

ÖZDEMİR, Emin. (1987). **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretim Kılavuzu**. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

..... (1990). **Edebiyat Bilgileri Sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

SÖNMEZ, Veysel. (1986). **Program Geliştirme Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Yargı Yayınları.

STEWART, C. J. Ve W. B. CASH. (1985). **Interviewing: Principles and Practices**. Dubuque 10: Wm.C. Brown Pub.

ŞENOL, Musa . (1999). **Okuma Yazma Öğretiminin Tasvirî Bibliyografyası (1938-1998)**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

UÇAR, Kemal Ö.D. (2001). **Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması**. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

YALÇIN, Alemdar. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri -Yeni Yaklaşımlar-**. Ankara: Akçağ Yayınları.

YALÇIN, Zeki. (1999). **İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

YILDIRIM, Ali ve H. ŞİMŞEK. (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TDK. (1998). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDK. (2000). **İmlâ Kılavuzu**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TEKİŞİK, H. Hüsnü. (1992). *İlköğretim Okullarında Program Geliştirme*. **Çağdaş Eğitim**, (178), 1-8.

.....(1998). **İlkokuma Yazma Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Tekişik Yayınları.

TURA, S. Sansa. (1983). *Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri*. **Türk Dili**. Ankara: TDK Yayınları (379), 9-15.

VARIŞ, Fatma. (1978). **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler**. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

<http://tdk.org.tr/tdk.sozluk>.

<http://tdk.org.tr/tdk.imla>.



**EKLER**

- Ek-1** Birinci Dönem Sonu Okuma Yanlışlıklarının Belirlenmesinde Kullanılan Metin.
- Ek-2** İkinci Dönem Sonu Okuma ve Yazma Yanlışlıklarının Belirlenmesinde Kullanılan Metin.
- Ek-3** Birinci Dönem Sonu Yazma Yanlışlıklarının Belirlenmesinde Kullanılan Metin.
- Ek-4** İkinci Dönem Sonu Yazma Yanlışlıklarının Belirlenmesinde Kullanılan Metin.
- Ek-5** Öğrencilerin Yıl Sonu Anlama Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Test-2.
- Ek-6** Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Okuduğunu Anlama Erişileri" Ölçme Puanları Tablosu.
- Ek-7** Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Okuduğunu Anlama Erişileri" Ölçme Puanları Tablosu.
- Ek-8** Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Sesli Okuma Hızları" Ölçme Puanları Tablosu.
- Ek-9** Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Sesli Okuma Hızları" Ölçme Puanları Tablosu.

**EK- 1 : Birinci Dönem Sonu Okuma Yanlılıklarının Belirlenmesinde  
Kullanılan Metin**

## **ANA ÖĞÜDÜ**

Çiçekleri ezme yavrum.  
Çiçek bir yüreğe benzer,  
Çiçek ezen insan ezer.

Sakın sen kuş vurma yavrum.  
En engin kardeşlikte,  
Uçar kuşlar gökyüzünde.

Tüfekte oynama yavrum.  
Şakacığı bile çirkin,  
Bir canlıyı öldürmenin.

Gel bir çiçek ol sen yavrum.  
Kendi ülkenin renginde,  
Şu gökyüzü demetinde.

**Tahsin SARAÇ**

**EK- 2 : İkinci Dönem Sonu Okuma ve Yazma Yanlılıklarının Belirlenmesinde  
Kullanılan Metin**

## **SEVGİ DERSİ**

Çocuklar çok neşeliydi. Çünkü sınıfa, pencereden bir kuş girmişti. Oradan oraya uçup duruyordu. Çocuklar buna seviniyor, ılık atıyordu.

Sınıfa giren öğretmen, kuşu görünce şaşırdı.

Öğretmen:

-Sakın onu ürkütmeyin, dedi.

Çocuklar yerinde duramıyordu. El çırpıyor, bağıyorlardı.

- Biz kuş çıksın diye el çırpıyoruz öğretmenim.

Öğretmen:

-Siz yerinize oturup sessiz olursanız çıkar, dedi.

Biraz sonra kuş, pencereden uçtu gitti.

Öğretmen:

-Gördüğünüz gibi hayvanları korkutmadan, ürkütmedin sevmeliyiz. İster kuş, ister kedi, ister köpek olsun. Onları sevmesini bilmeliyiz, dedi.

**Nihal ÇOLAK**

**Ek-3 : Birinci Dönem Sonu Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılan Metin.**

## **KIŞ EĞLENCESİ\***

Yeni yıl geldi. Yeni yılın ilk günü tatil oldu.

Geçen hafta çok kar yağdı. İpek ile Kübra kartopu oynadılar. Mert kardan adam yaptı. Şeyma ona kartopu attı. Ezgi, kızak kaydı.

Veli, bir avuç kar aldı. “Kuşa benzer kanadı yok. Şekere benzer tadı yok!” dedi.

**Ahmet UYSAL**

---

\* Metinde geçen isimler deney ve kontrol grubu öğrencilerine uyarlanmıştır.

**EK-4 : İkinci Dönem Sonu Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılan Metin**

**KOYUN KILIKLI KURT**

Kurdun biri, tilki gibi kurnaz olmaya özenmiş. Gitmiş bir ağılın yanına. Sürü otlaktaymış. Başlamış ağılın çevresinde dolaşmaya. Bir koyun postu bulmuş. Hemen sırtına geçirmiş.

Doğru, sürünün otladığı yere gitmiş. Koyunların arasına karışmış. Gözüne kestirdiği koyuna:

-Şu yamacın arkasını bilir misin? Orada çok taze, bol ot var. Haydi seninle oraya gidelim, demiş.

Demesiyle koyun çığlığı basmış.

- İmdat! Aramızda yabancı var.

Kurdun kurnazlığı tilkiyi tutabilir mi hiç! Zavallı, kendi kalın, cırtlak sesinin farkında bile değilmiş! Oysa kurdun sesini her koyun tanırmış.

Başına neler gelmiş kurdun? Artık siz düşünün.

**La Fontaine**

**Ek-5 : Öğrencilerin Yıl Sonu Anlama Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan  
Test-2\***

## **AÇIKLAMA**

Sevgili Öğrenciler,

Arka sayfalarda, kısa metinler ve metinlerin altında, o metinlerle ilgili sorular vardır. Soruların aşağısında her soru için verilen üç cevaptan yalnız bir tanesi doğrudur. Size göre doğru olan cevabın önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

Bu testte toplam 25 soru vardır. Süreniz 40 dakikadır. Başarılar dilerim.

**Ayfer ŞAHİN**

---

\* Testte yer alan soru ve metinlerin büyük bir bölümü Mutlu Yayınları'nın ilköğretim 1. ve 2. sınıflar için hazırladığı ders ve yardımcı ders kitaplarından alınmıştır.

Tilkinin biri tavuklara dadanmış. Tavukları yakalayıp yakalayıp yiyormuş.

Şükrü dayı, kümesinin bütün deliklerini güzelce kapatmış. O gece, tilki kümese girememiş. Ertesi gece, tilki eline bir doktor çantası almış. Kümese gelmiş. Tavuklara seslenmiş:

Tavuk kardeşlerim, hasta olduğunuzu duydum. Size ilâçlar getirdim, demiş.

Tavuklar, tilkinin hilesini anlamışlar, ona:

- Biz hasta değiliz. Çabuk buradan git. Şimdi Kocabaş'ı çağırırız ha! Demişler.

### **1. Tilki ne yapıyormuş?**

- a) Tavuklara yiyecek getiriyormuş
- b) Tavukları ziyaret ediyormuş
- c) Tavukları yakalayıp yiyormuş

### **2. Şükrü dayı, tilkinin kümese girmemesi için ne yapmış?**

- a) Kümesin deliklerini kapatmış
- b) Tilkiyi uzak tutmuş
- c) Kümesin yerini değiştirmiş

**3. Tilki kümese girebilmek için ne yapmış?**

- a) Kümesin deliklerini açmış
- b) Tavuklara ilaç getirdiğini söylemiş
- c) Kümese çatıdan girmeye çalışmış

**4. "Tavuklar tilkinin hilesini anlamışlar." Cümlesinde geçen "hile" kelimesinin anlamı nedir?**

- a) Bir şeye karşı aşırı heves duymak
- b) Birini aldatmak için yapılan oyun
- c) Bir işi başarmak için plan yapmak

**5. Aşağıdakilerden hangisi bir cümledir?**

- a) Kümesin bütün deliklerini
- b) Ertesi gece
- c) Tilki kümese girememiş



Biz Türküz. Bizim bayrağımızın rengi kırmızıdır. Üzerinde ay ve yıldız vardır. Bunların rengi beyazdır. Bu renkler çok güzel uyuşur.

Okulda bayrak töreni yaparız. Bayrağımızın karşısında İstiklâl Marşı'nı okuruz. Bayramlarda sınıfımızı süsleriz, evlerimize bayrak asarız.

Bayrağımızı çok severiz. Ona saygı gösteririz.

## **6. Bayrağımızın rengi nasıldır?**

- a) Yeşil
- b) Kırmızı
- c) Mavi

## **7. Bayrağımızın üzerinde ne vardır?**

- a) Ay ve yıldız
- b) İki yıldız
- c) Ay

**8. Bayrağımızın karşısında neyi söyleriz?**

- a) İstiklâl Marşı'nı
- b) Okul şarkısını
- c) Sevdiğimiz türküleri

**9. Sınıfımızı ne zaman süsleriz?**

- a) Hafta sonlarında
- b) Bayramlarda
- c) Doğum günlerimizde

**10. "Bizim bayrağımızın rengi kırmızıdır." cümlesi kaç kelimeden oluşmuştur?**

- a) 3
- b) 4
- c) 5

**11. "Bayrağımızın rengi nasıldır" cümlesinin sonuna hangi noktalama işaretini koymamız gerekir?**

- a) Ünlem
- b) Nokta
- c) Soru işareti

Çiçeklerle donanmış,  
Halı gibi çayırlar,  
Üstünde ipek tüylü,  
Kuzular oynaşırlar.

Kuşlar cıvıldaşırken,  
Coşkun akar dereler.  
Derelerin sesini,  
Dağlar uzaktan dinler.

Güneş yine can verir  
Sulara, topraklara.  
Yer, gök sevinç içinde  
Kavuşurlar bahara.

**12. Şiirde çayırlar neye benzetiliyor?**

- a) Halıya
- b) İpek tüyüne
- c) Çiçeklere

**13. İpek tüylü olarak anlatılan nedir?**

- a) Kelebekler
- b) Kuzular
- c) Çayırlar

**14. Sulara ve topraklara can veren aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Kuşlar
- b) Gökyüzü
- c) Güneş

**15. Dağlar neyi dinliyor?**

- a) Derelerin sesini
- b) Kuşların ötüşünü
- c) Yağmurun sesini

**16. Şiirin başlığı ne olabilir?**

- a) Bahar
- b) Öğretmenim
- c) Okul

**17. "Bahar" kelimesinde kaç tane harf vardır?**

- a) 3
- b) 4
- c) 5

Bu gece yine kar yağmış ne güzel!  
Bembeyaz oluvermiş bahçeler, yollar.  
Sanki yerlere serilmiş bulutlar,  
Bir gecede ihtiyarlamış heykel.

Haydi kartopu oynayalım çocuklar,  
Yapalım şuraya bir kardan adam:  
Gelip geçene selâm dursun  
Her sabah ve her akşam.

### **18. Şiirin konusu nedir?**

- a) Kar yağışı
- b) Sağlık
- c) Beslenme

### **19. Kar ne zaman yağmış?**

- a) Gündüz
- b) Gece
- c) Akşamüstü

**20. Şairin "gelip geçene selam dursun" dediği nedir?**

- a) Kardan adam
- b) Bekçi
- c) Çocuklar

**21. Kar yağışı karşısında şairin duyguları nasıldır?**

- a) Seviniyor
- b) Üzülüyor
- c) Korkuyor

Aslan, bir kış günü ormanda dolaşıyormuş. Bir ağacın dibinde uyuyan tavşana rastlamış. Yavaşça yaklaşmış. Onu yiyeceği sırada bir geyik görmüş. Tavşanı bırakıp geyiğin arkasından gitmiş.

Ama geyiği yakalamak ne mümkün. Aslan gelinceye kadar geyik oradan kaçmış. Aslan, "bari gidip tavşanı yiyeyim," demiş. Ama tavşan ortalarda yokmuş. Bunun üzerine kendi kendine, "Aç gözlülük yaparsan, işte böyle aç kalırsın." demiş.

**22. Olayın kahramanı kimdir?**

- a) Aslan
- b) Geyik
- c) Tavşan

**23. Olay hangi zamanda geçmiştir?**

- a) Sıcak bir ilkbahar sabahında
- b) Rüzgârlı bir günde
- c) Soğuk bir kış gününde

**24. Olay nerede geçmiştir?**

- a) Hayvanat bahçesinde
- b) Sokakta
- c) Ormanda

**25. Yukarıdaki metne en uygun olan başlık hangisidir?**

- a) Açgözlü Aslan
- b) Akıllı Aslan
- c) Aslanın Dürüstlüğü

**EK- 6 : Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Okuduğunu  
Anlama Erişileri" Ölçme Puanları**

| Sıra No | Öğrenci No | Adı ve Soyadı          | I.Ölçme | II.Ölçme | Ortalama |
|---------|------------|------------------------|---------|----------|----------|
| 1       | 168        | ÖZNUR ÖZAL             | 14,5    | 19,0     | 16,75    |
| 2       | 177        | İREM DİNÇ              | 7,0     | 11,5     | 9,25     |
| 3       | 200        | MUHAMMET BERAT YİĞİT   | 16,0    | 17,5     | 16,75    |
| 4       | 216        | AYŞE ŞEYDA GÜR SOY     | 22,0    | 22,0     | 22,0     |
| 5       | 225        | BURAKHAN ŞEN           | 22,0    | 19,0     | 20,50    |
| 6       | 227        | YUSUF BURAK BULDUK     | 8,5     | 14,5     | 11,50    |
| 7       | 232        | FUNDA ÇULHA            | 23,5    | 20,5     | 22,00    |
| 8       | 235        | MEHMET MERT YALIN      | 13,0    | 8,5      | 10,75    |
| 9       | 270        | MEHMET KAĞAN KAPLAN    | 19,0    | 23,5     | 21,25    |
| 10      | 282        | EBRAR DEMİR SOY        | 23,5    | 23,5     | 23,5     |
| 11      | 289        | SELİN ARIK             | 20,5    | 10,0     | 15,25    |
| 12      | 329        | ŞEYDA SÖNMEZ           | 23,5    | 22,0     | 22,75    |
| 13      | 404        | TARIK BUĞRA KARARTI    | 23,5    | 25,0     | 24,25    |
| 14      | 432        | NAZİFE BERFİN KÖŞKER   | 4,0     | 17,5     | 10,75    |
| 15      | 518        | EZGİ KAYA              | 23,5    | 25,0     | 24,25    |
| 16      | 550        | HACER EROL             | 23,5    | 22,0     | 22,75    |
| 17      | 590        | İPEK YILDIRIM          | 8,5     | 23,5     | 16,0     |
| 18      | 626        | BÜŞRA GÖKTAŞ           | 17,5    | 23,5     | 20,5     |
| 19      | 715        | AYŞE KILIÇ             | 7,0     | 8,5      | 7,75     |
| 20      | 726        | NURSENA ERKMEN         | 25,0    | 23,5     | 24,25    |
| 21      | 748        | DAMLA BURUCU           | 25,0    | 20,5     | 24,25    |
| 22      | 764        | MUSTAFA GÖZÜTOK        | 16,0    | 19,0     | 17,50    |
| 23      | 856        | FUNDA BERBEROĞLU       | 23,5    | 25,0     | 24,25    |
| 24      | 887        | HASAN TURAN MÜJDECİ    | 22,0    | 22,0     | 22,0     |
| 25      | 910        | ONUR SAFA AKÇA         | 23,5    | 25,0     | 24,25    |
| 26      | 920        | ERDEM ANALI            | 25,0    | 25,0     | 25,0     |
| 27      | 921        | SEREN ÇAKIR            | 22,0    | 25,0     | 23,50    |
| 28      | 923        | ONUR ILGAR             | 25,0    | 25,0     | 25,0     |
| 29      | 925        | MUSTAFA SELİM ŞAHİN    | 22,0    | 25,0     | 23,50    |
| 30      | 928        | İLHAN EMİN ATILGAN     | 20,5    | 19,0     | 19,75    |
| 31      | 931        | AKİF EMRE SARI         | 20,5    | 23,5     | 22,0     |
| 32      | 934        | AYŞENUR ALTINKAYA      | 23,5    | 23,5     | 23,5     |
| 33      | 935        | GÜLENAY ESRANUR AKTEPE | 20,5    | 22,0     | 21,25    |
| 34      | 939        | KÜRŞAT BATUHAN BARAN   | 22,0    | 23,5     | 22,75    |
| 35      | 944        | EDANUR KELEŞ           | 17,5    | 23,5     | 20,50    |
| 36      | 945        | MUHAMMET FURKAN DURU   | 20,5    | 20,5     | 20,50    |



**EK- 7 : Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Okuduğunu  
Anlama Erişileri" Ölçme Puanları**

| Sıra No | Öğr. No | Adı ve Soyadı        | I.Ölçme | II.Ölçme | Ortalama |
|---------|---------|----------------------|---------|----------|----------|
| 1       | 53      | BÜŞRA GÜLHATUN       | 13,0    | 13,0     | 13,0     |
| 2       | 201     | DÖNDÜ TEKİN          | 14,5    | 11,5     | 13,0     |
| 3       | 204     | RECEP YILDIRIM       | 19,0    | 20,5     | 19,75    |
| 4       | 206     | TAHSİN SOYTEK        | 25,0    | 23,5     | 24,25    |
| 5       | 210     | BERKEY ALBAYRAK      | 17,5    | 20,5     | 20,0     |
| 6       | 213     | MERT DAĞISTAN        | 23,5    | 23,5     | 23,5     |
| 7       | 217     | HACI ÜMİT KARAKOÇ    | 17,5    | 25,0     | 21,25    |
| 8       | 272     | KERİM ARISOY         | 22,0    | 25,0     | 23,50    |
| 9       | 275     | BEYZA ÇAKIR          | 22,0    | 16,0     | 19,0     |
| 10      | 281     | MEHMET METİNDÖĞAN    | 1,0     | 10,0     | 5,5      |
| 11      | 340     | RECEP TAYİP YILMAZ   | 11,5    | 14,5     | 13,0     |
| 12      | 349     | EDANUR DEMİR         | 25,0    | 22,0     | 23,50    |
| 13      | 383     | SİDAN KILIÇ          | 17,5    | 17,5     | 17,50    |
| 14      | 387     | EZGİ ECEM DAĞISTAN   | 19,0    | 22,0     | 20,50    |
| 15      | 392     | GÖKHAN SARI          | 22,0    | 22,0     | 22,0     |
| 16      | 412     | BERNA YAĞMUR         | 19,0    | 22,0     | 20,50    |
| 17      | 496     | DURSUN BİLGE         | 17,5    | 5,5      | 11,50    |
| 18      | 505     | KÜBRA TOPRAK         | 17,5    | 16,0     | 16,75    |
| 19      | 588     | MUSA ÇAM             | 23,5    | 19,0     | 21,25    |
| 20      | 655     | ERTAN KAPLAN         | 25,0    | 17,5     | 21,25    |
| 21      | 729     | BERKAY KILIÇ         | 23,5    | 23,5     | 23,5     |
| 22      | 744     | VOLKAN AKYOL         | 25,0    | 22,0     | 23,5     |
| 23      | 767     | KAZIM AKARSU         | 20,5    | 16,0     | 18,25    |
| 24      | 819     | MEHMET BATUHAN ÖZDAŞ | 22,0    | 14,5     | 18,25    |
| 25      | 827     | BERNA YÜZÜGÜLLÜ      | 16,0    | 23,5     | 19,75    |
| 26      | 830     | HATİCE KORKMAZ       | 23,5    | 23,5     | 23,5     |
| 27      | 905     | ENES DEMİR           | 23,5    | 23,5     | 23,5     |
| 28      | 907     | DENİZ GÜZEY          | 20,5    | 17,5     | 19,0     |
| 29      | 913     | NESLİHAN SELİN TOPAK | 16,0    | 17,5     | 16,75    |
| 30      | 916     | SOLMAZ ÇETİNER       | 20,5    | 22,0     | 21,25    |
| 31      | 919     | BÜŞRA BERKİL         | 22,0    | 16,0     | 19,0     |
| 32      | 922     | OKTAY DEMİR          | 17,5    | 13,0     | 15,25    |
| 33      | 927     | HAZAL EYLÜL KAYA     | 25,0    | 25,0     | 25,0     |
| 34      | 929     | HACER YÜKSEL         | 17,5    | 16,0     | 16,75    |
| 35      | 932     | SEDAT DEMİR          | 19,0    | 16,0     | 17,50    |
| 36      | 936     | BERKAY Ç. ÇETİNYÜREK | 22,0    | 19,0     | 20,50    |
| 37      | 941     | BÜŞRA ERASLAN        | 23,5    | 23,5     | 23,50    |

**EK- 8 : Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Sesli Okuma Hızları" Ölçme Puanları**

| Sıra No | Öğr. No | Adı ve Soyadı        | I.Ölçme | II.Ölçme | III.Ölçme | Ortalama |
|---------|---------|----------------------|---------|----------|-----------|----------|
| 1       | 168     | ÖZNUR ÖZAL           | 35      | 39       | 45        | 39,7     |
| 2       | 177     | İREM DİNÇ            | 47      | 38       | 50        | 45,0     |
| 3       | 200     | MUHAMMET BERAT YİĞİT | 58      | 43       | 65        | 55,3     |
| 4       | 216     | AYŞE ŞEYDA GÜRSOY    | 82      | 54       | 55        | 63,7     |
| 5       | 225     | BURAKHAN ŞEN         | 83      | 56       | 70        | 69,7     |
| 6       | 227     | YUSUF BURAK BULDUK   | 36      | 36       | 41        | 37,7     |
| 7       | 232     | FUNDA ÇULHA          | 118     | 99       | 105       | 107,3    |
| 8       | 235     | MEHMET MERT YALIN    | 60      | 30       | 38        | 42,7     |
| 9       | 270     | MEHMET KAĞAN KAPLAN  | 76      | 70       | 66        | 70,7     |
| 10      | 282     | EBRAR DEMİRİSOY      | 87      | 75       | 85        | 82,3     |
| 11      | 289     | SELİN ARIK           | 36      | 30       | 32        | 32,7     |
| 12      | 329     | ŞEYDA SÖNMEZ         | 97      | 66       | 80        | 81,0     |
| 13      | 404     | TARIK BUĞRA KARARTI  | 98      | 57       | 62        | 72,3     |
| 14      | 432     | NAZİFE BERFİN KÖŞKER | 57      | 57       | 55        | 56,3     |
| 15      | 518     | EZGİ KAYA            | 112     | 100      | 102       | 104,7    |
| 16      | 550     | HACER EROL           | 89      | 68       | 71        | 76,0     |
| 17      | 590     | İPEK YILDIRIM        | 84      | 77       | 85        | 82,0     |
| 18      | 626     | BÜŞRA GÖKTAŞ         | 92      | 70       | 60        | 74,0     |
| 19      | 715     | AYŞE KILIÇ           | 47      | 44       | 46        | 45,7     |
| 20      | 726     | NURSENA ERKMEK       | 94      | 65       | 75        | 78,0     |
| 21      | 748     | DAMLA BURUCU         | 120     | 85       | 85        | 96,7     |
| 22      | 764     | MUSTAFA GÖZÜTOK      | 76      | 64       | 72        | 70,7     |
| 23      | 856     | FUNDA BERBEROĞLU     | 80      | 64       | 70        | 71,3     |
| 24      | 887     | HASAN TURAN MÜJDECİ  | 67      | 64       | 68        | 66,3     |
| 25      | 910     | ONUR SAFA AKÇA       | 85      | 71       | 78        | 78,0     |
| 26      | 920     | ERDEM ANALI          | 101     | 80       | 89        | 90,0     |
| 27      | 921     | SEREN ÇAKIR          | 62      | 77       | 80        | 73,0     |
| 28      | 923     | ONUR ILGAR           | 123     | 110      | 112       | 115,0    |
| 29      | 925     | MUSTAFA SELİM ŞAHİN  | 131     | 82       | 92        | 101,7    |
| 30      | 928     | İLHAN EMİN ATILGAN   | 58      | 69       | 65        | 64,0     |
| 31      | 931     | AKİF EMRE SARI       | 43      | 31       | 40        | 38,0     |
| 32      | 934     | AYŞENUR ALTINKAYA    | 102     | 89       | 95        | 95,3     |
| 33      | 935     | GÜLENAY E. AKTEPE    | 86      | 69       | 75        | 76,7     |
| 34      | 939     | KÜRŞAT BATUHAN BARAN | 95      | 83       | 95        | 91,0     |
| 35      | 944     | EDANUR KELEŞ         | 77      | 53       | 60        | 63,3     |
| 36      | 945     | MUHAMMET F. DURU     | 79      | 58       | 65        | 67,3     |

**EK- 9 : Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu "Sesli Okuma Hızları" Ölçme Puanları**

| Sıra No | Öğr. No | Adı ve Soyadı         | I.Ölçme | II.Ölçme | III.Ölçme | Ortalama |
|---------|---------|-----------------------|---------|----------|-----------|----------|
| 1       | 53      | BÜŞRA GÜLHATUN        | 55      | 33       | 33        | 40,3     |
| 2       | 201     | DÖNDÜ TEKİN           | 32      | 35       | 39        | 35,3     |
| 3       | 204     | RECEP YILDIRIM        | 70      | 80       | 90        | 80,0     |
| 4       | 206     | TAHSİN SOYTEK         | 67      | 81       | 75        | 74,3     |
| 5       | 210     | BERKEY ALBAYRAK       | 26      | 33       | 43        | 34,0     |
| 6       | 213     | MERT DAĞISTAN         | 79      | 69       | 75        | 74,3     |
| 7       | 217     | HACI ÜMİT KARAKOÇ     | 32      | 53       | 62        | 49,0     |
| 8       | 272     | KERİM ARISOY          | 74      | 64       | 53        | 63,7     |
| 9       | 275     | BEYZA ÇAKIR           | 55      | 59       | 71        | 61,7     |
| 10      | 281     | MEHMET METİNDÖĞAN     | 25      | 38       | 45        | 36,0     |
| 11      | 340     | RECEP TAYİP YILMAZ    | 48      | 45       | 65        | 52,7     |
| 12      | 349     | EDANUR DEMİR          | 55      | 55       | 65        | 58,3     |
| 13      | 383     | SİDAN KILIÇ           | 45      | 50       | 50        | 48,3     |
| 14      | 387     | EZGİ ECEM DAĞISTAN    | 52      | 60       | 75        | 62,3     |
| 15      | 392     | GÖKHAN SARI           | 54      | 69       | 76        | 66,3     |
| 16      | 412     | BERNA YAĞMUR          | 70      | 50       | 50        | 56,7     |
| 17      | 496     | DURSUN BİLGE          | 27      | 38       | 38        | 34,3     |
| 18      | 505     | KÜBRA TOPRAK          | 49      | 54       | 62        | 55,0     |
| 19      | 588     | MUSA ÇAM              | 90      | 73       | 85        | 82,7     |
| 20      | 655     | ERTAN KAPLAN          | 58      | 69       | 78        | 68,3     |
| 21      | 729     | BERKAY KILIÇ          | 50      | 53       | 62        | 55,0     |
| 22      | 744     | VOLKAN AKYOL          | 77      | 76       | 91        | 81,3     |
| 23      | 767     | KAZIM AKARSU          | 26      | 47       | 60        | 44,3     |
| 24      | 819     | MEHMET B. ÖZDAŞ       | 70      | 73       | 85        | 76,0     |
| 25      | 827     | BERNA YÜZÜGÜLLÜ       | 55      | 47       | 65        | 55,7     |
| 26      | 830     | HATİCE KORKMAZ        | 48      | 77       | 80        | 68,3     |
| 27      | 905     | ENES DEMİR            | 49      | 51       | 71        | 57,0     |
| 28      | 907     | DENİZ GÜZEY           | 59      | 56       | 60        | 58,3     |
| 29      | 913     | NESLİHAN SELİN TOPRAK | 66      | 66       | 80        | 70,7     |
| 30      | 916     | SOLMAZ ÇETİNER        | 29      | 36       | 50        | 38,3     |
| 31      | 919     | BÜŞRA BERKİL          | 57      | 53       | 75        | 61,7     |
| 32      | 922     | OKTAY DEMİR           | 51      | 56       | 75        | 60,7     |
| 33      | 927     | HAZAL EYLÜL KAYA      | 62      | 65       | 65        | 64,0     |
| 34      | 929     | HACER YÜKSEL          | 50      | 65       | 80        | 65,0     |
| 35      | 932     | SEDAT DEMİR           | 74      | 84       | 86        | 81,3     |
| 36      | 936     | BERKAY Ç. ÇETİNYÜREK  | 30      | 64       | 85        | 59,7     |
| 37      | 941     | BÜŞRA ERASLAN         | 55      | 56       | 55        | 55,3     |