

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

**SES TEMELLİ CÜMLE ÖĞRETİM
YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
(ERZİNCAN ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Emine ÇELİK

Danışman

Doç. Dr. Necdet TOZLU

Erzincan 2020

TEZ BİLDİRİMİ

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

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 23/03/2020



Emine ÇELİK



**SES TEMELLİ CÜMLE ÖĞRETİM YÖNTEMİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (ERZİNCAN ÖRNEĞİ)**

Emine ÇELİK

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2020**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necdet ZORLU

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı ilkokulda (2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında) uygulamaya konulan Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda olumlu ve olumsuz yanlarını belirlemektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim süresi ve mezun oldukları okul türüne göre değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini Türkiye’de görev yapan bütün ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Erzincan Merkez ili ve köylerinde yer alan 30 ilköğretim okulunda görev yapan 65 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere 47 maddeden oluşan Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği anketi uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS programından yararlanılarak Ortalama, Standart Sapma, Yüzde, Frekans, t Testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin algılarının cinsiyet yönünden benzer görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş grubu bakımından incelendiğinde mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin Ses Temelli

Cümle Öğretim Yöntemi için kendilerini daha hazır hissettikleri belirlenmiştir. Mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü açısından araştırıldığında benzer görüşler olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinde ise Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin kendilerine yeterli seviyede eğitimin verilmediği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Okuma, Yazma.



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

Emine CELIK

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences,
Department of Primary Education, M. A. Thesis, June 2020**

Thesis Supervisor: Assoc Prof. Dr. Necdet TOZLU

ABSTRACT

The general aim of this research is to determine the positive and negative aspects of the Voice Based Sentence Teaching Method, which was put into practice in primary school (2005-2006 academic year), in line with the opinions of the primary school teachers. Accordingly, teachers were evaluated according to their gender, age, professional experience period and the type of school they graduated from.

The universe of the study consisted of all first grade elementary teachers working in Turkey. The sample consists of 65 first grade teachers working in 30 primary schools located in Erzincan Central province and villages. A Voice Based Sentence Method Perception Scale questionnaire consisting of 47 items was applied to teachers. Average, Standard Deviation, Percentage, Frequency, t Test and Kruskal Wallis-H test were used in the analysis of the data obtained from the survey using the SPSS program.

It has been revealed that teachers' perceptions of Voice-Based Sentence Teaching Method have similar views in terms of gender. When examined in terms of age group, it was determined that young teachers who started their profession feel more

ready for Voice Based Sentence Teaching Method. When it was researched in terms of professional seniority and graduated school type, similar opinions were found.

It was stated that the teachers participating in the study were not provided with adequate training regarding the Voice Based Sentence Teaching Method.

Keywords: Voice Based Sentence Teaching Method, Initial Reading and Writing Teaching, Reading, Writing.



ÖN SÖZ

Her bireyin zihinsel gelişiminde, öz güveninde, iyi bir okur-yazar olmasında ve kariyerinde ilköğretimin önemi büyüktür. Öğretmen ve ilköğretimde uygulanan sistemle hepsi bir bütün oluşturur.

İlköğretimde birçok yöntem denenmiş, en son Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, ilköğretimde uygulanan Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Bu araştırma Erzincan İli Merkez okullarında görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerine anket formu uygulanarak yapılmıştır.

Araştırma toplam beş bölümden oluşmaktadır; giriş, kuramsal çerçeve, araştırma yöntemi, bulgular ve yorum, sonuçlar ve öneriler.

Giriş bölümünde; problem durumu ve önceki araştırmalar,

Kuramsal çerçevede; ilk okuma yazma öğretimi hakkında uygulanan yöntemler,

Araştırma yönteminde; araştırma modeli, verilerin toplanması ve yorumlanması,

Bulgular ve yorum bölümünde; anket sonucuna göre öğretmen görüşleri,

Sonuç ve öneriler bölümünde; elde edilen verilerden sonuç çıkarma ve önerilerde bulunulmuştur.

Tez yazım süresince; yardımlarını, bilgisini ve desteğini benden esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Necdet TOZLU'ya ve her zaman manevi desteğiyle yanımda olan değerli eşim ve kızıma teşekkürü bir borç bilirim.

Emine ÇELİK

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
ÖZET	III
ABSTRACT.....	V
ÖN SÖZ	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
KISALTMALAR.....	X
ŞEKİL LİSTESİ.....	XI
TABLO LİSTESİ.....	XII
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2.Problem Cümlesi	6
1.3.Alt Problemler	6
1.4.Amaç	6
1.5.Önem	6
1.6.Varsayım	7
1.7.Sınırlılıklar	7
1.8.Tanımlar	7
1.9.İlgili Araştırmalar	9
BÖLÜM II	17
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. İlköğretimi Düzenleyen Yasalar	18
2.1.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu.....	18
2.1.2. Maarif Teşkilatına Dair Kanun.....	19
2.1.3. Harf İnkılabı	20
2.2. Avrupa’da İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	22
2.3. Cumhuriyet Öncesi Dönemde İlk Okuma Yazma Öğretimi	23
2.4. Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi	24
2.4.1. 1924 İlkokul Programı.....	25
2.4.2. 1926 İlkokul Programı.....	25

2.4.3. 1936 İlkokul Programı.....	26
2.4.4. 1948 İlkokul Programı.....	26
2.4.5. 1968 İlkokul Programı.....	27
2.4.6. 1982 İlkokul Programı.....	27
2.4.7. 2005 İlkokul Programı.....	28
2.5. İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	29
2.5.1. Okuma	30
2.5.2. Yazma.....	31
2.6. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı	32
2.7. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	33
2.8. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri	34
2.9. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	35
2.9.1. Bireşim Yöntemleri	36
2.9.1.1. Harf (Alfabe) Tekniği	37
2.9.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği.....	38
2.9.1.3. Hece Tekniği.....	38
2.9.2. Çözümleme Yöntemleri.....	38
2.9.2.1. Cümle Çözümleme Tekniği	39
2.9.2.2. Öykü Çözümleme Tekniği.....	40
2.9.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği	40
2.9.3. Karma Yöntemler	41
2.10. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi.....	41
2.10.1. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi ve Yapılandırmacı Yaklaşım	42
2.10.2. Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Özellikleri	42
2.10.3. Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin İlkeleri	43
2.10.4. Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Aşamaları.....	44
2.10.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamaları.....	44
2.10.4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	47
2.10.4.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma	47
2.10.4.2.2. Sesi Okuma ve Yazma.....	48
2.10.4.2.3. Bitişik Eğik Yazı	50
2.10.4.2.4. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma	53

2.10.4.2.5. <i>Metin Oluşturma</i>	53
2.10.4.3. Okur Yazarlığa Ulaşma	53
BÖLÜM III	54
3. ARAşTIRMA YÖNTEMİ	54
3.1. Araştırma Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Verilerin Toplanması	54
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	56
BÖLÜM IV	57
4. BULGULAR ve YORUM	57
4.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem ve Mezun oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları	57
4.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşleri.....	59
4.3. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri	62
4.4. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Yaş Gruplarına Göre Görüşleri.....	65
4.5. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri	67
4.6. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri	68
BÖLÜM V	71
5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	71
5.1. Sonuçlar.....	71
5.2. Öneriler	72
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	84
Ek.1: Tezde Kullanılan Algı Ölçeği.....	84
Ek.2: Alınan İzinler	90

KISALTMALAR

C	: Cilt
IEA	: International Association for the Evaloution of Educational Achievement (Uluslararası Eğitim Başarı Değerlendirme Kuruluşu)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
STCÖY	: Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi
STCY	: Ses Temelli Cümle Yöntemi
STCYAÖ	: Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu

ŞEKİL LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Şekil 1	Sürekli ve Eğik Çizgiler	46
Şekil 2	Düzenli Çizgi Çalışmaları (MEB, 2007)	47
Şekil 3	Birinci Sınıf Yazı Defteri Örneği	48
Şekil 4	E Sesi Örnek Kılavuzlu Yazı Çalışması	48
Şekil 5	Dik Temel Harfler ve Rakamlar	49
Şekil 6	Bitişik Eğik Yazı Harfleri ve Rakamları	51
Şekil 7	Bitişik Eğik Yazı Örneği (İstiklal Marşı)	52

TABLO LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Tablo 1	Yazı Harf Grupları	50
Tablo 2	Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Bulguları	55
Tablo 3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	57
Tablo 4	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı	58
Tablo 5	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	58
Tablo 6	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı	59
Tablo 7	Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi Algı Ölçeği Maddelerinin Yüzdeleri	59
Tablo 8	İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri	63
Tablo 9	İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri	65
Tablo 10	Mesleki Kıdem Değişikliğine Göre Öğretmen Görüşleri	67
Tablo 11	İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri	69

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

21. yüzyıldaki hızlı gelişmeler ve teknolojik ilerlemeler, eğitim ve öğretim modellerini etkilemektedir. Dolayısıyla eğitimde de köklü değişimlerin önünü açmaktadır. Günümüzde öğrenci merkezli öğrenme ve öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar hızla artmaktadır. Bunun sonucundan eğitimin temeli kabul edilen ilk okuma yazma öğretimi de etkilenmektedir. Ülkemiz başta olmak üzere diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde de ilk okuma yazma öğretim süresince köklü değişikliklere gidilerek başarı sağlanmaya özen gösterilmiştir.

Okuyup yazmak kişinin kendini ifade etmesinin yanında okuma ve dinleme yöntemiyle de bilgi edinmenin neredeyse en temel aşamasını oluşturmaktadır. Bireyin temel eğitimi başarı ile tamamlaması hem kendini iyi ifade etmesi hem de içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi açısından önemlidir. Birey aynı zamanda saygın bir konuma ulaşabilmesi için de iyi bir okuma yazma becerisine sahip olmalıdır. Gelişmiş ülkelere bakıldığında bireylerin sevdiği ve beceri sağladığı alanlarda ilerlemesinin, önemli görevlere gelmesinin ve mutlu yaşam sürmelerinin temelinde ilköğretim döneminde iyi bir okuma yazma becerisinin olduğu görülmektedir (Bulut, 2010).

Okuma ve yazma, genel olarak eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Eğitim çağlarına geldiklerinde okula gitme, öğretmenle tanışma, defterle buluşma, okuma ve yazmayı öğrenme kişiler için büyük bir öneme sahiptir (Yalçın, 2015). Kurallarına uygun, güzel ve okunaklı yazı yazmanın temeli ilköğretimin birinci sınıfı ile başlayıp devam eder (Tozlu, 2012). Bu sınıfta öğretilen ilk okuma-yazmanın amacı, bireye hayat boyu kullanacağı okuma-yazmanın temel beceri ve yöntemlerini başarılı şekilde aşılmasıdır. Günümüz insanı, eğitim hayatında, mesleki çalışmaları ve günlük yaşamında başarılı olmak için okuduğunu anlama, eleştirerek okuma, güzel ve okunaklı yazma beceri ve yeteneğine sahip olmalıdır (Köksal, 2003; Bulut, 2010).

Okuma-yazma kavramı, öğretim süreci olarak ele alındığında Mc. Cattell ve Emile Javal okumayı, kelimeleri toptan algılama ve belleğe yerleştirme işlemi olarak

belirtmişlerdir. 1960-70 yıllarında Goodman ve Smith okumayı ön bilgilerden hareketle tahminler yapma olarak tarif etmişlerdir. Ontario (2003)'e göre okuma, yazılan metinlere anlam yükleme sürecidir. Etkili okuma eğitimi için bireylerin okuduğunu anlama ve bunları bilgi ve becerisine göre yeni alanlarda uygulayan bireyler olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca etkili eğitimin sonucunda bireylerin sonraki hayatlarında okuma-yazmaya daha istekli olduklarını vurgulamıştır (Aktaran: Güneş, 2007; Kavak, 2019).

Temel eğitime ilişkin farklı görüşler ile tanımlamalar yapılması okuma öğretiminin çok önemli ve karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. İlk zamanlar öğrencilerin hızlı okumaya geçmeleri, okuduklarını anlamaları ve bunları öğrencilerin sevecek yapmaları hedeflenmişken sonraki zamanlarda da dilsel ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi üzerinde çalışılmıştır. Etkili bir yöntemle okuma yazma öğretimindeki başarının bireyin tüm öğretim hayatını etkileyeceği aşikârdır. Bu konudaki başarı ise öğretimde kullanılan yöntemin etkililiğine ve geçerliliğine bağlıdır (Kavak, 2019).

Ülkemizde tarihsel süreç içinde okuma-yazma öğretimi göz önüne alındığında birçok farklı yöntem kullanıldığı ve son yıllarda da ortaya çıkan gereksinimden dolayı yöntem değişikliğine gidildiği görülmektedir.

1.1.Problem Durumu

İlköğretim programı, temel eğitim için ilk basamağı oluşturur ve bireyler bu eğitim döneminde kazandıkları becerileri ileriki senelerde geliştirerek geleceklerini şekillendirirler. Bireyler ilköğretime başlamadan önce çoğunluğunu aile, arkadaş ve yaşadıkları çevreden öğrendikleri kadarıyla dünyaya uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Daha çok ailelerinin gezdirdikleri, anlattıkları ve yaşadıkları çevre ile dünyayı sınırlandırmışlardır. Çocuk doğduğunda aile hangi dili konuşuyorsa o ana dil olmuş ve o dili konuşmuştur. Dolayısıyla çocuğun hem dil gelişimine hem de okuma yazmasına aileler doğrudan ya da dolaylı yollardan çocuk üzerinde etkili olmuştur (Akyol, 2005; Yiğit, 2009).

İlköğretime yeni başlayan ve öncesinde okul gibi ortamlarda öğrenme tecrübesi olmayan bir öğrenci okuma yazma öğretiminde biraz zorlanmaktadır. Bir öğrencinin okulda sorunlarla karşılaşması, okuma yazmaya alışması zor ve karmaşık bir süreçtir (Aktaran: Savaş, 2008). Dolayısıyla öğrencinin ev ortamından çıkıp okul ortamına girmesinin önemli olduğu, öğrencilerin çekingenlik, heyecan gibi nedenlerden dolayı huzursuzluk yaşayacağı belirtilmektedir (Akyol, 2011; Yalçın, 2015).

Okullarda uygulanan okuma yazma programı, çocukların gelişimlerine uygun olması açısından önem taşımaktadır. Bu açıdan, ilk okuma yazma programının tüm yönleriyle değerlendirilmesi için, programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması önem kazanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma öğretimini uygularken hangi sorunlarla karşılaştığı, programın öğrencilerin gelişimine uygun olup olmadığı, okullarımızdaki materyal ve donanımların yeterliliği gibi konularda görüşlerinin alınması, okuma yazma programının daha başarılı uygulanması açısından önemlidir. Bu çalışma ile eğitim sisteminde uygulanmakta olan okuma yazma programının, programı uygulayan sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda hâlihazırdaki okuma yazma programının olumlu ve olumsuz özelliklerinin belirlenmesi, öğrenci düzeyine uygunluğu ve sınıf öğretmenlerinin programa yönelik önerilerinin alınması yapılan araştırmaların temel dayanaklarını oluşturmaktadır (Yalçın, 2015).

Okuryazarlığın son yıllarda giderek artmasından dolayı üzerinde daha fazla araştırma yapılmış, yapılan araştırmaların geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve eksikliklerin belirlenerek giderilmesi önem kazanmıştır (Yiğit, 2009). Nitekim ilköğretimde bilgiyi ezberlemek ve hazır almak yerine ona ulaşan, ön bilgi ve deneyimlerinden yola çıkıp bilgiyi yorumlayarak şekillendiren bireyler yetiştirmek için yapılandırmacı yaklaşımın esasları dikkate alınarak, eğitim programları şekillendirilmiş ve ilk okuma yazma öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır (Alyıldız, 2011; Pehlivan Eroğlu, 2018). Ayrıca gelenekçi, davranışçı ve bilişsel yaklaşımlarda uygulanmıştır. Zamanla bu yaklaşımların uygulama yöntemlerinde değişiklikler ve farklılıklar olmuştur. Son yarım asırda dilin önemli iletişim aracı olduğu benimsenmiştir. Bunun sonucunda da çevre ile iletişim kurma ve dilin gündelik hayatta etkili bir şekilde kullanılması için

alışmalar yapılmıştır. Son yıllara gelindiğinde dilin sosyal etkileşim aracı olduğu fikri ağırlık kazanmıştır (Güneş, 2011).

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımının yanı sıra, okuma-yazma öğretiminde de çözümleme yöntemi kullanılmış ve sonrasında yerini 2005-2006 eğitim öğretim yılı itibarıyla yürürlüğe konan ilk okuma yazma öğretim programında Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine (STCÖY) bırakmıştır. 2005 yılından itibaren kullanılan bu yöntem okuma öğretiminde seslerden başlayarak hece, kelime ve sonrasında cümle oluşturmayı amaçlayan bir yöntem olarak kullanılmıştır. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine geçilmekle birlikte öğrencilerin ilk okumaya geçiş süreleri hızlanmış ve yazı yazmadaki akıcılığı önemli ölçüde hızlanmıştır (Pehlivan Eroğlu, 2018).

Şenel (2004) yaptığı çalışmalarda birçok öğretmen cümle ile başlayan çözümleme yönteminin eğitimde daha fazla etkili olacağını savunurken diğer öğretmenlerde karma yaklaşım modelinin daha faydalı olacağı yönünde fikirlerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin okul öncesinde öğrendiklerini çözümleme yöntemi ile daha uygun hayata geçirebileceği ve sorunun genelde hece ve harf aşamasında yaşandığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla çözümleme yöntemi sayesinde öğrencilerin okul öncesi bilgilerinin, okuldaki hazırlık aşamasında geçen sürede öğrenciye artı avantaj sağlayacağı açıklanmıştır.

Şahin (2006) “İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında, Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) uygulayan pilot okullardaki eğitimcilerle yaptığı görüşmeler ile fikirlerini almıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları ve okuduğunu anlama becerilerini, iki yöntem için de karşılaştırmalarını istemiştir. Çalışmanın sonucunda; okumaya erken geçme, okuduğunu anlama, yaratıcılık ve kendini ifade etme konularında ses temelli cümle yönteminin daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yalnız çözümleme yönteminin ise okuma hızı konusundaki etkinliği ayrıca belirtilmiştir.

Turan (2007) “İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği” adlı çalışmada, ses temelli cümle yönteminin hızlı okumada daha etkin olduğunu savunan öğretmenlerin çoğunluğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin, okuduğunu anlama ve doğru anlamlı okuma soruları karşısında ise kararsız kaldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu bitişik eğik yazı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Veliler ise ses temelli cümle yöntemini kısmen de olsa olumlu bulup, bitişik eğik yazı hakkında ise olumsuz görüş beyan etmişlerdir.

Durukan ve Alver’in (2008), “STCY ’nin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı nitel çalışmada, öğrenciler için seslerin çıkarılması ve birleştirilmesi konusunda zorlandıkları, öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bu zorluklar karşısında yeterince kaynak bulunmaması ve kılavuz kitaplarının da tam anlamıyla eksik olduğu aynı zamanda araç ve gereçler kısmında da sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu zorluklar karşısında kendi imkânları doğrultusunda materyal hazırladıklarını ve öğrencilerin bu çalışmalar sonucunda okumaya daha hızlı geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise yöntemin ilk uygulama aşamasında okuduğunu anlama sürecinde bazı problemlerin yaşandığını ve kısa sürede aşıldığını belirtirken; bazı öğretmenler ise okuduğunu anlamada yöntemin zayıf olduğunu, öğretmen ile öğrenci çabalarının daha etkili olduğunu savunmuşlardır.

Araştırma sonuçları her yöntemin bazı avantaj ve dezavantajlarının olduğunu ortaya çıkarmaktadır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından beri uygulanan STCÖY ve bitişik eğik yazı ile ilgili yapılan çalışmalarda süreç içinde yaşanan bazı sorunlar tespit edilmiştir; ancak bu sorunlar genel olarak yöntemin ve ilk okuma yazma programının özelliklerine göre incelenmiştir. Yaşanan sorunların yöntemi uygularken hangi aşamalarda sıkça yaşandığı ile ilgili geniş bir açıklama yapılamamıştır. Oysaki bu durum sorunun temelini tespiti için oldukça önemlidir. Ayrıca yapılan çalışmalarda farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışma ile yaşanan sorunların uygulama aşamalarındaki sıklığı belirlenmiş ve önceki araştırmalar açısından da farklı bir durum tespiti ortaya konulmuştur. Yaşanan sorunların genelden çıkılıp aşama aşama tespiti edilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kavak, 2019).

1.2.Problem Cümlesi

Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin kendi değişkenliklerine göre yöntem farklılık göstermekte midir?

1.3.Alt Problemler

Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin ilk okuma-yazma aşamasında kullanılmasıyla öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir? Bu görüşler:

- a) Öğretmenin yaşı,
- b) Öğretmenin cinsiyeti,
- c) Öğretmenin hizmet süresi,
- d) Öğretmenin mezun olduğu okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

1.4.Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin bazı özelliklerini dikkate alarak bu sisteme bakış açılarının nasıl değiştiğini tespit etmektir.

1.5.Önem

İlk okuma yazma, eğitim öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturur. Bu süreçte çocuğun en önemli uğraşı olmakla birlikte geleceğinin temelini iyi bir şekilde atması ve toplum içinde iyi bir statüye sahip olması açısından da önemlidir.

İlk okuma yazma öğretiminin iyi bir yöntemle daha verimli olması için yıllardır birçok araştırma ve çalışmalar yapılmıştır. Okuma yazma öğretimine yapılandırıcı yaklaşımın yanı sıra gelişimsel olarak yaklaşılmış öğrenci gelişimine farklı boyut kazandırılmıştır. Ayrıca “Okuma yazma öğretiminin, dinleme ve konuşma becerilerinden uzak olup sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak ele alınmaması, dil

öğretiminin bütün öğrenme alanlarıyla birlikte yürütülmesi gerektiği” görüşü ortaya çıkmıştır. Bu sayede okuma yazma öğretimi ile birlikte dil öğretimi için de bütün çalışmalar da bütünlük ve uyum sağlatılmaya çalışılmıştır (Güneş, 2007; Bay, 2008).

2005-2006 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’nda yöntem olarak Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi belirlenmiş ve bu yönteme de ayrı bir önem verilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi programı çerçevesinde hazırlanan Türkçe öğretiminde kullanılmaya başlanan “Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi” nin uygulanmasına yönelik ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda ilköğretimde uygulanan “Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi” nin etkinliğini ve sınırlarını belirlemesi açısından oldukça önem arz etmektedir (Aktürk, 2009).

1.6.Varsayım

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, yöntem hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen anketlerdeki soruları içten ve yansız cevaplandırdıkları varsayılmıştır.

1.7.Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Erzincan ili ve Merkez köylerinde görev yapmakta olan 65 ilköğretim birinci sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

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

Öğretim Programı: Eğitim kurumunda veya dışında kişiye kazandırılması planlanan bir dersin ya da bilgi ve becerinin öğretilmesi aşamasındaki adımların bütünüdür (Demirel, 2003).

İlk Okuma Yazma Öğretimi: Bireyin hayat boyu kullanacağı okuma ve yazma için gerekli olan bütün temel becerileri kazandıran öğretimdir (Güleryüz, 1991; Kaya, Taşdemirci, 2005).

Okuma: Okumanın günümüze kadar birçok tanımı yapılmış ve tanımlamalar toplumdan topluma, ülkelerin gelişmişlik seviyelerine ve eğitim yaklaşımlarına göre de farklılık göstermiştir (Bay, 2008). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde okuma, yazıyı oluşturan harflere, işaretlere ve karakterlere bakarak bunları çözümleme veya seslendirme diye tanımlanmıştır (TDK, 1998). Akyol’a (2008) göre yazar ile okuyucular arasında aktif bir şekilde iletişim kuran, etkili ve dinamik bir anlam oluşturma sürecidir. Güneş’in (2007:24) yaptığı araştırmalarda ise şu tanımlamalara rastlanılmaktadır; “Mialaret’e göre okumak, yazılı bir mesajı sözlü bir mesaja çevirerek ona anlam yüklemektir, Borel’e göre okumak, anlamlı bir mesajı seslere dönüştürmektir, Bourcier’e göre okumak, anlamaktır”. “Ancak okumaya yeni başlayan çocuklar için harfleri seslere dönüştürmektir, Giasson göre ise okumak, okuyucunun bir metin karşısındaki aktif sürecidir” (Kavak, 2019:11).

Eğitimde, okuma büyük bir öneme ve değere sahiptir. Öğrencinin eğitim hayatı boyunca tüm dersler de başarılı olmasının anahtarı okumada gizlidir. Okuduğunu anlayan, anladığını sorgulayan bireyler hayatları boyunca başarıya hazzına ulaşacaklardır.

Yazma: Düşünce ve fikirlerimizi kalıcı olarak ifade edebilmek için gerekli olan sembol ve işaretleri motorsal olarak kalıcı hale getirmektir (Akyol, 2006). Covey’e göre (2006) yazma, bilinçle bilinçaltının birleşip ve bütünleşmesine yardımcı olacak bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliklerinin sembollerle ifade edilmesidir.

Yazma; duygu, düşünce, istek ve arzuların yazılı olarak şekil kazanmasıdır. Türkçe dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan yazma, bilgiden ziyade beceri, uygulama ve pratik yapmaya bağlıdır. Okumada olduğu gibi yazmanın da insan hayatında etkisi oldukça önemlidir (MEB, 2005). Tarih boyunca insanlar bulundukları medeniyetlere ve fiziki şartlara göre duygu, düşünce ve bazı kuralları bulundukları koşullar altında yazarak veya sembollerle anlatarak zihinsel becerilerini de ortaya koymuşlardır.

Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi: Öğrencilerin ön bilgilerinden faydalanılarak yeni bilgilerle pekiştirme yapması görüşüne dayanan bir süreçtir. Bu yöntemin en önemli özelliği sesler kullanılarak ilk okuma yazma öğretimine başlanmasıdır. Anlamlı ve bir bütün oluşturacak şekilde seslerin verilmesiyle öğrencilerden; hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılması istenmektedir. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminde izlenen yol, parçadan bütüne doğru bir yaklaşım modelidir. Bu yöntemde ilk okuma-yazma öğretimi, en kısa sürede hecelere ve cümlelere ulaşmayı amaçlamıştır (Güneş, 2005; Kılınç Şahin, 2017) Bu yöntemin kullanılması ile birlikte bitişik eğik yazı da kullanılmaya başlanmıştır. 2017/2018 öğretim yılından itibaren öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerin kullanılmasına karar verilmiştir.

1.9.İlgili Araştırmalar

Ülkemizde Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte eğitim çalışmalarına geçilmiştir. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma öğretimine yönelik önemli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları harf inkılâbı, okuma yazma seferberliği, 1924 yılında İstanbul’da alfabe kongresinin toplanması gibi çalışmalardır. 1924 yılındaki “Elifba Kongresi”nde ilk okuma yazma öğretiminin hangi yöntemlerle uygulanması gerektiği konusunda uzun ve sert tartışmalar yaşanmıştır. Bu tartışmalar neticesini, 1926 programında vermiş ve 1926 tarihinde hazırlanan “İlk Mektep Müfredat Programı’nda ses yönteminin (usûl-i savtî) yanı sıra kelime yönteminin kullanılması konu-

sunda öğretmenler serbest bırakılmıştır (Temizyürek, Balcı, 2006). Böylece Cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma öğretimi çalışmalarında ses-harf yöntemi kullanılmıştır (Bay, 2008).

İlk okuma yazma öğretiminde 1948 yılında önemli değişiklikler yapılmış ve cümle yöntemine geçilmiştir. Bu durum 1948 Türkçe Programı'nda açıkça belirtilmiştir. Programda cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretilirken önce basit cümlelerin verilmesi, cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere, hecelerden seslere geçilerek okuma yazma öğretiminin yapılması öngörülmüştür. Bu programda, ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken, önce büyük harflerin öğretilmesi, büyük harfler öğretildikten sonra, dönem ortasında küçük harflerin öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1948). Böylece 1948 Türkçe Programı'yla birlikte cümle yöntemi ilk okuma yazma öğretiminde uygulanmaya konulmuştur.

Dünya çapında yapılan eğitim araştırmalarına ülkemizde son yıllarda katılmış ve önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların sonucu olarak eğitimde okuma, yazma, anlama ve anadili iyi kullanım açısından önemli eksikliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2001 yılında Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) ve 2003 yılında katıldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, PISA) araştırmalarında da ortaya çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 1999 yılında üyesi Uluslararası Eğitim Başarı Değerlendirme Kuruluşunun (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) 2001 yılında uyguladığı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini uluslararası boyutta ölçmeye yönelik PIRLS projesine katılmıştır. Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28.sırada yer almıştır (Eargled, 2005).

Ülkemizdeki çeşitli araştırmalardan başlanarak, PISA ve PIRLS gibi uluslararası araştırmalar da dâhil olmak üzere MEB 2004 yılından itibaren ilköğretim programlarını incelemiş ve eksiklikleri araştırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmanın sonucu olarak, eğitimde yapılandırıcı yaklaşım modeli merkeze alınmış ve yeni Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Böylece ilk

okuma yazma öğretiminde önceki yöntemlere nazaran köklü değişiklikler hayata geçirilmiştir. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi kullanımı ise 2005-2006 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulanmasına başlanan Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı sayesinde eğitime dâhil edilmiştir. Geliştirilen bu programın sonucu olarak önceden uygulanan Cümle Yöntemi artık yerini seslerle başlayan yönteme bırakmıştır. Ses yöntemiyle birlikte yazı öğretiminde de etkili ve önemli değişikliklere gidilmiştir. Yazı öğretiminde kullanılan dik temel harfler, yerini bitişik eğik yazıya bırakmıştır. Yeni yöntemle birlikte bazı zorlukların önüne geçmek için harfler gruplara ayrılmıştır. İlk okuma-yazma öğretiminde seslerin önceden verilmesi sonucunda bazı harflerin, zor yazılması ve Türkçe ses yapısına uygunluğu ile değerlendirilerek gruplandırılmış ve bu doğrultuda öğretmenler tarafından uygulanmıştır (MEB, 2005; Bay, 2008).

Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi kullanılmasıyla birçok araştırma yapılmış ve bunlar hakkında kısa bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Şahin, İnci, Turan, Apak (2006), “İlk okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin pilot okullarda başlamasıyla öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. Bu araştırma ile öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları ve okuma becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bunun için anket ve okuma testi olmak üzere iki yönteme başvurulmuştur. Çalışmanın sonucunda katılımcılar, çözümleme yöntemi ile öğrencilerin okuma hızı alanında daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bektaş (2007) yaptığı “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Öğretmenler yeni yöntem hakkında aldıkları eğitimleri yetersiz bulduklarını ve öğrenciler için hazırlanan kitaplarında yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya göre öğrencilerin çoğunun heceleyerek okuduğunu ve yılsonu geldiğinde dahi bazılarının heceleyerek okuduğunu söyleyerek yeni yöntemin olumsuzluklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde bitişik eğik yazı ile öğrencilerin daha çok zorlandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre Ses Temelli Cümle Yöntemi

okuma hızını düşürmüştür. Yöntem tercihinin kendilerine bırakılması durumunda öğretmenlerin % 35'i çözümle yöntemini, % 32'si STCY'yi, % 26'sı da karma yöntemi kullanacağını belirtmişlerdir.

2007 yılında yapılan “Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)” isimli çalışmada öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine olumlu baktıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, kadro durumu, yüksek lisans durumu, sınıf mevcudu, il ilçe durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği; mesleki kıdem, mezun olunan okul ve birinci sınıf tecrübesi gibi değişkenler dikkate alındığında farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Sorunlar ve eksiklikler kısmında ise öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte ailelerin de yöntem konusunda bilgilendirilmesi ve evde yapılacak çalışmalarda da bu doğrultuda hareket etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Kanmaz, 2007).

Öğreten'in (2008) yaptığı “Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu “Ses Temelli Cümle Yöntemini” olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, okullarda Yeni İlköğretim Müfredatı tanıtım ve hazırlık seminerlerinin etkin olarak yapılamadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okullar ve kıdemleri dikkate alındığında Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı yöntemleri hakkındaki görüşlerinde farklılıklar meydana gelmiştir.

2009 yılında yapılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği)” adlı araştırmada öğrencilerinin ana dillerinin farklı olmasının okuma yazma sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmede arkadaşlarından yardım aldıkları, görsel materyalleri, jest, mimik veya vücut dilini kullanmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Okulöncesi eğitim alanların kendilerini ifade etmede, iletişim kurmada, kalem ve defter kullanımında daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Düzenli cümle kurabilen öğrenci sayısının az olduğu, cümle

kurarken ekleri yanlış yerde kullanma, yanlış anlamda sözcük kullanma, kelimeleri yanlış telaffuz etme gibi güçlükler yaşandığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir (Yiğit, 2009).

Aktürk'ün (2009) yaptığı “İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi” nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir Örneği)” adlı çalışmaya göre katılımcıların yarısı öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile daha çabuk okuma ve yazmaya geçtiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini aktif tutarak ezberlemelerini engellediğini, kavrayarak ve kalıcı öğrenmelerini sağladığını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı (% 34) bitişik eğik yazı kullanımı için yöntemin etkili ve verimli kullanmayı engellediğini belirtmişlerdir. Bölge itibariyle Türkçe bilmeyen öğrencilerin çoğunlukta olması sebebiyle kelime oluşturma aşamasında sıkıntı yaşandığı belirtilmiştir.

2010 yılında yapılan “Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulanan Öğrencilerin Okuma Yazmaya Geçişlerinde Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi” adlı araştırmada öğrencilerin okuma yazmaya geçiş süreçlerini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Okula devam durumu ve öğrencinin çevresinde güzel okuma ve yazma açısından örneklerin olması da araştırma sonuçlarına göre olumlu bir faktördür. Öğrencinin anlama kapasitesi, anlama yeteneği, farkındalık düzeyi, kaygı durumu, öz yeterlilik durumu ve dikkat durumu da önemli oranda eğitimi etkilemektedir. Ailenin sosyo-ekonomik kültürel yapısı, eğitim durumu, eğitime bakış açısı, aksanlı konuşma gibi faktörlerin, öğrencinin okuma yazmaya geçişinde etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bulut, 2010).

Alyıldız (2011) tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğrenci Hatalarının İncelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yaptığı yazma ve sesli okuma hataları ile bu hataların nedenlerinin araştırılması yapılmıştır. Araştırmaya göre sesli okuma hataları açısından cinsiyete göre farklılık yoktur. Öğrenciler arasında okul öncesi eğitim almayanların alan-

lara göre daha çok hata yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya göre, ailelerin gelir düzeyleri ve anne -babanın eğitim durumu öğrenciler üzerinde başarı durumunu olumlu yönde etkilemektedir.

2011 yılında Bektaş (2011) tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Edirne İli Örneği)” adlı çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanımına ilişkin görüşleri olumlu iken bitişik eğik yazı da sorunların olduğunu bildirmişlerdir. Cinsiyete göre öğretmenler arasında farklılıklar bulunmamaktadır. Yalnız yaş, kıdem ve mezun olunan okul türüne göre farklılıklar ortaya çıkmıştır. Mezun olunan okul türüne göre farklılık öğrenme boyutunda ve araç gereç boyutunda bulunmaktadır.

2012 yılında yapılan “İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı, sesli okuma hızı, okuma becerisi, okuduğunu anlama açısından kayda değer farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Öğrencilerin uzun kelimeleri okurken, daha önce karşılaşmadıkları kelimeleri okurken zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin sıklıkla rastlamadıkları kelimeleri okurken, bildikleri kelimelere benzeterek yanlış okudukları anlaşılmıştır (Babayiğit, 2012).

Maviş, Özel ve Arslan (2014), “İlk okuma Yazma Öğretiminde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması” adlı araştırmada çözümleme yöntemi ile Ses Temelli Cümle yöntemini karşılaştırmıştır ve çözümleme yönteminin öğrencilerde okuma hızı ve anlamada daha hızlı olduğu belirtilmiştir.

2015 yılında Yalçın (2015) tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Alanya Örneği)” adlı çalışmada öğretmenlerin cinsiyetine ve mesleki kıdemlerine göre değerlendirildiğinde, genel olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlandığı, doğru

heceler oluşturabildikleri ve bunun sonucu olarak da okumaya erken başladıklarını belirtmişlerdir. Bitişik eğik yazı kullanımının kolaylığı kısmında öğretmenler kararsız kalmışlardır. Sorunlar ve eksiklikler kısmında erkek öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili olarak daha fazla sorun gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

2017 yılında yapılan “Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Ses Temelli Cümle Yöntemi dikkate alınarak oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişleridir. Cinsiyet olarak bakıldığında oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığına ilişkin aynı düşüncüyü paylaşmışlardır. Birinci sınıf okutma deneyimlerine göre öğretmen görüşlerinin, anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Kılınç Şahin, 2017).

2018 yılında yapılan “Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır Örneği)” adlı araştırmada elde edilen sonuçların değerlendirilmesiyle öğretmenler, bitişik eğik yazının zorluklarına rağmen yöneme olumlu bakmışlardır. Diğer yöntemlerin olumsuz yönlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi ile kapatılacağı görüşü hakimdir. Öğrenci katılımında ise sistemi eksik bulmuşlardır. Bu değerlere göre, öğretmenlerin bu yöntemin özellikle öğrenci katılımı ile ilgili maddelerine yönelik konularda daha düşük bir olumlu algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Cinsiyet olarak sonuçlar arasında pek farklılığa rastlanamamıştır. Mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde aykırı bir durum söz konusu değildir. Erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında okuma yazmaya geçiş süresi konusunda fikir ayrılığı olmuştur. Erkek öğretmenler daha kısa sürede öğrencilerin okuma yazmaya geçtiğini ifade ederken kadın öğretmenler daha geç sürede öğrendiklerini belirtmişlerdir (Pehlivan Eroğlu, 2018).

2019 yılında Kavak (2019) tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar” adlı çalışmada öğretmenlerin cinsiyete, okul türüne, hizmet süresi ve okuttuğu birinci sınıf sayısına göre farklılık göstermemektedir. Sınıf kademesine göre farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin bu konuda

zorlandıkları ve sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sesleri tanımalarında ve sesi hissetme aşamasında zorlandıkları ortaya çıkmıştır.



BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Toplumların çağdaşlaşmasında en önemli etkenlerden biri şüphesiz okuryazar oranının yüksek oluşudur. Bireyin okuma yazma becerisine sahip olması toplumsal, ekonomik yurttaşlık görevlerine hazırlanmasının bir yolunu oluşturmuştur. Okuryazarlık kişiye kendine güvenen, özgür, bağımsız, kendi ayakları üzerinde durabilen, topluma uyum sağlayabilen çağdaş toplumun bir üyesi olmanın önünü açmaktadır (Çelenk, 2006; Yiğit, 2009).

Osmanlı'da okuma yazma öğretimi belli koşullara göre değişiklik göstermekle birlikte birçok alfabe de kullanılmıştır. Tarihî süreç itibarıyla alfabe değişimi toplumsal bir olgu olan kültürel değişimlere de neden olmuştur. Türkler, Müslüman olmalarıyla Göktürk ve Uygur alfabelerini bırakarak Arap alfabesini ve sonraki yüzyıllarda Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Latin alfabesini kullanmışlardır (Güleryüz, 2002; Öğreten, 2008).

Eğitim ve öğretime yeterli özen ve ilginin gösterilmemesi Osmanlı Devletinin gerilemesinin en önemli sebeplerinden biri olmuştur. Nitekim yükselme döneminin sonlarına doğru Batı'nın birçok alanda ilerlemesine seyirci kalması ve gerileme dönemi ile toprak kayıpları, savaşlar, taht kavgaları gibi nedenler eğitime verilmesi gereken değeri unutturmuştur. Savaşlar nedeniyle eğitime yeteri kadar bütçe ayrılamamış ve özellikle Osmanlı'nın son yıllarında eğitilmiş insanlar da bu savaşlarda şehit olmuşlardır (Demirtaş, 2008; Bektaş, 2011). Osmanlı'da eğitim alanında köklü değişim ve yenileşme çalışmaları askerî okulların açılması ile ortaya çıkmıştır (Arı, 2002).

Cumhuriyetin kurulması ile birlikte eğitime büyük önem verilmiş, okuma yazma öğretimine yönelik ciddi kararlar alınmıştır. Bu kararlar doğrultusunda; harf inkılabı, okuma yazma seferberliği ve Elifba Kongresi düzenlenmiştir. Dönemin İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünü yapan Saffet Bey, 1924 yılında bir kongre düzenlemiş ve bu kongreye katılanlar cümle yöntemini olumlu bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu

düşünceler, Cumhuriyet Dönemi’nde yayımlanan İlkokul Programlarında da olumlu etkiye sebep olmuştur (Binbaşoğlu, 1999).

2.1. İlköğretimi Düzenleyen Yasalar

Cehaletle savaşın en az düşmanla savaşmak kadar önemli olduğuna inanan Mustafa Kemal Atatürk eğitimde birliği ve düzeni sağlamak için bir dizi çalışma yapmıştır. “En mühim, en esaslı nokta eğitim meselesidir. Eğitimidir ki, bir milleti ya hür, müstakil, şanlı, yüksek bir cemiyet halinde yaşatır ya da bir milleti esaret ve sefaletle terk eder” sözleriyle eğitimin önemini belirterek kanun hazırlama çalışmaları için emir vermiştir (Akandere, Semiz, 2018).

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

2.1.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu

Osmanlı Dönemi’nde sadece “askerî eğitim” ve “yöneticilerin eğitimi” devlet kontrolündeki kurumlar tarafından yürütülüyordu. 18. yüzyılda Avrupa’da endüstrinin hızla gelişmesiyle Osmanlı Devleti, eğitimdeki yenilikleri takip edememiş ve eski gücünü yitirip zayıflamaya başlamıştır. Birçok alanda gerilemeye başlayan devlet, kendini yenileme zorunluluğu ile karşı karşıya kalmıştır. Devlet özellikle eğitim ve öğretim alanlarına yeterince önem vermediğini anlamış ve ilk olarak yenileşmeye eğitimde başlanacağını belirtmiştir. Bunun sonucu olarak eğitim ve öğretim işlerini, devletin görevi olarak görmüş ve görevi devlet politikası hâline getirmiştir (Akkutay, 1984; Arı, 2002).

Cumhuriyet hükûmetinin kurulmasıyla eğitim ve öğretimdeki köklü değişiklikler hız kazanmıştır. Özellikle Avrupa ülkelerinden geri kalmamızın sebebini eğitim ve öğretimde izlenen yanlış politikalar olarak değerlendiren Mustafa Kemal ülkedeki tüm okullarda eğitim ve öğretim birliğinin sağlanması amacıyla millî bir eğitim programı çalışmalarına ağırlık vermiştir (Aslan, 1989). Bu doğrultuda yasa tasarı hazırlanıp

meclise sunulmuştur ve Meclise sunan kişiler bu eğitim sisteminin artık iyi bir millet yetiştireceğini savunmuşlardır (Ergün, 1982).

3 Mart 1924’de kabul edilen kanun maddelerinin özetleri şu şekildedir (Öztürk, 1986; Genç, 1998);

Madde 1. Türkiye’deki tüm eğitim-öğretim ve bilim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır.

Madde 2. Şer’iyye ve Evkaf Bakanlığı veya özel vakıflar tarafından idare edilen bütün medreseler ve okullar Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir,

Madde 3. Şer’iyye Evkaf Bakanlığına bağlı okullar ve medreseler için kullanılacak olan bütçe Millî Eğitim Bakanlığı bütçesine aktarılmıştır.

Madde 4. Üniversitede İlahiyat Fakültesi kurma kararı alan Millî Eğitim Bakanlığı, dini bilgiler konusunda uzman olan imam ve hatip yetiştirecek ve dini hizmetler konusunda da görevli memurlar yetiştirmek için ayrı okullar açacaktır.

Madde 5. Milli Savunma Bakanlığına bağlı olan askeri rüştiyeler ve idadilerle, Sağlık Bakanlığına bağlı olan Yetim Evleri, bütçeleri ve öğretim kadroları ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Anılan rüştiye ve idadilerde bulunan öğretim kadrolarının nereye bağlı olacakları, gelecekte ait olacakları bakanlıklar arasında belirlenip düzenlenecek ve o zamana kadar orduya mensup olan öğretmenler bu statülerini koruyacaklardır (Arı, 2002).

Bu yasanın çıkmasıyla eğitim sisteminin Millî Eğitim bakanlığına bağlanarak tek elden yönetilmesi, modernleşmesi ve laik bir sisteme geçmesinin önü açılmıştır.

2.1.2. Maarif Teşkilatına Dair Kanun

Eğitim teşkilatının kusurlu ve aksayan yönlerini araştırmak üzere bir heyet toplanmıştır. Bu heyet öğretmenlerin toplum içindeki değerini ve saygınlığını artırmayı, okullarda karma eğitimi, parasız yatılı okumayı ve öğretmen okulu öğrencilerine sekiz

yıllık zorunlu hizmeti getiren yasaların çıkarılmasını sağlamıştır. Nitekim bunlardan en önemlisi TBMM tarafından kabul edilen 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dâir Kanun'dur. Aslında bir eğitim sistemi ve öğretmenlik yasasıdır. Bu yasa, “Dil Heyeti” ve eğitim teşkilâtının kurmay birimi olan “Tâlim ve Terbiye Dairesi” gibi merkez kuruluşların kurularak oldukça karakteristik bir uygulamanın başlamasını sağlamıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini düzenleyen bu kanunla açılmış ve açılacak olan okulların kontrolünün Millî Eğitim Bakanlığına ait olduğu belirlenmiştir. 1926 yılında, pek çok Avrupa ülkesinin uygulamakta olduğu ilköğretim programları incelenerek Türkiye için yeni bir ilkokul programı hazırlanmıştır. Köy öğretmen okullarının açılması ve “münakaşalı müfredat” ile bunun uygulanması yönünde düşünceler oluşarak yeni bir öğretmen ve öğretmen okulu modeli geliştirilmek istenmiş, eğitimi karmaşadan kurtarmak ve merkezi bir yapı sağlayarak eğitim işlerinin doğru ve düzenli bir şekilde yapılması amacıyla “Maarif Eminlikleri” teşkilatı kurulmuştur. Eğitim sisteminin gelişmesi, teftişi ve denetlenmesinin kolay olması için ülke mıntikalara ayrılmış. Her mıntika için de Maarif Eminlikleri atanmış ve daha sonraki yıllarda bu kişiler müfettiş olarak devam etmişlerdir (Şentürk, 2013).

2.1.3. Harf İnkılabı

Harf inkılabı önceki dönemlerde de birçok kez gündeme gelmiş ama bir türlü ilerleme sağlanamamıştır. Cumhuriyetten önce II. Abdülhamit hatıralarında şöyle demektedir: “Halkımızın büyük cehaletine sebep, okuma yazma öğrenimindeki güçluktur. Belki bu işi kolaylaştırmak için Latin harflerini kabul etmek yerinde olur”. Şartlar elverişli olmadığı için adım atılamamış Cumhuriyetten yaklaşık beş yıl sonra Mustafa Kemal Atatürk tarafından büyük bir cesaretle hayata geçirilmiştir.

Eğitimde ve kültürde birliğin sağlanması, okur-yazar oranının artması, Türk toplumunun refah seviyesini yükseltmek ve eğitimi yaygınlaştırmak amacı ile 1 Kasım 1928 günü, 11 maddeden oluşan kanun ile yeni Türk alfabesi kabul edilmiştir. Böylece okur-yazar oranında artış hızlandırılmış, dilde yabancılaşma kaldırılmış ve bu sayede anlamada kolaylık sağlanmıştır. Hiç şüphesiz Latin harflerinin kabulü toplumun bazı kesimleri tarafından yaklaşık üç yıl boyunca eleştirilmiş ve tartışılmıştır. Haziran

1928’de Ankara’da heyet toplanmış bir ayda öğrenilebilecek şekilde harf-cümle ilişkisi ve harf seslerinin kolay kullanımı için bir “gramer layihası” (dilbilgisi önergesi) hazırlanarak yayımlanmıştır. Yayımlanan bu raporun içeriğinde okullar ve halk için ayrı ayrı alfabe öğrenim planları yer almıştır. Halkın yeni harfleri hızlı ve doğru öğrenebilmeleri için kurslar açılmış ve alfabe kitabı hazırlanarak ücretsiz dağıtılmıştır. Ayrıca yeni harflerin ülke genelinde yayılmasını sağlamak için haftalık bir mecmua ve sağlık koruma bilgisi kitapları yayımlanarak ücretsiz köylere kadar dağıtmıştır (Alp, 2009).

11 Kasım 1928’de 51 maddeden oluşan Millet Mektepleri Talimatnamesi yayımlanmıştır. Bu yönetmelik ile yeni alfabe kullanılarak tüm ülkede örgün ve yaygın eğitimin daha coşkulu ve daha verimli geçmesi aynı zamanda yaşlı, genç, çocuk, kadından demeden herkesin yeni harfleri öğrenmesi için seferberlik başlatılması amaçlanmıştır. (Alp, 2009).

Bakanlar kurulunun kararı ile Atatürk’e Başöğretmen unvanı verilmesi kararlaştırılmıştır. Atatürk 24 Kasım’da Başöğretmenliği kabul ederek yeni Türk harflerini halka öğretmek için Tekirdağ’dan başlayarak birçok Anadolu şehirlerini gezmiştir. Bizzat kendisi gittiği yerlerde alfabeyi öğretmek öğretmenlik sanatının inceliklerini de göstermiştir. Sinop, Tokat ve Sivas gibi illerimizde öğretmenler ile birlikte öğrencilere, memurlara ve vatandaşlara kara tahta üzerinde sesli ve sessiz harfleri öğretmiştir (Sakaoğlu, 2003).

Harf inkılabının önemli maddelerinden bazıları:

Madde 1- Kullanılmakta olan Arap harfleri yerine Latin esassından alınan harflerin kullanımı kabul edilmiştir.

Madde 2- Bu kanunun kabulüyle birlikte Devletin bütün daire ve müesseselerinde, şirket, cemiyet ve hususi müesseselerde Türk harfleriyle yazılmış olan yazıların hayata geçirilmesi zorunludur.

Madde 3- Arap harfleriyle yapılan halk başvurularının kabulü 1 Haziran 1929 tarihine kadar geçerli sayılacaktır. 1928 Aralık itibariyle her türlü özel veya resmi levha, tabela, ilan ve sinema yazıları ile gazete ve mecmuaların Türk harfleriyle basılması ve yazılması mecburidir.

Madde 4- 1929 tarihi itibariyle Türkçe basılacak kitapların Türk harfleriyle basılması mecburidir.

Madde 5- Bütün okullardaki öğretimde Türk harfleri kullanılacaktır. Arap harfleriyle basılmış kitaplarla öğretim yapılması artık yasaktır (Çaycı, 2002: 202-203).

2.2. Avrupa’da İlk Okuma Yazma Öğretimi

Ülkemizde ve Avrupa’da ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan harf metodu parçadan bütüne gidiş yöntemi uygulanmıştır. Ancak zaman sonra Avrupa’da bu yöntemin eksikliği anlaşılmış, harflerin adlarını öğretmektense, harflerin seslerini öğretmenin daha uygun olacağı fikri ortaya çıkmıştır (Aköz, Aydoğdu, 1960). Harf sesleri için ise resimlerden yararlanılmasının başarıyı ve öğretimi kolaylaştıracağı ön plana çıkmıştır. Resimlerdeki nesnelerin ilk harflerini kavratarak resimle harf çağrışımının yapılabilmesiyle erken öğrenme sağlanmıştır (Şenol, 1999).

18. yüzyılda Fransa’da harfleri öğretmek için çeşitli oyun yöntemlerine başvurulmuştur. Harfleri kartonlara yazıp öğrencilerden istenilen harfi bulmaları istenmiş, bunun karşılığında da çocuklara ödül verilmiştir (Şenol, 1999; Öğreten, 2008).

Sonraki yıllarda okuma ve yazmanın birlikte yürütülmesi gerektiği savunulmuştur. Alman Graser ve Stephan da aynı esası savunurken 1803’te yayınladıkları bir kitapta sessiz harfleri, sesli harflere bağlamadan okuma yöntemi olan Ses Metodunu ileri sürmüşlerdir (Baymur, 1962).

Çağımızda Avrupa ülkelerinde okuma yazma öğretimi yöntemi konusunda bir zorlama olmamakla beraber bazı ülkelerde cümle yöntemi olarak bilinen bireşim çö-

zümlemesi uygulanırken, bazı ülkelerde çözümleme bireşim yöntemi uygulanmaktadır. Hatta Avrupa’da bazı ülkelerde de eyaletten eyalete değişik yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Güleryüz, 1998).

2.3. Cumhuriyet Öncesi Dönemde İlk Okuma Yazma Öğretimi

Türkler, Orta Çağdan başlayıp Cumhuriyet öncesine kadar Arap Alfabetini kullanmışlardır. Okuma yazma için Harf yöntemi kullanmışlardır. Zaten Arap alfabesi ile okuma yazma zor iken birde konuşma ve yazının birbiri ile uyumsuzluğundan dolayı okuma ve yazma bilenlerin sayısı çok düşük seviyelerdedir. (Sarı, 2008; Kanmaz, 2007). Osmanlı’da da okuma yazma öğretimi batıdaki gelişmelere geçte olsa paralel bir seyir izlemiştir. O dönemde Arapça, harf yöntemine göre öğretilmekte olup başta Kur’an okuma ve bazı Arapça kelimelerin okunması amacı güdülmüştür (Alperen, 2001; Babayiğit, 2012).

Eğitim ve öğretime verilen önemin yetersizliği, ihmaller ve ehil olmayan kişilerin eğitimdeki idareciliği Osmanlı Devletinin gerilemesinin temelini oluşturmuşlardır. Aynı zamanda Osmanlı devletinin son yıllarında artan savaşlar nedeniyle genç nüfusun askere alınması, bütçenin büyük bölümünün savunma giderlerine ayrılması eğitimin seviyesinin düşmesine sebep olmuştur. Batının bilim, sanayi ve eğitimde kaydettiği gelişmeleri yakından takip edemediği için Osmanlı döneminde eğitim sistemi çağın gereksinimlerinden faydalanamamış ve geri kalmıştır (Demirtaş, 2008).

Osmanlı Devleti’nde eğitim ve öğretim alanında ilk yenileşmeler askeri okulların açılmasıyla başlamıştır. Daha öncesinde ise okuma yazma eğitimi Sıbyan Mekteplerinde verilmiştir. Sıbyan mektepleri günümüzdeki ilkokul seviyesinde eğitim vermiş ve Osmanlı’daki Müslüman toplum için temel ve genel eğitim faaliyetlerini üstlenmişlerdir. Sıbyan mekteplerinde günümüzde olduğu gibi ders, sınıf ve okul geçme yönteminin aksine, kitap geçme yöntemine dayanan sistem kullanmıştır (Göktaş, 2009).

Osmanlı da eğitim süresi dikkate alındığında II.Mahmut Dönemi 1824 yılında bir ferman yayınlanarak ilköğretimin zorunlu hale getirileceği belirtilmiş fakat zorunlu

eğitim süresinin kaç yıl yada kaç yaşına kadar olacağına dair bir ibare belirtilmemiştir. Yalnız çocukların ergenlik çağına ulaşınca kadar eğitim görme zorunluluklarının olduğu belirtilmiştir. Hatta bu hükme uymayan kişilerin ise cezalandırılacağı açıkça vurgulanmıştır. 1876 yılına gelindiğinde ilk anayasa ile erkek ve kız çocuklarının ilköğretim eğitimleri zorunlu hale getirilmiştir. 1913 yılında ise “Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı” ile şehirlerde açılan ilköğretimlerde eğitim süresi altı yıl olarak açıklanmıştır (Çınar, 2007).

2.4. Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi

Cumhuriyetin kurulmasıyla eğitim öğretim için ayrı çalışmalar yapılmış, yeni yöntemler değerlendirilmeye alınmış ve planlı ve programlı öğretim dönemi başlamıştır (Güteryüz, 2002). Bu çalışmaların bazıları harf inkılâbı, okuma yazma seferberliği, 1924 yılında İstanbul’da alfabe kongresinin toplanmasıdır. Toplantıda “Elifba Kongresi’nde” ilk okuma yazma öğretiminin nasıl yaptırılması konusunda uzun tartışmalar yaşanmıştır. Nitekim bu tartışmaların sonucunda eğitimde köklü değişikliklerin yapılacağı ve çağdaş eğitime geçileceği anlaşılmıştır.

Eğitim süresine bakıldığında 1924 ile 1997 yılları arasındaki zorunlu temel eğitim süresi 5 yıl olarak uygulanmıştır. 1983 yılı 2842 sayılı yasada yer alan “temel eğitim” artık yerini “ilköğretim” kavramı olarak değiştirmiş ve ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. 16/08/1997 tarih ve 4306 sayılı kanun ile ülkemizde ilköğretim sürecinde ciddi kararlar alınmış 6-14 yaş grubundaki öğrenciler için eğitim mecburi hale getirilmiş ve ilköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur ibaresi yer almıştır (Çınar, 2007:190).

İlköğretim programları Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar ki dönemlerde eksiklikler göz önüne alınarak yeniden yapılandırılmıştır (Çavuş, 2008). Bu süre zarfında ilköğretim alanında 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1982 ve 2005 yıllarında program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu programlar incelendiğinde bazı görüşlere göre Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi bazı görüşlere göre ise cümle çözümleme yönteminin daha verimli olduğu vurgulanmıştır (Güven, 2008).

Kronolojik sıraya göre ilk okuma-yazma eğitim programları aşağıda verilmiştir.

2.4.1. 1924 İlkokul Programı

II. Heyet-i İlmiye tarafından hazırlanan “İlk Mekteplerin Müfredat Programı” Cumhuriyet döneminin ilk eğitim programı olmuştur. Program uygulandığında Arap Alfabeti kullanıldığından dolayı, eğitimde de Arap Alfabeti öğretilerek eğitim yapılmıştır. Osmanlı döneminde 6 yıl olan temel eğitim süresi bu programla 5 yıla indirilmiştir. Sınıf düzeyleri için ayrı ayrı ders içerikleri hazırlanmıştır. Cumhuriyetin ilk müfredatı olmasından ötürü Kuran-ı Kerim ve din derslerinin öğretilmesine yer verilmiştir ve toplamda 17 ders olarak planlanmıştır (Dilek, 2016). Bu programla temel eğitimde harf ve hece yöntemi yasaklanmış, ses yöntemi (Savti Usul) veya kelime yönteminden birini seçmek ve uygulamak öğretmenin yetkisine bırakılmıştır (Coşkun, 2007; MEB, 2003).

1924 programı daha ziyade geçiş programı niteliğinde olup önceki programlardan temel farkı çok az sayıda bazı derslerin konulması ve değiştirilmesidir. Öte yandan hazırlanan programda dersler kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış ve haftada toplam 26 saat olarak işleneceği belirtilmiştir. Dönem itibarıyla kız öğrencilerin çoğunluğu temel eğitimden sonra okul dönemlerini sonlandırmışlardır (Akbaba, 2004).

2.4.2. 1926 İlkokul Programı

Bu program ile ses ve harf yöntemleri bazı zorluklar nedeniyle tamamen yasaklanmış ve sözcük ya da karma yöntemlerden herhangi biri ile öğretmek öğretmenin isteğine bırakılmıştır (Güleryüz, 1998). Aynı zamanda “okuma” ve “yazma” çalışmalarının birlikte yürütülmesi, ders kitaplarından yararlanılması, öğrenilen yeni sözcüklerin değişik cümleler içinde kullanılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999).

1 Kasım 1928 tarihinde çıkarılan Harf İnkılabı kanunu ile Latin Alfabesine geçilmiştir. Arap harflerinin öğrenilmesinin zorluğundan dolayı Osmanlı döneminde de

alfabe değişikliği gündeme gelmiştir. Harf inkılabı ile okuma yazma oranını artırmak ve dilin daha rahat öğrenilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2007; Değirmenci, 2008).

1926 programının uygulanmasında hedefler tam net değilken ve uygulamada bazı zorluklar yaşanırken Latin alfabesi ile bu zorluklar biraz daha artmıştır.

2.4.3. 1936 İlkokul Programı

Eğitimde uygulanan yöntemlerin verimsizliği nedeniyle 1936 yılında yeni bir program hazırlanmış ilk okuma-yazma sürecinde “cümle yöntemi” kullanımı uygun görülmüştür. İlk okuma ve yazma için basit cümle ve sözcüklerden harekete geçilerek öğretim yapılacağı ifade edilmiş olup bu program sayesinde ilk okuma ve yazma öğretiminde çözümleme yöntemine resmi nitelik kazandırılmıştır (Uçar, 2001).

1936 programı kapsamında her ders için hedefler ayrı ayrı tespit edilmiş, öğretmenlerinde belirtilen bu noktalara özenle uymaları hedeflenmiştir. Bu programla birlikte öğrenciler ezbercilikten kurtulmuş, canlı mevzular etrafında öğrencilerin gözlemler, incelemeler yaparak kalıcı öğrenmeleri sağlanmıştır (Akbaba, 2004).

2.4.4. 1948 İlkokul Programı

Cümle yönteminde beklenen başarı elde edilememiş 1948 yılında ilk okuma-yazma öğretimi için yeni bir program hazırlanmıştır. Bu program ile basit cümlelerden başlanması, daha sonra cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere, hecelerin de harflere bölünerek öğretim yapılması esas alınmıştır (Coşkun, 2007). Cümle ve kelimelerle hikâye, tekerleme gibi çalışmaların yapılması ile öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek şekilde olması sağlanmıştır (Engin, Uygun, 2011).

Bu programda öğrenme için önemli olan duyuşsal ve devinişsel özellikler ihmal edilmiş ve dolayısıyla öğrenme ‘zihnî bir eylem’ olmanın ötesine gidememiştir. Bu program ile öğretmenlere sağlanan esneklik nispeten ortadan kalkmıştır (Yıldırım, 2008).

1948 programıyla birlikte ilk okuma ve yazma öğretiminde büyük ve küçük harflere yer verilmiştir. Öğretime ilk olarak büyük harflerle başlanacağı ve bu harfler iyice kavratıldıktan sonra, bu harflerin küçüklerine geçileceği açıklanmıştır. Bazı öğretmenler ise başlangıçtan itibaren hem küçük hem de büyük harflerin kullanılmasının daha doğru olacağı yönündeki düşüncelerini belirtmişlerdir (Uçar, 2001).

2.4.5. 1968 İlkokul Programı

1968 programında, çözümleme yönteminin çok yararlı olduğu, büyük ve küçük temel harflerin birlikte kullanılacağı ifade edilmiştir (Tortop, 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı 1968 programını şu şekilde belirtmektedir:

“İlk okuma ve yazmaya, öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesi sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden, içinde aynı heceler bulunan kelimelerden yararlanmalıdır” (MEB, 1968, Akt. Köksal, 2001).

1968 programında, ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikler önemli olmasına karşın, uygulama sonuçlarının yeterince değerlendirilmeyişi ve eksikliklerin giderilmemesinden dolayı program başarısızlığa uğramıştır (Fer, 2005; Bektaş, 2011).

2.4.6. 1982 İlkokul Programı

1982 yılı itibariyle yeni bir program hazırlanmış ilk okuma ve yazma öğretimi için en uygun yöntemin çözümleme yöntemi olduğu vurgulanmış ve 2005 yılına kadar çözümleme yöntemi kullanımına devam edilmiştir (Güleryüz, 2002).

Eğitimde bütünden parçaya doğru bir yol izlenmiştir. Bu yöntemde ilk okuma-yazma öğretimine dilin en anlamlı birimleri olan cümlelerle başlanılmalı ve devamında cümleler sözcüklere ayrılmalı, sözcüklerden de yeni ve anlamlı cümleler oluşturulması istenmiştir. Programda belirtilen cümle çözümleme yönteminde yazı öğretimi için dik temel yazı yönteminin kullanımı benimsenmiştir. İkinci sınıfta ise bitişik eğik yazıya geçilmesi planlanmıştır (Yangın, 2005).

2.4.7. 2005 İlkokul Programı

2005 yılına kadar geçen süre içerisinde ilk okuma ve yazma öğretiminde çözümleme yöntemi kullanılmış ve artık bu tarihten itibaren önemli kararlar alınmıştır. Araştırmalar ve bazı eğitim yaklaşımları doğrultusunda ülkemiz uluslararası eğitim değerlendirme kuruluşlarına üye olmuştur. Yapılan araştırma ve değerlendirme sonucunda eğitim seviyemizin yeterli seviyede olmadığı ve düşük bir başarıyla anılması üzerine ilköğretim müfredatında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Yapılan program değişikliği yürürlüğü konmadan önce pilot okullarda denenmiştir. Yeni program ile ilk okuma ve yazma öğretimi için “Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi” ve bitişik eğik yazı kullanılmaya başlanmıştır (Öğreten, 2008). İlk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacak ve bütün yazıların bitişik eğik yazı ile yazılması sağlanacaktır (Öz, 2005). Yöntemin içeriğinde belirtilen, seslerin (harflerin) öğretiminde alfabedeki sıralama dikkate alınmamış ve yeni belirlenen sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevsellik dikkate alınmıştır (MEB, 2005).

2005 programında, 8 yıllık kesintisiz eğitim ile ilköğretim bütünlüğü dikkate alınarak, öğrenen merkezli, bilişsel ve yapılandırmacı anlayış ve disiplinler arası yaklaşım dikkate alınmıştır. Programın temel amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarını sağlamak ve olumlu kişisel özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bundan önceki programlarda öğretmen merkezli bu program ile birlikte öğrenci merkezli hale gelmiştir. Etkinlikler zenginleştirilerek öğretmek yerine öğren-

meyi merkeze alan ve değer veren anlayış benimsenmiştir. Öğrenci merkezli bir öğrenme modeli merkeze alınarak öğrencilerin entelektüel olarak gelişmelerinin yanı sıra beceri ve kişilik gelişimine de katkı sağlayacağı amaçlanmıştır (Fer, 2005).

2.5. İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk okuma yazma öğretimi, dilin öğrenilebilmesi için bireyin konuşma, yazma, okuma ve dinleme etkinliklerinin tümünü kapsayan dil öğretimi olarak tanımlanmıştır (Akyol, Duran, 2010). Bu öğretim bireylere iletişim yeteneklerinin artırılmasına yardımcı olmak ve okuma yazma becerilerini kazandırmak amacıyla yapılan uygulamaları kapsamaktadır. Baş (2006)'a göre ilk okuma-yazma öğretimi; “erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerinin yanı sıra okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması amacıyla ilköğretimin birinci basamağında aile okul işbirliği içinde geliştirilen dil öğretimi sürecidir”. Kayıkçı (2008)'ya göre ilk okuma yazma öğretimi; “kaynak olarak, anlamlı işaretlerle kodlama ve alıcı olarak, anlamlı işaretlerin kodlarını çözerek anlamlı hale getiren süreçtir”.

Bireyin gelişimi için çok önemli olan okuma ve yazma becerilerinin kazanılması ilk okuma yazma öğretimi ile sağlanmalıdır ve bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi bütün dersler için önkoşul niteliğindedir (Alyıldız, 2011). İlk okuma yazma dönemi, dilin sözlü olarak ifade edilişinden, yazılı dile geçişte ve sessiz okuyabilme dönemine kadar olan süreci kapsamaktadır.

Okuma yazma da geçen süre dil öğretiminin önemli bir kısmını oluşturur ve bu dönemi başarı ile atlatan bireyler dili daha etkili kullanmayı bilirler. Okuldan önceki dönemde bireyler dili çevrelerinden duydukları kadar öğrenirler. Okula başladıklarında ise doğru, kurallı ve akıcı bir şekilde kullanmayı ve yorumlamayı öğrenirler. Bu nedenle genel dil öğretimi ile okuma öğretimi birbirini destekleyecek biçimde yürütülmeli, ileri sınıflarda ise okuma yazmanın geliştirilmesi çalışmaları dil öğretiminin önemli bir etkinliği olarak devam ettirilmelidir. Bireyler bu süreçte dilin yapılarını öğ-

renirken sözcük, söz dizimi ve iletişim süreci hakkındaki bilgileri de kafalarında nesnelleştirirler. Bunun sonucunda soyut kavramları okuyup anlamaları kolaylaşır (Çelenk, 2006; Yiğit, 2009).

Birey büyürken ve ilköğretim sürecindeki gelişiminde farklı aşamalardan geçerken ebeveynler ve aile ortamı, çocuğun tutumu, okul ve öğretmen gibi faktörler onun okuma başarısına etki etmektedir.

Güleryüz (2002) ilk okuma yazma için bazı ilkeler öne sürmektedir. İlk okuma yazma öğretimi, anadili temel alarak şekillenir, çocuğun dilini çevresinden ve ebeveynlerden öğrendiği dil şeklinde tanımlar. Kişilerin Türkçe dersindeki başarısı ne kadar fazla ise diğer gördüğü derslerdeki başarısının da aynı oranda olacağını ileri sürmüştür. İlk okuma yazma öğretiminde çocukların seviyesine ve ilgisine göre okuma parçaları ve metinler özenle seçilmelidir. İlk okuma yazma öğretimde kolaydan zora doğru bir yol izlenmelidir. Okuma yazma öğretiminin, ezberlemeyle değil anlama yöntemleriyle gerçekleştiğinde daha başarılı olacağı anlaşılmaktadır.

2.5.1. Okuma

İlk okuma yazma öğretiminde okuma eğitimin temel alanlardan biridir. Okuma; harflerin şekillerini ve seslerini öğrenmek, yazıya geçirilmiş bir metni çözümlemek olarak adlandırılmaktadır (Ordulu,2001). Bu süreçte kişinin ilk olarak alfabetik harfleri görsel olarak ayırt etmesi ve tanıması gerekmektedir. İkinci aşamada, harfler dille ilgili kavramlara çevrilmekte, üçüncü aşamada, sözcük bilgisi kazandırılmaktadır (Değirmenci, 2008).

Sadece okuryazar olmaktan öte, okuduğunu anlayan, yorumlayan ve okudukları üzerinden yeni çıkarımlar yapabilen, kişiliğini biçimlendiren bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Bay, 2008). Toplumların ortak amacı ülkelerinde ki tüm bireyleri okur hale getirerek gelişimlerini ve kültür seviyelerini yükseltmektir.

Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük yaşantımızda oldukça önemlidir ve kişinin hayatı boyunca devam edecek bir eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bütünüdür. Şüphesiz okumanın duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlayacağı kesindir. Aksi halde okumayan bireylerin toplumdan dışlanma endişesi ve yetersiz bilgiye sahip oldukları kaygısı ile iletişim kurmakta zorlandıkları açıktır (Keskin-kılıç, 2005).

2.5.2. Yazma

Yazma; bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallar dâhilinde yazıyla sembolleştirmesidir. Yazma eylemi okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle birlikte yürütülmelidir (Köksal, 2001).

Keskin-kılıç'a (2005) göre yazma; “duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle anlatılmasıdır”. Algısal ve psiko-motor özellikleri bakımından beceri gerektiren bir olgudur. Düşüncenin kalıcılığını sağlayan ve gelecek nesillere aktarılmasına olanak tanıyan bir iletişim aracıdır. Öncelikle yazma becerilerinin gelişmesini sağlamak için bunu bir ihtiyaç haline getirmek gerekir.

Yazma, Türkçe öğretimi için önemli bir alana sahipken, bilgidен de çok beceri gerektiren fiziksel olaydır. Öğrenciler bu becerileri yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı ve düzenlemeyi belli yazma kuralları doğrultusunda ifade etmeyi öğrenirler. Yazma becerilerini geliştirmek sürekli okuma, yazma, yazdıklarını inceleme, tartışma ve beğenilen yazılı ifadelerin bulunarak bunların sık sık kullanılması ve uygulanmasına bağlıdır. Okuma ile yazma birbirine paralel olup insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel becerileri de beraberinde gerektirmektedir (MEB, 2005).

İlköğretime yeni başlayan öğrenciler için kalem tutmak ve yazmak çok zor olsa da, önemli olan el kaslarının yeterli seviyede ve olgunlukta olmasıdır. Öğrencinin fiziki gelişimi bu konuda çok önemlidir. Yazı yazarken göz ve kas gelişimi yeterli seviyede olmalı buna paralel olarak öğrenci zihinsel yönden de hazırlanmalıdır. Bunlar eğitimin başında bir süreç olarak ele alınırken aynı zamanda yazı yazmada uyulması

gereken kurallar uygun bir dille anlatılmalıdır. İlerleyen zamanlarda şunlar biraz daha etkili olarak vurgulanmalıdır; “yazarken amaca uygunluğu, dil bilgisi kurallarına uyulması, noktalama işaretleri ve sözcüklerin doğru biçimde kullanılması, sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bulma, doğru ve anlaşılır cümleler kurma biçiminde sıralanabilir”. Bunun sonucunda okuyucu tarafının yazıyı doğru ve eksiksiz olarak anlayabilmesi için yazanın vermek istediği mesajı hangi kelimelerle anlatacağı, nasıl düzenleyeceği ve kurallara uygunluğu konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir (Keskinkılıç, 2002; Belet, Yaşar, 2007).

2.6. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı

Hayat boyu devam edecek olan okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırarak bireyin düşünmesi, anlaması, sorgulaması, ilişki kurması, değerlendirmesi, analiz ve sentez yapması gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesi, ilk okuma yazmanın en genel amacı olarak açıklanır (Ertürk, 2001). Bu amaç doğrultusunda bireyin okuma yazma sürecinde Türkçeyi doğru ve etkili kullanması, iletişim kurması, problem çözmesi, karar vermesi ve öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmesi gibi becerilerinin de etkili bir şekilde geliştirmesi beklenmektedir (MEB, 2005).

Şahin’ e (2011) göre de ilk okuma yazma öğretimindeki en önemli amaçlardan biri, “bilimsel yöntem ve teknikler kullanarak, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı ve eleştirerek okuma alışkanlığı kazandırmaktır”. Bu süreç de kazanılacak okuma yazma öğretimi ile bireyin, beceri ve alışkanlıklarını, gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını ve kişisel gelişimini önemli oranda etkileyecektir (Kılınç Şahin, 2017).

Çelenk (2006:13-17) ilk okuma ve yazma öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Düzeyine uygun olarak sıralanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,

- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metinleri ve konuşmaları anlayabilme,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,
- Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme,
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme.

İlk okuma yazma sürecinde çevre ve fiziki şartlar ne kadar önemli olsa da, öğretmenin etkinliği tartışılmayacak kadar önemlidir. Öğrenci yönünden birinci sınıf başlangıçta çok zor ve alışılması güçtür. Öğretmen için de her kademedeki sınıfın farklı sorunları olsa da birinci sınıfın bu noktadaki yeri ayrıdır. Birinci sınıfta eğitime başlarken öğretmen öğrencilerini çok iyi tanımalı, alışma süresinde anlayışlı ve sabırlı olmalıdır. Her bir çocuğun ilgi ve yeteneklerinin farklı olduğunu bilmeli, onlara yol göstermeli ve başarılı olmaları için elinden geleni yapmalıdır. Her ne kadar önünde engel ve güçlükler olsa da, görev ve sorumluluklarını bilen öğretmen her koşulda eğitimin önemini bilir, kendini hazırlar ve başarıya emin adımlarla ulaşır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005).

2.7. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

Gelişen toplumlara bakıldığında bireyin, kendi becerisinin farkında olması, ilgi duyduğu alanlarda ilerlemesi ve idari görevlere gelmesinin altında iyi bir eğitimin bulunduğu bunun da temelinde iyi bir okuma yazma becerisinin olduğu anlaşılmaktadır. Çağdaş bir bireyin beklenen düzeyde bilgi birikimine sahip olması hiç şüphesiz okuma yazma alanında iyi bir süreçten geçtiğinin göstergesidir (Çelenk, 2007). Okuma ve okuduğundan anlam çıkarma becerisini kazanmak, bireyin hayatı için anlam kazanması ve olaylara bakış açısında üstünlük sağlayacaktır (Akyol, 2010). Okuma yazma öğretiminin amaçlarından bir diğeri de bireye sadece okuma yazma değil, güncel materyal ve yeni yöntemlerle doğru, akıcı, anlamlı ve eleştirel okuma ve güzel yazma becerisini kazandırmaktır. Bu alanda kendini iyi hazırlayan birey bağımsız, kendine güvenen, bilgisini iyi kullanan ve saygın bir şekilde toplumun karşısına çıkacaktır (Kılınç Şahin, 2017).

Günümüzde eğitim öğretim araçlarının ve bilişim teknolojisinin çok gelişmesine rağmen okuma, bilgi edinme sürecinde ki önemini korumaktadır. Öğrenme genel anlamda okumaya, araştırmaya ve meraka bağlı bir süreçtir (Arslan ve Aytaç, 2010). Kimseye bağlı olmayan ve kendi ayakları üstünde durabilen kişilere bakıldığında okuma yazma sürecini başarılı tamamlayanlar olduğu göze çarpmaktadır. Okuryazar olmadan en basit problem ve etkinliklerden karmaşık bilimsel olaylara, teknolojik, siyasal etkinliklere kadar çağdaşlığa ait tüm mecralarda başarısız olunacağı belirtilmektedir (Vural, 2007).

2.8. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

İlke, bir işin yapılmasında doğruluğu kabul edilmiş, kanıtlanmış, tartışma dışında kalmış temel düşünce ya da prensiplerdir. İlk okuma yazma öğretimi çalışmalarında da ilkelerden hareket edilmelidir. Bu ilkeler bizi yanlışla saplanmaktan kurtarır; amacımıza doğru ve hızlı ulaşmamızda bize yol gösterir (Güleryüz, 2002).

Çelenk (2007)'e ilk okuma-yazma öğretiminin ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- İlk okuma-yazma öğretimi Türkçe Öğretiminin temelidir.
- Okuma-yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
- İlk okuma-yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
- İlk okuma-yazma öğretiminin amacından haberdar olma, çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur. İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımı olumsuz etkiler.
- İlk okuma-yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- İlk okuma-yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
- İlk okuma-yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.

- İlk okuma-yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
- İlk okuma-yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmasıdır.

2.9. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Günümüze kadar okuma-yazma alanında daha iyi gelişim elde etmek için pek çok yöntem kullanılmıştır. Ülkemizde ve dünyada günümüz itibariyle 50'nin üzerinde okuma-yazma öğretim yöntemi denenmiş ve kullanılmıştır.

Bu yöntemler; bireşim (sentez), çözümleme (analiz) ve karma yöntemler olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Bunlar içerisinde amaca kısa sürede ulaştıran ve daha başarılı olduğu kanıtlanan yöntem tercih edilmiştir (Yiğit, 2009). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler başarı durumuna göre zamanla değişiklik göstermiş ve araştırmalar neticesinde etkililiği ortaya konulmuş olanlar eğitim programında yerini almıştır. Sadece yöntemi değiştirmekle ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan problemleri çözmek yeterli olmamaktadır. Çünkü ilk okuma-yazma öğretiminde ortaya çıkan sorunlar sadece uygulanan yöntemden değil teknolojik, bilişsel ve fiziki açılardan da yetersiz kalmaktan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle gelişmiş ülkeler daha iyi bir yöntem araştırıp eksikleri giderirken bizim bir yönteme bağlı olmamız beklenemez. (Yılmaz, Ağırtaş, 2009).

İlk okuma yazma eğitiminin sadece okulla sınırlı olmadığı çevre ve ailenin de bir o kadar önemli olduğu unutulmamalıdır. Çevre ve aile geliştirilen ilk okuma yazma yöntemlerinin başarısı ya da başarısızlığını kesinlikle etkileyecektir. Aile, çocuğuna gerekli bilgi ve becerileri kazandırmada ve yardımcı olmada en az okul kadar etkilidir. Son yıllarda çocukların çoğu kreşlere giderken bazı çocukların ise hiç eğitim almadığı ve bunun sonucunda ilköğretimde kreşe gidenlerin gitmeyenlere göre daha hazırlıklı

olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmalar, özellikle okuma yazma bilmeyen ailelerin çocuklarının okula geldiklerinde, okuma yazmaya hazırlıklı olmadıklarını göstermektedir (Öğreten, 2008).

İlk okuma yazma yöntemleri şu başlıklar altında toplanmaktadır (Çelenk, 2007: 45):

1. Bireşim Yöntemleri
 - a) Harf (alfabe) tekniği
 - b) Ses (fonetik) tekniği
 - c) Hece tekniği
2. Çözümleme Yöntemleri
 - a) Cümle çözümleme tekniği
 - b) Öykü çözümleme tekniği
 - c) Kelime çözümleme tekniği
3. Karma Yöntem
4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

2.9.1. Bireşim Yöntemleri

Bireşim yöntemleri harflerin birleştirilerek hecenin, hecelerin birleştirilerek kelime veya cümlenin meydana getirildiği eğitim yöntemidir (Calp, 2009). Bu yöntemle ilk olarak sesli harflerin öğretimi amaçlanmıştır. Sesli harfler öğretildikten sonra kolaylık sırasına göre sessiz harfler öğretilmeye başlanır. Seslendirme işlemi ise sessiz harflerin önüne veya arkasına sesli harflerin gelmesiyle yapılır (al, el, ıl, ul, la, le, li, lu...). Bunun sonucunda oluşan hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşmaktadır. Ters işlemlerde de cümleler çözümleme yöntemleriyle kelime ve harflere ayrılmaktadır (Çelenk, 2007).

Bireşim yönteminde çocuk harfleri birleştirmeye çalışırken sözcüklerin ve cümlelerin anlamlarını kavramakta güçlük çekmektedir. Harfleri birbirine bitiştirirken okuması yavaş ve kekeleme şeklinde olup, bu yöntem hızlı ve akıcı okuma sağlama-

maktadır. Bu da öğrenciyi zorlamakta ve okumaktan soğutmaktadır (Okay,1989; Samancı:2007). Bireşim yöntemi kendi içinde harf, ses ve hece teknikleri olarak alt gruplara ayrılmaktadır.

2.9.1.1. Harf (Alfabe) Tekniği

Kullanılan bu teknikle, önce harflerin öğretilmesi ile başlanıp devamında harflerin ikişerli üçerli hecelemeleri sağlanıp sonra kelimeler veya cümleler oluşturularak öğrenmenin tamamlanması amaçlanmıştır (Çelenk, 2003). Harflerin tamamı sırasıyla tanıtılarak büyük ve küçük harflerin yazım şekillerinin gösterilmesi sonrasında hecelere, kelimelere ve sonrasında cümlelere ulaşılarak öğrenme sağlanır (Öz, 2005; Şahin, 2008). Bu süreçte harfin adı ile şeklinin bağlantısı kurulur: B=be, C=ce, K=ka vb. Önemli olan önce harflerin isimleriyle şekillerinin alfabetik sıra içinde verilmesidir. Harflerden sonra heceler oluşturulur: a + be = ab, a + ce = ac. Daha sonrasında kelimelerin içindeki hecelerin öğretilmesine geçilir: Baba = Ba + ba, kalem = ka + lem gibi alıştırmalar yaptırılarak okuma eylemi öğretilmiş olunur. Bu yöntemde harflerin yazımı önemli değildir (Ferah, 2005; Öğreten, 2008).

Harf tekniği ile eğitimde amaçlanan hedeflere ulaşılamamıştır. Çünkü öğrenci harfleri öğrenmek için çok emek harcamıştır ama karşılığını alamamıştır. Tekrarların ve ezberin fazlalığı nedeniyle öğrenci isteksiz hâle gelmiş okuduğunu da anlayamamıştır (Köksal, 2001; Bektaş, 2007).

Bu tekniğin sakıncalarını sıralamak gerekirse (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005):

- Sessiz harflerin öğrenilmesinde güçlük çekilmiştir.
- Tekrarların sıklıkla yapılması öğrencinin okuma hevesi üzerinde olumsuz etkiye neden olmuştur.
- Öğrenci parçadan bütüne gittiği için bütünü anlayamamıştır.
- Okuma ve yazma hızını yavaşlatmıştır.
- Fazla tekrar ile harflerin telaffuzu zorlaşmıştır.

2.9.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği

Fonetik teknikte okumaya harflerin sesleriyle 6ğretilmesi amaçlanmıştır. Harflerin adlarının değil, sesinin tanınmasının 6ğrenmeyi kolaylařtıracakđı belirtilmiştir. Harflerin 6ğreniminde 6nce sesli harfler sonrasında sessiz harfler 6ğretilir. Cümle kurmada ise harf tekniğinde olduğu gibi 6nce hece, hecelerden kelime ve cümle kurma mantığı izlenir (Kılıç, 2000).

Bu tekniğin avantaj ve dezavantajları vardır. 6ğrenci ses işaretleri ile kelimeleri daha rahat 6ğrenmesinin yanında ses işaretlerini birleştirerek kelimeleri daha rahat söyleyebilir. Bu tekniğin daha kolay uygulanabilir olması ile daha hızlı okuma yazma 6ğrenilmektedir (Öz, 2005). Olumsuz yönlerinde ise sessiz harfler telaffuz edilirken 6ğrenci araya sesli harfler koyarak işi biraz zorlaştırır. Harflerin sesleri üzerinde aşırı zaman harcarsa okuma ve yazmayı yavařlatacakđı için anlamada da sıkıntı yaşayacaktır (Cemaloğu, Yıldırım, 2005).

2.9.1.3. Hece Tekniği

Bu teknikte temel unsur hecelerin belirli sıra ile ve resimlerle ilişkilendirilerek 6ğretilmesidir. Heceler ezberlendikten sonra bir araya getirilip kelimeler ve cümleler oluşturulur. Okuma ve yazma süresi bu yöntemle hızlı olduğu için basit hece yapısı olan dillere daha uygundur. Yalnız kelime ve cümlelerde heceler fazla tekrar edilmezse 6ğrenmede zorluklar yaşanabilir. Bu nedenle hece tablosu hazırlanarak eğitimde bir standart getirilmeye 6alışılmıştır (Yiğit, 2009). 6ğrencilerin bu hece tablosunu ezberlemeleri ve bunlardan da hece kurmaları istendiği için Calp (2003)'e göre bu yöntem uygun değildir. Ayrıca hece tablosunun fazla kullanılması anlamlı okumayı zorlaştırdığu gibi 6ğrenme ilgisinin de azalmasına sebep olabilir.

2.9.2. Çözümleme Yöntemleri

Çözümleme yönteminde genel amaç kelime ve cümlelerin 6ğretilmesi sonrasında bunların 6gelerine ayrılmasıdır. Başlangıçta 6ğretilen kelime ve cümlelerin an-

lamalı ve basit olmasına dikkat edilmelidir. Öğrencinin doğru ve anlamlı okuması, öğrendiklerini bir bütün olarak algılamasına bağlıdır (Dikmen, 2003). En önemli unsur anlamlı kelimelerin öğretilmesidir. Öğrenci kelimeleri bir bütün olarak öğrendikten sonra yöntemin kalıcı ve etkin olacağı görüşü hakimdir. Kelimeler hecelere ayrılarak yeniden farklı kelimelerin öğrenilmesi sağlanırken analiz ve sentez yapıldığı anlaşılmaktadır. (Kavak, 2019). Yöntemin cümle, öykü, kelime çözümleme teknikleri vardır.

Uygun yöntem ve tekniklerle uygulandığı zaman öğrencinin beceri, davranış ve anlamasını geliştirirken kelimeleri anlamadan ezberlemeye çalışması ise olumsuz gelişmelere neden olacaktır (Bektaş, 2007).

2.9.2.1. Cümle Çözümleme Tekniği

Bütünden parçaya doğru hareket edilen bu teknik, çözümleme teknikleri arasında en yaygın kullanılanıdır. Anlamlı ve kolay cümlelerden başlanarak kelime, hece ve seslere ulaşıldıktan sonra okuma evresine geçilir. Burada kullanılan cümleler öğrenciler için anlamlıysa öğrenciler için okuma zevkli ve eğlenceli olacaktır (Akyol, 2006; Samancı, 2007). Aynı zamanda cümleler öğrenciyi okuduğu konu hakkında düşünmeye iteceğinden, anlamada da fayda sağlayacaktır.

Cümle çözümlemenin kullanılmasında iki yol uygulanmaya çalışılmıştır. İlk olarak önce büyük harfler sonra küçük harflerin öğretilmesi amaçlanmıştır. İkinci olarak ise büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi amaçlanmıştır (Bektaş, 2011).

Bu teknikte cümle ve kelime sayısının sınırlı olması (40 cümle ve 120 kelime) öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Cümleler, kelime ve hecelere ayrılırken basitten zora doğru gidilmelidir. Cümlelerde analiz ve sentez yapıldığı için öğrenci bu süreci karıştırabilmektedir. Kalıplaşmış cümlelerle öğretim yapılması öğrencinin yaratıcılığına ve üretken olmasına engel teşkil etmektedir. Özellikle son yıllarda öğrencilerin bazı harfleri evde öğrenerek ilköğretime başlamaları eğitimde olumsuzluklara neden olmaktadır (Güneş, 2005).

Cümle çözümleme tekniği 2005-2006 öğretim yılından itibaren yerini Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine bırakmıştır.

2.9.2.2. Öykü Çözümleme Tekniği

Cümle çözümleme yönteminde uygulanan çözümleme bireşim tekniğinin daha geliştirilmiş hâlidir. Öğrenciler için anlamlı bir öykü, masal veya hikâyenin cümle cümle analiz edilerek okuma yazma öğretilmesi amaçlanmıştır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005). Öğrencilere hikâyelerin okunmasından sonra anlatılıp gerekirse canlandırılarak iyice kavramaları sağlanır. Kısa bölümler halinde ezberletilip yazdırılır. Kelimeler hecelere ayrılarak çözümleme yapılır ve bu hecelerden yeni kelimeler oluşturulur. Bu yöntem öykü, masal veya hikâye ile uygulandığından öğrenci için ilginç ve zevkli hâle gelir (Yiğit, 2009)

Öğretilmeye çalışılan hikâyenin uzun ve karmaşık olması durumunda öğrenciler cümle analizinde zorlanacak istenildiği gibi kelimeleri ve okumayı yapamayacaklardır (Güneş, 2007).

2.9.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği

Öğrenci için anlam ifade eden kelimeler öğretilerek okuma yazmaya başlanır. Kelimelerden cümlelere ve metinlere gidilerek basitten karmaşığa metodu uygulanır. Temel olarak öğrencinin kelimelere bakarak hatırlaması sağlanır ve devamında ise söylenmesi istenir. Kitaplarda kelimelerin yanına resimler konularak daha iyi çağrışım yapımları sağlanır (Bektaş, 2011).

Sözcük sayısının çok fazla olması nedeniyle bu yöntem de öğrenciler zorlanacaktır. Çünkü öğrendikleriyle yeni kelimeler kurmada sıkıntı yaşayacaklar ve karmaşık hâle gelecektir (Güleryüz, 2004).

2.9.3. Karma Yöntem

Bu yöntem daha kısa sürede okuma yazma öğretmek için kullanılır. Bireşim ve çözümleme yöntemleri aynı anda kullanılmaktadır. Yani bir yandan kelime, cümle öğretilirken bir yandan da hece ve harflerin öğretimi sağlanır. İstenildiği gibi öğrenci harfleri, heceleri, kelimeyi ve cümleyi kısa sürede tanır, okumaya da geçer fakat hızlı ve okuduğunu anlamada zorlanır (Samancı, 2007).

Bu yöntem ara bir yöntem olması ve sık kullanılmaması nedeniyle bir plan ve program yoktur. Öğretmenler kendi tercihleri doğrultusunda hareket ettiklerinden çok çeşitli sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Öğrenci kendine göre çok çeşitli yapılar öğrendiğinden tam bir karmaşa içindedir. Bu süreç de kolaydan zora doğru bir ilerlemede söz konusu değildir (Çelenk, 2007).

2.10. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi

Bu yöntem 2005-2006 öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Temelinde anlamlı ve bir bütün oluşturacak seslerin verilmesiyle heceler, kelimeler ve cümlelerin oluşturulması esasına dayanır. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemiyle kısa sürede okuma amaçlanmıştır. Sesler sayesinde kısa sürede cümlelere ve kelimelere ulaşılması, okuma ve yazmanın birlikte yapılması, bu yöntemi diğerlerine göre avantajlı hale getirmiştir (MEB, 2005).

Güneş'e (2005) göre Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi ile anlamlı cümleler kullanılarak ezberlemekten kaçınılmış, çok sayıda hece ve kelime kullanılmış, öğrencinin aktif olması amaçlanmıştır, Türkçenin ses yapısına uygun olarak hazırlanmış, öğrenme zordan kolay doğru sıralanmış ve metin oluşturma daha kolay hale gelmiştir.

Öğrencilerin ihtiyaçları ve gelişimleri dikkate alınarak bazı eğitim modelleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zeka ve beyin temelli öğrenme modelleri göz önünde bulundurulmuştur. (Akyol, 2005).

2.10.1. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi ve Yapılandırmacı Yaklaşım

Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygunluğu ile dikkat çekmektedir. Öğrenme sürecinde önceki bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilerek yorumlanması metodu yapılandırmacı yaklaşımın içeriğini oluşturur (Henson, 2004). Yapılandırmacılık, öğrencilerde gerekli bilginin var olduğunu, öğretmenin her öğrettiği bilginin öğrenci tarafından alınamayacağını benimser. Bu yöntemle öğrenme, düşünme ve yaratıcılık ön planda olup ezberleme arka plana itilmiştir (Alyıldız, 2011).

Yapılandırmacılıkta öğrenci merkeze alınmış, öğrenme vurgulanmış, birey tarafından bilgi ve beceriye daha rahat ulaşılacağı benimsenmiştir. Öğretmenin rehberlik ettiği bu süreçte öğrenci sürecin merkezinde yer alır. Dolayısıyla her öğrenci kendi düşünce ve fikirleri doğrultusunda daha başarılı olabilmektedir.

2.10.2. Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Özellikleri

2005 yılında yürürlüğe giren Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin özellikleri:

- Öğretim dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dönük değil beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- Öğrencilerin sesler ile hece ve kelime oluşturmaları öğrenmeyi kolaylaştırmış ve yapılandırmacı yaklaşım modeline de uyum sağlamıştır.
- Belirli sayıda hece ve cümleler yerine çok daha fazla hece ve kelimelerle okuma yazma öğretilmesi amaçlanmıştır.
- Öğrencilerin düşünme, yaratıcılık ve zekâ gelişimi için hazırlanmış zengin içeriğin bulunmasıdır.
- Okuma yazma eğitimi kolaydan zora doğru ilerlediği için öğrencilerin sıkılmasını engeller.
- Öğrencinin dikkat gelişimi için uygundur.

- Yöntem öğrencinin hece, kelime ve cümle kurma yönünde yeterince beceri sağlamaktadır.
- Zengin içerik sayesinde öğrenci ezberlemek yerine cümleleri anlayarak öğrenir.
- Her harfin bir ses karşılığı olduğundan Türkçe ses yapısına da uygundur.
- Sesler sayesinde öğrencilerin doğru telaffuz etmelerini sağlar.
- Sesleri belli bir sıra ile öğrenen öğrenciler, doğru yazma konusunda çok rahat ederler.
- Öğrenciler harflerin birleştirilmesi ile yazmanın, seslerin birleştirilmesi ile de okumanın yapıldığını fark ederler.
- Sözlü ifadeden yazılı ifadeye geçmeyi kolaylaştırır.
- Bireysel, zihinsel ve sosyal yönden öğrencinin gelişimine katkı sağlar (MEB, 2009: 233-234).

2.10.3. Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin İlkeleri

İlk okuma yazmaya başlarken öğrencinin ön bilgilerinden yararlanılmalı, ezberden kaçınılacak şekilde heceler resimlerle anlatılmalı, kısa sürede anlamlı cümleler kurmaları için çaba harcanmalıdır (Uğuz, 2006).

Yönetmelikte, Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin dikkat edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır;

- Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminde öğrencinin ön bilgilerinden yararlanılmalıdır.
- Sentez yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmalıdır.
- Anlamlı cümlelerden hareket edilmelidir.
- Heceler oluşturulurken anlamlı olmaları, kolay okunmaları, sık kullanılan heceler olmaları ve hecelerın anlamı resimlerle anlatılabilir olmalıdır.
- Hecelerden, kelime ve cümlelere kısa sürede ulaşılmalıdır.
- Heceler görsellerle anlatılmalıdır.
- Hece tablosu kullanılmamalıdır.

- Ağırlıklı olarak somut öğeler kullanılmalıdır.
- Etkinlikler yapılarak bilgilerin kalıcı olması sağlanmalıdır (MEB, 2005).

2.10.4. Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemin aşamaları öğretim programında şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2009):

- İlk okuma yazmaya hazırlık aşaması
- İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması (Sesi hissetme ve tanıma, sesi/harfi okuma ve yazma, sestten/harften hece kelime ve cümle oluşturma, metin oluşturma)
- Okuryazarlığa ulaşma aşaması

2.10.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamaları

Öğretim programına göre ilk okuma yazmaya hazırlık aşaması genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık evresi olmak üzere üç aşamada ele alınmalıdır. Bu kapsamda öğrenciler için alışma ve iyi etkileşim kurmaları için ortam hazırlanmalıdır. Motivasyonlarını artırmak ve öğretmenle iyi bir iletişim kurmak için sınıf ortamını iyileştirmek önemlidir. Sınıf kurallarını baştan belirlemek ve gerekirse öğrencilerin önerilerini de dikkate alarak yapılması genel hazırlık kapsamında yapılan etkinliklerdir (Alyıldız, 2011).

İlk aşamada yapılması gereken oturma, dinleme, kitap tutma ve açma, görsel okuma ve serbest yazma bir bütün olarak ele alınmalıdır. Öğrencilerin bu süreçte fiziksel ve psiko-sosyal açıdan gelişimlerini tamamlamış olmaları önemlidir. Aynı zamanda çevrenin sosyal ve ekonomik düzeyi de göz ardı edilmemelidir (Şahbaz Dağlıoğlu, 2011).

Genel hazırlık döneminde öğrenciler ilk sınıf ortamına geldiklerinde okuluna, arkadaşlarına, öğretmenine alışması için iyi bir ortam hazırlanmalı ve gerekirse oyunlar, şarkılar ve bilmecelele sıcak bir karşılama yapıp öğrencinin okula ısınması sağlanmalıdır (Babayiğit, 2012).

Öğretmen için önemli olan öğrencilerin sağlık ve özür durumlarına göre gerekli bilgileri ailelerinden öğrenmek ve sınıf oturma düzenini dikkatlice yapmaktır. Öğrencilerin gelişimleri belli aralıklarla kontrol edilerek ailelere bilgi verilmeli ve gerekirse onlardan destek alınmalıdır (Öz, 2005).

Sınıf ortamına yeni gelen öğrencilere yapılması gereken bazı kural ve davranışlar baştan öğretilmelidir. Öğrencilerin okula uyum sağlamaları için iyi bir oryantasyon eğitimi düzenlenmelidir.

Okumaya hazırlık evresinde öncelikle sırada oturma düzeni hakkında bilgi verilmelidir. Okuma, düşünme ve yazma etkinliklerini sağlıklı yapmaları için oturma şekline dikkat edilmeli eğişik oturmalarının önüne geçilmelidir.

Kitabı doğru tutması, sayfaları nasıl açması gerektiğı ve görme uzaklığına dikkat etmesi yönünde eğitimler verilmelidir. Nitekim öğrenciler okuma yazma bilmedikleri için kitabı ters tutabilirler. Bunu için kitabın dış kapak resminden ve içindeki resimlerden bakarak kitabı doğru açmaları öğretilmelidir. Kitap ile göz mesafesi 25-30 cm olacak şekilde öğretilmeli ve bunun için uygulamalar yapılmalıdır (Güneş, 2000).

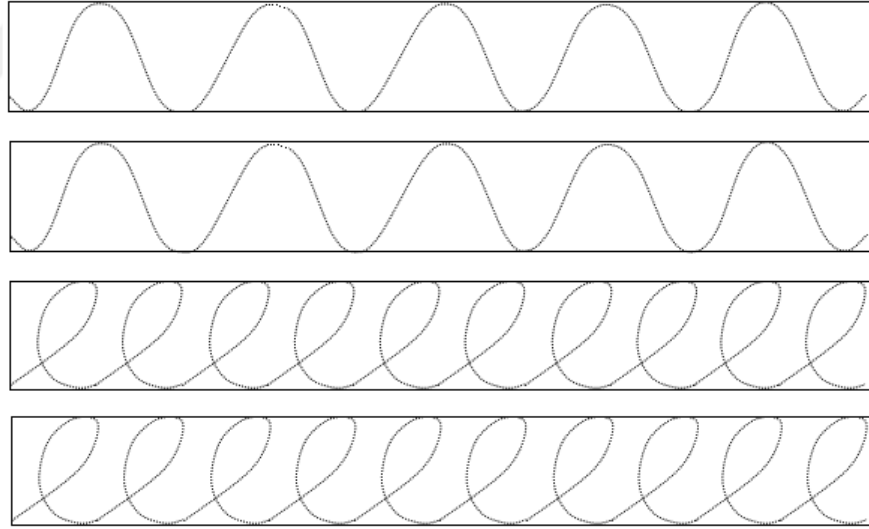
Okumaya hazırlık aşamasında öğretilmesi gereken diğere bir konu görsel okuma etkinlikleridir. Görsel okuma için gerekli adımlar özenle seçilmeli, gösterilen resimleri tanıma, diğere resimlerden ayırt etme, resimlerde gördüğü ayrıntıları söylemeleri ya da söylenen kelimelerin görsellerini bulma, resimlere göre hikâye oluşturma şeklinde çalışmalar yapılmalıdır (Çelenk, 2006).

Yazmaya hazırlık evresinde öğrencilerin el kaslarının gelişmesi için uygulamalar yaptırılmalıdır. El ve kol kaslarının gelişimini sağlamak için elma armut top-

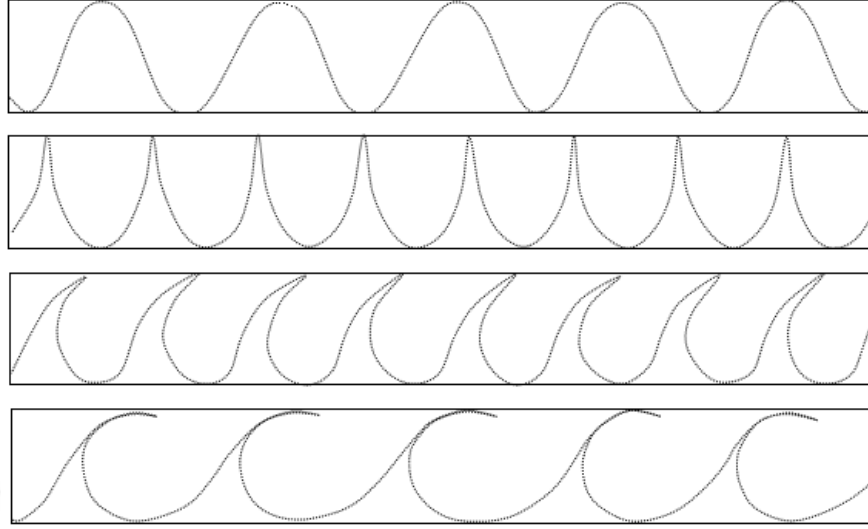
lama, yağmur yağdırma ve direksiyon çevirme gibi egzersizler yaptırılmalıdır. Gerekirse parmaklar kullanılarak şarkılar söylenebilir (Sağ elimde beş parmak, sol elimde beş parmak şarkısı).

Öğrencilerin bu dönemde kazanacağı beceri ve öğreneceği bilgiler yaşamları boyunca sürecektir. Bu nedenle doğru kalem tutma, güzel yazı yazmalarını sağlayacak ve ellerinin çabuk yorulmamasını sağlayacaktır. Sol elini kullanan öğrenciler aileleri ve öğretmeni tarafından sağ eli kullanması yönünde kesinlikle zorlanmamalıdır. Tamamen öğrencinin hangi elle rahat yazı yazabiliyorsa o eli kullanması istenmelidir.

Bu dönemde kalem tutma, boyama yapma, serbest çizgi ve düz çizgi çalışmaları Şekil 1 ve Şekil 2'deki gibi özenle yaptırılmalıdır (Öz, 2005). Çizgi çalışmaları harflerin şekline uygun olmalıdır. Birleşik eğik yazı için de dairesel, kavisli ve dalgalı çizgiler için çalışmalar yapılmalıdır.



Şekil 1. Sürekli ve Eğik Çizgiler



Şekil 2. Düzenli Çizgi Çalışmaları (MEB, 2007).

2.10.4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

MEB öğretim programında belirtilen ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamaları:

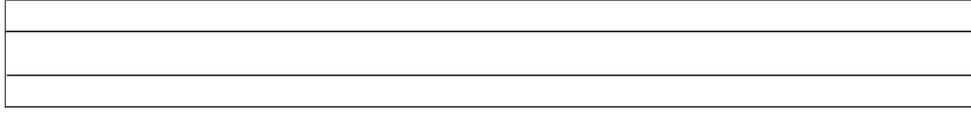
- Sesi hissetme ve tanıma,
- Sesi okuma ve yazma,
- Sesten anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma
- Metin oluşturma çalışmaları şeklindedir.

2.10.4.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma

Öğrencilerin sesi fark etmesi ve öğrenmesi, sesi hissetme ve tanıma aşamasında yapılan çalışmalar sayesinde öğrenebilmektedir. Bu bağlamda şarkı söyleme, tekerleme, drama ve öykü anlatma gibi etkinlikler düzenlenerek sesler hissettirilmeye çalışılır. Hissedilen sesler diğer kelimelerde de bulundurulup örneklerle vurgulanmalıdır (Çelenk, 2006; Yiğit, 2009).

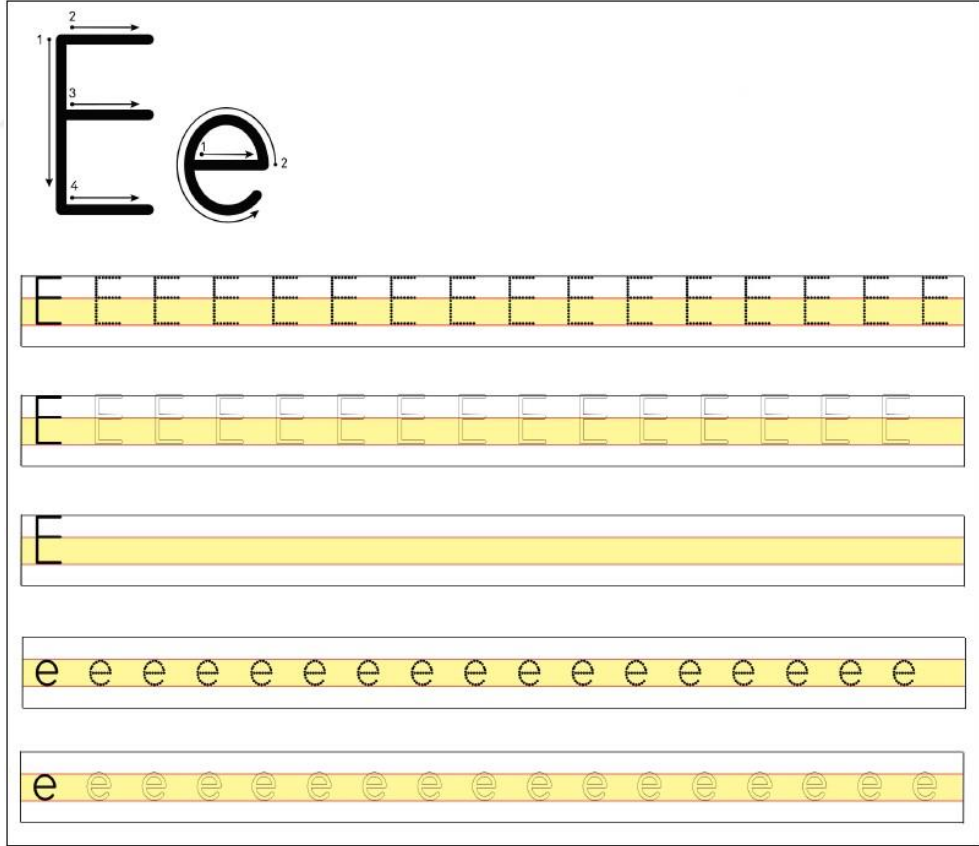
2.10.4.2.2. Sesi Okuma ve Yazma

Okuma ve yazma aşaması öğrencilerin hissettiği ve tanıdığı sesin görselleştirilme aşamasıdır. Harflerin yazılmasında dikkat edilmesi gereken bazı kurallar vardır. Öğrencilerin düzgün yazabilmeleri için öncelikle çizgili ilköğretim yazı defterine ihtiyacı vardır.



Şekil 3. Birinci Sınıf Yazı Defteri Örneği

İlk okuma yazma sürecince Şekil 3’de gösterilen 4 çizgi 3 aralıklı yazı defteri ve aralıklar arası mesafe 4, 5, 4 mm olan yazı defteri tercih edilmelidir.



Şekil 4. E Sesi Örnek Kılavuzlu Yazı Çalışması

Yazımı zor olan harflerden önce hazırlayıcı çizgi çalışması yaptırılmalıdır. Yazı yazmaya başlarken öncelikle öğretmen tahtada nasıl yazılacağını göstermelidir. Sonrasında harf öğrencilerle birlikte okunup tekrar edilmelidir. Şekil 4’de gösterilen örnek çalışma kitaplarında harflerin üzerinden ve ok yönlerine dikkat ederek birçok kez bu harfler yazılmalıdır. Bu süreç de öğretmen devamlı kontrol etmeli yanlışlıkları anında düzeltmelidir. Öğrenciler üzerinden gideceği harfler bittiğinde boş satırlara yazmaya devam ettirilmelidir. Öğretmen öğrencileri kontrol ederken ne yazdıklarını sormalı ve seslendirmelerine özen göstermelidir (Bektaş,2007). Önce büyük harfler sonrasında küçük harflerin yazımına geçilmelidir.



Şekil 5. Dik Temel Harfler ve Rakamlar

Şekil 5’de Türkçede kullanılan büyük-küçük harf ve rakamların dik şekilde yazılışları gösterilmiştir. Bu harflerin yazılış yönleri yukarıdan aşağı ve soldan sağa doğru olmalıdır.

MEB Türkçenin ses yapısına ve yazım kolaylığına göre sesleri sıralamış aynı zamanda da anlamlı hece kurmada öğrenciye kolaylık sağlaması hedeflenmiştir.

“Rakamların öğretimi matematik ders programı ile bağlantılı olarak ve birinci ses grubundaki harfler öğretildikten sonra kademeli olarak verilmelidir” (MEB, 2005:234).

Seslerin öğretiminde Tablo1’deki sıralama dikkate alınarak öğretilmelidir.

Tablo 1. Yazı Harf Grupları

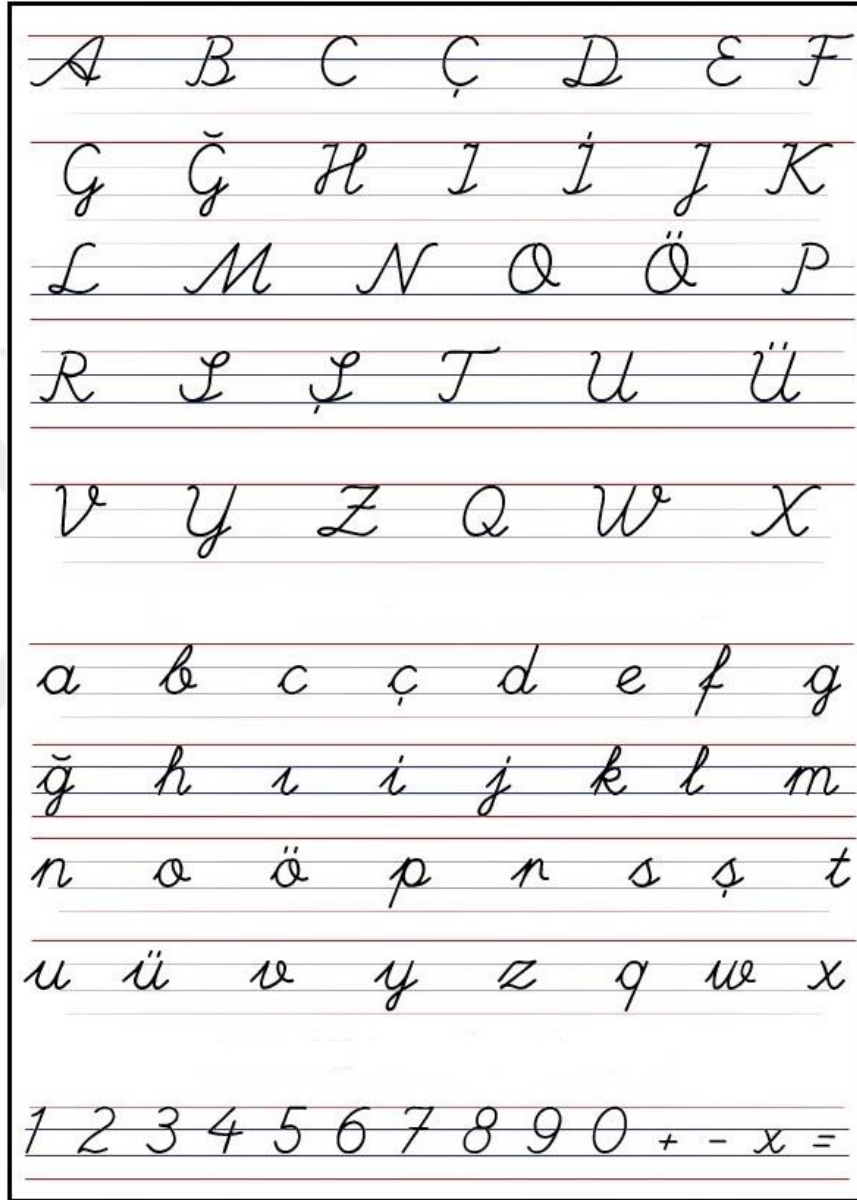
Ses (Harf Grupları)		
1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, I, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

2.10.4.2.3. Bitişik Eğik Yazı

2005 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla yazı öğretiminde ciddi değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamaları zorunlu hale gelmiştir (MEB, 2005). Bu karar üzerine tartışmalar günümüze kadar devam etmektedir. Aslında ülkemizde el yazısı ile bitişik eğik yazının eş anlamlı kullanıldığı anlaşılmaktadır. Oysaki el yazısı, bitişik eğik yazı ve dik temel yazı gibi stillerin ana çerçevesini oluşturur.

Öğrencilere bitişik eğik yazı ile ilgili temel eğitimler verilerek yazma öğretimine başlanmıştır. Bu süreç 2005-2017 yılları arasında uygulanmıştır. MEB tarafından

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılan değişiklikle 2017-2018 eğitim öğretim dönemi itibariyle zorunluluğu yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2018).



Şekil 6. Bitişik Eğik Yazı Harfleri ve Rakamları

Bitişik eğik yazı harflerin sağa doğru 70 derece eğik yazılmasıdır. Şekil 6'da gösterilen harflerin tek başına yazılışları ve Şekil 7'de bu harflerin birleştirilerek yazılışına örnek verilmiştir. Bitişik eğik yazı, harflerin bittiği nokta ile sonrasında gelen

harfin başladığı noktayı birleştirmektedir. Bu şekilde öğrenciler için dikkat gerektiren ve hızlı yazmayı sağlayan bir yöntemdir.



Şekil 7. Bitişik Eğik Yazı Örneği (İstiklal Marşı)

Bu sistemin öğrencilerin zihinsel, bedensel ve eğitim öğretim açısından yararları bilimsel makalelere konu olmuştur. Öğrenci elini kaldırmadan kelimeyi bitirdiği için hızlı yazmakta ve düşüncelerini unutmadan yazıya aktarmaktadır. Nitekim öğrenci, öğretmen ve velilerin bitişik eğik yazıdan memnun olmadıkları anketlerle ortaya çıkmıştır. MEB’de bu görüşleri dikkate alarak bitişik eğik yazıyı öğretmenin tercihi bırakmıştır (Yıldız, 2019). Eğik yazı 3. sınıfta güzel yazı dersi adı altında öğrencilere öğretilmeye devam etmektedir.

2.10.4.2.4. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

İlk okuma yazma öğretimi için en önemli aşamalardan bir tanesi hece, kelime ve cümle oluşturma evresidir. Bu aşamada sırası ile iki ses verilerek hecelere ulaşılma sağlanmalıdır. Oluşturulan heceler ile okuma ve yazma çalışması yapılmalıdır. Devamında heceler ile kelimeler oluşturulmalıdır. Bu aşamada geriye dönük bol bol örnek çalışmalar yapılarak yeni heceler geliştirilme ve yeni oluşturulacak kelimelerle ilişkilendirilmelidir. Böylece üretilen hece ve kelime sayısı artacaktır. Bunun sonucunda hece ve kelime sayısı yeterli seviyeye geldiğinde cümle oluşturma kolaylaşacaktır. Bundan sonra oluşturulan kelime ve cümle anlamları üzerinde durularak bol bol alıştırma yapılmalı ve okuma yazma hızlandırılmalıdır (Şahin, 2008).

2.10.4.2.5. Metin Oluşturma

Kelime ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Öğretmenin kontrolünde önce kısa ve kolay metinlerden başlanarak uzun ve zor metinlere doğru gidilmelidir. Öğrencilerinde metin oluşturmaya izin verilmeli, anlamları tartışılmalı ve okumaları teşvik edilmelidir. Metinler yazılırken doğru ve güzel yazmaya da dikkat edilmelidir (Bulut, 2010).

2.10.4.3. Okur Yazarlığa Ulaşma

Okuryazarlığa ulaşma, okuma-yazma sürecinin son aşaması olarak kabul edilmektedir. Serbest okuma yazma süreci de denilen bu aşamada öğrencilere bol bol şiir, tekerleme ve hikâye okumaları yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle kendilerini, gördükleri olayları ve başlarından geçen ilginç anılarını yazılı olarak anlatmalarını istenmelidir (Bektaş, 2011).

BÖLÜM III

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim birinci sınıfta uygulanan Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde hala geçerliliğini koruyan bir durumu olduğu şekliyle betimleyen bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem ile herhangi bir olay kendi koşulları içinde ve var olan şekilde tanımlanmaya çalışılır. Araştırma esnasında herhangi bir müdahale, değiştirme ve etkileme çabasına girilmez (Karasar, 2002).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018/2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bulunan ilkokullarda görev yapan bütün birinci sınıf öğretmenleri, örneklemine ise Erzincan İli merkez ve merkez köylerdeki ilkokullarda görev yapan 65 ilkokul birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin içten yanıt verebilmelerini sağlamak amacıyla ölçeğin başında ilgili açıklamalara yazılı olarak yer verilmiştir. Ayrıca ölçeğin doldurulması sırasında araştırmaya katılan öğretmenlerin soruları yanıtlanmış ve örnekler verilerek ölçeğin daha anlaşılır olması sağlanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan veriler için, Gün (2006) tarafından hazırlanan Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği (STCYAÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek sayesinde Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin öğretmenlerin bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Cronbach Alpha İç-tutarlılık Katsayısı (α) kullanılan ölçeğin homojenliğini ve maddelerin birbiri ile tutarlılığını gösteren istatistik olarak kabul edilmektedir. Bu istatistik, ölçeğin güvenilirliğine dair göstergedir. Güvenirlik katsayısına ilişkin ölçüt değer aralıkları aşağıda olduğu gibi ifade edilmektedir (Özdamar, 2004):

$0.00 < \alpha < 0.40$ Güvenilir değil

$0.41 < \alpha < 0.60$ Düşük güvenirlilik

$0.61 < \alpha < 0.80$ Orta Düzeyde güvenilir

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

Bu çalışma kapsamında kullanılan ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı değerlerinin güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Analizi Bulguları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı
Ölçek Geneli	40	.841
Yöntemin Olumu	16	.835
Yönleri		
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	5	.748
Yöntemin Zor Yönleri	6	.837
Öğrenci Katılımı	7	.668
Öğretmenlerin Yeterliliği	6	.906

Tablodaki değerler incelendiğinde kullanılan ölçeğin “Yüksek Düzeyde Güvenilir” olduğunu gösteren Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Diğer değerlerin ise .668 ile .906 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu

değerler doğrultusunda kullanılan ölçeğin, Ses Temelli Cümle Öğretim öğretim yönteminde öğretmen görüşlerinin belirlenmesi için kullanılması, güvenilirlik ve geçerlilik açısından uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sonucu elde edilen veriler SSPS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış ve bu teknikler kullanıldığı yerler ile ilgili bulgular ele alınırken gerekli açıklamalar yapılmıştır.

1. Ortalama
2. Standart sapma
3. Frekans ve Yüzde
4. t- Testi
5. Kruskal Wallis- H

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, uygun araç ve yöntemlerle toplanan veriler, alt problemlere göre, istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucu elde edilen bilgiler tablolastırılarak yorumlanmıştır.

İlk olarak “Ses Temelli Cümle Öğretim öğretimi yöntemine göre öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusu yanıtlanmıştır. Daha sonra ise “Ses Temelli Cümle Öğretim öğretimi yöntemine göre öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre nedir?” sorusu sorulmuştur.

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

Bu araştırmaya katılan 65 öğretmenin 35’i kadın ve 30’u erkek öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kişilerin %53,8’i kadın, %46,2’si ise erkek öğretmendir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	35	53,8
Erkek	30	46,2
Toplam	65	100.0

Öğretmenlerin yaş aralıkları için Tablo 4’e bakıldığında, 25-30 ve 31-35 yaş aralıklarında beşer öğretmen, 36-40 yaş aralığında 11 öğretmen, 41-45 yaş aralığında 15 öğretmen, 46-50 yaş aralığında 18 öğretmen ve 51 ve üstü yaş aralığında 11 öğretmenin olduğu görülmektedir. 46-50 yaş aralığında olan öğretmen sayısının ise %27,7’lik kısımla araştırmaya katılan diğer yaş gruplarına göre daha fazladır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	%
25-30	5	7,7
31-35	5	7,7
36-40	11	16,9
41-45	15	23,1
46-50	18	27,7
51 ve üstü	11	16,9
Toplam	65	100,0

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları şöyledir: 5 ve daha az çalışmış olanlar 3 kişi, 6 ve 10 yıl arasında çalışmış olanlar 3 kişi, 11 ve 20 yıl arasında çalışmış olanlar 28 kişi, 21 ve 30 yıl arasında çalışmış olanlar 25 kişi, 31 ve daha fazla yıl çalışmış olanlar ise 6 kişidir. Tablodaki mesleki kıdem kategorisine göre araştırmaya en fazla katılım sağlayan kategorinin %43,1'lik dilimle 11 ve 20 yıl arası çalışmış öğretmenler olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem (Yıl)	N	%
5 ve altı	3	4,6
6-10	3	4,6
11-20	28	43,1
21-30	25	38,5
31 ve üstü	6	9,2
Toplam	65	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 51'inin eğitim fakültesi, 6'sının eğitim yüksekokulu, 8'inin ise diğer okullardan (Ziraat Fak., İlahiyat Fak., İİBF Ekonometri, Türkçe Öğr.) mezun olduğu görülmektedir. Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %78,5'i eğitim fakültesi mezunudur.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul Türü	N	%
Eğitim Fakültesi	51	78,5
Eğitim Yüksekokulu	6	9,2
Diğer	8	12,3
Toplam	65	100

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

Bu araştırmada öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin görüşleri STCYAÖ'ne göre verdikleri cevapların madde ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu hesaplamaların sonucu Tablo 7' de verilmektedir.

Tablo 7. Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi Algı Ölçeği Maddelerinin Yüzdeleri

Maddeler	N	Ortalama	SS	En Düşük	En Yüksek
Madde 1	65	4,13	,747	1	5
Madde 2	65	4,20	,666	2	5
Madde 3	65	3,64	,694	1	5
Madde 4	65	4,16	,697	1	5
Madde 5	65	3,29	,744	1	5
Madde 6	65	3,06	,726	1	5
Madde 7	65	2,98	,672	1	5
Madde 8	65	3,20	,666	1	5
Madde 9	65	3,07	,816	1	5
Madde 10	65	2,13	,807	1	5
Madde 11	65	4,12	,800	1	5
Madde 12	65	3,93	,747	1	5
Madde 13	65	4,01	,800	1	5
Madde 14	65	3,89	,868	1	5
Madde 15	65	3,76	,879	1	5

Madde 16	65	3,69	,748	1	5
Madde 17	65	3,16	,821	1	5
Madde 18	65	3,61	,764	1	5
Madde 19	65	3,81	,704	2	5
Madde 20	65	3,60	,880	1	5
Madde 21	65	3,76	,805	1	5
Madde 22	65	2,38	,743	1	4
Madde 23	65	3,18	,788	1	5
Madde 24	65	3,24	,587	1	5
Madde 25	65	4,00	,847	1	5
Madde 26	65	3,76	,805	2	5
Madde 27	65	3,21	,695	1	5
Madde 28	65	3,67	,849	1	5
Madde 29	65	3,33	,940	1	5
Madde 30	65	3,15	,618	1	5
Madde 31	65	3,26	1,034	1	5
Madde 32	65	2,70	,678	1	5
Madde 33	65	3,26	,593	2	5
Madde 34	65	3,18	,827	1	5
Madde 35	65	3,41	,808	1	5
Madde 36	65	3,23	,805	1	5
Madde 37	65	3,26	,956	1	5
Madde 38	65	3,30	,584	2	5
Madde 39	65	3,70	,878	1	5
Madde 40	65	3,64	,818	1	5
Madde 41	65	3,12	,718	1	5
Madde 42	65	3,29	,630	2	5
Madde 43	65	3,21	,544	1	4
Madde 44	65	3,24	,729	1	5
Madde 45	65	3,87	,838	1	5
Madde 46	65	2,90	,979	1	5
Madde 47	65	3,72	,800	1	5

Tablo 7 incelendiğinde 1, 2, 4, 11, 13 ve 25 numaralı maddelerin yüksek ortalama-ya sahip maddelerden olduğu anlaşılmaktadır. 1 numaralı Türkçede her harf bir sesi karşıladığından Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi Türkçenin ses yapısına uygun-
dur maddesi 4,13 ortalama-ya sahiptir. 2 numaralı madde olan yeni okuma yazma öğ-
retimi müfredatı kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmiştir ifadesinin or-
talaması 4,20'dir. 4 numaralı yeni okuma yazma öğretimi müfredatında yeni sözcükler
ve tümceler oluşturmak öğrenciler için çok eğlenceli olmaktadır maddesi 4,16 ve 11
numaralı madde olan Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi öğrencilerin duyduğu ve
çıkarıldığı seslerin bilincine vardığını sağlamaktadır ifadesinin ortalaması 4,12'dir. 13
numaralı madde olan Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi öğrencilerin sözlü anla-
tımdan yazılı anlatıma geçmesini kolaylaştırmaktadır ifadesinin ortalaması 4,01 ve 25
numaralı madde olan Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminde görsel kaynaklara daha
çok ihtiyaç duyulmaktadır ifadesinin ortalaması 4,00'dir. 1, 2, 4, 11 ve 13 numaralı
maddeler yöntemin olumlu yönleri alt boyutunda yer alan maddelerdir. Tabloya göre
standart sapması yüksek olan maddeler 29, 31, 37 ve 46'dır. Bu maddeler, standart
sapmaları yüksek olduğu için daha fazla değişkenlik özellik göstermektedirler.

Maddeler arasında düşük ortalama-ya sahip olan maddeler 7, 10 ve 22 'dir. 7
numaralı madde olan yeni okuma yazma öğretimiyle ilgili olarak öğretmenlerin hizmet
içi eğitime gereksinimi vardır ifadesinin ortalaması 2,98 ve 10 numaralı madde olan
ders kitaplarında Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemiyle ilgili verilen etkinlikler öğ-
rencilerin düzeyine uygun değildir ifadesinin ortalaması 2,13'tür. 22 numaralı madde
olan okuma yazma öğretiminde yer alan çalışmalar öğrencilerin konuşma becerilerini
geliştirmektedir ifadesinin ortalaması ise 2,38'dir. Bu maddeler yöntemin olumlu yön-
leri, öğrenci katılımı ve öğretmenlerin yeterliliği alt boyutlarında yer almaktadır. Stan-
dart sapması düşük olan maddeler 24, 33, 38 ve 43'tür. Bu maddelerin standart sap-
ması düşük olduğu için homojen özellik yani daha az değişken özellik göstermektedir.

Uygulanan ölçek 5 alt boyutta araştırılmıştır. Boyutlar şunlardır:

1. Yöntemin olumlu yönleri
2. Bitişik eğik yazının zorlukları

3. Yöntemin zor yönleri
4. Öğrenci katılımı
5. Öğretmelerin yeterliliği

25, 27, 30, 35, 38, 43 ve 47 numaralı maddeler diğer maddelerle ilişkisiz olmasından dolayı alt boyutlara dâhil edilmemiştir. 1, 2, 4, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 26, 35, 39, 46 ve 47 numaralı maddeler yöntemin olumlu yönleri alt boyutunda toplanmıştır. Bitişik eğik yazı alt boyutunda 5, 8, 24, 30 ve 41 numaralı maddeler; yöntemin zor yönleri alt boyutunda 23, 33, 38, 42, 43 ve 44 numaralı maddeler toplanmıştır. 3, 10, 12, 20, 21, 28 ve 31 numaralı maddeler öğrenci katılımı alt boyutunda; 6, 7, 9, 17, 34, 36 numaralı maddeler ise öğretmenlerin yeterliliği alt boyutunda toplanmıştır. Yukarıda belirtilen alt boyutlar içerisinde olan yüksek ortalamaya sahip maddeler aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin algı düzeylerinin yüksek olduğu maddelerdir. Belirtilen alt boyutlar içerisinde yer alan düşük ortalamaya sahip olan maddeler ise araştırmaya katılan öğretmenlerin algı düzeylerinin düşük olduğu maddelerdir.

4.3. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri

Bu araştırmada birinci alt problem olarak ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek için araştırma sonucundaki veriler dikkate alınarak, değişkenlere göre dağılım sonuçları ve parametrik test varsa yımları dikkate alınarak, cinsiyet dağılımlarının aritmetik ortalaması alınarak Bağımsız Örneklem t- testi yöntemiyle karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucu elde edilen t- testi bulguları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	SS	p
Yöntemin Olumlu Yönleri	Kadın	35	3,62	0,44	,089
	Erkek	30	3,80	0,39	
	Toplam	65			
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	Kadın	35	3,14	0,32	,270
	Erkek	30	3,28	0,60	
	Toplam	65			
Yöntemin Zor Yönleri	Kadın	35	3,32	0,60	,145
	Erkek	30	3,16	0,26	
	Toplam	65			
Öğrenci Katılımı	Kadın	35	3,42	0,54	,823
	Erkek	30	3,44	0,40	
	Toplam	65			
Öğretmenlerin Yeterliliği	Kadın	35	3,21	0,81	,172
	Erkek	30	3,00	0,43	
	Toplam	65			

Karşılaştırma sonucu itibariyle, t-testi için hiçbir alt boyuttaki cinsiyet değişkeni verileri için aritmetik ortalamalarda farklılık gözlemlenmemiştir. Genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin algı düzeyleri arasında önemli bir fark olmadığı ve alt boyutlarda cinsiyetlere göre aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir.

Yöntemin Olumlu Yönleri alt boyutunda incelendiğinde cinsiyet grupları açısından araştırmaya katılan kişilerin görüşleri istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir [$p=,089$, $p>,05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması [$\bar{X}=3,62$], erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise [$\bar{X}=3,80$]

olarak görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bitişik Eğik Yazının Zorlukları alt boyutunda incelendiğinde cinsiyet grupları açısından araştırmaya katılan kişilerin görüşleri istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir [$p=,270$, $p>.05$]. Bu kısımda aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması [$\bar{X}=3,14$], erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise [$\bar{X}=3,28$] olarak görülmekte ve kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yöntemin Zor Yönleri alt boyutunda incelendiğinde cinsiyet grupları açısından araştırmaya katılan kişilerin görüşleri istatistiksel anlamda bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [$p=,145$, $p>.05$]. Bu kısımda aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması [$\bar{X}=3,32$], erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise [$\bar{X}=3,16$] olarak görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrenci Katılımı alt boyutunda incelendiğinde cinsiyet grupları açısından araştırmaya katılan kişilerin görüşleri istatistiksel anlamda bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [$p=,823$, $p>.05$]. Bu kısımda aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması [$\bar{X}=3,42$], erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise [$\bar{X}=3,44$] olarak görülmekte ve kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler doğrultusunda Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Yeterliliği Katılımı alt boyutunda incelendiğinde cinsiyet grupları açısından araştırmaya katılan kişilerin görüşleri istatistiksel anlamda bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [$p=,172$, $p>.05$]. Bu kısımda aritmetik ortalamalar incelen-

diğinde, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması [$\bar{X}$ =3,21], erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise [$\bar{X}$ =3,00] olarak görülmekte ve kadın öğretmenlere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

4.4. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Yaş Gruplarına Göre Görüşleri

İkinci alt problem olarak ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin görüşlerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek için non-parametrik test olan Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Araştırma için ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşları için 25-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46-50 ve 51 ve üstü olmak üzere toplam 6 grup oluşturulmuştur. Yaş değişkenine göre sonuçlar Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X^2	P
Yöntemin Olumlu Yönleri	25-30	5	31,00	7,098	,213
	31-35	5	29,70		
	36-40	11	25,41		
	41-45	15	27,50		
	46-50	18	38,25		
	51 ve üstü	11	41,91		
	Toplam	65			
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	25-30	5	35,90	4,245	,515
	31-35	5	28,30		
	36-40	11	42,27		
	41-45	15	32,20		
	46-50	18	31,92		

	51 ve üstü	11	27,41		
	Toplam	65			
Yöntemin	25-30	5	30,70	1,991	,850
Zor Yönleri	31-35	5	26,60		
	36-40	11	31,95		
	41-45	15	30,60		
	46-50	18	37,44		
	51 ve üstü	11	34,00		
	Toplam	65			
Öğrenci Ka-	25-30	5	32,50	4,410	,492
tılımı	31-35	5	30,60		
	36-40	11	25,09		
	41-45	15	32,53		
	46-50	18	39,72		
	51 ve üstü	11	31,86		
	Toplam	65			
Öğretmenle-	25-30	5	42,10	5,246	,387
rin Yeterliliği	31-35	5	27,30		
	36-40	11	29,00		
	41-45	15	38,40		
	46-50	18	34,53		
	51 ve üstü	11	25,59		
	Toplam	65			

Elde edilen bulgular alt boyutlar açısından incelendiğinde ‘Yöntemin Olumlu Yönleri’ [$X^2_{(5)} = 7,098$, $p > .05$], ‘Bitişik Eğik Yazının Zorlukları’ [$X^2_{(5)} = 4,245$, $p > .05$], ‘Yöntemin Zor Yönleri’ [$X^2_{(5)} = 1,991$, $p > .05$], ‘Öğrenci Katılımı’ [$X^2_{(5)} = 4,410$, $p > .05$] ve ‘Öğretmenlerin Yeterliliği’ [$X^2_{(5)} = 5,246$, $p > .05$] sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum karşısında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

4.5. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri

Bu araştırmada üçüncü alt problem olarak ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemiyle ilgili görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek için, veriler parametrik test varsayımlarını karşılamadığından, non-parametrik test olan Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Araştırma için ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 5 ve altı, 6-10, 11-20, 21-30, 31 ve üstü olmak üzere toplam 5 grup oluşturulmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre sonuçlar Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Mesleki Kıdem Değişikliğine Göre Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
Yöntemin Olumlu Yönleri	5 ve altı	3	37,17	4,999	,287
	6-10	3	22,50		
	11-20	28	28,75		
	21-30	25	35,98		
	31 ve üstü	6	43,58		
	Toplam	65			
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	5 ve altı	3	40,83	3,570	,467
	6-10	3	25,83		
	11-20	28	35,68		
	21-30	25	32,50		
	31 ve üstü	6	22,25		
	Toplam	65			
Yöntemin Zor Yönleri	5 ve altı	3	21,33	7,348	,119
	6-10	3	51,50		
	11-20	28	28,64		
	21-30	25	37,72		
	31 ve üstü	6	30,25		

	Toplam	65			
Öğrenci Katılımı	5 ve altı	3	32,33	2,529	,639
	6-10	3	29,00		
	11-20	28	29,89		
	21-30	25	37,62		
	31 ve üstü	6	30,58		
	Toplam	65			
Öğretmenlerin Yeterliliği	5 ve altı	3	33,50	6,947	,139
	6-10	3	58,33		
	11-20	28	30,86		
	21-30	25	34,12		
	31 ve üstü	6	25,42		
	Toplam	65			

Tablo 10'daki veriler alt boyut olarak analiz edildiğinde 'Yöntemin Olumlu Yönleri' [$X^2_{(4)}=4,999$, $p>.05$], Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' [$X^2_{(4)}=3,570$, $p>.05$], 'Yöntemin Zor Yönleri' [$X^2_{(4)}=7,348$, $p>.05$], 'Öğrenci Katılımı' [$X^2_{(4)}=2,529$, $p>.05$] ve 'Öğretmenlerin Yeterliliği' [$X^2_{(4)}=6,947$, $p>.05$] sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum karşısında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

4.6. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri

Bu araştırmada dördüncü alt problem olarak ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek için non-parametrik test olan Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen verilerin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri

Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
Yöntemin Olumlu Yönleri	Eğitim Fakültesi	51	30,94	2,942	,230
	Eğitim Yüksekokulu	6	42,58		
	Diğer	8	38,94		
	Toplam	65			
Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları	Eğitim Fakültesi	51	34,58	1,821	,402
	Eğitim Yüksekokulu	6	25,25		
	Diğer	8	28,75		
	Toplam	65			
Yöntemin Zor Yönleri	Eğitim Fakültesi	51	30,60	5,019	,081
	Eğitim Yüksekokulu	6	35,67		
	Diğer	8	46,31		
	Toplam	65			
Öğrenci Katılımı	Eğitim Fakültesi	51	32,09	,978	,613
	Eğitim Yüksekokulu	6	32,58		
	Diğer	8	39,13		
	Toplam	65			

Öğretmen- lerin Yeter- liliği	Eğitim Fakül- tesi	51	33,68	2,670	,263
	Eğitim Yüксе- kokulu	6	21,67		
	Diğer	8	37,19		
	Toplam	65			

Tablo 11'deki veriler alt boyut olarak analiz edildiğinde 'Yöntemin Olumlu Yönleri' [$X^2_{(2)} = 2,942$, $p > .05$], 'Bitişik Eğik Yazının Zorlukları' [$X^2_{(2)} = 1,821$, $p > .05$], 'Yöntemin Zor Yönleri' [$X^2_{(2)} = 5,019$, $p > .05$], 'Öğrenci Katılımı' [$X^2_{(2)} = ,978$, $p > .05$] ve 'Öğretmenlerin Yeterliliği' [$X^2_{(2)} = 2,670$, $p > .05$] sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum karşısında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma neticesinde elde edilen verilerin yorumlanmasıyla sonuçlara ulaşılması ve bu sonuçlara yönelik önerilerde bulunmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi için düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler düşüncelerini ifade ederken; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre farklılıklar incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler, Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminde, öğrenci katılımına ilişkin boyutlarda en olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yeterliliği alt boyutunda ise en olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin yeterliliği konusundaki madde-lerin daha düşük bir olumlu algıya sahip oldukları ve yeterli eğitimleri almadıkları açıkça anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet yönünden incelendiğinde, Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin geneline bakılarak benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Yöntemin olumlu yönleri, bitişik eğik yazının zorlukları ve öğrenci katılımı alt boyutlarında kadın öğretmenlerin daha karamsar yapıda olduğu görülmüştür. Yöntemin zor yönleri ve öğretmenlerin yeterliliği alt boyutlarında ise erkek öğretmenler daha karamsar algıya sahiptirler.

Öğretmen görüşlerinin yaşa göre incelenmesinde yöntemin olumlu yönleri alt boyutunda 36-40 yaş grubunun diğer gruplara kıyasla karamsar bir yapıda olduğu; 51 ve üstü yaş grubunun ise diğer gruplara göre daha olumlu bir yapıda olduğu gözlemlenmektedir. Bitişik eğik yazı alt boyutunda 36-40 yaş grubunun diğer gruplara göre daha olumlu; yöntemin zor yönleri alt boyutunda ise 46-50 yaş grubunun diğer yaş

gruplarına göre daha olumlu bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci katılımı alt boyutunda 46-50 yaş grubu, diğer yaş gruplarına göre daha olumlu bir yapı sergilemiştir. Öğretmenlerin yeterliliği alt boyutunda ise 25-30 yaş grubu öğretmenlerin diğer yaş gruplarına nazaran daha olumlu bir yapı sergilediği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre 25-30 yaş grubundaki öğretmenler, Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin öğretiminde kendilerini diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Mesleki kıdem değişkenine göre ölçek geneli sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde 5 ve altı ile 31 ve üstü gruplarının yöneme daha olumlu baktığı görülmektedir. Yöntemin zor yönleri alt boyutunda 5 ve altı grubunun en karamsar grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 21-30 yıl meslek deneyimine sahip öğretmenler öğrenci katılımına yönelik alt boyutta daha olumlu bir algıya sahiptir. Ayrıca 6-10 grubu içerisindeki öğretmenler diğer gruptaki öğretmenlere göre Ses Temelli Cümle Öğretiminde öğretmenleri daha yeterli bulmaktadırlar.

Mezun olunan fakülte türüne göre sonuçlara bakıldığında, Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin görüşlerde farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar incelendiğinde yöntemin olumlu yönleri alt boyutunda Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler daha olumlu algıya sahiptirler. Yöntemin zor yönleri ve öğrenci katılımı alt boyutlarında ise diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler daha olumlu bir algıya sahiptirler.

5.2. Öneriler

1- Yeni okuma yazma öğretimiyle ilgili yeterince bilgi sahibi olmayan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.

2- Eğitimle ilgili yapılan değişiklikler için öğretmenler bilgilendirilmeli ve öğretmenlerin bu yönde görüşleri ele alınmalıdır.

3- Okuma yazma öğretiminde yer alan çalışmalar görsel yönden zenginleştirilmelidir. Öğretmenler materyal bulma ve tasarlama açısından desteklenmelidirler.

4- Mesleki olarak kıdemli olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere deneyim, bilgi ve yöntem paylaşabilecekleri bir platform oluşturulmalıdır.

5- Ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması sebebiyle öğretmenler, ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar da kullanmaktadır. Bu doğrultuda ders kitapları öğrencilerin seviyelerine uygun biçimde revize edilmelidir.

6- Öğrenci velilerinin de ilk okuma yazma programı hakkında bilgi sahibi olabilmesi için veli toplantılarına aktif katılmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKANDERE, O., SEMİZ, Y., (2018). *Milli Mücadele ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*, Eğitim Kitabevi Yayınları.
- AKBABA, T. (2004). “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, sayı 54-55.
- AKKUTAY, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*, Ankara, Gazi Üniversitesi Yayınları.
- AKÖZ, G., AYDOĞDU, M. K. (1960). “Normal Harflerle İlk Okuma Yazma Öğretimi”, Ankara, Öğretmen Dergisi Yayınları.
- AKTÜRK, Y. (2009). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa-Viranşehir Örneği)*, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AKYOL, H. (2005), *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2006), *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2008), *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2011), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (10. Baskı) Yeni programa uygun, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H., DURAN, E. (2010). Ana Sınıfında Yazıya Hazırlık Eğitimi Almanın İlköğretim Birinci Sınıf Yazı Öğretimine Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 91-98.
- ALP, H. (2009). *Tevhid-i tedrisat’tan harf inkılabına ilköğretim (1924–1928)*, *Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- ALPEREN, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi* (7. Baskı), Ankara: Alperen Yayınları.

- ALYILDIZ, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ARI, A. (2002). Tehhid-İ Tedrisat ve Laik Eğitim, Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 22, Sayı 2, 181-192.
- ASLAN, E. (1989). Atatürkçü Düşünce Sisteminde Türk Eğitimi, *Dicle Üniversitesi Atatürk Araştırmaları Merkezi Yayınları*, Diyarbakır.
- ARSLAN, D. AYTAÇ, A. (2010), "İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi", *İlköğretim Online*, C. 9 (3): 841-850.
- BABAYİĞİT, Ö. (2012). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- BAŞ, Ö. (2006a). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması*, Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı, C.1: 215-224, Ankara: Kök Yayıncılık.
- BAY, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BAYMUR, F. (1962). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, İstanbul, İnkılâp ve Aka Kitapevleri.
- BEKTAŞ, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- BEKTAŞ, S. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Edirne ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- BELET, D., YAŞAR, Ş. (2007). “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3 (1):69-86.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1999). “İlkokuma ve Yazma Öğretiminin ve Alfabe Kitaplarının Tarihsel Gelişimi”, *Eğitim ve Bilim*, C./Vol. 14, Sayı/No: 114,8-34.
- BULUT, A. K. (2010). *Eğitimde ses temelli cümle yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- CALP, M. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- CALP, M. (2009). *İlk okuma yazma öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- CEMALOĞLU, N., YILDIRIM, K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- COŞKUN, E. (2007). “Geçmişten günümüze türkçe öğretimi”, *ilköğretimde türkçe öğretimi*, (Editörler: A. KIRKKILIÇ, H. AKYOL). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- COVEY, S. R. (2006). “Leading In The Knowledge Worker Age”, 41.
(Erişim adresi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ltl.184>) (15/01/2020)
- ÇAYCI, A. (2002). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk Millî Bağımsızlık ve Çağdaşlaşma Önderi (Hayatı ve Eserleri)*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- ÇELENK, S. (2003). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇELENK, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa.
- ÇELENK, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- ÇINAR, C., ÇİZMECİ, F., AKDEMİR, Z. (2007). 8 Yıllık Temel Eğitim Okullarında Müfredatın Gerektirdiği Mekan Standartlarının İstanbul Okulları Üzerinden

- Analizi, *Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi. E-Dergisi*, C. 2, Sayı 4, 188-203.
- DEĞİRMENCİ, M. (2008). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİREL, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİRTAŞ, B. (2008). “Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler”, *Akademik Bakış Dergisi*, C. I, Sayı2.
- DİKMEN, S. (2003). *İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi* (11. Baskı). Ankara: Pelikan Yayınları.
- DİLEK, H. (2016). “Cumhuriyet Dönemi’nde Kesintisiz Eğitim:1924 İlkokul, Ortaokul ve Lise Müfredat Programları”, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi* (2146-4561), Vol. 6 Issue 12, p1-15. 15p.
- DURUKAN, E., ALVER, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1,5, 274-289.
- EARGED, (2005). *OECD PISA-2003 Araştırmasının Türkiye ile İlgili Sonuçları*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- ENGİN, G., UYGUN, S. (2011). Osmanlı’ dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.
- ERGÜN, M. (1982). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara. Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- ERTÜRK, A. (2001). *İlk Okuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- FER, S. (2005). “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme”, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık

- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul.
- FERAH, A. (2005). *Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma Yazma  ğretimi*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları,
- GENÇ, R. (1998). *Türkiye'yi L ikleştiren Yasalar (3 Mart 1924 Tarihli Meclis Müzakereleri ve Kararları)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- GöKTAş, Y. (2009). Öğretim Teknolojilerinin Osmanlı İmparatorluğu Dönemindeki Tarihsel Gelişimi, *Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eēitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, S: 81-92.
- GÜLERYÜZ, H. (1998). *Programlanmış İlk Okuma Yazma  ğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜLERYÜZ, H. (2002). *Türkçe İlk Okuma Yazma  ğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜLERYÜZ, H. (2004). *Türkçe İlk Okuma Yazma  ğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜN, A. (2006). * ğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- GüNEş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma  ğretimi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- GüNEş, F. (2005). Ses Temelli Cümle Yöntemi, *Bilim ve Aklın Aydınlanęında Eēitim Dergisi*, Yıl:6, Sayı:69, Ankara.
- GüNEş, F. (2005a). Türkçe  ğretim Programının Yenilikler, *Artı Eēitim Dergisi*, (2).
- GüNEş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- GüNEş, F. (2011). Dil  ğretim Yaklaşımları ve Türkçe  ğretimindeki Uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123–148.

- GÜVEN, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri, *Millî Eğitim Dergisi*, sayı: 177, s: 224-236.
- HENSON, K. T. (2004). *Constructivist Methods For Teaching In Diverse Middle-Level Classrooms*, Boston: Pearson Education.
- KANMAZ, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri*, *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KAVAK, G. (2019). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar*, *Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., SEVER, S. (2005), *Türkçe Öğretimi* (7.baskı), Ankara: Engin Yayınevi.
- KAYA, K., TAŞDEMİRCİ, E. (2005). Birleştirilmiş Sınıflar ile Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelemesi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 1-26.
- KAYIKÇI, K. (2008), İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, s.55: 423-457.
- KESKİNKILIÇ, K. (2002). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KILIÇ, A. (2000). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği*, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KILINÇ ŞAHİN, Y. (2017). *Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Oluşturulan Metinlerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- KÖKSAL K. (2001), *Okuma Yazmanın Öğretimi* (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KÖKSAL, K. (2003), *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MAVİŞ, F. Ö., ÖZEL, Ö., ARSLAN, M. (2014). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması (Tokat İli Örneği), *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, (28), 481-494.
- MEB, (2003). *Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)*, İlköğretim Genel Müdürlüğü, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (1948). *1948 İlkokul Müfredat Programı*, İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: DKM Basım evi.
- MEB, (2007). *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (2009). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB, (2018). “Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar)”, Öğretim Programı.
- (Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>) (20/01/2020)
- OKAY, M. (1989). İlkokuma ve Yazma Öğretimi, *Çağdaş Eğitim*. 144;3-7.
- ONTARIO, (2003). *Early Reading Strategies: The Report on Expert Panel on Early Reading in Ontario*, Ministry of Education.
- (Erişim adresi: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/reading/effective.html>) (07/01/2020)
- ORTABAĞ ÇEVİK, S. (2006). *Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri (Bursa İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- ÖĞRETEN, Ş. (2008). *Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZ, M. F. (2005). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 5. Baskı.
- ÖZDAMAR, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*, Eskişehir, Kaan Kitabevi.
- ÖZTÜRK, T. (1986). *Millî Eğitim Mevzuatı*, Ankara: Yorum Matbaacılık.
- PEHLİVAN EROĞLU, M. (2018). *Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- SAKAOĞLU, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- SAMANCI, S. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- SAVAŞ, B. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- ŞAHBAZ DAĞLIOĞLU, E. (2011). *İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: Selt Yayınları.
- ŞAHİN, A. (2011). Farklı Yöntemlerle Okuma- Yazma Öğrenmiş Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişileriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423-433.
- ŞAHİN, Ç. (2008). Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) Sayı 24.

- ŞAHİN, N. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme, Doktora Tezi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ŞAHİN, İ., İNCİ, S., TURAN, H. ve APAK, Ö. (2006). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması, *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- ŞENEL, H. G. (2004). Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler, *İlköğretim-Online*, 3, 2, 48-53.
- ŞENOL, M. (1999). *Okuma Yazma Öğretiminin Tasvirî Bibliyografyası (1938 –1998)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- ŞENTÜRK, A. (2013). Mustafa Necati Bey'in Bir Eğitim Projesi: Maarif Eminliği, *Bilgi Dergisi*, Sayı 6 (II), 743-754.
- TEMİZYÜREK, F., BALCI, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Ankara: Nobel Yayınları.
- TORTOP, R. (2004). *Uygulamalı Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Kılavuzu*, İzmir: Top Yayıncılık.
- TOZLU, N. (2012). *Türk Dili* (2. Baskı), (Editörler: A. İlker ve M. Ekici), İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- TURAN, M. (2007). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- TÜRK DİL KURUMU, (1998). *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınları.
- UÇAR, K. Ö. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- UĞUZ, S. (2006). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- VURAL, S. (2007). *Ailenin Sosyoekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile-Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarısıyla İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- YALÇIN, R. (2015). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Alanya Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- YANGIN, B. (2005). "Türkçe Öğretim Programı İnceleme Raporu", Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, Sabancı Üniversitesi, 51-94.
- YILDIRIM, M., C. (2008). Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 180, S: 314-323.
- YILDIZ, M. (2019). Türkiye’de Bitişik Eğik Yazı Reformu ve Sonrası: İlköğretim Öğrencileri (4-8. Sınıf) Hangi El Yazısı Stiliyle Yazıyor?, *Eğitim ve Bilim 2019*, C. 44, Sayı 197, 209-222.
- YILMAZ, M., AĞIRTAŞ, M. N. (2009). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Hatay İli Örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.6 (12): 164-175.
- YİĞİT, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EKLER

Ek.1: Tezde Kullanılan Algı Ölçeği

Cinsiyetiniz : Erkek ☐ Kadın ☐

Okulunuz :

Yaşınız :

Mezun Olduğunuz Fakülte / Yüksek Okul ve Bölüm:.....

.....

Kaç Yıllık Öğretmensiniz? :

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek sizin yeni müfredatla birlikte başlanan Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemiyle ilgili görüşlerinizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Bu araştırmanın geçerliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Maddeleri yanıtlarken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir:

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

HK : Hiç Katılmıyorum

KM : Katılmıyorum

KS : Kararsızım

KT : Katılıyorum

TK : Tümüyle Katılıyorum

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Necdet TOZLU

Emine ÇELİK

Yüksek Lisans Öğrencisi

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

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

18) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmeye önem verilmiştir.	☐	☐	☐	☐	☐
19) Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin sesleri birleştirmesini sağlayarak, onları düşünmeye yöneltmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
20) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler pasif durumdadır.	☐	☐	☐	☐	☐
21) Ses temelli cümle yöntemi öğrencileri evde çalışmaya yöneltme yönünden eksiktir.	☐	☐	☐	☐	☐
22) Okuma yazma öğretiminde yer alan çalışmalar öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
23) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma hızları düşük olmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
24) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatıyla birlikte uygulanan bitişik eğik yazıyla yazma uygulamasına üst sınıflarda geçilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
25) Ses temelli cümle yönteminde görsel kaynaklara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
26) Ses temelli cümle yönteminde sınıfının çoğunluğu aynı dönemde okumaya geçmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
27) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında hangi etkinliklerin dosyalanacağı açık değildir.	☐	☐	☐	☐	☐

28) Yeni okuma yazma öğretiminde yer alan okuma metinleri öğrencilerin düzeylerinin üzerindedir.	☐	☐	☐	☐	☐
29) Sınıf mevcutları yeni okuma yazma öğretimi için uygun değildir.	☐	☐	☐	☐	☐
30) Öğrenciler birinci sınıfta bitişik eğik yazıyı öğrenmekte güçlük çekmektedirler.	☐	☐	☐	☐	☐
31) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi öğrencilerin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğrenmelerini güçleştirmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
32) Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenmede daha başarılı olmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
33) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler sözcükleri hecelere ayırmada zorlanmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
34) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı için hazırlanan kılavuz kitaplar, öğretmenler için yeterli değildir.	☐	☐	☐	☐	☐
35) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında öğrencilerin heceleri birleştirerek yeni kelimeler bulması onları mutlu etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
36) Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yer alan, sürece dayalı değerlendirmeye ilişkin bilgisi yeterli değildir.	☐	☐	☐	☐	☐
37) Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı için hazırlanan kitaptaki etkinlikler yeterli değildir.	☐	☐	☐	☐	☐

38) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler seslere odaklandıkları için söylenen heceleri yazmada zorlanmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
39) Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimi, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu) ile birlikte yürütülmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
40) Bitişik eğik yazı, harflerin yazılış yönlerinin karıştırılmasını önlemektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
41) Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarını güçleştirmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
42) Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler dikkatlerini hece ve harflere yönelttikleri için okuduğunu anlamakta güçlük çekmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
43) Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler sözcük içinde yan yana gelen iki sessiz harfi okumada zorlanmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
44) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi öğrencileri sıkıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
45) Yeni müfredatla başlanan ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
46) Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin konuşmanın seslerin birleştirilmesi ile oluştuğunun fark etmesini sağlamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
47) Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek.2: Alınan İzinler



EK-3

Kayıt Tarihi:
03/04/2019

Protokol No:
04/17

T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Erzincan İli Örneği)
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nitel Araştırma
ARAŞTIRMACILAR	Emine ÇELİK Doç.Dr.Necdet TOZLU
KARAR	Araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

ETİK KURUL BAŞKANI

Prof. Dr. Ergün TOPAL

TARİH

03/04/2019

İMZA



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 63579008-302.08.01-E.19899
Konu : Araştırma İzni (Emine ÇELİK)

18/04/2019

ERZİNCAN VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Necdet TOZLU'nun danışmanlığını yürüttüğü, 147701106 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Emine ÇELİK tez çalışması için uygulama yapması gerekmektedir.

Öğrencimizin talebinin makamınızca uygun görüldüğü takdirde gereken izin sürecinin başlatılması hususunu;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Necdet TOZLU
Müdür

EKLER :

- Ek-1 Başvuru Formu
- Ek-2 Tez Konusu Öneri Formu
- Ek-3 Katılım Formu
- Ek-4 Veri Toplama Araçları (Anket, Ölçek vb.)

Adres : Erzincan Binali Yıldırım Univ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürliği 24100 Erzincan Web : <http://sosyalbilimler.erzincan.edu.tr>
Telefon : 0 (446) 224 29 00 Dahili : 42394 Faks : 0 (446) 224 29 01
E-mail : sosbil_yuzi@erzincan.edu.tr Bilgi İçin : Hilmi ULUÇAY KEP : erzincanuniv@y02.kep.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Necdet TOZLU tarafından 18.04.2019 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrakınızı <http://evrakdogrulama.erzincan.edu.tr> linkinden EDD83FA0X8 kodu ile doğrulayabilirsiniz.





T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604.01.01-E.8569963
Konu : Araştırma İzni

30.04.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
12.09.2017 tarihli ve 2017/25 numaralı Genelgesi
b) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün
18/04/2019 tarihli ve 19899 sayılı yazıları

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Emine ÇELİK'in "**Ses temelli cümle yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi**" konulu araştırma çalışması yapmak istediğine ilişkin, ilgi (b) yazıları ve araştırma çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket -Araştırma -Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgililerin anket-ölçek çalışmasını Erzincan resmi ilkokullarında uygulanması Müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Yalçın TÜRKİYILMAZ
Şube Müdürü

OLUR
30.04.2019

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- Yazı ve Ekleri (15 Sayfa)

Mengüceli Mah. Kamu Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN
Elektronik Ağ::http://erzincan.meb.gov.tr
e-posta: arge24@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Yalçın TÜRKİYILMAZ- Şube Müd.
Tel: (0 446) 214 20 73-12 45
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 72d3-6222-36bf-907e-ded3 kodu ile teyit edilebilir.