

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**YENİ İLKÖĞRETİM EĞİTİM PROGRAMI
KAPSAMINDAKİ SES TEMELLİ CÜMLE
YÖNTEMİYLE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN
İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNCE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Şennur ÖĞRETEN

İstanbul, 2008

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YENİ İLKÖĞRETİM EĞİTİM PROGRAMI
KAPSAMINDAKİ SES TEMELLİ CÜMLE
YÖNTEMİYLE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN
İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNCE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Şennur ÖĞRETEN

Danışman: Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ


İstanbul, 2008

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

Şennur ÖĞRETEN tarafından hazırlanan [YENİ İLKÖĞRETİM EĞİTİM PROGRAMI KAPSAMINDAKİ SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNCE DEĞERLENDİRİLMESİ] başlıklı bu çalışma, [Savunma Sınavı Tarihi 08.10.2008] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Yüksek Lisans] tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ



Üye: Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU



Üye: Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN



ÖNSÖZ

İlköğretim birinci sınıf, gözbebeği çocuklarımız için çok önemli bir dönemdir. Çocuklarımız okulla ilgili ilk tutumlarını bu sınıfta kazanırlar ve yıllar süren bir zaman içinde bu tutumu korurlar. Bunun için ilk okuma yazma süreci titizlikle geçirilmesi gereken bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenlerimiz; çocuklarımıza destek olmakta ve en doğru olan okuma yazma öğretim yöntemiyle çocuğun hayatı boyunca öğrenmesine temel olan okuma yetisini öğrenciye kazandırmaktadırlar.

Ülkemizde ve dünyada çocuklarımıza en iyi nasıl okuma yazma öğretebiliriz sorusuna cevap aranmakta ve çocuk psikolojisine uygun yöntemler ortaya koymak için yüzlerce araştırma yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar neticesinde ülkemizde de bir müfredat değişikliğine gidilmiştir. Bu programın, 2004-2005 eğitim yılında pilot uygulamaları yapılmış, 2005-2006 eğitim yılında da yürürlüğe girmesi sağlanmıştır. Programın öğretmenler tarafından benimsenmesi ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi açısından ülke çapında 2005-2006 eğitim yılı başında uzman kişiler tarafından seminerler düzenlenmiştir. Böylece Yeni İlköğretim Müfredatı ülke çapında uygulanmaya başlanmıştır.

Bu araştırma, öğretmenlerin bazı demografik özelliklerinin, Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirmelerine etkisini ortaya koymak için yapılmıştır ve bu çalışmanın yapılmasında pek çok kişinin katkıları olmuştur. Öncelikle danışman hocam Prof. Dr. Hoşcan Ensari ve program danışmanımız Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu'na, Yrd. Doç. Dr. Oktay Aydın'a, hocalarımızdan Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu ve diğer hocalarıma vermiş oldukları eğitimden ve çalışmamın gerçekleşmesindeki katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bu çalışmanın uygulamasının gerçekleşmesinde büyük katkısı olan İstanbul İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Arif Dede'ye, Bakırköy İlçe Millî Eğitim Müdürü Hüseyin Özcan'a, Bahçelievler İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü Nezaket Atmaca'ya, Bağcılar İlçe Millî Eğitim Müdürü Kadir Kuş'a, Bağcılar Dede Korkut İlköğretim

Okulu Müdürü Orhan Aydın ve okul personeline, çalışma anketini özenle dolduran 843 öğretmen arkadaşına çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca yanımda olan anneme, babama ve kardeşim Gülnur Öğreten'e, bıkmadan çalışmalarına destek veren mesai arkadaşlarıma, Meltem Duyar, Nermin Yılmaz ve Gürbülent Dursun'a çok teşekkür ederim.

Sevgi ve saygılarımı sunarım...

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Yeni İlköğretim Eğitim Programı kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesinin yapılması ve öğretmenin bazı özellikleri ile Yeni Okuma Yazma Programını değerlendirmesi arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmaya, İstanbul İli Avrupa Yakasındaki Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerinde, random sampling (rasgele örnekleme) yoluyla seçilen 104 resmî ve özel ilköğretim okulunda görev yapan 843 öğretmen katılmıştır.

Türkiye’de yeni bir konu olduğu için bu çalışmanın benzerleri çokça yapılmakta, Yeni Okuma Yazma Programına hakkında, farklı bölgelerdeki öğretmenlerin farklı bakış açıları bu çalışmalarla ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Bütün bu çalışmalar bir araya getirildiğinde, ülkemizde yürürlüğe giren Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimi faaliyetlerinin ne yönde yol aldığı görülebilir ve bu programın doğurabileceği sakıncaların ortaya koyulmasında, programa gerekli müdahalelerin yapılması anlamında, bu çalışmaların önemi büyüktür.

Bu araştırmada survey (genel tarama) modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Adı geçen ölçek çalışmasında örneklemin sahip olduğu çeşitli özelliklere ait 10 madde ve öğretmenlerin “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve “Bitişik Eğik Yazı” konusundaki algı ve düşüncelerine ait 55 madde yer almıştır.

Anahtar Kelime: İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, Ses Temelli Cümle Yöntemi.

ABSTRACT

The Evaluation Of Literary Teaching With The Sentence Method With The Base Of Voice İn The Extend Of New Primary Education Program By The Primary School Teachers

The aim of this study is to make evaluation of sentence method with the base of voice extend in the primary school education program by first class teacher of teaching and to express that there is a relation between some special features of teacher and the evaluation of First Literary Teaching or not.

843 teachers who are working in 104 private and formal primary schools which are chosen by the way of random sampling from Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy that is the European side of Istanbul, participate to this research.

Resemblings of this study are frequently prepared because it is a new subject in Turkey. With these studies, different view of teachers from different regions are tried to be brought up about First Literary Teaching. When all of these studies sre brought together, it can be seen how proceed that the activities about literary teaching and the sentence method with the base of voice that come into force our country. These studies have a big importance over to determine the objections of this program and to interfere to this program when it is needed.

In this research survey model is used. At this research,in order to pick up information about sentence method with the base of voice which is developed by the researcher,evaluation scale was used.In this scale study there are 55 items belonging to perceptions and ideas of teacher about attached slanted handwriting and sentence method with the base of voice and the sample which has different samples.

Key words: First literary teaching, Sentence method with the base of voice.

İÇİNDEKİLER

	S. No
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
SUMMARY	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİL VE GRAFİK LİSTESİ	xii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem.....	8
1. 4. Varsayımlar	9
1. 5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
2. İLGİLİ LİTERATÜR	11
2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	11
2.1.1. Batıda İlk Okuma Yazma Öğretimi	11
2.1.2.Osmanlıda İlk Okuma Yazma Öğretimi	13
2.1.3. Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	14
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	18
2.2.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Kavramları	18
2.2.1.1. Okuma.....	18
2.2.1.2. Yazma	20
2.2.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	21
2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı.....	22
2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	23
2.2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ailenin Önemi.....	27

2.2.5. İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Düzeyin Etkisi	30
2.2.6. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenin Önemi.....	32
2.2.7. İlk Okuma Yazma Öğretimi Alacak Öğrencilerin Gelişim Özellikleri	36
2.2.7.1. Bedensel Gelişim	37
2.2.7.2. Zihinsel Gelişim.....	39
2.2.7.3. Duygusal (Psikolojik) Gelişim.....	41
2.2.7.4. Sosyal (Toplumsal) Gelişim	43
2.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri	45
2.3.1. Bireşimsel (Sentezci) Yöntemler	46
2.3.1.1. Alfabe (harf) Yöntemi.....	47
2.3.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi	48
2.3.1.3. Hece Yöntemi	50
2.3.2. Çözümsel (Analizci) Yöntemler	51
2.3.2.1. Sözcük (Kelime) Yöntemi	52
2.3.2.2. Cümlecik Yöntemi	53
2.3.2.3. Cümle Yöntemi.....	53
2.3.2.4. Öykü (Hikâye) Yöntemi	56
2.3.3. Karma (Eklektik) Yöntem.....	57
2.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	59
2.4.1. Yapılandırıcı Yaklaşım ve Yeni İlköğretim Müfredatı.....	59
2.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	62
2.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	63
2.4.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	64
2.4.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık	64
2.4.4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	66
2.4.4.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma	67
2.4.4.2.2. Sesi Okuma ve Yazma	67
2.4.4.2.3. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma	69
2.4.4.2.4. Metin Oluşturma	70
2.4.4.3. Okur Yazarlığa Ulaşma.....	70

2.4.5. Bitişik Eğik El Yazısı.....	70
2.4.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılabilecek Bazı Materyaller	72
2.5. İlgili Araştırmalar.....	74
BÖLÜM III.....	85
3. YÖNTEM.....	85
3.1. Araştırma Modeli	85
3.2. Evren ve Örneklem.	85
3.3. Veri Toplama Araçları	88
3.4. Verilerin Toplanması	89
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu	90
BÖLÜM IV	92
4. BULGULAR.....	92
4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi Ölçeğinin Geçerliliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	92
4.2. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alt Boyutların Geçerliliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular.	96
4.3. Araştırma Kapsamında Belirlenen Öğretmen Özelliklerinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımına İlişkin Bulgular	104
4.4. Anket ile Toplanan Süreksiz Değişkenlere Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Hipotez Testleri Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	109
BÖLÜM V.....	133
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	133
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	133
5.2. Öneriler.	142
EKLER	145
KAYNAKLAR	152 – 164

TABLolar LİSTESİ

	S.No
Tablo 1: Toplam Test Puanları Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerler.....	92
Tablo 2: Ses Temelli Cümle Yöntemi Değerlendirme Testinin Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları	93
Tablo 3: Ses Temelli Cümle Yöntemi Değerlendirme Testinin Toplam Puanlarını Oluşturan Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	94
Tablo 4: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	96
Tablo 5: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alt Boyut Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları	97
Tablo 6: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	97
Tablo 7: Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	99
Tablo 8: Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Toplam puanların Güvenirlik Katsayıları.....	100
Tablo 9: Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları	100
Tablo 10: Ses Temelli Cümle Yöntemine ve Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Test Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon	101
Tablo 11: Ses Temelli Cümle Yöntemine ve Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Toplam Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	101
Tablo 12: Ses Temelli Cümle Yöntemine ve Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Toplam Puanları İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları....	102
Tablo 13: Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	104
Tablo 14: Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	104

Tablo 15: Örneklem Grubunun Hizmet Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzelik Dağılımlar.....	105
Tablo 16: Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Öğretim Yılı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzelik Dağılımlar	105
Tablo 17: Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Sıradaki Sınıf Mevcudu Öğretim Yılı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzelik Dağılımlar	106
Tablo 18: Örneklem Grubunun Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzelik Dağılımlar	106
Tablo 19: Örneklem Grubunun Görev Yaptıkları İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyini Algılama Değişkenine Ait Frekans ve Yüzelik Dağılımlar	107
Tablo 20: Örneklem Grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemi Dışında Bir Yöntemle Okuma Yazma Öğretip Öğretmediği Değişkenine Ait Frekans ve Yüzelik Dağılımlar	107
Tablo 21: Örneklem Grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretimini Değerlendirme Değişkenine Ait Frekans ve Yüzelik Dağılımlar	108
Tablo 22: Örneklem Grubunun Bitişik Eğik Yazı Konusunda Kendilerini Algılama Değişkenine Ait Frekans ve Yüzelik Dağılımlar	108
Tablo 23: Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	109
Tablo 24: Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	110
Tablo 25: Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	111
Tablo 26: Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	112

Tablo 27: Örneklem Grubunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	114
Tablo 28: Örneklem Grubunun Kıdem Süresi Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	115
Tablo 29: Örneklem Grubunun Kıdem Süresi Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	116
Tablo 30: Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Öğretim Yılı Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	118
Tablo 31: Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Öğretim Yılı Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	119
Tablo 32: Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yıldaki Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	120
Tablo 33: Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yıldaki Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	121
Tablo 34: Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yıldaki Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları....	122
Tablo 35: Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	123
Tablo 36: Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yıldaki Sınıftaki Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeyini Algılama Değişkenine Göre	

Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	124
Tablo 37: Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yıldaki Sınıftaki Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeyini Algılama Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	125
Tablo 38: Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yıldaki Sınıftaki Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeyini Algılama Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	126
Tablo 39: Örneklem Grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemi Dışında Başka Bir Yöntemle Okuma Yazma Öğretimi Yapması Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	127
Tablo 40: Örneklem Grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Düzeyi Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	128
Tablo 41: Örneklem Grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Düzeyi Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	129
Tablo 42: Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	130
Tablo 43: Örneklem Grubunun Kendini Bitişik El Yazısı Konusunda Yeterli Olarak Algılama Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	132

ŞEKİL VE GRAFİK LİSTESİ

S.No

Şekil 1: Çözümleme Metodunun Dönemleri.....	54
Grafik 1: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alt Boyut Toplam Puanları İçin Yapılan Histogram.....	103
Grafik 2: Bitişik Eğik El Yazısı Yöntemine İlişkin Alt Boyut Toplam Puanları İçin Yapılan Histogram.....	103

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu ifade edilmiş, araştırmacının amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitim, tüm dünyada sürekli bir değişim içindedir. Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (MEB, 2005, s.3).

Dünyamızda okuma yazma öğretim yöntemlerine ilişkin son yıllarda önemli gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmeler daha çok PISA ve UNESCO araştırmalarından sonra hız kazanmıştır. PISA araştırmalarına göre okuma alanında ülkeler arasında en yüksek başarıyı Finlandiya göstermiştir. Kore, Kanada ve Avustralya bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada ise Tunus bulunmaktadır. Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergilemiştir. Yine bu verilere göre Fransa, ABD, Danimarka, Almanya, İtalya, Lüksembourg, İspanya, Portekiz gibi ülkeler iyi sıralarda yer alamamışlardır. Bu sonuçlar üzerine çoğu ülkede bir yandan okullardaki okuma öğretim yöntemleri ile geliştirilmesi gereken beceriler sorgulanmaya başlanmış, bir yandan da başarılı olan ülkelerin durumları incelenmeye alınmıştır. Bu konuda ilk çalışmalar üniversitelerden gelmiştir. Çeşitli üniversitelerde okuma öğretimi alanında çalışan uzmanlar; ilk okuma yazma öğretiminde analiz (kelime, cümle, cümlecik gibi) yöntemlerin çok etkili olmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Diğer taraftan İngiltere, Fransa, Lüksembourg, İspanya gibi ülkelerde çocukların okuma becerilerinin geri olmasının

altında yatan en önemli neden; ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem olarak açıklanmıştır. Bu doğrultuda yöntem değişikliği çalışmalarına başlanmıştır (F.Güneş, 2005).

Türkiye, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin fikrî alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayıştan, oluşturmacı bir anlayışı da içeren bir dönüşüm içine girmesi ve bu dönüşümü gerçekleştirmesi tasarlanmaktadır (MEB, 2005, s.4).

Millî Eğitim Bakanlığı, yeni öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarında, Bakanlığın ve üniversitelerin mevcut araştırma bulgularını ve bilgi birikimini temel alarak çalışmalara başlamıştır. Son 10-15 yıllık dönem içinde Bakanlığın çeşitli birimlerince gerçekleştirilen araştırmalar, üniversitelerce yürütülen lisansüstü eğitim araştırmaları-tezleri ve diğer çalışmalar, eğitimle ilgili tüm taraflardan ve toplumsal kesimlerden gelen dönütler, öğretim programlarında değişimin-dönüşümün zorunluluğuna işaret etmektedir. Özellikle ilköğretimde program değişikliğinin gereklilikleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2005, s.4):

- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
- Mevcut eğitim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,

- Mevcut eğitim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
- Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

Eğitim programları, uzun dönemli (10-15 yıl), geleceğe yönelik, “vizyonu” olan bir girişimdir. Yenilenen ilköğretim programları ile 2022 yılına uzanan bir dönemde ulaşılmak istenen düzey, “vizyon” olarak tanımlanırsa (MEB 2005, s.5):

Yenilenen İlköğretim programlarının vizyonu:

Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir.

Yukarıda ifade edilen vizyondan hareketle, ilköğretim programlarının yenilenmesinde (MEB 2005, s.6):

- Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plâna çıkarılması,
- Öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
- Millî kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
- Öğrencilerin örf ve âdetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması,
- Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
- Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plâna çıkarılması,
- Öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi,
- Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi, anlayış ve ilkeleri esas alınmıştır.

Dilin etkili kullanımı, düşünmenin, üretmenin ve başarmanın önkoşuludur. Öğrencilerin iletişim kurmaları, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, bireyin çevresindeki olayları sorgulayarak karar vermesi, olaylara farklı açılardan değerlendirmesi, sosyalleşmesi ve ortak temel, toplumsal değerler oluşturmasında en önemli öğedir. Bu nedenle, temel eğitim sürecinde her Türkiye Cumhuriyeti vatandaşının; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarıyla ilgili becerileri kazanmaları gerekmektedir. Dilin gelişim sürecinde bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır (MEB 2005, s.14).

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak(MEB 2005, s.15):

Öğrencilerin;

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
- Türkçeyi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
- Millî, manevî, ahlâki, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
- Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır.

Yeni İlköğretim Eğitim Programında okuma yazma öğretiminde iki önemli değişiklik olmuştur. Bunlardan biri Ses Temelli Cümle Yöntemine geçiş, diğeri de Bitişik Eğik Yazıya geçiştir. Bu önemli değişikliklerin çocukların okuma yazma öğrenimine ne gibi farklılıklar kattığı bilinmemektedir. Bu değişim sonrası öğretmenlerin ne gibi zorluklarla karşılaştığı ve bu zorlukların öğrencilere nasıl

yansıdığı bilinmemektedir. Ayrıca bu değişim sonrası öğrencilerin yeni sistemi nasıl karşıladığı ve uyum gösterip göstermediğı bilinmemektedir. Bunun için üniversitelerimizde konuyu aydınlatacak araştırmalar yapılmaktadır.

Bu araştırma ile de, öğretmenin; cinsiyeti, en son bitirdiğı okulu, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, hangi öğretim yılında birinci sınıf okuttuğı, eğitim verdiğı sınıfın mevcudu, çalıştığı okul türü, sınıfındaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini algılayışı, Ses Temelli Cümle Yöntemi dışında başka bir yöntemle okuma yazma öğretip öğretmediğı durumu ile Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı değerlendirilmesi arasında ilişki olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Yukarıda belirtilen durumlar bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu çalışmanın amacı, Yeni İlköğretim Eğitim Programı kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesinin yapılması ve öğretmenin; cinsiyeti, en son bitirdiğı okulu, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, hangi öğretim yılında birinci sınıf okuttuğı, eğitim verdiğı sınıfın mevcudu, çalıştığı okul türü, sınıfındaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini algılayışı, Ses Temelli Cümle Yöntemi dışında başka bir yöntemle okuma yazma öğretip öğretmediğı durumu ile Yeni Okuma Yazma Programını değerlendirmesi arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğretmenlerin en son mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttukları öğretim yılı değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttukları öğretim yılındaki sınıf mevcudu değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttukları öğretim yılındaki sınıftaki öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini algılama değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Daha önce ses temelli cümle yönteminin dışında bir başka yöntem ile okuma yazma öğretimi yapmış olan öğretmenlerle yapmamış öğretmenlerin, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri farklılaşmakta mıdır?

9. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini değerlendirme düzeyine göre öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Kendisini Bitişik Eğik Yazıda yeterli olarak algılayan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirmeleri, bu konuda kendini yetersiz olarak algılayanlardan anlamlı derecede daha yüksek midir?

1.3. Önem

Türk Millî Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri, beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir. Okul, öğretmen ve eğitim müfredatı bu kişilerin yetişmesinde önemli rol oynayan faktörlerdir.

Ülkemizde 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim eğitim programı doğrultusunda okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi esas alınmıştır. Aynı zamanda Bitişik Eğik Yazı sistemine geçiş yapılmıştır.

Bu iki büyük değişiklikle ilk okuma yazma dersi veren öğretmenlerin, bir takım değişkenler hesaba katılarak, Yeni İlk Okuma Yazma Programı hakkındaki algı ve düşünceleri, merak edilmektedir. Bu durum 2005-2006, 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim öğretim yıllarında resmi ve özel ilköğretim okullarında ilköğretim birinci sınıf okutan öğretmenlerin araştırmaya katılımı ile ortaya çıkarılmak istenmektedir.

Bu araştırma ile hangi değişkenlerin öğretmenlerin algılarında ve düşüncelerinde farklılık yarattığı ortaya çıkarılmak istenmektedir.

Araştırma; yeni müfredatın okuma yazma öğretimi konusunda, öğretmenlerin algılarında ve düşüncelerinde farklılık yaratan değişkenleri tespit edip, eğitime yansımından dolayı oluşabilecek sorunlar konusunda fikir vermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu fikirler doğrultusunda çözüm önerilerimizin oluşmasında bize yardımcı olacaktır.

Araştırma; öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde birtakım farklılıklardan (kalabalık ya da az mevcutlu ve sosyoekonomik düzeyi yüksek ya da düşük sınıflar gibi) dolayı yaşadığı zorlukları ortaya koyarak müfredatın daha da geliştirilip uygulanması doğrultusunda yardımcı bir kaynak olmayı hedeflemektedir.

Ayrıca araştırma önümüzdeki dönemlerde ilköğretim birinci sınıf okutacak olan öğretmenlerimize karşılaştıkları sorunlar hakkında fikir sahibi olmaları ve bu sorunlara çözüm düşünmeleri için de yol gösterici olacaktır.

Çocuklarımızın okula ilk adım attıkları bu evrede, iyi bir eğitim programıyla sonraki dönemlere hazırlanması çok önemlidir. Bu doğrultuda eğitim programının irdelenmesi, oluşan sorunların ortaya çıkarılıp çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda da araştırmamız büyük önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin anket sorularını içten cevaplandıracakları kabul edilmektedir.
2. Araştırmada seçilen ilköğretim okullarının İstanbul'daki tüm ilköğretim okullarını temsil edebileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma İstanbul ili Avrupa Yakasının Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında, 2005-2006, 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim öğretim yıllarında ilköğretim birinci sınıf okutan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın süresi yüksek lisans tez süresiyle sınırlıdır.
3. Araştırma yüksek lisans tez süresi boyunca ulaşılan bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
4. Bu araştırma araştırmacının zamanı, bilgi kaynakları, meslek tecrübesi ve maddi imkânlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen belli başlı terimlerin tanımları aşağıda verilmektedir.

İlk Okuma Yazma Öğretimi: Çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmaya ilk okuma yazma öğretimi denir (C.Kavcar, A.F.Oğuzkan, 1989, s.24).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlk okuma yazma öğretiminde, anlamlı bütünlük oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, sestem (harften) heceye, heceden kelimeye, kelimedem cümleye ulaşılarak okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bireşimsel bir okuma yazma öğretim metodudur.

Görsel Okuma: Yazılı metinlerin dışında kalan resim, sembol, şekil, renk, grafik, tablo vb. ile doğa ve sosyal olayları okuma, anlama, analiz ve sentez yaparak yorumlamadır (M.Turan, 2007, s.9).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

2.1.1 Batıda İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk okuma yazma öğretimine gerek bizde gerek de batı memleketlerinde uzun zaman harf metodu dediğimiz öğelerden bütüne gidiş metodu kabul görmüştür. Ancak bir zaman sonra Avrupa'da bu usulün eksikliği anlaşılmış, harflerin adlarını öğretmektense, hiç olmazsa seslerini öğretmenin daha uygun olacağı fikri kabul edilmiştir (G.Aköz, K.Aydoğdu, 1960, s.5).

Harf yönteminin eksiklikleri ilk kez Valentin İckelsamar tarafından ortaya konmuştur. Valentin, öğrencilere harflerin adlarını söylemektense sesleri söylemelerinin, yeterli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, harfleri öğretirken resimlerden yararlanılması gerektiğini belirterek, resimde bulunan her nesnenin ilk harflerini kavratarak resimle harf çağrışımının yapılabileceğini savunmuştur. Bir matbaacı olan Jordan, 1553 yılında, Valentin'in düşüncelerinden ilham alarak resimli alfabe kitabı bastırmıştır (M.Şenol, 1999, s.4).

18. Yüzyılın birinci yarısında Fransız Alexandre Dumas, okuma öğretiminde yenilik getirmiştir. Dumas, bunun için uzun bir masa ve bu masanın üzerine yerleştirilen, gözlere ayrılmış bir harf kutusu kullanmıştır. Her göze bir çeşit harf koymuştur. Çocuk söylenen kelimeleri, kutudan çıkardığı harfleri masa üzerine sıralayarak oluşturmuştur. Bu şekil (ister harf, isterse kelime veya cümle halinde olsun) öğrencinin eline basılmış fişler veren metotların başlangıcıdır (F.Baymur, 1962, s.16,17).

Almanya’da da Johann Basedow, Fransa’da başvurulan bu oyunlara benzer oyunlar vasıtasıyla okuma öğretimine eğlenceli bir hale getirmeye çalışmıştır. Johann Basedow, 32 harf ihtiva eden kartonların içinden öğrencilerden istenilen harfi bulmalarını istemiş, harfleri başarıyla bulan çocukları ödüllendirmiştir. Ayrıca harfleri yiyecekler şekline getirip öğrencilere bunları yedirmek suretiyle harfleri öğretmiştir (M.Şenol, 1999, s.5).

Johann Basedow’un öğrencilerinden olan Joachim Heinrich Campe, 1778’de okuma metoduna ait bir kitap yayınlamıştır. Bununla tahlili-terkibi (çözümsel-birleşimsel) metodun prensiplerini uygulama alanına koymuştur. Şimdiye kadar bahsedilen öğretim uygulamaları birbirine benzemektedir. Çünkü hepsinde harfler esas alınmıştır. Kelimelerden hareketle heceleri ve harfleri öğretme ilk olarak Abbé Rodonvilliers tarafından ortaya atılmıştır. Abbé Rodonvilliers’in bu fikri az tanınmış bir gramerci olan Nicolas Adam tarafından işlenip ‘Herhangi Bir Dili Hakikî Olarak Öğrenme Tarzı’ adlı kitabında anlatmıştır. Abbé Rodonvilliers ile Nicolas Adam, Fransa’da çözümlene metodunu tavsiye ettikleri sırada Almanya’da Lambertus Gedicke de aynı yoldan yürünmesini ileri sürmüştür. Lambertus Gedicke, 1779’da yazdığı bir eserle ve 1791’de yayınladığı bir alfabe kitabıyla Kelime Metodunun uygulanmasını anlatmıştır. Fransa’da Delauney Cherirer, okuma ve yazmanın birlikte yürütülmesi gerektiğini savunmuştur. Almanya’da da Graser aynı esası savunurken Stephani, 1803’te yayınladığı bir kitapta sessiz harflerin, sesli harflere bağlanmadan okunması esasına dayanan Ses Metodunu önermiştir (F.Baymur, 1962, s.17, 18, 21).

Çözümlene metodunun savunucularından biride Jacotot’tur. Jacotot’un ortaya koyduğu metot Abbé Rodonvilliers ve Nicolas Adam tarafından ortaya atılan tarzdan farklı değildir (M.Şenol, 1999, s.6).

‘Statilégie’ (Okumanın Esas Kanun) adlı eserin sahibi olan, M. De Laffore ise sentez yolundan yürümekte ve bu sırada öğeleri birbirine bağlamaktan kaçınmaktadır. Öğrenilen harfleri ardı ardına telaffuz ederek okumak gerektiğini belirtmiştir. Fransa’da Augustin Grosselin, 1866’da tabii kelimeler metodunun zıttı

olan bir metot ortaya koymuştur. Bu metotta sesler, kelimelerden değil, tabiat ve insan hayatından kazanılmaktadır. Örneğin, sese bir hikâyenin içinde ulaşılmaktadır. Sonra bu sesle ilgili herhangi bir jesti gösteren bir resme, resimden de (resmin yanındaki) kitap ve el yazısı ile yazılmış olan harfe geçilerek harf okunup yazılmaktadır. Grosselin bu metoda, Fonomimik (ses-jest) Metot demiştir. Aynı metodu 1906'da Almanya'da Goldshimdh tavsiye etmiştir. Bu yöntem Almanya'da yoğun ilgi görmüştür. Ayrıca Spieser sesleri çıkarma sırasında ağzın aldığı şekilleri gösteren resimlerden de faydalanmıştır. Buna da Fonetik Metot demişlerdir. Dr. Ovide Decroly 20. yüzyılın başında tekrar çözümlenebilir metotuna yönelmiştir (F.Baymur, 1962, s.23, 24).

Çağımızda Avrupa ülkelerinde okuma yazma öğretimi yöntemi konusunda bir zorlama yoktur. Bazı ülkelerde bireşim çözümlenebilir uygulanırken, bazılarında çözümlenebilir bireşim yöntemi uygulanmaktadır. Hatta bazı ülkelerde de eyaletten eyalete değişik yöntem ve teknikler uygulanmaktadır (H.Güleryüz, 1998, s.8).

Ankara'daki Fransız Özel İlkokulunda birinci sınıfların ilk okuma yazma ile ilgili dersini izleyen Güleryüz (2002) öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde zorunlu bir yöntem kullanmadığını ancak, pedagojik gelişmelere uygun yöntem kullandıklarını, okumaya cümle ile başlayıp hecelere ayırdıklarını, bu hecelerden yeni sözcükler ürettiklerini ve bu sözcüklerle yeni cümleler oluşturduklarını ifade etmiştir.

2.1.2 Osmanlıda İlk Okuma Yazma Öğretimi

Osmanlı'da ilk okuma yazma öğretiminin kendi koşullarına özgü tarihsel gelişimi vardır. Çünkü Türkler bu tarihi süreç içerisinde birden çok alfabe kullanmışlardır. Her alfabe değişimi kültürel anlamda yeniden bir yapılanmaya da neden olmaktadır. Türkler Müslüman olmalarıyla Göktürk ve Uygur alfabelerini bırakarak Arap alfabesini, Cumhuriyetle birlikte Latin alfabesini kullanmışlardır (H.Güleryüz, 2002, s.49).

Osmanlı'da da okuma yazma öğretimi batıdaki gelişmelere uygun bir seyir izlemiştir. Harf yöntemi, Kur'an okuma öğretiminde kullanılmıştır. Osmanlı'nın okuma yazma öğretiminde yöntem tartışmasına geç girme nedenlerinden bazıları; matbaanın Osmanlı'ya geç girmesi, son yıllarının oldukça bunalımlı geçmesi, Osmanlı'nın ulusal bir eğitim politikasının olmamasıdır. Ülkemizde yüzyıllarca 'Elifba Cüzü' ve bunun çizdiği öğretim yolu izlenmiştir. Alfabenin 29 harfi sıralanır, daha sonra 'hareki resmiye' adını alan sesliler ve diğer işaretler öğretilir. 'Ebced' ve 'Hevvez' den sonra da Kur'an sureleri okutulur. Çocuklar Sûbyan okullarında 'Supara' denilen bu alfabeyi yıllarca minder üzerinde diz çöküp, sallanarak ezberlemiştir (F.Baymur, 1962, s.25).

Bütün dünyada olduğu gibi Osmanlı Devleti'nde de okuma yazma öğretimi, harf yöntemi (Tesmiye Usûlü) ile başlamıştır. Batıdaki gelişmelere paralel olarak Osmanlı Devleti'nde de harf yöntemi eleştirilere neden olmuş ve 1870'li yıllarda harf yönteminin yanında ses yöntemi (Savti Usûl) de kullanılmaya başlanmıştır (R.Tortop, 2004, s.22).

1918 yılında ise Nüzhet Sabit yayımladığı 'Kelime Usûlü ile Elifba' kitabıyla cümle yönteminin temellerini atmıştır (N.K.Şahbaz, 2005, s.353).

2.1.3 Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi

Cumhuriyet kurulduktan sonra birçok alanda olduğu gibi eğitim öğretime de önem verilmiş, planlı ve programlı öğretim dönemi başlamıştır (H.Güleryüz, 2002, s.52). Cumhuriyet sonrası ilk okuma yazma alanında yapılan çalışmaları şu şekilde özetleyebiliriz:

1924 yılında o zamanki Millî Eğitim Müdürü Saffet Bey'in çağrısı üzerine bir kongre toplanmış ve bu kongrede her iki yöntem de tartışılmıştır. Başlangıçta cümle yöntemine karşı eleştiriler yapılmış ancak sonrasında bu yöntemi kuvvetle savunan taraflar çoğalmıştır. Bunun üzerine 1924'te çıkan İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda iki yöntemden birini seçmek öğretmenlere bırakılmıştır

(C.Binbaşıoğlu, 1994, s.4). Bu doğrultuda Kâzım Nami, 1925 yılında yayımladığı “Türkçeyi Nasıl Öğretmeli” adlı kitabında Mlle Hamaide’in eserine dayanarak çözümlene metodunun esaslarını açıklamıştır (F.Baymur, 1962, s.62). Kâzım Nami kitabında, cümle yöntemi olarak bilinen çözümlene-bireşim yönteminin ilk uygulayıcısı olan Dr. Ovide Decroly’nin izlediği yolu açıkladıktan sonra, karma yöntemin savunucusu Maria Montessori’nin düşüncelerine ve uygulama örneklerine yer vermiştir (N.K.Şahbaz, 2005, s.353).

1926 İlkokul Programı’nda değişik ilk okuma ve yazma yöntemleri tanıtılmış ve bunların sakıncalarına yer verilmiştir. Adlandırma olarak anlaşılan harf yöntemi, hecelemeyle sonuçlandığı için; ses yöntemi ise bazı seslerin (b, d, t, r) öğretilmesini olanaksız kılması nedeniyle yasaklanmıştır. Bu programda “karma” ve “sözcük” yönteminin seçimi öğretmene bırakılmıştır. Programda, ilk okuma yazma öğretiminin, “okuma” ve “yazma” çalışmalarının birlikte yürütülmesinin, kitaplıklardan yararlanılmasının, öğrenilen yeni sözcüklerin değişik cümleler içinde kullanılmasının, anlamı olmayan sözcük ve cümlelerin kullanılmamasının, çocuklarda görülen söyleyiş hatalarının ve yerel şivelerin düzeltilmesi gerektiğinin, okuma yazmada gerekli olan duvar levhalarından ve hareketli harflerden yararlanılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir (C.Binbaşıoğlu, 1999, s.15).

1928 yılı, Türkçemiz için olduğu gibi, ilk okuma ve yazma öğretimi için de, önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bir yandan Arap alfabesinin ve eski imlâ tarzının Türkçeyi ifadede çıkardığı zorlukları gören; öte yandan da Türk milletinin medeniyet dünyası ile temasını bir kat daha artırmasını ve geleneğe, hurafelere dayanan geçmiş ile büsbütün ilgisini kesmesini isteyen Atatürk, bu tarihte en önemli devrimlerden birini yapmıştır (F.Baymur, 1962, s.65). Harf inkılâbının yapılmasının nedeni, Arap yazısının Türk dilinin ihtiyaçlarını tam olarak sağlayamaması ve bundan dolayı ortaya çıkan öğrenme güçlüğü ve gelişme tıkanıklığı doğrultusunda okuma yazma oranının düşük kalmasıdır (Z.Korkmaz, 1995, s.863). 1 Kasım 1928 tarihli kanunla Lâtin alfabesi esasına dayanan yeni “Türk Alfabesi” kabul edilmesiyle okuma ve yazma işi çok kolaylaşmış, birçok vatandaşın seve seve okuma ve yazma öğrenmiştir (F.Baymur, 1962, s.65).

1928 yılında harf inkılâbı yapıldıktan sonra ilk okuma ve yazma öğretiminde nasıl bir yöntem kullanılacağı tartışma konusu olmuştur. Ankara'da Terbiye adlı dergide Avni Başman 1929 yılında 11. sayıda Latin alfabesinin kabul edilmesi ve öğretim yöntemine ilişkin bir makale yayınlamıştır (K.Ö.D. Uçar, 2001, s.6). Latin alfabesiyle imlâmız fonetik bir şekil aldıktan sonra ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak metotlar bakımından bazı yazarlarımız tereddüde düşmüşlerdir (A. Başman, 1929, s.28). Bu ortamda 1930 yılında yeniden basılan ilkokul programında 1926 programında yapılmış olan ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili tavsiyelerden sakınılmıştır (K.Ö.D. Uçar, 2001, s.6).

1936 yılında çıkan Yeni İlkokul Müfredat programı, okuma ve yazma öğretimi açısından gelişmelerin olduğunu gösteren bir programdır (M.Şenol, 1999, s.10). Bu programda, ilk okuma ve yazmada basit cümle ve sözcüklerden harekete geçilerek öğretim yapılacağı ifade edilmiştir. 1936 programı ile ilk okuma ve yazma öğretiminde çözümlene yöntemine resmi bir boyut kazandırılmıştır (K.Ö.D. Uçar, 2001, s.7).

1948 İlkokul Programı kapsamında ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili şu ifadeler yer verilmiştir (M.Calp, 2003, s.109): İlk okuma ve yazmaya basit cümlelerle başlanır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere ayrılır. İlk okuma ve yazmaya önce temel harflerden başlanacak, sırası gelince öğrencilere küçük harfler de öğretilecektir.

1948 programıyla ilk okuma ve yazma öğretimine büyük temel harflerle başlanacağı ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavranıldıktan sonra, küçüklerine geçileceği belirtilmiştir. Bu sırada bazı öğretmenler de başlangıçtan itibaren hem küçük hem de büyük harflerin kullanılmasının daha doğru olacağı yönünde düşünceler ileri sürdülerdir (K.Ö.D. Uçar, 2001, s.7). 1968 programında da bu gelişmeler göz önünde bulundurularak, çözümlene yönteminin çok yararlı olduğu, büyük ve küçük temel harflerin birlikte kullanılacağı ifade edilmiştir (R.Tortop, 2004, s.23).

1982 Temel Eğitim Türkçe Programı'nda da diğer programlarda olduğu gibi ilk okuma ve yazma öğretimi için en uygun yöntemin çözümleme yöntemi olduğu vurgulanmaktadır (H.Güleryüz, 2002, s.55). Bundan sonraki yıllarda da çözümleme yöntemi değiştirilmemiş aksine yararlı bulunduğundan geliştirilmiştir (R.Tortop, 2004, s.23).

2005 yılı Yeni İlköğretim Müfredatı'na kadar geçen süre içerisinde ilk okuma ve yazma öğretiminde çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Çağımızda yapılan araştırmalar ve bazı eğitim yaklaşımları doğrultusunda (Çoklu Zekâ, Oluşturmacı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Dayalı Öğretim gibi) ülkemizin uluslararası yapılan sınavlarda düşük bir başarıyla anılması ilköğretim müfredatında bir değişikliğe gidilmesi sonucunu doğurmuştur. Bu yönde yapılan çalışmaların sonucunda 2004-2005 eğitim yılında pilot uygulamaları yapılan Yeni İlköğretim Müfredatı, 2005-2006 eğitim yılında uygulamaya konulmuştur. Yeni İlköğretim Müfredatı ile ilk okuma ve yazma öğretimi için Ses Temelli Cümle Yöntemi adı verilen bir bireşim metodu kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca Yeni İlköğretim Müfredatı, dik temel harflerle yapılan yazma öğretimi yerine bitişik eğik yazı tekniği ile yazma öğretiminin yapılmasını istemiştir.

İlköğretime en çok Cumhuriyet döneminde önem verilmiştir. Bunun nedeni ilköğretimin, Cumhuriyet'in inkılâplarını, laikliği topluma benimsetecek, özellikle geniş kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görülmesidir. Bu dönemde yapılan okuma yazma kampanyaları ile 1927'de % 11 olan okur-yazar oranı, 1981 yılında okuma-yazma seferberliği öncesi % 69'a yükseltilmiş, 1982'de % 72'ye çıkarılmıştır (Y.Akyüz, 1982, s.217).

Ülkemizde okuma yazma kampanyaları çerçevesinde çok sayıda alfabe bastırılmış ve bu alfabeler ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Öğretici olarak ilkokul öğretmenlerinden yararlanılmıştır. 1992 yılında da okuma-yazma kampanyası başlatılarak yetişkinlere yeni yöntemlerle okuma ve yazma öğretilmiştir. Yapılan bu

okuma yazma kampanyalarına rağmen bugün ülkemizde okuma ve yazma bilmeyenlerin sayısı 10 milyon dolaylarındadır (F.Güneş, 1997, s.295).

2.2 İlk Okuma Yazma Öğretimi

2.2.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Kavramları

2.2.1.1. Okuma

Okumanın çeşitli tanımlarının yapılmasına rağmen, üzerinde görüş birliğine varılmış bir tanıma henüz ulaşamamıştır. Bu nedenle aşağıda okumayı değişik şekilleriyle açıklayan tanımlara yer verilmiştir.

Okuma sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (S.Sever, 1997, s.77).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir (Ö.Demirel, 1999, s.59). Albert J. Harris ve Edward R. Sipay (1990)'e göre okuma yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır (aktaran: B. Bayındır, 2003, s.3).

Eleanor Jack Gibson ve Harry Levin (1979)'e göre okuma, sayfadaki görsel bilginin okuyucu tarafından çekip çıkarılması ve metindeki anlamın kavranmasıdır (aktaran: E.A.Kerem, 2001, s.22).

Robert J. Sternberg (1985)'e göre, okuma becerisi başlıca iki beceriden oluşur. Birincisi sözcüklerin tanınması, ikincisi ise anlamın anlaşılmasıdır (aktaran: D.Bayhan, 2003, s.8).

Göğüş (1978) ise okumayı şu şekilde açıklamaktadır: Bildiğimiz bir sözcüğün zihnimizde, kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Görsel imge, zihnin daha önce kazandığı anlam imgesini uyandırır. Böylece anlam kavranmış, algılanmış olur (B.Göğüş, 1978, s.62).

Norma Razon (1987)'a göre, okumanın gerçekleşmesi, son derece karmaşık bir süreçtir. Okuyabilmek için çocuk önce harf adını alan yazılı işaretleri tanımalı, sonra bu harflerin karşılığı olan sesleri öğrenmeli, harfler ve sesler arasında çağrışım kurmalı, harfler ile sesler arasındaki ilişkiyi unutmamalı, daha sonra da bu harf dizilerinin ifade ettiği anlamı kavramalıdır. Ayrıca farklı sesleri ve harfleri ayırt edebilmeli, benzer harf ve sesleri karıştırmamalı, satırlar boyunca dizilmiş olan harf gruplarına bir anlam verebilmelidir. Razon (1987) bu sürecin çocuk tarafından kazanılmasını belli koşullara bağlamış ve bu koşulları aşağıdaki gibi sıralamıştır (aktaran: E.Erduran, 1999, s.10).

- Sağlıklı olmak,
- İşitme ve görme fonksiyonlarının tam olması,
- Yeterli bir genel zekâ düzeyinde olmak,
- Ana dilini anlamak ve doğru olarak kullanabilmek, kendini doğru olarak ifade edebilmek,
- Duygusal ve sosyal açıdan belli bir gelişim düzeyinde olmak,
- Yeterli nörolojik olgunluğa ulaşmış olmak,
- Mekân ve zaman kavramlarını kazanmış olmak,
- Beden imajını kazanmış olmak,
- Çevre ile iletişim kurma arzusu içinde olmak,
- Öğrenme ve gelişme için ihtiyaç duyulan çevresel uyarıcılara ulaşmak,
- Dikkatini toplayabilmek,
- Okumaya ve öğrenmeye hevesli olmak.

2.2.1.2. Yazma

Kadir Keskinliç (2005)'a göre yazma duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle anlatılmasıdır. Algısal ve psikomotor yanları yüksek olan becerilerdir (aktaran: M.Demirel, 2006, s.10). Ayrıca yazma becerisi, insanın büyük bir bilinç kullanma gücüyle eş anlamlıdır (H.Güleryüz, 2002, s.22).

Kullandığımız alfabeyle dayalı olan, yazının yazılmasında uyulması gereken kurallar, harflerin yazılış yönleri, birbirine oranları, büyük ve küçük harflerin yazılış biçimleri, güzel yazı yazma çalışmaları yazı öğretimi olarak ifade edilebilir (H.Güleryüz, 2002, s.23).

Öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırılırken yazmanın üç temel boyutu dikkate alınmalıdır. Öğrencinin çevresinden bilgi toplaması, toplanan bilgileri sıraya koyarak anlamlı bütünlükler oluşturması, yazmanın bilişsel boyutunu; anlatımda sadelik, akıcılık, yazının güzelliği, sürükleyici ve ilgi uyandırıcı olması duyuşsal boyutunu; kalemi tutma, bastırma, yazarken sırada oturuş, defteri tutuş da yazmanın psikomotor boyutunu oluşturmaktadır (H.Güleryüz, 2002, s.21). Öğrencilerin bu boyutlara ulaşması yazma becerisini olumlu etkileyecektir.

Çocuklar ilköğretim okulunun 1. sınıfına geldiklerinde yazı yazmayı öğrenecek gelişim düzeyine ulaşırlar. Yazıyı belli bir hızla yazabilmek, satıra dizmek, uygun büyüklükte yazabilmek küçük kasların gelişimi ve kontrolünün kazanılmasına bağlıdır. Ancak, bu yaş dönemindeki çocukların küçük kasları gelişim süreci içinde bulunduğu için gereğinden fazla yazı çalışması yaptırmak öğrencilerde yorgunluk belirtilerinin ortaya çıkmasına, gerginliğe ve isteksizliğe neden olabilmektedir (S.Çelenk, 2003, s.10). Bunun sonucunda öğrenciler yazı yazmaktan uzaklaşabilmekte ya da bozuk yazı yazabilmektedirler.

2.2.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk okuma yazma öğretimi bir fidana su vermeye benzer. Nasıl ki fidana su verdiğimizde fidan su aracılığıyla topraktan besinleri alıp hem kendini besleyip, hem de çevreye meyve veriyorsa, ilk okuma-yazma öğrenen çocuk da okuma yazma aracılığıyla bilgi edinerek hem kendini geliştirir, hem de bilgiyi yayarak çevrenin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (M.Özdemir, S.Sönmez, 1997, s.69). Bu doğrultuda okuma yazma öğretimi çok önemli bir boyut kazanmaktadır. Bunun içindir ki Bond ve Wagner (1960); okuma öğretimi birçok metodun iyi organize edilmiş bileşimi olmalısı gerektiği belirtmiştir (G.L.Bond, E.B. Wagner, 1960, s.60).

Ali Göçer (2000)'e göre, ilk okuma yazma öğretimi önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik ilkokuldan sonraki öğretim hayatında da öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek bir eğitim etkinliğidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerinde yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı gerçeği unutulmamalıdır (aktaran: Ö.Baş, 2004, s.74).

Psikoloji bilimine göre, herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıklar derine işlemekte ve yanlış alışkanlıkların sonradan düzeltilmesi güç olmaktadır (A.Ertürk, 2001, s.14). Bu nedenle, okuma-yazma öğretimi, ilköğretim okullarının birinci sınıflarında üç-dört aya sığdırılan bir çalışma olmamalıdır. Okuma yazma becerisinin geliştirilmesi, okuma yazma becerisinin kazandırılmasından sonra da devam etmektedir. İlköğretim okullarımızın bütün sınıflarında, okuma yazma öğretiminin hedefi, öğrencileri işlevsel bir okuma yazma seviyesine ulaştırmaktır. İşlevsel okuma yazma bu alanda kazanılan becerilerin, günlük hayatta gerekli görülen yerlerde kullanılacak bir seviyeye getirilmesidir. Bu hedef dikkate alınarak, daha ilk aylarda öğrenciye işlevsel bir okuma yazma becerisi kazandıracak temel alışkanlıkların verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretiminde, çocuk psikolojisine uygun düşecek bir hızla okuma yazma becerisini geliştirmek esas olmalıdır (M.F.Öz, 1998, s.1,2).

2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı

İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır (A.Ertürk, 2001, s.12). Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretiminin amacı, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimini ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak olarak tanımlanabilir (M.Saral, 1971, s.4).

İlk Okuma Yazma Öğretimi Kılavuzu (1993)'na göre, öğrencinin gelecekteki başarı ya da başarısızlığı, okuma yazma öğretiminin biçimi ve buna bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile orantılıdır. Bu sebeple, ilk okuma ve yazma öğretimini yürüten öğretmen, her ne şekilde olursa olsun öğrencilere bir okuma ve yazma becerisi kazandırmaya çalışmamalı, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, çağdaş, bilimsel yöntemlere dayalı okuma ve yazma becerisi kazandırmayı hedeflemelidir. Çağdaş yaşam, hızlı, doğru, anlamlı ve eleştirel bir bakışla okuma becerisi kazanan bireyler istemektedir (aktaran: N.Cemaloğlu, 2000, s.3,4). Bu istek göz önüne alınırsa ilk okuma yazma öğretim yöntemlerini belirleyen eğitim programları büyük önem kazanmaktadır.

Eğitim programlarında amaçlar ne kadar net ve belirgin, davranışlar ne kadar ölçülebilir ve gözlenebilir olarak belirlenmiş ise eğitimin hedeflerine hangi oranda ulaşıldığı o derece rahat ölçülebilir. Bu bakımdan, amaçları iyi belirlenmiş ilk okuma yazma öğretimi ile çocuklar; dinleyen, anlayan, konuşan, okuyan ve yazan bireyler konumuna geleceklerdir (R.Tortop, 2004, s.20).

Süleyman Çelenk (2005)'e göre, Türkçe literatür incelendiğinde ilk okuma ve yazma öğretiminin amaçlarına ya hiç değinilmediği ya da dil gelişiminin temel becerilerinin uzağında ele alındığı (dinleme ve konuşmayı yok sayan), ilk okuma ve yazma öğretiminin sadece okuyup yazma davranışları olarak algılandığı görülmektedir. Hâlbuki dil gelişimi bir bütündür. Okuma ve yazma becerilerini öbür

dil etkinliklerinden, bir başka deyişle dinleme ve konuşma becerilerinden soyutlayarak geliştirmek mümkün değildir. Bu gerçeğin ışığında ilk okuma ve yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir (aktaran: S.Çelenk, 2006, s.13):

- 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.

2.2.3. 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 edilir. Bu ilkeler bizi yanlışla saplanmaktan kurtarır; amacımıza ulaşmada bize yol gösterir (H.Güleryüz, 2002, s.67).

Çelenk'e göre, ilk okuma yazma öğretiminin başlıca ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (S.Çelenk, 2006, s.13,14,15,16,17):

İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Türkçe Öğretiminin Temelidir: Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere, çocuğu, dilin dört temel becerisi üzerinde yetkinleştirmeyi hedef almaktadır. İlk okuma ve yazma öğretimi, çocuğun okuma yazma becerilerini geliştirmeyi temel aldığı gerçeği bilinmekle birlikte, dilin bu becerileri, dinleme ve konuşma becerilerinden koparılamadığı gibi okuma ve yazma becerilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerine yapılandırılması gerekir.

İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Tüm Derslerin Temelidir: Okuma, anlama gücünü geliştirir. Anlama ise öğrenme demektir. İlköğretimden üniversiteye dek tüm dersler okuduğunu anlama temeli üzerine oturmuştur. Kısaca, okuma yazma öğretiminde başarılı olmak okul başarısını, dolayısıyla da yaşam başarısını olumlu etkileyecektir.

İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amacından Haberdar Olma, Çocuğun Öğrenmeye Etkin Katılımında Ona Yardımcı Olur: Okuma yazma gibi temel iki beceriyi sağlıklı bir şekilde kazanması öğrencinin gelecekteki yaşamını nasıl güzelleştireceğini görmesi, onun yapacağı işi sevmesine ve okuma yazma eylemine etkin katılmasına yardımcı olur.

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılacak Olası Bir Başarısızlık Çocuğun Akademik Benlik Tasarımını Olumsuz Etkiler: Akademik benlik tasarımı, çocuğun başarı ya da başarısızlığa olan inancı ve özgüvenidir. Başaracağına inancı olan öğrencilerin başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Okuma yazma öğrenme çabası içerisinde bulunan çocuğun öğrenme inancı bir kez kırılırsa, yalnızca okuma yazma öğrenmede zorlanmakla kalmaz, bütün derslere yönelik akademik benlik tasarımı da olumsuz şekillenebilir. Bu durumda öğretmen, duraklama ya da gerileme eğilimi içinde olan çocukları her an izlemeli, onlara başarabilecekleri bir iş vererek kendilerine olan güvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Çünkü okuma yazma öğrenmek çocuğun okuldaki ilk ciddi öğrenme deneyimidir. Bu girişimde çocuğun elde edeceği başarı ya da başarısızlık onun akademik benlik tasarımı olumlu ya da olumsuz yönde etkiler.

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Toplu Öğretim İlkesine Uyulmalıdır: İlköğretim okulu programında ‘toplu öğretim’ ilkesi, temel ilkelerden birisi olarak ele alınmıştır. Bu konu programda şu şekilde açıklanmaktadır:

‘İlkokulun bütün sınıflarında toplu öğretim esastır. İlkokul çağındaki çocuk, varlıkları, olayları ve kendisine öğretilmek istenilen bilgileri bilim dallarına göre sıralanmış bir hâlde kavrayamaz. O, çağının özelliği dolayısıyla, genel olarak

varlıkları ve olayları algılama durumundadır. Bunun içindir ki birinci devrede Hayat Bilgisi etrafında toplulaştırılan dersler, ikinci devrede de Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi etrafında toplulaştırılmıştır. Bu esasa göre ifade dersleri, mihver dersler etrafında organik bir bütün teşkil etmeli, öğrenci çevresinde karşılaştığı varlıkları ve olayları, aralarındaki tabî ilişkileriyle toplu olarak inceleyebilmelidir.’

İlköğretim okulu programının bu özelliğinden dolayı öğretmen okuma materyalini oluştururken toplu öğretim ilkesine uygun olarak Hayat Bilgisi üniteleriyle anlam ilişkisi oluşturacak şekilde seçmelidir.

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bireysel Ayrılıklar Dikkate Alınmalıdır: Her çocuğun kendisine özgü bireysel yetenekleri vardır. Çocukların bazıları hızlı, bazıları yavaş öğrenirler. Okul öncesi eğitimlerinden ve ailelerinden getirdikleri farklı kültürel ve dil gelişim düzeylerine sahiptirler. Öte yandan birinci sınıf çocukları, farklı beden gelişim özelliklerinden; farklı kemik, kas gelişiminden kaynaklanan nedenlerle farklı yazı yazma becerisi gösterirler. Bu gerçeklerden yola çıkarak öğretmenin okuma yazma gibi çok ciddi bir gelişmeyi sağlarken, çocukların bu öğrenmeyi aynı düzeyde ve aynı hızda gerçekleştiremeyeceğini bilincinde olması, çağdaş öğrenme yaklaşımlarını dikkate alarak öğrenmenin gerçekleşmesinde bireysel hız özellikler uygun bir çaba içinde bulunması gerekir.

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçlardan Yararlanılmalıdır: Öğretme öğrenme etkinliklerine katılan duyu organı sayısı ne kadar çok ise öğrenme o kadar kolay ve unutmada o kadar geç olur. Bu nedenle öğrenme öğretme etkinliklerinin görsel ve işitsel araç gereçlerle desteklenmesi gerekir. Seçilecek öğretim yönteminin başarısı, hitap ettiği duyu organı sayısı ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerin, öğretim yöntemini seçerken en az iki duyu organını işe koşacak yöntem ve tekniği seçmeleri gerekir. Öğretmene bu kolaylığın sağlanmasında öğretim araçlarının önemi büyüktür. Ayrıca, bu yaş çocukları somut işlemler döneminin başındadırlar. Öğretimin somutlaştırılmasında görsel ve işitsel öğretim araçlarının çok önemli katkısı olacaktır.

Türkçe Okuma Yazma Öğrenme Kolaydır: Türkçe, okunduğu gibi yazılan ve yazıldığı gibi okunan bir dildir. Bu özellik Türkçedeki harflerin ve seslerin birebir eşleşmesinden ileri gelmektedir. Bu özelliğinden dolayı Türkçede yazmanın öğretilmesi diğer dillere göre daha kolaydır ve bu dili öğrenecek olan kişiye sesle metin arasında ilişki kurabilme kolaylığı vermektedir.

Güleryüz (2002) ise ilk okuma yazma öğretiminin ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır (H.Güleryüz, 2002, s.67,68,69,70,71):

1. İlk okuma yazma öğretimi anadilin temel becerileri üzerinde temellenir.
2. Çocuğun dili çevresinin dilidir.
3. Kişilerin Türkçe (anadili) dersi başarısı ile diğer derslerdeki başarı arasında yüksek düzeyli bir ilişki vardır.
4. İlk okuma yazma öğretiminde seçilecek olan okuma parçaları ve metinler öğrencilerin sözcük dağarcığına, duygu dünyasına uygun olmalı ve onların ilgisini çekmelidir.
5. İlk okuma yazma öğretiminde kolaydan zora doğru bir sıra izlenmelidir.
6. Okuma yazma öğretimi, ezberlemeye değil anlama temeline dayalı olarak yürütülmelidir.
7. Okuma yazma öğretiminde ‘çözümleme’ ve ‘bireşim’ işlemleri esas alınmalıdır.
8. İlk okuma yazma öğretiminde çocuğun yaşamla ilişkisini kuracak Hayat Bilgisi dersi eksen ders olarak alınmalıdır.
9. Her öğrencinin öğrenme düzeyi ve öğrenme biçimi birbirinden farklıdır.
10. İlk okuma yazma öğretiminde öğrenciler, çocuk edebiyatı olan ürünlerden yararlandırılmalıdır.
11. Öğrenci olayları, nesnelere toptan algıladığı için, öğrenme materyalleri olacak olan öykü, metin ve cümlelerde anlamlı bir bütün oluşturmalıdır.
12. İlk okuma yazma öğretimi aşamalı ve birbirinin ön koşulu öğrenmelere dayalı çalışmalar dizisinden oluşmaktadır.
13. İlk okuma yazma öğretimi Tam Öğrenme Modeline uygun olarak yürütülmelidir.

2.2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ailenin Önemi

Aile çocuğun ilkokuludur. Anne babalar, hayatın ilk yıllarında çocuğun kendini geliştirmesini kolaylaştırmaya yarayacak çeşitli çalışmalar yapabilirler. Bu çalışmalardan biriside çocuğu okumaya hazırlamaktır (A.Ertürk, 2001, s.16).

Çocuğun okumaya hazırlanmasında karşımıza çıkan kavram okuma olgunluğudur. Okuma olgunluğu çocuğun okumaya başlamak için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olmasıdır (A.Oktay, 1983, s.27). Okul olgunluğu ise çocuktaki mevcut potansiyeli eğitim ve öğretim ile mümkün olan en üst düzeye çıkarmaktır (D.Cüceloğlu, 1999, s.148).

Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan (2003)'a göre; aile ortamı ve sosyal çevre, zekâ gelişiminde, zekâya bağlı olarak etkilenen öğrenme yeteneğinin gelişiminde, dolayısıyla okuma olgunluğunda son derece önemlidir. Masny (1996)'e göre ise; okuma olgunluğunun gelişiminde evde kullanılan dil ve aile çevresi önem taşımaktadır. Çocuğun evinde okuryazarlık materyalleri bulundurmamak ve çocukları bu materyalleri kullanmak için teşvik etmek, okuma olgunluğunu desteklemenin iki yolu olarak görülmektedir (aktaran: Ö.Şimşek, 2007, s.20).

Bu doğrultuda çocuğa, renkli çocuk kitapları, defter ve renkli kalemler verilerek tecrübe kazanması sağlanmalıdır. Onun resim ve şekiller yapması için araç ve gereçler verilmelidir. Çocuğa okuma yazma bilmenin bir ihtiyaç olduğu kavratılmalıdır. Çocuk ihtiyacını gidermek için isteyerek çalışacaktır (M.Saral, 1971, s.35).

J.A. Romatowsky ve M.L. Trepanier (1977)'a göre düzenli bir şekilde günde 4-7 dakika, aileleri tarafından kendilerine kitap okunan çocuklar okuma yazmaya karşı daha olumlu bir tavır sergilemekte ve daha başarılı olmaktadır. Okudukları kitaplar üzerinden çocukları ile karşılıklı diyaloglar oluşturan ailelerin çocukları hem daha fazla okuma başarısı göstermiş hem de okuma ile ilgili daha gelişmiş kavramlara sahip olmuşlardır (aktaran: H.Akyol, 2005, s.15).

L.D. Spiegel, J. Fitz Gerald ve J.W. Cunningham (1993), ailenin çocuğun okuma ve yazma gelişimi üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, 108 aile ile çalışmışlardır. Sonuçta, ailelerin okuryazarlık seviyesine göre, seviyeleri yüksek olan ailelerin çocuklarının okuma yazma becerilerine gösterdiği ilginin daha fazla olduğu saptanmıştır (aktaran: İ.Arıkök, 2001, s.29).

Iman Sharif ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan başka bir araştırmada, ailelerin verilen kısa süreli okuma yazma eğitiminin, okul öncesi çağ çocuklarının kelime bilgisini artırdığı sonucu bulunmuştur (aktaran: Ö.Şimşek, 2007, s.21).

J. Tizard ve arkadaşları (1981)'nın yaptığı başka bir araştırmaya göre (aktaran: E.Erduran, 1999, s.32):

- Şehirde yaşayan anne ve babaların çocuklarının eğitim aktivitelerine katılımını sağlamak daha kolay olmuştur.
- Anne ve babalarının yardımcı olduğu çocuklar diğerlerine kıyasla daha iyi okumaktadır.
- Anne ve babalar okuma konusunda görev almakta memnuniyet duymakta ve çocuklar da daha iyi davranışlar göstermektedir.
- Öğretmenler de aile ile yapılan bu işbirliğinden memnun olmuş ve bunu devam ettirmişlerdir.
- Anne ve babanın okuma etkinliğinin içinde yer alması, her düzeydeki çocuk için, hatta hiç okuyamayanlar için bile yararlı olmuştur.

S.L. Dias (1986)'a göre; aile içi uyumu, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin anne baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada anne baba katılımının, tutarsızlığının ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür (aktaran: S.Çelenk, 2006, s.23).

Okumaya hazırlık, çocuğun zevkle ve kolayca okumayı öğrenmesine imkân sağlayan bir devredir. Aile, bu dönemde gerekli bilgi ve becerileri kazandırmada okul kadar etkilidir. Bazı çocuklar, okula girmeden önce yaşadığı aile ve sosyal çevrede okuma yazma için gerekli hazırlığı kazanamamaktadır. Araştırmalar, özellikle okumaz yazmaz ailelerde yetişen çocukların okula geldiklerinde, okuma yazmaya hazırlıklı olmadıklarını göstermektedir (W.S.Gray, 1975, s.153).

Aileleri tarafından okul öncesi dönemde ilk hazırlık eğitimini almayan çocuklar kitap, defter ve kalem gibi eşyaları yadırgamaktadırlar. Anne babaları onlara hiçbir şey okumadıklarından, kitaplarda bilgi ve ilginç hikâyelerin olduğunu bilmemektedirler. Pano, afiş, tabela, gazete, ilan gibi araçları da görmemişlerse, dilin yazı şeklinden de habersiz bulunmaktadır. Yazının çok kullanıldığı çevrede büyüyen çocukların genel olarak yaşamış olduğu ‘Bu ne demektir?’ aşamasına da henüz ulaşamamaktadırlar. Bu çocukların çoğu okula kuvvetli bir okuma isteği ile gelmekte ancak kısa zamanda uğradıkları başarısızlıklar, duydukları çaresizlikler yüzünden ilk coşkunluklarını kaybetmektedirler (F.Güneş, 1997, s.191,192).

Örneğin, ülkemizde 2005-2006 öğretim yılında yürürlüğe giren ‘Yeni İlköğretim Müfredatı’ kapsamında, okuma yazma öğretimi Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yapılmaya başlanmıştır. Bu yöntemle okuma öğretimi, ses üzerinden yapılmaktadır. Bu konuda yeterli bilgiye sahip olmayan anne babaların, harfleri yanlış seslendirmeleri sonucunda çocuklarının okuma yazma sürecini olumsuz etkiledikleri öğretmenlerce dile getirilmektedir.

Christopher Ball, okul öncesi dönemde ailelerin dikkat etmesi gereken 12 özellikten bahseder (aktaran: E.Erduran, 1999, s.29,30):

- Erken çocukluk dönemi, çocukların hayatlarının daha sonraki dönemlerini inşa ettikleri temeli oluşturur.
- Çocuklar farklı hızlarda ve farklı şekillerde gelişirler. Duygusal, zihinsel, ahlaki, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimin her biri bir biriyle ilişkilidir.

- Tüm çocukların, belirlenmesi ve vurgulanması gereken bazı özellikleri vardır.
- Küçük çocuklar kendilerine olan ve çevrelerinde yer alan her şeyden bir şeyler öğrenirler. Öğrendiklerini farklı konular veya disiplinler şeklinde ayırt edemezler.
- Çocuklar kendilerine verilen yönergelerden çok, içinde yaşadıkları ortamdan öğrenirler.
- Çocuklar ilgilerini çeken konulara etkin olarak katıldıklarından daha iyi öğrenirler.
- Kendilerine ve yeteneklerine güvenen çocuklar öğrenme konusunda daha başarılı olurlar.
- Kaliteli ve derinlemesine bir iş yapmaları için çocukların yer ve zaman gereksinimleri vardır.
- Çocukların öğrenme konusunda motive oldukları özellik, ne yapamadıkları değil ne yapabildikleridir.
- Oyunlar ve sohbetler küçük çocukların kendileri, diğer insanlar ve dünya hakkında bilgi sahibi oldukları en önemli etkinliklerdir.
- Kendi başlarına düşünceleri desteklenen çocuklar daha bağımsız hareket etmeye yatkın olurlar.
- Çocukların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle kurdukları ilişkiler gelişimlerinin temelini oluşturur.

2.2.5. İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Düzeyin Etkisi

Bireyin belli bir kültür düzeyinde eğitildiği düşünülürse içinde bulunduğu çevrenin varlığı da okuma için önem kazanır. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi önemlidir. Çocuğun çevresel etkenlere bağlı olarak iyi ya da kötü bir okuma alışkanlığına sahip olabileceği bilinmektedir (A.Tazebay, 2005, s.10). Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki

bırakır (Ö.Demirel, 2004, s.77). Çocuğun bireysel gelişimi, yetenekleri, çevresinden edindiği izlenimleri ve kazanımları; okulun çocuktan beklentilerini yerine getirebilmesinde, yani okumaya hazır olmasında oldukça önemli bir yer edinmektedir (Z.Yazıcı, 1999, s.15).

J.J. Russo'ya göre çocuk okuma yazma becerisini kazanma sistemine sahiptir. Yetişkinin görevi, çocuğa okuma yazmaya yardımcı olacak zengin bir çevre ile etkinliklere dayalı ortam oluşturmaktır. Lev Vygotsky'e göre ise çocuklar okuma yazma becerilerini bir yetişkin ile aralarında oluşan sosyal iletişime ve bu iletişimin etkinlik derecesine göre kazanmaktadırlar (aktaran: H.Akyol, 2005, s.14).

Çocuğun içinde bulunduğu evin maddi ve manevi atmosferi, ailenin çocuğa ve çocuğun okul durumuna karşı ilgisiz oluşu, çocuğun çalışma koşullarının kötü oluşu, evde çalışacak bir köşeye sahip olmaması, öğrencinin okuma durumunu geciktirebilir. S.C.Honnell (1961), aile içi ilişkilerin, evin ekonomik koşullarının, çocuğa aile içinde tanınan olanakların, okuma çıraklığında hayati bir önem taşıdığına değinmiştir (N.Razon, 1980, s.77).

Pat Gunn ve arkadaşları (1992), Kostelnik ve arkadaşları (2004)'na göre; pek çok çocuk okula başladığı zaman, çok sayıda sosyokültürel etki, okuldaki başarı ya da başarısızlık için zemin hazırlamaktadır. Düşük gelir düzeyine sahip olan çocuklar okuryazarlık gelişimi ile mücadele etmek zorunda kalabilmektedirler. Sosyoekonomik durum okuma olgunluğuna doğrudan katkı sağlamayabilir ancak, çocuklara daha fazla destek sağlanması, eğitime karşı tutum, çocuk için ailenin istekleri, evdeki konuşmalar, evdeki okul malzemeleri ve kültürel etkinliklere katılma gibi özellikler, ailenin, çocuğun okuma olgunluğu üzerindeki etkisini açıklamaktadır. Bu nedenle bu çocuklar için okul öncesi eğitim ve aile eğitimi mümkün hale getirilerek desteklenmelidir (aktaran: Ö.Şimşek, 2007, s.20,21).

Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarla sosyoekonomik düzeyin okuma yazma öğretimini etkilediği kanıtlanmıştır.

Oktay, Metropolitan genel olgunluk testini, İstanbul ilindeki farklı sosyoekonomik ve kültürel çevreden gelen 5-6 yaş çocuklarına uygulamıştır. Araştırma kapsamına sosyokültürel düzeyi düşük 70, sosyokültürel düzeyi yüksek 70 çocuk olmak üzere toplam 140 çocuk alınmıştır. Sonuçta sosyokültürel düzeyi düşük olan çocukların okuma olgunluğu, sayı olgunluğu ve genel olgunluk düzeylerinin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi yüksek olan çocuklara göre daha düşük olduğu saptanmıştır (A.Oktay, 1980, s.126).

Çataloluk (1994) farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluk düzeylerini incelediği araştırmasında 5-6 yaşında korunmaya muhtaç, kreş ve gündüz bakım evlerindeki çocuklarla çalışmıştır. Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğüne bağlı çocuk yuvasında koruma altında olan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin, kreş ve gündüz bakım evlerindeki çocukların okul olgunluğu düzeylerine göre daha zayıf olduklarını saptamıştır (C.Çataloluk, 1994, s.105,106).

2.2.6. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenin Önemi

Eğitim ve öğretimin kaynağı okullar, okulların toplumdaki temsilcileri ise öğretmen ve öğrencilerdir. Bireylerin, başarı ve başarısızlıkları, topluma uyum veya uyumsuzluklarının altındaki etken; öğretmen dolayısıyla da eğitim ve öğretim kurumlarıdır (F.Gülşin, 2005, s.28).

Çocuklarımızın öğrencilik hayatında ve hayattaki başarıları, okulda geçen ilk yıllarına ve bu yılların öğretmenlerine bağlıdır. Öğrenciler; öğrenme, çalışma, kendi kendini yetiştirme, iş ve ödev sorumluluğu gibi temel ve önemli alışkanlıkları öğrencilik hayatlarının ilk yıllarında, daha çok birinci sınıfta kazanırlar. Bu sınıfta, iyi bir öğretmenin metotlu eğitim ve öğretimi sayesinde öğrenci; dikkatli, özenle iş yapan, düzenli ve temiz, verilen ödevi zamanında ve tam yapan, araştıran ve kendi kendine öğrenmeye alışan ve bu alışkanlıkları ömrü boyunca devam ettiren bir karaktere ulaşabilir. Birinci sınıfta, dikkatsizliğe, derbederliğe, baştan savma iş

yapmaya alışan çocukların, ileriki yıllarda bu fena alışkanlıklardan kurtarılması zor ve bazen de imkânsızdır (H.H.Tekışık, 1962, s.8).

Bu durumda öğretmenin okuma ve yazma öğretimine ilişkin hazır bulunuşluluk düzeyi oldukça önemlidir. Okuma ve yazma öğretimi yapacak sınıf öğretmeni, mesleğinde tecrübeli olmalıdır. Birinci sınıf okutacak öğretmenlerin stajyer ya da yaşlı olmamasına özen gösterilmedi. Ayrıca eğitim öğretim yılı içinde askere gidecek, hamile ve sağlık sorunları bulunan öğretmenlere birinci sınıf verilmemelidir. Çünkü okuma yazma eğitimi devam ederken öğretmenlerin sürekli değişmesi öğrencilerin dikkatlerini dağıtmakta, motivasyonlarını düşürmekte ve yeni gelen öğretmenlere karşı uyum sorunlarının yaşanmasına neden olmaktadır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.5).

Öğrenciler, ilk olarak birinci sınıf öğretmenleri ile tanışacaklardır. Öğretmenlerini lider, rehber ve model olarak benimseyeceklerdir. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin karşısında örnek davranışlar sergilemelidir. Yeni öğretim yöntem ve teknikleri hakkında araştırma yapmalı, bilgi ve becerilerini geliştirmelidir. Birinci sınıftan itibaren öğrencileri ilgi ve kabiliyetlerine göre yönlendirmelidir (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.5). Bütün bunlara dikkat ederek öğrencilerini yetiştiren ve gayesine ulaşan öğretmenler, insan yetiştirmenin verdiği büyük manevi zevki duymaktadırlar (H.H.Tekışık, 1962, s.10).

Öğretmen öğrencilerinin gelişim özelliklerini (bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal) mutlaka bilmesi gerekmektedir. Bu ilk okuma yazma öğrenecek öğrencilerin ruhuna dokunması gereken öğretmen için son derece önemlidir. Öğrencilerin gelişim özellikleri bir sonraki başlık altında daha geniş olarak ele alınacaktır.

Öğretmenin okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanmadan okula gelen çocuklar için bir hazırlık çalışması yapması gereklidir. Bu hazırlık çalışmasının niteliğini ve süresini öğrencilerin okuma olgunluğu düzeyi belirlemektedir. İlk

okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının süresi okuma olgunluk düzeyine göre bir haftadan, altı haftaya kadar değişebilmektedir (A.Bilir, 2005, s.90).

Öğretmen öğrencilere karşı anlayış ve sempati göstermeli, onlara dostça ve nazik davranmalı, öğrencilerin eğitimle ilgili sorunlarıyla olduğu kadar kişisel sorunlarıyla da ilgilenmeli, öğrencilerin istedik davranışlarını özendirilmeli ve öğrencilerin güvenini kazanmalıdır (S.Özdemir, H.İ.Yalın, 1999, s.46).

Öğretmenin Türkçeyi etkili ve güzel kullanması, akıcı ve lirik bir üslûpla konuşması, öğrencilerin yöresel ağızla yaptıkları hatalı konuşmaları düzeltmesi hem ileriki sınıflarda öğrenci başarısını artırır hem de ilk okuma yazma öğretiminde yerel ağızdan kaynaklanan hatalı konuşma ve yazma davranışlarının oluşumunu engellemiş olur (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.5,6).

Okuma yazma öğretimi sürecinde aile ile iletişim çok önemlidir. P.C. Burns (1992) öğretmenlerin programlanmış ya da informal toplantı ve görüşmelerle velilerle sürekli iletişim halinde olmasının okuma yazma öğretimi sürecini olumlu etkilediğini ifade etmiştir (aktaran: S.Çelenk, 2006, s.25). Ayrıca velilerle yapılan bu görüşmelerde öğretmen, çocukların zekâ seviyesinin, bebeklik ve çocukluk döneminde geçirdiği hastalıkların, işitme, görme ve organik bozuklukların okuma yazma, konuşma ve öğrenme gecikmelerine sebebiyet verebileceğini öğrencilerin ailelerine anlatmalı ve gerekli tavsiyelerde bulunmalıdır (S.Dikmen, 1998, s.65).

Okula yeni gelen çocuk öğrenmeye, yeni beceriler elde etmeye hazırdır. Eğitim öğretime hazır olmayanları hazırlamak öğretmenin en önemli görevidir (N.Tan, 1998, s.17). Eğitim öğretime hazır olmayanları hazırlamak için öncelikle çocuğu tanıma çalışmalarının yapılması gerekir. Binbaşıoğlu (2004) çocuğu tanıma çalışmalarını üç boyutta ele almıştır. Bu boyutlar şu şekilde sıralanır (C.Binbaşıoğlu, 2004, s.11,12):

- **Görme Bozukluğunun Saptanması:** Miyop olan çocuklar, kitabın üzerine fazla eğilmelerinden, gözlerinin sulanmasından, göz kapaklarını sık sık açıp kapamalarından, göz çevresinde ve alında oluşan kırışıklıklardan tanınabilmektedir. Hipermetrop olan çocuklar ise, sınıf çalışmalarına karşı ilgi göstermezler, sık sık uzaklara, pencerelerden dışarı bakarlar.
- **İşitme Bozukluklarının Saptanması:** Birçok halde çocuk, ağır işittiğinin farkında bile değildir. Bu nedenle, burada gayret, öğretmenlere düşmektedir. Bu gibi çocuklar derslerde çok dikkatlidirler. Zaman zaman, duymaya çalışırcasına ellerini kulaklarına götürürler. Gözleri, öğretmenin ağzına bakar.
- **Konuşma Bozukluklarının Saptanması ve Giderilmesi:** “Konuşma Bozukluğu”, çocuğun, konuşurken bazı harfleri zor, yanlış söylemesi ya da kekemelik yapmasıdır. En çok rastlananlar, r, s, k harflerinin yanlış söylenmesidir. Konuşma bozuklukları bulunan kekemelik ve yanlış söylemenin iyileştirilmesinde, kuşkusuz, önce olayın nedenleri araştırılır. Bunda psikolojik nedenler ön planda tutulur. Çocuğun rahat olmasını sağlamak gerekir. Bundan sonra, yapılan söyleme yanlışlıklarının, önce kulak, sonra da hem kulak hem göz uyarılarıyla, yapılacak yinelemelerle ortadan kaldırılması gerekir.

Birinci sınıf okutacak öğretmenin seçilmesinden, öğrencilerin okuma olgunluğunun belirlenmesinden, velinin ve öğrencinin tanınmasından, okuma olgunluğu düşük olan öğrencilerle yapılan geliştirici çalışmalardan sonra eğitim programının belirlediği yöntemlerle ilk okuma yazma öğretimi sürecine geçilmektedir.

A. Akbaba (1995)'ya göre; ilk okuma yazma öğretiminde, amacı gerçekleştirebilmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek için öğretmen şunları yapmalıdır (aktaran: S.Çelenk, 2006, s.50):

- Sesten başlayan yöntemlerde, ses (harf)'in kendi başına anlamı olmadığı için çocuğa göre soyut bir kavramdır. O nedenle öğretmen sesi tanıtırken, sesin anlam bağıyla ilişkisine dikkat çekmelidir. Örneğin; “k” sesini verirken, çocuk için somut anlamı olan “kalem”, “kitap” gibi kelimelerle ilişkilendirmelidir.
- Öğrenme sürecinde kullanılan duyu organı sayısı ne kadar çok ise öğrenme o kadar etkili ve öğrenilen davranışların kalıcılığı da o kadar sağlam olmaktadır. Bu yüzden öğretmen, ilk okuma yazma öğretimini birden fazla duyu organının kullanıldığı ortamlarda gerçekleştirmeli, görsel ve işitsel algıyı besleyecek araç ve gereçler kullanmalıdır.
- Öğretmen, öğretim sürecinde çocuğun anlamını bilmediği kelimeleri sınıfta tartışarak açıklığa kavuşturmalıdır.
- Öğretmen görsel algıyı harekete geçirebilmek için öğretim sürecinde ele alınacak olan ses ya da kelimeyi resimlerle desteklemelidir.
- Kalıcı öğrenmenin sağlanmasında tekrarın önemi büyüktür. Ancak rutin tekrarın öğrenciyi bıktıracağı göz önünde bulundurulursa, öğrenciyi rutin tekrarın etkisinden koruyabilmek için öğretmenin öğretimi oyunlaştırması süreci olumlu etkileyecektir. Bilinmelidir ki ilk okuma yazma öğretiminde oyunlaştırılmayacak etkinlik yoktur.

2.2.7. İlk Okuma Yazma Eğitimi Alacak Öğrencilerin Gelişim Özellikleri

Öğretmenin, ilk okuma yazma öğreteceği öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini bilmesi gerekir. Öğretmenin, hedef grubun özelliklerini tanımadan yapacağı eğitsel uygulamalarda başarılı olması imkânsızdır. Öğrencilerin belirli olgunluğa ulaşmadan, okuma ve yazma eğitimi alması, başarısızlığa neden olur. Bu sebeple, öğretmen öğrencilerini tanımalı, gelişim

eksikliği olan öğrencilerin eksiklerini giderici çalışmalar yapmalıdır (Z.A.Yılmaz, 2006, s.16).

Bir sınıfta bulunan öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkların genişliği, her öğrencinin gelişimini bireysel olarak tanımaya zorlamaktadır. Bununla birlikte aynı gelişim devresinde bulunan çocukların çoğunlukla aynı özellik gösterdikleri de bilinmektedir. Bu sebeple öğrencilerin gelişim çağlarına göre gösterecekleri gelişim özelliklerinin bilinmesi eğitimde yöntemlerin oluşmasını sağlayacaktır (S.Tuna, 1997, s.9). Belirlenen bu yöntemlerle öğrenciye ulaşmak kolaylaşacak, verilen ilk okuma yazma eğitimi başarıya ulaşacaktır.

2.2.7.1. Bedensel Gelişim

6-13,14 yaş arasına, çocukluğun ileri dönemi adı verilir. Bu dönem öğrencinin 6 yaşında başlayıp, cinsel olgunluğa ulaşmasına kadar sürer (Z.A.Yılmaz, 2006, s.16).

Büyüme bu yaş döneminde çok hızlı değildir, fakat büyüme süreci devam etmektedir. 7 yaşındaki bir öğrencinin ortalama boyu 118 ile 120 cm arasında değişir. Bu dönemde boy uzaması yavaştır. Yıllık boy artış oranı yaklaşık 5.5 cm'dir. Erkek öğrenciler cinsel olgunluğa ulaşmaya kadar, aynı yaşlardaki kız öğrencilerden daha kısa boyludur (T.Yüksel, 1982, s.79).

İleri çocukluk döneminde ağırlık artışı da yavaş ve düzgündür. 7 yaşındaki bir çocuğun ortalama ağırlığı 24 kg'dır. Bu dönemde çocuğun ağırlığı ve boy uzunluğu, çocuğun doğum ağırlığı, ailenin sosyoekonomik düzeyine bağlı olarak etkilenmektedir (S.Ekipek, H.Ayhan, U.Öner, 1987, s.11).

İlköğretim okulu döneminde fiziksel büyüme ve gelişme yavaş fakat kas dokusu gelişimi hızlıdır. Bu hızlı kas gelişimine rağmen, kasların işlevleri henüz

tam değildir. Bu da çocuğun hareketlerinde yetersizliğe, ahenksizliğe, uzun bir süre bir yerde oturamamasına yol açmaktadır (Ü.Korkmazlar, 1990,s.70).

Bu dönemde çocuklar göz ve kulak yapısı bakımından şekilleri kavrayacak ve sesleri ayırt edebilecek durumdadır. Okuma ve yazmaya başlanılacak olan çağ, çocukların dil yönünden k, l, r, s gibi çıkarılması zor sesleri çıkarabilecek düzeyde, parmak, bilek, kol ve eklem kasları ise kalem kullanabilecek gelişimde olmalıdır. Kalem tutabilecek el ve kol kaslarına sahip olmayan öğrencilerin el ve kol kaslarının gelişimini sağlamak için hamurla oyunlar oynatılmalı, diğer derslerde yapılan etkinliklerde öğrencinin kas gelişimini sağlayacak işler yaptırılmalıdır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.21).

Çocukta 6 yaş civarında sağ ve sol elden birisinin hâkimiyeti belirginleşir. Sol eliyle yazı yazmaya alışan öğrencinin sağ eliyle yazı yazmaya zorlanmaması gerekir. Ailenin ve öğretmenin zorlamasıyla sağ elini kullanmak zorunda kalan bir öğrencide bazı psikolojik sorunlar ortaya çıkabilir. Bu sebeple bu öğrenciler hiçbir şekilde sağ elleriyle yazı yazmaya zorlanmamalıdır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.21).

Bu dönem çocuğu hareketlidir, etkindir. Hep bir şeyler yapmak ister. Çocuğun bu hareket gereksinimi “oyun içinde eğitim” uygulamasıyla karşılanmalı; derste taklitlere, oyunlara, oyunlaştırmaya (dramatizasyona) daha çok yer verilmelidir. Eğitim ile oyun uyumlu bir biçimde birbirini izlemelidir. Çocuğun etkin olacağı yöntemler, teknikler uygulanmalıdır. Unutulmamalı ki, sessizlik ve hareketsizlik içinde hiçbir yetenek gelişemez (R.Nas, 2004, s.2).

Bedensel gelişimin okuma yazma öğretimine uygun olup olmadığını anlamak için çocuktan, kolunu başının üzerinden geçirerek diğer taraftaki kulağını tutması istenir. Çocuğun bunu başını eğmeden yapabilmesi beklenmelidir. Diğer etkenlerle birlikte çocuk bunu yapabilirse, o çocuğun okula başlamak için gerekli bedensel gelişimi kazanmış olduğu sonucuna varılabilir. Çocuğun bu olgunluğu

kazanmasında, anne babanın kültür düzeyi ile ekonomik durumunun rolü büyüktür (C.Binbaşıoğlu, 1995, s.23).

Beden sağlığı ile zihinsel yetenek arasında önemli bir bağlantı vardır. Çocuğun okul başarısı büyük ölçüde sağlığına, bedensel gücüne bağlıdır. Ailenin çocuğun sağlığına, yeterli ve dengeli beslenmesine özen göstermesi gerekmektedir. Kötü beslenme sonucu çocuklarda demir eksikliği oluşmakta, bu da onun kavrama gücünü zayıflatmakta ve zihinsel gelişimini sınırlayabilmektedir. Wester (1997)'in belirttiğine göre; çocuklar arasındaki düşünme ve kavrama farklılıklarını yalnızca beş duyu organıyla elde edilen izlenimlere bağlamak, kanımızca yetersiz ve eksik olacaktır. Amerikalı araştırmacıların açlık çeken geri kalmış ülkelerde yaptıkları incelemeler, kronik olarak yetersiz beslenen çocukların her gün karnı doyanlara oranla daha düşük bir zekâ düzeyine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır (R.Nas, 2004, s.3).

2.2.7.2. Zihinsel Gelişim

Öğrencilerin zihin gelişimi denince dil gelişiminin yanı sıra, özellikle eğitim açısından önemli olan algı, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi yeteneklerin gelişimlerinden söz etmek gerekir (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.22).

Bu yaşlarda çocukların dil gelişimi hızlıdır. Bazen dili bir yetişkin gibi kullandığı görülür. Çocuk eski sözcük bilgisini geliştirir, sözcük dağarcığı 3000 kelimeye ulaşır. Bu sözcüklerin çoğu sıfat ve edattır. 6 yaş grubundaki bir çocuk olaylarla nesnelere arasındaki ilişkiyi kurmayı başarabilir (H.Yavuzer, 1987, s.116). Okumaya başlayan çocuğun sözcük dağarcığı gelişir ve doğru cümle yapılarına ulaşmaya başlar. Altı ve yedi yaş grubu çocuklar, kısa cümleleri doğru kurabilme yeteneği kazanmıştır. Tutukluk ve kekemelik gibi konuşma bozuklukları her ne kadar okul döneminde ortaya çıkmaktaysa da okul, bu bozuklukların artmasına neden olan bir ortamdır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.22).

6 – 7 yaşlarından sonra çocuklar nesnelere gerçek fizik özelliklerine göre örgütlemeye ve sınıflamaya başlar. 7 yaşlarındaki çocuklar, mantıksal düşünme ve sayı, zaman, mekân, boyut, hacim, uzaklık kavramlarını yerleştirebilir (Z.A.Yılmaz, 2006, s.17).

Bu dönemdeki öğrencilerde soyut düşünce henüz tam gelişmemiştir. Piaget'ye göre, somut işlemler döneminde olan çocuklar yeni bir dizi kural geliştirir; gruplandırma adı verilen bu işlemin özel mantıksal bir niteliği de vardır. Okul çağındaki bir çocuğun düşüncesinin başlıca özelliği de bu grupta yeteneğine sahip oluşudur. Bundan “sınıflama, sıralama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekân” kavramları oluşur. Sınıflama ve sıralama gibi gruplamalarla aynı zamanda çocukta organize etme ve bir sistem kurma yeteneği gelişir (H.Yavuzer, 1987, s.114).

Zihin gelişimi yönünden bu dönemde çocuk, eşya ve olaylarla karşı karşıya gelerek, onlarla bir şeyler yaparak daha kolay öğrenir. Öğrenme olayını görme ve deneme ile gerçekleştirir. Çocuk, değerlendirmeden ve yorumlamadan, olduğu gibi alma yoluna gitmektedir. Varlıkları, olayları, olguları bir bütün halinde algılayan çocuk dikkatini ilgi duyduğu şeyler üzerinde uzun süre tutamaz. Duygularıyla hareket eden çocuk için sınıf çalışmaları somut düşüncelere dayalı olmalıdır. Bu sebeple, eşya, bol araç gereç yardımıyla oyuna, faaliyete ve yaşayarak öğrenmeye dayalı uygulamalara gidilmelidir (A.Ertürk, 2001, s.28).

MEB (1990), dramatize ve hayal oyunlarından zevk alan bu çağ çocukları hayalle gerçeği yavaş yavaş ayırt etmeye başlar ve bu yüzden gerçekleri öğrenmek amacıyla çok soru sorduğunu ifade etmiştir (aktaran: N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.22).

2.2.7.3. Duygusal (Psikolojik) Gelişim

Birey içerden ve dışardan gelen etkilere tepki verir. Bu tepkiler kişinin daha çok iç yaşamı ile ilgilidir. Bunlar duygu ve coşku terimleri ile ifade edilir. Duygusal yaşam kişinin toplumsal ve kişilik gelişimi ile öğrenme davranışlarını etkilemektedir (S.Tuna, 1997, s.11).

Çocuk duygusal gelişiminin köklerini, aile içinde oluşturduğu etkileşimle alır. Çocuğun aile içindeki yaşantısı hem okuldaki hem de ileri yaşlardaki duygusal gelişiminin temelini oluşturur. Bununla birlikte çocuğun duygusal gelişiminde okulda edinilen yaşantıların, aile yaşantıları kadar önemli olduğu dikkate alınmalıdır (S.Tuna, 1997, s.11,12).

Duygusal olgunluk, eğitimin en önemli amaçlarından birisidir. Bunda kalıtımın ve çevrenin rolü vardır. Kalıtım üzerinde etki yapılamayacağına göre, çevreye yani eğitime önem verilmelidir (F.Gülşin, 2005, s.12).

Çocuğun psikolojik gereksinimlerini şu şekilde sıralayabiliriz (R.Nas, 2004, s.18):

- Saygı duyulup sevilmesi,
- Beğenilip onanması,
- Olduğu gibi kabul edilmesi,
- Başarı tadı tatması,
- Özgüven.

Duygusal olarak gelişmemiş çocuklarda okuma alanında sorunlar görülür. Anne ve babasına aşırı düşkün olan sessiz, sıkılgan ve çekimser çocuklar okumayı huzur ve rahatlıklarını bozan bir öğrenme faaliyeti olarak görürler. Bazı çocuklar da başka öğrenme durumlarında uğramış oldukları başarısızlıklara, okuma öğreniminde de uğrayacaklarından korkarlar. Çeşitli nedenler yüzünden duygusal gelişimi aksayan çocuklarda görülen güdülenme, dikkat, ilgi ve irade yokluğu okuma öğrenimini de olumsuz yönde etkiler (N.Razon, 1980, s.77).

Lambert (1953)'e göre; saygı ve ilgi görmesi, sevilmesi çocuğun ruh sağlığı için büyük bir önem taşır. Çocuk evde de okulda da ilgi odağı olmak ister. Evde ya da okuldaki baskılar, gerginlikler sonucu çocuk yalana, başkalarının eşyalarını almaya yönelebilir. Parmaklarını emebilir, tırnaklarını yiyebilir, yüzünde tikler oluşabilir. Dahası kişiliğe dönük eleştiri yapılırsa, gereğinden fazla çalışmaya zorlanırsa; bu durumun yaratacağı sıkıntılar, çocukta kaş seğirmesi, göz kırptırması, öksürme biçiminde olumsuzluklar ortaya çıkarabilir (aktaran: R.Nas, 2004, s.18).

Okul öncesi dönemde, okuldaki görevler hakkında yeterince aydınlatılmamış, gerekli bilgi ve becerileri kazanamamış olan bu çocuklar için, daha okul kapısında başlayan sorunlar, sınıfta da devam eder. Duygusal sorunlardan ayrılıp kendilerini öğretmenin anlattıklarına vermedikleri için, ilk günlerdeki hazırlık çalışmalarını bile zorlukla başarır ya da başaramazlar. Aynı çocuklar zaman geçip de sınıfta anneleri olmadan oturmaya alıştıklarında, öteki arkadaşlarından geri kaldıkları için, bu kez de başarısızlık ve diğerlerinden daha geride olmaktan kaynaklanan bir kırıklık duygusundan doğan, birtakım problemlili davranışlar gösterebilirler (A.Oktay, 1983, s.19,20).

Bu durumda okula başlama ile karşılaşılacak duygusal sorunlarda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmeni model olarak algılayan çocuğa karşı tavırlarda dikkatli olunmalıdır. Onun yaptıklarını beğenmeme, yapamadığı zaman eleştirme, çocuğa ağır gelebilmekte ve verilen görevleri yerine getirememeleri onların duygusal bozukluğa uğramalarına sebep olabilmektedir. Öğretmenin bu noktada öğrencilerin duygusal yapılarını çok iyi bilmeleri, bunun için ailelerle sağlıklı bir şekilde iletişim kurmaları gerekmektedir (A.Ertürk, 2001, s.27). Çocukların duyguları ile alay etmek, ciddiye almamak ya da duyguları ifade etmelerine izin vermemek, onların duygu gelişimlerini engeller (Ş.Ünalın, 2001, s. 12). Bu yüzden öğretmenlerin çok dikkatli davranışlar sergilemesi gerekir.

2.2.7.4. Sosyal (Toplumsal) Gelişim

Ev çevresi, çocuğun yaşamının ilk beş yılında en önemli temel eğitim kurumudur. Bu kurum, çocuğa sağladığı olanaklar ve kazandırdığı deneyimlerle onu evden sonraki ikinci eğitim kurumu olan okul hakkında önbilgilere ulaştırmaktadır. Schonell, ev çevresi denildiğinde üzerinde durulan noktaları kısaca şu şekilde sıralamıştır (A.Oktay, 1983, s.14,15):

- Ekonomik koşullar, ailenin geliri, kalabalığı, evin tipi, yeterli ve düzenli beslenme, uyku gibi.
- Oyun ve sosyal deneyimler için olanaklar. Bunlar kuşkusuz kelime haznesinin gelişmesiyle ilgilidir.
- Evdeki konuşma ortamı. Özellikle çocukların konuşmasını etkileyen anne-baba konuşmasının cinsi, konuşma modeli ve miktarı.
- Okuma ve yazmaya karşı tutum. Evde çeşitli kitapların bulunup bulunmaması, evdeki okuma miktarı.
- Çocuğun güven ve kişilik gelişimini etkileyen anne-baba ilişkileri bakımından, aile yaşamının nitelikleri.

Çocuğun sosyal olgunluğu, onun çevresindeki diğer kişilerle olan ilişkisinde görülen toplum kurallarına uygun tutum ve davranışların tümüdür. Bunun öğeleri; kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurabilmesi; içinde bulunduğu gruba uyabilmesi; eleştirileri kabul edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi; içe ve dışa dönüklük durumu, bencillik ve özgecilik durumu; inatçılık ve itaat etme gibi hususlardır (C.Binbaşoğlu, 2004, s.4).

Temel eğitim çağında okul, çocuk için genişlemiş bir çevredir ve bu geniş çevrenin çocuğun sosyalleşmesindeki etkisi büyüktür. Çocuğun bu devrede benlik kavramı da gelişmektedir. Bu devrede çocuk kendi cinsleri arasında kurduğu kümeler içinde yer alır ve kümeye uyma çocuğun kişilik gelişiminde önemli bir etmendir. Çocuğun akran kümelerine girmesi, sosyal gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Çocuk bu arkadaş kümeleri içinde kurduğu ilişkilerle

toplumsallaşacak, yarışmayı, işbirliği kurmayı, sorumluluk yüklenmeyi öğrenecektir (S.Tuna, 1997, s.14).

Duygusal olgunluk gibi sosyal (toplumsal) olgunluk da belli bir yaşta gerçekleşmez; her yaşın kendine göre bir olgunluk düzeyi vardır. Okula yeni başlayan bir çocukta istenecek toplumsal olgunluk düzeyi şöyle olabilir: Çocuk, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilir, arkadaş grubuna uymakta fazla güçlük çekmez, eleştirileri fazla kızgınlık belirtileri göstermeden kabul eder, öfke ve hoşnutsuzluklarını fazla açığa vurmaktan denetim altında tutabilir, aile hayatında tabii olan anne ve babaya sıkı bağlılık biraz gevşemiştir. Çocuk, artık başkaları ile birlikte çalışmanın gereğine inanmıştır; bunun için okula gitmekte olduğunun bilincine varmıştır. Çocuk, okula başlamak için gerekli olan toplumsal olgunluğa ulaştığında, okulda yeni arkadaşlar edineceğinin, yeni şeyler öğreneceğinin verdiği mutluluğu hisseder, yuvadan uçmak isteyen kuş gibi, anne-babayı okula kaydettirmesi için istek duymaktadır (C.Binbaşıoğlu, 1995, s.25).

İlkokula gelen çocukların bazıları her fırsatta ağlamaya, şikâyet etmeye meyillidirler. Neşeli ve mutlu çocuklara göre bu gibi çocuklar okumayı daha güç öğrenirler. Okula gelen her çocuk kalabalık sınıf şartları altında fazla rahatsız olmadan başkalarıyla birlikte olmaya alışık olmalıdır. Çünkü serbestçe konuşabilmek okuyup oynayabilmek için bir şarttır (V.B.Pars, C.B.Pars, 1954, s.16).

Çocuğun okula uyması, yeni çevresinde kendi yerini seçip alması sosyal olgunluğu gerekli kılar. Bu ilk ve nazik değişiklik sırasında anne ve babanın yerini alacak olan öğretmenin eğitsel rehberliği çok önemlidir ve çok etkilidir (Ş.Ünalın, 2001, s.11).

Bu dönemde hem erkek hem de kız öğrenciler kendileri ile aynı cinsten olanlarla arkadaşlık yapmak isterler. Öğretmen kız ve erkek öğrencilerin birlikte oyun oynamasına uygun ortam yaratmalı ve öğrencileri yönlendirmelidir (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.25). Bu dönemde çocuk, cinsiyetine göre davranmayı öğrenir. Cinsiyetine uygun davranma ilk çocuklukta fiziksel görünüş

ağırlıkta iken, bu dönemde davranış ağırlıktadır. “Erkekler/kızlar şöyle yapar” cümlelerinde ifadesini bulan cinsiyet rolü bu dönemde kazanılır (H.Bacanlı, 2000, s.51).

Ayrıca, çocuklar büyüdükçe kendi sınıf arkadaşları tarafından sevilip sevilmediklerinin farkındadırlar. Bazı çok parlak ya da özel ilgileri olan çocuklar, kendi yaşlılarıyla paylaşabilecekleri çok az şey bulabilirler. Bunun sonucu olarak isteyerek yalnız kalırlar. Bir de istemedikleri halde yalnız kalan çocuklar vardır. Bunlar arkadaşlık edebilmeye can atarlar ancak başkaları tarafından reddedilirler. Toplumsal kabul sağlayamamış çocuklar ya sessiz, çekingen olmalarından ya da saldırgan, problemlili olduklarından diğer çocukların düşmanlıklarını kazanırlar. Çünkü diğerlerinin oyunu bozarlar ve diğerleri tarafından kabul görmezler. Başlangıçta kabul sağlayamamış olan öğrenciler, bir ilerleme gösterebilir ve daha çok kabul gören bir çocuk olabilir. Bu gibi durumlarda öğretmen, öğrencinin arkadaşları tarafından kabul görmesini sağlayacak davranışlara yönelmesine yardımcı olmalıdır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.25).

Öğretmen sosyal gelişim için böyle önemli bir rolde iken; öte yandan, öğretmenin çocuğu anlayışla ele almaması, ona rehberlik edememesi, uygun yöntemlerle öğretim yapamaması, çocuğun okula uyumunu güçleştiren bir faktördür. Okulda çocukların aşırı baskı altında tutulmaları veya tam bir başıboşluk içinde bırakılmaları, çocuğun okumaya karşı olan eğilimini azaltacaktır (N.Razon, 1980, s.77).

2.3. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

İlk okuma yazma öğretiminde, tarihsel süreç içinde, değişik yöntemler izlenmiştir. Her yöntemin fayda ve sakıncaları vardır. İlk okuma ve yazma alanında çalışan bilim adamlarının, daha kısa sürede, öğrencinin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimine en uygun olan öğretim yöntemlerini araştırmaları neticesinde,

pek çok okuma yazma öğretimi yöntemleri ortaya çıkmıştır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.81).

Okuma yazma öğretimi konusunda yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkan metodik sonuçları iki önemli başlık altında toplamak mümkündür. Birleştirme yöntemi ve çözümlene yöntemi. Bir de bu iki metodun bir arada kullanıldığı uygulamalar vardır. Buna da eklektik (karma) yöntem denilmektedir (N.Alperen, 1994, s.40). Bu yöntemler dünyada kabul görmüş ve yıllarca kullanılmıştır.

Ülkelerin çoğunda, okuma öğretiminde kullanılacak olan yöntemlerle ilgili resmi direktifler ya da tavsiyeler vardır. Örneğin; Fransa, Polonya, Finlandiya, Çekoslovakya gibi ülkelerde öğretmen metot seçimi konusunda serbest bırakılmıştır. Belçika, İsviçre, Salvador, Filipinler, Hindistan, Lüksemburg, Kolombiya, Portekiz gibi ülkelerde ise ilk okuma yazma öğretimi resmi direktiflerle (belirlenen programlarla) yapılmaktadır. Bu konuda sınırlı serbestlik sağlayan ülkeler de vardır. Örneğin; Arjantin’de ülkenin belirlediği ilk okuma yazma öğretim metodunun dışında bir metotla öğretim yapmak isteyen öğretmen, gerekli makamlardan izin alarak istediği yöntemi kullanabilmektedir (F.Bengisu, 1954, s.18, 19, 20, 21).

Ülkemizde ise, birinci sınıf öğretmenleri programın istediği yönetime göre ilk okuma yazma öğretimini yapmak zorundadır (E.N.Erken, 1971, s.64).

Dünyada geçmişten bugüne kadar kullanılan ilk okuma yazma öğretimi yöntemlerini; “Bireşimsel Yöntemler”, “Çözümsel Yöntemler” ve “Karma Yöntem” başlıkları altında inceleyelim.

2.3.1. Bireşimsel (Sentezci) Yöntemler

Bireşimsel yöntemler heceyi, kelimeyi veya cümleyi meydana getiren unsurları birleştirmek esasına dayanarak uygulanan bir okuma yazma öğretim yöntemidir. Bu kategoriye giren okuma yazma yöntemleri; “Alfabe Yöntemi”, “Ses Yöntemi” ve “Hece Yöntemi”dir.

2.3.1.1. Alfabe (Harf) Yöntemi

Alfabe yöntemi, Greko-Romen çağından orta çağın sonuna kadar bütün dünyada kullanılmıştır. Birçok ülkede 19. yy sonuna kadar bu yöntemle öğretime devam edilmiş, ülkemizde 1960'lı yıllara kadar geçerliliğini korumuştur (M.Tekin, N.Özdemir, 1983, s.43). Ayrıca bu yöntem 1928-1948 yılları arasında ülkemizde yetişkinlere yönelik yapılan okuma yazma kampanyalarında da kullanılmıştır (A.Kılıç, 2000, s.28).

Alfabe yöntemiyle yapılan okuma öğretiminin dayandığı temel, harflere ve alfabedeki adlarına göre yapılmış olmasıdır. Bu metotta, harflerin adları alfabedeki sıraya göre öğretilir. Daha sonra harfin adı ile şeklinin bağlantısı kurulur: B=be, C=ce, K=ka vb. Önemli olan önce harflerin adlarıyla şekillerinin alfabetik sıra içinde verilmesidir. Bu aşamadan sonra heceler oluşturulur: a + be = ab, a + ce = ac ... Daha sonra da kelimelerin içindeki heceler öğretilir: Baba = Ba + ba, kalem = ka + lem gibi alıştırmalar yaptırılarak okuma eylemi öğretilmiş olunur. Harflerin yazımı önemli değildir (A.Ferah, 2005, s.97).

Quintilien (M.Ö.68) bu yöntemi geliştirip, yüzünde harfler yazılı küpler, levhalar hazırlayıp çocuğu bunlarla oynatarak öğretim yapılmasını tavsiye etmiş, çalışmalara karşı çocukta ilgi uyandırma yoluyla yöntemin kusurlarını gidermeye çalışmıştır (M.Tekin, N.Özdemir, 1983, s.44).

C. Binbaşıoğlu (1981)'na göre, bu biçimde öğretimde çok kez, çocuk geriye dönüp heceleri yineleyerek okur. Ne anladığı sorulduğunda hiçbir şey söyleyemez. Çocuk bu yöntemle çok geç ve güç öğrenmektedir. Bu yöntemin acısını çocuk yıllarca çeker (aktaran: A.Kılıç, 2000, s.28, 29).

Çelenk'in de bu konudaki görüşleri Binbaşıoğlu'nu desteklemektedir. Çelenk (1993)'e göre; bu yöntemle okuyan öğrenci kekeleyerek okumakta ve okuduklarını anlamakta zorlanmaktadır. Anlamı olmayan çalışmaların (hece çalışması) sık sık tekrarlanması öğrencinin okumaya olan heves ve zevkini yok

etmektedir (A.Kılıç, 2000, s.29). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda yapılan araştırmalar, harf metodunun çocuk psikolojisine uygun olmadığını ortaya koymuştur (S.Karagöz, 1976, s.4).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralamışlardır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.82):

- Sessiz harflerin önüne ya da arkasına ünsüz bir harf almadan seslendirilememesi, sessiz harflerin öğrenilme sürecinde sorunların ortaya çıkmasına neden olur.
- Sürekli olarak yapılan anlamsız tekrarlar öğrencileri okuma zevkinden mahrum eder.
- Öğrenci harften heceye, heceden kelimeye doğru okuma sırası takip ettiği için bütünü anlayamaz. Anlaması için defalarca okuması gerekir.
- Okuma esnasında sesler üzerinde meydana gelen odaklaşma, okumada görme açısının daralmasına, okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının oluşmasına neden olur.
- Harflerin sık sık tekrar edilmesi öğrencilerde harflerin doğru olarak telaffuz edilmesini engeller. Aynı zamanda sürekli olarak yapılan tekrarlar öğrencilerin güzel ve düzenli yazı yazmalarını da engeller.
- Öğrenci parçadan bütüne doğru okuma yazma öğrendiği için hızlı yazamaz ve yazılı anlatım becerisi gelişemez.

2.3.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi

Ses yöntemi ile okuma yazma öğretimi her harfin bir sese karşılık olduğu dillerde (Türkçe gibi) uzun yıllarca kullanılmıştır (S.Çelenk, 2005, s.52). Bu yöntem söylendiği gibi yazılabilen dillerde verimli olarak kullanılabilmiştir (M.Tekin, N.Özdemir, 1983, s.44). F. Güneş (1992), bu yöntemin Vietnam'da 1945-77, Jamaika'da, Peru'da 1960 yıllarında ve Çin'de yetişkinlere yönelik okuma yazma kampanyalarında kullanıldığını belirtmiştir (aktaran: A.Kılıç, 2000, s.30).

Bu yöntemde bir kelimeyi okutmak için harflerin adını değil, sesini tanımak gereklidir. İlk olarak sesli harfler verilir. Sonra da sessiz harfler verilir. Bu harfler birleştirilerek heceler, hecelerden de kelimeler, kelimelerden ise cümleler oluşturularak okuma yazma öğretilmektedir (Ö.Tamcan, 2004, s.19).

Yöntem halen birçok ülkede uygulanmaktadır. Yöntemin başlıca yararlarından biri, ses işaretleri yoluyla kelimeleri tanımayı öğretmesidir. Huey'e göre; fonetik yöntem, öğrencide bir sesi ve ses işaretlerini birleştirerek herhangi bir kelimeyi söyleyebilme yeteneğini geliştirmektedir. Anderson ve Dearbonrn'a göre; bir kelimenin harflerini söylemeyi ve doğru dürüst birleştirmeyi bilen bir öğrenci aynı yolla o kelimeyi de okuyabilmektedir (M.F.Öz, 2005, s.5).

Bu yöntemin mantıklı, ekonomik ve kolay uygulanabilir olduğu belirtilmektedir (M.Tekin, N.Özdemir, 1983, s.44). Ayrıca bu yöntem ile daha hızlı okuma yazma öğretilmektedir (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.83).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralamışlardır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.83):

- Fonetik olmayan dillerde etkili olarak kullanılamaz.
- Öğrenciler sessiz harflerin telaffuzunda araya başka sesler de sokar, bu durumda kelimelerin telaffuzu zorlaşır.
- Harflerin sesi üzerine aşırı derecede yoğunlaştığı için öğrenci elindeki metni hızlı okuyamaz ve yazamaz.
- Harflerin sesi üzerine aşırı derecede yoğunlaştığı için öğrenci okuduğu metni anlayamaz.
- Öğrenciler her harfin sesini çıkartarak ilk okuma ve yazma öğrendikleri için sessiz okuma becerisini kolay kolay kazanamaz.
- Ses yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilk aşamasında kelimeler pratik olarak öğretilemez ise, öğrenciler okuma ve yazmayı kolay kolay öğrenemez.

- Ses yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, cümle oluşturmakta zorlanır.

2.3.1.3. Hece Yöntemi

Bu yöntemde temel öge ve birim hecedir. Heceler gösterilir, belli bir birikimden sonra heceler kelime ve cümle yapmak için birleştirilir (M.Tekin, N.Özdemir, 1983, s.45). Bu yöntem, İspanyolca, Portekizce, bazı Afrika yerlilerinin dillerine, Japonca gibi basit hece yapısı olan dillere uygundur (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.84).

Hece yöntemi, öğretiminin temel ögesinin hece olması nedeniyle diğer sentezci yöntemlerden farklıdır. Harfler yerine heceler kullanılmaktadır; çünkü birçok sessiz ancak, seslilerle birleşerek doğru söylenebilirler. Bunu hemen hemen bütün fonetisyenler kabul etmektedir (M.F.Öz, 2005, s.6).

F. Güneş (1992); ileri durumdaki öğrencilerin diğer öğrencilere okuma yazma öğretebileceği kolaylıkta olduğu, derslere hazırlanmak için basit düzeyde dil bilgisine sahip olmanın yeterli olduğu, yetişkin mantığına uygun olduğu için bu yöntemin dikkatli alıştırma ile yetişkinlere çabuk okuma öğreteceğini, belirtmektedir (aktaran: A.Kılıç, 2000, s.30).

Cemaloğlu, Yıldırım (2005) ve Öz (2005) yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralamışlardır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.85), (M.F.Öz, 2005, s.6,7):

- Öğrencilere öğretilen heceler, kelimeler ve cümleler içerisinde tekrar edilmediği durumlarda okuma yazma öğrenme süreci uzun zaman alır ve öğrenciye aşırı bir çaba yükler.
- Hece tablosuna dayalı öğrenme, öğrencinin ilgisinin dağılmasına neden olur. Hece tablosu fazla kullanılırsa öğrencinin cümle ve hikâyelere geçmeden önce, okumayla ilgisini kesmesi olasılığı vardır.

- Öğrenciler heceyi çatarak okumayı öğrendikleri için yavaş okurlar ve okudukları metni anlayamazlar.
- Öğrenciler anlamlı okuma becerisini kolay kolay kazanamazlar.
- Bu yöntem, karışık bir hece yapısı olan veya resimlerle ifade edilebilecek bir veya iki heceli kelimeleri az olan bir dil için uygun değildir.

2.3.2. Çözümsel (Analizci) Yöntemler

Anlamaya yönelik okuma yazma becerisinin kazandırılabilmesi için önce bütün bir anlam ifade eden birimlerin, yani kelime, cümlecik ve cümlelerin öğretilmesi gerekmektedir. Birey bunları kavradıktan sonra öğelerine ayırabilmektedir (A.Kılıç, 2000, s.31).

Çözümsel yöntemlerin çıkış kaynağı Gesthalt Psikolojisi'ne; yani bütünü parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu anlayışa göre kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanması için öğrenme yaşantıları anlamlı bir bütün halinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır. Yapılan araştırmalara göre göz okurken birtakım sıçramalar ve duraklamalar yapar. Yazıyı okuyabilmek bu sıçramaların az ve çok oluşuyla ilgilidir. Ağır okumalarda bu ilerlemenin miktarı hem azdır hem de göz zaman zaman geriye doğru dönüş yapar ve orada bir miktar kalır. Bu durumu dikkate alan eğitimciler, ilk okuma ve yazma öğretiminde çözümsel yöntemlere yönelmişlerdir. Bu yöntemle göz, bir bakışta daha geniş bir alanı görür, bütün bir cümleye, bir, iki belki de üç sıçrama ile tepkide bulunur yani yazıyı anlam bütünlüğünü koruyarak okur (S.Çelenk, 2005, s.55).

Bütünlük arz eden geniş konuları, kısımlara ayırarak inceleyip tanımayı hedef tutan bu yöntem, çocuk psikolojisinin bulgularına göre ilk okuma ve yazma öğretiminde en yararlı yöntemdir (S.Dikmen, 1986, s.16).

Bu kategoriye giren okuma yazma yöntemleri; “Sözcük (Kelime) Yöntemi”, “Cümlecik Yöntemi”, “Cümle Yöntemi” ve “Öykü (Hikâye) Yöntemi”dir.

2.3.2.1. Sözcük (Kelime) Yöntemi

Bu yöntemi ilk defa Johann Amos Comenius kullanmıştır. 1657 yılında yazdığı “Orbis Pictus” adlı eserinde bu yöntemi tavsiye eder. “Kelimelerin düşünce ve hafıza için temel birim olduğunu” kabul eden Dr. Decroly de bu metodu savunanlardandır (M.Tekin, N.Özdemir, 1983, s.47).

Bu yöntemde, kelimeler genel olarak bir anlam oluşturan bir bütün içinde gösterilir ve ilk derste, özellikle “bak ve söyle” metodu kullanılmaktadır. Hatırlamayı kolaylaştırmak için çeşitli yöntemlere başvurulur. Öğrenci yeni kelimeyi içeren cümle ve mısralara bakarak, ilk bakışta onları tanıyınca kadar yüksek sesle tekrar eder. Hatırlamayı kolaylaştırmak için kitaplara resimler konur. Aynı zamanda öğrencilerin dikkati, heceler, harfler, sesler gibi kelimelerin detayları üzerine çekilir. Sonra, bu öğeler öğrencilerin kelimeleri, yardım almadan doğru olarak okuyabilmeleri için kullanılmaktadır (M.F.Öz, 2005, s.7).

Okuma yazma alıştırmalarına öğrenci için anlamlı olan kelimeler öğretilerek başlanmalıdır (A.Kılıç, 2000, s.31). Kelimelerin verilmesinde basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesi gerekmektedir (S.Çelenk, 2005, s.58).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralamışlardır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.86,87):

- Sürekli yapılan tekrarlar öğrencilerin okuma ve yazma öğretiminden soğumasına neden olur.
- Sözcük üzerine aşırı derecede yoğunlaşma cümlenin anlaşılmasını engeller.
- Öğrenciler hızlı ve anlamlı okuma becerisini geç kazanır.
- Öğrenciler sözcükleri kök halinde öğrendiklerinden sözcüklere getirilen ekleri öğrenmede zorluklar yaşarlar.

2.3.2.2. Cümlecik Yöntemi

Bu yöntemin dayandığı ilke şudur: Bir cümle parçası, basit kelimedenden daha anlamlı ve daha ilgi çekicidir. Çünkü iyi, süratli okuyucular yetiştirmek için bir kelime grubunun üzerinde çalışılmalıdır. Bu yöntemde öğretmen tahtaya önceden, özellikle belirlenmiş bir cümle parçasını yazar. Öğrenciler bu cümle parçasına dikkatle bakar, birkaç kez tekrar ederek, bu cümle parçası içinde, tanıdık kelimelerle yeni kelimeleri ayırırlar. Yeni kelimeler, kelime yönteminde olduğu gibi öğelerine ayrılır (M.F.Öz, 2005, s.7, 8).

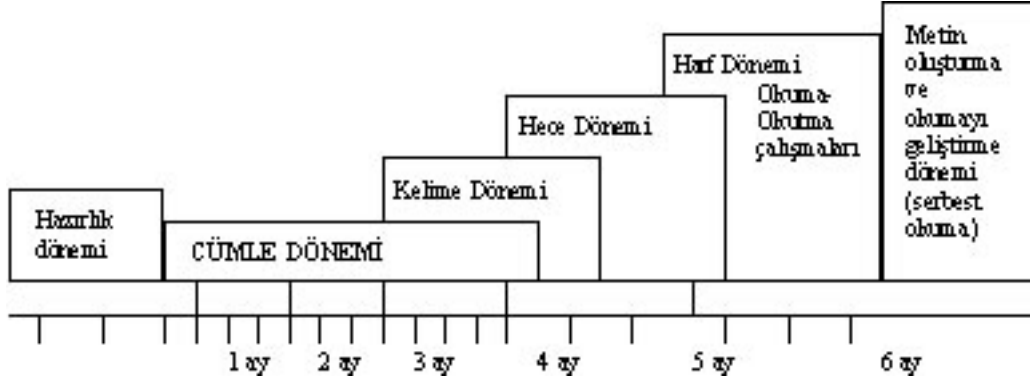
Bu yöntemin sakıncalarını Öz (2005) şu şekilde ifade etmiştir: Anderson ile Dearbaorn yaptıkları araştırmada, göz hareketlerinin fotoğraflarını çekerek, iyi okuyucuların cümle parçalarını değil de, az çok düzenli satır parçalarını kavradıklarını tespit etmişlerdir. Çünkü; düşünce birimlerinin anlaşılması, tamamen görme yetisinden ziyade, zihinsel yetiye bağlıdır. Ayrıca bu yöntem, kelime yöntemindeki tüm sakıncaları aynen taşımaktadır (M.F.Öz, 2005, s.8).

2.3.2.3. Cümle Yöntemi

Bu yöntem dünyada ve ülkemizde tartışmasız en gelişmiş yöntem olarak kabul edilmiştir. Çözümsel yöntemler arasında en yaygın uygulama şansı bulan yaklaşım, cümleden başlayan çözümsel yöntem olmuştur (S.Çelenk, 2005, s.56).

Aşağıdaki şekilde de görülen aşamalardan geçerek okuma yazmaya ulaşılan yöntemi kısaca inceleyelim.

Şekil 1: Çözümleme Metodunun Dönemleri (A.Göçer, 2000, s.70)



Cümle yöntemine göre, ilk okuma yazma çalışmalarına hazırlık devresi tamamlandıktan sonra başlanır. Hazırlık devresi, öğrenciler; okula, sınıfa, öğretmen ve arkadaşlarına tam olarak uyum sağladıktan sonra bitirilir. Bu süre yaklaşık üç haftadır. Fakat bu süre, okulun bulunduğu çevrenin özelliklerine göre değişebilir (A.Ertürk, 2001, s.19).

Akyol (2001) cümle yönteminde hazırlık aşamasını dörde ayırmıştır (H.Akyol, 2001, s.74):

- Sınıf ve okul ortamını tanıtmak,
- Bak – anlat,
- Çiz – boya,
- Çizgi çalışmaları.

Hazırlık aşaması bittikten sonra, bu yöntemin uygulama basamakları sırasıyla şunlardır (S.Çelenk, 2005, s.56, 57, 58):

- **Cümleyi Tanıma:** Öğretmen öğrencilere önceden belirlenmiş basit cümleler verir. Bu cümleleri okutup yazdırır. Bu aşamada öğrenci, cümleyi bütün olarak tanımalı ve diğer cümlelerden ayırt edebilmelidir.
- **Cümleyi Çözümleme ve Kelimeyi Tanımlama:** Öğretmen, öğrencilerin en iyi tanıdığı cümlelerden başlayarak cümleleri kelimelere ayırır, bu kelimeleri ayrı ayrı okutup yazdırır. Her kelimeyi farklı cümleler içinde kullanır.
- **Kelimeyi Çözümleme ve Heceyi Tanıma:** Öğretmen, öğrencilerin en iyi tanıdığı kelimelerden başlayarak hecelere ayırır, bu heceleri okutup yazdırır ve her heceyi farklı kelime, cümle içinde kullanır.
- **Sesleri (Harfleri) Tanıma:** Çözümleme sürecinde esas olan harfin öğretimi değil, öğrencinin bütün içerisinde sesi sezmesi ve harf-ses ilişkisini kurarak sesin sembolü olan harfi tanımasıdır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin en iyi tanıdığı hecelerden başlayarak, heceleri seslere ayırır. F. Varış (1973)'a göre; bu çalışmalar sırasında öğrencilere, sesiz harflerin nasıl çıktığı, rolleri ve hecenin bütünlüğü içindeki seslerin iyice öğretilmesi gerekir. Bu çalışmalar yapılırken sesli harfleri ve heceleri iyice tanıyan öğrenciler gerçek anlamda okuma yazmayı öğrenmeye başlarlar (aktaran: R.Varış, 1973, s.11).
- **Serbest Metne Geçiş:** Okuma çalışmalarına çocuk düzeyine uygun basit metinlerle başlanmalıdır. Bu geçiş döneminde basit tekerlemeler ve çocuk için anlam ifade edecek şiirlerden yararlanılabilir. Böylece öğrencinin hem akıcı okuması hem de okumadan keyif alması sağlanır.

Uzun yıllar boyunca ülkemizde ve dünyada cümle yöntemiyle okuma yazma öğretilmesinin nedenlerini kısaca şöyle açıklayabiliriz:

Algı; zihnin, eşya ve olayları, kendine has özellikleriyle tanıma konusunda organize etme işidir. Hiçbir zaman çeşitli duyumları toplama işi değildir. Çocuk baktığı eşyanın tamamını görür. Soyut olarak düşünemez. Onun için, anlamsız bir

harf hiçbir şey ifade etmez. Çünkü harf bir bütün değildir. Bütünün parçasıdır. Bütünlük anlatmayan konular çocuk için anlam taşımaz (N.Tan, 1998, s.39). Bu durumda, öğrenci için anlam ifade eden cümleleri kullanarak okuma yazma öğretmek daha faydalı olacaktır. Schonell de “Cümle yönteminin en büyük yararlarından biri, metinde ifade edilen düşünce zinciri vasıtasıyla öğrenciye yardım etmesidir.” ifadesiyle cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimini desteklemektedir (F.Güneş,1997, s.146). Ayrıca, göz sıçraması üzerine yapılan araştırmalara uygun düştüğü için bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocuklar daha hızlı okudukları ve okuduklarını anladıkları ve bu beceriyi daha kısa sürede kazandıkları ifade edilmektedir.

Bu yöntemin faydalarının yanı sıra, Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralamışlardır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.89):

- İlk okuma ve yazma öğretimi uzun zaman alır.
- Yöntemin devrelerinin hatalı uygulandığı durumlarda yöntemden beklenen fayda elde edilemez.
- Cümleden sözcüğe, sözcükten heceye, heceden harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için, uygulamada karışıklığa neden olur.
- Cümleler iyi seçilemediği ve öğrencinin dikkatinin toplanamadığı durumlarda öğrenme başarısızlıkla sonuçlanır.

2.3.2.4. Öykü (Hikâye) Yöntemi

Bu yöntem cümle yönteminin genişletilmiş halidir. Kelime ve cümle metotlarının eksik ve sakıncalı yönlerini, kusurlarını düzeltmeye yöneliktir (M.Tekin, N.Özdemir, 1983, s.48).

Bu yaklaşımda, çocuklar açısından daha ilginç olduğu için okuma yazmanın öğretimine bir masal ya da öyküden başlanmasının daha uygun olacağı düşüncesi temel alınmıştır. Öykü ilk önce çocuklara anlatılır, öykü ile ilgili varsa çizgi film izletilir veya ses kaydı dinletilir, öykü dramatize ettirilir, öykü bölüm bölüm

okutturulur ve kısa cümlelerden başlanarak çözümlenir (S.Çelenk, 2005, s.55). Bu yöntemde, öğrencinin dikkati metnin anlamı üzerine çekilmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenci bir düşünce zincirini önceden sezmeye ve izlemeye yöneltilir. Hikâye, öğrencilere basit bir cümleden çok düşünce ilişkilerini tartışma ve anlama fırsatı verir (M.F.Öz, 2005, s.9, 10).

Bu yöntemle okuma çok hızlı gerçekleşir. Öğrencilerin, okuduklarını anlama, yazılı ve sözlü anlatım becerileri gelişir. Okudukları metindeki vurgu ve tonlamalar, öğrencilerin anlamlı okuma düzeylerini artırır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.91).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralamışlardır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.91):

- Yeterli düzeyde araç ve gereç bulunmadığından etkililiği düşer.
- Seviyeye uygun öykü bulma gücüne sahiptir.
- Okuma ve yazma öğretimi uzun zaman alır.
- Okuma ve yazma öğretecek öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyi yöntemin başarısında etkilidir.
- Kalabalık sınıflarda etkililik düzeyi düşer.

2.3.3 Karma (Eklektik) Yöntem

Bu yaklaşım bireşimsel yöntemin sakıncalarından kaçınmak, çözümsel yöntemlerin uygulamadaki gücünü gidermek amacıyla, daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yöntemidir (S.Çelenk, 2006, s.64).

Bu yöntemde, bir yandan cümle ve kelimeler öğrencilere öğretilirken, diğer yandan da kelime, hece ve harflerin tanıtılmasına geçilir. Böylece öğrenci cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur (A.Göçer, 2000, s.69).

Bhola'nın belirttiğine göre, bu yöntem Bulgaristan, Hollanda, Küba, Meksika, Uruguay gibi ülkelerde çocuklara yönelik olarak kullanılmaktadır. Tanzania'da 1971 – 1981 yılları arasında, Küba, Şili, Meksika, Guatemala ve Ekvator'da 1960'lı yıllardaki yetişkinlere yönelik okuma yazma çalışmalarında kullanılmıştır (aktaran: F.Güneş, 2000, s.148). Tok'a göre de eklettik yöntem, sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerin ve yetişkinlerin okuma yazma öğretiminde ve mihver derslerin işlenişinde kullanılmalıdır (Ş.Tok, 2001, s.275).

Okuma yazma öğretimi felsefi yaklaşımlarından biri olan eklettik yaklaşımda; ses öğrenme etkinlikleri, heceleme etkinlikleri, grupla ya da bireysel olarak öğretim etkinlikleri gibi öğretmenin içinde bulunduğu koşullara göre seçebileceği birçok teknik vardır. Bu teknikler okuma yazma öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir. Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) da bu yöntemle öğrenciler daha kısa zamanda okuma yazma öğrendiğini ifade etmiştir (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.88).

Karma yöntemle okuma yazma öğretiminde, program hedeflerinden saparak, öğrenciler bazen hece, bazen ses, çoğu kez de harflerle okuma yazma öğrenmektedir. Bu yöntemin uygulanmasında korku ve telaş vardır. Okuma yazmada aşamalılık ve ön koşul öğrenmeler dikkate alınmadan yapılan bir çalışmadır. Bu yöntem okullarda yaygın olarak kullanılmakta, korsan bir okuma yazma yol izlenmektedir. Bu yöntemin uygulanmasında öğrencilerin psikolojik dünyasının olumsuz etkilenebileceği söylenebilir (H.Güleryüz, 2000, s.87).

Başka bir deyişle; çözümlene ve bireşim yönteminin birlikte kullanıldığı, kimi zaman diğer yöntemlere de yer verilen bu yöntemin iç tutarlılığı yoktur. Belli bir bütünlük içinde, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi öğrenme ilkeleri dikkate alınmamaktadır. Tüm bu olumsuzluklar, eklettik yöntemle okuma yazma öğrenen bireylerin (yetişkinlerde olmayabilir) güçlüklerle karşılaşmasına neden olacaktır (K.Köksal, 2001, s.38).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005); bu yöntemin sakıncaları şu şekilde sıralamışlardır (N.Cemaloğlu, K.Yıldırım, 2005, s.88):

- Öğrenciler hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazanamaz. Öğrenciler okuduklarını anlama becerisini üst sınıflarda yoğun bir çabayla kazanırlar.
- Öğrenciler ilk okuma ve yazma sürecini çok hızlı bitirdiklerinden sözcükleri telaffuzda zorlanırlar. Bölgesel ağız farklılıklarından kaynaklanan konuşma kusurları yazılı ifade biçimine de yansır.

2.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yeni İlköğretim Müfredatı

“Yapılandırmacılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığıdır. Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “yapısalcılık” sözcüğü kullanılmaktadır. Yine “oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla “yapılandırmacılık” ifade edilmektedir (O.Çınar, E.Teyfur; M.Teyfur, 2006, s.49).

Immanuel Kant, Lev Vygostsky, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner ve Howard Gardner gibi bilim adamlarının çalışmaları oluşturmacılığın şekillenmesine önemli katkı sağlamıştır. Yapılandırmacı görüşün sistemleştirilmesinde Wund, Ausubel ve Titchener gibi eğitimcilerle, Saussure, Jakapson, ve Levi-Strauss gibi düşünürlerin adları geçmektedir (A.F.Oğuzkan, 1993, s.158).

Oluşturmacı görüşten etkilenen ve bu yönde öğretim programları üzerinde çalışmalar yapan ve yapmış olan bazı ülkeler Avustralya, İngiltere, İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Kanada ve Singapur ’dur (P.Aşkar, 2005, s.5).

Türk Eğitim Sistemi genel olarak davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistemdir. Geleneksel eğitim anlayış ve yaklaşımımız, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşılır. Yapılan bilimsel çalışmalar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretimde oluşturmaya eğitim yaklaşımını benimsemiş ve 2004–2005 öğretim yılında da, denenmek üzere pilot olarak seçilen illerdeki okullarda uygulamaya koymuştur. 2005–2006 öğretim yılından itibaren de Millî Eğitim Bakanlığı ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya başlamıştır. 2005–2006 öğretim yılından önce öğretmen ve yöneticilere bu yeni yaklaşım ve buna dayalı olarak hazırlanan programlar tanıtılmıştır. Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olması iddiası ile sisteme önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan ve yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşeceği ifade edilmektedir (O.Çınar, E.Teyfur; M.Teyfur, 2006, s.51).

GELENEKSEL YAKLAŞIM	OLUŞTURMACI YAKLAŞIM
Bilgi bireylerin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, öznedir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğretilenleri tekrar etmelerine bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

Oluşturmacı öğrenme yaklaşımının daha çok bilişsel öğrenme kuramları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrenme konusunda, geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın ayrıldığı temel noktalar şöyle karşılaştırılabilir (Y.Özden, 2003, s.55–56):

Yeni programlarda öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gerekensinin duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir. Öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir (P.Aşkar, 2005, s.5).

Geleneksel anlayışı terk eden bu programla (Glickman ve diğerleri, 2004), oluşturmacı sınıf ortamı ile geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması şu şekilde yapılmıştır (O.Çınar, E.Teyfur; M.Teyfur, 2006, s.51,52).

	GELENEKSEL SINIF	OLUŞTURMACI SINIF
Amaç	Bilginin aktarılması	Bilginin oluşturulması
Müfredat	İçerik merkezli Katı, ardışık	Problem merkezli Esnek, örüntülü
Öğretim Odağı	Bilginin parçalara ayrılması Yatay, yüzeysel	Büyük fikirler Derinlik
Planlama	Öğretmen tarafından yapılır	Öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır
Öğretim Yöntemleri	Anlatım Öğretmen doğru cevabı arayan sorular sorar Ezberci Öğretmen dönütüne göre öğrencinin alıştırma yapması Bağımsız öğrenci alıştırması	Açık uçlu tartışma Öğrenci kaynaklı sorular Problem çözme Araştırmacı Aktif öğrenme İşbirlikli öğrenme Bireysel ve grupla yapılandırma

Bütün bu gelişmeler ışığında hazırlanan Yeni İlköğretim Müfredatında, ilk okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulanması; yazı öğretiminde ise bitişik eğik yazı harfleri benimsenmiştir.

2.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

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

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri ve uygulanmasındaki gerekçeler şu şekilde sıralanmıştır (M.E.B., 2005, s.224, 225):

- Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamalı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme gibi) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleşmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Bu yöntem ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

2.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (M.E.B., 2005, s.225):

İlk okuma-yazma öğretiminde;

- Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
- Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir.
 - Kolay okunması.
 - Dilde kullanım sıklığına sahip olması.
 - Anlamının açık ve somut olması.
 - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir gibi).
 - İşlek hece yapısına sahip olması.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
- Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
- Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
- Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir.
 - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
 - Öğrenci defterlerine yazma.
 - Okuma ve yazılanları sergileme.
 - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

2.4.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (M.E.B., 2005, s.226):

2.4.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında genel hazırlık, okumaya ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır.

Genel Hazırlık: Öğrencilerin sınıf ortamına, arkadaşlarına alışmaları için okulun ilk gününden itibaren onlara rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Ayrıca sınıfını ve sırasını bulmaya, sınıfına, sırasına, arkadaşlarına ve öğretmene de alışmaları için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceler birer araç olarak kullanılabilir. Böylece öğrencilerin, ilk okuma yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Okumaya Hazırlık: Okumaya hazırlık için öğretmenlerin aşağıdaki konularda öğrencileri hazırlaması gerekmektedir.

- **Oturma:** Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek çalışmalarına izin verilmemelidir.
- **Kitap tutma ve açma:** Öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir. Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklık sağlanmalıdır.
- **Görsel okuma:** Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir.

- Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,
- Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,
- Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,
- Söylenen cümleye uygun resimleri bulma,
- Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,
- Görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma,
- Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma.

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

- Hikâye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme gibi okuma.
- Öğrencilerin resimli hikâyeleri okuyormuş gibi anlatmalarını sağlama.

Yazmaya Hazırlık: Yazmaya hazırlık için öğretmenlerin aşağıdaki konularda öğrencileri hazırlaması gerekmektedir.

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

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

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

- **Kalem tutma:** Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir. Öğrencinin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlanmalıdır.
- **Serbest çizgi çalışmaları:** Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrencilere çeşitli resimler yaptırılır. Yapılan bu çalışmalar çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelere örneklenilerek öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Bu aşamada şu çalışmalar yapılabilir.
 - Karalama (kuş yuvası, çember, bulut yapma).
 - Sürekli ve eğik çizgiler çizme (dalga, yılan, halat gibi).
- **Düzenli çizgi çalışmaları:** Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir.
 - İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına çizme. İki satır çizgisinin arası 2 cm olmalıdır.
 - Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığına çizme. Dış iki çizgi arası 2 cm olmalıdır.
 - Dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı aralığında çalışma. Dış iki çizgi arası 1.3 cm olacak şekilde düzenlenmelidir.

2.4.4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

M.E.B Türkçe Öğretim Programı Kılavuzunda, bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmalarının yapıldığını belirtilmekte ve açıklanmaktadır.

2.4.4.2.1.Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır.

- Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
- Sesin geçtiği kelimelere örnekler buldurulur. Örneğin tanıtılan sesin hangi öğrencilerin adında bulunduğu, hangi bitki, hayvan veya eşya adında olduğu sorulabilir (Bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır. Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir).
- Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).

2.4.4.2.2. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harf aşağıdaki sıraya göre yazılmalı ve okunmalıdır.

- Öğretmen tahtada bu harfin nasıl yazıldığını göstermeli ve öğrencilerle birlikte okumalıdır.
- Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden öğrenciler ok yönünde defalarca giderek harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi, üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
- Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralarına öğrenciler harfleri yazmalı; ne yazdıkları sorularak harfin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
- Yazılması zor olan (a, A , k, y, g, G, f,) harflerinden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılabilir.

Sesler alfabedeki sıralarına göre değil aşağıda verilen sıraya göre ele alınmalıdır. Ayrıca, gruplardaki seslerin yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ses gruplarının düzenlenmesinde, harflerin yazım kolaylığı ve anlamlı hece (kelime) üretmedeki işlevi dikkate alınmalıdır.

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

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

- Bitişik yazıda C,Ç,I, ,J,O,Ö,P,S, ,U,Ü,V,Z harflerinin büyük ve küçükleri benzerdir.
- Bitişik eğik yazıda, harfler üstten bağlanır ve harflerin noktaları ve noktalama işaretleri kelime yazımı bittikten sonra konur.
- Bitişik yazıda “F, N, P, V, T” harfleri yazılış özelliği bakımından kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmaz. Büyük harf yazıldıktan sonra kalem kaldırılır.

Örnek: Fatma, Nevin, Papatya, Vatan, Temel

- Bitişik yazı büyük harfleri ile kelime yazılırken harfler birleştirilmez .

Örnek: A N K A R A

Rakamlar: Rakamlar Matematik Dersi programının gerektirdiği zamanda verilmelidir. Ancak rakamların yazılışları ses öğretimi tamamlandıktan sonra gösterilmelidir.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0

2.4.4.2.3. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

İlk okuma-yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme; hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmadır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır.

- Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılmalıdır.
- Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
- Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
- Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
- Sesler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden özel ad olanlar ile cümle başlarının yazımında büyük harf yazımı ve kullanımı eş zamanlı olarak verilmelidir.
- Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
- Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime ve cümleler okunmalı, yazılmalıdır.

2.4.4.2.4. Metin Oluşturma

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

2.4.4.3. Okur Yazarlığa Ulaşma

Bu aşama ilk okuma yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar.

2.4.5. Bitişik Eğik El Yazısı

Yazı sadece bir öğretim tekniği değil, öğrencinin kişisel tarzını, üstün estetik beğenisini oluşturan, geliştiren önemli bir sanat dalıdır. Yazı bu anlamda teknikten çok daha öte bir şeydir, kişiliğin göstergesidir. Öğrencinin kişiliğinin olgunlaşmasında etkili bir süreçtir. Onların ilgisini uyandıracak, olgunluk derecelerine, düşünsel ilgi ve zihinsel algılama düzeylerine ve gereksinimlerine yanıt verecek, daha işlek daha seri ve hızlı yazı yazmaya uygun programlar geliştirilmelidir (K.Artut, H.Demir, 2003, s.13).

Yazma öğretimine hangi tür harflerle (dik temel veya eğik) başlanması gerektiği araştırmacılar arasında tartışmalı bir konudur. Yazı öğretimine dik temel harflerle başlamanın mı, yoksa eğik harflerle başlamanın mı okuma üzerinde daha etkili olacağı konusundaki araştırmalar kesin sonuçlar ortaya koymaktan uzaktır. Dik temel harflerle yazılan yazıların daha okunaklı, eğik harflerle yazmanın da daha

hızlı olduğunu bazı araştırmalar ortaya koymuştur. Ancak Graham, Berninger ve Weintraub tarafından 4-9. sınıflar düzeyinde 600 öğrenci üzerinde yapılan güncel bir araştırmaya göre okunabilirlik ve hız açısından, dik temel harfler veya eğik harflerle okuma yazmaya başlama arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Hatta her iki yazı türünü (dik ve eğik) birlikte kullananların daha hızlı, bazen de daha okunaklı yazdıkları ortaya konulmuştur (H.Akyol, 2000, s.146).

Akyol (2000) “Yazı Öğretimi” makalesinde, dik temel harfler ile eğik harflerin yazılmasındaki farklılıkları aşağıdaki tablo ile ifade etmiştir.

Dik Temel Harfler	Eğik Harfler
1) Harfler bağımsızdır.	1) Harfler birleştirilir.
2) Kalem harflerin veya çizginin sonunda kalkar.	2) Kalem her kelimenin sonunda kalkar.
3) Temel şekiller yuvarlak ve düzlerdir.	3) Temel şekiller ovaler, yukarı ve aşağı kıvrımlar ve bağlayıcılarıdır.
4) Çizginin üzerinden tekrar gitme yok.	4) Çizgi üzerinden tekrar gitme gerekli.
5) Yazı dik yazılmaktadır.	5) Yazı eğik yazılmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacaktır. Bitişik eğik yazı kullanımının neden tercih edildiğiyle ilgili M.E.B.Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu aşağıdaki bilgileri vermiştir:

- İlk okuma yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir.
- Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklemektedir. Harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.

- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik düşüncelerdeki sürekliliğe yansımakta, birbirlerini desteklemektedir. Yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır.
- Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
- Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Deneysel çalışmalar, öğrencilerin değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini ortaya koymuştur.

2.4.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılabilecek Bazı Materyaller

Okuma yazma öğretiminde kullanılacak öğretim yöntemi ve materyaller süreci etkileyen önemli faktörlerdir. Öğretmen öğretim yöntemi seçerken, belli bir amaca göre öğrencinin özelliklerini, öğretim araç-gereçlerini ve diğer tüm öğrenme durumlarını göz önünde bulundurmalıdır (M. Hesapçıoğlu, 1998, s.166). J.A.L. Vacca (2003), Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimi esnasında kullanılabilecek bazı strateji ve materyaller önermiştir. Bunlardan bazıları şunlardır (aktaran: U.Özsoy, 2006, s.17):

Favori Yemekler: Her harf için favori yemek isimleri belirlenir. m = muz gibi. Resimlerle desteklenebilir. Yediklerine baktıkça harfi tekrar edeceklerdir. Hangi harfle başladığını kavramasına ve söylenişine yardım edilmelidir.

Adam Asmaca: En son öğretilen sese kadar oluşturulabilecek sözcükleri bulmak için oynanır. Seslerin pekiştirilmesinde etkili bir etkinliktir.

Spiralli Harf: 29 harfin her biri küçük kartlara yazılarak set oluşturulur. 5 set yan yana konarak üst kısımlarından spirallenir. Öğrenciler harf kartlarını çevirerek istedikleri hece veya sözcükleri oluşturabilirler.

Harf Küpleri: Üzerinde harfler bulunan küpler kullanılır. Yuvarlanan küpteki harfle hece ve kelimeler oluşturulur. Kâğıda yazdırılır. Ya da öğrenciler küpleri yan yana getirerek hece ve sözcük oluşturabilirler.

Alfabe Kitapları Oluşturma: Çocuklar kelimeleri bildikten ve onları açıklayabildiklerinden emin olduktan sonra ilk harfine göre alfabe kitabına kaydedebilirler.

2.5. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde konu ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar sonucunda konuya derinlik kazandıran bilgiler sunulacaktır.

Alperen (1994), “Okuma Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması” konulu araştırmasında çözümleme metodunun dayandığı psikolojik ve fizyolojik temeller ile genel öğretim metotları bakımından birleştirme metodu karşısında daha iyi sonuçlar verdiği görülmüştür. Araştırmada, çözümleme yönteminin öğrenme psikolojisine daha uygun olduğu için olumlu sonuçlar vereceği fikrine varılmıştır.

Kılıç (1996), “İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Temel Problemler” adlı doktora tezinde, ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde yaşanan problemleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları şöyledir: Öğretmenler eğitim ortamına bedenen ve ruhen hazır gelmemektedir. Eğitim hedeflerinin ve yöntemlerinin belirsizliği nedeniyle, eğitim ortamı hazırlamakta güçlük çeken öğretmenler, eğitim faaliyetleri sonunda amaca ulaşip ulaşamadıklarını ölçmekte zorlanmaktadırlar. Özellikle mesleğe yeni başlayan ve farklı bölümlerden mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerde yöntem ile ilgili endişe ve bilgi eksikliği vardır. İlk okuma ve yazma ile ilgili gelişmeler öğretmenler tarafından takip edilmemektedir. Ders kitaplarının kalitesi ve içeriği ile ilgili problemler yaşanmaktadır. Okul ve sınıfların eğitim koşulları yetersizdir. Ayrıca velinin okulla yeteri kadar iletişim halinde olmaması da önemli bir sorundur.

Damar (1996), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında; ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemlerle öğretmenlerin cinsiyeti ile aldıkları hizmet içi eğitim arasında bir ilişkiye rastlanmazken öğretmenin kıdemi ve mezun olduğu okul türü arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Yalçın (1999), “İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı tez çalışmasında 256 ilköğretim birinci kademe öğretmeni ile çalışmış ve ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ile öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyeti ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, kullandıkları yöntem ve kıdemleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

Çalışkan (2000)’ın yapmış olduğu “Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” adlı tezinin sonuçlarına göre; ailenin bazı sosyoekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Uçar (2001)’in, “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasının sonuçlarına göre; okuduğunu anlama, anlatma, yorumlama, söyleneni yazma, sorulara sözlü ve yazılı olarak yanıt verebilme, kendini ifade edebilme ve yaratıcılık becerileri açısından, çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin, karma yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla başarıları daha üst düzeydedir. Karma yöntemi uygulayan kıdemli öğretmenler, aynı yöntemi uygulayan genç öğretmenlere göre daha başarılı bulunmuştur. Her iki okuma yazma öğretimi yönteminde de sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler, sosyoekonomik düzeyi orta ve zayıf olan öğrencilere oranla okuma yazma öğreniminde bağımsız değişkenler açısından daha başarılı olmuşlardır.

Kablan (2001)’in, “Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretim Materyali Hakkındaki Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinin sonuçlarına göre; bu tip materyaller öğretimi zenginleştirmekte ve öğrencilerin ilgisini derse çekerek verimi artırmaktadır. Ancak tek başına bu tip yöntemler kullanmak yetersizdir.

Tok (2001), öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini almak üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, % 90.5'i okuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminin daha başarılı olduğunu, % 92.3'ü okuma hızı açısından çözümlene yönteminin daha başarılı olduğunu, % 42.9'u bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin tatil dönüşü okuma yazma yönünden geri seviyelere düştüğünü, % 90.5'i çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha hızlı ve doğru yazabildiğini ifade etmişlerdir.

Çelenk (2002), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında Bolu merkez ilköğretim okullarında görev yapan 103 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin; ilk okuma yazma öğretiminde en uygun yöntemin cümleden başlayan çözümlene yöntemi olduğu, ancak bu yöntemi uygulayacak öğretmenin eğitiminde bazı sorunların bulunduğu, öğretmenin işbaşında eğitiminin yetersiz olduğu, öğretimde istenilen başarının elde edilmesi amacıyla öğretmen-veli işbirliğinin gerekli olduğu, ancak, öğrencinin öğretmen-veli çelişkisine maruz kalmaması için velilerin eğitilmelerinin uygun olacağı düşüncelerinde birleştikleri saptanmıştır.

Çelenk (2003), “Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında 233 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; evde eğitim yardımı alan öğrencilerin ve okul ile dayanışma içinde bulunan ailelerden gelen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri diğerlerinden daha iyidir.

Bayat (2004)'ın, “İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Cümle Döneminde Yapılması Gereken Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Bu Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyi” adlı yüksek lisans tezinin sonuçlarına göre; cümle döneminde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için sınıf öğretmenlerinin bu becerilere yeteri kadar zaman ayırmadıkları ortaya çıkmıştır.

Şenel (2004), “Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler” adlı çalışmasında birinci sınıf okutmuş 106 öğretmen ile görüşmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin % 91’i okuma yazma öğretiminde cümle yöntemini, % 9’u karma yöntemi tercih etmektedir. Cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin % 67’si bu yöntemin hiçbir sakıncası olmayan tek ve en doğru yöntem olduğunu, % 33’ü de bu yöntemin tek başına yeterli bir yöntem olmadığını, uzun zaman aldığını, öğrencilerin yöntemin mantığını anlayamadığını, fişlerin ezberlenmesinde güçlük çekildiğini, ailelere okuma yazma sürecinin uzamasından dolayı tedirginlik yaşatması, çok fazla zaman kaybına yol açması gibi sakıncalarının olduğunu düşünmektedir.

Hoşsoy (2004)’un, “İlk Okuma Yazma Hazırlık Programının ve Öğretmenlerin Düzenledikleri Sınıf İçi Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin sonuçlarına göre; ilk okuma yazma hazırlık programında önerilen etkinlikler ile 1. sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri tutarlıdır ancak çoklu zekâ kuramına uygun etkinlikler açısından program yetersizdir.

H. Akyol ve A. Şahin (2005)’in, ilk okuma ve yazma becerilerini çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama erişileri açısından karşılaştırmak amacıyla yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre; bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrenciler ortalama 52,5 günde okuma yazma öğrenirken, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin ortalama 76.6 günde okuma yazma öğrenmişlerdir. Bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrenciler dakikada 71.1 kelime okurken, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrenciler dakikada 59.1 kelime okumuşlardır. Bu doğrultuda, okumaya geçme hızı ve okuma hızı açısından bireşim yöntemi daha başarılı bulunmuştur (aktaran: S.Yurduseven, 2007, s.14).

İzmir ili 9.Grup İlköğretim Müfettişliğinin (2005), “İlk Okuma Yazma Çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması” adlı araştırma raporunda, 35 birinci sınıf öğretmeni, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen 182 öğrenci ve Cümle

Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen 175 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenler “Okuma, yazmaya kolay ve aynı anda geçilmesini; okuma yazma becerilerinin erken gelişmesini; ezbere değil, harfleri tanıyarak, bilerek okumalarını; kendi yaşantısından cümleler oluşturmalarını; bunları keşfetmenin öğrenciyi onurlandırıp, zevk vermesini; kelime hazinesinin zenginleşmesini; okuduklarını anlama, yorumlama yetenekleri gelişmesini ve bitişik eğik el yazısına kavuşmasını” Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğrenmenin avantajları; “Okuma hızının yavaş olmasını; heceleyerek okumalarını; anlayarak okumanın istenen düzeyde olmamasını ve yazarken hece ve ses atlamalarını” Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğrenmenin dezavantajları olarak belirtmektedir. Öğretmenler “Cümle Yöntemi”nin avantajları olarak; “Okuma hızlarının yüksekliği ve anlayarak okumanın daha erken gelişmesini”, dezavantajları olarak da “Ezberleme alışkanlığı edinmelerini; daha uzun sürede okuma yazma öğrenmelerini; fişler, kartonlar, kesilen cümlelerin öğrenciye kargaşa yaratmasını; bitişik yazı yazmada zorluk yaşanmasını” görüş olarak bildirmektedirler.

Öğrencilerle yapılan çalışmalar sonucunda ise; “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin sesli okuma davranışlarından, harf, hece, kelime ve satır atlama, ekleme, dik oturma, ses tonu, okuma hızı, nokta ve virgüllerde duraklama, vurgu ve tonlama yapma davranışları bakımından “Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha olumlu beceriler geliştirdikleri; harf, hece, kelime tekrarlamaları, parmakla izleme davranışları bakımından her iki grup öğrenci arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Yeni İlköğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005)’nun bitişik eğik yazı ile ilgili açıklamaları şu şekildedir: çocuk yazma ile ilgili ilk deneyimlerini televizyon ya da bilgisayar ekranından, tabelalardan, gazetelerden, hikâye kitaplarından, otomobillerin markalarından vb. edinmektedir.

Çocuklar bu sayılanların hemen hemen hiçbirinde bitişik eğik yazı biçimi görmezler; göremezler çünkü yoktur. Bir başka açıdan bakıldığında, öğrenme sürecinde çevre son derece önemli bir unsurdur. Çocuk öğretmenin sunduklarından öğrendiklerini sınıfın dışındaki ortamlarda kullanmak isteyecektir; bunu yapması da gerekir. Yedi yaşındaki çocuğun (dik temel yazı biçimiyle ilgili) mevcut birikiminden ve doğal çevresindeki olanaklardan yararlanarak yazmayı öğrenmesini beklemek yerine; işi biraz daha güçleştirerek, büyük olasılıkla ilk kez göreceği bir biçime uyum sağlamasını tercih etmek için çok geçerli (deneysel araştırmalara dayalı) nedenlerin ortaya koyulması gerekmektedir.

Bilir (2005), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi” adlı makalesinde Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir: Okula yeni başlayan çocuklar somut düşünce çağında olduklarından, tek başlarına bir şey ifade etmeyen harfler ve onlara ait sesler soyut olduklarından bunların çocuklar tarafından öğrenilmesi hem zor hem de sıkıcıdır. Bu bakımdan Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla çelişmektedir. Sesten yola çıkarak okuma yazma öğrenme süreci hem okuma hem de yazmada hızı düşürür. Parçadan bütüne giden yöntemler okuma süresini kısaltabilir, ancak bu yöntemler okumanın hızını da anlamını da düşürür. Bu yöntemle öğrenilen okuma anlamlı bir okuma olmayıp sadece bir seslendirmedir. Ses Temelli Cümle Yöntemi, soyut düşünce, ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yetişkinler için daha uygun bir yöntemdir.

Karadağ ve Gültekin (2005)’in yapmış olduğu, “İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” araştırmasında Eskişehir ilindeki 22 sınıf öğretmenin konuya ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, çözümleme yönteminin, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

F. Çiftçi (2005), Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili araştırmasında öğretmen, yönetici, müfettiş ve birinci sınıf öğrencileriyle görüşme yapmıştır. Araştırma; ilk okuma yazma öğretiminde yöntem sorunu olmadığını ve bu yöntemle yapılan çalışmalara olumlu bakıldığını ortaya koymuştur (aktaran: S.Samancı, 2007, s.15).

Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006), Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili yapmış olduğu araştırmada şu sonuçlara ulaşmışlardır: Öğretmen görüşleri Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında büyük oranda olumludur. Öğretmenler okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığını ve kendini ifade etme becerisini geliştirme vb. durumlarda Ses Temelli Cümle Yöntemini daha faydalı bulmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anladıkları gibi olumlu durumları yanında, okuma sırasında heceleri bölerek okudukları, satır sonuna sığmayan kelimeleri uygun yerinden bölemedikleri gibi olumsuz durumları da görülmüştür.

G. Engin (2006)'in, "İlk Okuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar" adlı çalışması; öğretmenlerin büyük bölümünün yeni ilköğretim müfredatına karşı olumlu yaklaştığını ve yaşanan problemlerin de programı tam olarak bilmemelerinden kaynaklandığı fikrine sahip olduklarını ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğrencilerin yeni yöntemle yapılan etkinliklerden büyük zevk aldığı, bitişik eğik yazıda sorun yaşamadıkları ancak bitişik eğik yazının sağa doğru eğilmesinde problem yaşadıkları öğretmenlerce dile getirilmiştir. Programda ilk okuma ve yazma süreci ile ilgili takvim verilmemesinin karışıklığa neden olduğu, öğretmenlerin çoğu sesleri gruplarındaki yerlerine göre verirken zorlandığı, öğretmenlerin materyalleri yetersiz bulduğu ve velilerin değişim hakkındaki bilgisizliğinden kaynaklanan problemler yaşandığı öğretmenler tarafından ortaya koyulmuştur (aktaran: E.G.Özenç, 2007, s.43).

Yılmaz (2006), "Okuma Becerisini Çözümlene Yöntemi ile Kazanan ilköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve

Okumada Doğruluk Düzeyleri” adlı araştırmasına göre; okumanın hedefi olan doğru ve çabuk kavrama çözümlene yöntemi ile gerçekleşebilmektedir. Fakat okuma hızı ve doğru okuma düzeyi bu çalışmada orta düzeyin altında çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da okuma hızını geliştirecek çalışmaların yapılmaması, okuma hızlarının belirli aralıklarla kontrol edilmemesi, önlemlerin alınmaması ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gösterilmiştir. Ayrıca öğrencinin okuma becerisi düzeyinin, anne babanın eğitim seviyesine ve ailenin gelir düzeyine göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni olarak da günümüzde öğrencilerin başarısında ailenin rolü azalmakta olduğu, kaliteli eğitim veren öğretmenlerin sayısının arttığı, ailenin gelirinin düşük de olsa devletin insanlara eğitim imkânları sunduğu için bu gibi etkenlerin öğrencinin okuma düzeyini etkilemediği savunulmaktadır. Fakat bu tartışmalı bir durumdur.

M. Başaran (2006)’ın, birinci sınıf öğrencilerinin defterlerini inceleyerek yaptıkları yazım yanlışlıklarını ortaya koymak amacıyla 128 öğrenci ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin % 14.8’inin kelimeler ve % 35.2’sinin kelimeler içinde harfler arasında uygun boşluk vermede, % 66.4’ünün, normalde dik kabul edilen çizgileri uygun bir eğimle çizmede, % 35’inin yazıyı uygun bir koyulukta yazmada, % 34.4’ünün harfleri defter çizgisine uygun bir şekilde yerleştirmede, % 48.4’ünün harfleri uygun yükseklik ve genişlikte yazmada hata yaptığı, 128 öğrencinin 24’ünün ise bu değerlendirme kriterlerinin tamamında başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (aktaran: S.Yurduseven, 2007, s.14).

Ahioğlu (2006), “Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, üst, orta ve alt sosyoekonomik yapıda ilköğretim birinci sınıf düzeyinde 20’şer öğrencinin velisi ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının çoğunlukla başarılı olduğu, üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin eğitim faaliyetlerinde öğretmene daha çok yardımcı olduğu, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında görülen başarısızlık ile aile ortamı arasındaki ilişki saptanmıştır.

Özsoy (2006), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı tez çalışmasında 242 birinci sınıf öğretmeni ve 110 öğrenci ile çalışmıştır. Bu tezin sonuçlarına göre; bitişik eğik yazı yazma çalışmalarında önemli sorunlar yaşanmamaktadır. Birinci sınıf öğretmenleri bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduğunu anlama ve noktalama işaretlerini yerinde kullanma gibi süreçlerde problem yaşamaktadır. Öğrenciler sınıfta öğrendiği hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında problem yaşamazken yeni bir hece, kelime veya cümle ile karşılaştığında bunları tanıma ve okumada zorlanmaktadırlar.

Demirel (2006), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma” adlı tezinde, 50 birinci sınıf öğretmenine anket, 10 birinci sınıf öğretmenine de görüşme tekniğini uygulamıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenler; üniversitelerde ve hizmet içi eğitimlerde alınan okuma yazma eğitiminin yetersiz olduğunu, ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, velilerin de değişen okuma yazma öğretimi yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmişlerdir.

H. Kazu ve Z.N. Ersözlü (2006), bitişik eğik yazı ile ilgili yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre: Öğretmenlerin, bitişik eğik yazının öğrenciler için zihinsel, fiziksel, estetik açılarından faydalı olduğu ve öğrencilere ileriye dönük kişilik kazanımı sağlayacağı, değişik stillerdeki harfleri okumanın bir çeşitlilik getireceği yönünde olumlu görüşlere sahip olduğu, bitişik eğik yazının öğrencinin zihinsel gelişimine uygun olduğu, bitişik eğik yazı öğretiminin kolay olduğu, bitişik eğik yazının okuma yazmayı olumlu etkilediği, harflerin düzgün yazımını sağladığı, hızlı yazma ve okumayı sağladığı, veli desteği, kaynak kullanımı ve yazı öğretimi ile ilgili rehberlik çalışmaları gibi noktalarda problem yaşandığına ortaya çıkmıştır (aktaran: S.Yurduseven, 2007, s.18).

Özenç (2007), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı tezinde İstanbul ilindeki 230 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi hakkındaki görüşleri yaşa, cinsiyete, mezun

oldukları okul türüne, lisan üstü eğitimlerine, çalıştıkları okul türüne, okulun sosyoekonomik düzeyine, öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almadığına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Samancı (2007), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler” adlı araştırmasında Aydın ili Didim ilçesindeki 15 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin harfleri seslerini yanlış çıkardıklarından dolayı yanlış okuduklarını, iki sesi yan yana okurken birleştiremediklerini, sesleri başlangıçta tek tek öğrendikleri için daha sonra doğru heceleyemedikleri ve okuduklarını anlamada problem yaşadıkları ifade edilmiştir.

Yurduseven (2007), “İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” araştırmasında Uşak ilindeki 186 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir: Öğretmenler yöntemle ilgili yeterli eğitim almadıklarını, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenme sürecinin öğrencinin anlamasını güçlendirip yaratıcılığını geliştirdiği, etkinliklerin, programın değerlendirme ve uygulama boyutundaki görüşlerin de olumlu olduğu fakat diğer boyutlarla karşılaştırıldığında uygulama boyutunun diğer boyutlara göre daha az olumlu bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmakta zorlandıkları, kalabalık sınıfların programın uygulanmasını zorlaştırdığı, hecelemeden dolayı okuma ve yazmanın yavaş olduğu gibi problemlerinden dolayı uygulama boyutunun daha az olumlu bulunduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2007), “Yazılı Program” ve “Uygulanan Program” Kavramları Açısından “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin Değerlendirilmesi, adlı çalışmasında 180 ilköğretim birinci sınıf öğretmeninin görüşlerini alarak şu sonuca ulaşmıştır: Yöntem hakkında doğru ve yeterince bilgi sahibi olmamaları, öğretmenlerin yöneme ilişkin tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler yöntemle ilgili yeterli ve doğru şekilde bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktadır.

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirgesinde (2005) de, öğretmenlerin yeteri kadar eğitim almadığına dikkat çekilmiştir.

Bu konudaki geniş çaplı diğer bir araştırma da Turan (2007)'ın 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişinin görüşlerini alarak yapmış olduğu “İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği” adlı doktora tezidir. Araştırmaya katılanlar, ilk okuma yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini; “hızlı okuma” açısından da cümle çözümleme yöntemini daha etkili bularak, tercih etmişlerdir. Ayrıca, “okuduğu metni daha iyi anlama” ve “doğru ve anlamlı okuma” açısından hangi yöntemin etkili olduğu konusunda katılımcılar kararsız kalmışlardır. Araştırmaya katılanlar Ses Temelli Cümle Yöntemine ve bitişik eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu görüşe sahiptirler. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre Ses Temelli Cümle Yöntemine daha olumlu bakmakta iken erkek öğretmenler de bitişik eğik yazıya daha olumlu bakmaktadır. Türkçe I Programında yer alan kazanımları, yüksek kıdeme sahip öğretmenler, düşük kıdemli öğretmenlere göre, öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır. Bitişik eğik yazı konusunda da yüksek kıdemli öğretmenlerin düşük kıdemli öğretmenlere göre daha olumlu tutumlarının olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada velilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu yöntemi kısmen olumlu buldukları ve bitişik eğik yazıya da yeterince olumlu bakmadıkları belirlenmiştir. Özet olarak; Türkçe I Sınıf programının katılımcılar tarafından başarılı bulunduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, belirlenen değişkenlerin, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında 2005-2006, 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim öğretim yıllarında ilköğretim birinci sınıf okutmuş öğretmenlerin; “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve “Bitişik Eğik Yazı” konusundaki algı ve düşüncelerine etkisi olup olmadığının öğretmen algılarıyla tespit edilmesine yöneliktir.

Araştırmada genel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (N. Karasar, 2004, s.79).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında 2005-2006, 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim öğretim yıllarında ilköğretim birinci sınıf okutmuş öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma evreni ise İstanbul ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ilköğretim okullarında 2005-2006, 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim öğretim yıllarında ilköğretim birinci sınıf okutmuş öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örnekleme, İstanbul İli Avrupa Yakasındaki Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerinde, random sampling (rasgele örnekleme) yoluyla seçilen 104 resmi ve özel ilköğretim okullarında 2005-2006, 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim öğretim yıllarında ilköğretim birinci sınıf okutmuş ve bu çalışmaya katılmayı kabul etmiş 843 öğretmen oluşturmaktadır.

Aşağıdaki tabloda, rastgele seçilen okullardan çalışmaya katılan öğretmenlerin sayısı ve bağlı oldukları ilçe belirtilmektedir.

İlçe Adı	Okul Kodu	Okul Adı	Katılan Öğretmen Sayısı
Bağcılar	1	Dede Korkut İ. Ö. O.	14
Bakırköy	2	Medeni Berk İ. Ö. O.	3
Bakırköy	3	Bakırköy Gazi İ. Ö. O.	8
Bakırköy	4	Ataköy Mimar Sinan İ. Ö. O.	6
Bakırköy	5	İncirlik Ahmet Hamdi Tanpınar İ. Ö. O.	5
Bakırköy	6	Mustafa Necati İ. Ö. O.	1
Bakırköy	7	Aybars Ak İ. Ö. O.	2
Bakırköy	8	Bakırköy Cumhuriyet İ. Ö. O.	6
Bakırköy	9	Behremağa İ. Ö. O.	2
Bakırköy	10	Murat Kölük İ. Ö. O.	4
Bakırköy	11	İbni Sina İ. Ö. O.	3
Bakırköy	12	Kartaltepe İ. Ö. O.	4
Bakırköy	13	Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İ. Ö. O.	2
Bakırköy	14	Pilot Cengiz Topel İ. Ö. O.	3
Bakırköy	15	Hamdullah Suphi Tanrıöver İ. Ö. O.	4
Bakırköy	16	Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İ. Ö. O.	3
Bakırköy	17	Ataköy İ. Ö. O.	8
Bakırköy	18	Muhittin Üstündağ İ. Ö. O.	2
Bakırköy	19	Halil Bedii Yönetken İ. Ö. O.	4
Bakırköy	20	Osmaniye İ. Ö. O.	3
Bakırköy	21	Bakırköy İ. Ö. O.	2
Bakırköy	22	Hamdi Akverdi İ. Ö. O.	2
Bakırköy	23	Emlak Kredi Bankası İ. Ö. O.	1
Bakırköy	24	Özel Taş İ. Ö. O.	3
Bakırköy	25	Özel MEV Basıncıköy İ. Ö. O.	5
Bakırköy	26	Özel Gökşen İ. Ö. O.	1
Bakırköy	27	Özel Yeşilköy Ermeni İ. Ö. O.	1
Bakırköy	28	Özel Bakırköy Fatih İ. Ö. O.	3
Bakırköy	29	Özel Florya İ. Ö. O.	9
Bakırköy	30	Özel Kültür İ. Ö. O.	10
Bakırköy	31	Özel İstek Bilge Kağan İ. Ö. O.	7
Bahçelievler	32	Özel Ar - El İ. Ö. O.	4
Bahçelievler	33	Özel Şefkat İ. Ö. O.	3
Bahçelievler	34	Özel Yenibosna Bilim İ. Ö. O.	2
Bahçelievler	35	Özel Şirinler İ. Ö. O.	3
Bahçelievler	36	Özel Sembol İ. Ö. O.	2

İlçe Adı	Okul Kodu	Okul Adı	Katılan Öğretmen Sayısı
Bahçelievler	37	Özel Gökkuşuğu İ. Ö. O.	6
Bahçelievler	38	Özel İhlas İ. Ö. O.	8
Bahçelievler	39	Halit Ziya Uşaklıgil İ. Ö. O.	7
Bahçelievler	40	Yayla İ. Ö. O.	11
Bahçelievler	41	Gazi İ. Ö. O.	9
Bahçelievler	42	Kocasinan İ. Ö. O.	6
Bahçelievler	43	Kudret Saraçoğlu İ. Ö. O.	5
Bahçelievler	44	Altınyıldız İ. Ö. O.	8
Bahçelievler	45	Bülent Ecevit İ. Ö. O.	11
Bahçelievler	46	Mehmet Akif Ersoy İ. Ö. O.	6
Bahçelievler	47	Gsd Eğitim Vakfı İ. Ö. O.	14
Bahçelievler	48	Mevlana İ. Ö. O.	7
Bahçelievler	49	Şirintepe İ. Ö. O.	8
Bahçelievler	50	75. Yıl Cumhuriyet İ. Ö. O.	13
Bahçelievler	51	Hürriyet İ. Ö. O.	17
Bahçelievler	52	Behiye Dr. Nevhiz Işıl İ. Ö. O.	10
Bahçelievler	53	Ali Haydar Günver İ. Ö. O.	14
Bahçelievler	54	Bahçelievler Kumport İ. Ö. O.	13
Bahçelievler	55	Bağlar İ. Ö. O.	18
Bağcılar	56	Özel Güneşli Okyanus İlköğretim Okulu	3
Bağcılar	57	Özel Cihangir İlköğretim Okulu	5
Bağcılar	58	Gaspıralı İsmail İ. Ö. O.	10
Bağcılar	59	Türk İsveç - Kardeşlik İ. Ö. O.	15
Bağcılar	60	Nene Hatun İ. Ö. O.	9
Bağcılar	61	Malazgirt İ. Ö. O.	9
Bağcılar	62	Üsküp İ. Ö. O.	14
Bağcılar	63	Yeşilbağ İ. Ö. O.	10
Bağcılar	64	Mehmet Akif Ersoy İ. Ö. O.	5
Bağcılar	65	Kirazlı İ. Ö. O.	16
Bağcılar	66	İstiklal İ. Ö. O.	8
Bağcılar	67	Münir Nurettin Selçuk İ. Ö. O.	11
Bağcılar	68	Şükrü Savaşeri İ. Ö. O.	15
Bağcılar	69	Vakıflar İ. Ö. O.	11
Bağcılar	70	Arif Nihat Asya İ. Ö. O.	10
Bağcılar	71	İsa Yusuf Alptekin İ. Ö. O.	15
Bağcılar	72	Cumhuriyet İ. Ö. O.	12
Bağcılar	73	Fatih İ. Ö. O.	13
Bağcılar	74	Dr.Cemil-Fevziye Özkaya İ. Ö. O.	11
Bağcılar	75	Akyiğit İ. Ö. O.	8
Bağcılar	76	Sancaktepe İ. Ö. O.	5
Bağcılar	77	Yıldıztepe İ. Ö. O.	12
Bağcılar	78	Hoca Ahmet Yesevi İ. Ö. O.	11
Bağcılar	79	İçdaş İ. Ö. O.	6

İlçe Adı	Okul Kodu	Okul Adı	Katılan Öğretmen Sayısı
Bağcılar	80	Nevin-Mehmet Bilginer İ. Ö. O.	14
Bağcılar	81	İnönü İ. Ö. O.	15
Bağcılar	82	Füruzan Sadıkoğlu İ. Ö. O.	12
Bağcılar	83	Bağcılar İ. Ö. O.	14
Bağcılar	84	50.Yıl Adnan Ötügen İ. Ö. O.	9
Bağcılar	85	Peyami Safa İ. Ö. O.	7
Bağcılar	86	Ziya Gökalp İ. Ö. O.	8
Bağcılar	87	Tiryaki Hasanpaşa İ. Ö. O.	16
Bağcılar	88	Vali Cahit Bayar İ. Ö. O.	11
Bağcılar	89	Mahmutbey İ. Ö. O.	11
Bağcılar	90	Kocayusuf İ. Ö. O.	10
Bağcılar	91	Hızırreis İ. Ö. O.	7
Bağcılar	92	Mil.Eğt.Vakfı 60.Yıl Uçanevler İ. Ö. O.	7
Bağcılar	93	İstoç (Göztepe) İ. Ö. O.	12
Bağcılar	94	Evren İ. Ö. O.	11
Bağcılar	95	İst. Ticaret Odası İ. Ö. O.	10
Bağcılar	96	Ragıp Akın İ. Ö. O.	12
Bağcılar	97	Atatürk İ. Ö. O.	13
Bağcılar	98	Karacaoğlan İ. Ö. O.	5
Bağcılar	99	Kurtdereli Mehmet İ. Ö. O.	12
Bağcılar	100	Zeynep Bedia Kılıçoğlu İ. Ö. O.	8
Bağcılar	101	Yavuz Selim İ. Ö. O.	11
Bağcılar	102	Özel Bağcılar Birikim İlköğretim Okulu	6
Bağcılar	103	Kazım Karabekir İ. Ö. O.	7
Bağcılar	104	Kocarağıpapa İ. Ö. O.	15
		TOPLAM	843

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından, uzman görüşleri ve öğretmen görüşleri alınarak; belirlenen değişkenlerin, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında 2005-2006, 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim öğretim yıllarında ilköğretim birinci sınıf okutmuş öğretmenler açısından; “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve “Bitişik Eğik Yazı” konusundaki algı ve düşüncelerine etkisi olup olmadığının öğretmen algılarıyla tespit edilmesine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir.

Bu araştırmada; örneklem grubunun sahip oldukları çeşitli demografik özellikleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından bir anket düzenlenmiştir. Anket 10 sorudan oluşmaktadır. Anket sorularıyla, öğretmenin; cinsiyeti, eğitim durumu, meslekteki hizmet süresi, hangi eğitim-ğretim yılında birinci sınıf okuttuğu, birinci sınıf okuturken sınıf mevcudu, çalıştığı okul türü, sınıftaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini algılayışı, Ses Temelli Cümle Yönteminin dışında başka bir okuma yazma ğretimi kullanıp kullanmadığı, Ses Temelli Cümle Yöntemini ile okuma yazma öğretimini nasıl değerlendirdiği ve bitişik eğik yazı konusunda kendisini yeterli görüp görmediği gibi durumlar belirlenmek istenmiştir.

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı ise Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme leğidir. Test 55 sorudan oluşan ve Beşli Likert Tipi ile değerlendirilen bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik analizleri bu araştırma kapsamında yapılmış ve sonuçları Bulgular Bölümünün ilk aşamasında yer almıştır.

Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme leği, ‘‘Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Maddeler’’ ve ‘‘Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Maddeler’’ olmak üzere iki alt boyutta incelenmiştir. Test iki farklı özelliği ele aldığı için her bir alt boyut, bağımsız bir test olarak kabul edilmiştir. Testin total güvenirliği yapılmıştır. Ancak açıklanan nedenle ölçeğin bağımsız bir toplam puanı üzerinden diğer istatistik analizleri yapılmamıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılması için, 28.11.2007 tarihinde Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ne başvurulmuştur. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasında yapılan yazışmalar sonucunda, 24.12.2007 tarihli yazıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırmanın örneklem kapsamındaki okullarda yapılması için gerekli izin alınmıştır.

Seçilen örnekleme dağıtılmak üzere 2000 adet anket ve ölçek formu çoğaltılmıştır. Anket ve ölçek formları, İstanbul ili Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerindeki özel ve resmî ilköğretim okullarına İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla ulaştırılmıştır. Anket ve ölçeğin doldurulmasında gönüllülük esas alınmıştır. Gönüllü olmayan öğretmenler araştırmaya katılmamıştır. Okullara ulaşan anket ve ölçek formunu ilgili öğretmenler kendi koşullarında doldurup okul müdürlerine teslim etmişlerdir.

Araştırma sonucunda; dağıtılan 2000 adet anket ve ölçek formundan, 912 tanesi geri dönmüştür. Anket ve ölçek formlarından gerekli kurallara göre doldurulmamış 69 adet form değerlendirme dışı bırakılmıştır. 843 adet form ise değerlendirmeye alınıp araştırmanın sonucunu belirlemiştir. Değerlendirmeye dâhil olan 843 formun, 118 adedi Bakırköy, 205 adedi Bahçelievler, 520 adedi de Bağcılar ilçesinden gelmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizinde kullanılan yöntemler açıklanacaktır.

Araştırmanın ilk aşamasında, araştırmacı tarafından geliştirilen Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeğinin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçek iki ayrı alt boyuttan oluştuğu için, hem testin hem de alt boyutların ayrı ayrı güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirliği, iç tutarlılık katsayılarının bulunması ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla iki ayrı yöntem ve üç ayrı güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. İlk önce her bir sorunun varyansına dayalı olarak Cronbach Alfa katsayısı bulunmuştur. Daha sonra ölçeği birbirine eşit iki ayrı yarıya ayırma yöntemi ile Spearman Brown ve Guttman katsayıları bulunmuştur. Daha sonra madde güvenilirlik katsayılarının belirlenebilmesi için madde analiz işlemleri yapılmıştır. Bu amaçla da madde-toplam, madde-kalan korelasyonları ve madde-ayrıt edicilik indeksleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, anket ile toplanan süreksiz değişkenlere ait frekans ve yüzdelik dağılımlar hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın son aşamasında ise anket ile toplanan süreksiz değişkenlere göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere hipotez testleri yapılmıştır. İlk önce alt boyut puanlarının evren parametresindeki dağılıma uygunluğunu sınamak üzere Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Burada istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmemesi üzerine, hipotez testlerinde parametrik istatistik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Süreksiz değişkenin iki kategoriden oluştuğu durumlarda, puan ortalamaları arasındaki farklılığı saptamak üzere, ilişkisiz grup "t" testi kullanılmıştır. Süreksiz değişkenin ikiden daha fazla kategoriye ayrıldığı durumlarda ise ortalamalar arası farklılığı saptamak üzere Tek Yönlü Varyans Analizi işlemleri yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizinde anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, total farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı hesaplar (post-hoc) yapılmıştır. Varyansların homojen olması nedeni ile post-hoc tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın veri analizleri SPSS paket program ile gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1 Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi Ölçeğinin Geçerliliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Toplam Test Puanları Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Soru No	n	Art.Ort	Std.sapma
s1	843	2,25	1,039
s2	843	3,78	,875
s3	843	3,35	1,074
s4	843	2,70	1,106
s5	843	3,46	,949
s6	843	3,34	1,016
s7	843	2,70	1,147
s9	843	2,60	1,189
s10	843	3,43	1,000
s12	843	4,30	,718
s13	843	2,41	1,127
s14	843	3,56	,994
s15	843	3,68	,921
s16	843	3,67	,922
s17	843	3,57	,890
s18	843	3,11	1,114
s19	843	3,69	,954
s20	843	3,19	1,104
s21	843	3,56	1,002
s22	843	3,05	1,192
s23	843	1,96	,928
s24	843	1,85	,798
s25	843	2,54	1,079
s26	843	3,18	1,064
s27	843	2,49	1,097
s28	843	2,44	,987
s29	843	2,33	1,021
s30	843	2,73	1,095
s31	843	2,80	1,124
s32	843	2,63	1,144
s33	843	2,94	1,164
s34	843	2,88	1,091
s35	843	2,63	1,091
s36	843	1,84	,900
s37	843	2,00	1,043
s38	843	3,90	1,023
s39	843	3,76	1,040

Soru No	n	Art.Ort	Std.sapma
b40	843	3,92	1,000
b41	843	3,16	1,067
b42	843	2,80	1,139
b43	843	2,97	1,077
b44	843	3,24	1,137
b45	843	3,21	1,102
b46	843	2,83	1,162
b47	843	3,17	1,033
b48	843	2,93	1,010
b49	843	3,27	1,057
b50	843	2,64	1,014
b51	843	3,31	1,036
b52	843	2,42	1,040
b53	843	3,24	1,072
b54	843	3,06	1,112
b55	843	2,65	1,080
Toplam	843	159,289	21,394

(Tablo 1 devamı)

Tüm maddelerin ortalamasının ortalaması 3,002 ve varyansların ortalaması ise 1,092'dir. Test toplam 55 sorudan oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre testten alınacak maksimum puan 275 olmaktadır. Test toplam puanlarının ortalaması 159,289 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 137,5'dan daha yüksektir. 12 nolu soru en yüksek ortalama değerine sahiptir (4,303). 26 nolu soru ise en düşük ortalama değerine sahip olmuştur (1,840).

Tablo 2. Ses Temelli Cümle Yöntemi Değerlendirme Testinin Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	p
Cronbach Alfa	843	,893	,000
Spearman-Brown	843	,793	,000
Guttman	843	,788	,000

Testin güvenilirlik çalışmasının ilk etabında iç tutarlılık çalışması yapılmıştır. İç tutarlılık katsayısının bulunmasında iki ayrı yöntem kullanılmıştır. Bunlardan ilki her bir sorunun varyansına dayalı olarak Cronbach Alfa katsayısının bulunmasıdır. Daha sonra testi birbirine eşit iki ayrı yarıya ayırma (split-half) yöntemi kullanılmış

ve bu yönteme dayalı Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur.

En yüksek güvenilirlik katsayısı ,893 ile Cronbach Alifadan elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,788 ile Guttman olmuştur. Testin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Ses Temelli Cümle Yöntemi Değerlendirme Testinin Toplam Puanlarını Oluşturan Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Soru No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
s1	843	,335	P<,001	,287	P<,001	9,000	398	P<,001
s2	843	,294	P<,001	,255	P<,001	7,734	398	P<,001
s3	843	,411	P<,001	,370	P<,001	11,613	398	P<,001
s4	843	,173	P<,001	,140	P<,01	4,914	398	P<,001
s5	843	,388	P<,001	,342	P<,001	11,127	398	P<,001
s6	843	,446	P<,001	,406	P<,001	13,883	398	P<,001
s7	843	,365	P<,001	,321	P<,001	9,999	398	P<,001
s9	843	,274	P<,001	,227	P<,001	8,222	398	P<,001
s10	843	,314	P<,001	,284	P<,001	8,815	398	P<,001
s12	843	,276	P<,001	,242	P<,001	6,468	398	P<,001
s13	843	,330	P<,001	,269	P<,001	8,551	398	P<,001
s14	843	,458	P<,001	,433	P<,001	11,432	398	P<,001
s15	843	,503	P<,001	,467	P<,001	13,660	398	P<,001
s16	843	,371	P<,001	,340	P<,001	8,812	398	P<,001
s17	843	,480	P<,001	,458	P<,001	13,493	398	P<,001
s18	843	,377	P<,001	,323	P<,001	11,640	398	P<,001
s19	843	,366	P<,001	,340	P<,001	9,230	398	P<,001
s20	843	,283	P<,001	,255	P<,001	7,076	398	P<,001
s21	843	,458	P<,001	,422	P<,001	11,768	398	P<,001
s22	843	,206	P<,001	,155	P<,001	4,984	398	P<,001
s23	843	,338	P<,001	,292	P<,001	8,629	398	P<,001
s24	843	,233	P<,001	,196	P<,001	5,577	398	P<,001
s25	843	,461	P<,001	,423	P<,001	12,913	398	P<,001
s26	843	,259	P<,001	,192	P<,001	6,631	398	P<,001
s27	843	,499	P<,001	,460	P<,001	14,138	398	P<,001
s28	843	,465	P<,001	,439	P<,001	12,635	398	P<,001
s29	843	,355	P<,001	,306	P<,001	9,724	398	P<,001
s30	843	,374	P<,001	,333	P<,001	10,587	398	P<,001
s31	843	,513	P<,001	,480	P<,001	15,213	398	P<,001
s32	843	,288	P<,001	,240	P<,001	6,845	398	P<,001
s33	843	,354	P<,001	,303	P<,001	9,336	398	P<,001
s34	843	,560	P<,001	,532	P<,001	17,844	398	P<,001
s35	843	,351	P<,001	,308	P<,001	9,429	398	P<,001

s36	843	,303	P<,001	,277	P<,001	9,505	398	P<,001
s37	843	,377	P<,001	,328	P<,001	10,567	398	P<,001
s38	843	,341	P<,001	,297	P<,001	8,120	398	P<,001
s39	843	,481	P<,001	,447	P<,001	13,053	398	P<,001
b40	843	,231	P<,001	,191	P<,001	5,898	398	P<,001
b41	843	,209	P<,001	,165	P<,001	5,906	398	P<,001
b42	843	,523	P<,001	,497	P<,001	15,652	398	P<,001
b43	843	,451	P<,001	,425	P<,001	13,066	398	P<,001
b44	843	,397	P<,001	,345	P<,001	10,964	398	P<,001
b45	843	,442	P<,001	,399	P<,001	12,388	398	P<,001
b46	843	,526	P<,001	,495	P<,001	17,373	398	P<,001
b47	843	,475	P<,001	,437	P<,001	14,179	398	P<,001
b48	843	,494	P<,001	,459	P<,001	14,775	398	P<,001
b49	843	,403	P<,001	,361	P<,001	11,533	398	P<,001
b50	843	,393	P<,001	,353	P<,001	11,133	398	P<,001
b51	843	,494	P<,001	,462	P<,001	13,617	398	P<,001
b52	843	,400	P<,001	,359	P<,001	10,510	398	P<,001
b53	843	,575	P<,001	,553	P<,001	18,493	398	P<,001
b54	843	,480	P<,001	,450	P<,001	13,592	398	P<,001
b55	843	,358	P<,001	,311	P<,001	10,444	398	P<,001

(Tablo 3 devamı)

Bir testin madde analiz işlemlerinde genellikle duyuşsal testlerde iki ayrı yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi her bir maddenin toplam ile korelasyonuna bakmaktır. Psikometrik açıdan bu yöntem ile iki katsayı elde edilmektedir: Madde toplam (item-total) ve madde kalan (item remainder). Her bir maddenin değeri ile toplam puan arasındaki korelasyon, madde toplam katsayısını oluşturur. Her bir toplam değerden, o maddenin çıkarılması sonucunda kalan değer ile madde arasında hesaplanan korelasyon katsayısı ise madde kalan katsayısını vermektedir. İkinci madde analiz tekniğı madde ayırt edicilik indekslerinin bulunmasıdır. Bu amaçla tüm bireylerin toplamdan aldıkları sonuçlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır. En yüksek puan alan %27'lik grup ile en düşük puan alan %27'lik grubu arasında her soru bazında ortalamalar arası ilişkisiz grup "t" testine bakılır.

Bir sorunun test kapsamında kalabilmesi için, bu üç teknikten hiç olmazsa birinde istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç vermesi beklenmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde tüm maddelerin üç ayrı teknikte de istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle Bütün maddelerin test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

4.2. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alt Boyutların Geçerliliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alt Boyut Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Soru No	n	Art.Ort	Std.sapma
s1	843	2,25	1,039
s2	843	3,78	,875
s3	843	3,37	1,078
s4	843	2,69	1,109
s5	843	3,47	,951
s6	843	3,34	1,015
s7	843	2,71	1,149
s9	843	2,59	1,182
s10	843	3,43	1,004
s12	843	4,30	,711
s13	843	2,42	1,131
s14	843	3,55	,991
s15	843	3,68	,918
s16	843	3,66	,920
s17	843	3,57	,888
s18	843	3,12	1,113
s19	843	3,70	,953
s20	843	3,19	1,106
s21	843	3,57	,992
s22	843	3,06	1,187
s23	843	1,96	,930
s24	843	1,85	,795
s25	843	2,54	1,081
s26	843	3,18	1,060
s27	843	2,49	1,096
s28	843	2,45	,987
s29	843	2,33	1,022
s30	843	2,73	1,094
s31	843	2,81	1,123
s32	843	2,64	1,148
s33	843	2,94	1,165
s34	843	2,89	1,091
s35	843	2,64	1,093
s36	843	1,86	,909
s37	843	2,00	1,040
s38	843	3,89	1,016
s39	843	3,75	1,039
Toplam	843	110,470	21,394

Tüm maddelerin ortalamasının ortalaması 2,984 ve varyansların ortalaması ise 1,066'dır. Alt boyut 39 sorudan oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına

göre testten alınacak maksimum puan 185 olmaktadır. Test toplam puanlarının ortalaması 110,470 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 92,5'dan daha yüksektir. 12 nolu soru en yüksek ortalama değerine sahiptir (4,303). 26 nolu soru ise en düşük ortalama değerine sahip olmuştur (1,840).

Tablo 5. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alt Boyut Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	p
Cronbach alfa	843	,852	,000
Spearman-Brown	843	,713	,000
Guttman	843	,713	,000

En yüksek güvenirlik katsayısı ,852 ile Cronbach Alfacan elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,713'dir ve Spearman Brown hem de Guttman tekniklerinden elde edilmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin alt boyutun yüksek güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Soru No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
s1	843	,383	P<,001	,317	P<,001	10,482	391	P<,001
s2	843	,291	P<,001	,236	P<,001	7,504	391	P<,001
s3	843	,425	P<,001	,367	P<,001	11,758	391	P<,001
s4	843	,201	P<,001	,146	P<,01	4,446	391	P<,001
s5	843	,403	P<,001	,345	P<,001	11,700	391	P<,001
s6	843	,477	P<,001	,422	P<,001	13,709	391	P<,001
s7	843	,397	P<,001	,330	P<,001	11,222	391	P<,001
s9	843	,282	P<,001	,209	P<,001	7,483	391	P<,001
s10	843	,326	P<,001	,276	P<,001	8,217	391	P<,001
s12	843	,274	P<,001	,217	P<,001	6,847	391	P<,001

s13	843	,381	P<,001	,311	P<,001	9,708	391	P<,001
s14	843	,490	P<,001	,452	P<,001	13,415	391	P<,001
s15	843	,526	P<,001	,474	P<,001	15,095	391	P<,001
s16	843	,396	P<,001	,347	P<,001	9,872	391	P<,001
s17	843	,500	P<,001	,458	P<,001	14,665	391	P<,001
s18	843	,374	P<,001	,306	P<,001	10,370	391	P<,001
s19	843	,414	P<,001	,368	P<,001	10,913	391	P<,001
s20	843	,293	P<,001	,236	P<,001	7,721	391	P<,001
s21	843	,482	P<,001	,430	P<,001	12,525	391	P<,001
s22	843	,249	P<,001	,180	P<,001	6,835	391	P<,001
s23	843	,374	P<,001	,314	P<,001	9,654	391	P<,001
s24	843	,270	P<,001	,222	P<,001	6,844	391	P<,001
s25	843	,479	P<,001	,430	P<,001	13,624	391	P<,001
s26	843	,281	P<,001	,200	P<,001	6,755	391	P<,001
s27	843	,538	P<,001	,484	P<,001	16,332	391	P<,001
s28	843	,495	P<,001	,459	P<,001	14,693	391	P<,001
s29	843	,378	P<,001	,315	P<,001	9,939	391	P<,001
s30	843	,414	P<,001	,354	P<,001	12,055	391	P<,001
s31	843	,535	P<,001	,487	P<,001	17,124	391	P<,001
s32	843	,352	P<,001	,295	P<,001	9,608	391	P<,001
s33	843	,409	P<,001	,340	P<,001	11,429	391	P<,001
s34	843	,582	P<,001	,537	P<,001	20,252	391	P<,001
s35	843	,382	P<,001	,326	P<,001	10,501	391	P<,001
s36	843	,330	P<,001	,283	P<,001	9,796	391	P<,001
s37	843	,409	P<,001	,344	P<,001	11,863	391	P<,001
s38	843	,340	P<,001	,276	P<,001	8,952	391	P<,001
s39	843	,469	P<,001	,411	P<,001	12,384	391	P<,001

(Tablo 6 devamı)

Tablo 6 incelendiğinde tüm maddelerin üç ayrı teknikte de istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle bütün maddelerin test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 7. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Soru No	n	Art.Ort	Std.sapma
b40	843	3,91	1,001
b41	843	3,17	1,060
b42	843	2,79	1,142
b43	843	2,97	1,077
b44	843	3,23	1,143
b45	843	3,21	1,104
b46	843	2,82	1,154
b47	843	3,17	1,031
b48	843	2,93	1,011
b49	843	3,27	1,058
b50	843	2,64	1,014
b51	843	3,30	1,039
b52	843	2,42	1,039
b53	843	3,25	1,069
b54	843	3,07	1,114
b55	843	2,65	1,079
Toplam	843	48,820	21,394

Tüm maddelerin ortalamasının ortalaması 3,052 ve varyansların ortalaması ise 1,149'dur. Alt boyut 16 sorudan oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre testten alınacak maksimum puan 80 olmaktadır. Test toplam puanlarının ortalaması 48,820 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 40'dan biraz daha yüksektir. 40 nolu soru en yüksek ortalama değerine sahiptir (3,910). 52 nolu soru ise en düşük ortalama değerine sahip olmuştur (2,420).

Tablo 8. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	p
Cronbach alfa	843	,832	P<,001
Spearman-Brown	843	,849	P<,001
Guttman	843	,849	P<,001

En yüksek güvenilirlik katsayısı ,852 ile Cronbach Alfacan elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,713'dir ve Spearman Brown hem de Guttman tekniklerinden elde edilmiştir. Bitişik eğik el yazısına ilişkin alt boyutun yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Soru No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
b40	843	,305	P<,001	,203	P<,001	7,724	398	P<,001
b41	843	,326	P<,001	,215	P<,001	8,223	398	P<,001
b42	843	,617	P<,001	,534	P<,001	22,644	398	P<,001
b43	843	,554	P<,001	,472	P<,01	17,050	398	P<,001
b44	843	,489	P<,001	,388	P<,001	13,327	398	P<,001
b45	843	,609	P<,001	,530	P<,001	19,684	398	P<,001
b46	843	,603	P<,001	,519	P<,001	20,919	398	P<,001
b47	843	,560	P<,001	,480	P<,001	17,837	398	P<,001
b48	843	,622	P<,001	,548	P<,001	21,600	398	P<,001
b49	843	,523	P<,001	,431	P<,001	15,036	398	P<,001
b50	843	,476	P<,001	,389	P<,001	13,083	398	P<,001
b51	843	,642	P<,001	,571	P<,001	22,245	398	P<,001
b52	843	,426	P<,001	,330	P<,001	12,724	398	P<,001
b53	843	,670	P<,001	,606	P<,001	22,783	398	P<,001
b54	843	,632	P<,001	,557	P<,001	22,569	398	P<,001
b55	843	,430	P<,001	,329	P<,001	12,325	398	P<,001

Tablo 9 incelendiğinde tüm maddelerin üç ayrı teknikte de istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle bütün maddelerin test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 10. Ses Temelli Cümle Yöntemine ve Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Test Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon

İlişki Katsayısı	n	r	p
Ses Temelli Cümle Yöntemi – Bitişik Eğik Yazı	843	,545	P<,001

Bir testin yapı geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan yöntem, testin alt boyutlarından alınan toplam puanlar arasındaki korelasyonlara bakılmasıdır. Geçerli olan bir testte alt ölçeklerin birbirleri ile korelasyonunda ne çok yüksek ne de çok düşük olması ancak istatistiksel açıdan anlamlı korelasyonlar göstermesi beklenmektedir. Tablo 10'un incelenmesinden anlaşılacağı üzere alt ölçek sonuçları arasındaki istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı korelasyon (,545) bulunmuştur. Bu sonuç test yapı geçerliğine sahip olduğunun bir kanıtıdır.

Tablo 11. Ses Temelli Cümle Yöntemine ve Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Toplam Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

İstatistik	Ses Temelli	Bitişik eğik yazı
N	843	843
Art.Ort	110,4698	48,8197
Art.Ort'nın Standart Hatası	,51819	,31274
Medyan	111,0000	49,0000
Mod	109,00	50,00(a)
Std. sapma	15,04546	9,08031
Varyans	226,366	82,452
Skewness	-,267	-,119
Skewness Std.Hata	,084	,084
Kurtosis	,271	,174
Kurtosis Std.Hata	,168	,168
Ranj	97,00	64,00
Minimum puan	60,00	16,00
Maksimum puan	157,00	80,00
Yüzdeler puan		
	25	101,0000
	50	111,0000
	75	121,0000
		43,0000
		49,0000
		56,0000

Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin Değerlendirme alt boyutunda 121 ham puanın üstündeki sonuçlar, bu yönetime ilişkin çok olumlu bir değerlendirme yapıldığını göstermektedir. 101-121 arasındaki sonuçlar orta dereceli bir değerlendirmeyi açıklamaktadır. 101'den daha düşük sonuçlar ise bu yönetime ilişkin olumsuz değerlendirmeyi açıklamaktadır.

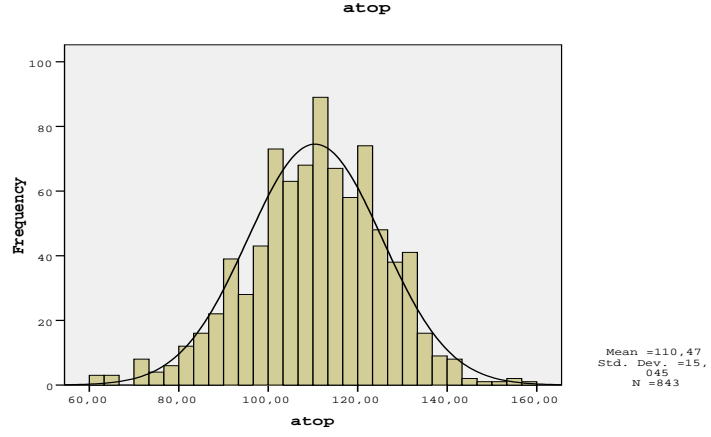
Bitişik Eğik Yazı Yöntemine ilişkin değerlendirme alt boyutunda 56 ham puanın üstündeki sonuçlar, bu yönetime ilişkin çok olumlu bir değerlendirme yapıldığını göstermektedir. 43-56 arasındaki sonuçlar orta dereceli bir değerlendirmeyi açıklamaktadır. 43'den daha düşük sonuçlar ise bu yönetime ilişkin olumsuz değerlendirmeyi açıklamaktadır.

Tablo 12. Ses Temelli Cümle Yöntemine ve Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Alt Boyut Toplam Puanları İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

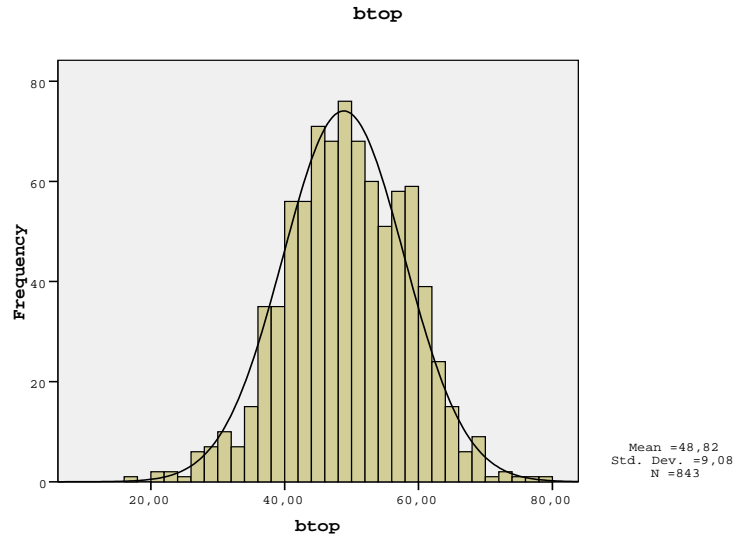
	Ses Temelli Cümle Yöntemi	Bitişik Eğik Yazı
N	843	843
Kolmogorov-Smirnov Z	1,024	1,210
p	,246	,107

Tablo 11 ve 12'de Temelli Cümle Yöntemine ve Bitişik Eğik El Yazısına İlişkin Alt Boyut Toplam Puanları için yapılan tanımlayıcı istatistik değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına yer verilmiştir. Her iki alt boyut toplam puanlarının dağılımı normal dağılım eğrisine uygundur ve evren parametresindeki dağılıma eşdeğer bir dağılım ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuca dayalı olarak test sonuçlarına dayalı olarak yapılacak hipotez testlerinde parametrik istatistik tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Grafik 1. Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alt Boyut Toplam Puanları İçin Yapılan Histogram (Sütun Grafik)



Grafik 2. Bitişik Eğik El Yazısı Yöntemine İlişkin Alt Boyut Toplam Puanları İçin Yapılan Histogram (Sütun Grafik)



Hem grafik 1 hem de 2'nin incelenmesi sonucunda iki alt boyut dağılımlarının normal dağılım gösterdiği şekilsel olarak görülmektedir.

4.3. Araştırma Kapsamında Belirlenen Öğretmen Özelliklerinin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 13. Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar

Cinsiyet	f	%
Kadın	515	60,8
Erkek	328	38,7
Toplam	843	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 60,8'i kadın, % 38,7'si erkektir (Tablo 13).

Tablo 14. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar

Eğitim	f	%
Lisans-Sınıf Öğretmenliği	437	51,8
Lisans-Diğer Bölümler	211	25,0
Yüksek Lisans-doktora	21	2,5
Ön Lisans	105	12,5
Eğitim Enstitüsü	69	8,2
Toplam	843	100,0

Örneklem grubunun en son bitirdiği okul değişkenine göre frekans ve yüzdelerik dağılımlar incelendiğinde ilk sırayı %51,8 ile lisans-sınıf öğretmenliği mezunlarının aldığı görülmektedir. Bunu % 25 ile sınıf öğretmenliği dışında her hangi bir bölümden mezun lisans mezunu olanlar almıştır. % 2,5 ile yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenler son sırada bulunmaktadır (Tablo 14).

Tablo 15. Örneklem Grubunun Hizmet Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzelik Dağılımlar

Hizmet Süresi	f	%
1-5 yıl	210	24,9
6-10 yıl	236	28,0
11-15 yıl	159	18,9
16-20 yıl	51	6,0
21-25 yıl	29	3,4
26 yıl ve üstü	158	18,7
Toplam	843	100,0

Hizmet süresi değişkenine göre örneklem grubu öğretmenlerin frekans ve yüzelik dağılımları Tablo 15’de sunulmuştur. 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenler ilk sırada bulunmaktadır (%28). Bunu % 24,9 ile 1-5 yıl arasında hizmeti olanlar izlemiştir. Son sırada % 3,4 ile hizmet süresi 21-25 yıl olan öğretmenler yer almaktadır.

Tablo 16. Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Öğretim Yılı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzelik Dağılımlar

Öğretim Yılı	f	%
2005-2006	213	25,3
2006-2007	257	30,5
2007-2008	373	44,2
Toplam	843	100,0

Örneklem grubunun birinci sınıfları okuttuğu öğretim yılı değişkenine göre frekans ve yüzelik dağılımı Tablo 16’da sunulmuştur. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 44,2’si 2007-2008 öğretim yılında birinci sınıfları okutmaktadır. Bunu % 30,5 ile 2006-2007 öğretim yılında birinci sınıfları okutanlar izlemiştir. Son sırada % 25,3 ile 2005-2006 öğretim yılında birinci sınıfları okutanlar bulunmaktadır.

Tablo 17. Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Sıradaki Sınıf Mevcudu Öğretim Yılı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf Mevcudu	f	%
20-30	126	14,9
30- 40	105	12,5
40-50	283	33,6
50 ve üstü	329	39,0
Toplam	843	100,0

Örneklem grubunun birinci sınıfları okuttuğu öğretim yılındaki sınıf mevcudu değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 17’de sunulmuştur. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 39’u 50 ve daha üstü sınıf mevcuduna sahiptir. Bunu % 33,6 ile 40-50 arasında sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenler izlemiştir. Son sırada % 12,5 ile sınıf mevcudu 30-40 arasında olanlar bulunmaktadır.

Tablo 18. Örneklem Grubunun Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Okul Türü	f	%
Resmi Okul	762	90,4
Özel Okul	81	9,6
Toplam	843	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 90,4’ü resmi ilköğretim okullarında; % 9,6’sı ise özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır (Tablo 18).

Tablo 19. Örneklem Grubunun Görev Yaptıkları İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyini Algılama Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

SED	f	%
Düşük SED	388	46,0
Orta SED	369	43,8
Yüksek SED	86	10,2
Toplam	843	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 46'sı görev yaptıkları okulda sınıftaki öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyini düşük olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin % 43,8'i öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyini orta olarak, % 10,2'si ise sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak algılamaktadır (Tablo 19).

Tablo 20. Örneklem Grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemi Dışında Bir Yöntemle Okuma Yazma Öğretip Öğretmediği Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Yöntem	f	%
Evet	576	68,4
Hayır	266	31,6
Toplam	843	100,0

Araştırma kapsamında veri toplanan öğretmenlerin 68,4'ü Ses Temelli Cümle Yöntemi dışında farklı bir yöntem ile okuma yazma öğrettiğini açıklamıştır. Sadece Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretenlerin yüzdesi 31,6 olmuştur (Tablo 20).

Tablo 21. Örneklem Grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretimini Değerlendirme Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerlik Dağılımlar

Değerlendirme	f	%
Çok iyi	184	21,8
İyi	496	58,8
Vasat	123	14,6
Vasat altı	17	2,0
Yetersiz	23	2,7
Toplam	843	100,0

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 58,8'i Ses Temelli Cümle Yöntemini iyi olarak değerlendirmektedirler. Çok iyi değerlendirmesi yapan öğretmenler ise 21,8 olmuştur. Adı geçen yöntemi yetersiz olarak algılayanlar sadece %2,7 olmuştur.

Tablo 22. Örneklem Grubunun Bitişik Eğik Yazı Konusunda Kendilerini Algılama Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerlik Dağılımlar

Yöntem	f	%
Evet	683	81,0
Hayır	160	19,0
Toplam	843	100,0

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 81'i kendisini bitişik el yazısı konusunda yeterli olarak algılamaktadır. % 19'luk öğretmen grubu ise kendisini, bu konuda yetersiz algılamıştır.

4.4. Anket ile Toplanan Süreksiz Değişkenlere Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Hipotez Testleri Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 23. Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	cins	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
Ses Temelli	Kadın	515	110,2680	14,72623	,64892	-,488	841	,626
	Erkek	328	110,7866	15,55095	,85866			
Bitişik Eğik Yazı	Kadın	515	48,9398	8,42235	,37113	,481	841	,631
	Erkek	328	48,6311	10,03729	,55422			

Örneklem grubunun cinsiyet değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin hem Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini değerlendirmeleri hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ilköğretimdeki Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 24. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyut	Eğitim	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Ses Temelli Cümle Yönt.	Lisans-sınıf Öğret.	437	107,9794	15,32289	,73299
	Lisans-Diğer Bölümler	211	110,4645	13,81932	,95136
	Yüksek lisans-doktora	21	106,8571	17,02142	3,71438
	Ön Lisans	105	116,9714	14,09682	1,37571
	Eğitim Enstitüsü	69	117,4638	12,64164	1,52188
	Toplam	843	110,4698	15,04546	,51819
Bitişik Eğik Yazı	Lisans-sınıf Öğret.	437	47,8993	8,75423	,41877
	Lisans-Diğer Bölümler	211	48,3270	9,52551	,65576
	Yüksek lisans-doktora	21	47,0476	8,85142	1,93154
	Ön Lisans	105	51,9238	9,15643	,89358
	Eğitim Enstitüsü	69	51,9710	8,12218	,97780
	Toplam	843	48,8197	9,08031	,31274

Levene İstatistik(a) : 1,662 sd: 4,838 p>,05
Levene İstatistik(b) : ,733 sd: 4,838 p>,05

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler olmuştur(117,463). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise yüksek lisans ve doktoradan mezun öğretmenlerdir (106,857) (Tablo 24). Öğretmenlerin mezun oldukları kurum değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bitişik Eğik Yazı yöntemi ile okuma yazma öğretimini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler olmuştur (51,971). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise yüksek lisans ve doktoradan mezun öğretmenlerdir (47,047). Öğretmenlerin mezun oldukları kurum değişkenine göre Bitişik Eğik Yazı yöntemi değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 25. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ses Temelli	Gruplararası	10798,035	4	2699,509	12,582	,000***
	Gruplarıçi	179801,943	838	214,561		
	Toplam	190599,979	842			
Bitişik Yazı	Gruplararası	2184,302	4	546,076	6,806	,000***
	Gruplarıçi	67240,291	838	80,239		
	Toplam	69424,593	842			

***p<,001

Örneklem grubunun eğitim değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur. Hem Ses Temelli Cümle Yöntemi hem de Bitişik Eğik Yazı Yöntemi değerlendirme alt boyutlarında eğitim değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ses Temelli Cümle Öğretimini değerlendirme puanlarının toplam varyansının % 5,7’sini eğitim değişkeni karşılamaktadır (Eta kare). Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının da %3,1’ni yine eğitim değişkeni karşılamaktadır.

Öğretmenlerin mezun oldukları kurum değiştikçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara(post hoc) geçilmiştir. Her iki boyutta da varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe Testi seçilmiştir.

Tablo 26. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim	Eğitim	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Ses Temelli Cümle Yönt.	Lisans-Sınıf Öğret.	Lisans-Diğer Bölümler	-2,48505	1,22795	,394
		Yüksek Lisans-Doktora	1,12226	3,27233	,998
		Ön Lisans	-8,99202(*)	1,59199	,000***
		Eğitim Enstitüsü	-9,48436(*)	1,89751	,000***
	Lisans-Diğer Bölümler	Lisans-Sınıf Öğret.	2,48505	1,22795	,394
		Yüksek Lisans-Doktora	3,60731	3,35172	,885
		Ön Lisans	-6,50697(*)	1,74937	,008**
		Eğitim Enstitüsü	-6,99931(*)	2,03137	,019*
	Yüksek Lisans-Doktora	Lisans-Sınıf Öğret.	-1,12226	3,27233	,998
		Lisans-Diğer Bölümler	-3,60731	3,35172	,885
		Ön Lisans	-10,11429	3,50152	,081
		Eğitim Enstitüsü	-10,60663	3,65058	,078
	Ön Lisans	Lisans-Sınıf Öğret.	8,99202(*)	1,59199	,000***
		Lisans-Diğer Bölümler	6,50697(*)	1,74937	,008**
		Yüksek Lisans-Doktora	10,11429	3,50152	,081
		Eğitim Enstitüsü	-,49234	2,27002	1,000
	Eğitim Enstitüsü	Lisans-Sınıf Öğret.	9,48436(*)	1,89751	,000***
		Lisans-Diğer Bölümler	6,99931(*)	2,03137	,019*
		Yüksek Lisans-Doktora	10,60663	3,65058	,078
		Ön Lisans	,49234	2,27002	1,000
Bitişik Eşik Yazı	Lisans-Sınıf Öğret.	Lisans-Diğer Bölümler	-,42770	,75093	,988
		Yüksek Lisans-Doktora	,85169	2,00113	,996
		Ön Lisans	-4,02450(*)	,97355	,002
		Eğitim Enstitüsü	-4,07170(*)	1,16039	,016

	Lisans- Diğer Bölümler	Lisans-Sınıf Öğret.	,42770	,75093	,988
		Yüksek lisans-doktora	1,27940	2,04968	,983
		Ön Lisans	-3,59680(*)	1,06979	,024
		Eğitim Enstitüsü	-3,64400	1,24224	,073
	Yüksek lisans- doktora	Lisans-Sınıf Öğret.	-,85169	2,00113	,996
		Lisans-Diğer Bölümler	-1,27940	2,04968	,983
		Ön Lisans	-4,87619	2,14128	,270
		Eğitim Enstitüsü	-4,92340	2,23244	,302
	Ön Lisans	Lisans-Sınıf Öğret.	4,02450(*)	,97355	,002
		Lisans-Diğer Bölümler	3,59680(*)	1,06979	,024
		Yüksek lisans-doktora	4,87619	2,14128	,270
		Eğitim Enstitüsü	-,04720	1,38819	1,000
Bitişik Eğik Yazı	Eğitim Enstitüsü	Lisans-Sınıf Öğret.	4,07170(*)	1,16039	,016
		Lisans-Diğer Bölümler	3,64400	1,24224	,073
		Yüksek lisans-doktora	4,92340	2,23244	,302
		Ön Lisans			
			,04720	1,38819	1,000

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

(Tablo 26 devamı)

Ön lisans ve Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyleri, sınıf öğretmenliği-lisans ve diğer bölümler lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır.

Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, sınıf öğretmenliği-lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, lisan-sınıf öğretmenliği ve lisans- diğer bölüm mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır (Tablo 26).

Tablo 27. Örneklem Grubunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyut	Hizmet süresi	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Ses Temelli	1-5 yıl	210	106,6524	14,12176	,97449
	6-10 yıl	236	107,3814	14,96203	,97395
	11-15 yıl	159	109,9560	14,98917	1,18872
	16-20 yıl	51	113,3529	13,40571	1,87717
	21-25 yıl	29	112,0000	17,88854	3,32182
	26 yıl ve üstü	158	119,4620	12,42744	,98867
	Toplam	843	110,4698	15,04546	,51819
Bitişik Eğik Yazı	1-5 yıl	210	47,8429	7,96998	,54998
	6-10 yıl	236	47,1483	10,11799	,65862
	11-15 yıl	159	48,3145	8,70846	,69063
	16-20 yıl	51	50,5098	8,77809	1,22918
	21-25 yıl	29	48,0345	8,54184	1,58618
	26 yıl ve üstü	158	52,7215	8,27233	,65811
	Toplam	843	48,8197	9,08031	,31274

Levene İstatistik(a) : 1,379 sd: 5,837 p>,05

Levene İstatistik(b) : 2,182 sd: 5,837 p>,05

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler kıdem yılı 26 yıl ve üstü olan öğretmenler olmuştur (119,462). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerdir (106,652) (Tablo 27). Öğretmenlerin kıdem süresi değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bitişik Eğik Yazı yöntemini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler kıdem yılı 26 yıl ve üstü olan öğretmenler olmuştur (52,721). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerdir (47,148). Öğretmenlerin kıdem süresi değişkenine göre Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 28. Örneklem Grubunun Kıdem Süresi Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ses Temelli	Gruplararası	18621,066	5	3724,213	18,125	,000***
	Gruplarıçi	171978,913	837	205,471		
	Toplam	190599,979	842			
Bitişik Yazı	Gruplararası	3469,235	5	693,847	8,805	,000***
	Gruplarıçi	65955,358	837	78,800		
	Toplam	69424,593	842			

***p<,001

Örneklem grubunun kıdem süresi değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur. Hem Ses Temelli Cümle Yöntemi hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemi değerlendirme alt boyutlarında eğitim değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemi değerlendirme puanlarının toplam varyansının % 9,8’sini kıdem süresi değişkeni karşılamaktadır (Eta kare). Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının da %5’ni yine kıdem süresi değişkeni karşılamaktadır.

Öğretmenlerin kıdem süreleri değiştikçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Her iki boyutta da varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe Testi seçilmiştir.

Tablo 29. Örneklem Grubunun Kıdem Süresi Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmet Süre	Hizmet Süre	Ortalamalar		
			Farkı	Std. Hata	p
Ses Temelli	1-5 yıl	6-10 yıl	-,72897	1,35981	,998
		11-15 yıl	-3,30359	1,50688	,441
		16-20 yıl	-6,70056	2,23769	,112
		21-25 yıl	-5,34762	2,83965	,617
		26 yıl ve üstü	-12,80964	1,50960	,000***
	6-10 yıl	1-5 yıl	,72897	1,35981	,998
		11-15 yıl	-2,57462	1,47068	,690
		16-20 yıl	-5,97159	2,21348	,202
		21-25 yıl	-4,61864	2,82061	,749
		26 yıl ve üstü	-12,08067	1,47346	,000***
	11-15 yıl	1-5 yıl	3,30359	1,50688	,441
		6-10 yıl	2,57462	1,47068	,690
		16-20 yıl	-3,39697	2,30675	,825
		21-25 yıl	-2,04403	2,89438	,992
		26 yıl ve üstü	-9,50605	1,61019	,000***
	16-20 yıl	1-5 yıl	6,70056	2,23769	,112
		6-10 yıl	5,97159	2,21348	,202
		11-15 yıl	3,39697	2,30675	,825
		21-25 yıl	1,35294	3,33377	,999
		26 yıl ve üstü	-6,10908	2,30852	,222
	21-25 yıl	1-5 yıl	5,34762	2,83965	,617
		6-10 yıl	4,61864	2,82061	,749
		11-15 yıl	2,04403	2,89438	,992
		16-20 yıl	-1,35294	3,33377	,999
		26 yıl ve üstü	-7,46203	2,89580	,250
	26 yıl ve üstü	1-5 yıl	12,80964	1,50960	,000***
		6-10 yıl	12,08067	1,47346	,000***
		11-15 yıl	9,50605	1,61019	,000***
16-20 yıl		6,10908	2,30852	,222	
21-25 yıl		7,46203	2,89580	,250	
Bitişik Yazı	1-5 yıl	6-10 yıl	,69455	,84210	,984
		11-15 yıl	-,47161	,93318	,998
		16-20 yıl	-2,66695	1,38576	,593
		21-25 yıl	-,19163	1,75854	1,000
		26 yıl ve üstü	-4,87866	,93486	,000***
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,69455	,84210	,984
		11-15 yıl	-1,16616	,91076	,896
		16-20 yıl	-3,36150	1,37076	,306

Alt Boyut	Hizmet Süre	Hizmet Süre	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
		21-25 yıl	-,88618	1,74675	,998
		26 yıl ve üstü	-5,57321	,91249	,000***
	11-15 yıl	1-5 yıl	,47161	,93318	,998
		6-10 yıl	1,16616	,91076	,896
		16-20 yıl	-2,19534	1,42853	,797
		21-25 yıl	,27998	1,79244	1,000
		26 yıl ve üstü	-4,40705	,99716	,002**
	16-20 yıl	1-5 yıl	2,66695	1,38576	,593
		6-10 yıl	3,36150	1,37076	,306
		11-15 yıl	2,19534	1,42853	,797
		21-25 yıl	2,47532	2,06454	,920
		26 yıl ve üstü	-2,21172	1,42962	,792
	21-25 yıl	1-5 yıl	,19163	1,75854	1,000
		6-10 yıl	,88618	1,74675	,998
		11-15 yıl	-,27998	1,79244	1,000
		16-20 yıl	-2,47532	2,06454	,920
		26 yıl ve üstü	-4,68704	1,79331	,235
	26 yıl ve üstü	1-5 yıl	4,87866	,93486	,000***
		6-10 yıl	5,57321	,91249	,000***
		11-15 yıl	4,40705	,99716	,002**
		16-20 yıl	2,21172	1,42962	,792
		21-25 yıl	4,68704	1,79331	,235

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

(Tablo 29 devamı)

Kıdemi 26 yıl ve daha üstü olan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyleri, kıdem yılı 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır.

Kıdemi 26 yıl ve daha üstü olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, kıdem yılı 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır (Tablo 29).

Tablo 30. Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Öğretim Yılı Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyut	Öğretim Yılı	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Ses Temelli	2005-2006	213	110,0235	16,03459	1,09867
	2006-2007	257	110,4202	15,53884	,96929
	2007-2008	373	110,7587	14,12371	,73130
	Toplam	843	110,4698	15,04546	,51819
Bitişik Yazı	2005-2006	213	48,6948	9,44976	,64749
	2006-2007	257	48,0272	9,68907	,60439
	2007-2008	373	49,4370	8,38486	,43415
	Toplam	843	48,8197	9,08031	,31274

Levene İstatistik(a) : 1,977 sd: 2,840 p>,05
Levene İstatistik(b) : 3,001 sd: 2,840 p>,05

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler 2007-2008 öğretim yılında birinci sınıfları okutan öğretmenler olmuştur (110,469). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise 2005-2006 öğretim yılında birinci sınıfları okutan öğretmenlerdir (110,023) (Tablo 30). Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu öğretim yılı değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bitişik Eğik Yazı yöntemi ile okuma yazma öğretimini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler 2007-2008 öğretim yılında birinci sınıfları okutan öğretmenler olmuştur (49,437). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise kıdem yılı 2006-2007 öğretim yılında birinci sınıfları okutan öğretmenlerdir (48,027). Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu öğretim yılı değişkenine göre Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 31. Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Öğretim Yılı Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ses Temelli	Gruplararası	74,197	2	37,099	,164	,849
	Gruplarıçi	190525,782	840	226,816		
	Toplam	190599,979	842			
Bitişik Yazı	Gruplararası	306,850	2	153,425	1,865	,156
	Gruplarıçi	69117,743	840	82,283		
	Toplam	69424,593	842			

Örneklem grubunun birinci sınıfları okuttuğu öğretim yılı değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur. Hem Ses Temelli Cümle Yöntemi hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemi değerlendirme alt boyutlarında eğitim değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilememiştir.

Öğretmenlerin birinci sınıfları okuttuğu öğretim yılı değiştiğinde buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri farklılaşmamaktadır.

Tablo 32. Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yıldaki Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyut	Eğitim	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Ses Temelli	20-30	126	118,5635	12,75398	1,13621
	30- 40	105	111,9333	14,34685	1,40011
	40-50	283	108,3428	15,29842	,90940
	50 ve üstü	329	108,7325	14,82710	,81744
	Toplam	843	110,4698	15,04546	,51819
Alt Boyut	Eğitim	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Bitişik Yazı	20-30	126	52,1429	8,49632	,75691
	30- 40	105	50,1429	8,98335	,87669
	40-50	283	47,6007	8,93989	,53142
	50 ve üstü	329	48,1733	9,12934	,50332
	Toplam	843	48,8197	9,08031	,31274

Levene İstatistik(a) : 1,295 sd: 3,839 p>,05
 Levene İstatistik(b) : ,246 sd: 3,839 p>,05

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler, birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıf mevcudu 30-40 arasında olan öğretmenler olmuştur (118,563). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıf mevcudu 40-50 arasında olan öğretmenlerdir (108,342) (Tablo 32). Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıf mevcudu değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bitişik Eğik Yazı yöntemi ile okuma yazma öğretimini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıf mevcudu 30-40 arasında olan öğretmenler olmuştur (52,142). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıf mevcudu 40-50 arasında olan öğretmenlerdir (47,600). Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıf mevcudu değişkenine göre Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 33. Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yılda Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ses Temelli	Gruplararası	10752,239	3	3584,080	16,720	,000***
	Gruplarıçi	179847,740	839	214,360		
	Toplam	190599,979	842			
Bitişik Yazı	Gruplararası	2133,303	3	711,101	8,866	,000***
	Gruplarıçi	67291,290	839	80,204		
	Toplam	69424,593	842			

***p<,001

Örneklem grubunun birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıf mevcudu değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 33'de sunulmuştur. Hem Ses Temelli Cümle Yöntemi hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemi değerlendirme alt boyutlarında eğitim değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme puanlarının toplam varyansının % 5,6'sını sınıf mevcudu değişkeni karşılamaktadır (Eta kare). Bitişik Eğik Yazısı yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının da %3,1'ni yine sınıf mevcudu değişkeni karşılamaktadır.

Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıf mevcudları değiştikçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Her iki boyutta da varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe Testi seçilmiştir.

Tablo 34. Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yıldaki Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Mevcudu	Sınıf Mevcudu	Ortalama Farkı	Std. Hata	p
Ses Temelli	20-30	30- 40	6,63016	1,93463	,009**
		40-50	10,22074	1,56803	,000***
		50 ve üstü	9,83097	1,53389	,000***
	30- 40	20-30	-6,63016	1,93463	,009**
		40-50	3,59058	1,67301	,204
		50 ve üstü	3,20081	1,64106	,284
	40-50	20-30	-10,22074	1,56803	,000***
		30- 40	-3,59058	1,67301	,204
		50 ve üstü	-,38977	1,18701	,991
	50 ve üstü	20-30	-9,83097	1,53389	,000***
		30- 40	-3,20081	1,64106	,284
		40-50	,38977	1,18701	,991
Bitişik Yazı	20-30	30- 40	2,00000	1,18338	,415
		40-50	4,54215	,95914	,000***
		50 ve üstü	3,96960	,93826	,001***
	30- 40	20-30	-2,00000	1,18338	,415
		40-50	2,54215	1,02336	,104
		50 ve üstü	1,96960	1,00381	,279
	40-50	20-30	-4,54215	,95914	,000***
		30- 40	-2,54215	1,02336	,104
		50 ve üstü	-,57255	,72608	,891
	50 ve üstü	20-30	-3,96960	,93826	,001***
		30- 40	-1,96960	1,00381	,279
		40-50	,57255	,72608	,891

Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıf mevcudu değişkenine göre, tüm kategoriler arası farklılıkların belirlenmesi için yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo 34'de sunulmuştur. Sınıf mevcudu 20-30 arasında olan öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemini, diğer bütün kategorilerden daha yüksek düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf mevcudu 20-30 arasında olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri, sınıf mevcudu 40-50 ve 50 ve üstü olanlardan daha yüksek düzeyde olumludur.

Tablo 35. Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
Ses Temelli	Resmi Okul	762	109,4724	14,97760	,54258	-6,026	841	,000* **
	Özel Okul	81	119,8519	12,24654	1,36073			
Bitişik Yazı	Resmi Okul	762	48,3898	9,06026	,32822	-4,259	841	,000* **
	Özel Okul	81	52,8642	8,28365	,92041			

***p<,001

Örneklem grubunun okul türü değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 35’de sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerin hem Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini değerlendirmeleri hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre ilköğretimdeki Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Okul türü değişkeni; Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının % 4,1’ni; Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının % 2,1’ni karşılamaktadır. Her iki alt boyutta da özel okul öğretmenlerinin değerlendirmesi, resmi okul öğretmenlerinin değerlendirmesinden daha olumlu yöndedir.

Tablo 36. Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yılda Sınıftaki Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeyini Algılama Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyut	Eğitim	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Ses Temelli	Düşük SED	388	106,0670	15,09593	,76638
	Orta SED	369	112,6883	13,46888	,70116
	Yüksek SED	86	120,8140	14,18741	1,52987
	Toplam	843	110,4698	15,04546	,51819
Bitişik Yazı	Düşük SED	388	46,5593	9,37968	,47618
	Orta SED	369	50,0813	8,17631	,42564
	Yüksek SED	86	53,6047	8,56570	,92366
	Toplam	843	48,8197	9,08031	,31274

Levene İstatistik(a) : 1,782 sd: 2,840 p>,05
 Levene İstatistik(b) : 2,589 sd: 2,840 p>,05

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler, birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıftaki öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmenler olmuştur (120,814). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıftaki öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini düşük olarak algılayan öğretmenlerdir (106,067) (Tablo 36).

Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini algılama değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bitişik Eğik Yazı yöntemi ile yazma öğretimini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıftaki öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmenler olmuştur (53,604). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıftaki öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini düşük olarak algılayan öğretmenlerdir (46,559). Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıftaki öğrencilerinin

sosyoekonomik düzeyini algılama değişkenine göre Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 37. Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yıldaki Sınıftaki Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeyini Algılama Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ses Temelli	Gruplararası	18539,538	2	9269,769	45,255	,000***
	Gruplarıçi	172060,441	840	204,834		
	Toplam	190599,979	842			
Bitişik Yazı	Gruplararası	4538,837	2	2269,419	29,380	,000***
	Gruplarıçi	64885,756	840	77,245		
	Toplam	69424,593	842			

***p<,001

Örneklem grubunun birinci sınıfları okuttuğu yıl sınıfındaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini algılama değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur. Hem Ses Temelli Cümle Yöntemi hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemi değerlendirme alt boyutlarında sosyoekonomik düzey değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme puanlarının toplam varyansının % 9,7’sini sosyoekonomik düzey değişkeni karşılamaktadır (Eta kare). Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının da %6,5’ni yine sınıf mevcudu değişkeni karşılamaktadır.

Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıfındaki öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini algılamaları değiştiğçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Her iki boyutta da varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe Testi seçilmiştir.

Tablo 38. Örneklem Grubunun Birinci Sınıfları Okuttuğu Yıldaki Sınıftaki Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeyini Algılama Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyut	SED	SED	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Ses Temelli	Düşük SED	Orta SED	-6,62134(*)	1,04069	,000***
		Yüksek SED	-14,74694(*)	1,70579	,000***
	Orta SED	Düşük SED	6,62134(*)	1,04069	,000***
		Yüksek SED	-8,12561(*)	1,71374	,000***
	Yüksek SED	Düşük SED	14,74694(*)	1,70579	,000***
		Orta SED	8,12561(*)	1,71374	,000***
Bitişik Yazı	Düşük SED	Orta SED	-3,52202(*)	,63908	,000***
		Yüksek SED	-7,04537(*)	1,04751	,000***
	Orta SED	Düşük SED	3,52202(*)	,63908	,000***
		Yüksek SED	-3,52335(*)	1,05239	,004**
	Yüksek SED	Düşük SED	7,04537(*)	1,04751	,000***
		Orta SED	3,52335(*)	1,05239	,004**

p<,01 *p<,001

Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıfındaki öğrencilerin SED (sosyoekonomik düzey)'ni algılama değişkenine göre, tüm kategoriler arası farklılıkların belirlenmesi için yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur. Sınıfındaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemini, diğer bütün kategorilerden daha yüksek düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Sınıfındaki öğrencilerin

sosyoekonomik düzeyini orta olarak algılayan öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemini, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini düşük olarak algılayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Tablo 39. Örneklem Grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemi Dışında Başka Bir Yöntemle Okuma Yazma Öğretimi Yapması Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Başka Yöntem	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
Ses Temelli	Evet	576	111,4358	15,47012	,64459	2,798	840	,005**
	Hayır	266	108,3271	13,87907	,85098			
Bitişik Yazı	Evet	576	49,1337	9,36513	,39021	1,450	840	,147
	Hayır	266	48,1579	8,42220	,51640			

**p<,01

Örneklem grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemi dışında bir başka yöntemle okuma yazma öğretimi yapma değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda okuma yazma öğretiminde farklı bir yöntemi kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ses Temelli Cümle Yöntemi dışında başka bir yöntem ile okuma yazma öğretimi yapmış olan öğretmenlerin ilköğretimdeki Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirmeleri, farklı bir yöntem kullanmamış olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu değişken; Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının sadece binde dokuzunu karşılamaktadır. Yapılan analiz sonucunda okuma yazma öğretiminde farklı bir yöntemi kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemine ilişkin değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 40. Örneklem Grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Düzeyi Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyut	Değerlendirme	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Ses Temelli	Çok İyi	184	122,6250	11,65748	,85940
	İyi	496	110,3327	12,81777	,57553
	Vasat	123	98,5610	11,43058	1,03066
	Vasat Altı	17	89,7647	15,12254	3,66775
	Yetersiz	23	95,1739	18,46041	3,84926
	Toplam	843	110,4698	15,04546	,51819
Bitişik Yazı	Çok İyi	184	53,9130	9,34541	,68895
	İyi	496	48,7601	8,13403	,36523
	Vasat	123	43,3008	7,91754	,71390
	Vasat Altı	17	41,2353	9,18919	2,22871
	Yetersiz	23	44,4783	8,94361	1,86487
	Toplam	843	48,8197	9,08031	,31274

Levene İstatistik(a) : 2,662 sd: 4,838 p>,05
 Levene İstatistik(b) : 1,281 sd: 4,838 p>,05

Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyi değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme Ölçeği birinci boyutunda en yüksek ortalama, bu yöntemi çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlere aittir (122,625). En düşük ortalama ise bu yöntemi vasat altı olarak değerlendiren öğretmenlerden elde edilmiştir (89,764) (Tablo 40).

Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyi değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme Ölçeği ikinci boyutunda (Bitişik Eğik Yazı) en yüksek ortalama, bu yöntemi çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlere aittir (53,913). En düşük ortalama ise bu yöntemi vasat altı olarak değerlendiren öğretmenlerden elde edilmiştir (41,235). Her iki alt boyutta da varyanslar homojendir.

Tablo 41. Örneklem Grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Düzeyi Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ses Temelli	Gruplararası	57308,087	4	14327,022	90,073	,000***
	Gruplarıçi	133291,892	838	159,060		
	Toplam	190599,979	842			
Bitişik Yazı	Gruplararası	9932,867	4	2483,217	34,979	,000***
	Gruplarıçi	59491,726	838	70,993		
	Toplam	69424,593	842			

***p<,001

Örneklem grubunun Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyi değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 41’de sunulmuştur. Hem Ses Temelli Cümle Yöntemi hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemi değerlendirme alt boyutlarında Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme puanlarının toplam varyansının % 30,1’ni Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyi değişkeni karşılamaktadır (Eta kare). Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının da %14,3’nü yine Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyi değişkeni karşılamaktadır.

Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıfındaki öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini algılamaları değiştikçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc)

geçilmiştir. Her iki boyutta da varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe Testi seçilmiştir.

Tablo 42. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değerlendirme	Değerlendirme	Ortalamalar		
			Farkı	Std. Hata	p
Ses Temelli	Çok İyi	İyi	12,29234(*)	1,08864	,000***
		Vasat	24,06402(*)	1,46888	,000***
		Vasat Altı	32,86029(*)	3,19701	,000***
		Yetersiz	27,45109(*)	2,78928	,000***
	İyi	Çok İyi	-12,29234(*)	1,08864	,000***
		Vasat	11,77169(*)	1,27037	,000***
		Vasat Altı	20,56796(*)	3,11081	,000***
		Yetersiz	15,15875(*)	2,69004	,000***
	Vasat	Çok İyi	-24,06402(*)	1,46888	,000***
		İyi	-11,77169(*)	1,27037	,000***
		Vasat Altı	8,79627	3,26337	,124
		Yetersiz	3,38706	2,86510	,845
	Vasat Altı	Çok İyi	-32,86029(*)	3,19701	,000***
		İyi	-20,56796(*)	3,11081	,000***
		Vasat	-8,79627	3,26337	,124
		Yetersiz	-5,40921	4,03387	,773
Yetersiz	Çok İyi	-27,45109(*)	2,78928	,000***	
	İyi	-15,15875(*)	2,69004	,000***	
	Vasat	-3,38706	2,86510	,845	
	Vasat Altı	5,40921	4,03387	,773	
Alt Boyut	Değerlendirme	Değerlendirme	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
	Çok İyi	İyi	5,15296(*)	,72730	,000***

		Vasat	10,61223(*)	,98133	,000***
		Vasat Altı	12,67775(*)	2,13585	,000***
		Yetersiz	9,43478(*)	1,86345	,000***
	İyi	Çok İyi			
			-5,15296(*)	,72730	,000***
		Vasat	5,45927(*)	,84871	,000***
		Vasat Altı	7,52479(*)	2,07826	,011*
		Yetersiz	4,28182	1,79715	,226
Bitişik Eğik Yazı	Vasat	Çok İyi	-10,61223(*)	,98133	,000***
		İyi	-5,45927(*)	,84871	,000***
		Vasat Altı	2,06552	2,18018	,925
		Yetersiz	-1,17745	1,91411	,984
	Vasat Altı	Çok İyi	-12,67775(*)	2,13585	,000***
		İyi	-7,52479(*)	2,07826	,011*
		Vasat	-2,06552	2,18018	,925
		Yetersiz	-3,24297	2,69493	,836
	Yetersiz	Çok İyi	-9,43478(*)	1,86345	,000***
		İyi	-4,28182	1,79715	,226
		Vasat	1,17745	1,91411	,984
		Vasat Altı	3,24297	2,69493	,836

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

(Tablo 42 devamı)

Ses Temelli Cümle Yöntemini çok iyi ve iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme puan ortalamaları, diğer tüm değerlendirme düzeyini yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır.

Ses Temelli Cümle Yöntemini çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, diğer tüm değerlendirme düzeyini yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ses Temelli Cümle Yöntemini iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, vasat ve vasat altı olarak değerlendirme yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır (Tablo 42).

Tablo 43. Örneklem Grubunun Kendini Bitişik El Yazısı Konusunda Yeterli Olarak Algılama Değişkenine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bitişik el yazısı yeterlik	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
Ses Temelli	Evet	683	111,3309	15,35949	,58771	3,456	841	,001***
	Hayır	160	106,7938	13,04038	1,03093			
Bitişik Yazı	Evet	683	49,9165	8,95625	,34270	7,479	841	,000***
	Hayır	160	44,1375	8,08328	,63904			

***p<,001

Örneklem grubunun kendisini Bitişik Eğik Yazı konusunda yeterli olarak algılama değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme ölçeği alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 43’de sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda kendini yeterli veya yetersiz olarak algılayan öğretmenlerin; hem Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini değerlendirmeleri hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bitişik Eğik Yazı konusunda kendini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin hem Ses Temelli Cümle Yöntemini hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri, bu konuda kendini yetersiz olarak algılayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenlerin kendilerini Bitişik Eğik Yazı konusundaki algılamaları, Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme alt boyutunun toplam varyansının % 1,4’nü; bitişik el yazısı yönteminin %6,2’sini karşılamaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan yurt içi çalışmalar incelendiğinde ulaşılan örneklem grubunun (843 sınıf öğretmeni) diğer çalışmalara göre daha büyük olduğu görülmüştür.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 60,8'i kadın, % 38,7'si erkektir. Bunun nedeninin, son yıllarda bayanların bu mesleği daha çok tercih etmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Örneklem grubunun en son bitirdiği okul değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılımlar incelendiğinde ilk sırayı %51,8 ile lisans-sınıf öğretmenliği mezunlarının aldığı görülmektedir. Bunu % 25 ile sınıf öğretmenliği dışında herhangi bir bölümden mezun lisans mezunu olanlar almıştır. % 2,5 ile yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenler son sırada bulunmaktadır. Ülkemizde son yıllarda sınıf öğretmenliği atamalarında, sınıf öğretmenliği dışındaki branşlardan öğretmen alımı yapılmamaktadır. Bu uygulama sayesinde ilgili eğitimi almadan sınıf öğretmenliği yapan öğretmen sayısının giderek azalacağı düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 2,5 gibi küçük bir oranının yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenler olması da dikkat çekici bir durumdur. Bu durumun, öğretmenlerin yüksek lisans eğitimine olumlu bakmadığından ya da teşvik edilmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler hizmet süresi değişkenine göre incelendiğinde, 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenler ilk sırada

bulunmaktadır (%28). Bunu % 24,9 ile 1-5 yıl arasında hizmeti olanlar izlemiştir. Son sırada % 3,4 ile hizmet süresi 21-25 yıl olan öğretmenler yer almaktadır. Bu sonuç, İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun genç öğretmenler olduğunu düşündürmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 44,2'si 2007-2008 öğretim yılında birinci sınıfları okutmaktadır. Bunu % 30,5 ile 2006-2007 öğretim yılında birinci sınıfları okutanlar izlemiştir. Son sırada % 25,3 ile 2005-2006 öğretim yılında birinci sınıfları okutanlar bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı yıl birinci sınıf okutan öğretmenlerin çalışmaya daha yoğun katıldığı görülmektedir. Bunun nedeninin, öğretmenlerin süreç içinde yaşadıkları olumlu ya da olumsuz durumları ortaya koymak istemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 39'u 50 ve daha üstü sınıf mevcuduna sahiptir. Bunu % 33,6 ile 40-50 arasında sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenler izlemiştir. Son sırada % 12,5 ile sınıf mevcudu 30-40 arasında olanlar bulunmaktadır. Bu sonuç incelendiğinde İstanbul'daki ilköğretim okullarındaki sınıf mevcutlarının genel olarak 40 ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu sınıflarda eğitim yapan öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim yapmalarının çok zor olduğu düşünülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 90,4'ü resmi ilköğretim okullarında; % 9,6'sı ise özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 46'sı görev yaptıkları okulda sınıftaki öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyini düşük olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin % 43,8'i öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyini orta olarak algılamaktadır. Son sırada ise yüksek sosyoekonomik düzeyli olarak algılanan öğrenciler yer almaktadır.

Araştırma kapsamında veri toplanan öğretmenlerin 68,4'ü Ses Temelli Cümle Yöntemi dışında farklı bir yöntem ile okuma yazma öğrettiğini açıklamıştır.

Sadece Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretmenlerin yüzdesi 31,6 olmuştur.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 58,8'i Ses Temelli Cümle Yöntemini iyi olarak değerlendirmektedirler. Çok iyi değerlendirmesi yapan öğretmenler ise 21,8 olmuştur. Adı geçen yöntemi yetersiz olarak algılayanlar sadece %2,7 olmuştur. Yurt içinde yapılan bazı çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006), Çiftçi (2005), Yurduseven (2007) ve Turan (2007), Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili yapmış oldukları araştırmalarda, öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında büyük oranda olumlu düşüncelere sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 81'i kendisini bitişik eğik yazı konusunda yeterli olarak algılamaktadır. % 19'luk öğretmen grubu ise kendisini, bu konuda yetersiz algılamıştır. Birinci sınıf okutan öğretmenlerden, % 19'luk öğretmen grubunun bitişik eğik yazı konusunda kendisini yetersiz algılamasının, bitişik eğik yazı eğitiminin öğretmenlere yeterli düzeyde verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, okullarda Yeni İlköğretim Müfredatı tanıtım ve hazırlık seminerlerinin etkin olarak yapılamadığı düşünülmektedir. Engin (2006)'in, "İlk Okuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar" adlı çalışmasında da öğretmenlerin büyük bölümünün, Yeni İlköğretim Müfredatına karşı olumlu yaklaştığını ve yaşanan problemlerin de programı tam olarak bilmemelerinden kaynaklandığı fikrine sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Yine Demirel (2006), "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma" adlı tezinin sonuçlarında; öğretmenlerin, üniversitelerde ve hizmet içi eğitimlerde alınan okuma yazma eğitiminin yetersiz olduğunu, ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, velilerin de değişen okuma yazma öğretimi yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Yıldırım (2007) da, "Yazılı Program" ve "Uygulanan Program" Kavramları Açısından "Ses Temelli Cümle Yöntemi"nin Değerlendirilmesi, adlı çalışmasında; öğretmenlerin yöntemle ilgili yeterli ve doğru şekilde bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirgesinde (2005) de, öğretmenlerin yeteri kadar eğitim almadığına dikkat çekilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ilköğretimdeki Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Damar (1996)'ın, "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında, Yalçın (1999)'ın, "İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler" adlı tez çalışmasında, Özenç (2007)'in, "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı tezinde de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları kurum değiştikçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Ön lisans ve Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyleri, sınıf öğretmenliği-lisans ve diğer bölümler lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, sınıf öğretmenliği-lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, lisan-sınıf öğretmenliği ve lisans- diğer bölüm mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Burada Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı boyutlarına en fazla olumlu yaklaşan grubun Eğitim Enstitüleri ve Ön lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir. Eğitim Enstitüleri ve Ön lisans mezunu öğretmenlerin 50 yaş ve üzeri öğretmenler olduğu düşünölmektedir. Bu yaş grubu öğretmenlerin, öğretmenlik hayatında belli bir tecrübe ve birikime sahip olduğu düşünöürse önlerine çıkan yeni bir program karşısında tecrübelerinden faydalanarak daha problemsiz ve olumlu bir süreç geçirmeleri doğaldır. Ayrıca Eğitim Enstitüleri

ve Ön lisans mezunu öğretmenlerin, geçmiş mesleki yaşantılarında değişik yöntemlerle okuma yazma öğretmiş, bitişik eğik yazı kullanmış olmaları gibi nedenlerden dolayı, diğer öğretmenlere göre daha olumlu cevaplar verdikleri düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem süreleri değiştikçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Kıdemi 26 yıl ve daha üstü olan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme düzeyleri, kıdem yılı 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Kıdemi 26 yıl ve daha üstü olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, kıdem yılı 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Kıdem arttıkça öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı boyutlarına verdikleri cevaplar olumlulaşmaktadır. Bunun nedeninin yine mesleki deneyime bağlı olduğu düşünülmektedir. Bitişik Eğik Yazı tekniğini hiç kullanmamış ve meslekte tecrübesiz 1-5 yıl kıdemindeki bir öğretmene göre 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip bir öğretmenin bu boyutlara daha olumlu cevap vermesi doğaldır. Yalçın (1999)'ın, "İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler" adlı tez çalışması, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koyarak çalışmamızı destekleyecek bulgulara sahiptir. Turan (2007)'ın, "İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği" adlı doktora çalışmasında da, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı tekniğine hakkında yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin, düşük kıdemli öğretmenlere göre daha olumlu tutumlarının olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin birinci sınıfları okuttuğu öğretim yılı değişkenine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıf mevcutları değiştiğinde buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıf mevcudu değişkenine göre, tüm kategoriler arası farklılıkların belirlenmesi için yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo 34’de sunulmuştur. Sınıf mevcudu 20-30 arasında olan öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemini, diğer bütün kategorilerden daha yüksek düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf mevcudu 20-30 arasında olan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri, sınıf mevcudu 40-50 ve 50 ve üstü olanlardan daha yüksek düzeyde olumludur. Bu durum, sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı boyutlarına, kalabalık mevcutlu sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu yaklaştığını göstermektedir. Az mevcutlu sınıfların; eğitim öğretim faaliyetlerinin daha rahat sürdürülebilmesi, öğretmenin bireysel farklılıklara göre öğretim yapma imkânının daha fazla olması, öğrenci başına düşen ilginin daha çok olması, öğretmene farklı öğretim yöntemlerini kullanma imkânının sunulması gibi avantajlarının olduğu varsayılırsa, az mevcutlu sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı boyutlarına daha olumlu bakmasının doğal olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre ilköğretimdeki Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Okul türü değişkeni; Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının % 4,1’ni; Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme puanlarının varyansının % 2,1’ni karşılamaktadır. Her iki alt boyutta da özel okul öğretmenlerinin değerlendirmesi, resmi okul öğretmenlerinin değerlendirmesinden daha olumlu yöndedir. Özel okullar olanakları ve öğrenci profili açısından resmî okullardan farklılaşmaktadır. Özel okulların fiziksel koşulları, sınıf mevcutları, eğitim olanakları, öğrenci ve veli profili, denetim faaliyetleri resmî okullardan daha iyi durumdadır. Bu durum eğitim öğretim açısından öğretmenlerin işini kolaylaştırmaktadır. Tam donanımlı ve az mevcutlu bir sınıflar, istediği araç gereçlere ulaşabilme, öğrencilerinin ihtiyaçlarının karşılanıyor olması, velinin ilgili olması vb. şartlar öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Bunu sağlamaya çalışan ve

bu konuda veli tarafından denetimi yüksek olan okullar genelde özel okullardır. Bu yüzden özel okul öğretmenlerinin, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı boyutlarına daha olumlu yaklaştığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıfındaki öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini algılamaları değiştikçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Sınıfındaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemini, diğer bütün kategorilerden daha yüksek düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Sınıfındaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini orta olarak algılayan öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemini, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini düşük olarak algılayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi dışında başka bir yöntem ile okuma yazma öğretimi yapmış olan öğretmenlerin ilköğretimdeki Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirmeleri, farklı bir yöntem kullanmamış olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Ülkemizde, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine geçilmeden önce Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğretimi yapılmıştır. Bu yöntemde okuma yazma öğretiminde bir takım sorunlar yaşanmıştır. Yapılan araştırmalarla bu problemler ortaya çıkarılmıştır. Akyol ve Şahin (2005)'in, ilk okuma ve yazma becerilerini çözümleme veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama erişileri açısından karşılaştırmak amacıyla yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre; okumaya geçme hızı ve okuma hızı açısından bireşim yöntemi daha başarılı bulunmuştur(Akt. S.Yurduseven, 2007, s.14). İzmir ili 9.Grup İlköğretim Müfettişliğinin (2005), “İlk Okuma Yazma Çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması” adlı araştırma raporunda da, öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı ile ilk okuma yazma öğrenmenin avantajlarını; “Okuma, yazmaya kolay ve aynı anda geçilmesi; okuma yazma

becerilerinin erken gelişmesi; ezbere değil, harfleri tanıyarak, bilerek okumaları; kendi yaşantısından cümleler oluşturmaları; bunları keşfetmenin öğrenciyi onurlandırıp, zevk vermesi; kelime hazinesinin zenginleşmesi; okuduklarını anlama, yorumlama yetenekleri gelişmesi ve bitişik eğik el yazısına kavuşması” olarak bildirirken, “Cümle Yöntemi”nin dezavantajlarını da “Ezberleme alışkanlığı edinmeleri; daha uzun sürede okuma yazma öğrenmeleri; fişler, kartonlar, kesilen cümlelerin öğrenciye kargaşa yaratması” olarak bildirmektedirler. Bu doğrultuda, araştırmalarda ortaya koyulan sorunları yaşayan öğretmenlerin daha önce çözümlene ya da başka bir yöntem kullanmamış öğretmenlere göre daha olumlu cevaplar verdikleri düşünülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda okuma yazma öğretiminde farklı bir yöntemi kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemine ilişkin değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeninin; öğretmenlerin, okuma yazma öğretim yöntemi ile yazı tekniği seçimi arasında bir ilişki bulunmadığına dair fikirlerinin var olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin birinci sınıfı okuttuğu yıl sınıfındaki öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini algılamaları değiştiğçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemini çok iyi ve iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini değerlendirme puan ortalamaları, diğer tüm değerlendirme düzeyini yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Sınıfındaki öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmenler diğerlerine göre Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini daha olumlu bulmuşlardır.

Ülkemizde bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar da sosyoekonomik düzeyin okuma yazma öğretiminde etken bir faktör olduğunu ortaya koymakta ve araştırmamızı desteklemektedir. Çalışkan (2000)’ın yapmış olduğu “Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi”

adlı tezin sonuçlarına göre; ailenin bazı sosyoekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Uçar (2001)'ın, "Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması" adlı araştırmasının sonuçlarına göre; sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler, sosyoekonomik düzeyi orta ve zayıf olan öğrencilere oranla okuma yazma öğreniminde bağımsız değişkenler açısından daha başarılı olmuşlardır. Ahioğlu (2006)'nın, "Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının çoğunlukla başarılı olduğu, üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin eğitim faaliyetlerinde öğretmene daha çok yardımcı olduğu, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında görülen başarısızlık ile aile ortamı arasındaki ilişki saptanmıştır. Bu doğrultuda; öğretmen algısına göre sosyoekonomik açıdan yüksek olduğu düşünülen sınıflarda, velinin öğretmene ve öğrencisine destek olmasının öğretmenin işini kolaylaştırdığı ve öğretmenin diğer öğretmenlere göre Ses Temelli Cümle Yöntemine ve Bitişik Eğik Yazı yöntemine daha olumlu bakmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemini çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, diğer tüm değerlendirme düzeyini yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ses Temelli Cümle Yöntemini iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, vasat ve vasat altı olarak değerlendirme yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında Scheffe Testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır.

Yapılan analizler sonucunda Bitişik Eğik Yazı konusunda kendini yeterli veya yetersiz olarak algılayan öğretmenlerin; hem Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini değerlendirmeleri hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bitişik Eğik Yazı konusunda kendini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin hem Ses Temelli Cümle Yöntemini hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri,

bu konuda kendini yetersiz olarak algılayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonucun; Bitişik Eğik Yazı yönteminde kendini yeterli hisseden öğretmenlerin, diğer boyutlara da olumlu yaklaşımda bulunmasından kaynaklanan bir sonuç olduğu düşünölmektedir.

5.2. Öneriler

1. Örnekleme grubunun en son bitirdiği okul değişkenine göre frekans ve yüzdelerle dağılımlar incelendiğinde ilk sırayı %51,8 ile lisans-sınıf öğretmenliği mezunlarının aldığı ikinci sırayı % 25 ile sınıf öğretmenliği dışında her hangi bir bölümden mezun lisans mezunu olanlar almıştır. Bu durum göz önüne alınırsa; sınıf öğretmenliği bölümü dışında bir bölümde okuyup sınıf öğretmeni olan öğretmenlerimizin yüzdesi azımsanmayacak boyuttadır. Eğitim vereceği gruba uygun öğrenim görmüş öğretmenlerin sınıf öğretmenliği yapması ve okuma yazma öğretmesini sağlayacak koşullar oluşturulmalıdır. Ayrıca 843 öğretmen içinde % 2,5 oranında yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmen bulunmaktadır. Bu oranı artırabilecek teşvik çalışmaları yapılmalıdır.
2. Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 39'u 50 ve daha üstü sınıf mevcuduna sahiptir. Bunu % 33,6 ile 40-50 arasında sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenler izlemiştir. Son sırada % 12,5 ile sınıf mevcudu 30-40 arasında olanlar bulunması İstanbul genelindeki sınıfların kalabalık olduğunu ortaya koymuştur. Düşük mevcutlu sınıflara sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre Ses Temelli Cümle Yöntemine ve Bitişik Eğik Yazı yöntemine daha olumlu yaklaşması sonucu da dikkate alınarak sınıf mevcudlarının düşürölerek eğitimdeki kalitenin yükseltilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

3. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 81'i kendisini bitişik el yazısı konusunda yeterli olarak algılamaktadır. % 19'luk öğretmen grubu ise kendisini, bu konuda yetersiz algılamıştır. % 19'luk öğretmen grubunun azımsanmayacak bir yüzdeye sahip olduğu düşünülürse öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı konusunda eğitime alınmaları gerekmektedir. Anketin "eklemek istediğiniz görüşler" bölümünde de öğretmenler genellikle bitişik eğik yazı ile ilgili problemlerine değinmişlerdir. Öğrencilerin bitişik eğik yazı örneklerini büyüklerinde, gazete, dergi vb. unsurlarda görmemesinin öğrenciyi olumsuz etkilediğini vurgulayan öğretmenlerin sayısı az değildir. Bu konuda gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir.
4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 46'sı görev yaptıkları okulda sınıftaki öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyini düşük olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin % 43,8'i öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyini orta olarak algılamaktadır. Son sırada ise yüksek sosyoekonomik düzeyli olarak algılanan öğrenciler yer almaktadır. Sosyoekonomik düzeyin ilk okuma ve yazma öğretimini direkt olarak etkilediği düşünülürse İstanbul ilindeki birinci sınıf çağı öğrencilerin okuma yazma öğrenme süreci zorlu geçmektedir. Ailenin eksikliğini çocuk ve öğretmen yüklenerek bu zorlu sürecin üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Bu çalışmaların bazıları da sonuç vermemektedir. İlk okuma çağında çocuğa sahip olan sosyoekonomik seviyesi düşük ve orta olan ailelerin eğitimden geçirilmesi, öğrenci ve öğretmenin yükünü azaltacak ve ilk okuma yazma eğitimi daha zevkli ve verimli bir hâl alacaktır. Ailelerin bu eğitimden geçmesi için gerekli çalışmaların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılması olumlu sonuçlar doğuracaktır.
5. Eğitim Enstitüsünden mezun olan, kıdemi 26 yıl ve daha üstü olan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini ve bitişik eğik yazı yöntemini değerlendirme düzeyleri, sınıf öğretmenliği-lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durumun tecrübe farkından kaynaklandığını düşünürsek, tecrübeli öğretmenlerimizin diğer

öğretmenlere rehberlik yapması ilk okuma yazma öğretimini olumlu etkileyecektir.

6. İlgili literatür incelendiğinde, ülkemizde öğretmenlerin okul türü değişkenine göre ilköğretimdeki Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri konusunda derinlemesine bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu açığı kapatacak bir araştırma yapılmalıdır.

EKLER



241100220040251
Eğitim Yönetimi Ve
Denetimi
ŞENNUR ÖĞRETEN

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.30.02.Mar.F8.00.00/ 4927
KONU:İzin Yazısı hk.

İstanbul:11/11/2007

T.C.
İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne
Cağaloğlu / İstanbul

Enstitümüz **Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans** Programı öğrencilerinden **ŞENNUR ÖĞRETEN** Şu an tez aşamasında olup, tezi ile ilgili uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli olan izinin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ederim.

Prof.dr. Betül Aydın
Müdür

EK : 1- ÖĞRENCİ DİLEKŐESİ
2-ANKET
3-TEZ ÖNERİ FORMU

Tez Konusu : Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi



Adres: M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Göztepe Kampüsü, Göztepe- İst.

Tel: (0216) 347 33 66

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 3197
Konu: Anket (Şennur ÖGRETEN)


24 Aralık 2007

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi : a) Valilik Makamının 18 Aralık 2007 tarih ve 18.580 / 378 sayılı oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) 29.11.2007 tarih ve 00.00/4927 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans programı öğrencisi Şennur ÖGRETEN, İlimiz Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerindeki resmi ve özel İlköğretim okullarında ki öğretmenlere "Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğreniminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRÇİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Ek-1. (İLGİ(a)Valilik Oluru)
2. (EK : Anket Soruları.)



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul.meb.gov.tr E-mail : kultur34@imeb.gov.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 3178
KONU: Anket (Şennur ÖĞRETEN)

18 Aralık 2007

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ : a-) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 29.11.2007 tarih ve 00.00/4927 sayılı yazısı.
b-) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonunun 13.11.2007 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans programı öğrencisi Şennur ÖĞRETEN, İlimiz Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerindeki resmi ve özel İlköğretim okullarında ki öğretmenlere "Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğreniminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi" konusunda anket çalışmasını yapma hakkında ilgi(a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans programı öğrencisi Şennur ÖĞRETEN, İlimiz Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerindeki resmi ve özel İlköğretim okullarında 1.sınıf öğretmenlerine "Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğreniminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi" konusunda anket çalışmasını "Bilimsel Amaç Dışında Kullanılmaması, uygulama yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla", İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile okul Müdürlerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, ilgi(b) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla, Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M.ATA ÖNER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a) yazı ve ekleri

OLUR
12/12/2007

HİKMET DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİM
%100
DESTEK

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çağaloğlu 526
13 82

4440632

T.C.
BAKIRKÖY KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

13-02-2008

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.05.18.580/ 1564
KONU : Anket (Şennur ÖĞRETEN)

RESMİ-ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜKLERİNE
BAKIRKÖY

- İlgi : a)Valilik Makamının 18/12/2007 tarih ve 18.580/3178 sayılı onayı.
b)MEB Eğ.Araşt.ve Gel.Dairesi Başk.nın okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans programı öğrencisi Şennur ÖĞRETEN'in İlimiz Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında ki 1. sınıf öğretmenlerine " Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğreniminin İlköğretim Birinci Sınıf öğretmenlerince Değerlendirilmesi" konusunda anket çalışmasını "Bilimsel Amaç Dışında Kullanılmaması, uygulama yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla" eğitim öğretimi aksatmamak koşulu ile okul müdürlüklerinin denetim gözetim ve sorumluluğunda Bakanlığımızın ilgi (b) emri esasları dahilinde uygulanmasının uygun görülmesine ilişkin ilgi (a) onay ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ülku GÜREL
Müdür
Şube Müdürü

- Ek:1. ilgi (a) onay
2. 3 sayfa anket formu

DAĞITIM
GEREĞİ
1. Resmi Özel Tüm İlköğretim Okulu Müd.lerine



General Şükrü Kanatlı Cad. No:5
Bakırköy / İSTANBUL
Tel : 0 212 571 71 11
Faks : 0 212 543 05 13
bakirkoy34@meb.gov.tr www.bakirkoy-meb.gov.tr

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EĞİTİME
%100
DESTEK



T.C.
BAHÇELİEVLER KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.04.18.580/1419
Konu : Anket (Şennur ÖĞRETEN).


19/02/2008

TÜM RESMİ –ÖZEL İ.Ö.O. MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi :18/12/2007 tarih ve 18.850/3178 Sayılı Valilik Onayı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans programı öğrencisi Şennur ÖĞRETEN İlçemizdeki resmi ve özel İlköğretim Okullarında ki öğretmenlere "Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğreniminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi" konusunda anket çalışması yapmasının uygun görüldüğüne dair, valilik onay fotokopisi ve anket formları ilişikte gönderilmiştir.

Bu nedenle adı geçen in eğitim öğretimi aksatmamak koşulu ile okul müdürünün denetim, gözetim ve sorumluluğunda anket çalışmasını yapması ve Müdürlüğümüze rapor halinde 27/02/2008 günü mesai bitimine kadar Müdürlüğümüze acele gönderilmesini rica ederim.


Nezaket ATMACA
Müdürü
Şube Müdürü V.

EKLER
1 zarf.
1 Valilik on.

KAYNAKÇA

- Ahioğlu, Ő.** (2006). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aköz, G. ve Aydoğdu, M.K.** (1960). *Normal Harflerle İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Öğretmen Dergisi Yayınları, Ankara.
- Akyol, H.** (2000). *Yazı Öğretimi*, Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 146, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Akyol, H.** (2001). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H.** (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş 3. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Akyüz, Y.** (1982). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Alperen, N.** (1994). *Okuma Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıkök, İ.** (2001). *Beş – Altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Artut, K. ve Demir, H.** (2003). *Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aşkar, P.** (2005). *Yeni İlköğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc, Erişim Tarihi: 10.02.2007.
- Bacanlı, H.** (2000). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Baş, Ö.** (2004). *Bütünsel Beyin Yaklaşımıyla ve Çoklu Zekâ Kuramıyla Öğretimin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Erişisine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başman, A.** (1929). *Yeni Yazı ve Alfabe*, Terbiye Dergisi, Sayı: 11.
- Bayat, S.** (2004). *İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Cümle Döneminde Yapılması Gereken Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Bu Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bayhan, D.** (2003). *Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayanan Okuma Yazmaya Hazırlık Programının, 6.0 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, B.** (2003). *İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Baymur, F.** (1962). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, İnkılâp ve Aka Kitapevleri, İstanbul.
- Bengisu, F.** (1954). *Okuma Öğretimi*, Öğretmen Kitapları: 23, Maarif Basımevi, İstanbul.
- Bilir, A.** (2005). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, Cilt: 38, S: 87 – 100.
- Binbaşıoğlu, C.** (1994). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi ile İlgili Ciddi Bir İdea Üzerine*, Çağdaş Eğitim Dergisi.
- Binbaşıoğlu, C.** (1995). *Okulda Eğitim Sorunları*, Eğit – Der Yayınları, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C.** (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, H.H.Tekışık Eğitim-Araştırma Geliştirme Merkezi Yayını.
- Binbaşıoğlu, C.** (2004). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bond, G.L. ve Wagner, E.B.** (1960). *Teaching the Child to Read*, New York.
- Calp, M.** (2003). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Cemaloğlu, N.** (2000). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K.** (2005). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Cüceloğlu, D.** (1999). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Çalışkan, M.** (2000). *Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çataloluk, C.** (1994). *Farklı Sosyoekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S.** (2002). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*, İlköğretim Online Dergisi, Sayı: Ocak, 2002.
- Çelenk, S.** (2003). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çelenk, S.** (2003). *Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:24, s.33-39.
- Çelenk, S.** (2005). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.
- Çelenk, S.** (2006). *Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Morpa, İstanbul.
- Çınar, O. ve Teyfur E. ve Teyfur, M.** (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 11, S:47 – 64.
- Damar, M.** (1996). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demirel, M.** (2006). *İlk Okuma Yazma Öğretimindeki değişiklikler Üzerine Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirel, Ö.** (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Demirel, Ö.** (2004). *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dikmen, S.** (1986). *İlk Okuma Yazma Öğretimi Rehberi*, Üner Yayınları, Ankara.
- Dikmen, S.** (1998). *Sınıf Öğretmeni Rehberi*, Stajyer Kitaplar Dizisi:3, 7. Baskı, Ankara.
- Duran, E.** (2005). *Yeni İlköğretim Müfredatı Tanıtımı Semineri*, Yalova.
- Ekipek, S. ve Ayhan, H. ve Öner, U.** (1987). *Eğitim Psikolojisi*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Erduran, E.** (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Okuma – Yazmaya Hazırlık Programları ve Bilişsel Yetenek Özelliklerinin Okuma Sürecine Etkileri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erken, E.N.** (1971). *Son Gelişmelere Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi (Planlar ve Cümleler)*, Balıkesir.
- 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.

- Ferah, A.** (2005). *Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Gömlüksiz, M.** (2005). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirgesi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir, www.ilkogretimonline.org.tr, Erişim Tarihi: 12.02.2007
- Güleryüz, H.** (1998). *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Güleryüz, H.** (2000). *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Güleryüz, H.** (2002). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Gülşin, F.** (2005). *Sınıf Öğretmenlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Fişlerin İçeriği ve Fiş Seçiminde Dikkat Edecekleri Hususlar*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güneş, F.** (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, F.** (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, F.** (2005). *Ses Temelli Cümle Yöntemi*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı: 69, www.meb.gov.tr, Erişim Tarihi: 20.02. 2007

- Gray, W.S.** (1975). *Okuma ve Yazma Öğretimi*, Çeviri: N. Yüzbaşıoğulları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Göçer, A.** (2000). *İlköğretim Öğretmenleri Adaylarına İlk Okuma Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 148, S: 67 – 74.
- Göğüş, B.** (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Hesapçioğlu, M.** (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Hosşoy, T.** (2004). *İlk Okuma Yazma Hazırlık Programının ve Öğretmenlerin Düzenledikleri Sınıf İçi Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İlk Okuma Yazma Çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması Araştırma Raporu** (2005). İzmir İli İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı 9. İlköğretim Müfettişliği, www.ilkokuma.com/dokumanlar.htm. Erişim tarihi: 12.04.2007.
- İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu** (1 – 5. Sınıflar), (2005), Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- Kablan, Z.** (2001). *Powerpoint Sunu Programıyla İlk Okuma Yazma Öğretim Materyali Hakkında Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M.** (2005). *İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Çözümlenme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Sayı: 2007, 3(1), 102-121.

- Karagöz, S.** (1976). *Uygulamalı İlk Okuma Öğretmen Kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Karasar, N.** (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, A.F.** (1989). *Türkçe Öğretimi*, Türk Dili III, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Kerem, E.A.** (2001). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, A.** (2000). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M.** (1996). *İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Temel Problemler*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z.** (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, Cilt: 1, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Korkmazlar, Ü.** (1990). *Son Çocukluk Dönemi, Ana-Baba Okulu*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Köksal, K.** (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Nas, R.** (2004). *Metinlerle İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Genişletilmiş 3. Baskı, Bursa.

- Oğuzkan, A.F.** (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Emel Matbaacılık, Ankara.
- Oktay, A.** (1980). *Metropolitan Readines Testi'nin İstanbul'da Farklı Sosyoekonomik ve Kültürel Çevrelerdeki 5 – 6 Yaş Çocuklarına Uygulanması*, Pedagoji Dergisi: 1, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul.
- Oktay, A.** (1983). *Okul Olgunluğu*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Öz, M.F.** (1998). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Öz, M.F.** (2005). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.
- Özdemir, M. ve Sönmez S.** (1997). *Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ.** (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Özenç, E.G.** (2007). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, U.** (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Pars, V.B. ve Pars, C.B.** (1954). *Okuma Psikolojisi ve İlk Okuma Öğretimi*, Maarif Basımevi, İstanbul.

- Razon, N.** (1980). *Okuma Bozuklukları ve Nedenleri*, Pedagoji Dergisi, Sayı:1, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul.
- Samancı, S.** (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Saral, M.** (1971). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Hatay.
- Sever, S.** (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahbaz, N.K.** (2005). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar (1839 – 1928) Türkiye'de İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. İnci, S. Turan, H. Apak, Ö.** (2006). *İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 171, 109-129.
- Şenel, H.G.** (2004). *Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler*, İlköğretim Online Dergisi, 3(2), s:48-53.
- Şenol, M.** (1999). *Okuma Yazma Öğretiminin Tasvirî Bibliyografyası (1938 – 1998)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Şimşek, Ö.** (2007). *Anasınıfına Devam eden Çocukların Okuma Olgunluğu Düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programının Etkisinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tamcan, Ö.** (2004). *Okuma Yazma Kurslarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, N.** (1998). *Oyunlarla İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, İstanbul.
- Tazebay, A.** (2005). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Tekışık, H.H.** (1962). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Rehberi*, Rehber Yayınları:6, Ankara.
- Tekin, M. ve Özdemir, N.** (1983). *Okuma Yazma Kavramlar-Yöntemler-Araçlar 1983 Seminer Çalışmaları*, Hatay İli M.E.M. Yayın No:2, Antakya.
- Tok, Ş.** (2001). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi*, Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 26, S: 257 – 276.
- Tortop, R.** (2004). *Uygulamalı Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Kılavuzu*, Top Yayıncılık, İzmir.
- Tuna, S.** (1997). *İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde İllüstrasyon'dan Faydalanma*, (Yayınlanmamış Sanatta Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M.** (2007). *İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Uçar, K.Ö.D.** (2001). *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ünalın, Ş.** (2001). *Türkçe Öğretimi*, Nobel yayın Dağıtım, Ankara.
- Varış, R.** (1973). *Okuma Yazma Öğretiminde Metot ve Uygulama*, Çelikkilt Matbaası, İstanbul.
- Yalçın, Z.** (1999). *İlköğretim Okullarında İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yavuzer, H.** (1987). *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yazıcı, Z.** (1999). *Almanya ve Türkiye’de Anaokuluna Devam Eden 60 – 76 Aylar Arasındaki Türk çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K.** (2007). “Yazılı Program” ve “Uygulanan Program” Kavramları Açısından “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin Değerlendirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 175, 25-46.
- Yılmaz, Ö.** (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan ilköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, Z.A.** (2006). *Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yurduseven, S. (2007). İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yüksel, Ö. (2003). Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.

Yüksel, T. (1982). Çocuk Sağlığı, Tercüman Gazetecilik ve Matbaacılık, İstanbul.