

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

İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE SES
TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN
ALTERNATİF SES SIRALAMASININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Özgür BABAYİĞİT

2012-NİĞDE

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

İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE SES
TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN
ALTERNATİF SES SIRALAMASININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Özgür BABAYİĞİT

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNAL

2012-NİĞDE

ONAY SAYFASI

Yrd.Doç.Dr. EMRE ÜNAL danışmanlığında ÖZGÜR BABAYİĞİT tarafından hazırlanan "**İlk okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İLKÖĞRETİM Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

04 / 07 / 2012

JÜRİ :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

Üye : Doç. Dr. Kamil İŞERİ

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Selen DOĞAN
Enstitü Müdürü

ÖZET

İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN ALTERNATİF SES SIRALAMASININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

BABAYİĞİT, Özgür

Yüksek Lisans, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNAL

Temmuz-2012

İlk okuma-yazma kişinin akademik geleceği ve ilerideki hayatı için kritik bir öneme sahiptir. Bireyin gelecekteki başarıları ve başarısızlıkları okuma becerisi ve yazma becerisi ile yakından ilişkilidir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi başlıklı bölümünde, gruplardaki bazı seslerin/harflerin yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabileceği belirtilmiştir. Bu deneysel çalışmada, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi başlıklı bölümünde verilen ses sıralamasında değişiklikler yapılarak, alternatif ses sıralamasının etkililiğinin denenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan deneme modeli kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Çiftlik İlçesi Bozköy Kasabası Bozköy İlköğretim Okulunda öğrenim gören 2 şubeden oluşan birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı, sesli okuma hızı, okuma becerisi, okuduğunu anlama açısından manidar farklılık göstermemektedir. Fakat dikte becerisi açısından deney grubu lehine manidar farklılık göstermektedir.

Anahtar kelimeler: İlk okuma-yazma öğretimi, ses temelli cümle yöntemi.

ABSTRACT

EXAMINATION OF ALTERNATIVE PHONICS ORDER EFFECTIVENESS IN LITERACY TEACHING ABOUT PHONICS BASED SENTENCE METHOD

BABAYİĞİT, Özgür

Master of Art, Department of Primary Education Teacher Training Program in
Elementary Education

Thesis Advisor: Assistant Professor Emre ÜNAL

July-2012

Literacy has a vital importance for person's academic future and his/her future life. An individual's successes and failures have a close connection with his/her reading and writing skills. In the section titled with Elementary Turkish Course Introduction Curriculum Literacy Teaching (1-5. Classes) it is indicated that the phonics in groups places can be changed and different grouping can be done. In this experimental study it is aimed to try the alternative phonics order effectiveness in the given phonics order in the titled with Elementary Turkish Course Introduction Curriculum Literacy Teaching (1-5. Classes). The experimental model is used to study the methods of quantitative research. The study group of this research covers the two classes of first grade students studying at Bozköy Primary School in a town called Bozköy in a little city named Çiftlik in the city of Niğde in the 2011-2012 academic year. According to the research there is not a remarkable difference that has been observed in the reading stage time, the speed of loudly reading, the ability of reading and understanding what they read between the experimental group and control group students. But there is a leading difference on behalf of experimental group in terms of dictation ability.

Keywords: Literacy teaching, phonics based sentence method.

ÖN SÖZ

İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar nedeniyle ses temelli cümle yöntemi uygulamalarının zenginleştirilmesinde alternatif uygulamalar yapılması gerekmektedir. Bu alternatif uygulamalardan birisi, öğretmenlerin ses sıralamalarında yapmış oldukları değişikliklerdir. Bu çalışma ile alternatif bir ses sıralamasının etkililiği incelenmiştir. Yapılan bu çalışma ile öğretmenlere alternatif bir ses sıralaması sunulmuş ve etkililiği deneysel olarak ortaya konulmuştur.

Tez çalışmamda bana yol gösteren ve beni her zaman destekleyen, tezim esnasında yaşadığım sorunlarda beni çözüm üretmeye yönlendiren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNAL'a şükranlarımı sunarım. Dr. Özlem BAŞ'a, aileme ve Bozköy İlköğretim Okulu personeline teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz 2012
Özgür BABAYİĞİT

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
RESİMLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi	1
1.1.1. Cumhuriyete Kadar Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri	1
1.1.2. Cumhuriyet Döneminde Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri	3
1.1.2.1. 1924 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı	3
1.1.2.2. 1926 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı	4
1.1.2.3. 1930 Tarihli İlkokul Programı	5
1.1.2.4. 1936 Tarihli İlkokul Programı	5
1.1.2.5. 1948 Tarihli İlkokul Programı	6
1.1.2.6. 1968 Tarihli İlkokul Programı	6
1.1.2.7. 1982 Tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı	7
1.1.2.8. 2005 Tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)	8
1.1.2.8.1. 2005 Tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nun (1-5. Sınıflar) Vizyonu	9
1.1.2.8.2. 2005 Tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nun (1-5. Sınıflar) Temel Yaklaşımı.....	9
1.1.2.8.3. 2005 Tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nun (1-5. Sınıflar) Özellikleri.....	10
1.2. İlk Okuma-Yazma Öğretimi.....	12
1.2.1. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Amaçları	15
1.2.2. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Önemi	17
1.2.3. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	20
1.3. İlk Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri.....	21
1.3.1. Bireşim Yöntem ve Teknikleri.....	22
1.3.1.1. Harf (Alfabe) Tekniği.....	23
1.3.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği	23
1.3.1.3. Hece Tekniği.....	24
1.3.2. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri.....	24

1.3.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği.....	25
1.3.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği	25
1.3.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği	25
1.3.3. Karma Yöntem ve Teknikleri.....	26
1.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma-Yazma Öğretimi	27
1.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	28
1.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	30
1.4.3. Bitişik Eğik Yazı	31
1.4.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	34
1.4.4.1. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık.....	35
1.4.4.1.1. Genel Hazırlık	35
1.4.4.1.1.1. Okumaya Hazırlık	36
1.4.4.1.1.2. Yazmaya Hazırlık	39
1.4.4.2. İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	42
1.4.4.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma	42
1.4.4.2.2. Sesi/Harfi Okuma ve Yazma	43
1.4.4.2.3. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma	46
1.4.4.3. Metin Oluşturma	48
1.4.4.4. Okuryazarlığa Ulaşma	48
1.4.4.5. Uygulamalar.....	49

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlgili Araştırmalar.....	58
-------------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı	64
3.2. Araştırmanın Önemi.....	64
3.3. Araştırmanın Varsayımları	64
3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	65
3.5. Problem Cümlesi.....	65
3.6. Alt Problemler.....	65
3.7. Araştırmanın Yöntemi.....	66
3.8. Çalışma Grubu	66
3.8.1. Çalışma Grubuna İlişkin Öntest Sonuçları.....	71
3.8.2. Çalışma Grubu Öğretmenleri Demografik Özellikleri	72
3.9. Veri Toplama Araçları	73

3.9.1.Öntest Veri Toplama Araçları	73
3.9.1.1. İlk Okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu	73
3.9.1.2. Görsel Okuma Ölçeği	74
3.9.1.3. Çizgi Çalışması Ölçeği	74
3.9.2. Sontest Veri Toplama Araçları	74
3.9.2.1. Okuryazarlığa Ulaşma Zamanı Ölçeği	75
3.9.2.2. Okuma Becerisi Ölçeği	75
3.9.2.3. Kelime Anlama Ölçeği	77
3.9.2.4. Cümle Anlama Ölçeği	78
3.9.2.5. Dikte Becerisi Ölçeği	78
3.9.2.6. Okuma Hızını Ölçme Metni	81
3.9.2.7. Öğretmen Görüş ve Öneri Formu	81
3.9.3. Alt Problemlerin Hangi Ölçme Aracı Kullanılarak Tespit Edileceği	81
3.9.4. Deneysel Çalışma Aşamaları	82

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular	86
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	87
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	88
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	88
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	90

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	91
5.2. Öneriler	95

KAYNAKÇA	98
----------------	----

EKLER	115
-------------	-----

ÖZ GEÇMİŞ	140
-----------------	-----

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: MEB (2005: 253) ses/harf grupları	44
Tablo 2: Çalışma grubu cinsiyet tablosu	67
Tablo 3: Çalışma grubu aile ile kalma durumu	67
Tablo 4: Çalışma grubu oturduğu ev tablosu.....	68
Tablo 5: Çalışma grubu evinde kendi odası olma durumu.....	68
Tablo 6: Çalışma grubu kardeş sayısı tablosu	69
Tablo 7: Çalışma grubu anne-baba birlikte yaşama durumu.....	69
Tablo 8: Çalışma grubu aile gelir durumu.....	70
Tablo 9: Çalışma grubu okul öncesi eğitim alma durumu	70
Tablo 10: Çalışma grubu sınıf tekrarı olma durumu.....	71
Tablo 11: Görsel okuma ölçeği sonuçları	71
Tablo 12: Çizgi çalışması ölçeği sonuçları.....	71
Tablo 13: Öğretmenlerin demografik özellikleri	72
Tablo 14: Okuma becerisi ölçeğine faktör analizi sonuçları.....	76
Tablo 15: Dikte becerisi ölçeğine faktör analizi sonuçları.....	79
Tablo 16: Alt problemlerin hangi ölçme aracı kullanılarak tespit edileceği	82
Tablo 17: Deney grubuna uygulanan ses sıralaması.....	83
Tablo 18: Deney ve kontrol grubuna yönelik yapılan çalışmalar	84
Tablo 19: Öntestlerin ve sontestlerin uygulama zamanları	85
Tablo 20: Serbest okumaya geçiş zamanı	86
Tablo 21: Deney ve kontrol grubu sesli okuma hızı	87
Tablo 22: Deney ve kontrol grubu okuma becerisi ölçeği sonuçları	88
Tablo 23: Deney ve kontrol grubu kelime anlama ölçeği sonuçları	89
Tablo 24: Deney ve kontrol grubu cümle anlama ölçeği sonuçları	89
Tablo 25: Deney ve kontrol grubu dikte becerisi ölçeği sonuçları	90

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Resimli Elifba-yı Osmanî kitabından karga resmi.	2
Resim 2: Resimli Elifba-yı Osmanî kitabından aslan resmi.	2
Resim 3: Atatürk'ün el yazısı örneği.....	34
Resim 4: Atatürk'ün el yazısı örneği.....	34

KISALTMALAR LİSTESİ

Aktarma	akt.
Çeviren	Çev.
Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler	vd.
Editör/yayına hazırlayan	Ed.
Millî Eğitim Bakanlığı	MEB
Türk Dil Kurumu	TDK
ve benzeri/ve benzerleri	vb.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

1.1.1. Cumhuriyete Kadar Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri

Türkler, Orta Çağ ve Yeni Çağ boyunca Arap Alfabetini kullanmış ve harf yöntemi ile okuma-yazma öğrenmişlerdir. Bu alfabe ile okuma yazma zor olduğu, konuşma ve yazı birbiri ile uyumlu olmadığı için o dönemlerde okuma ve yazma bilenlerin sayısı fazla değildi (Sarı, 2008: 8; Kanmaz, 2007: 25). Engin ve Uygun (2011: 200)'a göre Osmanlı Devleti zamanında ilk okuma-yazma eğitimi Sıbyan Mekteplerinde verilmekteydi. Bu mekteplerde Arapça, alfabe yöntemine göre öğretilmekteydi. Yazma eğitimi Arapça metinleri nakkaşlık sanatı ile kopyalamaktan başka bir şey değildi. Hz. Ali tarafından tertip edildiği belirtilen Elifba Cüzüyle, başta Kur'an olmak üzere Arapça metinleri okuma amacı güdülmüştür. Bu yöntem günümüzde de Kur'an okuma ve Arapça öğretimi amacıyla kullanılmaktadır (Alperen, 2001: 111).

Okuma-yazma öğretimi çalışmalarına bakıldığında bizde “Çocuklara Armağan” (Nuhbet’ül Eftal) adlı ilk alfabeği 1852 yılında Kayserili Dr. Rüştü geliştirmiştir. Arapça’da bulunmayan “p, j, ç” gibi harfler bu alfabeğe eklenmiştir. Arapça’daki 29 harf, 35’e çıkarılmış, Arapça’daki işaretler eklenmiştir. Bu alfabenin bir özelliği de hareketli nesnelerle harflerin ifade edilmesidir (Sarı, 2008: 9).

Galatasaray Lisesi öğretmeni Hafız Refi, önce resimsiz, 1874’te de resimli olarak, Resimli Elifbâ-yı Osmanî adıyla bir kitap yayınlamıştır. Kitap, Galata’da Neologos Matbaasında basılmıştır. 96 sayfa olan bu kitapta, okuma öğretilirken, harfleri heceleyerek sökme ve okumaya dayanan yöntem bırakılmış; harf ve kelimeleri hecelemeden kendi sesleri ile okuma yöntemi belirlenmiştir. Bu yöntem, o tarihlerde başta Selim Sabit Efendi olmak üzere bazı eğitimcilerce benimsenmeye başlamıştır (Akyüz, 2000: 4-5).



Resim 1: Resimli Elifbâ-yı Osmanî kitabından karga resmi (Akyüz, 2000: 5).



Resim 2: Resimli Elifbâ-yı Osmanî kitabından aslan resmi (Akyüz, 2000: 5).

Kazım Nami Duru, 1916 yılında Muallim adlı dergide yazdığı bir yazıda “Çözümlemeli ve Bireşimli” yöntemden söz etmiş ve bunu uyguladığını yazmıştır. Bu yöntemde anlamlı sözcükten başlanması, çözümleme yapılması, daha sonra bireşimli yolla sözcüğe ulaşılması gerektiği belirtilmiştir. Bu yöntem ilke yönünden “Çözümleme Yöntemi”ne basamak olmuştur (Sarı, 2008: 9).

İstanbul Öğretmen Okulu öğretmenlerinden Nüzbet Sabit 1918 yılında, Muallim adlı dergide “Elifba Meselesi” başlıklı iki yazı ve “Kelime Usulü ve Elifba” adlı bir kitap yayınlamıştır. Bu yazılar ve kitap ile Türkiye’de ilk kez cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretimi başlamıştır (Güleryüz, 2002: 51).

1.1.2. Cumhuriyet Döneminde Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri

1.1.2.1. 1924 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı

II. Heyet-i İlmiye tarafından hazırlanan “İlk Mekteplerin Müfredat Programı” cumhuriyet tarihinin ilk programıdır. Bu programda, uygulandığı tarihlerde Arap Alfabeti kullanıldığı için, okuma ve yazma öğretimi Arap Alfabetiyle öğrenmeye dayalı olarak düzenlenmiştir. Programda birinci sınıflar için hazırlanan bölüm ile iki, üç, dört ve beşinci sınıflar için hazırlanan bölüm ayrı ayrı düzenlenmiştir. İlk okuma öğretiminde öğretmenler ses yöntemi (Savti Usul) veya kelime yöntemini kullanma konusunda serbest bırakılmıştır (Güleryüz, 2002: 52; Coşkun, 2007: 4). Bu programa göre alfabe (okuma) dersi ile yazı dersi, aynı anda yapılacaktır. Yani, çocuklar okudukları sözcükleri yazacaklar ve yazdıklarını da okuyacaklar; böylece okuyanın yazamaması gibi bir durumun önüne geçilecektir. Bu eğitimde ileri bir anlayıştır. Ayrıca, ilk okuma-yazmada, öğretilecek sözcüklerin anlamlı olmasına dikkat edilmesi istenmiştir. Harflerin öğretilmesinde alfabetik sıra (Arap harflerindeki) izlenmeyecektir (MEB, 2003: 108).

1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı’nda, harf ve hece yöntemi yasaklanmıştır. Okuma ve yazma öğretiminde ses yöntemi ile kelime yönteminden birinin kullanılması, öğretmenin takdirine bırakılmıştır. 1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı’nda, okuma ve anlama eğitimine önem verilmekte, öğrencilerin anlamalarını engelleyen durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. 1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı ile ilk defa çözümleme yöntemi resmi bir nitelik kazanmış bulunmaktadır (Özgün, 2010: 31).

Cumhuriyet döneminde Türkçe dersi programına yönelik çalışmalardan biri de 1924’teki “Elifba Kongresi”dir. Bu kongrede, ilk okuma-yazma öğretiminde o tarihe kadar hâkim olan savti usul (ses yöntemi) yerine kelime usulü ile elifba (kelime yöntemi ile alfabe) öğretimi tavsiye edilmiştir. Bu kongrede okuma-yazma öğretiminde anlamlı hece ve kelimelerden yola çıkılması gerektiği vurgulanmış, sözcük yönteminin batılı ülkelerdeki uygulamalarından örnekler verilmiştir (Coşkun, 2007: 5).

1.1.2.2. 1926 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı

1926 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nın İlk Okuma-Yazma “Alfabe Öğretiminde Muhtelif Usuller” başlığı altında ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili aşağıdaki metotlara yer verilmektedir (Dikmen, 1998: 18):

1. Tesmiye Usulü (Adlandırma, isimlendirme metodu)
2. Savti Usul (Ses metodu)
3. Kelime Usulü
4. Muhtalit (Karışık) Usul

Programda öğretmenler bu dört yöntemden istedikleri birini seçmede özgür bırakılmıştır (Coşkun, 2007: 5).

Tesmiye Usulü (Adlandırma, İsimlendirme Metodu): Dikmen (1998: 18)'e göre bu usul, harfleri evvela (a), be (b), cim (c), dal (d), sin (s) gibi isimleriyle öğretip sonra heceler ve kelimeler oluşturmaktan ibarettir. İsimden sese dönüşüm güç olduğundan bu usul heceleme ile sonuçlanmaktadır.

Savti Usul (Ses Metodu): Bu usulde önce kelimeler hecelere, heceler seslere çözümlendikten sonra çıkarılan sesin harfi yazdırılmaktadır (Dikmen, 1998: 18). Daha sonra seslerden heceler, hecelerden kelimeler oluşturulmaktadır (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926: 31; akt: Şahbaz, 2005: 292).

Kelime Usulü: Bu usulde çocuklara harfler ve heceler öğretilmeden doğrudan kısa cümleler içindeki kelimelerin okutulmasından ve yazdırılmasından başlanır (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926: 31; akt: Şahbaz, 2005: 292). Bu usulde iyi bir ders için öncelikle buna uygun bir kitabın bulunması gerekmektedir (Dikmen, 1998: 18).

Muhtalit (Karışık) Usul: Ses metodu ile kelime metodunun karışımından meydana gelmiştir. Bu metot ile öğretim yaparken sesler somut olarak mesela be (b), cim (c), kaf (k) suretinde telaffuz ettirilmeyerek kendilerinden sonra gelen ses ile birlikte mesela baba, baca, ada, kara, kaba gibi anlamlı kelimeler ve heceler içinde öğretilmektedir (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926: 32; akt: Şahbaz, 2005: 292-293; Dikmen, 1998: 18-19).

1.1.2.3. 1930 Tarihli İlkokul Programı

1928 yılında yapılan alfabe değişikliği ile yurt çapında ilk okuma-yazma seferberliği gerçekleştirilmiştir. Alfabe değişikliği sonrasında 1930’da, 1926 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı bazı değişikliklerle yeniden yayımlanmıştır. 1926 programındaki Arap alfabesinin öğretimi ile ilgili “Elifba” bölümü yeni programda “Alfabe” olarak değiştirilmiştir. “Kavaid” başlığı da “Gramer” şeklinde değiştirilmiştir. 1930 tarihli İlkokul Programı’ndaki önemli değişikliklerden biri de programda “El Yazısı” bölümünün yer almasıdır. Bu bölümde Arap harflerinin yerine Latin harflerinin el yazısı ile öğretilmesi amaçlanmıştır (Coşkun, 2007: 5). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren el yazısı ile yazma öğretimine geçilmesi dikkat çekicidir.

1.1.2.4. 1936 Tarihli İlkokul Programı

1936 yılında hazırlanan İlkokul Programı’nda ilk okuma-yazmanın basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip, sentez ve çözümleme yolu ile öğretilmesi öngörülmüştür. Cümle yöntemi esas olmak üzere, bireşim, yani harf metodunun da uygulanabileceği ifade edilmiştir (Dikmen, 1998: 18-19). Çözümleme metodu cumhuriyetin kuruluş yıllarında öngörülmekle birlikte buna uygun bir kitabın olmaması sebebiyle 1948’e kadar kullanılmamıştır (Güleryüz, 2000: 89).

1.1.2.5. 1948 Tarihli İlkokul Programı

1948 tarihli İlkokul Programı'nda, ilk okuma-yazma öğretimine basit cümlelerden başlanmasını, daha sonra cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin ise harflere bölünmesini esas alan bir öğretim yöntemi benimsenmiştir. 1948 tarihli İlkokul Programı'nda bitişik eğik el yazısı konusunda açıklamalara yer verilmiş ve eğik el yazısı örnekleri verilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000; akt: Coşkun, 2007: 6)

1948 tarihli İlkokul Programı'na göre; ilk okuma-yazmaya basit cümleler ve sözcüklerle başlanmaktadır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler ise harflere bölünerek; bu çözümlemeler sonucunda elde edilen sözcük, hece ve harfle yeni cümleler ve sözcükler oluşturulmaktadır. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için, öğretmen, aynı sözcükleri içine alan cümleleri, aynı heceleri içeren sözcükleri yan yana getirmektedir. Üzerinde durulan cümle ve sözcüklerle hikaye, tekerlemeler oluşturmaya ilk zamanlardan başlayarak, önem verecek ve ilk okuma-yazma konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek mahiyette olması sağlanmaktadır (İlkokul Programı, 1948: 91-92; akt: Özgün, 2010: 33). 1948 tarihli İlkokul Programı'nda, ilk okuma-yazma öğretimine büyük temel harflerle başlanması, ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavratıldıktan sonra, küçüklerine geçilmesi gerektiği belirtilmiştir (İlkokul Programı, 1948: 251; akt: Özgün, 2010: 33)

1.1.2.6. 1968 Tarihli İlkokul Programı

1968 tarihli İlkokul Programı'nda, 1936 tarihli İlkokul Programı'nda olduğu gibi ilk okuma-yazma öğretiminde “bütünden parçaya” anlayışı esas alınmıştır. İlk okuma yazma yöntemi programda şöyle ifade edilmiştir: “Madde 1: İlk okuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalı, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmeli; bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime hece ve harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır.” (MEB, 1968; akt: Coşkun, 2007: 6). 1968 tarihli Programda 1948

tarıhli Programdan farklı olarak büyük ve temel harflerin birlikte öğretilmesi yer almaktadır (Dikmen, 1998: 20).

1968 tarihli İlkokul Programı'na göre; ilk okuma-yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmaktadır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere bölünmektedir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmaktadır. Bu cümleler sonunda elde edilen sözcük, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve sözcükler oluşturulmaktadır. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan sözcüklerden yararlanmaktadır. Okuma-yazma etkinliği her zaman birlikte yürütölmekte; öğrencilerin okumasını öğrendikleri sözcük ve cümleler aynı zamanda yazdırılmaktadır. Programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmektedir (İlkokul Programı, 1968: 128; akt: Özgün, 2010: 35). Birinci sınıfta yazıya, okuma ve yazma programında gösterilen yazı örneklerine uygun olarak, büyük ve küçük temel harf ile birlikte başlanması gerektiğine dair Programda bir hüküm yer almıştır (İlkokul Programı, 1968: 149, akt: Özgün, 2010: 35).

1.1.2.7. 1982 Tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı

1982 tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda, 1948 tarihli İlkokul Programı'nda yer alan çözümleme metodunun uygulandığı görölmektedir. Programda, ilk okuma-yazma öğretiminde cümle çözümleme yöntemi; yazı öğretiminde ise dik temel yazı benimsenmiştir. Bu yöntemde ilk okuma-yazma öğretimine dilin en anlamlı birimleri olan cümlelerle başlanmakta; bir süre sonra cümleler sözcüklerine ayrılmakta ve bu sözcüklerden yeni ve anlamlı cümleler oluşturulmakta; zamanı gelince sözcükler hecelerine ayrılmakta ve bu hecelerden yeni sözcükler ve cümleler oluşturulmakta; daha sonra heceleri meydana getiren harflerin sesleri duyurulmakta ve bu seslerden yeni heceler, sözcükler ve cümleler oluşturulmaktadır. Bütünden parçaya doğru bir yol izlenmektedir. Bitişik eğik yazıya ikinci sınıfta yer verilmektedir (Yangın, 2005: 67).

1.1.2.8. 2005 Tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)

Ülkemizde 2000'li yıllarda eğitim alanında bir dizi araştırma yapılmış ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda öğrencilerimizde okuma, yazma, anlama, Türkçeyi iyi kullanma gibi becerilerde sorunların olduğu saptanmıştır. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığının 2001 yılında katıldığı PIRLS ve 2003 yılında katıldığı PISA araştırmalarında da ortaya çıkmıştır. PISA ve PIRLS gibi uluslararası düzeydeki araştırmalardan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren ilköğretim programlarını yeniden düzenlemeye başlamıştır. Bu süreçte yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) geliştirilmiştir. Bu Programla ilk okuma-yazma öğretiminde köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Bay, 2010: 23). İlköğretim Türkçe ders programının 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde ve 120 pilot okulda ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi uygulamaları, üç aylık bir süre içinde değerlendirilmiş ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında zorunlu olarak uygulamaya başlanmıştır. 1936 yılından beri uygulanan cümle çözümleme yöntemi uygulaması ise sona ermiş, ses temelli cümle yöntemi İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yerini almıştır (Doğan, 2007: 87; Baydık ve Bahap Kudret, 2012: 4). Programda Türkçe öğretiminin amaçları dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, zihinsel bağımsızlık gibi becerileri geliştirme olarak belirtilmiştir (Güneş, 2011a: 146).

İlk okuma-yazma öğretimi dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir (Sarı, 2008: 14). İlk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacak ve bütün yazılar bitişik eğik yazı ile yazılacaktır (Öz, 2005: 119). Seslerin (harflerin) öğretiminde alfabedeki sıralama değil; farklı bir sıralama ele alınmıştır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır (MEB, 2005: 252).

1.1.2.8.1. 2005 Tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun (1-5. Sınıflar) Vizyonu

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) (MEB, 2005: 14); öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla (MEB, 2005: 14);

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

1.1.2.8.2. 2005 Tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun (1-5. Sınıflar) Temel Yaklaşımı

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2005: 14) yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma,

anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, iş birlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir.

1.1.2.8.3. 2005 Tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun (1-5. Sınıflar) Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005: 14-15):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim vb. sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir (MEB, 2005: 15).

1.2. İlk Okuma-Yazma Öğretimi

İlk okuma-yazma öğretimi erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması amacıyla ilköğretimin birinci basamağında aile okul işbirliği içinde sürdürülen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006a: 215). Kayıkçı (2008: 424)'ya göre ilk okuma-yazma öğretimi; kaynak olarak, anlamlı işaretlerle kodlama ve alıcı olarak, anlamlı işaretlerin kodlarını çözerek anlamlandırmanın öğretimini içeren bir süreçtir. Berninger, Abbott, Swanso, Lovitt, Trivedi, Lin, Gould, Youngstrom, Shimada, Amtmann (2010: 180)'a göre, okuma öğrenmede üç safha bulunmaktadır: 1. Fonetik (sesler) 2. Yazı (yazılı dil) 3. Morfoloji (yazılı dilin anlamı). Adams (1990), Lonigan vd. (2000), Snow vd. (1998), Whitehurst ve Lonigan'a göre (1998) (Akt: Kim, 2009: 908) bu üç safha birbirinin devamı olarak gerçekleşmektedir. Çocukların ses/harf bilgisi ile fonolojik farkındalık, ilk okuma-yazma öğrenmede ve ileriki yıllardaki okuma becerilerinde iki önemli faktördür. İlk okuma-yazma öğretiminde, okumanın nasıl gerçekleştiğini bilmek önemlidir. Okuma esnasında, kâğıt üzerindeki kelimelerden yansıyan fotonlar retinaya ulaştığında beyaz kâğıt ve üzerindeki siyah harflere ait bilgi retinadaki nöronlar tarafından tüm şekli ile değil, sayısız parçalara ayrılmış bilgi olarak algılanır ve beynin görme merkezine ulaştırılır. Görme merkezimiz bu bilgileri tekrar bir araya getirir. Bu safhada bir yandan beynimiz harfleri sese dönüştürürken (fonolojik yol) diğer yandan okunan kelimenin ne olduğunu, dağarcığımızdaki sözlüğe başvurarak belirler (leksikal yol). Sonuçta harfler hem belli bir sesi hem de belli bir anlamı olan kelimeler olarak algılanır (Karaçay, 2011: 22). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin her ikisi de okuma ve yazma için önemlidir (Treiman, 2006: 2). Tipik

olarak fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisi çok farklı konulardır. Alfabe bilgisi bir hafıza, ezberleme işidir, fonolojik farkındalık bir dilsel süreçtir (Treiman, 2006: 34).

İlköğretim öğretmenlerinin biraz da uzmanlık isteyen, belirli bir programın sistemli bir biçimde ve titizlikle uygulanmasını gerekli kılan, ayrıca da hataya tahammülü olmayan önemli çalışmalardan biri, beklide birincisi ilk okuma-yazma öğretimidir (Cemiloğlu, 2004: 73). İnsanların gelecekteki tüm akademik birikim ve becerileri ilk okuma-yazma becerisi üzerine şekillenmektedir (Demir ve Çaycı, 2006: 438; Şahin, 2005: 6; Çalışkan ve Sünbül, 2008: 195; Köksal, 2010: 1). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları çok büyüktür. Okur-yazarlık öncelikle zihnin yeniden şekillenmesini gerektirir, ilk okuma-yazma öğretiminin bütün çabası, bu tür bir şekillenmeyi sağlamaya yöneliktir (Ferah, 2001: 10). İlköğretim ilk okuma-yazma öğretimi ile başlar. Böylece ilköğretimin birinci sınıfında en önemli ve öncelikli ders Türkçe'dir (Demirel, 2006: 2). Eğitim etkinlikleri okuma-yazma becerisi üzerine kurulu olduğundan, bu beceri öğrencilerin okul hayatındaki başarıları açısından büyük önem taşır. İlköğretime yeni başlayan çocuklar, okula ana dilini ailede kuralsız ve düzensiz öğrenmiş olarak gelirler. Çocukların ana dillerini düzenli ve kurallı olarak öğrenebilme süreçleri ilk okuma-yazma dersinde başlar. İlk okuma-yazma öğretimi ilköğretimin temelini oluşturmaktadır (Gün, 2006: 8).

Bilginin hızla üretildiği ve tüketildiği bir çağda yaşanmaktadır. Bu süreçte birey ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşmaya, bilgiyi kullanmaya ve bilgiyi üretmeye bağlı bulunmaktadır. Bu durum nitelikli bir eğitim ile bunun temeli olan ilk okuma-yazma öğretimini gerekli kılmaktadır (Güneş, 2003: 39). İnsanoğlunun tarihi gelişim süreci içerisinde sahip olduğu en önemli beceri şüphesiz okuma-yazma becerisidir. Tarih, mirasını yazıyla nesilden nesile aktarırken, insanlık da tarihi okuma becerisiyle anlamaya çalışmıştır. Günümüzde ise modern toplumsal hayatın gelişmesiyle okuma-yazma becerisine sahip olmanın önemi giderek artmış ve okuryazarlık oranındaki yükseklik çağdaş gelişmenin önemli bir ölçütü haline gelmiştir. Çünkü okuryazarlık olgusu bireyin ve toplumun gelişmişliği ve başarısı ile doğrudan ilgilidir (Adıgüzel ve Karacabey, 2010: 122). Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle okuma-yazma öğrenmenin önemi artmış olup, okur-yazarlık oranındaki

yükseklik çağdaş gelişmenin bir ölçütü haline gelmiştir. Bu öneminden dolayı ilk okuma-yazma öğretiminin, çocuğa sadece ilk okuma-yazma becerisinin kazandırıldığı bir çalışma olarak düşünülmemesi gerektiği görüşü yaygın bir kabul görmüştür. İlk okuma-yazma öğretiminde hedef; okuma-yazma becerisini kazanmış olan çocuğun, aynı zamanda hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi olarak ele alınmaktadır (Çelenk, 2002: 40). Günümüz bilgi çağıdır ve insanoğlu bilgiye kolay ulaşabilmekte ve araştırma, okuma, dinleme, anlama süreçleriyle sık sık karşı karşıya gelmektedir. Bunun yanında iletişim teknolojisinin gelişmesi yine kişide, insanlar veya insan-teknoloji arasındaki dinleme-anlama, konuşma-anlama ve okuma-anlama becerilerinin gelişmiş olması gerekliliğini doğurmuştur. Bu beceriler ilk okuma-yazma eğitimi etkinlikleri ile edinilmektedir (Özsoy, 2006: 10).

Evinde zengin okuma araç-gereçleri (gazete, kitap, dergi vb) bulunan, işitsel ve görsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitaplarıyla çalışan, büyük resimli kitaplarla tahmini okuma etkinliklerine katılan, kendisine öykü, masal anlatılan aile ortamından gelen çocukların, okuma-yazma öğrenmenin önkoşullarını büyük ölçüde gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır (Çelenk, 2003: 79-80). Okul öncesi dönemde günlük yaşam içerisinde karşılaşılan olaylar ve çevredeki uyaranlar çocukların okuma-yazma ile ilgili ilk bilgileri kazanmalarını sağlar. Bu şekilde çocuk okul öncesi dönemde okuma ve yazma ile ilgili pek çok deneyim kazanır. Bu deneyimler daha sonraki okul yaşantısı için temel oluşturur (Bal ve Deretarla Gül, 2006: 34). Eğitim ailede başlar, okulda geliştirilir. Okul yıllarında, öğretmenlerin kazandırmak istediği beceri ve alışkanlıklar ancak ailenin desteği ile kalıcı ve sürekli hale gelebilir. Aile, henüz işin başındayken, okuldaki okuryazarlık çalışmalarını izler, okuldaki eğitime evde destek olursa çocuk daha nitelikli bir okuyucu olur, okuma-yazmadaki zorlukları daha kolay aşar (Aşıcı, 2005: 9). Öğrencilerin, ilk okuma-yazma sürecine özellikle anneler dahil edilmelidir (Obalar, 2009: 211).

Yazılı dili öğrenmek, harfler ve seslerin farkında olmak ve onları ayırt edebilmekle gelişir. Yazı yazmaya hakim olabilmek için çocuklar pek çok deneme ve yanlışlar yaparlar. Deneme ve yanlışlar esnasında bilgiler içselleştirilir,

hafızadaki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurulur, kimi bilgiler yer değiştirir, atılır ve yenileri eklenir. Bütün bunlar tekrar, anlamlandırma ve örgütleme stratejileriyle geliştirilir. Yazmak, bir ritim kazanma olarak da tarif edilebilir, ancak yazma öğretimi, yeni bir yazı türü geliştirmek değil; aksine bilinenleri çocuklara öğretmektir (Ferah, 2001: 35).

1.2.1. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Amaçları

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir (MEB, 2009: 232). Cemaloğlu (2000: 3)'na göre ilk okuma-yazma öğretiminin amacı, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Demirel (1999: 66), Özenç (2007: 8), Erdem (2007: 91) ve Çelenk (2007: 32)'e göre ilk okuma-yazma öğretiminin genel amacı dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerisini edinebilmesidir. Yangın (2007: 294) ve Zayım (2009: 2-3)'e göre ilk okuma-yazma öğretiminin amacı öğrencilere, doğru, akıcı ve anlayarak okuma; doğru, güzel, akıcı ve anlaşılır yazma beceri ve alışkanlığını, onların gelişim özelliklerine uygun yöntemleri, araç ve gereçleri kullanarak, kazandırmaktır.

Gray (1964: 150)'e göre okuma öğretiminin amaçları şunlardır:

- Çocuklara okumayı öğrenme arzusunu telkin etmek.
- Meraklarını uyandırmak veya okuma esnasında soru sormalarını teşvik etmek.
- Kelimeleri doğru tanımaya teşvik etmek.
- Okuma esnasında karşılaştıkları basit meseleleri halledebilecek hale getirmek.

- Yüksek sesle doğru okumaya alıştırmak.
- Gitgide daha çabuk sessiz okumaya sevk etmek.
- Çocuklarda okuma zevkini, merak veya zevk için okuma alışkanlığını geliştirmek.

Çelenk (2007: 32)'e göre de ilk okuma-yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme.
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin 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.

Akyol (2006: 7) ise ilk okuma-yazma öğretiminin temel amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek.
2. Noktalama işaretleri ve kullanıldıkları yerleri kavratmak.
3. Öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak.
4. Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek.
5. Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek.
6. Okuma-yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak.
7. Kelime hazinesini geliştirmek.

8. Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak.
9. Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak.
10. Görseller üzerinde konuşturarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek.

1.2.2. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Önemi

İlk okuma-yazma becerisinin kazandırıldığı ilköğretim birinci sınıf, bireylerin ilerleyen öğrencilik yaşantılarını şekillendireceğinden son derece önemlidir (Akman ve Aşkın, 2011: 113; Öztürk ve Can, 2011: 451), bu nedenle, ilköğretim sınıf öğretmenleri temel beceri olan okuma eğitimi vermede kritik bir öneme sahiptirler (Walmsley ve Allington, 1995, akt: Duffy-Hester, 1999: 480). Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür, çünkü çağdaş insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamaz (Çelenk, 2007: 32). Anlayarak hızlı okuyan, okuduklarını yorumlayarak sebep-sonuç ilişkisi kuran ve sonuç çıkaran, bulundukları seviyeye uygun sözcük dağarcığına sahip sözlü ve yazılı anlatımda etkili, okumayı bir ihtiyaç, bir yaşam biçimi olarak algılayabilen öğrencilerin hem eğitim hayatlarında hem de ilerideki iş hayatlarında başarılı ve mutlu olacakları beklenen bir durumdur (Reutzel, Cooter, 2009:4; Moats, 2010: 5). Okuma ve okunandan anlam çıkarma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2010: 33). Tüm bu becerilerin temelleri ilk okuma-yazma öğretimiyle atılmaktadır. Nasıl ilkokul her şeyin temeli ise, ilk okuma-yazma öğrenimi de ilkokulun temelidir (Kavcar, Oğuzhan ve Sever, 1998: 27; Yiğit, 2009: 13). İlk okuma-yazma eğitimi çocuğun okuduğunu anlaması, anladıklarından çıkarım yapması, çıkarımlarını transfer ederek yeni bilgelere ulaşması ve bilgi üretebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu eğitim, çocuğun iyi bir meslek edinmesinde, kültürel kimliğini kazanmasında, bilinçli anne-baba olmasında, sorumluluklarını bilen bir vatandaş olarak

yetişmesinde, kısacası tüm hayatında etkilidir (Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı, 2009: 183; Damarlı Oçak, 2007: 40).

Okuma, okul programlarının iskeleti niteliğindedir. Hemen her dersin temelinde okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü okuma, bilgilerin insan belleğine aktarılmasında önemli bir araçtır. Günümüzde öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına rağmen okuma, bilgi edinme sürecinde önemini ve değerini korumaktadır. Öğrenme büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır (Arslan ve Aytaç, 2010: 842). Günümüzde ülkeler çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak, teknoloji, teknik ve bilim alanlarında ilerlemek için büyük çaba göstermektedir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve iyi eğitilmiş insan nüfusu oranları arasında yakın bir ilişki olduğu da bilinmektedir. Bunun bilincinde olan ülkeler okur-yazar ve iyi eğitilmiş insan gücünü artırmak için büyük çabalar sarf etmektedir. Bu nedenle günümüzde okuma-yazmayı bilmek bir zorunluluk halini almış ve okuma-yazma eğitimi üzerinde durulan önemli bir konu olmuştur (Güneş, 1997: 2).

İlk okuma-yazma öğretiminin tecrübesiz ve bilinçsiz öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi çocuk için gelecekte telafisi mümkün olmayan olumsuz öğrenme yaşantılarına sebep olmaktadır. Okuma ve yazma insanın kültürlenme sürecine girmesinde ilk basamaktır. Bu sebeple ilk okuma-yazma öğretimi oldukça önemlidir ve nitelikli sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmelidir. Çünkü insan, bildiklerinin büyük bir bölümünü okuma yoluyla edinmektedir (Nargül, 2006: 11). Türkçe öğretiminin en temel sorumluluklarından biri de öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı ile yazılı anlatım becerilerini kazandırmaktır (Sever, 2004: 12, 20). Okuma-yazma becerisini kazandıran öğretim faaliyetlerinde, ilk alışkanlıkların dikkatli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Psikolojik veriler, herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıkların derine işlediğini ve kazanılan yanlış alışkanlıkların sonradan düzeltilmesinin güç olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı, ilk okuma-yazma öğretiminin başlangıçtan itibaren doğru alışkanlıklar yerleştirecek şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bunun için ilk okuma-yazma öğretmede doğru model ve yaklaşımların kullanılması büyük önem arz eder (Turan, 2007: 3).

İnsanoğlu dünyaya geldikten sonra kendini ifade edebilmek için farklı yollar aramaya başlar. Konuşma da bunlardan biridir. Konuşmayı öğrendikten sonra da bunları yazıya dökmeye ve yazıya dökülenleri okumaya çalışır. Bunu yapması hayatının geriye kalanı açısından oldukça önemlidir. Çünkü okuyup yazmak kendini ifade etmenin neredeyse en önemli unsurudur. Ayrıca insanın sadece kendini ifade etmesi için değil, gelişim sağlayıp içinde bulunduğu topluma ayak uydurabilmesi ve toplumda saygın bir konuma ulaşabilmesi için de iyi bir okuma-yazma becerisine sahip olması gerekmektedir (Bulut, 2010: 1). Okuma-yazma becerisi, günümüz insanın yaşamındaki en kritik becerilerden birisidir. Okuma-yazma, bireyin okul ve sosyal yaşamındaki başarısı ile sahip olduğu potansiyelini geliştirmesi bakımından son derece önemli görülmektedir (Yıldırım ve Demirtaş, 2008: 683; Yıldız, 2010: 24). Okuma-yazmayı öğrenmek bireyin kendi ayaklarının üstünde durmasını sağlayan bir etkinliktir. Okuryazar olmadan en basit etkinliklerden karmaşık bilimsel teknolojik, siyasal etkinliklere kadar çağdaşlığa ait ne varsa hiç birinden yararlanılamaz. Öyleyse okuma ve yazmada kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışlar bireyin mutluluğunu büyük ölçüde belirler (Vural, 2007: 23). Gelişmiş ülkelerin tarihine bakıldığında modern zamanlarda okullaşmanın hızla yaygınlaştığı, okur-yazarlık oranının, ülkelere göre değişmekle birlikte %50'lerin üstünde olduğu görülmektedir (Şişman, 2006: 101). İnsanın günlük yaşamında, temel dil becerilerini kazandıktan sonra en çok bilgi edindiği ve anlamlandırdığı dil becerisi okumadır. Okuma; yazılı metinlerin, sembollerin sesli hâle dönüştürülüp anlamlandırılmasıdır (Kırkılıç ve Maden, 2009: 1425). Okuma-yazma bilme her insanın temel hakkı, toplum yaşayışının vazgeçilmez bir parçası, ekonomik kalkınma ve sosyal gelişmenin değerli bir aracıdır (Bilir, 2005: 105). İyi bir okur-yazar olabilmenin temelinde ise ilk okuma-yazma öğretimi yer almaktadır (Ortabağ Çevik, 2006: 3).

İlk okuma-yazma öğretimi zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerde önemli değişimlere sebep olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir (Kapkın Yener, 2008: 12). Eğitimle insan, düşünmeyi, düşünme yeteneğini geliştirebilmeyi amaç edinmiştir. Düşünme yeteneğini geliştirebilmek için ise insanların öncelikle okuma yazmayı tam olarak öğrenmiş olmaları gerekmektedir.

Bundan dolayı ilk okuma-yazmanın önemi çok büyüktür. Okuduğunu anlayabilme, anladığını ifade edebilme, okuduğunu yorumlayabilme ve kendi fikrini üretebilme, okuma ve yazmayı iyi bilmeye bağlıdır (Pehlivan, 2006: 1).

Juel (1988) tarafından yapılan bir araştırmada, aynı grup öğrencilerin birinci sınıf sonunda ve dördüncü sınıf sonunda okuma ve yazma becerileri test edilmiştir. Test sonuçlarına göre; bir çocuk, birinci sınıf sonunda zayıf bir okuyucu ise, dördüncü sınıfın sonunda zayıf bir okuyucu olma olasılığı %88 olarak bulunmuştur. Birinci sınıf sonundaki zayıf okuyucular, düşük fonolojik farkındalıkla birinci sınıfa başlayanlardır. Zayıf okuyucular, iyi okuyucuların ikinci sınıf sonundaki çözümleme yeteneklerine, dördüncü sınıf sonunda bile erişememişlerdir. İyi okuyucuların okul içinde ve okul dışında okumaya meyilli oldukları görülmüştür. Bu okuma eğilimi sonucunda yazma becerileri de gelişmiştir. Zayıf okuyucuların ise yazma becerilerinin de zayıf kaldığı belirlenmiştir. Bu çalışma ile, ilk okuma-yazma öğretiminin ilerleyen yıllarda ne kadar hayati bir öneme sahip olduğu gözler önüne serilmektedir.

1.2.3. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri

Çelenk (2007: 34-39)'e göre ilk okuma-yazma öğretiminin ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

1. İlk okuma-yazma öğretimi Türkçe Öğretiminin temelidir.
2. Okuma-yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
3. İlk okuma-yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
4. İlk okuma-yazma öğretiminin amacından haberdar olma, çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur. İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarısını olumsuz etkiler.
5. İlk okuma-yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir.
6. İlk okuma-yazma öğretiminde bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

7. İlk okuma-yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
8. İlk okuma-yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
9. İlk okuma-yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
10. İlk okuma-yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
11. İlk okuma-yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.

Bunun yanında Keskinç (2005: 227) tarafından, ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde başarısızlığın nedenine erken ulaşıp, çözüm yollarının erken denenmesinin hayati önem taşıdığı ve gecikmelerin çözümsüzlüğe götürebileceği belirtilmiştir.

1.3. İlk Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri

Okuma ve yazma öğretimi alanında kullanılan 50'ye yakın yöntem bulunmaktadır (Güneş, 2000: 44). Seçilen yöntemin öncelikle dilin yapısına, ikinci olarak öğrencinin öğrenme biçimine uygun olması gerekmektedir. Eğitim ve psikoloji alanında yapılan araştırmalar ilk okuma-yazma öğretim yöntemlerini de etkilemektedir (Arslan, 2005: 41). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan her yöntemin kendine özgü faydaları ve sınırlılıkları mevcuttur. En faydalı yöntemin hangisi olduğu sorusuna cevap bulmaya yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler zamanla değişiklik göstermiş ve araştırmalar neticesinde etkililiği ortaya konulmuş yöntem, eğitim programında yerini almıştır. Tek başına yöntemde yapılan değişiklik ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan problemleri çözmek için yeterli olmamaktadır. Çünkü ilk okuma-yazma öğretiminde ortaya çıkan sorunlar sadece uygulanan yöntemlerden kaynaklanmamaktadır. Uygulayıcı, denetleyici, çevre ve bunun gibi sebepler de uygulanan yöntemin başarısına olumlu ya da olumsuz etki etmektedir (Yılmaz ve Ağırtaş, 2009: 165). Tarihi gelişim süreci içerisinde, okuma-yazma öğretiminde değişik yaklaşım, yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Bu yöntemler değişik kaynaklarda harf, ses, hece, sözcük, cümle ve öykü yöntemleri gibi adlarla

verilmektedir. Hangi şekilde ifade edilmiş olursa olsun ilk okuma-yazmada öğretim yöntem ve tekniklerini şu üç başlık etrafında toplamak mümkündür (Çelenk, 2007: 45):

1. Bireşim yöntem ve teknikleri
 - a. Harf (alfabe) tekniği
 - b. Ses (fonetik) tekniği
 - c. Hece tekniği
2. Çözümleme yöntem ve teknikleri
 - a. Öykü çözümleme tekniği
 - b. Cümle çözümleme tekniği
 - c. Kelime çözümleme tekniği
3. Karma yöntem ve teknikleri
 - a. Parça merkezli yaklaşımlar
 - b. Bütüncül dil yaklaşımı

1.3.1. Bireşim Yöntem ve Teknikleri

Bireşim yöntem ve tekniklerinde, ilk okuma-yazma öğretimine harflerin kavratılması ile başlanır. Bu öğrenmede kolaydan zora gidilerek harfler tanıtılır. Harfler öğretilirken akılda kolayca kalmalarını sağlayabilmek için her harfi hatırlatabilecek, yazıları o harfle başlayan nesnelerle birlikte öğretilir. Örnek “A” ile “Ali” veya “b” ile “bebek”. Daha sonra sesli harflerin önüne ve arkasına sessiz harf getirilerek seslendirmeye çalışılır (ak, ek, ık, ök, ka, ke, ki, kü... gibi). Bu şekilde çoğaltılan hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulur. Oluşturulan her cümle yapılan etkinliklerle geriye doğru bir bakıma çözümlemeye tabi tutularak kelime, hece ve harfe ayrıştırılır (Çelenk, 2007: 45). Yurduseven (2007: 43)’e göre bu yöntem ve tekniklerde okuma tekniğine çok ağırlık verildiğinden anlama ikinci planda kalmaktadır.

1.3.1.1. Harf (Alfabe) Tekniği

Harf tekniği Greko-Romen uygarlığından, orta çağın sonuna kadar bütün dünyada kullanılmış bir yöntemdir (Öz, 2005: 3). Bu teknikte önce harfler öğretilir. Harflerin ikişerli üçerli hecelemesinden sonra kelimeler, cümleler oluşturularak öğretime devam edilir. Bu teknik en eski ve yüzyıllar boyunca sürmüş bir öğretim tekniğidir. Ülkemizde 1 Kasım 1928 tarihinde yapılan Harf İnkılabına kadar kullanılan Elifba Cüzü harf tekniğine göre öğretilmiştir. Latin Alfabesinin ilk öğretim tekniği harf tekniğidir (Çelenk, 2007: 46; Cemaloğlu, 2000: 61). Bu teknikle okumayı öğrenenlerde, okumada hecelemeyi çabuk bırakamadıkları, sık sık tekrar yaptıkları görölmektedir. Yine, okuyucunun bütün dikkati harf ve heceye yöneldiği için anlama istenilen şekilde gerçekleşmemektedir. Ayrıca Türkçe’de sessiz harflerin tek başına okunma özellikleri yoktur. Harflerin teker teker öğretilmelerinden sonra birleştirme, çocuklar için zor olmakta, bu nedenle bu teknik faydalı sonuçlar vermemektedir (Cemaloğlu, 2001: 74; Gülbaş Çatak, 2008: 11).

1.3.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği

Bu teknik ile, yukarıda sözü edilen alfabe tekniğinde harflerin telaffuzundaki sakıncanın ortadan kaldırılacağı düşünölmektedir. Bir kelimeyi doğru telaffuz edebilmek için harflerin adını değil, sesini tanımak gerekir. Sesler bir kez doğru tanındı mı öğrenci onlarla düzgün kelime ve cümleler kurabilir. Değişik kaynaklarda bu tekniğin harflerin ve seslerin bire bir eşleştiği dillerde (Türkçe gibi) iyi sonuçlar verdiği görüşü savunulmaktadır (Çelenk, 2007: 46; Samancı, 2007: 10). Fonetik tekniğinde öğrenci sözcüklerin sessel şifrelerini çözümleyerek okur (Karakelle, 1998: 7). Gülerüz (2002: 45)’e göre bu teknik, okuma-yazmada hız kazanılmadığı, okuma-anlamanın olumsuz olarak etkilendiği, öğretimin ilkelerine uygun düşmediği, gözün fizyolojisine uygun olmadığı, öğrenciyi hecelelemeye zorladığı gibi bir dizi olumsuzluklar taşımaktadır.

1.3.1.3. Hece Tekniği

İlk okuma-yazma öğretiminde ana öğe olarak hecenin dikkate alındığı bu teknikte öncelikle heceler tanıtılır. Hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturularak öğrencilere ilk okuma-yazma öğretilir. Bu yöntem basit hece yapısı olan dillere uygun düşmektedir. Bu tekniğe göre okunacak kelime yavaş yavaş kavranacak, seslere dönüştürülecek ve kelimelerin sesinde tekrar birleştirilecek harflerin toplamı olarak kabul edilir (Çelenk, 2007: 49). Tek heceli dillere uygun olan bu teknikte, heceler belli bir sırada ve resimlerle ilişkilendirilerek öğretilir. Öncelikle açık heceler sonra da dilin yapısına uygun bir sırada diğer heceler ezberletilerek öğretim yapılır (Calp, 2003: 101). Hece tekniğinde öğrencilere anlamlı olmayan heceler ezberletilerek çalışmalar başlatılır. Öğrenci bir çok anlamsız heceyi ezberlemek zorunda kalır. Bu yolla okuma-yazmayı öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama sorunları olabilir. Öğrenci, sözcükleri okumak için hecelere ayırmak zorunda kalacağı için, bu teknik gözü de yormaktadır (Güleryüz, 2002: 46).

1.3.2. Çözümleme Yöntem ve Teknikleri

Bu teknik Gestalt Psikolojisi'ne yani bütünün parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu yöntemin metin, cümle ve sözcükten başlayan teknikleri vardır. En yaygın kullanılan şekli okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümleler zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler de seslere ayrılarak, harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır (Çolak, 2001: 17). Daha sonra elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden de cümle ve metinler oluşturularak ilk okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılır (Çelenk, 2007: 51-52). Çözümleme yöntemi okumada anlamın önemini vurgular. Çocuklar kelimenin bütün biçimine bakarak kelimeyi okumayı öğrenirler (Gültekin ve Karadağ, 2007: 103). Öğrencilerin olayları, nesneleri toptan kavrama eğilimi olması nedeniyle, okuma-yazmada önce öğrenciye bütün öğretilir, sonra da o bütün parçalara ayrılarak, parça-bütün ilişkisiyle ilk okuma-yazma öğretimi sürdürülür (Güleryüz, 2002: 46).

1.3.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği

Bu teknikte, öyküler çocuklar için ilginç olduğundan ilk okuma-yazmanın çekici hale geleceği düşünülmektedir (Yıldırım, 2008: 27). Bu teknikle öğrencilere, anlamlı ve bütünlüğü olan bir öykü ya da masal öğretilmektedir. Metin okunup, canlandırılıp, anlatılmaktadır. Aynı metin bölümler halinde ezbere okutulup yazdırılmaktadır. Sonra da bu metnin cümleleri çözümlenmektedir. Çözümleme sonucu edinilen kelimelerden yeni cümleler oluşturulmaktadır (Köksal, 2001: 38). Öykülerin akılda tutulup sonra bu öykülere, cümle çözümleme yönteminin aşamalarının uygulanması birinci sınıftaki bir öğrenci için karmaşık ve zor bir süreçtir (Değirmenci, 2008: 25). Yetişkinlere yönelik okuma yazma çalışmalarında olumlu sonuçlar vermektedir (Bektaş, 2007: 16).

1.3.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği

Cümle çözümleme tekniğinin esasını cümlelerin ezberletilmesi teşkil eder (Uçar, 2001: 18). Bu teknikte çocuğun yaşantıları, çevresi ve sözcük dağılımı göz önüne alınarak, kısa emir cümleleri öğretilerek ilk okuma-yazma çalışmalarına başlanır. Cümleden yola çıkılarak, sözcük, hece ve harflere doğru bir aşama izlenir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998: 30). Cümle çözümleme tekniğiyle ilk okuma-yazma daha uzun sürede gerçekleşir. Ancak cümle çözümleme tekniğiyle ilk okuma-yazmayı öğrenen çocuğun okuması da, yazması da hızlı olmakta ve okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir (Bilir, 2005: 93). Öğrenmede anlamın rolü çok büyüktür. Çocuk, anlamını bildiği cümleyi çabuk kavrar (Tan, 2000: 46). Cümle yönteminin en önemli dayanaklarından biri hızlı okumaya olan katkısıdır. Gerekçe ise cümle verildiğinde gözün sıçrama aralığını genişlettiği yönündedir. Ancak göz odaklanması üzerine yapılan deneysel çalışmalar (Fransa, ABD), odaklanmanın bir miktar genişletilebileceğidir. Ancak bu genişleme sürekli devam edebilecek bir genişleme olarak algılanmamalıdır. Sıçrama gözün kelimeyi tanıması ile doğru orantılıdır. Bir kelime ne kadar iyi tanınıyorsa o kadar hızlı okunabilir. Anlamı bilinmeyen bir kelimede ise bekleme süresi oldukça fazladır (Akyol ve Temur, 2008: 83).

1.3.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği

Bu teknikte, kelimeler genel olarak bir anlam oluşturan bir bütün içerisinde gösterilir. İlk derslerde, özellikle bak ve söyle ilkesine göre öğretilmektedir. Her kelimenin, öğrencinin hatırlayabileceği özel bir şekli olduğu kabul edilmektedir (Öz, 2005: 7). Savaş (2009: 17)’a göre bu teknikte, çağrışımlar uyandırabilmek ve öğrencinin hatırlama gücünü artırmak için sözcüklerin yanında genellikle resimlerden yararlanılır. Verilen her yeni sözcük cümleler içinde tekrar edilir. Ayrıca öğrencinin dikkati sözcükleri oluşturan hece ve seslere çekilir.

Bu teknikte, sözcük temel anlama birimi olduğu görüşünden hareket edilerek öğrencilere önce sözcükler öğretilir. Sonra sözcükler hecelere ayrılır. Hecelerden yeni sözcük ve cümleler oluşturularak çalışmalar sürdürölür. Bir dilin sözcük sayılıının çok olduğu, o nedenle bütün sözcükleri öğretmenin zor olacağı, yine sözcük öğretilmede bir nevi öğrenciyi bireşim yapmaya zorladığı ve bu nedenle öğrencinin okuduğunu anlamada, hızlı, akıcı ve işlek okumada olumsuz etkileri olacağı ileri sürölmektedir (Göleryüz, 2002: 46). Bu teknikte öğrenciler kelimeleri kök halinde öğrendikleri için, kelimelere yapılan ekleri öğrenmede zorluk ekerler (Gölbaş atak, 2008: 16).

1.3.3. Karma Yöntem ve Teknikleri

Bireşim ve çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki olumsuz yanlarını ortadan kaldırmak, öğrencilerin daha kolay ve daha çabuk okumayı öğrenmelerini sağlamak amacıyla yöntemlerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Uygulamada tek yöntem yerine iki ya da üç yöntemin harmanlanarak kullanılması yoluna gidilmiştir. Bunun sonucu olarak ortaya çıkan yöntemlere karma yöntemler denilmektedir (Güneş, 2004: 148). Çözümleme ve bireşim çalışmalarının iç içe yapıldığı bu yöntemde amaç, okuma ve yazmayı hedef kitleye kısa zamanda öğretmektir. Daha çok yetişkinlere ilk okuma-yazma öğretirken tercih edilen bir yöntemdir (Yelegen, 1997: 34). Karma yöntem ve tekniklerde başlangıç cümle çözümleme tekniği gibidir. Verilen birkaç cümleden sonra sesli harflerden başlanarak harfler tanıtılır. Bir yandan

cümleler çözümlenirken bir yandan da öğrenilen harflerle yeni kelimeler, cümle ve metinler oluşturulur. Bu yöntemle öğrenciler kısa sürede okuma-yazmaya geçirilebilir (Ünüvar, 2002: 17). Karma yöntemler, bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğünü gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur (Uğuz, 2006: 18).

1.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma-Yazma Öğretimi

Çağımızda bazı eğitim yaklaşımları (çoklu zekâ, oluşturma yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara dayalı öğretim gibi) ve Ülkemizin uluslararası yapılan sınavlarda düşük bir başarıyla anılması ilköğretim müfredatında değişikliğe gidilmesi sonucunu doğurmuştur (Öğreten, 2008: 17). Millî Eğitim Bakanlığının 8 Şubat 2000 tarihinde imzaladığı, 11 Eylül 2002 tarihinde uygulamaları başlayan Temel Eğitime Destek Projesinin 1 numaralı bileşeni ulusal düzeyde temel eğitim reformunun desteklenmesiydi. Bakanlık bu reform çalışmaları kapsamında ilköğretim birinci kademe programlarında köklü değişikliklere gitmiştir. Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi programları çağın gerekleri de dikkate alınarak yeniden geliştirilmiştir (Şahin vd., 2006: 110). 2004-2005 öğretim yılında 9 il ve 120 okulda pilot olarak uygulanan programlar 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm yurttan uygulanmaya başlanmıştır. Türkçe programıyla birlikte ilk okuma-yazma öğretimi yöntemi de değiştirilmiştir. Daha önce uygulanmakta olan cümle çözümleme yöntemi bırakılarak yerine ses temelli cümle yöntemi getirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının, başka hiçbir ders için kullanılacak yöntem/yöntemleri zorunlu kılmazken, ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılacak yöntemi zorunlu kılması yöntem konusunun önemini göstermektedir (Turan ve Akpınar, 2008: 122).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) (MEB, 2005: 244) göre, 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, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundaki (1-5. Sınıflar) yönlendirmeler dikkate alındığında ses temelli cümle yönteminin odak noktasının ses olmadığı; cümle oluşturma çalışmalarının vurgulandığı anlaşılmaktadır. Bu vurgu uygulama açısından büyük önem taşımaktadır. Uygulamacının, çalışmalardaki asıl yoğunluğunu cümleye vermesi gerekmektedir (Yıldırım, 2007: 27). Ses temelli cümle yöntemi, öğrencilere ses/harf arasındaki farkın nasıl olduğunun gösterilmesi, seslerin konuşma dilinde nasıl bitirileceği ve seslerin nasıl harmanlanıp kelime haline dönüştürüleceği konularında öğretmene yardım ederken; öğrencilere de harfle ses arasındaki ilişkiyi öğrendiklerini anlamalarına, kelimeleri, cümleleri, metinleri okurken, ses bilgilerini uygulamaya koymalarına yardım eder (Tok, Tok ve Mazı, 2008: 126-127). Ses temelli cümle yöntemi, adından da anlaşılacağı gibi karma bir ilk okuma-yazma yöntemidir. Ses yöntemi ile cümle yöntemi bir arada kullanılmaktadır (Arslan, 2005: 54).

1.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (1-5. Sınıflar) ses temelli cümle yönteminin özellikleri şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2009: 244-246):

- 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 anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

- Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğrenmektedir.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- Ses temelli cümle yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

- Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

1.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre ilk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (MEB, 2005: 246):

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Oluşturulacak hecelerin;
 - Kolay okunmasına,
 - Türkçe'de kullanım sıklığına sahip olmasına,
 - Anlamın açık ve somut olmasına,
 - Anlamın görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resimlenebilir vb.) olmasına,
 - İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu kullanılmamalıdır. Ancak öğrenilen heceler tekrarlama amaçlı kullanılabilir.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir:
 - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
 - Deftere, yazı tahtasına vb. yazma.
 - Yazılanları sergileme.
 - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

1.4.3. Bitişik Eğik Yazı

Bitişik eğik yazı; harflerin birbirine bağlanarak heceler, hecelerin de birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturulduğu bir yazıdır. Öğrenci yazı yazarken sürekli olarak bağlantılar yapmakta ve bunu giderek alışkanlık hâline getirmektedir, bu durum öğrencinin yazının bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünmesini sağlamaktadır, böylece bitişik eğik yazı ile öğrenci bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi öğrenmekte ve geliştirmektedir (Güneş, 2006a: 17). Bitişik eğik yazının öğrencilerin zihinsel, dil, bedensel gelişimi ve öğretim açısından uygunluğu çok sayıdaki bilimsel araştırmalarla belirlenmiştir. Özellikle öğrencilerin zihinsel ve dil gelişimine çok büyük katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle gelişmiş ülkelerin çoğunda öğrencilere bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğretilmekte ve bütün derslerde kullanılmaktadır (Güneş, 2006b: 1). 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okulları 1-5. sınıflarda uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) apayrı bir anlayışla hazırlanmıştır. Programın en önemli ve devrim sayılabilecek yanı ise; Latin alfabesini kullanan tüm ülkelerde olduğu gibi, artık Ülkemizde de birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla yazmaya başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılmasıdır. Bu toplumumuzun tüm bireylerinin hayat boyu kullanacakları bir iletişim aracının güzelleşmesi anlamına gelmektedir. Programlardaki olumluluğa rağmen cumhuriyet döneminin ilk kuşakları hariç, başarısız olduğumuz bir alandır. Bitişik eğik yazı, küçük temel harflerle yazılmış yazılara göre daha okunaklıdır, daha güzel görünür, daha süratli yazmaya imkan sağlar, yazıda bozulmaları önler, okuyan ve yazanda estetik duygular uyandırır (Uysal, 2008: 313-314). Öğrencilere, düzenli çizgi etkinlikleri yaptırılırken çizgilerin çiziliş yönleri de öğretilmelidir. Böylece, onların alfabedeki harfleri ve rakamları oluşturan çizgileri doğru ve düzgün çizme beceri ve alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olunmalıdır (Akyol ve Duran, 2010: 833). Bitişik eğik yazı eğitimi, öğrencinin bütün hayatı boyunca düzgün, okunaklı ve eksiksiz yazma alışkanlığının temelidir (Yalçın, 2006: 44).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2009: 235), Ülkemizde Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında bitişik eğik yazı ile okuma-yazma seferberliği başlatılmış, çocuk ve yetişkinlere uzun yıllar bitişik eğik yazı öğretilmiştir. Bitişik eğik yazı öğretimi ses temelli cümle yöntemi ile birlikte yeniden ele alınmış ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğretimi öngörülmüştür. Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlamakta ve dikkatini geliştirmektedir. Bitişik eğik yazı hızlı yazılmakta, kelime tanımayı kolaylaştırmakta, öğrencilerin beden ve kas gelişimine de uygun olmaktadır. Araştırmalar bitişik eğik yazının solak öğrencilere de uygun olduğunu göstermektedir. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik yazı ile yazılmaktadır. Bitişik eğik yazıda harflerin birbirine nasıl bağlanacağını iyi bilmek gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere önce harflerin yazımı ile bağlantıları öğretilmelidir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2009: 235-236):

1. Bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.
2. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
3. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
4. Okul çağı çocukları kalem ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizmektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalem eğik olarak tutmaktadır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.

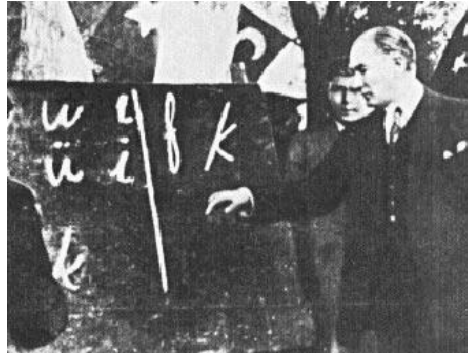
5. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.
6. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
7. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorunu ortadan kalkmaktadır.
8. Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanımasını kolaylaştırmaktadır.
9. Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.
10. Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.
11. Bitişik eğik yazı ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.
12. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.
13. Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.
14. Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır.

Ayrıca Akyol (2006: 55)'a göre, öğrenci bitişik eğik yazı ile yazarken dik temel harflerle yazmaya göre kaleme daha az bastırılmaktadır. Bitişik eğik yazı ile okunaklılık daha kolay sağlanmaktadır.

Resim 3'te görüldüğü üzere, Atatürk'ün el yazısı da bitişik eğik yazıdır. Ayrıca Resim 4'te görüldüğü üzere, Atatürk halka yeni alfabeyi öğretirken bitişik eğik yazı ile harfleri tanıtmıştır.

2. IX. 1930
Millî his ile dil arasın
daki bağ çok kuvvetlidir.
Dilin millî ve zengin
olması millî hissin, m.
kuvvetinde bağlanı müessirdir.
Türk dili, dillerin en zengin
lerinden; yeter ki bu dil,
günlerle işlensin..
Vatandaşlar, yüksek istik-
balini korumak için bütün
Türk millîti, dilini de
yabancı dillerden kurtarmalıdır.
Türkçüden kurtulmalıdır.
Gazi M. Kemal

Resim 3: Atatürk'ün el yazısı örneği (turkdili.akdeniz.edu.tr/tr, 11.06.2012).



Resim 4: Atatürk'ün el yazısı örneği (kultur.gov.tr/TR,25228/ataturkun-hayati.html, 11.06.2012).

1.4.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (MEB, 2005: 246-247):

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık.
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme.

- Sesi hissetme ve tanıma.
 - Sesi/harfi okuma ve yazma.
 - Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma.
 - Metin oluşturma.
3. Okuryazarlığa ulaşma.

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2005: 247).

1.4.4.1. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre ilk okuma-yazmaya hazırlık aşamasında üç tür çalışma yapılmalıdır. Bunlar (MEB, 2005: 248-249):

1. Genel Hazırlık
2. Okumaya Hazırlık
3. Yazmaya Hazırlık

Normal olarak ilk okuma-yazmaya hazırlık aşaması için iki haftalık bir süre yeterlidir. Ancak bu sürenin ne kadar olacağına en doğru bir şekilde karar verecek tek yetkili sınıf öğretmenidir (Akyol, 2006: 88).

1.4.4.1.1. Genel Hazırlık

İlk okuma-yazma çalışmaları hazırlık aşamasından serbest okuma-yazma aşamasına kadar bir bütün olarak düşünülmelidir. Bu süreçte, öğrenciler fiziksel ve psiko-sosyal açıdan tanınmalı ve hazırlanmalıdır. İçinde bulunulan çevrenin sosyal ve ekonomik düzeyi dikkate alınmalıdır (Şahbaz Dağlıoğlu, 2011: 24). İlköğretim

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2005: 248), öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmece birer araç olarak kullanılarak öğrenciler ilk okuma-yazma öğrenmeye güdülenmelidir. Bu aşamada öğrencilerin çeşitli özellikleri (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmalıdır. Bu özellikler sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma-yazma öğretiminde dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişimi düzenli aralıklarla kontrol edilmeli, aileler bilgilendirilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Öğretim yılı sonu olmasına rağmen okuryazarlığa ulaşamayan birinci sınıf öğrencisi göz doktoruna götürüldüğü zaman gözlerinin ileri derecede miyop olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciye tahtayı bulanık gördüğünü neden söylemediği sorulunca, bütün arkadaşlarının kendisi gibi gördüğünü sandığı cevabını vermiştir. Aileler ve öğretmenler bu tür durumlarla karşılaşmamak için öğrencilerini iyi tanımalı, gerekirse bazı basit testler uygulamalıdır.

1.4.4.1.1.1. Okumaya Hazırlık

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2005: 248), okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri önerilmiştir. Bu etkinlikler aşağıda açıklanmaktadır. Bu aşamada, öğrencinin durumuna göre daha farklı etkinlikler de yapılabilir.

Oturma: İlk okuma-yazma çalışmalarında düşünce akışını artıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran oturma şekline dikkat edilmelidir. Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek çalışmalarına izin verilmemelidir (MEB, 2005: 248). Çocuk sıraya oturduğu zaman ayakları yere düzgünce basmalıdır. Eğer oturuş sırası veya sandalye yüksek olursa çocuğun ayakları yere basmaz. Bu durumda askıda kalan ayaklar biraz da hareket ettirilince çocuğun sıradan kayarak ayağa kalkmasına neden olur (Akyol, 2006: 61). Öğrencinin oturmuş olduğu sıra ile masa arasında

uygun aralık olması gerekir. Aralık fazla olduğu zaman öğrenci fazla eğilmek zorunda kalacaktır ya da ayağa kalkma eğilimi gösterecektir. Aralık dar olduğu zaman ise kolunu ve el bileğini hareket ettirmede güçlükler çekecektir.

Şahbaz Dağlıoğlu (2011: 24)'na göre aşağıda belirtilen oturma kuralları öğrencilere anlatılmalıdır:

1. Yazı yazarken göğsün sıraya dayanmadan dik ve düzgün bir şekilde oturulması gerektiği.
2. Yazı yazarken dirseklerin sıraya dayanmaması gerektiği. Kollarımızın dirseklerden önceki üçte ikisinin sıra üstünde tutulması gerektiği.
3. Göğüs ile defter arasındaki uzaklığın iyi ayarlanması gerektiği.
4. Sağ el ile yazıyorsa ışığın soldan gelmesine dikkat edilmesi gerektiği. Böylece kalemin veya elimizin gölgesinin yazı yazılan bölüme düşmeyeceği.

Kitabı Tutma ve Açma: Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığa dikkat ederek öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir (MEB, 2005: 248). Kitap ve defter sağ elini kullanan öğrenciler için sol elle tutulmalıdır. Sağ elleriyle sayfaları çevirmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler ise kitap ve defteri sağ elleriyle tutmalıdırlar. Sol elleriyle sayfaları çevirmelidir.

Öğrenciler henüz okuma-yazmayı bilmediklerinden, yazı ağırlıklı bir kitabın nasıl tutulacağını bilemezler ve kitabı ters tutabilirler. Bu nedenle, okuma-yazma ve alıştırma kitapları bol resimli olmalı, öğrenci kitabın yönünü resme bakarak belirleyebilmelidir. Ayrıca, öğretmen kitabın kapak resminden hareketle, kitabı nasıl kullanacakları hakkında bilgi vermelidir. Öğretmen kitapla göz arasındaki uzaklığın 25-30 cm olması gerektiğini uygulamalı olarak göstermelidir. Bunun yanında, öğrencinin kitap sayfalarını çevirmesi konusu da uygulamalı olarak gösterilmelidir. Kitap sayfaları en kolay sağ üst köşeden çevrilmektedir. Bu konu kavratılmalıdır. Öğrencilerin sayfa çevrilirken, parmaklarını yalamalarına, kitabı sağ alt veya ortadan açmalarına izin verilmemelidir. Öğrenciler başlangıç çalışmalarında henüz rakamların yazılışlarını bilemezler. Öğretmen çalışmalarda “7. sayfayı açınız” gibi

cümleler kullanmamalı; çalışma yapılacak sayfayı kendisi açarak öğrencilere göstermeli ve öğrencilerin bu şekilde sayfayı bulmalarını sağlamalıdır (Güneş, 2000: 79).

Görsel Okuma: Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve ifade etme becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu etkinlikler yapılabilir (MEB, 2005: 248-249):

- 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.
- Örüntülerde sıradaki resmi tahmin ettirme.

Öğrenciler görsel okuma yoluyla çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri öğrenirler. Görsel okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır. Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak, anlamak, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay olmaktadır. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görselleri inceleme, yorumlama, ilişkilendirme ve sorgulama çalışmaları yaptırılmalıdır (MEB, 2009: 18).

Okumaya Özendirme: Öğretmen, örnek okuma yaparak öğrencileri okumaya özendirmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir (MEB, 2005: 249):

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

1.4.4.1.1.2. Yazmaya Hazırlık

Öğrencilerin kas gelişimi iyi bir yazı yazmaya tam olarak hazır olmadığından öğrenciler, yazı çalışmalarına geçmeden önce kol, el ve parmak kaslarını geliştirici çalışmalar yapmalıdır (Şahbaz Dağlıoğlu, 2011: 27). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2005: 249) yazmaya hazırlık olarak aşağıda, el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumuna göre daha farklı çalışmalar da yapılabilir.

El Hareketleri: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el ve kol kaslarının esnekliği sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler yapılabilir (MEB, 2005: 249):

- 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 çeşitli el hareketleri yapma.
- Kağıt kesme ve yapıştırma çalışmaları yapma.
- Resim yapma.
- Oyun hamuru ile çalışma.
- Parmak boyası ile çalışma.

Alperen (2001: 163-166)'e göre öğrencilerin el-göz koordinasyonlarını sağlayıcı aşağıda belirtilen uygulamalar yapılmalıdır:

1. Öğrencilere sağ ve sol kavramları kazandırılmalıdır.
2. Öğrencilere uzun-kısa, büyük-küçük, eşit kavramları kazandırılmalıdır.
3. Öğrencilere dik ve yatık (yatay) kavramları kazandırılmalıdır.

4. Öğrencilere yarım ve yarı kavramları kazandırılmalıdır.
5. Öğrencilere doğru, eğri ve kırık çizgi kavramları kazandırılmalıdır.
6. Öğrenciler ellerini istendiği anda sağdan sola, yukarıdan aşağıya hareket ettirebilmelidir. Göz ile eli takip edebilmelidir.
7. Öğrenciler bir parçası eksik çizilmiş bir varlığa ait resmin (birkaç saniye göstererek) eksikliğini fark edebilmelidir.
8. Öğrenciler hareket halindeki bir taşıtın, bir uçağın, koşan bir çocuğun hareketlerini gözle ve başla takip edebilmelidir.
9. Çöplerle ve tanelerle çizgi çalışması yapılmalıdır.

Boyama: Çeşitli boya kalemleriyle resim yapma, resim boyama etkinlikleri yapılabilir (MEB, 2005: 249).

Kalem Tutma: Kalem tutmanın ilk okuma-yazma öğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada geliştirecekleri beceriler hayat boyu sürmektedir. Öğrencinin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için öğretmen, öğrencilerin kalem tutma biçimlerini izlemeli ve kalemi doğru tutmalarını sağlamalıdır (MEB, 2005: 249).

Çok kalın ve üçgen şeklindeki kalemler bu seviyedeki öğrencilere kullanılmamalıdır (Akyol: 2006: 67). Uygun kalem tutuşunda, kalemin gövdesi orta parmağın birinci bükümü ile tırnak arasındaki yumuşak noktaya yerleştirilir. Baş parmak ile işaret parmağı ve orta parmak kalemi sıkmadan tutar. Kalemin yazma hareketini sağlayan baş parmak işaret parmağı ve orta parmağıdır. Kalem uç kısmına yaklaşık 2 cm geriden ve sağa yatık olarak tutulur. Kalem fazla sıkılmadan tutulmalıdır. Kalemin üst kısmı diğer elle hareket ettirildiğinde kalem serbestçe hareket edebilmelidir. Sol elle yazan öğrenciler için sol elle kalem tutma gösterilmeli ve bu öğrenciler sağ elle yazmaları için zorlanmamalıdır (Şahbaz Dağlıoğlu, 2011: 28).

Serbest Çizgi Çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrencilere çeşitli resimler yaptırılır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelerden örneklendirilmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Serbest çizgi çalışmalarında çizgilerin sürekli ve eğik olmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2005: 249). Bunun için;

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

Düzenli Çizgi Çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir. Bu amaçla aşağıda verilen çizgi çalışması örneklerinden yararlanılabilir (MEB, 2005: 250).

- İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına çizme: İki satır çizgisinin arası 2 cm olmalıdır (MEB, 2005: 250).

--

- Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığına çizme: Dış iki çizgi arası 2 cm olmalıdır (MEB, 2005: 250).

- Dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı aralığında çalışma: Dış iki çizgi arası 1.3 cm olacak şekilde düzenlenmelidir (MEB, 2005: 250).

Güzel yazı yazma alışkanlığı ve becerisi ilköğretimden itibaren öğrenciye planlı olarak kazandırılır. Bu beceri diğer derslerin başarısını da önemli ölçüde etkiler. Yazı öğretimi sürecinde özellikle harflerin tanıtılması ve kavratılmasında doğadaki bazı varlıklarla ve günlük yaşamda sıkça kullanılan objelerle olan benzerliklerinin ilişkilendirilmesi etkili bir öğretim modeli olarak düşünülmektedir (Artut, 2005: 69). Ayrıca Güleriyüz (2002: 143)'e göre silgi yanlış, yanlış da korkuyu, korku daha yanlış çağrıştıracak için çizgi çalışmalarında silgi kullanılmamalıdır.

1.4.4.2. İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2005: 252), bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten/harften anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

1.4.4.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2009: 240), sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır:

1. Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
2. Sesin geçtiği kelimelere örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır (Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir).
3. Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).
4. Sesli harfler kelimenin sırasıyla başında, ortasında ve sonunda, sessiz harfler ise kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılmalıdır.

Ayrıca Baş (2004: 49)'a göre, çeşitli malzemelerden (rulolar, kutular, tef, düdük gibi) harf seslerinin efektleri öğrencilere çıkartılabilir. Tepegöz kalemlerine kukla takılarak kukla gösterisi yapılabilir.

Öğrenmede, öğrencilerin duyu organlarına ne kadar çok hitap edilirse, öğrenme o kadar etkili olur. Duyu organlarının öğrenmedeki etkisi her ne kadar oranlanmış ise de, bazı durumlarda öğrenmede etkisi oran olarak en az olan bir duyu organının öğrenmeye etkisi, öğrenmede etkisi en fazla olan bir duyu organının önüne geçerek daha etkili olabilmektedir. En iyi öğrenme, en uygun duyu organını aktif kılıp öğrenmenin hizmetine sunarak yapılan öğrenmedir. Kimileri gördüğünü, kimileri işittiğini, kimileri kokladığını, kimileri tattığını, kimileri ise dokunduğunu daha kolay ve çabuk algılar. Her insanda bir duyu, diğerlerine göre daha baskındır. Beş duyu ne kadar verimli kullanılırsa, öğrenme de o kadar kalıcı olur (Dursunoğlu, 2010: 92).

Bu dönem çocuğu somut düşünmektedir. Duyduğundan çok gördüklerini öğrenir. Öğrencinin ne kadar çok duyu organı eğitim öğretim ortamında işe koşulursa öğrenme ve başarı o oranda artacaktır. Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenirlerse kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceklerdir. Öğretmen öğrencilerin dikkatlerini çekecek, onların birebir katılabileceği çeşitli etkinlikler planlamalı, dersi daha eğlenceli hale getirmelidir. Böylece öğrencilerin dikkatleri daha uzun süre çekilmiş olur (Çetin, 2010: 10).

1.4.4.2.2. Sesi/Harfi Okuma ve Yazma

Harfler hakkındaki bilgi (şekilleri, sesleri, dilsel fonksiyonları) okuma kabiliyetinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir (Treiman, Pennington, Shriberg, Boada, 2008: 1323; Evans, Saint-Aubin, Landry, 2009: 1824). Sesi/harfi okuma ve yazma aşaması, işitsel olarak hissedilen, tanınan ve ayırt edilen öğrenilecek sesin görselleştirilmesi aşamasıdır (Tosunoğlu, Daltaban ve Arslan, 2010: 11). İlköğretim

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2005: 252) seslerin/harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

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

Tablo 1: MEB (2005: 253) ses/harf grupları

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

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

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

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

- Bitişik eğik yazı büyük harfleri ile kelime yazılırken harfler birleştirilmez.

Örnek : *A N K A R A*

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

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

Ayrıca Baş (2004: 49)’a göre sesi/harfi okuma ve yazma aşamasında aşağıda belirtilen etkinlikler de yapılabilir.

1. Öğrenilen harfler havada parmakla yazılabilir.
2. Bir parça mukavva üzerine yapıştırıcı veya nişasta ile yazılabilir.
3. Kum havuzunda çalışma yapılabilir. Öğrenciler harfleri birbirlerinin sırtına yazabilir.

4. Traş köpüğü veya diş macunu üzerine harfler yazılabilir.
5. Müzik eşliğinde dans ederek harf şekilleri oluşturulabilir.
6. Harf şekilleriyle çevredeki nesnelerin görsel benzerlikleri keşfedilebilir (Musluk T harfi, öküz boynuzu V harfi, kum saati Z harfi).
7. Harflerle karakter oluşturma; O harfi şişman bir adam, I harfi ünlü bir basketbolcu, R harfi dimdik yürüyen bir asker, Y harfi sevinçten havalara uçan bir çocuk örnekleri öğrencilere canlandırılabilir.

Güneş (2011b: 419)'e göre yukarıda belirtilen türdeki etkinlikler; sesleri iyi tanıma, doğru algılama, harflerle ilişkilendirme ve zihinde yapılandırmaya katkı getirmektedir. Böylece öğrencilere kalemle harflerin şekli ve yazılış yönleri daha kolay öğretilmektedir. Çocuklar ne kadar fazla materyalle (tebeşir, kurşun kalem, tükenmez kalem, renkli kalem, çizgili ve çizgisiz kağıt, kart, zarf, tahta) yazı çalışması yaparsa, okuryazarlık ve yazılı dil hakkında o kadar fazla öğrenme meydana gelir (Moore-Hart, 2010: 5). İlk okuma-yazma öğretiminde alfabetik ilke anlaşıldıktan sonra, kişiler kelimeleri kabul edilebilir bir doğrulukla okumaya başlayabilir (Bowman ve Treiman, 2002: 306).

1.4.4.2.3. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre ilk okuma-yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2005: 254):

1. Verilen ilk iki sesin/harfin ardından bunlarla ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Verilen her yeni ses/harf, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
4. Her ses/harf grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilerek değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses/harf grubuna geçmek için öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.

5. Sesler/harfler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen özel adlar büyük harf yazımının öğretimi amacıyla kullanılmalıdır.
6. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
7. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın gerçekleştiği bu aşamada öğretilen ses daha önce öğrenilenlerle birleştirilerek anlamlı bütünlere ulaşılır. Öncelikle kapalı hece üretilir, kapalı heceler okunup yazıldıktan sonra açık heceye ulaşılır. Ulaşılan hecelerle kelimeler ve cümleler yapılır. Bu kelimelerin ve cümlelerin anlamları, mutlaka öğrencilerle konuşulmalı, anlamlar daha çok öğrencilere buldurulmalıdır. Öğrencilerin sesi, heceleri, kelimeleri ve cümleleri öğrenip öğrenmedikleri ölçülüp değerlendirilmelidir (Tosunoğlu, Dalbatan ve Arslan, 2010: 11). Sesler, heceler, kelimeler öğretilirken elde edilen kelimelerle bir yandan da anlamlı cümleler oluşturulur. Her çalışmada öğrenilen kelime ve cümlelerin anlamı üzerinde mutlaka konuşulmalı, çeşitli etkinlikler yapılmalıdır. Cümlelerdeki kelimeler başta, ortada ve sonda kullanılarak tekrarlı okumalarla kısa metinler oluşturulur. İlk harf gruplarında elde edilen kelime sayısı az olduğu için görsel okuma resimleri aracılığıyla cümle oluşturulur. Cümle ve metin okuma çalışmalarında her cümlelerin büyük harfle başladığı ve nokta ile bittiği vurgulanmalıdır. Verilen harf sayısı arttıkça hece sayısı da artırılarak daha uzun cümleler kurulur (Baş, 2006b: 37). Okuma-yazma, her şeyden önce bir zihin etkinliğidir. Çocuğun zihin etkinlikleri; dikkat, soyutlama, problem çözme, öğrenme, depolama, hatırlama, unutma, hayal kurma, konuşma düşünme vb. işlemler üzerinde kurulu olarak gelişir. İlk okuma-yazma öğretiminde de çocuğa sunulan cümle, kelime, hece, ses vb, soyut şekillerin zihinde canlandırılması gerekir (Coşgun, 2003: 31; Vatansever, 2008: 4).

1.4.4.3. Metin Oluşturma

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2005: 254), öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Öğrencilerin metinleri doğru yazmalarına özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir.

Metin oluşturma aşaması, öğrenilen sesin yer aldığı metinlerin oluşturulması, okunması, yazılması aşamasıdır. Öğrenilen ve üretilen hece, kelime ve cümleler, metin oluşturmada kullanılır. Ancak öğrencilerin kendi metinlerini de oluşturmalarına imkan tanınmalıdır. Bu, öğrenci merkezli öğretimin ve yapılandırıcı yaklaşımın bir gereğidir. Metin oluşturma, aynı zamanda cümleler arasındaki anlam bütünlüğünü sağlama çalışmasıdır. Öğrenciler kendi metinlerini oluştururken anlamı birinci planda tutarak “anlama ve anlatım” bağıını öğreneceklerdir (Tosunoğlu, Dalbatan ve Arslan, 2010: 12). Metinler oluşturulurken bir başlık seçilmelidir. Metnin cümleleri gelişigüzel değil anlam bütünlüğü dikkate alınarak bir araya getirilmelidir. Metinler okunurken akıcı ve etkileyici bir tonda okunmalı ve okutulmaya çalışılmalıdır (Akyol, 2006: 101).

1.4.4.4. Okuryazarlığa Ulaşma

Öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade ettikleri aşamadır (Tosunoğlu, Dalbatan ve Arslan, 2010: 12). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2005: 154), bu aşama ilk okuma-yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Buna serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin okudukları kelimeleri doğru telaffuz edebilmeleri, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyabilmeleri, herkesin duyabileceği bir ses tonuyla konuşabilmeleri, dikkatlerini okuduklarına

yoğunlaştırabilmeleri çalışmalarına başlangıç olmalıdır. Öğrenciler bu çalışmalarla akıcı okuyabilme ve kitabı özenle kullanabilme yeteneklerini de geliştirmeye başlayacaklardır (Demirel ve Sahinel, 2006: 70). Bu aşamada öğrenciler yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar.

İnsanlar kelimelerle düşünür. Kişinin kelime hazinesi ne kadar zenginse düşünme işlevi de o kadar zengin olacaktır. Kelime hazinesinin gelişmesini sağlayan en önemli davranış okumadır. Okuryazarlığa ulaşmış öğrencilere okuma ve yazma sevgisi aşılanmalıdır. Okuma zevki ve alışkanlığı bu aşamada iyi bir şekilde kazandırılırsa, öğrenci ömür boyu okuma davranışını gösterecektir. Bu da düşünmesine, sorgulamasına, aydın bir birey olmasına katkı sağlayacaktır.

1.4.4.5. Uygulamalar

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2005: 255-263) yer alan uygulama örnekleri aşağıda verilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştırması bakımından “e” ve “l” seslerinin öğretiminin nasıl yapılacağı anlatılmıştır.

a. “ e ” Sesinin Kazandırılması

1. Sesi Hissetme ve Tanıma

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

- Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle “e” sesi hissettirilmelidir. Örneğin, bebeğini uyutmaya çalışan bir anne canlandırılabilir. Annenin bu sırada söylediği “eee....eee....” sesi çıkarılabilir.
- Öğrencilerin söylediği kelimelerin içinden; “e” sesinin olduğu kelimeleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenmelidir.
- Örneğin: “erik, etek, fare, kale, Emel, Ece, Elif” vb.

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

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



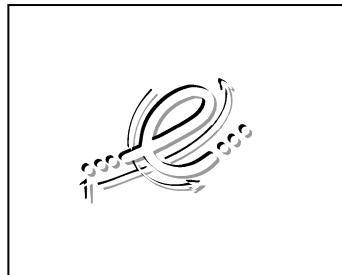
Adlarında “e” sesi geçen görsellerin altlarındaki kutuyu boyayınız.

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

2. Sesi/Harfi Okuma ve Yazma

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

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



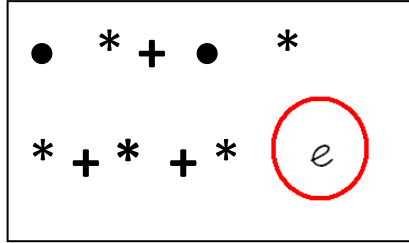
Tanıtılan sesin sembolünü (harf) satır aralığına yazdırınız ve okutturunuz.

eeeeeeeeeeeeeeeeeeee

eeeeeeeeeeee

eeeeee

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



b. “*ℓ*” Sesinin Kazandırılması

1. Sesi Hissetme ve Tanıma

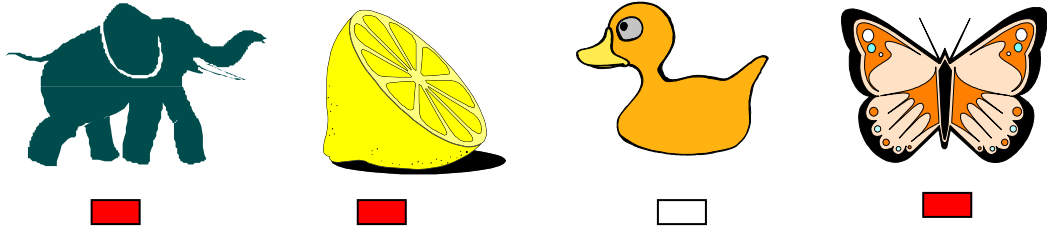
Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılmalıdır:

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

Örneğin:

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

- Söylenen kelimelerden, öğrencilerin içinde “ l ” sesinin geçtiği kelimeleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenmelidir. Sessiz harflerin tanıtılmasında kelimelerde harfin aşamalı olarak sonda, ortada ve başta olduğu örnekler seçilmelidir.
- Örneğin: “kol, gül, bal, zil, elma, kelebek, gelin, kale, limon, lale” vb.
- “ l ” sesinin olduğu ve olmadığı kelimelerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanmalıdır.

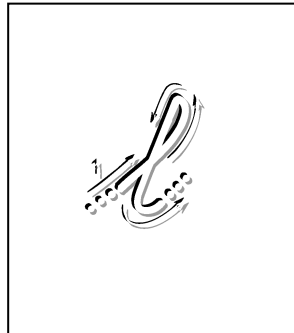


Adlarında “l ” sesi geçen görsellerin altlarındaki kutuyu boyayınız.

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

2. Sesi/Harfi Okuma ve Yazma

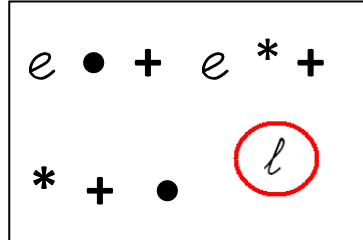
Bu aşamada harfin yazımı için aşağıdaki işlemler yapılmalıdır:



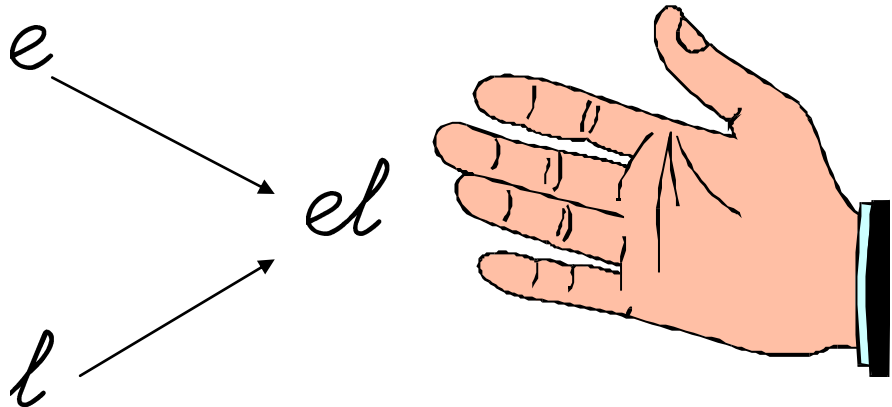
Yazılış yönüne dikkat ederek harfin üzerinden defalarca gitmelerini sağlayınız. Bunu yaparken keçeli kalem, boya kalemi vb. kalın uçlu kalemler kullanılabilir.



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

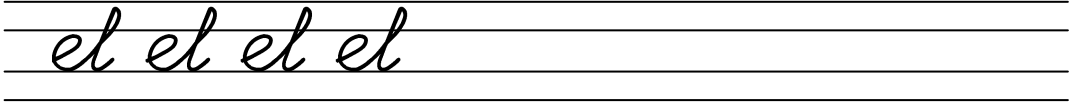


c. Sesten Hece ve Kelime Oluşturma



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

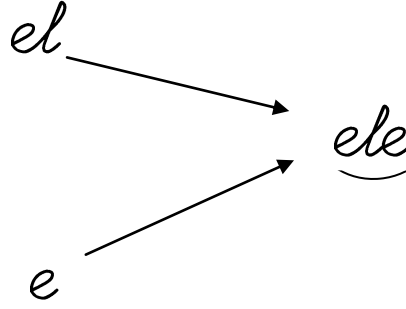
1. “e” sesi tahtaya yazılarak öğrencilerden, harfi okumaları ve defterlerine yazmaları istenir.
2. “ l ” sesi tahtaya yazılarak birkaç defa öğrencilere okutulur. Bunun için öğretmen, örnek seslendirme yapmalıdır.
3. “e” ve “ l ” sesi yan yana getirilerek her ikisinin birlikte nasıl okunabileceği sorulur.
4. Öğrencilerin cevapları dikkate alınarak “el” kelimesi okunur ve yazılır. Öğretmen, okumanın doğruluğunu kontrol etmeli, örnek okumalar yapmalıdır.



Değerlendirme: Oluşturulan kelimeyi öğrencilere yazdırınız ve okutunuz.

ç. Kelime Üretme

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



Bu süreçte şu işlemler yapılmalıdır:

1. “*el*” kelimesi gösterilerek okumaları istenir.
2. “*e*” sesi gösterilerek okumaları istenir.
3. Önce “*el*” sonra “*e*” sesi aralarında boşluk bırakılmaksızın yazılarak öğrencilere oluşan yeni kelimenin nasıl okunabileceği sorulur.
4. Öğrencilerin okuma denemelerinin ardından öğretmen okumayı yapar. Öğrencilerin tekrarlamasını ister. “*el*” kelimesine “*e*” sesi eklenerek oluşturulan yeni kelime hecelemeden okunmalıdır.
5. “*ele*” kelimesi birkaç defa okunarak yazılır.

Elde edilen kelimelerden yararlanılarak cümle oluşturulabilir ve öğrencilere okutturulabilir. Cümleler oluşturulurken görsellerden yararlanılmalıdır. Örneğin:



el ele.

Öğrencilerinizden, bu konuda farklı isimler vermelerini isteyiniz.

Cümlelerin anlamlı hâle getirilmesinde şarkı, tekerleme ve görseller kullanılmalıdır.

El ele tutuşan çocukların resmi yapılabilir.

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

Değerlendirme: Öğrencilere “ele” kelimesini yazdırınız ve okutunuz.

d. Açık Heceye Ulaşma

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

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

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

f. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

Ses	Hece Oluşturma	Hece ve Ses Kaynaştırma	Kelime Oluşturma	Cümle ve Metin Oluşturma
“e” “l” “a” “t”	e → el l → el a → al l → al a → at t → at e → et t → et	el e ele el ele ⇒ e. le al a ala al ala ⇒ a. la at a ata at ata ⇒ a. ta et e ete et ete ⇒ e. te	ele Not: Büyük harfler özel adlarla birlikte verilmelidir. ela, Ela, E, e at ata, Ata, A, a atla	<u>Cümleler oluştururken öğrencilerimizin adlarından yararlanabilirsiniz.</u>  el ele. <u>Görsellerden yararlanabilirsiniz.</u> Ela  al. Ela  at. <u>Tahmin yaptırabilirsiniz.</u> Elaatla.
“i” “n”	i → il l → il e → en n → en a → an n → an i → in n → in	il i ili il ili ⇒ i. li en e ene en ene ⇒ e. ne an a ana an ana ⇒ a. na in i ini in ini ⇒ i. ni	eli., ile. ali, Ali, A, a eti ana anne anla enli neli tane, taneli, etli teni.	<u>Ali ile Ela</u> Ali ile Ela el ele. Ali et al. Ali at al. Anne et al.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlgili Araştırmalar

Gün (2006) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfları okutan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algı ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini İzmir kent merkezinde birinci sınıfları okutan 364 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem seçiminde tabakalı rastgele yöntem uygulanmıştır. Örneklem seçiminde evrenin % 20’sini temsil edecek şekilde okul sayısı tespit edilerek, okullar arasında rastgele seçim yapılmıştır. Araştırma 6 özel, 79 resmi ilköğretim okulunda 304 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin daha kolay öğrendiği seslerin öncelikle öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu amaçla, ses gruplarının yeniden incelenmesi gerektiği ve bazı seslerin yerlerinin değiştirilerek ses gruplarının yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sönmez (2006) tarafından yapılan "Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri" konulu yüksek lisans tez çalışması tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara 8. eğitim bölgesindeki ilköğretim okulları oluşturmuştur. Bölgedeki 19 ilköğretim okulunda birinci sınıfı okutan 50 öğretmenin tamamına ulaşılmış, örneklem alınmamıştır. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Ankette 20 maddelik ses temelli cümle yönteminin uygulamasında karşılaşılan güçlükler sıralanmış, çözüm önerileri için ilgili bölüm boş bırakılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenler, oluşturulan ses grupları nedeniyle bazı seslerin karıştırılması sorunuyla karşılaştıklarını belirtmiştir. Ses gruplarının yeniden

oluşturulması gerektiği, yazılışları ve okunuşları birbirine yakın seslerin verilmiş sırasının değiştirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Beyazıt (2007) tarafından “İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezi genel tarama türünde, betimsel bir çalışmadır. Çalışma evrenini Hatay ili, örneklemini ise Antakya merkez ve merkeze bağlı ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, birinci sınıf öğrenci velileri ve ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Çalışma toplam 197 birinci sınıf öğretmeni, 310 birinci sınıf öğrenci velisi, 32 ilköğretim müfettişinin katılımıyla yapılmıştır. Çalışma örneklemine ek olarak araştırmacı, öğrencileri Türkçe dersinde gözlemlemiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan yardım ile ilköğretim okulları sosyal, ekonomik ve kültürel durumları göz önünde bulundurularak 3’e ayrılmış ve her gruptan 4’er okul random olarak seçilerek iki saatlik 12 sınıf gözlemi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; ses temelli cümle yönteminin harf gruplamalarının verilmesi aşamasında öncelikle ünlü seslerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) tanıtılması gerektiği belirtilmiştir. Veya ünlü seslerin ilk iki harf grubu içinde, uygun cümlelerin oluşturulabileceği şekilde verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu durumun öğrencilerin kapalı heceleri öğrenme aşamasında yaşadıkları sorunları azaltacağı belirtilmiştir.

Turan (2007) tarafından “İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği” konulu doktora tezi çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma programı ses temelli cümle yönteminin etkililiğini, ilköğretim sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını tarama modelinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın evrenini birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma programı ses temelli cümle yönteminin Türkiye’de 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot olarak uygulandığı toplam dokuz ildeki (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun, Van) devlet okullarında görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenleri,

okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem seçiminde ise; okulların belirlenmesinde, pilot uygulamanın yapıldığı illerdeki derslik ve öğrenci sayısı en fazla olan beşer ilköğretim okulu örneklem olarak belirlenmiştir. Toplam olarak 901 sınıf öğretmeni, okul yöneticisi ve ilköğretim müfettişinin görüşleri alınmıştır.

Araştırma sonucunda; harf ve gruplamaya ilişkin olarak, araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin, sert sessiz harflerin (ç, f, h, k, p, s, ş, t) öncelikli olarak verilmesini önerdiği, özellikle bu harflerin kelime ve hece oluşturmada daha rahat ve lazım olacağı şeklinde görüş bildirdiği belirtilmiştir. Bazı öğretmenlerin, öğrencilerin özellikle yazılışta ve seslendirmede sıkıntılı olan “r-n” ile “n-m” harflerinin aynı grupta olmaması gerektiği şeklinde görüş bildirdiği belirtilmiştir. Bazı öğretmenlerin, sesli harflerin daha erken verilmesi gerektiği şeklinde görüş bildirdiği belirtmiştir. Harf (ses) gruplaması ve sıralamasının tekrar gözden geçirilmesi gerektiği, harf gruplamalarında özellikle çocuklarca kolay seslendirilebilen, yazılışlarda karışıklığa meydan vermeyecek, seslerin süreklilik ve süreksizlik boyutları da dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle seslendirmede ve yazımda öğrencilerin problem ve karışıklık yaşadığı (b-d, v-f, m-n, r-n, c-ç harfleri gibi) seslerin aynı grupta veya birbirine yakın sırada olmamasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Aktürk (2009) tarafından yapılan “İlk Okuma-Yazma Öğretiminde ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir Örneği)” konulu yüksek lisans tezi tarama modelinde betimsel bir çalışma olup, veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile elde edilmiştir. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa/Viranşehir ilçesi merkezinde bulunan 14 ilköğretim okulunda 67 birinci sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma sonucunda; seslerin öğretim sırası esnek tutularak, öğrencilerin daha kolay öğrendiği seslerin (mesela sesli harfler) öncelikli öğretilbileceği belirtilmiştir.

Öz (2009) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde mayıs-haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Çanakkale ilinden merkez ilçe dahil olmak üzere Bayramiç, Biga, Çan ve Lapseki ilçelerindeki 8 okulda görev yapan 18 birinci sınıf öğretmeni ve 54 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Araştırma sonucunda; ses temelli cümle yönteminde, ilk verilen ses grubunda öğrencinin çevresinde sürekli kullandığı ve duyduğu işlek cümleler oluşmadığı belirtilmiştir. Bunun çocukta okuduğunu anlama sürecini etkilemediği belirtilmiştir. Seslerin alfabetik değil ses grupları biçiminde verilmesinin öğretmenler tarafından alfabetik sıralama çalışması yapılmasını gerektirdiği, bu yapılan çalışmanın ise öğrencide alfabetik sıralamanın daha geç oluşmasına yol açtığı belirtilmiştir. Özellikle işlek olan seslerin ilk gruplara alınarak farklı bir öğretim sırasının düzenlenebileceği, bununla birlikte öğrencinin günlük yaşamında daha sık kullandığı cümlelerin oluşabileceği ve beraberinde öğrencinin okuduğu-yazdığı cümlelerin ona daha anlamlı geleceğinden güdülemenin sağlanacağı belirtilmiştir.

Duran (2009) tarafından yapılan "Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu doktora tezinde; ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile, ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin ilköğretim 1. sınıfta ilk okuma-yazma öğretimi sürecini, çeşitli değişkenler (oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma iki aşamalı bir araştırmadır. Her iki aşamadaki çalışma grupları farklılaşmaktadır. Birinci aşamada çalışma grubu, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesi Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu ana sınıfına devam ederken

bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmaları alıp 2006-2007 eğitim-öğretim yılında aynı okulun birinci sınıfına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu ana sınıfında 80 öğrenciye bitişik eğik yazı çalışmalarına hazırlık eğitimi verilmiştir. Birinci sınıfta ise kayıt değişikliği ve farklı sınıflara kayıt sebebiyle, 80 öğrenciden 60'ı ile araştırmaya devam edilmiştir. İkinci aşamadaki çalışma grubu ise, birinci aşamadaki çalışma grubu ve ana sınıfı eğitimi sırasında bitişik eğik yazıya hazırlık çalışması almadan birinci sınıfa başlayan 60 öğrenciden oluşan gruptur.

Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin, sert sessizleri ve ünlü harfleri harf grubunun başlarına almak gibi görüşlerinin bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmenleri bu niyetlerini uygulamaktan alıkoyan şeyin ise bu harf sıralamasına uygun ders kitabı ve yardımcı ders kitabının olmayışı olarak belirtilmiştir. Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda önerilen harf gruplaması ile ilgili şikayetler bulunduğu belirtilmiştir. Bu açıdan programın yeniden gözden geçirilerek alternatif harf gruplamalarının verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda yardımcı olabileceği düşünülen bir uygulama olarak, alternatif harf sıralamasına uygun ders kitabı ya da yardımcı materyallerin basımının yapılması önerilmiştir.

Talas, Çaycı, Babayiğit, Hızlıok, Erdem (2011) tarafından yapılan "İlk Okuma-Yazma Öğretimi Ses Temelli Cümle Yönteminde Alternatif Ses Sıralamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu bildiri çalışmasında ses temelli cümle yönteminde öğretmenlerin alternatif ses sıralaması kullanıp kullanmadıkları; oluşturulabilecek alternatif ses gruplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Niğde İli Çiftlik İlçesi Bozköy Kasabasında yer alan Bozköy İlköğretim Okulunda görev yapan 5 sınıf öğretmeni ve Niğde İli Merkez İlçesi Cumhuriyet İlköğretim Okulunda görev yapan 5 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlere yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yüzde altmışı Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (1-5. Sınıflar) belirtilen ses sıralamasında değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ses temelli cümle yöntemine sesli harflerle başlanması, ardından sert sessiz harflerle devam edilmesi önerilmiştir.

Duran ve Çoban (2011) tarafından yapılan "Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu makale çalışmasında nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Çalışmada tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Uşak ilinde görev yapan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından sonra ilköğretim birinci sınıflarda öğretmenlik yapmış olan 123 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veri analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin 53'ü (%43,1) sesli harflerin ilk üç grupta bitirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu öğretmenler, son gruplarda yer alan sert sessizlerin (p, ç, h, f, s) ilk gruplarda öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Hece, kelime, cümle ve metin oluşturma çalışmalarının verimli olabilmesi için bunların zorunlu olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve değerlendirmede kullanılan ölçütler hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Amacı

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi başlıklı bölümünde (MEB, 2009: 240), Programda verilen ses gruplarındaki bazı seslerin/harflerin yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabileceği belirtilmiştir. Bu araştırmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi başlıklı bölümünde verilen ses sıralamasında değişiklikler yapılarak, alternatif ses sıralamasının etkililiğinin denenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Önemi

Araştırma ile ilgili kaynaklar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bir kısmının programda belirtilen ses sıralamasını uygun görmedikleri, sıralamada bazı değişiklikler yaptıkları görülmektedir. Deneysel olarak yapılacak bu çalışma neticesinde, alternatif bir ses sıralamasının etkililiği gözler önüne serilecektir. Bu netice sayesinde programda yer alan ses sıralaması ile alternatif ses sıralamasının başarıları karşılaştırılmış olacaktır.

3.3. Araştırmanın Varsayımları

Öğretmenler okuryazarlığa ulaşma zamanı ölçeğini samimi ve yansız olarak doldurmuşlardır.

3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde İli Çiftlik İlçesi Bozköy Kasabası Bozköy İlköğretim Okulu 1. sınıfında öğrenim gören 2 şubedeki toplam 59 öğrenci ile sınırlıdır.

3.5. Problem Cümlesi

İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiği ne düzeydedir?

3.6. Alt Problemler

1. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin *okumayı öğrenme süresine* etkililiği ne düzeydedir?
2. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin *sesli okuma hızına* etkililiği ne düzeydedir?
3. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin *okuma becerilerine* etkililiği ne düzeydedir?
4. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile

hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin *okuduklarını anlamalarına* etkililiği ne düzeydedir?

5. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin *dikte becerisine* etkililiği ne düzeydedir?

3.7. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan deneme modeli kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2002: 87). Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. Modelin simgesel görünümü şu şekildedir (Karasar, 2002: 97):

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

G: Grup

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık (randomness)

X: Bağımsız değişken düzeyi

O: Ölçme, gözlem (observation)

3.8. Çalışma Grubu

Araştırma evrenini Niğde ili ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004: 141). Basit tesadüfi

örnekleme sonucunda; araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Çiftlik İlçesi Bozköy Kasabası Bozköy İlköğretim Okulunda öğrenim gören 2 şubeden oluşan birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bozköy İlköğretim Okulunda bulunan iki adet 1. sınıf şubesinin, öntestler sonucunda birbirine denk olduğu anlaşılan 1/A ve 1/B şubeleri tespit edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunu belirlemek amacıyla kura çekilmiştir. Çekilen kura sonucunda 1/A şubesi deney grubu olarak, 1/B şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 1/A şubesi sınıf listesinde 29 öğrenci bulunmaktadır. Ancak 1 öğrenci fiziksel engelli olup sürekli devamsız olduğu için sayıya dahil edilmemiştir. Bu nedenle deney grubu sınıfı olan 1/A şubesi 28 öğrenciden oluşmaktadır. 1/B sınıf listesinde 31 öğrenci bulunmaktadır.

Çalışma grubu cinsiyet dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma grubu cinsiyet tablosu

Grup		Cinsiyeti		Toplam
		Erkek	Kız	
Deney	n	14	14	28
	%	50	50	100
Kontrol	n	14	17	31
	%	45	55	100
Toplam	n	28	31	59
	%	48	52	100

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu 14 erkek, 14 kız, toplam 28 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu 14 erkek, 17 kız, toplam 31 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma grubu aile ile birlikte kalma durumu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çalışma grubu aile ile kalma durumu

Grup		Kiminle kalıyor Aile ile	Toplam
Deney	n	28	28
	%	100	100
Kontrol	n	31	31
	%	100	100
Toplam	n	59	59
	%	100	100

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun tamamı ailesi ile birlikte kalmaktadır.

Çalışma grubu oturduğu ev mülkiyet durumu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Çalışma gurubu oturduğu ev tablosu

Grup		Oturduğu Ev		Toplam
		Kendi evi	Kira	
Deney	n	25	3	28
	%	89	11	100
Kontrol	n	31	0	31
	%	100	0	100
Toplam	n	56	3	59
	%	95	5	100

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinden 25'inin ikamet ettiği ev kendilerine ait, 3'ünün ikamet ettiği ev kiradır. Kontrol grubunun tamamının ikamet ettiği ev kendilerine aittir.

Çalışma grubu evinde kendi odası olma durumu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Çalışma gurubu evinde kendi odası olma durumu

Grup		Kendi odası var mı?		Toplam
		var	yok	
Deney	n	6	22	28
	%	21	79	100
Kontrol	n	0	31	31
	%	0	100	100
Toplam	n	6	53	59
	%	10	90	100

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundan 6 öğrencinin kendi odası vardır, 22 öğrencinin kendi odası yoktur. Kontrol grubunun tamamının kendi odası yoktur.

Çalışma grubu kardeş sayısı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Çalışma gurubu kardeş sayısı tablosu

Grup		Kardeş sayısı									Toplam
		1	2	3	4	5	6	7	9	10	
Deney	n	3	4	6	6	5	1	3	0	0	28
	%	11	14	21	21	18	4	11	0	0	100
Kontrol	n	1	1	12	5	3	4	2	1	2	31
	%	3	3	38	16	10	13	7	3	7	100
Toplam	n	4	5	18	11	8	5	5	1	2	59
	%	7	8	31	19	14	8	8	2	3	100

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunda 3 öğrencinin 1 kardeşi, 4 öğrencinin 2 kardeşi, 6 öğrencinin 3 kardeşi, 6 öğrencinin 4 kardeşi, 5 öğrencinin 5 kardeşi, 1 öğrencinin 6 kardeşi, 3 öğrencinin 7 kardeşi vardır. Kontrol grubunda 1 öğrencinin 1 kardeşi, 1 öğrencinin 2 kardeşi, 12 öğrencinin 3 kardeşi, 5 öğrencinin 4 kardeşi, 3 öğrencinin 5 kardeşi, 4 öğrencinin 6 kardeşi, 2 öğrencinin 7 kardeşi, 1 öğrencinin 9 kardeşi, 2 öğrencinin 10 kardeşi vardır.

Çalışma grubu anne-baba birlikte yaşama durumu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Çalışma gurubu anne-baba birlikte yaşama durumu

Grup		Anne-baba birlikte	Toplam
Deney	n	28	28
	%	100	100
Kontrol	n	31	31
	%	100	100
Toplam	n	59	59
	%	100	100

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamının anne ve babası birlikte yaşamaktadır.

Çalışma grubu aile gelir durumu Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Çalışma gurubu aile gelir durumu

Grup		Aile gelir durumu			Toplam
		Düşük	Orta	İyi	
Deney	n	4	22	2	28
	%	14	79	7	100
Kontrol	n	2	19	10	31
	%	7	61	32	100
Toplam	n	6	41	12	59
	%	10	70	20	100

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundan 4 öğrencinin aile gelir durumu düşük, 22 öğrencinin aile gelir durumu orta, 2 öğrencinin aile gelir durumu iyi seviyededir. Kontrol grubundan 2 öğrencinin aile gelir durumu düşük, 19 öğrencinin aile gelir durumu orta, 10 öğrencinin aile gelir durumu iyi seviyededir.

Çalışma grubu okul öncesi eğitim alma durumu Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Çalışma gurubu okul öncesi eğitim alma durumu

Grup		Okul öncesi eğitim		Toplam
		Aldı	Almadı	
Deney	n	21	7	28
	%	75	25	100
Kontrol	n	25	6	31
	%	81	19	100
Toplam	n	46	13	59
	%	78	22	100

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundan 21 öğrenci okul öncesi eğitim almış, 7 öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Kontrol grubundan 25 öğrenci okul öncesi eğitim almış, 6 öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır.

Çalışma grubu sınıf tekrarı olma durumu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Çalışma gurubu sınıf tekrarı olma durumu

Grup		Sınıf tekrarı olma durumu		Toplam
		Sınıf tekrarı	İlk kez	
Deney	n	3	25	28
	%	11	89	100
Kontrol	n	4	27	31
	%	13	87	100
Toplam	n	7	52	59
	%	12	88	100

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubundan 3 öğrenci sınıf tekrarıdır, 25 öğrenci ilk kez birinci sınıfta okumuştur. Kontrol grubundan 4 öğrenci sınıf tekrarıdır, 27 öğrenci ilk kez birinci sınıfta okumuştur.

3.8.1. Çalışma Grubuna İlişkin Öntest Sonuçları

Tablo 11’de çalışma grubuna alınan öğrencilerin deneysel işlem öncesi görsel okuma ölçeği sonuçlarına ilişkin bağımsız t testi tablosu verilmektedir.

Tablo 11: Görsel okuma ölçeği sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	s	t	p
Deney	28	6,68	0,48	1,21	0,23
Kontrol	31	6,48	0,72		

Tablo 11 incelendiğinde, görsel okuma becerisinin deney ve kontrol grubu öğrencilerine göre manidar farklılık göstermediği ($t_{(59)}=1,21$, $p>0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. Görsel okuma becerisi yönünden deney grubu sınıfı ile kontrol grubu sınıfı birbirine denktir.

Tablo 12’de çalışma grubuna alınan öğrencilerin deneysel işlem öncesi çizgi çalışması ölçeği sonuçlarına ilişkin bağımsız t testi tablosu verilmektedir.

Tablo 12: Çizgi çalışması ölçeği sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	s	t	p
Deney	28	4,39	0,57	2,94	0,005
Kontrol	31	4,77	0,43		

Tablo 12 incelendiğinde, çizgi çizme becerisinin deney ve kontrol grubu öğrencilerine göre manidar farklılık gösterdiği ($t_{(59)}=2,94$, $p<0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. Kontrol grubu sınıfı öğrencilerinin lehine çizgi çizme becerisi manidar farklılık göstermektedir.

3.8.2. Çalışma Grubu Öğretmenleri Demografik Özellikleri

Deney ve kontrol grubu sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin demografik özellikleri

Özellik	Deney grubu sınıf öğretmeni	Kontrol grubu sınıf öğretmeni
Cinsiyet	Erkek	Erkek
Yaş	29	30
Meslekteki yıl	5	7
Medeni hal	Evli	Bekar
Lisans mezuniyeti	Sınıf Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği
Yüksek lisans mezuniyeti	Eğitim Programları ve Öğretimi	-
Doktora mezuniyeti	-	-
Kaç kez birinci sınıf okuttuğu	3	6

Tablo 13'te yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekteki yıl açısından benzer oldukları görülmektedir. Deney grubu sınıf öğretmeni yüksek lisans yapmıştır. Kontrol grubu sınıf öğretmeni, deney grubu sınıf öğretmeninden iki kat fazla birinci sınıf okutmuştur. Kontrol grubu sınıf öğretmenin daha fazla birinci sınıf okutmasında, birleştirilmiş sınıfta görev yapması etkilidir.

3.9. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla öntest veri toplama araçları ve sontest veri toplama araçları kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları aşağıda maddelenmiştir.

1. Öntest Veri Toplama Araçları
 - a. İlk Okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu
 - b. Görsel Okuma Ölçeği
 - c. Çizgi Çalışması Ölçeği
2. Sontest Veri Toplama Araçları
 - a. Okuryazarlığa Ulaşma Zamanı Ölçeği
 - b. Okuma Becerisi Ölçeği
 - c. Kelime Anlama Ölçeği
 - d. Cümle Anlama Ölçeği
 - e. Dikte Becerisi Ölçeği
 - f. Okuma Hızı Ölçme Metni
 - g. Öğretmen Görüş ve Öneri Formu

3.9.1.Öntest Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin eğitim-öğretim yılı başında, birbirlerine denk olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla aşağıda belirtilen öntestler uygulanmıştır.

3.9.1.1. İlk Okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu

İlk Okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu (Ek-3) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin ilk okuma-yazmaya hazır olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. İlk Okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu, sınıf öğretmeninin yardımı ile, araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

3.9.1.2. Görsel Okuma Ölçeği

Görsel Okuma Ölçeği (Ek-4) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin gördükleri nesneleri ifade becerilerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Her öğrenci için ayrı olarak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından eylül ayının son haftasında uygulanmıştır. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 5'tir. Her bir resim bir puan olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilere yapılan uygulamada resim öğrenciye gösterilmiştir. Resimde gördüğü varlığın adını söylemesi istenmiştir. Öğrencinin söylemiş olduğu, araştırmacı tarafından ölçeğe yazılmıştır. Puanlama sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun aldıkları notlar SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programına girilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığına bakılmıştır.

3.9.1.3. Çizgi Çalışması Ölçeği

Çizgi Çalışması Ölçeği (Ek-5) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin ilk okuma-yazmaya hazır olup olmadıkları belirlenmek istenmiştir. Küçük el kaslarının gelişim durumuna bakılmıştır. Çizgi Çalışması Ölçeği eylül ayının son haftasında araştırmacı tarafından her öğrenci için ayrı ayrı uygulanmıştır. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 5'tir. Puanlama sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun aldıkları notlar SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programına girilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığına bakılmıştır.

3.9.2. Sontest Veri Toplama Araçları

Deneyisel çalışma sonucunda, deney ve kontrol grubu arasındaki duruma bakmak için aşağıda belirtilen sontest veri toplama araçları uygulanmıştır.

3.9.2.1. Okuryazarlığa Ulaşma Zamanı Ölçeği

Okuryazarlığa Ulaşma Zamanı Ölçeği (Ek-8) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Sınıf öğretmeni, okuryazarlığa ulaşan öğrencileri bu ölçeğe işaretlemiştir.

3.9.2.2. Okuma Becerisi Ölçeği

Okuma Becerisi Ölçeği (Ek-11), öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek amacıyla 2005 tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ilköğretim birinci sınıf okuma kazanımları dikkate alınarak Obalar (2009: 118-119, 237) tarafından hazırlanmıştır. Obalar'ın hazırlamış olduğu şekliyle, ölçek 5'li likert şeklinde toplam 18 maddeden oluşmaktadır. "Okuma Becerisi Ölçeği"nin kullanılabilmesi için Obalar (2012)'dan elektronik posta ile izin alınmıştır (Ek-23). Ölçeğe son iki madde araştırmacı tarafından eklenmiş olup ölçek 20 maddeden oluşmuştur. Ölçekten alınan puan arttıkça okuma becerisi yükselmektedir. Ölçek haziran ayının ilk haftasında araştırmacı tarafından her bir öğrenciye ayrı olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini tespit etmek amacıyla, "Hasan" başlıklı "Okuma Becerisi Ölçme Metni" (Ek-14) öğrencilere sesli olarak okutulmuştur. Öğrencilerin sesli okumaları araştırmacı tarafından videoya kaydedilmiştir. Öğrenciler sesli okuma yaptıkları sırada "Okuma Becerisi Ölçeği" araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Ölçekte işaretlenen maddeler SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programına girilmiştir.

Okuma Becerisi Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .85, Barlett küresellik testi ise ($p < 0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .45 olarak alınmış, faktörlerin

kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için temel bileşenler analizi yöntemiyle (principle component analyses) dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Okuma Becerisi Ölçeği açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: Okuma becerisi ölçeğine faktör analizi sonuçları

Madde no	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri			Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
M1	,593	,642	,656			,598
M6	,472	,483	,676			,423
M7	,636	,627	,730			,560
M16	,771	,799	,725		,454	,746
M17	,656	,761	,605		,493	,702
M19	,702	,621	,752			,575
M20	,650	,689	,730			,631
M2	,575	,612		,657		,548
M4	,739	,687		,819		,636
M5	,609	,646		,721		,604
M8	,756	,662		,842		,605
M9	,654	,765		,656		,729
M10	,774	,677			,823	,606
M11	,853	,628			,909	,543
M12	,871	,753			,876	,693
M15	,697	,780		,451	,650	,731

Okuma Becerisi Ölçeği ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %23,87'sini, ikinci faktör %22,47'sini, üçüncü faktör %22,45'ini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %68,79'unu açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Okuma Becerisi Ölçeğinin ilk etapta 20 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılırken, bu çalışma için belirlenen örnekleme her hangi bir faktörde yer almayan veya .45'in altında yük değerine sahip maddeler (3, 13, 14, 18) ölçekten atıldıktan

sonra ölçek 16 maddeye düşmüştür ve kalan maddeler üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Büyüköztürk (2002: 119), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 7 maddeden (1, 6, 7, 16, 17, 19, 20); ikinci faktörünün 6 maddeden (2, 4, 5, 8, 9, 15); üçüncü faktörünün 6 maddeden (10, 11, 12, 15, 16, 17) oluştuğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cronbach Alfa değeri .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .87, ikinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .90 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirliğinin üç faktörde de yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

3.9.2.3. Kelime Anlama Ölçeği

Kelime Anlama Ölçeği, Erdoğan (2009: 53) tarafından hazırlanan "Okuduğunu Anlama Ölçekleri"nden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Erdoğan'ın yüksek lisans tez çalışmasında kullanmış olduğu "Okuduğunu Anlama Ölçekleri"nin değiştirilerek kullanılabilmesi için Erdoğan (2012)'dan elektronik posta ile izin alınmıştır (Ek-24). "Kelime Anlama Ölçeği"nden (Ek-6) alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 5'tir. Ölçek, araştırmacı tarafından, haziran ayının ilk haftasında, her bir öğrenci için ayrı olarak uygulanmıştır. Puanlama sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun aldıkları notlar SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programına girilmiştir.

3.9.2.4. Cümle Anlama Ölçeği

Cümle Anlama Ölçeği Erdoğan (2009: 53) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Ölçekleri”nden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Erdoğan’ın yüksek lisans tez çalışmasında kullanmış olduğu “Okuduğunu Anlama Ölçekleri”nin değiştirilerek kullanılabilmesi için Erdoğan (2012)’dan elektronik posta ile izin alınmıştır (Ek-24). Cümle Anlama Ölçeğinden (Ek-7) alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 3’tür. Ölçek, araştırmacı tarafından, haziran ayının ilk haftasında, her bir öğrenci için ayrı olarak uygulanmıştır Puanlama sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun aldıkları notlar SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programına girilmiştir.

3.9.2.5. Dikte Becerisi Ölçeği

Dikte, başkası tarafından yazılmak için söyleme, yazdırma (TDK, 1998: 586) olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin dikte ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla 2005 tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ilköğretim birinci sınıf yazma kazanımları dikkate alınarak Obalar (2009: 120-121, 240) tarafından "Dikte Becerisi Ölçeği" (Ek-10) hazırlanmıştır. “Dikte Becerisi Ölçeği”nin kullanılabilmesi için Obalar (2012)’dan elektronik posta ile izin alınmıştır (Ek-23). Ölçek 5'li likert şeklinde toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça dikte ve yazma becerisi yükselmektedir. Ölçeği değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından düzeye uygun "Reklamlar" başlıklı "Dikte Çalışması Metni" (Ek-12) seçilmiş ve öğrencilerin kolay yazabilecekleri dikte kağıdı (Ek-9) hazırlanmıştır.

Dikte Becerisi Ölçeği, araştırmacı tarafından haziran ayının ilk haftasında uygulanmıştır. Sınıftaki tüm öğrencilere aynı anda, araştırmacı tarafından dikte çalışması metni okunmuştur. Öğrencilerden toplanan dikte çalışması kağıdı, Dikte Becerisi Ölçeği ile araştırmacı tarafından, her bir öğrenci için ayrı değerlendirilmiştir. Ölçekte işaretlenen maddeler SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programına girilmiştir.

Dikte Becerisi Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .85, Barlett küresellik testi ise ($p<0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .45 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için temel bileşenler analizi yöntemiyle (principle component analyses) dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Dikte Becerisi Ölçeği açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Dikte becerisi ölçeğine faktör analizi sonuçları

Madde no	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri				Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
M1	,868	,858	,471	,714			,821
M2	,846	,864	,474	,706			,826
M17	,887	,755	,905				,695
M18	,861	,786	,868				,747
M19	,761	,749	,825				,699
M20	,927	,792	,914				,733
M21	,897	,853	,849				,816
M4	,744	,796		,710			,746
M5	,729	,699		,794			,641
M6	,665	,743		,638			,691
M8	,469	,506		,616			,465
M9	,692	,618			,721		,557
M10	,898	,678			,895		,654
M11	,862	,642			,893		,596
M15	,779	,640			,821		,618
M12	,732	,555				,727	,508
M14	,555	,718				,652	,403
M16	,661	,529				,500	,449

Dikte Becerisi Ölçeği ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %27,43'sini, ikinci faktör

%20,87'sini, üçüncü faktör %19,56'sını, dördüncü faktör %9,00'unu açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %76,85'ini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Dikte Becerisi Ölçeğinin ilk etapta 21 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılırken, bu çalışma için belirlenen örnekleme herhangi bir faktörde yer almayan veya .45'in altında yük değerine sahip maddeler (3, 7, 13) ölçekten atıldıktan sonra ölçek 18 maddeye düşmüştür ve kalan maddeler üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Büyüköztürk (2002: 119), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 7 maddeden (1, 2, 17, 18, 19, 20, 21); ikinci faktörünün 6 maddeden (1, 2, 4, 5, 6, 8); üçüncü faktörünün 4 maddeden (9, 10, 11, 15); dördüncü faktörün 3 maddeden (12, 14, 16) oluştuğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cronbach Alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .90, üçüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .91, dördüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .41 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirliğinin ilk üç faktörde yüksek, dördüncü ve son faktörde orta düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

3.9.2.6. Okuma Hızını Ölçme Metni

"Gökkuşığı" başlıklı "Okuma Hızını Ölçme Metni" (Ek-13), araştırmacı tarafından seçilmiştir. Öğrencilerin bir dakikada, sesli olarak okudukları kelime sayısını tespit etmek amacıyla, "Gökkuşığı" başlıklı "Okuma Hızını Ölçme Metni" (Ek-14), haziran ayının ilk haftasında, her bir öğrenciye ayrı olarak okutulmuştur. Öğrencilerin sesli okumaları araştırmacı tarafından videoya kaydedilmiştir. Öğrencilerin bir dakikada sesli olarak okudukları kelime sayıları SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programına girilmiştir.

3.9.2.7. Öğretmen Görüş ve Öneri Formu

Öğretmen Görüş ve Öneri Formu (Ek-15), araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Deney grubu sınıfı öğretmenine ve kontrol grubu sınıfı öğretmenine, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan (MEB, 2009: 241) öneri ses grupları ve sıralaması ile alternatif ses grup ve sıralaması ile ilgili görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden alınan görüş ve öneriler tezin sonuçlar bölümünde belirtilmiştir.

3.9.3. Alt Problemlerin Hangi Ölçme Aracı Kullanılarak Tespit Edileceği

Alt problemlerin hangi ölçme aracı kullanılarak tespit edildiği Tablo 16'da belirtilmiştir.

Tablo 16: Alt problemlerin hangi ölçme aracı kullanılarak tespit edileceği

Alt problem	Ölçme aracı
1. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin <i>okumayı öğrenme süresine</i> etkililiği ne düzeydedir?	1.Okuryazarlığa Ulaşma Zamanı Ölçeği
2. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin <i>sesli okuma hızına</i> etkililiği ne düzeydedir?	1.Okuma Hızını Ölçme Metni
3. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin <i>okuma becerilerine</i> etkililiği ne düzeydedir?	1.Okuma Becerisi Ölçeği
4. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin <i>okuduklarını anlamalarına</i> etkililiği ne düzeydedir?	1.Kelime Anlama Ölçeği 2.Cümle Anlama Ölçeği
5. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin <i>dikte becerisine</i> etkililiği ne düzeydedir?	1.Dikte Becerisi Ölçeği

3.9.4. Deneysel Çalışma Aşamaları

Deney grubuna Özlem BAŞ tarafından geliştirilen “Okuyorum Yazıyorum” isimli setler uygulanmıştır. Deney grubuna "Okuyorum Yazıyorum" setleri ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Deney grubuna yönelik uygulanan setlerde yer alan ses sıralaması Tablo 17'de verilmiştir. Kontrol grubuna Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan "Okuma ve Yazma Öğreniyorum" isimli ders kitabı uygulanmıştır.

Deney grubuna yönelik uygulanan ses sıralaması (Baş 2007a: 3) Tablo 17'de belirtilmiştir.

Tablo 17: Deney grubuna uygulanan ses sıralaması

Harf Grubu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Harf Grubu	<i>e</i>	<i>l</i>	<i>a</i>	<i>t</i>	<i>A</i>	<i>E</i>	<i>İ i</i>	<i>L</i>	<i>Y y</i>
2. Harf Grubu	<i>Q q</i>	<i>S s</i>	<i>n</i>	<i>k</i>	<i>n</i>	<i>U u</i>	<i>T</i>	<i>Ü ü</i>	<i>Ç ç</i>
3. Harf Grubu	<i>I ı</i>	<i>m</i>	<i>d</i>	<i>C c</i>	<i>g</i>	<i>D</i>	<i>K</i>	<i>Ö ö</i>	
4. Harf Grubu	<i>b</i>	<i>h</i>	<i>Z z</i>	<i>V v</i>	<i>Ş ş</i>	<i>P p</i>	<i>B</i>	<i>N</i>	
5. Harf Grubu	<i>R</i>	<i>f</i>	<i>J j</i>	<i>ğ</i>	<i>M</i>	<i>G</i>	<i>Ğ</i>	<i>F</i>	<i>H</i>

Ünlüler	Süreklî ünsüzler
---------	------------------

Baş (2007b: 6-7)'a göre Tablo 17'deki ses/harf sıralaması oluşturulurken şu hususlar dikkate alınmıştır:

1. Ünsüz harflerden, önce süreklî olanların verilmesine özen gösterilmiştir. Süreklî olduğu halde kavranması zor olan *f*, *j*, *ğ* sesleri son harf grubuna yerleştirilmiştir.
2. Ünlülerin veriliş sıralaması için ayrıntılı bir sözlük çalışması yapılmış ve dilimizdeki kelimelerin oluşumuna göre ünlüler sıralanmıştır.
3. Okuma becerisinin kazanım sürecinde karşılaşılan birtakım ses karıştırmalarını (*b-d*, *y-ğ*, *j-c*, *s-z*, *v-f*) engellemek amacıyla en çok karıştırılan sesler farklı ses gruplarında, aralıklarla öğretilmiştir.
4. Yazma becerisinin kazanımı sürecinde, yazım hatalarına neden olabilen bazı harfler, farklı harf gruplarında yer almaktadır. Örneğin *n*, *m*, *b*, *p*, *h* ve noktalı harfler (*i*, *ö*, *ç*, *ş*) gibi.
5. Amaç okuma-yazmayı öğretmek olduğundan küçük harflerin sıralamasında ses özellikleri dikkate alınmıştır. Her harfin sesi önce küçük sembolüyle öğretilmiştir. Daha önceden sesi öğrenilen harf, sonra büyük sembolüyle verilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna yönelik yapılan çalışmalar Tablo 18'de belirtilmiştir.

Tablo 18: Deney ve kontrol grubuna yönelik yapılan çalışmalar

HAFTA	TARİH	DENEY GRUBUNA YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALAR	KONTROL GRUBUNA YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALAR
Oryantasyon haftası	12-16/09/2011	Oryantasyon çalışmaları	Oryantasyon çalışmaları
1	19-23/09/2011	Serbest çizgi çalışmaları Düzenli çizgi çalışmaları	Serbest çizgi çalışmaları Düzenli çizgi çalışmaları
2	26-30/09/2011	<i>e, l</i> sesleri	<i>e, E</i> sesi
3	03-07/10/2011	<i>a, t</i> sesleri	<i>l, L</i> sesi
4	10-14/10/2011	<i>A, E</i> sesleri	<i>a, A</i> sesi
5	17-21/10/2011	<i>İ, i</i> sesi	<i>t, T</i> sesi
6	24-28/10/2011	<i>L, Y, y, O, o</i> sesleri	<i>i, İ</i> sesi
7	31/10/2011- 04/11/2011	<i>O, o, L, l</i> sesleri	<i>n, N, o, O</i> sesleri
8	07-11/11/2011	<i>n, k</i> sesleri	<i>n, R</i> sesi
9	14-18/11/2011	<i>n</i> sesi	<i>m, M</i> sesi
10	21-25/11/2011	<i>U</i> sesi	<i>u, U</i> sesi
11	28/11/2011- 02/12/2011	<i>T, Ü, ü</i> sesi	<i>k, K, ı, I</i> sesi
12	05-09/12/2011	<i>Ç, ç, I, ı</i> sesi	<i>y, Y</i> sesi
13	12-16/12/2011	<i>m, d</i> sesleri	<i>s, S, d, D</i> sesleri
14	19-23/12/2011	<i>C, c, G, D</i> sesleri	<i>ö, Ö, b, B</i> sesleri
15	26-30/12/2011	<i>K, Ö, ö, b</i> sesleri	<i>ü, Ü, ş, Ş, z, Z</i> sesleri
16	02-06/01/2012	<i>h, Z, z, V, v, Ş, ş</i> sesleri	<i>ç, Ç, g, G, c, C</i> sesleri
17	09-13/01/2012	<i>P, p, B, N, R</i> sesleri	<i>p, P, h, H, ğ, Ğ</i> sesleri
18	16-20/01/2012	<i>f, J, j, ğ, M, G, Ğ, F, H</i> sesleri	<i>v, V, f, F, j, J</i> sesleri
19	06-10/02/2012	Pekiştirme çalışmaları Rakamlar	Pekiştirme çalışmaları Rakamlar
20	13-17/02/2012	Serbest metinler Pekiştirme çalışmaları	Serbest metinler Pekiştirme çalışmaları
21	20-24/02/2012	“Yavru Kaplumbağalar” metni	“Yavru Kaplumbağalar” metni
22	27/02/2012- 02/03/2012	“Meslekler” metni	“Meslekler” metni
23	05-09/03/2012	“Bayram Alışverişi” metni	“Bayram Alışverişi” metni
24	12-16/03/2012	“Bir Buğday Tanesi” metni	“Bir Buğday Tanesi” metni
25	19-23/03/2012	“Reklamları Çizen Çocuk” dinleme metni	“Reklamları Çizen Çocuk” dinleme metni
26	26-30/03/2012	“Üç Uçan Çocuk” metni	“Üç Uçan Çocuk” metni
27	02-06/04/2012	“Melek Gibi” metni “Renklerin Oyunu” metni	“Melek Gibi” metni “Renklerin Oyunu” metni
28	09-13/04/2012	“Yatağın Altındaki Harfler” dinleme metni	“Yatağın Altındaki Harfler” dinleme metni

29	16-20/04/2012	“Yağmur Saçlı Kız” metni	“Yağmur Saçlı Kız” metni
30	23-27/04/2012	“Oyuncaklarım” metni	“Oyuncaklarım” metni
31	30/04/2012- 04/5/2012	“Oyunlar ve Sporlar” metni	“Oyunlar ve Sporlar” metni
32	07-11/05/2012	“Yeni Kırmızı Topum” metni	“Yeni Kırmızı Topum” metni
33	14-18/05/2012	“Uçurtma Şenliği” Dinleme metni	“Uçurtma Şenliği” Dinleme metni
34	21-25/05/2012	“Mevsimler” metni	“Mevsimler” metni
35	28/05/2012- 01/06/2012	“Kar Bebek” metni	“Kar Bebek” metni
36	04-08/06/2012	“Denizkızı” metni	“Denizkızı” metni

Öntestlerin ve sontestlerin uygulama zamanları Tablo 19'da belirtilmiştir.

Tablo 19: Öntestlerin ve sontestlerin uygulama zamanları

VERİ TOPLAMA ARACININ ADI	UYGULAMA İLE İLGİLİ BİLGİLER	UYGULAMA ZAMANI (2011-2012 ÖĞRETİM YILI)
1.İlk okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu	Araştırmacı tarafından her bir öğrenci için uygulandı	Eylül ayı son haftası
1.Görsel Okuma Ölçeği	Araştırmacı tarafından her bir öğrenci için uygulandı	Eylül ayı son haftası
1.Çizgi Çalışması Ölçeği	Araştırmacı tarafından her bir öğrenci için uygulandı	Eylül ayı son haftası
1.Okuryazarlığa Ulaşma Zamanı Ölçeği	Sınıf öğretmeni tarafından dolduruldu	Tüm öğretim yılı
1.Okuma Hızını Ölçme Metni	Araştırmacı tarafından her bir öğrenci için uygulandı	Haziran ayı ilk haftası
1.Okuma Becerisi Ölçeği	Araştırmacı tarafından her bir öğrenci için uygulandı	Haziran ayı ilk haftası
1.Kelime Anlama Ölçeği 2.Cümle Anlama Ölçeği	Araştırmacı tarafından her bir öğrenci için uygulandı	Haziran ayı ilk haftası
1.Dikte Çalışması Metni 2.Dikte Becerisi Ölçeği	Araştırmacı tarafından dikte metni tüm sınıfa birden okundu. Her bir öğrenci için ayrı değerlendirme uygulandı	Haziran ayı ilk haftası

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan "İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin *okumayı öğrenme süresine* etkililiği ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Serbest okumaya geçiş zamanı

Grup		Okumaya geçtiği ay			Toplam
		Ocak	Şubat	Geçemedi	
Deney	n	22	5	1	28
	%	79	18	3	100
Kontrol	n	25	5	1	31
	%	81	16	3	100
Toplam	n	47	10	2	59
	%	80	17	3	100

Tablo 20 incelendiğinde, deney grubunda 22 öğrenci serbest okumaya ocak ayında geçmiş, 5 öğrenci şubat ayında geçmiş, 1 öğrenci ise serbest okumaya geçememiştir. Kontrol grubunda 25 öğrenci serbest okumaya ocak ayında geçmiş, 5 öğrenci şubat ayında geçmiş, 1 öğrenci ise serbest okumaya geçememiştir. Tablo 20'deki veriler incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu sınıfı öğrencilerinin okumayı sökme süresi açısından manidar farklılık göstermediği yorumuna ulaşılmıştır. Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin serbest okumaya ocak-şubat aylarında geçtiği görülmektedir. Şahin (2005: 88); Şahin, İnci, Turan, Apak (2006: 127) ve Bay (2008: 235) tarafından yapılan çalışmalarda, öğrencilerin ses temelli cümle yönteminde serbest okumaya geçişi akademik yıl sonuna kalmadan, akademik yıl ortasında gerçekleşmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin *sesli okuma hızına* etkililiği ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Deney ve kontrol grubu sesli okuma hızı

Grup	n	$\bar{x}$	s	t	p
Deney	28	31,46	14,88	0,56	0,58
Kontrol	31	33,68	15,20		

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubunun dakikada sesli okuduğu kelime sayısı ortalaması 31,46'dır. Kontrol grubunun dakikada sesli okuduğu kelime sayısı ortalaması 33,68'dir. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sesli okuma hızı açısından manidar farklılık göstermediği ($t_{(59)}=0,56$, $p>0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur.

Şahin (2005: 88) tarafından yapılan çalışmada, ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin eğitim-öğretim yılı sonunda bir dakikadaki sesli okuma hızları ortalaması 71,5 kelimedir. Bay (2008: 154) tarafından yapılan çalışmada, ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin eğitim-öğretim yılı sonunda bir dakikadaki sesli okuma hızları şu şekildedir: 0-60 kelime arasında okuyan 18 kişi, 61-80 kelime arasında okuyan 50 kişi, 81-100 kelime arasında okuyan 30 kişi, 101-120 kelime arasında okuyan 13 kişi, 121-140 kelime arasında okuyan 5 kişi. Şahin (2005: 88) ve Bay (2008: 154) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin sesli okuma hızlarının, Tablo 21'de verilen sesli okuma hızının yaklaşık iki katı olduğu görülmektedir. Bu şekilde bir sonuçta, Şahin (2005: 88) ve Bay (2008: 154) tarafından yapılan çalışmaların il merkezinde gerçekleştirilmesi, bu çalışmanın ise kasabada gerçekleştirilmesi en önemli etkidir. Bu çalışmadaki öğrencilerin sesli okuma hızının, Şahin (2005: 88) ve Bay (2008:

154)'ın yaptıkları çalışmalardaki öğrencilerin sesli okuma hızından az olmasında, bu çalışmadaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin ve ön bilgi düzeyinin daha az olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, "İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin *okuma becerilerine* etkililiği ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Deney ve kontrol grubu okuma becerisi ölçeği sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	s	t	p
Deney	28	3,52	0,79	1,45	0,15
Kontrol	31	3,24	0,67		

Tablo 22 incelendiğinde, deney grubunun 5'li likert tipteki okuma becerisi ölçeği ortalaması 3,52'dir. Kontrol grubunun okuma becerisi ölçeği ortalaması 3,24'tür. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisi açısından manidar farklılık göstermediği ($t_{(59)}=1,45$, $p>0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinin iyi seviyede olduğu görülmektedir. Demirci (2008: 97) tarafından yapılan çalışmada, okuma becerisini ses temelli cümle yöntemiyle kazanan ikinci sınıftaki öğrencilerin okumada doğruluk düzeyi ortalama düzeyde, üçüncü sınıftaki öğrencilerin okumada doğruluk düzeyi yüksek düzeyde bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda

(1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin *okuduklarını anlamalarına* etkililiği ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 23'te ve Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 23: Deney ve kontrol grubu kelime anlama ölçeği sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	s	t	p
Deney	28	4,96	0,19	1,20	0,23
Kontrol	31	4,68	1,25		

Tablo 23 incelendiğinde, deney grubunun kelime anlama ölçeği ortalaması 4,96'dır. Kontrol grubunun kelime anlama ölçeği ortalaması 4,68'dir. Deney grubu ile kontrol grubunun kelime anlama ölçeği ortalamaları açısından manidar farklılık göstermediği ($t_{(59)}=1,20$, $p>0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur.

Tablo 24: Deney ve kontrol grubu cümle anlama ölçeği sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	s	t	p
Deney	28	2,89	0,31	1,10	0,27
Kontrol	31	2,71	0,824		

Tablo 24 incelendiğinde, deney grubunun cümle anlama ölçeği ortalaması 2,89'dur. Kontrol grubunun kelime anlama ölçeği ortalaması 2,71'dir. Deney grubu ile kontrol grubunun cümle anlama ölçeği ortalamaları açısından manidar farklılık göstermediği ($t_{(59)}=1,10$, $p>0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur.

Tablo 23 ve Tablo 24 incelendiğinde, çalışma grubunun okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Özsoy (2006: 30); Şahin, İnci, Turan, Apak (2006: 127); Yurduseven (2007: 100) ve Bay (2008: 69) tarafından yapılan çalışmalarda; öğretmenler, ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminde okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) yer alan ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerle, alternatif ses sıralaması ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin *dikte becerisine* etkililiği ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25: Deney ve kontrol grubu dikte becerisi ölçeği sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	s	t	p
Deney	28	4,15	0,73	2,49	0,016
Kontrol	31	3,69	0,69		

Tablo 25 incelendiğinde deney grubunun 5'li likert tipteki dikte becerisi ölçeği ortalaması 4,15'tir. Kontrol grubunun dikte becerisi ölçeği ortalaması 3,69'dur. Deney grubu ile kontrol grubunun dikte becerisi ölçeği ortalamaları açısından manidar farklılık gösterdiği ($t_{(59)}=2,495$, $p<0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. Deney grubu sınıfı lehine manidar farklılık göstermektedir.

Tablo 25 incelendiğinde, Baş (2007a: 3) tarafından hazırlanan alternatif ses sıralamasının öğrencilerin dikte becerisine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bu şekilde olumlu bir sonucun kaynağı olarak, Baş (2007a: 3) tarafından hazırlanan alternatif ses sıralamasının öğrencilerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme becerilerini daha iyi geliştirdiği düşünülmektedir.

Tablo 25 incelendiğinde çalışma grubunun dikte becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Şahin (2005: 93) ve Turan (2007: 121) tarafından yapılan çalışmalarda, ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin az yazım yanlışı yaptığı belirtilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle oluşturulan öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu kısımda, araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı açısından manidar farklılık göstermediği ($t_{(59)}=0,183$, $p>0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur.
2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sesli okuma hızı açısından manidar farklılık göstermediği ($t_{(59)}=0,564$, $p>0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur.
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisi açısından manidar farklılık göstermediği ($t_{(59)}=1,451$, $p>0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur.
4. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama açısından manidar farklılık göstermediği ($t_{(59)}=1,104$, $p>0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur.
5. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin dikte becerisi açısından manidar farklılık gösterdiği ($t_{(59)}=2,495$, $p<0,05$), bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. Deney grubu lehine manidar farklılık göstermektedir.
6. Öğrenciler uzun kelimeleri okurken zorlanmaktadırlar.
7. Öğrenciler daha önce karşılaşmadıkları kelimeleri okurken zorlanmaktadırlar.
8. Öğrencilerin bir kısmı, sıklıkla rastlamadıkları kelimeleri okurken, bildikleri kelimelere benzeterek yanlış olarak okumaktadırlar.

9. Aileler çocuklarına ilk okuma-yazma sürecinde destek verirken, harflerin seslerini değil harflerin adlarını söylemektedir. Bu durum olumsuzluklara neden olmaktadır.
10. Öğrencilerin kelime hazinesinin azlığı nedeniyle okuma hızı olumsuz etkilenmektedir.
11. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında harfleri birbirine karıştırarak yazmıştır (m-n, r-l, f-v, s-z, ğ-h).
12. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında noktalı harfleri (ç, i, j, ö, ş, ü,) yazarken harflerin noktalarını koymamıştır.
13. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında satıra sığmayan kelimeleri kısa çizgiyle ayırırken, kelimeyi yanlış olarak bölmüştür (ür-ünleri, tasarlanmaktadır).
14. Öğrencilerin bir kısmı noktalama işaretlerini yerinde kullanmamıştır.
15. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında okunan metni eksik olarak yazmışlardır.
16. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında okunan kelimeleri eksik olarak yazmışlardır (satmak-satma, içecekler-içekler, çürümüştür-çürütür).
17. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında özel ismin baş harfini küçük harfle yazmışlardır (ahmet).
18. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında özel isme gelen eki yazarken, kesme işareti koymamıştır (Ahmetin).
19. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında özel isme gelen eki kesme işaretiyle ayırırken yanlış yerden ayırmıştır (Ahme'tin).
20. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında yazılarını eğik yazmaları gerekirken, dik olarak yazmışlardır.
21. Öğrencilerin dikte çalışması sırasında kağıda kalemle fazla bastırdıkları ve bu nedenle yazılarının bozulduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubu sınıf öğretmeninin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir.

"Değerli öğretmenim,

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi Bölümünde önerilen ses sıralaması ve gruplarına ilişkin değerli görüş ve önerilerinizi aşağıda belirtiniz lütfen."

"Türkçe Dersi Öğretim Programı 2005-2006 yılından beri uygulanmaktadır. İlk okuma-yazma bir öğrencinin hayatında önemli dönüm noktalarından biridir diyebilirim. Bu yüzden okuma ve yazma öğreniyorum kitapları görsellerle desteklenmektedir. Fakat yeterli olmadığını düşünüyorum. Görseller yönünden daha zengin olmasının çocuklar açısından okuma ve yazmayı daha da kolaylaştıracağını düşünüyorum. Meslekte yedinci yılım ve altı defa birinci sınıf okutmam sebebiyle harf sıralamasını normal buluyorum. Okuma ve yazma kitapları yanında öğrencilere ek kaynaklar dağıtılmasının, okuma ve yazmayı kolaylaştıracağı kanısındayım. Seslendirilmesi kolay olan harflerin sıralamada daha ön gruplara konulması ve seslendirilmesi zor olan harflerin ise son gruplara konulması okuma ve yazma açısından daha mantıklı olur."

"Değerli öğretmenim,

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi Bölümünde önerilen ses sıralaması ve gruplarına alternatif ses sıralamasına ilişkin değerli görüş ve önerilerinizi aşağıda belirtiniz lütfen."

"Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma-yazma öğreniyorum sıralamasını normal buluyorum. Ancak sesli harflerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) ilk üç grupta verilerek halledilmesinin okumayı kolaylaştıracağı düşüncesindeyim. Çünkü öğrenciler ilk üç grupta açık hece mantığını kavrayınca son gruplarda yer alan sessiz harflerle kendileri bile birleştirip okuyacağı düşüncesindeyim. Bu şekilde okuma ve yazma faaliyetleri daha hızlı ve anlamlı olur diye düşünüyorum."

Deney grubu sınıf öğretmeninin "Öğretmen Görüş ve Öneri Formu"na yazmış oldukları aşağıda belirtilmiştir.

"Değerli öğretmenim,

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi Bölümünde önerilen ses sıralaması ve gruplarına ilişkin değerli görüş ve önerilerinizi aşağıda belirtiniz lütfen."

"İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna (1-5. Sınıflar) göre ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. Çocuk; harflerin sesleriyle, heceleriyle uğraşırken sözcüğün ve cümleinin anlamını kavrayamıyor. Anlamadan okuyor, anlamayınca da okumaktan soğuyor. Sessiz harfler sesli harflerle telaffuz edilirken araya başka sesler ilave oluyor ve sözcük gerçek anlamıyla okunamıyor.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır. Okuma da yine bitişik eğik yazı ile yapılmaktadır. Ardından dik temel harflerle okumaya geçilmektedir. Ancak Programda öğretmenlerin dik temel harfleri ne zaman ve ne şekilde vereceğı konusunda bir netlik yoktur. Bu nedenle bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin dik temel harfleri ne zaman öğrenmesi gerektiğı ve nasıl öğrenmesi gerektiğı belirlenmemiştir. Bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğrenen öğrencilerin bu beceriyi daha da geliştirmeleri için, öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrendikten sonra verilen Türkçe kitaplarındaki ve hikaye kitaplarında bazı metinlerin bitişik eğik yazı ile yazılması sağlanmalıdır."

"Değerli öğretmenim,

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi Bölümünde önerilen ses sıralaması ve gruplarına alternatif ses sıralamasına ilişkin değerli görüş ve önerilerinizi aşağıda belirtiniz lütfen."

"Alternatif ses sıralaması ile ilk okuma-yazma öğretiminde, seslerin verililiş sırasında, öğretimde kolaylık sağılayan şu hususların dikkate alındığı göze çarpmaktadır:

1. Ünsüz harflerden, öncelikle sürekli olanların verilmesine özen gösterilmiştir. Ama sürekli olduğu halde kavranması zor olan ğ, j, f gibi sesler son gruba yerleştirilerek öğrenme kolaylığı sağlanması düşünülmüştür.
2. Ses gruplarında yer alan ünlü harflerin verilisinde alışlagelmiş (ezbere neden olabilecek) hece, kelime, adların dışında yeni hece, kelime ve adların verilmesi sağlanmıştır.
3. İlk okuma-yazma öğretiminde yazılışı veya telaffuzu benzer olan harfler öğrenciler tarafından karıştırılmaktadır (b-d, y-ğ, j-c, s-z, v-f). Bu karışıklığı önlemek amacıyla karıştırılan bu seslerin farklı gruplarda yer alması alternatif ses sıralamasıyla okuma-yazma öğretiminde bir avantaj sağlamaktadır.

Bunun yanında bazı harflerin büyük küçük yazılışlarının bir arada değil de ayrı gruplar içinde verilmesi uygulama sırasında önemli bir soruna yol açmıştır. Okuma-yazma öğretiminde ses öğretimiyle beraber; özel adların yazılması, özel adlara gelen bazı eklerin ayrı yazılması, paragraf ve cümlelerin başlangıcı... gibi noktalama ve yazım kuralları da verilmektedir. Bu kuralların uygulanıp, kullanılabilmesi harfin büyük ve küçük yazılışının beraber verilmesiyle daha etkin bir şekilde sağlanmıştır. Öğrenci yeni öğrendiği sesi nasıl hecenin, kelimenin; başında, ortasında ve sonunda kullanmayı öğreniyorsa, o ses ile isim yazmayı, paragraf ve cümle başı yapmayı, o sesle başlayan isme gelen eki kesme işaretiyle ayırmayı eş zamanlı olarak öğrenmelidir. Bu sayede öğrenci hem yeni öğrendiği sesin değişik formlarını hem de dildeki noktalama ve yazım kurallarını öğrenip pekiştirmiş olacaktır."

5.2. Öneriler

Bu kısımda, araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler yer almaktadır.

1. İlk okuma-yazma öğretimi için yazarlar tarafından alternatif ses sıralaması ile oluşturulan ders kitapları yazılmalıdır.
2. İlk okuma-yazma öğretimi için öğrencilere ders kitaplarının yanında ek kaynaklar da temin edilmelidir (boyama kitabı, hikaye kitabı).
3. Öğrencilerin bitişik eğik el yazıyı kullanmaları teşvik edilmeli, yanlışlıklar geciktirilmeden düzeltilmelidir.
4. Sesli harfler ilk üç grupta yer almalıdır. Böylece anlamlı hece, kelime ve cümle oluşturma daha erken yapılabilecektir.
5. Seslendirilmesi zor olan sesler en sonlarda verilmelidir.

6. Sesi birbirine karıştırılan harfler farklı gruplarda yer almalıdır. Örneğin n-m, ş-z.
7. İlköğretim birinci sınıf ders kitapları bitişik eğik yazı ile yazılmalıdır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanımını teşvik edecektir.
8. İlköğretimde ilerleyen sınıflarda da bitişik eğik yazı kullanımı devam ettirilmelidir. Öğretmenler bitişik eğik yazı kullanımını özendirmeli ve denetlemelidir.
9. İlköğretim birinci sınıfta öğrencilere ceza uygulanmamalı ödül sistemi uygulanmalıdır. Birinci sınıf öğrencisinin okuldan, dersten veya öğretmenden soğuması, tüm okul hayatını olumsuz etkileyecektir.
10. İlköğretimin birinci sınıfları kalabalık olmamalıdır. Öğretmen birinci sınıf öğrencileri ile tek tek ilgilenmek zorundadır. Kalabalık olan sınıfta öğretmenin her bir öğrenci için ayıracağı zaman azalacaktır.
11. Öğrencilerin heceleyerek okumamaları için hızlı okuma tekniklerinden yararlanılmalıdır. Örneğin, öğretmen yansı ile veya büyük kelime kartları ile kelimeleri öğrencilere gösterip, bir kerede okumalarını isteyebilir.
12. Öğrencilerin okuma hızlarını geliştirici çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin, öğretmen öğrencilerin dakikadaki sesli okuma hızlarını artırmaya yönelik yarışmalar düzenleyebilir.
13. Öğrenci devamsızlıkları ilköğretim birinci sınıfta mümkün olduğunca az olmalıdır. Bu sınıftaki devamsızlıklar kritik olumsuzluklara sebep olmaktadır.
14. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin aileleri de sisteme dahil edilmelidir. Aileler öğrencilere evde destek verici çalışmalar yapmalıdır.
15. Aileler öğrencileri okumaya teşvik etmelidir. Ailenin okuma alışkanlığına sahip olması ve bu alışkanlığı çocuğuna yansıtması çok faydalı olacaktır.
16. Aileler çocuklarına ilk okuma-yazma sürecinde destek olurken harflerin adlarını değil, harflerin seslerini söyleyerek yardımcı olmalıdırlar.
17. Ailelere ilk okuma-yazma öğretimi hakkında bilgi vermek ve aileler tarafından yapılan yanlış müdahaleleri önlemek amacıyla eğitim-öğretim yılı başında veli toplantısı yapılmalı, aileler bilinçlendirilmelidir.

18. İlk okuma-yazma öğretimi kitabını basan yayımcı kuruluş tarafından, aileleri süreç hakkında bilgilendirici kitapçık basılmalı, bu kitapçık sene başında ders kitabıyla birlikte öğrenciye ücretsiz olarak dağıtılmalıdır.
19. Öğrencinin kelime hazinesinin az olması, okuma hızını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin kelime hazineleri geliştirilmelidir. Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için bilmece, bulmaca gibi etkinlikler yapılabilir.
20. Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerine birinci sınıf okutma görevi veya birleştirilmiş bir sınıfı okutma görevi verilmiş ise, bu öğretmenlere rehberlik hizmeti verilmeli, destek olunmalıdır.
21. İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde mümkün olduğunca fazla duyu organı işe koşulmalıdır. Bu durum öğrenmenin kalıcılığını artıracaktır.
22. İlköğretim birinci sınıfta mümkün olduğunca fazla materyal yer almalı, derslikler teknolojik imkanlar açısından da desteklenmelidir.
23. Okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir.
24. İlköğretim birinci sınıf öğrencisi için okul ve sınıf daha eğlenceli ve teşvik edici hale getirilmelidir.
25. Öğretmen eğitim-öğretim yılı başında öğrencilerini bilişsel, duyuşsal, psikomotor açıdan iyi tanımalı, rahatsızlığı olan öğrencileri tespit etmelidir.

KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, Abdullah, KARACABEY, Mehmet Fatih (2010), "Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar", *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 122-127, Elazığ.
- AKMAN, Eyüp, AŞKIN, İlkay (2011), "Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış", *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, c.1: 113-118, Sivas: Esform Ofset.
- AKTÜRK, Yasemin (2009), "İlk Okuma-Yazma Öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/ Viranşehir Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AKYOL, Hayati (2006), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi (5. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, Hayati, DURAN, Erol (2010), "Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, c.8 (4): 817-838.
- AKYOL, Hayati, TEMUR, Turan (2008), "Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.5 (9): 79-95.
- AKYOL, Hayati (2010), *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (3. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi.
- AKYÜZ, Yahya (2000), "Resimli İlk Türkçe Alfabe ve Okuma Kitabımız ve Türk Eğitim Tarihindeki Önemi", *Millî Eğitim*, s.147: 3-8.
- ALPEREN, Nusret (2001), *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi (7. Baskı)*, Ankara: Alperen Yayınları.

- ARIKAN, Rauf (2004), *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*, Ankara: Asil Yayıncılık.
- ARSLAN, Derya (2005), "İlkokuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar", *Doktora Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ARSLAN, Derya, AYTAÇ, Alper (2010), "İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi", *İlköğretim Online*, c. 9 (3): 841-850.
- ARTUT, Kazım (2005), "İlköğretim (1. Kademe-Birinci Sınıf) Yazı Öğretiminde Temel İlkeler", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.14 (1): 69-74.
- AŞICI, Murat (2005), *Okul Çağında Dil Etkinlikleri "İlköğretim Yıllarında Okuryazarlık"*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- BAŞ, Özlem (2004), "Bütünsel Beyin Yaklaşımıyla ve Çoklu Zeka Kuramıyla Öğretimin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Erişimine Etkisi", *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BAŞ, Özlem (2006a), "Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması", *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı*, c.1: 215-224, Ankara: Kök Yayıncılık.
- BAŞ, Özlem (2006b), *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çoklu Zeka Kuramına Göre Bitişik Eğik Yazı ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Etkinlikleri Okuyorum Yazıyorum Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Üner Yayıncılık.
- BAŞ, Özlem (2007a), *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çoklu Zeka Kuramına Göre Bitişik Eğik Yazı ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Etkinlikleri Okuyorum Yazıyorum 1e Kitabı*, Ankara: Üner Yayıncılık.

- BAŞ, Özlem (2007b), *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çoklu Zeka Kuramına Göre Bitişik Eğik Yazı ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Etkinlikleri Okuyorum Yazıyorum Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Üner Yayıncılık.
- BAY, Yalçın (2008), "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)", *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BAY, Yalçın (2010), "İlk Okuma Yazmayı Öğrendiği Yönteme Göre İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hatalarının Karşılaştırılması" *Millî Eğitim*, s.187: 23-38.
- BAYDIK, Berrin, BAHAP KUDRET, Zeynep (2012), "Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkilerine ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.45 (1): 1-22.
- BEKTAŞ, Abdulkaki (2007), "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- BERNINGER Virginia W., ABBOTT, Robert, D., SWANSON, H, Lee, LOVITT, Dan, TRIVEDI, Pam, LIN, Shin-Ju, GOULD, Laura, YOUNGSTROM, Marci, SHIMADA, Shirley, AMTMANN, Dagmar (2010), "Relationship of Word-and Sentence-Level Working Memory to Reading and Writing in Second, Fourth, and Sixth Grade", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, c.41 (2): 179-193.
- BEYAZIT, Necla (2007), "İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- BİLİR, Aynur (2005), "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.38 (1): 87-100.
- BİLİR, Mehmet (2005), "Türkiye’deki Eğitim (Okuma-Yazma) Kampanyalarının Halk Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.38 (2): 103-125.
- BOWMAN, Margo, TREIMAN, Rebecca (2002), "Relating Print and Speech: The Effects of Letter Names and Word Position on Reading and Spelling Performance", *Journal of Experimental Child Psychology*, c.82: 305-340.
- BULUT, Ali Kasım (2010), “Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulanan Öğrencilerin Okuma Yazmaya Geçişlerinde Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2002), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CALP, Mehrali (2003), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, (2. baskı), Ankara: Eğitim Kitabevi.
- CEMALOĞLU, Necati (2000), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- CEMİLOĞLU, Mustafa (2004), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi (4. Baskı)*, İstanbul: Aktüel Yayınları.
- COŞKUN, Eyyup (2007), “Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi”, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Editörler: KIRKKILIÇ, Ahmet, AKYOL, Hayati, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- COŞKUN, Neriman (2003), "İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler", *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- ÇALIŞKAN, Muhittin, SÜNBÜL, Ali Murat (2008), "İlköğretim İkinci Sınıftaki Okuma-Yazma Bilmeyen Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişine Etkisi", *Millî Eğitim*, s.180: 195-203.
- ÇELENK, Süleyman (2002), "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri", *İlköğretim-Online*, c.1 (2): 40-47.
- ÇELENK, Süleyman (2003), "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.36: 1-2.
- ÇELENK, Süleyman (2007), *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Ankara: Maya Akademi.
- ÇETİN, Asuman (2010), "Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişi Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar", *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- ÇOLAK, Aysun (2001), "Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri", *Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- DAMARLI OÇAK, Songül (2007), "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma Yazma Başarısı Arasındaki Etki", *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DEĞİRMENCİ, Mehmet (2008), "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİR, Mehmet Kaan, ÇAYCI, Barış (2006), "Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, c.4 (4): 437-456.

- DEMİRCİ, Mehmed Esad (2008), "Okuma Becerisini Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri", *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİREL, Melek (2006), "İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma", *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DEMİREL, Özcan (1999), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi (2. Baskı)*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- DEMİREL, Özcan, ŞAHİNEL, Melek (2006), *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi (7. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DERETARLA GÜL, Ebru, BAL, Servet (2006), "Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bakış Açıları, Sınıf İçi Kullanılan Materyal ve Etkinlikler ile Çocukların Okuma Yazmaya İlgilerinin İncelenmesi", *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, c.1 (2): 33-51.
- DİKMEN, Selahattin (1998), *İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi (9. Baskı)*, Ankara: Pelikan Yayınevi.
- DOĞAN, Birsen (2007), "Denizli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.7 (1): 85-97.
- DUFFY-HESTER, Ann, M. (1999), "Teaching Struggling Readers in Elementary School Classrooms: A Review of Classroom Reading Programs and Principles for Instruction", *The Reading Teacher*, c.52 (5): 480-495.
- DURAN, Erol (2009), "Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- DURAN, Erol, ÇOBAN, Okan (2011), "Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, c.1 (3): 17-22.
- DURSUNOĞLU, Halit (2010), "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sesi Sezdirmeye Yönelik Olarak Yararlanılabilecek Bazı Görseller", *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.12 (1): 91-105.
- ENGİN, Gizem, UYGUN, Selçuk (2011), "Osmanlı'dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.21 (1): 197-216.
- ERDEM, Aliye (2007), "2005 İlköğretim Türkçe Programı'nın Önceki Program ve İrlanda'nın Ana Dili Öğretim Programı ile Karşılaştırılması", *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERDOĞAN, Özge (2009), "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma Yazma Becerileri Arasındaki İlişki", *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERDOĞAN, Özge (2012), kişisel e-posta, oerkul@hacettepe.edu.tr, (07.02.2012).
- EVANS, Mary, Ann, SAINT-AUBİN, Jean, LANDRY, Nadine (2009), "Letter Names and Alphabet Book Reading by Senior Kindergarten: An Eye Movement Study", *Child Development*, c.80 (6): 1824–1841.
- FERAH, Aysel (2001), *Her Yönüyle Türkçe İlkokuma-Yazma*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- GRAY, William S. (1964), *Okuma ve Yazı Öğretimi* (Çev. Nejat YÜZBAŞIOĞULLARI), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- GÜLBAŞ ÇATAK, Çiğdem (2008), "Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- GÜLERYÜZ, Hasan (2000), *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- GÜLERYÜZ, Hasan (2002), *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları* (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜLTEKİN, Mehmet, KARADAĞ, Ruhan (2007), "İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, c.3 (1): 102-121.
- GÜN, Aysun (2006), "Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri", *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- GÜNEŞ, Firdevs (2000), *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜNEŞ, Firdevs (2003), "Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi", *Türklük Bilimi Araştırmaları*, s.8: 39-48.
- GÜNEŞ, Firdevs (2004), *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi* (3. Baskı), Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜNEŞ, Firdevs (2006a), "Niçin Bitişik Eğik Yazı", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, s.71: 17-19.
- GÜNEŞ, Firdevs (2006b), "Bitişik Eğik Yazının Yararları", (Çevrimiçi) <http://www.memurlar.net/haber/89051/>, 17.06.2011.
- GÜNEŞ, Firdevs (2011a), "Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.8 (15): 123-148.
- GÜNEŞ, Firdevs (2011b), "Kaleminden Tuşlara Yazma Öğretimi", *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Sivas: Esform Ofset, c.1: 417-422.
- GÜNEŞ, Metin (1997), "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- JEONG, Jinchul (2004), "Analysis of the Factors and the Roles of Hrd in Organizational Learning Styles as Identified by Key Informants at Selected Corporations in The Republic Of Korea; Major Subject: Educational Human Resource Development ", *Doktora Tezi*, Texas A&M University, Amerika.
- JUEL, Connie (1988), "Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades", *Journal of Educational Psychology*, c.80 (4): 437-447.
- KANMAZ, Ahmet (2007), "Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- KAPKIN YENER, Zuhale (2008), "Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına Göre 1. Sınıf Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler", *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- KARAÇAY, Bahri (2011), "Okuyan Beyin", *Bilim ve Teknik*, s.526: 20-27.
- KARAKELLE, Sema (1997), "İlkokuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler", *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KARASAR, Niyazi (2002), *Bilimsel Araştırma Yöntemi (II. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAVCAR Cavit, OĞUZKAN Ferhan, SEVER, Sedat (1998), *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- KAYIKÇI, Kemal (2008), "İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, s.55: 423-457.

- KESKİNKILIÇ, Kadir (2005), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, (3. baskı), Ankara: Nobel Yayın.
- KIRKKILIÇ, Ahmet, MADEN, Sedat (2009), "Hızlı Okuma İçin Yapılandırmacı Bir Model Önerisi: Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma (Prof. Dr. Firdevs Güneş)", *Turkish Studies*, c.4 (3): 1423-1436.
- KİM, Young-Suk (2009), "The Foundation of Literacy Skills in Korean: The Relationship Between Letter-Name Knowledge and Phonological Awareness and Their Relative Contribution to Literacy Skills", *Read Writ*, c.22: 907-931.
- KÖKSAL, Çetin (2010), "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin, Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin “Okuma-Yazma” Kavramına Yükladıkları Anlamlar: Metaforik Bir Analiz", *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- KÖKSAL, Kemal (2001), *Okumanın Öğretimi* (2. Basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) İlköğretim Genel Müdürlüğü (2003), *Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MOATS, Cook Louisa (2010), *Speech to Print: Language Essentials for Teachers (2nd Edition)*, United States of America: Paul H. Brookes Publishing Co. Inc.

- MOORE-HART, Margaret A. (2010), *Teaching Writing in Diverse Classrooms, K-8: Enhancing Writing Through Literature, Real Life Experiences, and Technology*, United States of America: Pearson Education, Inc.
- NARGÜL, Esra (2006), "Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar", *Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- OBALAR, Selda (2009), "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- OBALAR, Selda (2012), kişisel e-posta, selda.obalar@gmail.com, (09.02.2012).
- ORTABAĞ ÇEVİK, Sema (2006), "Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri (Bursa İli Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖĞRETEN, Şennur (2008), "Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZ, Esra (2009), "İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- ÖZ, M. Feyzi (2005), *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi (5. baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZENÇ, Emine Gül (2007), "İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- ÖZGÜN, Semra (2010), "Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma", *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- ÖZSOY, Uğur (2006), "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Eskişehir İl Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖZTÜRK, Ergün, CAN, Işılur (2011), "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilikleri", *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, c.2: 451-456, Sivas: Esform Ofset.
- PEHLİVAN, Dilek (2006), "Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)", *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- REUTZEL, D. Day, COOTER, Robert B. (2009), *The Essentials of Teaching Children to Read: The Teacher Makes the Difference (2nd Edition)*, United States of America: Pearson Education, Inc.
- SAMANCI, Selda (2007), "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler", *Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- SARI, Handan (2008), "Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar", *Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SAVAŞ, Birnur (2008), "Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar", *Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- SEVER, Sedat (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- SÖNMEZ, Murat (2006), "Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri", *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHBAZ DAĞLIOĞLU, Elife (2011), *İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: Selt Yayınları.
- ŞAHBAZ, Namık Kemal (2005), "Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar (1839-1928) Türkiye'de İlkokuma ve Yazma Öğretimi", *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHİN, Ayfer (2005), "İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması", *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHİN, İsmet, İNCİ, Sibel, TURAN, Hakan, APAK, Özlem (2006), "İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması", *Millî Eğitim*, s.171: 109-129.
- ŞİŞMAN, Mehmet (2006), *Eğitim Bilimine Giriş (2. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TALAS, Mustafa, ÇAYCI, Barış, BABAYİĞİT, Özgür, HIZLIOK, Asena, ERDEM, Ebru (2011), "İlk Okuma-Yazma Öğretimi Ses Temelli Cümle Yönteminde Alternatif Ses Sıralamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, c.1: 93-99, Sivas: Esform Ofset.
- TAN, Niyazi (2000), *Çözümleme Metoduyla Cümle Öğretimi*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (1998), *Türkçe Sözlük (9. Baskı)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

- TEZBAŞARAN, A. Ata (1997), *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (2. Baskı)*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- TOK, Şükran, TOK, Türkay N., MAZI, Ayşegül (2008), "İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, s.53: 123-144.
- TOSUNOĞLU, Mesiha, AKÖZ, Yasemin, KATRANCI, Mehmet (2009), "Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler", *Millî Eğitim*, s.183: 68-80.
- TOSUNOĞLU, Mesiha, DALBATAN, Hayriye Süheyla, ARSLAN, Mehmet Metin (2010), *İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- TOSUNOĞLU, Mesiha, DALBATAN, Hayriye Süheyla, ARSLAN, Mehmet Metin (2010), *İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı 2. Kitap*, Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- TREIMAN, Rebecca (2006), "Knowledge About Letters as a Foundation for Reading and Spelling", *Handbook of Orthography and Literacy*, 581-599, United States of America: Laerence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- TREIMAN, Rebecca, PENNINGTON, Bruce F., SHRIBERG, Lawrence D., BOADA, Richard (2008), "Which Children Benefit From Letter Names in Learning Letter Sounds?", *Cognition International Journal of Cognitive Science*, c.106 (3): 1322–1338.
- TURAN, Mehmet (2007), "İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği", *Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- TURAN, Mehmet, AKPINAR, Burhan (2008), "İlköğretim Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik-Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.18 (1): 121-138.
- UÇAR, Kemal Özgür Doğan (2001), "Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması", *Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- UĞUZ, Selvinaz (2006), "Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler", *Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- UYŞAL, Sayit (2008), "İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Yazı Eğitimi" *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c.16 (1): 303-314.
- ÜNÜVAR, Perihan (2002), "Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar", *Yüksek Lisans Tezi*, Isparta Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- VATANSEVER, Hatice (2008), "Çözümleme (Cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- VURAL, Selma (2007), "Ailenin Sosyoekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile-Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarısıyla İlişkisi", *Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- YALÇIN, Alemdar (2006), *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar (2. Baskı)*, Ankara: Akçağ Yayınları.

- YANGIN, Banu (2005), "Türkçe Öğretim Programı İnceleme Raporu", *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, Sabancı Üniversitesi, 51-94.
- YANGIN, Banu (2007), "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.32: 294-305.
- YILDIRIM, Kamil (2007), "'Yazılı Program' ve 'Uygulanan Program' Kavramları Açısından 'Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Değerlendirilmesi", *Millî Eğitim*, s.175: 25-46.
- YILDIRIM, Muhammed (2008), "Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler", *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- YILDIRIM, Nail, DEMİRTAŞ, Zülfü (2008), "Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Bir Öneri", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.9 (3): 681 -695.
- YILDIZ, Mehmet (2010), "Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayanlarının İlkokuma-Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik İlköğretim 1. Sınıf Öğretmen Görüşleri: Mersin Örneği", *Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- YILMAZ, Muammer, AĞIRTAŞ, Mehmet Nuri (2009), "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Hatay İli Örneği", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.6 (12): 164-175.
- YİĞİT, Vehibe (2009), "Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

YURDUSEVEN, Sevda (2007), "İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

ZAYİM, Hülya (2009), "Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hece Döneminin Değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

<http://turkdili.akdeniz.edu.tr/tr>, (11.06.2012).

<http://www.kultur.gov.tr/TR,25228/ataturkun-hayati.html>, (11.06.2012).

EKLER

EK 1: Niğde Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü yazısı

**T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.51.20.02.605- **11750**

19/07/ 2011

Konu : Araştırma İzni

**NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma
Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 29.06.2011 tarih ve 1039 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazınız gereği Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Özgür BABAYİĞİT'in "İlk Okuma Yazma Öğretimi Ses Temelli Cümle Yönetiminde Alternatif Ses Sıralaması" konulu tez araştırması için Çiftlik Bozköy İlköğretim Okulu 1.Sınıf öğrencilerine yönelik Okul Öncesi Gözlem Formu, Görsel Okuma Testi, Çizgi Çalışması Testi, Okuduğu Kelime Anlama Testi, Okuma, Yazma ve Fonolojik Farkındalık Testi, Okuduğu Cümle Anlama Testi, Okuma Becerisini Değerlendirme Formu, Yazma Becerisini Değerlendirme Formu ve İlk Okuma Yazma Becerisini Değerlendirme Formu uygulamasına ilişkin Valilik Makamının 14.07.2011 tarih ve 11533 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve araştırma uygulaması yapacak olan yüksek lisans öğrencisinin yapacağı araştırmasında mühürlü olarak gönderilen araştırma materyallerini kullanması ve araştırma sonuçlarını ilgi (a) yönergenin 5.maddesinin "O" bendi gereği CD ortamında ve kitap olarak İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesini rica ederim.


Dr. Polat KARA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2-Testler ve Formlar (9 Sayfa)

EK 2: Niğde Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü oluru

**T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.51.20.02.605-**11533**
Konu: Araştırma İzni

14./07/ 2011

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge doğrultusunda, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Özgür BABAYİĞİT'in "İlk Okuma Yazma Öğretimi Ses Temelli Cümle Yönetiminde Alternatif Ses Sıralaması" konulu tez araştırması için Çiftlik Bozköy İlköğretim Okulu 1.Sınıf öğrencilerine yönelik Okul Öncesi Gözlem Formu, Görsel Okuma Testi, Çizgi Çalışması Testi, Okuduğu Kelime Anlama Testi, Okuma, Yazma ve Fonolojik Farkındalık Testi, Okuduğu Cümle Anlama Testi, Okuma Becerisini Değerlendirme Formu, Yazma Becerisini Değerlendirme Formu ve İlk Okuma Yazma Becerisini Değerlendirme Formu uygulamasıyla ilgili araştırma izni Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 29.06.2011 tarih ve 1039 sayılı yazıları ile istenmektedir. Konu, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İsmail KARACAN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR

14./07/2011

Dr. Polat KARA

Vali a.

Vali Yardımcısı

EKLER:

1-Dosya(1 adet)

EK 3: İlk Okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu

SINIF / ŞUBE:

TARİH :

İLK OKUMA-YAZMA ÖNCESİ (HAZIRBULUNUŞLUK) GÖZLEM FORMU

SIRA NO	SINIF NO	AD SOYAD	CİNSİYET	GÖZLENEN ÖZELLİKLER			
				Okul öncesi eğitim aldı mı?	Okumayı öğrenmiş mi?	El kas gelişimi yeterli mi?	Bedensel özü var mı?
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

EK 4: Görsel Okuma Ölçeği

ADI SOYADI :

TARİH:

SINIF VE NO :

GÖRSEL OKUMA ÖLÇEĞİ

Öğrencilerden gösterilen resimlerdeki varlıkları söylemeleri istenmiştir.



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

EK 5: Çizgi Çalışması Ölçeği

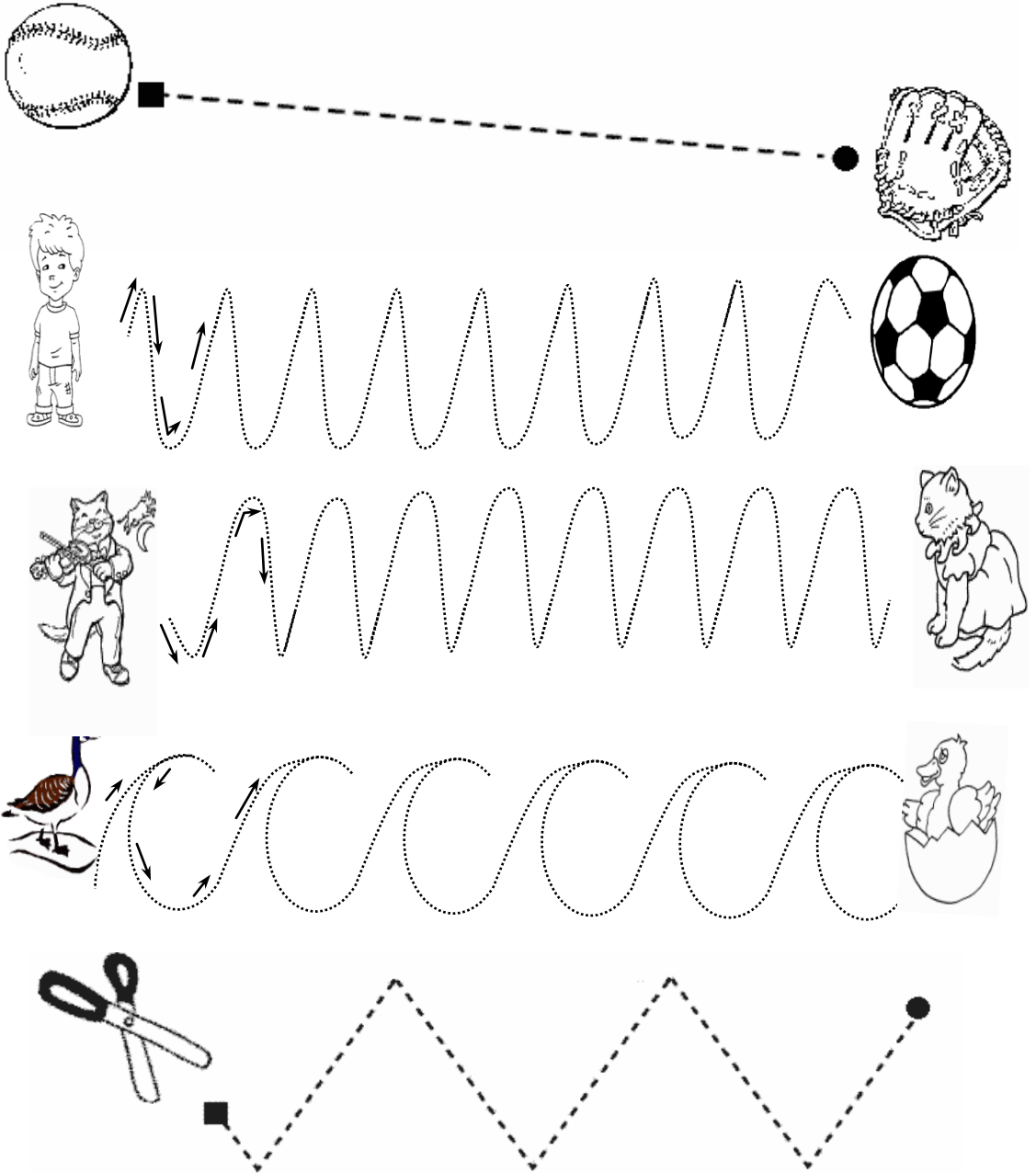
ADI SOYADI :

TARİH:

SINIF / NO :

ÇİZGİ ÇALIŞMASI ÖLÇEĞİ

Öğrencilerden aşağıda çizgilerin üzerinden gitmeleri istenmiştir.



EK 6: Kelime Anlama Ölçeği

ADI SOYADI :

TARİH:

SINIF / NO :

KELİME ANLAMA ÖLÇEĞİ

Okuduğun kelime ile resmi eşleştirin misin?

Köpek



Kalem



Önlük



Silgi



Çanta



EK 7: Cümle Anlama Ölçeği

ADI SOYADI :

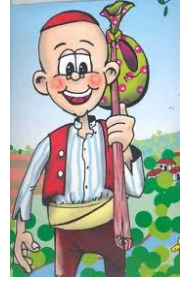
TARİH:

SINIF / NO :

CÜMLE ANLAMA ÖLÇEĞİ

Okuduğun cümle ile resmi eşleştirebilir misin?

Ayşe ve Leyla bir bahçede oturuyor.



Cadı prenses kıza elma veriyor.



Anne çocuklarına masal okuyor.



EK 8: Okuryazarlığa Ulaşma Zamanı Ölçeği

SINIF :

ÖĞRETMEN :

OKURYAZARLIĞA ULAŞMA ZAMANI ÖLÇEĞİ

SIRA NO	SINIF NO	AD SOYAD	OKURYAZARLIĞA ULAŞMA ZAMANI									
			EYLÜL	EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												

EK 9: Dikte Kağıdı

ADI SOYADI :

TARİH:

SINIF / NO :

DİKTE KAĞIDI

.....

EK 10: Dikte Becerisi Ölçeği (Obalar, 2009: 240)**DİKTE BECERİSİ ÖLÇEĞİ**

Okul Adı :
Öğrencinin Adı Soyadı :
Sınıf - Şube :

Kazanımlar	1	2	3	4	5
1. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun ve okunaklı yazar.					
2. Harflerin yazılış biçimlerini eksiksiz ve kurallara uygun yazar. (Harflerin yazılışları eksik, kuralsız ya da düzensiz olmamalıdır.)					
3. Kelimeler arasına normal boşluk koyar. (Kelimeler arasındaki boşluklar az, çok ya da düzensiz olmamalıdır.)					
4. Kelime içindeki harflerin bağlantı boşluklarını normal koyar. (Harfler arasındaki bağlantı boşlukları az, çok, yada düzensiz olmamalıdır.)					
5. Yazısını, orta büyüklükte yazar. (Yazı, büyük, çok büyük, küçük, çok küçük ya da düzensiz olmamalıdır.)					
6. Yazısını, satır çizgilerine düzgün yazar. (Yazı, satır çizgisinin altına kaymış, üstüne çıkmış ya da düzensiz olmamalıdır.)					
7. Satır sonuna sığmayan sözcükleri, uygun heceden ayırır ve kısa çizgi kullanarak birleştirir.					
8. Noktalı harflerin noktalarını koyar.					
9. Cümlelerin ilk harfini büyük yazar.					
10. Cümlelerin sonuna nokta ya da soru işareti koyar.					
11. Noktadan sonra cümlelere büyük harfle başlar.					
12. Virgülü doğru yerde kullanır.					
13. Özel isimlerin ilk harfini büyük yazar. (Kişi ve yer adlarının ilk harfini büyük yazma.)					
14. Özel isimlere getirilen ekleri kesme (') işareti ile ayırarak yazar.					
15. Özel isimlerin ilk harfi haricinde cümlede küçük harf kullanır.					
16. Temiz ve düzenli yazar. (Yazı çok silinmiş ve düzensiz olmamalıdır.)					
17. Harfleri karıştırmadan doğru yazar. (r-y, b-m, t-d, f-v... ve benzeri)					
18. Kelime içindeki harfleri eksiksiz (atlamadan) yazar. (doğdu- dodu... ve benzeri)					
19. Kelimelere harf eklemeyen yazar.					
20. Harf, hece, kelime cümle eklemeyen değiştirmeden, tekrarlamadan yazar.					
21. Harf, hece, kelime cümle atlamadan okunan metni tam yazar.					

1- Çok Kötü 2- Kötü 3- Orta 4- İyi 5- Çok iyi

EK 11: Okuma Becerisi Ölçeği (Obalar, 2009: 237)

ADI SOYADI :

TARİH:

SINIF / NO :

OKUMA BECERİSİ ÖLÇEĞİ

1- Çok Kötü 2- Kötü 3- Orta 4- İyi 5- Çok iyi

KAZANIMLAR	1	2	3	4	5
1. Materyali uygun uzaklıkta tutarak okur.					
2. Parmakla ya da herhangi bir şeyle izlemeden okur.					
3. Vücudunu (el, kol, baş, ayak ... gibi) sallamadan okur.					
4. Harf, hece, kelime, satır atlamadan okur.					
5. Harf, hece, kelime, satır eklemekten okur.					
6. Harf, hece, kelime, satır tekrarlamadan okur.					
7. Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okur.					
8. Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okur.					
9. Harfleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
10. Heceleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
11. Kelimeleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
12. Cümleleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
13. Normal bir hızda (ne çok yavaş, ne çok hızlı) okur.					
14. Normal bir ses tonuyla okur.					
15. Mırıltı çıkarmadan, düzensiz nefes alıp vermeden okur.					
16. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.					
17. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.					
18. Akıcı okur.					
19. Dik oturarak okur.					
20. Düzenli nefes alıp vererek okur.					

EK 12: Dikte Çalışması Metni

DİKTE ÇALIŞMASI METNİ



REKLAMLAR

Reklam, bir malı satmak için yapılır. Reklamların çoğu, çocuklara yönelik tasarlanmaktadır. Çünkü çocuklar, reklamlardan kolay etkilenirler. Reklamı yapılan ürünleri hemen almak isterler. Şekerler, gazlı içecekler, çerezler herkes için üretilir. Ancak bunları en fazla tüketen çocuklardır. Ahmet'in dişleri fazla şeker yediği için çürümüştür.

Tosunoğlu, Daltaban, Arslan, (2010: 47-49)

(Düzenlenmiştir)

EK 13: Okuma Hızını Ölçme Metni

OKUMA HIZINI ÖLÇME METNİ



GÖKKUŞAĞI



Gökkuşağı gökyüzünde görülen renkli bir görüntüdür. Çoğunlukla yağmur sonrası ortaya çıkar. Yağmurdan sonra havada küçük su damlaları bulunur. Güneş ışığı, bulutlardaki bu damlalarda kırılır. Böylece damlalarda değişik renkler ortaya çıkar. Bu renkler bir kuşak şeklinde görülür. Mor, lacivert, mavi, yeşil, sarı, turuncu, kırmızı gökkuşağının renkleridir. Biz çocuklar renkleri çok severiz. Renkli şeyleri de çok severiz. Gökkuşağı da rengarenk olduğu için gökkuşağını da çok severiz. Gökkuşağı varken oyun oynamak çok güzeldir. Yaşasın gökyüzü, yaşasın yağmur, yaşasın arkadaşlarım. Gökkuşağının altında oyun oynamak ne güzel!

Tosunoğlu, Daltaab, Arslan (2010: 99-101)

(Düzenlenmiştir)

EK 14: Okuma Becerisi Ölçme Metni

OKUMA BECERİSİ ÖLÇME METNİ



HASAN

Güzel bir yaz günüydü. Mahallenin çocukları parkta oynuyorlardı. Murat ile Salih oynamaktan sıkıldılar. Eve dönmeye karar verdiler. Her zamanki sokaktan değil, başka bir yönden gitmeyi düşündüler. Biraz yürüdüler, bir tarladan geçiyorlardı ki Hasan'ı gördüler. Hasan onların arkadaşuydu. Çok fakir bir ailenin oğluydu. Ama bugün çok şıktı. Hasan'ın bu kadar şık olması Murat ve Salih'i çok şaşırttı.



Tosunoğlu, Daltaban, Arslan (2010: 86)

(Düzenlenmiştir)

EK 15: Öğretmen Görüş ve Öneri Formu

ÖĞRETMEN ADI SOYADI :

TARİH:

ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE ÖNERİ FORMU

Değerli öğretmenim,

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi Bölümünde önerilen ses sıralaması ve gruplarına ilişkin değerli görüş ve önerilerinizi aşağıda belirtiniz lütfen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Değerli öğretmenim,

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi Bölümünde önerilen ses sıralaması ve gruplarına alternatif ses sıralamasına ilişkin değerli görüş ve önerilerinizi aşağıda belirtiniz lütfen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

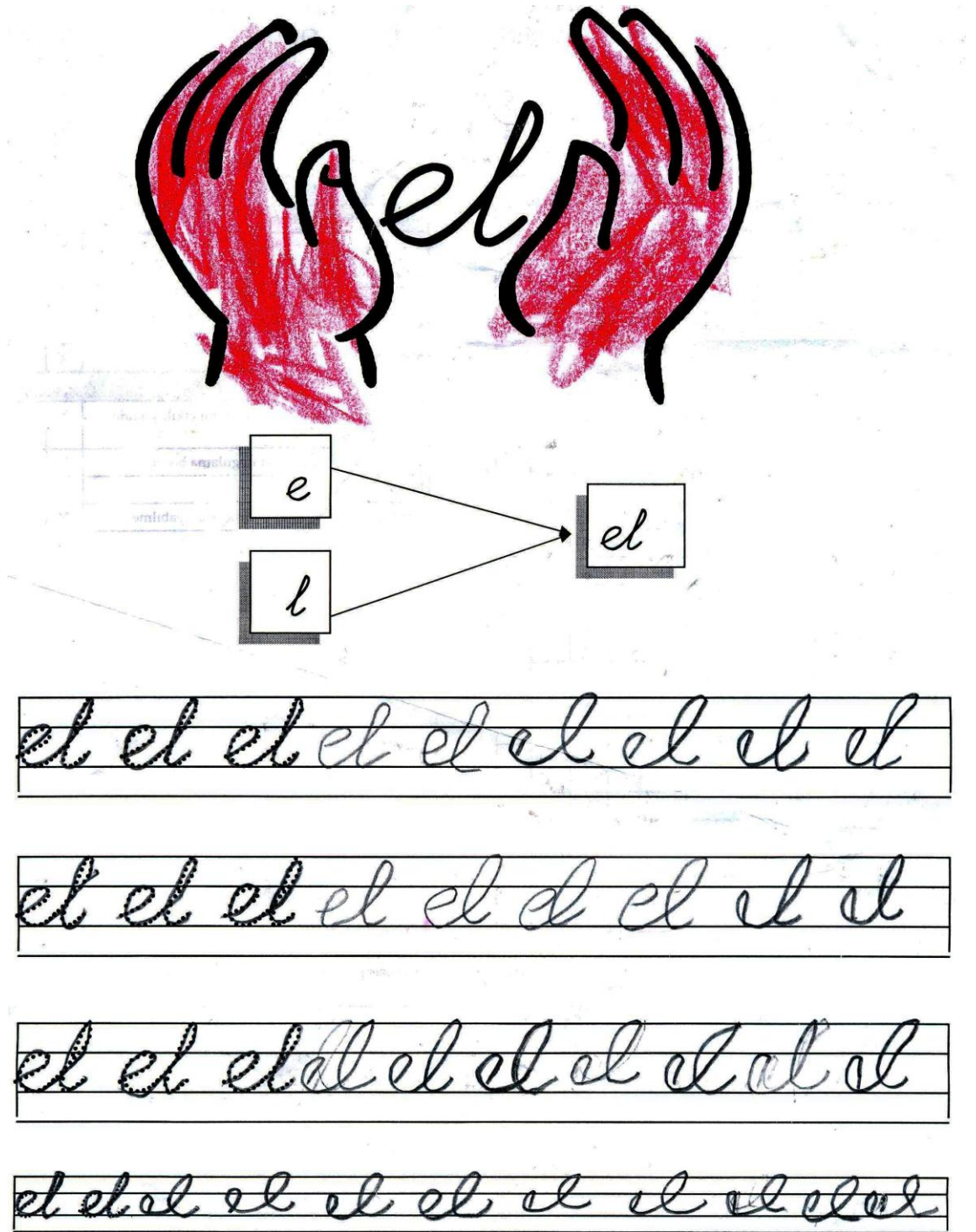
EK 16: Deney grubundan resimler



EK 17: Kontrol grubundan resimler



EK 18: Deney grubu öğrenci el yazısı



EK 19: Deney grubu öğrenci el yazısı

OKUYALIM YAZALIM



at

atla

la



atla atla atla atla atla

atla atla atla atla atla

atla atla atla atla atla

atla atla atla atla atla

atla

atlat

atlat atlat atlat

t

atlat atlat atlat

atlat atlat atlat atlat



atlet atlet atlet atlet

atlet atlet atlet atlet atlet

atlet atlet atlet atlet

EK 20: Deney grubu öğrenci dikte kağıdı

ADI SOYADI:

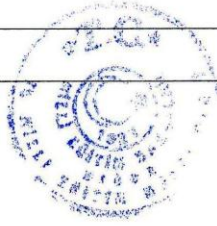
TARİH: 01.06.2012

SINIF / NO : 1/A

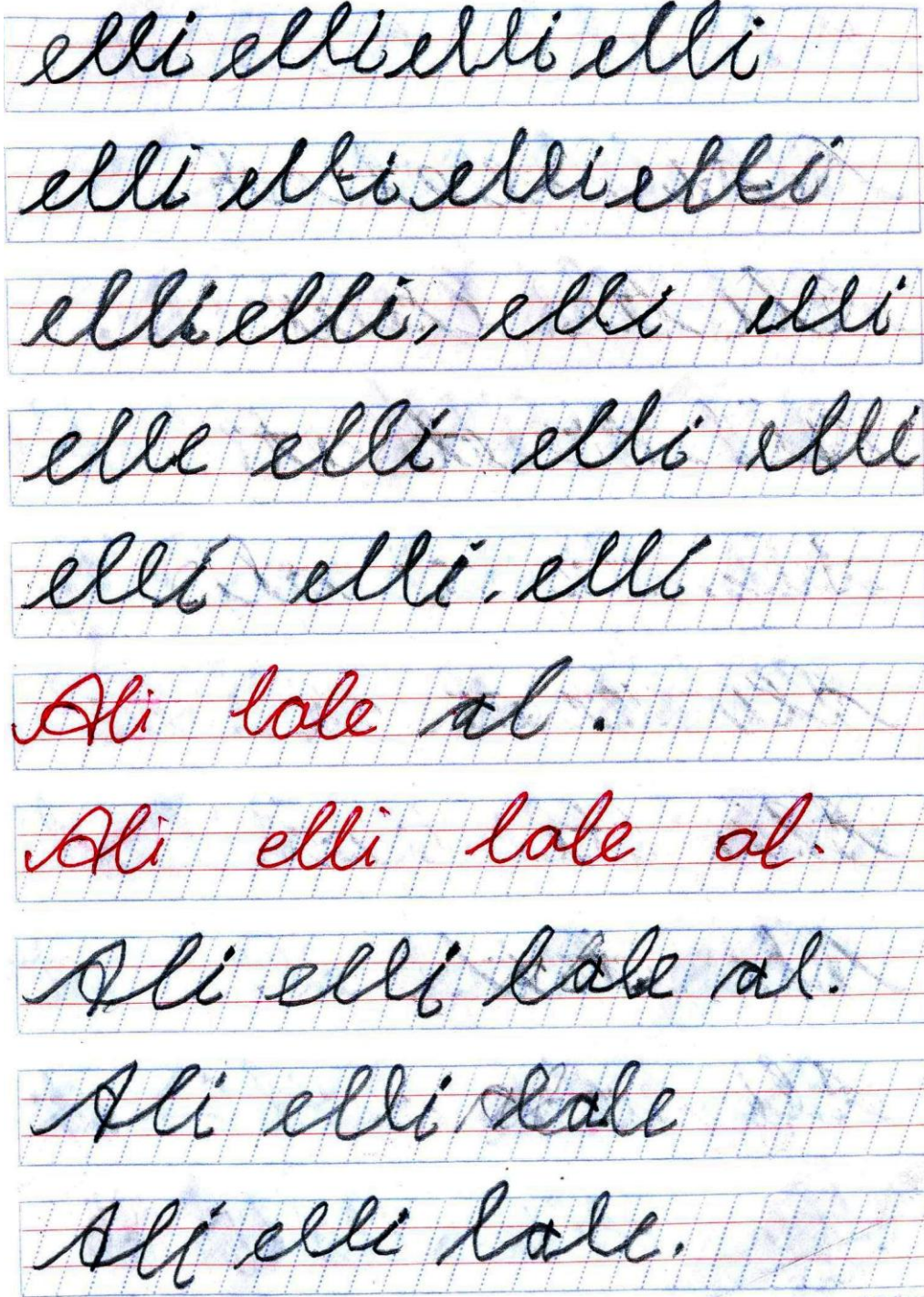
DİKTE KAĞIDI

REKLAMLAR

Reklam, bir malı satmak için yapılır. Reklamların çoğu çocuklara yönelik tasarlanmaktadır. Çünkü çocuklar, reklamlardan kolay etkilenirler. Reklamı yapılan ürünleri hemen almak isterler. Şekerler, gazlı içecekler, çerezler herkes için ürettir. Ancak bunları en fazla tüketen çocuklardır. Arkadaşımız Ahmet'in dişleri fazla şeker yediği için çıkmıştı.



EK 21: Kontrol grubu öğrenci el yazısı



EK 22: Kontrol grubu öğrenci el yazısı

na> nane nane nane
ne> nane nane nane nane
nane nane nane nane
elle elle elle elle elle
elle elle elle elle elle
Elle elle ite elle
Elle elle ite elle
Elle elle ite elle
Ata Talat ete elle
Ata Talat ete elle

EK 23: Selda OBALAR'ın ölçek kullanma izni elektronik postası

Kimden: Selda Obalar (selda.obalar@gmail.com)

Gönderme tarihi: 09 Şubat 2012 Perşembe 21:07:54

Kime: Özgür BABAYİĞİT (ozgur982@hotmail.com)

SAYIN ÖZGÜR BABAYİĞİT,

"İlk Okuma-Yazma Öğretimi Ses Temelli Cümle Yönteminde Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinizde kaynak göstererek kullanmak koşuluyla, doktora tezimde geliştirmiş olduğum "Okuma Becerisi Ölçeği"ni ve "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği"ni kullanabilirsiniz. Tezinizin son halini görmek ve araştırmanızın sonuçlarından haberdar olmaktan mutluluk duyarım.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim...

Selda OBALAR

EK 24: Özge ERKUL (ERDOĞAN)’ın ölçek kullanma izni elektronik postası

Kimden: Özge ERKUL (oerkul@hacettepe.edu.tr)

Gönderme tarihi: 07 Şubat 2012 Salı 08:54:50

Kime: Özgür BABAYİĞİT (ozgur982@hotmail.com)

Merhaba Özgür, e-postana yurt dışında olduğum için geç cevap veriyorum kusura bakma. Gönderdiğin ölçekleri inceledim. Güzel olmuş. Çalışmanın güvenilirliği için sana tavsiyem okuduğunu anlamaya yönelik seçtiğin cümlelere ait görsellerin biraz daha birbirine yakın olması. Ben kendi tezimde o şekilde yapmadım. Ancak bunu daha sonra fark edebildik. Çünkü öğrenci cümlede bir kelimeyi okuduğunda örneğin "elma" kelimesini, cümleyi tamamen okumadan ve görselleri incelemeden elmanın olduğu resmi işaretliyor. Resimlerini bu şekilde düzenleyebilirsin. Tezime atıf yaptıktan sonra dilediğin ölçeği kullanabilirsin. Çalışmada kolaylıklar dilerim. İyi günler.

ÖZ GEÇMİŞ

Özgür BABAYİĞİT, 1982 yılında Kırıkkale'nin Sulakyurt ilçesinde dünyaya geldi. İlköğrenimi Ankara'da ortaöğrenimi Bursa'da tamamladı. 2005-2010 yılları arasında Niğde Üniversitesinde memur olarak görev yaptı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından 2010 yılında birincilikle mezun oldu. 2010 yılında Niğde'de kadrolu Sınıf Öğretmeni olarak göreve başladı. 2011 yılında Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. Halen araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. İyi derecede İngilizce bilmektedir. İyi derecede bilgisayar kullanmaktadır.

İletişim: ozgur982@hotmail.com