Turkish Studies *Educational Sciences*

Volume 14 Issue 5, 2019, p. 2601-2621

DOI: 10.29228/TurkishStudies.37036

ISSN: 2667-5609

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info / Makale Bilgisi

✍ *Received/Geliş:* 15.09.2019

✓ *Accepted/Kabul:* 15.10.2019

📅 *Report Dates/Rapor Tarihleri:* Referee 1 (08.10.2019)-Referee 2 (06.10.2019)

This article was checked by iThenticate.

CÜMLE VE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNİN MUKAYESELİ DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Muhittin SAĞIRLI***

ÖZ

Türkiye’de, ilk okuma ve yazma öğretiminde geçmişten günümüze öğretim programlarında; harf, ses, kelime, karma, cümle, ses temelli cümle yöntemleri gibi farklı yöntemler yer almış ve uygulanmıştır. Teknik farklılıklar gösterse de en uzun süre programlarda yer alan ve uygulanan yöntem, cümle yöntemidir.

Son olarak 1968 ilköğretim programında yer alan cümle yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğretimi yürütülürken Milli Eğitim Bakanlığı, yeni ilköğretim programını 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulayıp 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ise ülkemiz genelinde uygulamaya koymuştur. Söz konusu 2005 İlköğretim Programı ile ilk okuma yazma öğretiminde uzun süre uygulanan cümle yönteminden çok farklı olan ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir.

Çalışmanın amacı; cümle ve ses temelli cümle yönteminin ilk okuma ve yazma öğretimindeki başarısını, öğretim aşamaları, öğrenme alanları, etkinlikler vb. yönlerden karşılaştırmalı şekilde belirlemek, olumlu-olumsuz yönleri tespit etmektir.

Çalışmanın evreni, ilk okuma ve yazma öğretimini cümle ve ses temelli cümle yöntemi ile yürüten sınıf öğretmenleri, örnekleme ise çalışmaya katılan, İstanbul ilinde devlet okullarında görev yapmakta olan ve ilk okuma - yazma öğretimini cümle ve ses temelli cümle yöntemi ile gerçekleştiren 332 sınıf öğretmenidir. Nicel araştırma yöntemi ile betimsel araştırma modeli kullanılan çalışmada, verilere

*Bu çalışma 14-16 Aralık 2017 tarihlerinde İstanbul’da gerçekleştirilen 6. International Congress on Current Debates in Social Science / 6. Uluslararası Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar Kongresinde sunulan sözlü bildirinin revize edilmiş halidir.

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, E-posta: muhittin24@gmail.com, muhittinsagirlı@istanbul.edu.tr

ulaşmak için araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı kullanılmıştır.

Edinilen veriler, istatistik programları ile analiz edilmiş ve bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlanıp öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelime: İlk okuma, yazma, program, yöntem, cümle yöntemi, ses temelli cümle yöntemi,

COMPARATIVE EVALUATION SENTENCE METHOD AND SOUND-BASED SENTENCE METHOD ON LITERACY TEACHING

ABSTRACT

In the first literacy teaching in Turkey, different methods, including letter, sound, word, mixed, sentence, sound-based sentence methods, have been included and applied in the curricula. Despite the technical differences it has been through, the method which has been included and applied in the curricula for the longest period of time is the sentence method.

While the first literacy teaching was conducted with the sentence method since the 1968 primary education curriculum, the Ministry of National Education performed the pilot application of the new primary education curriculum in the 2004-2005 academic year and put it into effect throughout the country in the 2005-2006 academic year. The sound-based sentence method which is very different from the sentence method began to be employed in the relevant 2005 Primary Education Curriculum.

The aim of the study is to determine the success of the sentence method and the sound-based sentence method in the first literacy teaching in line with the application steps of the method and to identify the positive and negative aspects related to the method generally in practice and in the application steps of the method in particular.

The population of the study is the primary school teachers performing the literacy teaching with the sentence method and the sound-based sentence method, and the sample is 332 primary school teachers who participated in the study and carry out literacy teaching with the sentence method and sound-based sentence method in different processes. Both quantitative and descriptive research methods were used in the study and an evaluation scale created to reach the data was used.

Results are obtained by analysing the data collected with the evaluation scale (which has been used as a data collection tool) by statistical programs and by comparatively interpreting the findings.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Sentence method consists of preparation, sentence, word, syllable, letter and free reading - writing stages.

The basic language skills of Turkish were included in the 1968 Primary School Program are; 1.Understanding Activities: a) Listening b) Reading 2. Expression Activities: a) Speaking b) Writing 3.Grammar 4. Writing

The sound-based sentence method is taught in accordance with the following steps: 1.Preparing for literacy 2.Starting and progressing literacy: • Recognizing the sound • Reading and writing the sound/letter • forming syllables with letters/sounds, words with syllables, sentences with words • Creating text 3.Achieving literacy. Turkish learning areas are divided into five: listening, speaking, reading, writing and visual reading/visual presentation.

The Ministry of National Education made changes to the Turkish curriculum in 2015 starting 2016-2017 academic year. The five learning areas were changed to oral communication, reading and writing.

The Ministry of National Education has made many important changes to be implemented since the 2017 - 2018 academic year. The changes are:

- The three learning domains were changed to listening/watching, speaking, reading and writing.
- Instead of teaching with sound-based sentence method, "Sound Essential Literacy Teaching" approach was adopted.
- The stages of teaching literacy changed to following: 1) Preparation for literacy 2) Beginning and progression of literacy a) Recognizing and distinguishing sound b) Reading and writing letters c) forming syllables with letters/sounds, words with syllables, sentences with words 3) Independent reading and writing.

The following questions were sought in the research: 1. What are the personal and professional characteristics of the classroom teachers and their competences regarding the two methods? 2. How do classroom teachers evaluate literacy teaching in terms of preparation of the methods? 3. How do they evaluate the methods oncooperation/communication with colleagues and parents, planning and implementation of teaching, achievements and assessments, homework, learning areas, teaching success and student achievement, material needs? 4. Which one of these methods is more effective and qualitative?

Method

The research model of the study is the descriptive research approach. The universe of the study is the primary school teachers who teach reading and writing using the sentence and the sound-based sentence method; the sample of the study is 332 primary school teachers who participated in the study and performed the teaching of reading and writing using the sentence and the sound-based sentence method. The sample of the study consisted of teachers working public

schools in the province of Ministry of Education in Istanbul and who taught by the sentence and the sound-based sentence method. With the appropriate sampling method (Gay, Mills and Airasian, 2006), the schools in Istanbul were scanned and the data collection tool which was developed by the researcher was applied to the primary school teachers who carried out the teaching of reading and writing by the sentence and the sound-based sentence method. Descriptive statistics of 332 class teachers who participated in the study are given in Table 1.

Descriptive statistics such as frequency and percentage are included in the analysis of the data obtained with the data collection tool which contains depictive questions.

The data collection tool contains 10 questions about personal and professional information and 7 comparative questions based on learning areas, teaching stages and achievements included in the Elementary Program for the first literacy teaching by sentence method (1968) and the Elementary Program for the first literacy teaching by sound-based sentence method (2005). The questionnaire, which was prepared by taking 3 expert opinions, 1 of which is a researcher, and containing descriptive questions, was applied to 30 teachers as a pilot. As a result of this practice, 5 questions were revised and finalized.

Results and Discussion

The following conclusions and suggestions have been reached. Table 1 (personal information of participants) suggest that:

1. The majority (61.4%) were women, and 78.6% were classroom teachers who had graduated from teacher training institutions.
2. All participants carried out the first literacy instruction with both methods. Of the participants whose 73.5% had professional seniority over 15 years, 88.6% were first year students' teachers for more than 3 times and 53.3% used the sentence method and 9.9% used the sound-based sentence method for 3 or more times.
3. 21.4% of the participants have graduated from a non-branch undergraduate program and been working as a classroom teacher thanks to the formation programs, only 1.8% of the participants have a master's degree and class sizes are high (47.62% of the participants had class sizes 46-76); so the quality and success of first grade education might be in danger.

Teachers' out-of-class preparation and in-class preparation for literacy teaching with sentence and sound-based sentence methods differ. We can see this difference in Table 2.

According to the findings in Table 3, teachers considered two methods to be approximately the same; however, they were in favor of sound-based sentence method on communication/collaboration with colleagues and parents while they were in favor of sentence method on the assessment of gains, homework and parents' support.

Table 4 shows the participants' comparative evaluation of two methods on teaching stages, learning areas and student achievement in activities.

Comparing the two methods by materials, the participants stated that sound-based sentence method required and had more materials.

Participants sorted the recruitment of necessary materials of these methods in tables 6 and 7.

Many participants stated that they believed sentence method more successful but methods of literacy teaching should be included in the curriculum so the teachers can choose.

We reached the following recommendations:

- Teachers should be encouraged to participate in graduate programs and scientific studies.
- Smaller number of students means higher individual recognition and guidance. Attention should be paid to the formation of the first-grade classes.
- Primary education students should take the first literacy teaching course. The credits of this course should be increased to two practical terms so students can specialize.
- On Teaching Practice courses, primary education students should spend time in first-grade classes and practice in first literacy teaching.
- Senior teachers with first-year experience should be appointed as guides to the newly graduates so they can be trained in cooperation.
- Teachers should be in communication with parents about teaching system and what is expected from parents.
- The program should include examples of implementation of the steps of the method.
- Determining the difficult-for-student stages will be useful for teachers to be more conscious and attentive and to conduct these stages slower with more individual attention and activities.
- Teachers should make learning enjoyable by using electronic materials and visuals. In addition to the resources of the Ministry, private publishing should be used.

Keywords: reading and writing, program, method, the sentence method, the sound-based sentence method.

Giriş

İlk okuma ve yazma öğretiminde geçmişten günümüze ülkemiz eğitim - öğretim programlarında; harf, ses, kelime, karma, cümle, ses temelli cümle yöntemleri gibi farklı yöntemler yer almış ve uygulanmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim - öğretim programlarında ilk okuma-yazma öğretim yöntemleri kronolojik olarak şöyle yer almaktadır:

1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda, harf ve hece yöntemlerinin öğretimde kullanılmayacağı belirtilmiş, okuma yazma öğretiminde ses yöntemiyle sözcük yönteminden birinin kullanılması öğretmenin takdirine bırakılmıştır. 1924 yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programı ile ilk

defa çözümleme yöntemi resmi nitelik kazanmıştır (Maarif Vekaleti, 1924; Binbaşoğlu, 1989; 1999; 2003; Cemaloğlu, Yıldırım, 2005).

1926 tarihli İlkokul Programı'nda, okuma-yazma öğretiminde hecelemeyle sonuçlanan harf (tesmiye) yöntemi ile ses (savti) yönteminin kullanılmayacağı belirtilip, sözcük yöntemiyle karma (muhtelif) yöntemlerinden birini seçme konusunda öğretmen serbest bırakılmıştır (Maarif Vekaleti, 1926).

1936 tarihli İlkokul Programı'nda; ilk okuma - yazma öğretimi alanındaki uygulamaların yeni bir aşamasını oluşturmaktadır. Programda; çocuk ve okuma psikolojisinin doğal gereklerine uyularak, ilk okuma - yazma öğretimine basit cümle ve sözcüklerden başlanıp çözümlemeli ve bireşimsel bir yol izlenerek okuma ve yazma mekanizması kavratılacaktır" ifadesi yer almaktadır (İlkokul programı, 1936; Binbaşoğlu, 2004).

1926 programından farklı olarak 1936 programında, basit cümle ve sözcükler ile okuma-yazma öğretimine başlanacağı belirtilmiştir. Bununla artık sentez grubu yöntemlerden çok farklı analiz grubu içinde yer alan sözcük ve cümle yöntemlerine geçildiğini, açıkça ve adı belirtilerek verilmese de cümle yönteminin 1936 programına ilk kez girmiş olduğunu görmekteyiz.

1948 tarihli İlkokul Programı'nda; "İlk okuma ve yazmaya basit cümleler ve sözcükler ile başlanacaktır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler ise harflere bölünecek, bu çözümlemeler sonucunda elde edilecek sözcük, hece ve harf ile yeni cümleler ve sözcükler oluşturulacaktır..." denilmektedir (İlk Okul Programı, 1948).

1968 tarihli İlköğretim Programı'nda; "İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümleler ile başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu cümleler sonunda elde edilen sözcük, hece ve sezilen harfler ile yeni cümle ve sözcükler oluşturulmalıdır. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden yararlanmalıdır. Okuma - yazma etkinlikleri her zaman birlikte yürütülmeli" denilmektedir. Yazı öğretiminin ise büyük - küçük dik temel harfler ile yürütüleceği belirtilmiştir (İlkokul Programı, 1968).

1968 ilköğretim programında yer alan cümle yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğretimi yürütülürken Milli Eğitim Bakanlığı, yeni ilköğretim programını 2004-2005 eğitim - öğretim yılında pilot uygulayıp 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ise ülkemiz genelinde uygulamaya koymuştur. Söz konusu 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma - yazma öğretiminde yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin ve yazı öğretiminde ise bitişik eğik yazı harflerinin kullanılması ön görülmüştür (İlköğretim Programı, 2009).

Çalışmamıza konu yöntemlerden ilki olan cümle yöntemi, teknik farklılıklar gösterse de en uzun süre programlarda yer alan ve uygulanan yöntemidir. Çözümleme yöntemi de denilen cümle yöntemi; hazırlık, cümle, kelime, hece, harf ve serbest okuma - yazma aşamalarından oluşmaktadır.

Çalışmamız temel konuları içinde yer alan Türkçenin temel dil becerileri 1968 İlkokul Programında şu şekilde yer almıştır;

1. Anlama Etkinlikleri: a) Dinleme b) Okuma
2. Anlatım Etkinlikleri: a) Konuşma b) Yazma
3. Dil Bilgisi
4. Yazı (İlkokul Programı, 1968; Çelenk, 1999).

Çalışmamıza konu yöntemlerden ikincisi ses temelli cümle yöntem ile öğretim, aşağıda belirtilen aşamalara uygun olarak gerçekleştirilir:

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. Türkçe öğrenme alanları ise dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma - görsel sunu şeklinde beş alana ayrılmıştır(İlköğretim Programı, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 2015 yılında Türkçe dersi öğretim programında bir dizi değişikliğe gitti. İlk okuma-yazma öğretimine ilişkin yapılan değişikliklerden biri de öğrenme alanlarındadır. Ve beş öğrenme alanı; sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde değiştirilmiştir (İlköğretim Programı, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2017 - 2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yine önemli birçok değişikliğe gitmiştir. İlk okuma-yazma öğretimine ilişkin yapılan değişiklikler öz olarak şunlardır:

- Üç öğrenme alanı; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde değiştirilmiştir.
- Ses temelli cümle yöntemi ile öğretim yerine Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilk okuma yazma öğretiminde "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" yaklaşımı benimsenmiştir.
- Öğretimin aşamalarında değişikliğe gidilmiştir. İlk okuma yazma öğretim sürecinin şu aşamalar ile gerçekleştirilmesi istenmektedir:

1) İlk okuma yazmaya hazırlık a) Dinleme eğitimi çalışmaları b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları c) Boyama ve çizgi çalışmaları

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme b) Harfi okuma ve yazma c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma d) Metin okuma

3) Bağımsız okuma ve yazma (İlköğretim Programı, 2018).

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretiminde uyguladıkları cümle ve ses temelli cümle yönteminin etki ve verimine ilişkin görüşleri ile yöntemin öğretimindeki başarısını uygulama aşamaları doğrultusunda belirlemek, öğretimde yöntemlerin uygulama aşamalarındaki olumlu ve olumsuz yönleri tespit etmektir. Bu doğrultuda, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri ile "Cümle ve Ses Temelli Cümle Yöntemi"ne ilişkin yeterlilikleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenleri, "Cümle ve Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile ilk okuma-yazma öğretimini öğretmenin hazırlığı yönünden nasıl değerlendirmektedirler?

3. "Cümle ve Ses Temelli Cümle Yöntemi" ve öğretimi; meslektaş, zümre, veli ile iletişim, işbirliği, aşama, öğretimi planlama ve uygulama, kazanımlar ve ölçme-değerlendirme, ev ödevleri, öğrenme alanları, öğretim aşamaları ve etkinliklerdeki öğrenci başarısı, materyal ihtiyacı ve temin yolları yönlerinden karşılaştırarak nasıl değerlendirirsiniz?

4. Cümle ve Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile öğretimden hangisini daha nitelikli ve başarılı buluyorsunuz?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel çalışmanın araştırma modeli olarak betimsel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çok sayıda değişken ile ilgilenildiği için birden fazla araştırma sorusunun olduğu betimsel araştırma, temel düzeydeki betimleme sorularını içerir (Gliner, Morgan ve Leech, 2009). Betimsel araştırma modellerinde istatistiksel anlamlılık test edilmez ve çıkarımsal istatistiğe ihtiyaç duyulmaz.

Evren - Örneklem

Çalışmanın evreni, ilk okuma ve yazma öğretimini cümle ve ses temelli cümle yöntemi ile yürüten sınıf öğretmenleri, örnekleme ise çalışmaya katılan, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan ve ilk okuma - yazma öğretimini cümle ve ses temelli cümle yöntemi ile gerçekleştiren 332 sınıf öğretmenidir. Uygun örnekleme yöntemi (Gay, Mills ve Airasian, 2006) ile İstanbul ilindeki okullar taranmış ve hem cümle yöntemi hem de ses temelli cümle yöntemi ile okuma - yazma öğretimini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan 332 sınıf öğretmenine ait tanımlayıcı istatistikler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenleri Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	204	61,4
	Erkek	128	38,6
Mezun Olduğu Okul	Öğretmen Okulu	14	4,2
	Eğitim Enstitüsü	56	16,9
	Eğitim Yüksek Okulu	138	41,6
	Eğitim Fakültesi	138	41,6
	Diğer	75	22,5
Alınan Derece	Ön lisans	62	18,7
	Lisans	191	57,5
	Yüksek lisans	6	1,8
	Branş dışı lisans	71	21,4
Mesleki Kıdem	5-9	14	4,2
	10-14	73	22
	15-19	103	31
	20-24	48	14,5
	25-30	30	9
	31-35	50	15,1
	36-40	13	3,9
Birinci Sınıflarla Eğitim-Öğretimi Yürütme Sayısı	1	2	0,6
	2	36	10,8
	3	74	22,3
	4	68	20,5
	5	56	16,9
	6	31	9,3
	7	20	6
	8	15	4,5
	9	11	3,3
	10 ve üzeri	18	5,4
Cümle Yöntemi İle Okuma-	1	69	20,8
	2	86	25,9
	3	71	21,4

Yazma	4	32	9,6
Öğretme	5	20	6
Sayısı	6	20	6
	7	14	4,2
	8	7	2,1
	9	4	1,2
	10	5	1,5
	Diğer	3	0,9
Ses Temelli	1	155	46,7
Cümle	2	143	43,1
Yöntemi İle	3	23	6,9
Okuma-	4	7	2,1
Yazma	5		
Öğretim		3	0,9
Sayısı			
	30-35	41	12,3
Görev	36-40	51	15,4
Yapılan	41-45	79	23,8
Birinci	46-50	79	23,8
Sınıfların	51-55	47	14,2
Ortalama	56-60	19	5,7
Sınıf	61-65	5	1,5
Mevcudu	66-70	4	1,2
	71-76	4	1,2
Hizmet İçi	Evet	269	81
Eğitim¹	Hayır	63	19
Hazırlayıcı	Evet	208	62,7
Eğitim²	Hayır	124	37,3

¹İlk Okuma - Yazma Öğretimi ile İlgili Seminer, Hizmet İçi Eğitim vb. Katılma Durumu

²Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma - Yazma Öğretimi Hakkında Hazırlayıcı Eğitime Katılma Durumu

Tablo 1’de yer alan verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, %61,4’ünün kadın ve %38,6’sının erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %4,2’si öğretmen okulu, %16,9’u eğitim enstitüsü, %14,8’i eğitim yüksek okulu, %41,6’sı eğitim fakültesi ve %22,6’sı diğer okullardan mezun olmuştur. Katılımcıların %18,7’si ön lisans; %57,5’i lisans; %1,8’i yüksek lisans ve %21,4’ü branş dışı lisans programından mezundur. Katılımcıların; %4,2’si 5-9 yıl, %22’si 10-14 yıl, %31’i 15-19 yıl, %14,5’i 20-24 yıl, %9’u 25-30 yıl, %15,1’i 31-35 yıl ve %3,9’u 36-40 yıl sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Katılımcıların; %0,6’sı 1 yıl, %10,8’i 2 yıl, %22,3’ü 3 yıl, %20,5’i 4 yıl, %16,9’u 5 yıl, %9,3’ü 6 yıl, %6’sı 7 yıl, %4,5’i 8 yıl %3,3’ü 9 yıl ve %5,4’ü 10 ve üzeri yıl birinci sınıfta eğitim - öğretimi yürütmüştür. Katılımcıların %20,8’i 1 defa, %25,9’u 2 defa, %21,4’ü 3 defa, %9,6’sı 4 defa, %6’sı 5 defa, %6’sı 6 defa, %4,2’si 7 defa, %2,1’i 8 defa, %1,2’si 9 defa, %1,5’i 10 defa ve %0,9’u 10’den daha fazla defa cümle yönetimi ile okuma - yazma öğretimini gerçekleştirirken, katılımcıların %46,7’si 1 defa, %43,1’i 2 defa, %6,9’u 3 defa, %2,1’i 4 defa ve %0,9’u 5 defa ses temelli cümle yönetimi ile okuma yazma öğretimini gerçekleştirmiştir. Katılımcılar, birinci sınıflarda eğitim - öğretimi yürüttükleri dönemlerde sınıf mevcutlarının, %12,3’ünün 30-35 öğrenci, %15,4’ünün 36-40 öğrenci, %23,8’i 41-45 öğrenci, %23,8’inin 46-50 öğrenci, %14,2’sinin 51-55 öğrenci, %5,7’sinin 56-60 öğrenci, %1,5’inin 61-65 öğrenci, %1,2’sinin 66-70 öğrenci ve %1,2’sinin 71-76 öğrenci olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların %81’i ilk okuma yazma öğretimine ilişkin olarak seminer, hizmet içi eğitim vb. katıldıklarını, %19’u böyle bir çalışmaya katılmadıklarını belirtirken,

katılımcıların %62,7'si ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimine ilişkin hazırlayıcı eğitime katıldıklarını %37,3'ü böyle bir çalışmaya katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, kişisel ve mesleki bilgilere dair 10 soru, cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin İlköğretim Programı (1968) ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin İlköğretim Programı (2005) kapsamında yer alan öğrenme alanları, öğretim aşamaları ve kazanımlar esas alınarak hazırlanan 7 karşılaştırmalı soru içermektedir. 1'i araştırmacı olmak üzere toplam 3 uzman görüşü alınarak hazırlanan ve betimsel soruların yer aldığı anket 30 öğretmene pilot olarak uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda 5 soru yeniden gözden geçirilmiş ve son halini almıştır.

Veri toplama aracı kişisel ve mesleki bilgilere dair 10 soru, İlköğretim Programı (1968 ve 2005), cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile öğretim esas alınarak hazırlanan 7 karşılaştırmalı soru içermektedir. 1'i araştırmacı olmak üzere toplam 3 uzman görüşü alınarak hazırlanan ve betimsel soruların yer aldığı anket, 30 öğretmene pilot olarak uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda 5 soru yeniden gözden geçirilmiş ve veri toplama aracı son halini almıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında İstanbul ilinde bulunan ilkokullardan öncelikli olarak kolay ulaşılabilir olanlara gidilmiş ve okullarda cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi olmak üzere her iki yöntemle de okuma - yazma öğretmiş sınıf öğretmenlerine veri toplama aracı araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerinin Analizi

Betimsel soruların yer aldığı veri toplama aracı ile elde edilen verilerin analizinde, frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

Bulgu

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Ses temelli cümle yöntemine ilişkin İlköğretim Program'ındaki açıklamaları yeterli-yetersiz bulan katılımcılar tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Cümle ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenin Hazırlığı Yönünden Değerlendirilmesi

	Seçenekler	n	%
Ders Dışı	Derslere ve öğretime daha çok çalışmam, hazırlanmam gerekti.	130	39,3
	Derslere ve öğretime daha az çalışmam, hazırlanmam gerekti.	81	24,5
	Fark yoktu.	120	36,3
Dersİçi	Derslerde öğretmenin rolü daha önem kazandığından daha aktif olmam gerekti.	165	49,7
	Derslerde öğretmenin rolü daha azdı ve daha pasif konumdaydım.	61	18,4
	Fark yoktu.	106	31,9

Cümle ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimine, öğretmenin hazırlığı yönünden değerlendirirken ses temelli cümle yöntemini ders dışı olarak katılımcıların %39,3'ü daha

çok hazırlanmaları gerektiğini; %24,5'i daha az hazırlanmaları gerektiğini ve %36,3'ü fark olmadığını belirtmiştir. Ders içi olarak değerlendirdiklerinde %49,7'si daha aktif olmaları gerektiğini, %18,4'ü daha az pasif olmaları gerektiğini ve %31,9'u fark olmadığını belirtmiştir.

Tablo 3: Cümle ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi

Seçenekler	Daha iyi		İyi		Aynı		Kötü		Daha Kötü	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslektaşlarım, zümrem ile olan işbirliği ve iletişimim	70	21,1	77	23,3	160	48,3	18	5,4	6	1,8
Velilerle olan işbirliği ve iletişimim	50	15,3	107	32,6	135	41,2	24	7,3	12	3,7
Öğretim faaliyetlerini etkili ve yeterli biçimde planlama	62	18,8	111	33,7	115	35	33	10	8	2,4
Hazırlanan planları uygulayabilme	62	18,7	111	33,4	114	34,3	42	12,7	3	0,9
Öğrenci kazanımlarının ölçme ve değerlendirilmesi	51	15,4	93	28,1	98	29,6	73	22,1	16	4,8
Öğrencilerin okuma-yazma öğretimi ile ilgili çalışmalarını (ödevlerini) evde yürütmesi ve bu konudaki veli desteği	50	15,2	81	24,5	91	27,6	65	19,7	43	13

Cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminde meslektaşlarım, zümrem ile olan işbirliği ve iletişimi daha iyi nitelendirenler %21,1, iyi nitelendirenler %23,3, aynı nitelendirenler %48,3, kötü nitelendirenler %5,4 ve daha kötü nitelendirenler ise %1,8'dir. Velilerle olan işbirliği ve iletişimi katılımcıların %15,3'ü daha iyi, %32,6'sı iyi, %41,2'si aynı, %7,3'ü kötü ve %3,7'si ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Öğretim faaliyetlerini etkili ve yeterli biçimde planlamayı katılımcıların %18,8'i daha iyi, %33,7'si iyi, %35'si aynı, %10'u kötü ve %2,4'ü ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Hazırlanan planları uygulayabilmeyi katılımcıların %18,7'si daha iyi, %33,4'ü iyi, %34,3'ü aynı, %12,7'si kötü ve %0,9'u ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Kazanımların ölçme ve değerlendirmesini katılımcıların %15,4'ü daha iyi, %28,1'i iyi, %29,6'sı aynı, %22,1'i kötü ve %4,8'i ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Öğrencilerin okuma-yazma öğretimi ile ilgili çalışmaları evde yürütmesini ve bu konudaki veli desteğini katılımcıların %15,2'si daha iyi, %24,5'i iyi, %27,6'sı aynı, %19,7'si kötü ve %13'ü ise daha kötü olarak nitelendirmiştir.

Tablo 4: Cümle ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin; Öğretim Aşamaları, Öğrenme Alanları ve Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı Yönlerinden Değerlendirilmesi

	Daha iyi		İyi		Aynı		Kötü		Daha Kötü	
Seçenekler	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hazırlık dönemindeki başarıları	54	16,5	89	27,1	94	28,7	76	23,2	15	4,6
Cümle öğrenimi ve tanıma başarıları	40	12,2	101	30,9	57	17,4	102	31,2	27	8,3
Metin oluşturma ve oluşturulan metinleri okuma-yazma başarıları	49	15	83	25,4	65	19,9	108	33	22	6,7
Kelimeleri tanıma/oluşturma başarıları	58	17,6	109	33	59	17,9	93	28,2	11	3,3
Heceleri tanıma/oluşturma başarıları	79	24	100	30,4	61	18,5	76	23,1	13	4
Ses/harf tanıma/okuma-yazma başarıları	114	34,5	107	32,4	55	16,7	44	13,3	10	3
Kısa zamanda okuma	142	43	114	34,5	31	9,4	34	10,3	9	2,7
Kısa zamanda yazma	84	25,5	97	29,4	40	12,1	83	25,2	26	7,9
Okuma hızı	26	7,9	53	16,2	37	11,3	129	39,3	83	25,3
Okumada nitelik (akıcılık, telaffuz, vs.)	28	8,5	59	17,9	32	9,7	135	40,9	76	23
Okuduğunu anlama	27	8,3	50	15,4	60	18,5	105	32,3	83	25,5
Yazıda nitelik (kurallı, okunaklı, işlek, estetik, vs.)	26	7,9	52	15,7	44	13,3	124	37,5	85	25,7
Konuşma becerisi	35	10,6	87	26,4	149	45,3	44	13,4	14	4,3
Dinleme becerisi	27	8,2	84	25,4	150	45,3	50	15,1	20	6
Görsel sunu- Görsel okuma	52	15,8	102	30,9	136	41,2	31	9,4	9	2,7
Okuma isteği ve alışkanlığı oluşturma	33	10	69	21	122	37,1	79	24	26	7,9
Hazır bulunuşluluk ve öğrenmede motivasyon	49	14,8	86	26,1	125	37,9	54	16,4	16	4,8

Katılımcılardan, cümle ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini, ses temelli cümle yöntemi açısından; öğretim aşamaları, öğrenme alanları ve etkinliklerdeki öğrenci başarıları yönlerinden karşılaştırmaları istenmiş, cevaplarının frekans ve yüzde dağılımları tablo 4'te belirtilmiştir. Cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini öğretim aşamaları, öğrenme alanları ve etkinliklerdeki öğrenci başarılarını hazırlık dönemindeki başarıları yönünden daha iyi nitelendirenler %16,5, iyi nitelendirenler %27,1, aynı nitelendirenler %28,7, kötü nitelendirenler %23,2 ve daha kötü nitelendirenler ise %4,6'dır. Cümle öğrenimi ve tanıma başarılarını katılımcıların %12,2'si daha iyi, %31,2'si iyi, %17,4'ü aynı, %30,9'u kötü ve %8,3'ü ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Metin oluşturma ve oluşturulan metinleri okuma - yazma başarılarını katılımcıların %15'i daha iyi, %25,4'ü iyi, %19,9'u aynı, %33'ü kötü ve %6,7'si ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Kelimeleri tanıma/oluşturma başarılarını katılımcıların %17,6'sı daha iyi, %33'ü iyi, %17,9'u aynı, %28,2'si kötü ve %3,3'ü ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Heceleri tanıma/oluşturma başarılarını katılımcıların %24'ü daha iyi, %30,4'ü iyi, %18,5'i aynı, %23,1'i kötü ve %4'ü ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Ses/harf tanıma/okuma - yazma başarılarını katılımcıların %34,5'i daha iyi, %32,4'ü iyi, %16,7'si aynı, %13,3'ü kötü ve %3'ü ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Kısa zamanda okuma başarılarını katılımcıların %43'ü daha iyi, %34,5'i iyi, %9,4'ü aynı, %10,3'ü kötü ve %2,7'si ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Kısa zamanda yazma başarılarını katılımcıların %25,5'i daha iyi, %29,4'ü iyi, %12,1'i aynı, %25,2'si kötü ve %7,9'u ise daha kötü

olarak nitelendirmiştir. Okuma hızını katılımcıların %7,9'u daha iyi, %16,2'si iyi, %11,3'ü aynı, %39,3'ü kötü ve %25,3'ü ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Okumada niteliğini katılımcıların %8,5'i daha iyi, %17,9'u iyi, %9,7'si aynı, %40,9'u kötü ve %23'ü ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Okuduğunu anlamayı katılımcıların %8,3'ü daha iyi, %15,4'ü iyi, %18,5'i aynı, %32,3'ü kötü ve %25,5'i ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Yazıda niteliği katılımcıların %7,9'u daha iyi, %15,7'si iyi, %13,3'ü aynı, %37,5'i kötü ve %25,7'si ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Konuşma becerisini katılımcıların %10,6'sı daha iyi, %26,4'ü iyi, %45,3'ü aynı, %13,4'ü kötü ve %4,3'ü ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Dinleme becerisini katılımcıların %8,2'si daha iyi, %25,4'ü iyi, %45,3'ü aynı, %15,1'i kötü ve %6'sı ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Görsel sunu becerisini katılımcıların %15,4'ü daha iyi, %32,9'u iyi, %39,6'sı aynı, %8,8'i kötü ve %3,3'ü ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Görseli okuma becerisini katılımcıların %15,8'i daha iyi, %30,9'u iyi, %41,2'si aynı, %9,4'ü kötü ve %2,7'si ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Okuma isteği ve alışkanlığı oluşturma başarısını katılımcıların %10'u daha iyi, %21'i iyi, %37,1'i aynı, %24'ü kötü ve %7,9'u ise daha kötü olarak nitelendirmiştir. Hazır bulunuşluluk ve öğrenmede motivasyon başarısını katılımcıların %14,8'i daha iyi, %26,1'i iyi, %37,9'u aynı, %16,4'ü kötü ve %4,8'i ise daha kötü olarak nitelendirmiştir.

Tablo 5: Cümle Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Materyal Yönünden Karşılaştırılması

	n	%
Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimine göre daha çok materyale ihtiyaç duyulmaktadır.		
Evet	216	65,3
Hayır	115	34,7
Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimine göre materyal zenginliği daha fazladır.		
Evet	218	66,1
Hayır	112	33,9

Tablo 5'e göre, ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretiminde katılımcılardan cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimine göre daha çok materyale ihtiyaç duyuyorum diyenler %65,3 ve demeyenler %34,7'dir. Katılımcılardan cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimine göre materyal zenginliği daha fazladır diyenler %66,1 ve demeyenler %33,9'dur.

Tablo 6: Cümle Yöntemi ile İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Gerekli ve İhtiyaç Duyulan Materyallerin Temin Yolları

	1	2	3	4	5	6	$\bar{X}$	n
Başlıklar								
Kendi emeğim ile oluşturdum.	203	54	36	7	2	1	1,53	303
Piyasadan temin ettim	80	142	52	12	2	-	2,01	288
Meslektaşlarımdan temin ettim.	18	77	106	27	2	1	2,66	231
Bakanlık desteği ile edindim.	11	13	15	13	11	7	3,31	70
İnternette edindim.	13	24	49	16	5	2	2,83	109
Veli desteği ile temin ettim.	7	12	22	13	16	11	3,64	81
Diğer	2	-	2	2	1	4	4,45	11

Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretiminde gerekli ve ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilme yolları katılımcılar tarafından önem derecesine göre 1'den (en önemli) - 6'ya (daha az önemli) doğru değerlendirilmiştir. Sıralama tablo 6'da belirtilmiştir. Buna göre; 303 öğretmenden 203'ü kendi emeği ile oluşturduğunu, 288 öğretmenden 80'i piyasadan temin ettiğini, 231 öğretmenden 18'i meslektaşlarından temin ettiğini en önemli (1.); 303 öğretmenden 54'ü kendi emeği oluşturmayı,

288 öğretmenden 142'si piyasadan temini, 231 öğretmenden 77'si meslektaşlardan temini az önemli (2.); 231 öğretmenden 106'sı meslektaşlardan temini, 288 öğretmenden 52'si piyasadan temini, 303 öğretmenden 36'sı kendi emeği ile oluşturmayı (3.) daha az önemli olarak belirtmiş, katılımcıların belirttiği diğer yolların daha az önem derecesine göre sıralanışı tabloda yer almıştır.

Tablo 7: Ses TemelliCümle Yöntemi ile İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Gerekli ve İhtiyaç Duyulan Materyallerin Temin Yolları

	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	n
Başlıklar							
Kendi emeğim ile oluşturdum.	83	44	63	31	4	2,24	225
Piyasadan temin ettim	92	97	50	26	5	2,09	270
Meslektaşlarımdan temin ettim.	8	62	75	30	9	2,84	184
Bakanlık desteği ile edindim.	20	45	23	16	22	2,90	126
İnternette edindim.	118	67	57	28	12	2,11	282
Veli desteği ile temin ettim.	9	7	30	11	26	3,60	83
Diğer	-	-	1	3	6	4,3	10

Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde gerekli ve ihtiyaç duyduğunuz materyalleri hangi yollar ile temin ettiniz? Önem derecesine göre 1'den (en önemli) - 6'ya (daha az önemli) doğru değerlendiriniz” Sorusuna katılımcıların cevaplarının betimleyici istatistikleri tablo 7'de yer almaktadır. Buna göre; 288 öğretmenden 118'i internetten temini, 270 öğretmenden 92'si piyasadan temini, 225 öğretmenden 83'ükendi emeği ile oluşturduğunu en önemli (1.); 270 öğretmenden 97'si piyasadan temini, 282 öğretmenden 67'si internetten temini, 184 öğretmenden 62'si meslektaşlardan temini az önemli (2.); 184 öğretmenden 75'i meslektaşlardan temini, 225 öğretmenden 63'ü kendi emeği ile oluşturma, 282 öğretmenden 57'si internetten temini daha az önemli (3.) temin yolu olarak belirtmiş, katılımcıların belirttiği diğer yolların daha az önem derecesine göre sıralanışı tabloda yer almıştır.

Tablo 8: Nitelikli İlk Okuma-Yazma Öğretimi İçin Başarılı Bulunan Yöntem

Seçenekler	n	%
Cümle yöntemi	189	56,9
Ses temelli cümle yöntemi	143	43,1

Katılımcılara, cümle ve ses temelli cümle yöntemini, süreç sonunda nitelikli okuma-yazma edinimi bakımından hangi yöntemi daha başarılı buluyorsunuz? sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplarının frekans ve yüzde dağılımları tablo 8'de belirtilmiştir. Buna göre katılımcıların %56,9'u cümle yöntemini %43,1'i ise ses temelli cümle yöntemini daha başarılı bulmuştur.

Tablo 9: İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Uygulanabilecek Yöntemlerin Öğretim Programda Yer Alması ve Öğretmenlerin Uygun Yöntemi Seçip Kullanabilmesi Hususunda Katılımcıların Düşünceleri

Seçenekler	n	%
Evet, daha doğru olur.	225	68
Hayır, yanlış olur.	48	14,5
Kararsızım	58	17,5

Tablo 9'a göre, ilk okuma-yazma öğretimine yönelik uygun yöntemlerin; tanım, uygulama şekli ve örnekleri vb. yönlerden öğretim programında yer alması ve öğretmenlerin de bu yöntemler içinden uygun gördüğünü seçip öğretimde uygulamaları konusuna katılımcıların %68'i evet, daha doğru olur, %14,5'i hayır, yanlış olur ve %17,5'i ise kararsızım cevabını vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenmiş olan sorulara ilişkin verilerin analizi sonucunda ortaya konan bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu doğrultuda öneriler getirilmiştir.

Araştırmaya katılan 332 sınıf öğretmeninin kişisel bilgilerinin yer aldığı tablo 1'e göre katılımcıların %61,4'ünün kadın ve %38,6'sının erkektir. Katılımcıların; %41,6'sı eğitim fakültesi, %35,9'u gibi önemli kısmı öğretmen okulu, eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulu gibi okullardan mezun olduklarını, %21,4 ise branş dışından bir lisans programından mezun olup sınıf öğretmenliği formasyonu alarak sınıf öğretmeni olarak görev yaptığını belirtmişlerdir. Bu veriler bize katılımcı öğretmenlerin önemli kısmının mesleki kıdemlerinin yüksek olduğunu ve oldukça tecrübeli olduğunu göstermektedir. Nitekim, öğretmenlerin %73,5'inin 15 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları, %88,6'sının 3 yıl/defadan fazla birinci sınıflarda eğitim - öğretimi yürüttüğü, %53,3'nün cümle yöntemi ve %9,9'nun ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini 3 ve üstünde defa gerçekleştirdiği, görülmektedir. Katılımcıların %57,5'i lisans derecesine sahipken ancak %1,8'i yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlerin %51,5'i birinci sınıflarda eğitim - öğretimi yürütürken sınıf mevcutlarının 45 öğrenciden az olduğunu ifade etmişlerdir. Cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini gerçekleştirenlerin %81 gibi önemli kısmı, ilk okuma - yazma öğretimi ile ilgili olarak seminer, hizmet içi eğitimlere katıldığını belirtmişlerdir. Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan araştırmaya katılan ve cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini yürüten öğretmenler ise bulgularımızın tersine ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin hiçbir seminer, hizmet içi eğitim vs. katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin %62,7'sinin öğretime ilişkin hazırlayıcı eğitime katıldığı görülmektedir. Çalışmamız bulgularını ile benzerlik gösteren Aktürk ve Mentiş Taş (2011) araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%61,2) ses temelli cümle yöntemine ilişkin, kılavuz kitaplardan, internetten, kursa katılarak, deneyimli öğretmenlerden yararlanarak yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %38,8'i ise yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgular doğrultusunda özetle şunları ifade etmemiz mümkündür:

1. Büyük çoğunluğu kadın olan (%61,4) katılımcıların %78,6'sı öğretmen yetiştiren kurumdan mezun sınıf öğretmenidir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı hem cümle hem de ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmiştir. %73,5'i 15 yıl üstü mesleki kıdeme sahip katılımcıların %88,6'sı 3 yıl/defadan fazla birinci sınıflarda eğitim - öğretimi yürüttüğü, %53,3'nün cümle yöntemi ve %9,9'nun ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini 3 ve üstünde defa gerçekleştirdiği, görülmektedir. Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimini 3 yıl ve üstünde defa gerçekleştirenlerin oranının ses temelli cümle yöntemi ile gerçekleştirenlerin oranından çok yüksek olmasının nedenini; ses temelli cümle yönteminin cümle yöntemine göre programlarda 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yer alması ve uygulanması şeklinde değerlendirebiliriz.

3. Katılımcıların, %21,4'nün branş dışından bir lisans programından mezun olup sınıf öğretmenliği formasyonu alarak görev yapıyor olması, ancak %1,8'inin sadece yüksek lisans derecesine sahip olması ve sınıf mevcutlarının yüksek olması (katılımcıların %47,62'si birinci sınıflarda mevcutlarını 46-76 öğrenci olarak belirtmiştir) birinci sınıflarda, öğretimde nitelik ve başarının düşmesine sebep olacağını ifade edebilir.

Bu çerçevede araştırmamızın oldukça önemli ve güvenilir olduğunu söylememiz mümkündür.

Her yöntem ile öğretim için olduğu gibi cümle ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimi için de öğretmenin ders öncesi (dış) hazırlığı ve ders süreci (içi) için ise konumu

farklılık göstermektedir. Söz konusu hazırlık ve dersin işleniş yönünden katılımcılardan cümle ve ses temelli cümle yöntemini karşılaştırmaları istenmiştir. Ders dışı hazırlık için katılımcıların %39,3'ü cümle yöntemine göre öğretime daha çok hazırlanması gerektiğini, %36,3'ü bir fark olmadığını ve %24,5'i ise daha az çalışma gerektiğini belirtmiştir. Sınıfta içi öğretim sürecinde ise katılımcıların %49,7'si öğretmenin daha aktif olması gerektiğini belirtmiştir. Ders dışı hazırlık için fark olmadığını belirtenler ile birlikte bakıldığında, cümle yöntemi ile öğretimde hazırlıktan farklı görülmediğini, ders içi süreç için ise öğretmenin rolünün daha arttığını ve derste daha aktif olduğunu söylememiz mümkündür.

Katılımcılardan cümle ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini; meslektaş - zümre, veli ile iletişim ve işbirliği, öğretimi planlama ve uygulayabilme, kazanımları ölçme-değerlendirme, öğrencilerin ev ödevleri ve bu konuda ki veli desteği gibi daha çok sınıf dışı iletişim ve çalışmaları karşılaştırmalı olarak değerlendirmişlerdir. Bulgulardan, iki yöntem ile öğretimi öğretmenler, değerlendirme seçenekleri için yaklaşık olarak aynı olarak değerlendirdiklerini, anlamlı fark belirtmediklerini, meslektaş-zümre, veli ile iletişim ve işbirliği, öğretimi planlama ve uygulayabilme hususunda küçük oranda ses temelli cümle yöntemi ile öğretimi iyi ve daha iyi şeklinde değerlendirdiklerini, kazanımları ölçme-değerlendirme, öğrencilerin ev ödevleri ve bu konudaki veli desteği konularında ise ses temelli cümle yöntemi ile öğretimi cümle yöntemine göre olumsuz şekilde değerlendirdiklerini görmekteyiz. Nitel araştırma yaklaşımı ile öğretmen görüşmelerine dayalı yapılan bir saha çalışmasına göre, “Değerlendirme sürecinde program size ne derecede rehberlik ediyor?” sorusu ile elde edilen görüşler analiz edildiğinde öğretmenlerin bir kısmı rehberlik ediyor şeklinde görüş bildirirken bir diğer kısmı ise rehberlik etmiyor şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerin farklılaşma nedeni, öğretmenlerin programı ne derece uyguladıkları ve bu programın uygulamasına dair ne kadar bilgi sahibi oldukları ile ilgili olabilir. “Programın öngördüğü değerlendirmelerin öğrencilerin gerçek başarılarını yansıttığını düşünüyor musunuz?” sorusuna dair öğretmen görüşlerinin bazıları başarıyı yansıtıyor şeklinde iken bazıları da başarıyı yansıtmıyor şeklindedir (Yıldırım, Kara, Özpolat, Bars, Karakoç, Bayrak, 2015).

Cümle ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini; öğretim aşamaları, öğrenme alanları ve etkinliklerdeki öğrenci başarısı yönlerinden karşılaştırarak değerlendiren katılımcılar, hazırlık aşamasında öğrenci başarısını iki yöntemde aynı (%28,7), cümle öğrenimi ve tanıma başarısında ses temelli cümle yöntemi ve öğrenci başarısını daha kötü (%31,2) yani cümle yöntemi ile öğretimi bu aşamada daha başarılı, kelimeleri tanıma/oluşturma aşamasında öğrenci başarısını iyi (%33), heceleri tanıma/oluşturma aşamasında iyi (%30,4) ve ses/harf tanıma/okuma-yazma aşamasında daha iyi (%34,5), metin oluşturma ve oluşturulan metinleri okuma-yazmada ise kötü (%33) şeklinde değerlendirmişlerdir. Öğrenme alanları ve nitelik açısından katılımcıların %45,3'ü dinleme, %45,3'ü konuşma, %41,2'si görsel sunu-görsel okuma becerisi yönünden ses temelli cümle yöntemi ile öğretimi ve öğrenci başarısını cümle yöntemi ile aynı olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların %43'ü kısa zamanda okuma başarısını daha iyi, %29,4'ü kısa zamanda yazma başarısını iyi şeklinde ses temelli cümle yönteminin lehinde değerlendirirken %39,3'ü okuma hızı, %40,9'u okumada nitelik (akıcılık, telaffuz, vs.), %32,3'ü okuduğunu anlama ve %37,5'i yazıda nitelik (kurallı, okunaklı, işlek, estetik, vs.) yönlerinden cümle yöntemi ve öğretimi ile buradaki öğrenci başarısını ses temelli cümle yönteminden daha iyi olarak değerlendirmiştir. Konuya ilişkin alan çalışmalarından birinde, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin genelinin, ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyı uygulama konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bitişik eğik yazının olumsuz yanlarının olup olmadığı sorusuna, katılımcıların %72'si olumsuz yanlarının bulunduğu yönünde cevap vermişlerdir. Öğretmenler genel olarak, öğrencilerin düz yazıyı tercih ettiklerini, bitişik eğik yazı yazmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Güzel yazan öğrencilerin yazılarının estetik durmakla birlikte sayılarının çok az olduğunu, çoğunun yazılarının okunmadığını, okuma-yazmada bütünlük

sağlanamadığını ve noktalama işaretlerini geç kavradığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin %67'si ise öğrencilerin, dik yazıyla daha rahat ve kolay yazdıklarını, dik yazı ile yazma konusunda daha istekli olduklarını, daha düzgün ve tane tane yazabildiklerini, bunların yanı sıra, gündelik yaşamlarında hep dik yazıyı görmeleri sebebiyle, dik temel yazıyı daha kolay öğrendikleri ve yazdıklarını ifade etmişlerdir (Akman, Aşkın, 2012). Bir alan çalışması bulgularına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını (%45,7) öğrencilerin ses temelli cümle yöntemi ile daha çabuk okuma ve yazmaya geçtiklerini belirtmişlerdir. Hızlı okuma konusunda ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin yavaş olmalarına rağmen, erken okumada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Aktürk, Mentiş Taş, 2011). Başka bir alan çalışmasında, ses temelli cümle yönteminin olumsuz yanlarının olup olmadığı sorusuna, katılımcı öğretmenler (%56), olumsuz yönleri bulunduğu yönünde cevap vermiştir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okuduklarını anlamakta zorlandıklarını, okuma ve yazmada bütünlük sağlanamadığını, öğrencilerin noktalama işaretlerini geç kavradığını belirtmişlerdir (Akman, Aşkın, 2012). Bulgularımız ile benzerlik gösteren başka bir alan çalışmasına göre, ses temelli cümle yönteminin zayıf ve problemli yönlerinin de bulunduğunu, en büyük endişelerden birinin, öğrencilerin bütünü anlamada güçlük çekmesi olduğunu belirten öğretmenler, sırasıyla bireysel ses, hece ve kelimelere odaklanan çocukların, okudukları cümle ya da daha uzun metinlerin anlamsal bütünlüğünü yakalamada zorlandığını, bu durumun, öğrencilerin metni anlamlandırırken dikkatlerini öncelikle sesleri çözümlemek ve yeniden birleştirmek için harcamaları ve bunun sonucunda artan bilişsel yük ile açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca gözlemler, özellikle uzun kelimelerde bir biri ardında sesleri çözümlemeye çalışan bazı çocukların, kelimeyi bir bütün olarak okumakta güçlük yaşadığını ve bu durumun okudukları metnin anlamını yitirmelerine sebep olduğunu göstermiştir. (Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt ve Kurt, 2016). Diğer çalışmaya göre, kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi bakımından daha etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Çözümleme yönteminin bütünü kavrama, somut ve kalıcı öğrenmeler sağlama, algılama kolaylığı, sözcüklerin tam telaffuz edilmesi, anlamlı metinler oluşturma, biçim ve içeriğin zihinde yapılandırılmasını sağlama açısından daha etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler bireşim yönteminin, parçaları algılama, heceleyerek okuma, algılamayı yavaşlatma, harf, hece ve sözcükler arasında ezberleyerek ilişki kurmaya neden olduğu için okuduğunu anlama becerisi bakımından etkili olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarıdan fazlası ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin öğrencilerin okuma yazma öğrenme hızı bakımından daha etkili olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, çözümleme yönteminin okuma yazmaya geç başlamaya neden olduğunu, ancak nitelikli ve hızlı okuma becerisi kazandırma ve bütünü kavrayarak göz sıçramasının daha hızlı gerçekleşmesini sağlama bakımından daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler bireşim yönteminin okuma yazmaya çabuk geçme bakımından daha etkili olduğunu ancak okuma hızında ve kalitesinde azalma, heceleyerek okuma, bütünü algılamakta zorlanma, hece ve harf eksikliklerine neden olma, harf ve heceleri anlamadan, ezberleyerek öğrenmeye neden olma bakımlarından etkili olmadığını ifade etmişlerdir (Karadağ ve Gültekin, 2007). Bu bağlamda çalışma bulgularımız bu ve benzeri bir çok alan çalışması ile benzerlik göstermektedir (Bilir, 2005; Kaya, 2008; Bulut, 1998; Tok, 2001; Çelenk, 1993; Uçar, 2001; Güneş, 2003; Tok, Ş., Türkay Tok, N. ve Mazı, A. 2008). Yine, çalışmamız ile kısmen benzerlik gösteren ve destekleyen Aslantaş ve Cinoğlu çalışmasına göre, okumaya geçme ve okumanın daha kalıcı hale gelmesi açısından öğretmenler %77'lik oranla ses temelli cümle yönteminin daha etkili olduğunu, %23'ü ise çözümleme yönteminin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Okuma hızı açısından öğretmenlerin %17'si ses temelli cümle yöntemini daha etkili bulurken, %83'ü çözümleme yönteminin daha etkili olduğu kanaatindedir. Öğretmenlerin %80'i okuduğunu anlama açısından ses temelli cümle yönteminin daha etkili olduğunu belirtirken, %20'si ise çözümleme yönteminin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %72'si eğik el yazısını daha olumlu bulurken %28'i düz yazının daha olumlu olduğu düşüncesindedir (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010). Yine çalışmamızda, katılımcıların %37,1'i okuma

isteği ve alışkanlığı oluşturma ve %37,9'u ise öğretime hazır bulunuşluluk ve öğrenmede motivasyon bakımından her iki yöntem ve başarısını aynı olarak değerlendirmişlerdir.

İlk okuma - yazma öğretiminde son derece önemli yere sahip materyaller yönünden iki yöntemi karşılaştıran katılımcıların %65,3'ü ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretiminde cümle yöntemi ile öğretime göre daha fazla materyale ihtiyaç duyulmakta ve katılımcıların %66,1'ine göre ses temelli cümle yöntemi ile öğretiminde materyal çeşitliliği ve zenginliği daha fazladır. Bu durum, cümle yöntemi ve öğretiminin programlarda yer aldığı dönemde, teknoloji başta olmak üzere imkan ve şartların günümüzden dolayısı ile ses temelli cümle yöntemi ile öğretim süreçlerinden çok daha farklı ve yetersiz kaldığını göstermektedir. Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt ve Kurt (2016) tarafından gözlem ve öğretmen görüşüne dayalı yapılan ve bulgularımız ile benzerlik gösteren alan çalışmasına göre, ses temelli cümle yöntemi bağlamında hazırlanan materyal ve kaynakların sayıca ve içerik bakımından daha zengin olduğunun gözlemlendiği, öğretmen görüşmelerinde, öğretmenler devlet okullarında ek kaynak kullanımının bakanlık tarafından uygun görülmemesine rağmen, ses temelli cümle yönteminin sayıca daha fazla ve nitelik olarak daha çeşitli kaynaklara erişim sağladığına değindikleri, içerik olarak daha zengin olan ve animasyon, video ve şarkı gibi yaratıcı ve teknolojik detaylar ile desteklenen materyallerin çocuklar için daha motive edici olabildiği belirtilmiştir.

İlk okuma - yazma öğretiminde gerekli ve ihtiyaç duyulan materyalleri temin etme yolları için çalışmaya katılan ve öğretimi cümle yöntemi ile yürüten 332 öğretmenden 203'ü kendi emeği ile oluşturmayı en önemli (1.), 142'si piyasadan temini az önemli (2.), 106'sı meslektaşlardan temini daha az önemli (3.) şeklinde belirtmiş iken, öğretimi ses temelli cümle yöntemi ile yürüten 332 öğretmenden 118'i internetten temini en önemli (1.), 97'si piyasadan temini az önemli (2.), 75'i meslektaşlardan temini daha az önemli (3.) şeklinde belirtmiş diğer yollar ise daha az önem derecesine göre sıralanmıştır. Bu durumu yine gelişen teknoloji ve teknolojinin eğitim-öğretime uyarlanması, dönem imkan ve şartları ile ilişkilendirmemiz mümkündür.

Çalışmaya katılan ve ilk okuma - yazma öğretimini hem cümle yöntemi hem de ses temelli cümle yöntemi ile yürüten 332 öğretmenden 189'u (%56,9) cümle yöntemiyle, 143'ü (%43,1) ise ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimini başarılı bulduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşleri ile yapılan ve çalışmamız bulguları ile benzerlik gösteren alan çalışmasına göre, ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi bakımından daha etkilidir. Çözümleme yöntemi, bütünü kavrama, somut ve kalıcı öğrenmeler sağlama, algılama kolaylığı, sözcüklerin tam telaffuz edilmesi, anlamlı metinler oluşturma, biçim ve içeriğin zihinde yapılandırılmasını sağlamaktadır. Bireşim yöntemi, parçaları algılama, heceleyerek okuma, algılamayı yavaşlatma, harf, hece ve sözcükler arasında ezberleyerek ilişki kurmaya neden olmaktadır (Karadağ ve Gültekin, 2007).

İlk okuma - yazma öğretiminde uygulanabilecek yöntemlerin uygulama şekli ve örnekleri başta olmak üzere açıklamaları ile öğretim programlarında yer alması ve öğretmenlerin uygun gördükleri yöntemi öğretimde uygulama serbestisine sahip olması yaklaşımına, katılımcıların %68'i evet, daha doğru olur, %14,5'i hayır, yanlış olur ve %17,5'i ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. Nitekim, 1924 yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programından, ilk okuma - yazma öğretiminde uygulanmakta olan harf (tesmiye) ve hece (tehecci) yöntemi çıkarılmış, öğretimde ses (savfî) ve sözcük yöntemlerinden birinin kullanımı öğretmenlerin takdirine bırakılmıştır. Aynı şekilde 1926 yılı İlkokul programından, ilk okuma - yazma öğretiminde heceleme ile sonuçlanan harf (tesmiye) ile ses (savfî) yöntemleri uygulamadan kaldırılmış, öğretimde sözcük yöntemi ile karma (muhtelit) yöntemlerden birinin seçimi öğretmenlere bırakılmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Alan çalışmalarının büyük kısmının, bulgularımızı destekler nitelikte oldukları görülmektedir. Bunlardan biri olan çalışmaya göre, kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tümüne yakını; ilk okuma yazma öğretiminde kendilerine yöntem seçme özgürlüğü tanınması durumunda çözümleme

yöntemini seçeceklerini belirtmektedirler. Öğretmenler, bu yöntemi tercih etme nedeni olarak ise okuduğunu anlama, okuma hızı, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olma ve okuduğunu yapılandırmada daha etkili olmasını göstermektedirler (Karadağ ve Gültekin, 2007) .

Çalışma bulgu ve sonuçları doğrultusunda şu önerileri getirmek mümkündür:

- Çalışmamıza katılan öğretmenlerin sadece 6'sı (%1,8) yüksek lisans derecesine sahiptir. Bu durum öğretmen niteliği dolayısı ile verim ve başarısı açısından önemlidir. Bundan hareketle, gelecek neslin mimarı ve ilk okuma-yazma öğretiminin temel aktörü öğretmenlerin, lisansüstü programlara, bilimsel çalışmalara teşvik edilerek katılımları sağlanmalı.

- Sınıflardaki öğrenci sayısı ne kadar az olur ise öğretmenin, öğrenciyi bireysel tanıma ve rehberlik süresi o kadar yüksek olacaktır. Çalışmamız bulgularına baktığımızda, katılımcıların %48,5'i ilk okuma - yazma öğretimini, ortalama 46 ve üstünde öğrenci ile yürüttüklerini belirtmişlerdir. Günümüz öğrenci, yakın çevre ve içinde aile nitelik, özellikleri düşünüldüğünde, öğretmenin işinin ne kadar zor olduğu görülür. Bu, başarı ile nitelik sorununu da ortaya çıkacaktır. Sınıfların, özellikle birinci sınıfların oluşumuna özel önem verilmeli ve öğrenci sayısının mümkün olan en az seviyede tutulmasına özen gösterilmelidir.

- Hizmet öncesinde eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin, ilk okuma - yazma öğretimi dersini uygulamalı ve nitelikli almaları sağlanmalıdır. Bu dersin kredisi artırılarak uygulamalı, iki döneme çıkarılmalı, konuda uzmanlaşmaları sağlanmalıdır.

- Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin, programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması I-II dersleri çerçevesinde, dönemin önemli kısmını zorunlu olarak birinci sınıflarda geçirmeleri ve özellikle ilk okuma - yazma öğretiminde uygulamalara fırsat verilerek yetişmeleri sağlanmalıdır.

- Yeni mezun öğretmenlere, mesleki kıdemi ve özellikle birinci sınıf tecrübesi yüksek öğretmenler, okul idaresi tarafından rehber olarak görevlendirilmeli ve işbirliği içinde yetişmeleri sağlanmalıdır.

- İlk okuma-yazma öğretiminde başarı daha çok öğretmen niteliğine bağlıdır. Bundan hareketle süreçte öğretmenler, konuya ilişkin seminer, çalıştay, hizmet içi eğitim vb. alınmalı, program ve yöntem değişikliklerinde bu bilgilendirme çalışmaları mutlaka ve zorunlu olarak gerçekleştirilmelidir.

- Tüm sınıf ve öğretimlerde öğretmenin en önemli yardımcısı, destekçisi hiç şüphesiz aile özelinde velidir. Hele hele evdeki çalışmalarda veli çok daha önemli yere sahiptir. Çalışmamız sonuçlarına göre mevcut yöntem ile öğretimde öğrencilerin ev çalışmaları ve bu noktada veli desteği cümle yöntemine göre daha kötüdür. Veliler genel olarak eğitim - öğretimde, ilk okuma - yazmadaki başarısızlıkta asıl ve nerede ise tek sorumlusu olarak öğretmeni görmektedirler. Ayrıca, çok isteseler de çocuğuna hangi konuda ve nasıl destek sağlayacaklarında bilememektedirler. Öğretmen, her konuda ama özellikle ilk okuma - yazma öğretiminde uyguladığı yöntem - teknikler ve sınıf içi öğretim etkinlikleri ile ilgili olarak süreç içinde velilerle etkin iletişim içinde olmalı, veliden beklentisi, çalışmalarda velinin konumu ve nitelikli katkısı konularında velileri özellikle ve etkin şekilde bilgilendirmelidir.

- Öğretim programları hazırlanırken, ilk okuma - yazma öğretimi sürecinde, öğretmen ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğretimin her aşamasında soru, sorunlarına cevap verecek şekilde hazırlanmalıdır.

- Programda ilk okuma-yazma öğretimi için öngörülen yöntemin basamaklarına uygun etkili, model olacak uygulama örneklerine yer verilmelidir.

- Çalışmamız ve benzeri alan çalışmalarından yararlanılarak, çalışmamız sonuçlarında

olduğu gibi mevcut öğretimde uygulanan yöntem ile öğrencilerin zorlandıkları ve başarısızlık gösterdikleri aşamalar belirlenmelidir. Öğretmenlerin, söz konusu aşamalara daha bilinçli, özenli, seçici hazırlanması ve bu aşamayı daha yavaş, daha çok bireysel, bol etkinlik ile yürütmesi yararlı olacaktır.

- Çalışmamız sonuçlarına göre, ses temelli cümle yöntemi ile öğretimde daha fazla materyalle ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç, günümüz şartlarında hele hele gelişen teknoloji ile nitelik yönünden de oldukça artmış ve değişmiştir. Öğretmenler, özellikle elektronik ortamı kullanarak ve görseller başta olmak üzere nitelikli materyaller ile öğretimi renklendirmeli, çekici kılmalıdır. Bakanlığın kaynakları yanında, özel yayınevi ürünlerinden yardımcı olarak yararlanma yoluna gitmelidir.

- Çalışmamız sonuçlarından bir diğerine göre; önceki programda öngörülen ve öğretimde uygulanan cümle yöntemi daha başarılı bulunmaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin, öğretimde uygulanabilecek yöntemlerin öğretim programlarında yer alması ve uygun gördükleri yöntemi seçme ve öğretimde uygulama serbestisine sahip olunması yaklaşımına olumlu baktıkları görülmüştür. Daha kapsamlı çalışmalar ile konunun tartışılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akman, E., Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *GEFAD / GUJGEF* 32 (1),1-18.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenenöğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.5. (9),79-95.
- Aktürk, Y., Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (şanlıurfa/viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 27-37.
- Arslantaş, H. İ., Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (1), 81-92
- Akıncı, M., Bektaş, S., Gülle, T., Kurt, S. ve Kurt, Y. (2016). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Eğitimi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*,33, (2), 97-115.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilkokuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38, 87-100.
- Binbaşioğlu, C. (1989). İlkokuma ve yazma öğretiminde yöntem sorunu. *Çağdaş Eğitim*.14(150), 3-7.
- Binbaşioğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*. 14 (114), 8-32.
- Binbaşioğlu, C. (2003). *Eğitim ve öğretim üzerine yazılar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bulut, F. (1998). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana: Türkiye.
- Çelenk, S. (1993). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çelenk, S. (1999). *İlkokuma yazma öğretimi*. Artım Yayınları. Ankara.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2004). İlkokuma yazma öğretimi (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2003). Okuma–yazma öğretiminde cümlelerin önemi. *TÜBAR-XIII*, 39-48.
- Gay L.R., Mills, G.E., ve Airasian, P. (2006) Educational research (8. Baskı). Ohio: Pearson.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech N. L. (2009). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. (Çev. Editörü S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102- 121.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlk okul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maarif Vekâleti. (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-ı Âmire.
- Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Millî Matbaa.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1948). *İlk okul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Yıldırım, İ., Kara, K., Özpolat Turan, E., Bars, M., Karakoç, B., Bayrak, K. (2015). 4+4+4 sistemi ile yenilenen ilk okuma yazma öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, (4), 433-448.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7 (26): 257-276.
- Tok, Ş., Türkay Tok, N., Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 53, 123-144.
- Uçar, K. Ö. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.