

## **İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri**

**Kemal Kayıkçı**

*Bu çalışmanın amacı 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde ilköğretim okullarının birinci sınıflarında uygulamaya konulan ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulanmasına ilişkin birinci sınıf öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırmanın evrenini farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerde bulunan ilköğretim okullarından yansız oranlı küme örnekleme yolu ile seçilen Adana'nın Seyhan ilçesine bağlı 40 ve Yüreğir ilçesine bağlı 30 okulda görev yapan 345 birinci sınıf öğretmeni ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı bünyesinde görev yapmakta olan 65 ilköğretim müfettişinden oluşmuştur. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 39 maddeden oluşan "ses temelli cümle öğretimi ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri: .93 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada gerek öğretmen ve gerekse müfettişler ses temelli cümle öğretim yöntemi ile ilgili uygulamaları "program felsefesinin uygulanması" boyutunu "sınıf ortamı ve materyal olanakları" boyutuna göre daha başarılı bulmuşlardır. Bu boyularda öğretmen ve müfettişlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Yapılandırılmı programla ilişkin kurs alan öğretmenler, almayan öğretmenlere göre uygulamaları daha başarılı bulmuşlardır.*

**Anahtar sözcükler:** Ses temelli cümle öğretimi, okuma yazma öğretimi, denetim.

### **Opinions of Primary Education Inspectors and Teachers about the Application of the Sound Based Sentence Instruction Method**

*The purpose of this study is to examine the opinions of primary education inspectors and the first grade teachers about the use of the Sound Based Sentence Instruction Method, introduced as of 2005-2006 educational year in the first grade of primary schools, and to determine whether these opinions differ according to several variables. The study group were 345 first grade teachers and 65 primary school inspectors in Adana Province. The subjects were chosen randomly, proportional classification sampling from primary schools in areas with various socio-economic levels. The Scale of Sound Based Sentence Instruction, developed by the researcher was made up of 39 items. In the data analysis, frequency, arithmetic mean, standard deviation, t-test, variance analysis and LSD test were used. Not only the teachers, but also the inspectors considered the application of program philosophy much more successful as to the classroom environment and material facilities in the applications of sound based sentence instruction method. Among these dimensions, there was a considerable difference between the opinions of teachers and those of inspectors. The teachers trained in constructional program found the applications more effective than those with no such training.*

**Keywords:** Sound based sentence instruction, teaching reading and writing, supervision.

Okuma yazma eğitimi okul etkinliklerinin en başında geldiği gibi en önemlisidir. Bu etkinliklerle kazanılan beceriler okul hayatından başka, iş hayatında da ön şarttır (Alperen, 2001). Okuma yazma öğretimi her insanın insanca yaşaması için devlet tarafından zorunlu olarak sağlanması gereken bir insan hakkı olarak uluslar arası sözleşmelerle teminat altına alınmıştır. Birleşmiş Milletler Örgütü Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. Maddesinde, “Taraflar devletler eğitim alanında, cehaletin ve özellikle okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere, sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslar arası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler” denilmektedir (MEB,1991). 2003 Şubat ayında Birleşmiş Milletler Örgütü 2003- 2012 arasındaki on yılı, okuma yazma on yılı olarak ilan etmiştir. Bu girişimin amacı, çalışma yaparak okumaz yazmaz kişilerin topluma kazandırılmasını sağlamak ve on yıllık sürede okumaz yazmazların oranını % 50 azaltmaktır (Güneş, 2005a).

İnsan yaşamında bu kadar önemli yeri olan okuma yazma etkinliği, teknik anlamda iletişim sürecinin bir parçasıdır. İlkokuma yazma öğretimi, kaynak olarak, anlamlı işaretlerle kodlama ve alıcı olarak, anlamlı işaretlerin kodlarını çözümlenerek anlamlandırmanın öğretimini içeren bir süreçtir. İlköğretim programında, öğrencilere güzel, düzgün, okunaklı ve kurallara uygun yazı yazma becerisi kazandırılması amaçlanmaktadır. İlköğretim programlarının omurgasını oluşturan okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik ya da gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Tazebay, 1997; Köksal, 2003). Çınar’a (2004) göre yazma: anlamları önce sese, sonra da sesleri harflerle dönüştürerek kodlama ve kayıt altına alma eylemidir.

İlkokuma yazma öğretim süreci, çocuğun eğitim hayatındaki en önemli ve aynı zamanda en kritik süreçlerden biridir. Bu süreç, öğrenciye hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı okuma zevki, okuduğunu anlama, akıcı olarak okuma, düzgün yazı yazma beceri ve alışkanlıklarının kazandırıldığı bir süreçtir. Denilebilir ki istendik nitelikte okuma yazma becerisi kazanan kişiler diğer derslerde de başarılı olabilirler. Yapılan araştırmalar bunu desteklemektedir (Bloom, 1979; Fidan ve Baykul,1994; Güleryüz. 1997). Çocuğun ilköğretim okulundan üniversiteye kadar eğitim hayatındaki başarısı, önemli ölçüde onun okuma yazma becerisine bağlıdır. Bu nedenle Türkçe dersinin ve diğer tüm derslerin temeli; Türkçe dersinin temelini de okuma yazma öğretimi olduğu söylenebilir. Okuma yazma öğretim süreci önemli olduğu kadar, kritik bir süreçtir. Çünkü, bu dönemde yapılacak bir hata öğrencinin okuma yazma mekanizmasını geç ya da yanlış öğrenmesine

yol açmakla kalmaz, aynı zamanda yanlış bir öğrenme –öğretme davranışı geliştirmesine de yol açabilir (Ünüvar ve Çelik, 1999).

Okuma yazma öğretiminin kolaylaştırılmasında, okul öncesi eğitim ve deneyimin önemli bir etkisi olduğu söylenebilir (Merrel, C; Tymms, P, 2005). Avrupa ülkelerinin çoğunda bitişik eğitim yazı ile öğretime başlanmaktadır. Hatta bazı ülkelerde üç yaşından itibaren anaokullarında bitişik eğitim yazısı öğretilmektedir (Güneş, 2005). Okur yazarlıkta ulusal başarı elde etmiş Finlandiya’da, konunun uzmanı Pie Corbett tarafından hikaye anlatımıyla okuma-yazma projesi geliştirilmiştir. Buna göre 3- 6 yaş arası çocuklara okuma yazma öncesi seviyelerine uygun olarak öğretmen ile öğrenci merkezli aktiviteler yaptırılarak, çocuklarla konuşmaya, onlara hikaye anlatmaya ve şarkı söylemeye yönelik etkinlikler yaparak çocukların dil becerileri geliştirilmelidir. Çünkü tüm çocuklar, eğlenerek çok daha iyi öğrenirler (Palmer, 2007).

Okul öncesi eğitimin yanında, ilkokuma yazma öğretimini destekleyen bir başka unsur da veli desteğidir. Öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde velinin devre dışı kalmasının mümkün olmadığını, aslında velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, öğrenciyi veli-öğretmen çelişkisi arasında bırakmamak için, velilerin eğitilmesi gerektiği düşüncelerinde birleşmektedirler (Çelenk, 2002).

Gould’e (2007) göre, mükemmel bir okuma yazma programının nasıl yapılacağını anlatan çalışma kitapları ya da kılavuz yoktur. Her ülkede hatta aynı ülkenin değişik bölgelerinde okuma yazma öğretiminde farklı bakış açılarını yansıtan çeşitli modeller ve uygulamalara rastlanmaktadır. Bilimsel çalışmaların doruğunda bulunan ABD’ de bile okuma yazma alanında değişik yaklaşımlar izlenmekte, yıllarca uygulanan bazı yaklaşımlardan vazgeçilmekte ve daha sonra da bu yaklaşımlar yeniden uygulama alanında boy göstermektedir. Çelenk’e göre, ABD’ de Parça merkezli yaklaşımlar ve Sosyo- psikodilbilimsel yaklaşımlar olarak iki ana yaklaşım bulunmaktadır. Parça merkezli yaklaşımda: a) ses temelli yaklaşım, b) dilbilimsel yaklaşım, c) sözcük görme ya da “bak söyle” yaklaşımı, d) bazal okuyucu yaklaşımı yer alırken; Sosyo-psikodilbilimsel yaklaşımda ise: a) dil deneyimi yaklaşımı ve b) bütüncül dil yaklaşımı yer almaktadır. Almanya ‘da ise, 6 değişik yöntem öğretmenin seçimine bırakılmıştır (Çelenk, 2005).

Ülkemizde Okuma yazma öğretimi konusunda tarihsel süreç içinde değişik yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler; harf, ses, hece, sözcük, cümle ve öykü yöntemi olarak sıralanmıştır (Köksal, 2003). *Harf (Alfabe) yöntemi*: Bu yöntem Greko-Romen uygarlıklarından, orta çağın sonuna kadar tüm dünyada kullanılmış bir yöntemdir. Bu yöntemin temel ilkesi

sözcükleri tanımak için önce harfleri tanımak gerekir (Çelenk, 2005; Köksal, 2003). Her harf ayrı ayrı öğrenciye belletildikten sonra sesli harf ile sessiz harf bir araya getirilerek(çatılarak) anlamlı ve anlamsız hece ve kelimeler oluşturulur. *Ses (fonetik) yöntemi:* Bu yöntemde harflerin adını söylemeden harflerin hece içindeki sesini vererek, sesleri öğrenciye sezdirerek tanıtmaya dayanır. Bunun için önce sesli harfler teker teker tanıtılır, daha sonra ise sessiz harfle sesli harflerden sonra getirilerek tanıtılır. Ses yöntemi tüm dillere uygulanamamaktadır. Örneğin tümüyle fonetik olan Hint dilinde aynen uygulanabilirken, kısmen fonetik olan dillerde aynı başarıya ulaşmamaktadır (Öz, 1988; Köksal, 2003). *Hece Yöntemi:* Eğitimle ilgilenen öğretmen, ebeveyn ve herkes şunu bilmelidir: okuma ve yazmada yaşanan sorunlar yanlış hecelemeden kaynaklanmaktadır (Bell, M .2007). Bu yöntemde öğretmen öncelikle öğrenciye heceleri tanıtır. Heceler bir araya getirerek sözcük ve sözcükleri de bir araya getirerek cümle öğretimi yapar. Öğretilmesi kolay ve yetişkinlerin mantıksal düşüncelerine uygundur (Güleryüz, 1998). Hece yönteminin başarısı için öğrencilerin fonetik bilgiye sahip olmalarını sağlayacak ön çalışmalara ve sürece ihtiyaç bulunmaktadır. Dr Rhona Johnston'ın İskoçya'da yaptığı bir araştırma; çocuklarda 5 yaşında gelişen fonetik bilgisi için 16 haftalık bir kurs verilerek çocukların kısa sürede daha iyi okuma ve hecelemelerine yardımcı olunduğu görülmüştür. (Bell, 2007). *Sözcük Yöntemi:* Bu yöntemde öğrencilere öncelikle anlamlı sözcükler okutulup yazdırılır. Öğretilen bu sözcükler cümle içinde kullanılmaya çalışılır (Nas, 2004). Her sözcüğün öğrencilerin hatırlayabileceği bir şekli olduğu kabul edilir ve yeni sözcüklerin yanına resimleri konularak öğretilir. Öğrencinin dikkati hece ve harf gibi sözcük ayrıntılarına çekilir (Köksal,2003). *Çözümleme (analiz) Yöntemi:* Gerçek dil birimini oluşturan ne sözcük ne de harftir. Zira cümle, düşünce birimleri tam fikirleri temsil eder. Eğer cümle doğal dil birimi ise, okuma ve konuşma da dil birimidir. Cümlenin genel anlamı okuyanın zihninde yer ettiği zaman normal okunur ve telaffuz edilir (Güleryüz, 2000). *Öykü Yöntemi:* Bu yöntem, çözümleme bireşim yöntemi mantığına uygun olarak uygulanan en gelişmiş yöntemdir. Okuma yazma öğretimine kısa öykü ya da metinlerle başlanan bu yöntemde “çözümleme bireşim yöntemi” nin tüm aşamaları uygulanmaktadır. Bu yöntemde kısa bir öykü ya da masal metinle öğretiliyor ve metnin cümleleri çözümleniyor. *Karma Yöntem;* Bu yöntemde çözümleme ve bireşim yönteminin yanında diğer yöntemlere de başvurulabilir. Bu yöntemin kullanılmasındaki en önemli neden farklı niteliklere sahip öğrencilere uygun yöntemle zamanında okuma yazma öğretiminin sağlanmasıdır. Hangi yöntem uygulanırsa uygulansın uygulanan yöntemin yanı sıra okur-yazarlığın başarılı bir biçimde gelişiminin çocuğun dil ve dinleme beceri ve

yeteneklerine bağlı olduğu dünya çapında kabul edilen bir gerçektir (Palmer, 2007).

Ülkemizde okuma yazma öğretimi 1874 yılına kadar elifba yöntemiyle yapılmıştır. Cumhuriyet döneminden bu yana farklı ilkokuma yazma öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonra, 1924 ilkokul programında ses ve sözcük yönteminden birinin seçimi öğretime bırakılmış harf yöntemiyle okuma yazma öğretimi yasaklanmıştır. 1936 Eğitim Programı'nda, ilkokuma yazma öğretiminin çözümlene ya da cümle öğretimi esas olmak üzere, bireşim (harf) yöntemiyle de yapılması istenmektedir. 1948 ilkokul programında çözümlene ve bireşim yöntemi kullanılmıştır. 1968 ilkokul programında ise öğrencilere anlayabilecekleri kısa cümleler verilir. Yine tümünden gelim yöntemiyle bu cümleler sırayla kelime ve hecelerine ayrılır ve tanıtılır. Daha sonra hecelerin içerisindeki sesler öğrencilere sezdirilir. Bundan sonra da bireşim yöntemiyle seslerden hece, kelime ve cümlelere geçilerek metinler oluşturulur. Bu programdaki okuma yazma yöntemi 1982 programında da büyük oranda benimsenerek uygulanmıştır. Gestalt psikolojisine uygun olması ve öğrencilerin çevrelerini ve gördüklerini bütün olarak algıladıkları görüşü Çözümlene yönteminin tercih edilmesinin en önemli nedenlerinden biridir. Yapılan araştırmalarda (Binbaşıoğlu,1988; Bulut, 1998; Koçak, 1998), çözümlene yöntemiyle daha hızlı ve anlamlı okumanın, daha işlek ve doğru yazmanın gerçekleştiği saptanmıştır (Köksal, 2003). Çelenk'in (2002) araştırmasına göre, öğretmenler, büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümlene yönteminin ilkokuma-yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana görülmektedir. Şenel'e (2004) göre, ülkemizde öğretmenler tarafından okuma yazma öğretiminde kullanılan tek ve mükemmel bir yöntem yoktur. Biber (2007) ise, Öğretmenlerin deneyimleri, yaratıcılıkları, öğrencilerden kaynaklanan bireysel farklılıklardan dolayı, başka okuma-yazma yöntemlerinin kullanılmasını savunarak, ilkokuma yazma öğretiminde, çözümlene, bireşim veya karma öğretim metotlarının kullanılmasını önermektedir.

Milli eğitim Bakanlığı Yeni Programda Okuma Yazma Öğretimi ile ilgili olarak Ses Temelli Cümle Yönteminin ilkelerini şu şekilde belirlemiştir:

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir. Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir. Hecelerin, kolay okunan, dilde kullanım sıklığına sahip, anlamı açık ve somut, anlamı görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.), işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.

İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir, Hece tablosu hiçbir zaman kullanılmamalıdır. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla şu etkinlikler kullanılabilir: Yeni öğrenilenleri önceden öğrenilenlerle ilişkilendirme, Öğrenci defterlerine yazma, Okunan ve yazılanları sergileme, Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma(MEB, 2005a). Çocuğun zihni etkinlikleri; dikkat, soyutlama, problem çözme, öğrenme, depolama, hatırlama, unutma, hayal kurma, konuşma, düşünme vb işlemler üzerine kurulu olarak gelişir. Bu etkinliklerde bireşim işlemleri yürütülmek zorundadır. İlkokuma yazmada öğretmen tarafından öğrenciye sunulan soyut şekilli imgeler çocuğun zihninde yapılanarak hece, kelime ve cümle simgelerine dönüşmektedir. Ses temelli cümle yönteminin esprisi budur (Keskinlik ve Keskinlik , 2005).

Yeni ilköğretim programında Ses temelli cümle öğretiminin Aşamaları ise şu şekilde açıklanmıştır:

1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık ,
2. İlkokuma ve yazmaya başlama ve ilerleme: Sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümle oluşturma, metin oluşturma.
3. Okuryazarlığa ulaşma: İlkokuma –yazma öğretimi, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile birlikte ele alınmalıdır (MEB, 2005a).

Yeni İlköğretim programıyla getirilen “Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri şunlardır:

1. Dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir. 2. İlkokuma ve yazma öğretimine seslerle başlanması ve seslerin birleştirilmesiyle anlamlı heceler, kelimeler, oluşturulması ve cümlelere ulaşılması, öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. 3. Türkçe de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur. 4. bu yöntem öğrencinin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencinin dil gelişimine(doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme) katkıda bulunmaktadır. 5.Öğrenci konuşma ile yazı arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleşmesiyle meydana geldiğini anlamaktadır. 6. Öğrencinin sözlü dilden yazılı dile geçişini

kolaylaştırmaktadır. 7. Öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2005a).

Literatürde ses temelli cümle öğretimine ve uygulanmasına ilişkin olarak olumlu ve olumsuz olmak üzere çeşitli görüşler öne sürülmüştür: PISA projesinin 2000-2003 yıllarını kapsayan ikinci dönemde okuma ve problem çözme alanında yapılan değerlendirmede Uruguay ve Tayland'tan farklı olmayan bir performans göstermiştir (MEB, 2004; Güneş 2005). 2003-2004 öğretim yılında 120 pilot okulda yapılan denemede ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğretiminde öğrencilerin grup halinde ve kısa sürede okuma yazma öğrenmeye geçtikleri, düzgün el yazası yazdıkları, dikkat düzeylerinin arttığı, anlama düzeylerinin arttığı öğrenme sürecinde aktif oldukları gözlenmiştir (Güneş, 2005). Amerikan Ulusal Sağlık Enstitüsünün yaptığı çalışmalara göre eğer uygun bir programla ses-harf ilişkisi öğretilirse zayıf okuyucular da dahil olmak üzere çocukların % 95'i sınıf düzeylerine uygun okuma yazma becerilerini kazanıp okuyabilmektedirler (Lally ve Price, 1998'den aktaran Akyol, 2005). Gray (1975)'e göre harf yöntemi çocukta okumaya karşı isteksizlik yaratmaktadır (Nas, 2004). Öğrenci harften heceye, heceden sözcüğe doğru okuma ve yazma sırası izlendiğinden hızlı yazı yazamamakta, yazılı anlatım becerileri de yavaş gelişmektedir (Binbaşıoğlu, 1981; Gülerüz, 1998; Öz, 1998; Köksal, 2003). İlkokuma yazma öğretimine çocuk için anlamlı olan kısa cümlelerle başlanmalıdır (Nas, 2004). Okula yeni başlayan çocuk çözümleme ve bireşim yapacak durumda değildir. Bunu ancak yetişkinler yapabilir. Çocuklar içinde çözümleme ve bireşimin olmadığı "senkretik algı, global algı, bütünsel algı, külli algı terimleriyle açıklanan bir tür algıya sahiptir (Dikmen, 1999; Binbaşıoğlu, 2005). Çelenk'e göre, yeni ilkokuma yazma programında ortaya konan yöntemin adı "ses temelli cümle yöntemi" dir. Ancak cümle yönteminde öğretim süreci cümleden başlaması ve sesi cümle yapıları arasında okunmuş ve yazılışları anlamdan ve sesin anlamlı yapılar içinde doğal işleyişinden koparmadan çocuğun algılamasını sağlamak gerektiği halde yeni yöntemde yapılan bunun tersidir (Çelenk, 2005). Adına her ne kadar "ses temelli cümle öğretim yöntemi" dense de – ses heceleme ve cümleye de yer verildiği için bir "karma" yöntemdir (Binbaşıoğlu, 2005).

İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla bu yöntem yapılandırmacı yaklaşıma uygundur (Çiftci, 2005; Güneş, 2005a; Gündüz, 2006). Yapılandırmacı program anlayışıyla hazırlanan ses temelli cümle yönteminin başarıyla uygulanmasında, öğretmenlerin bu program anlayışına uygun olarak yetiştirilmiş olması ve program felsefesini benimsemesi büyük

önem taşımaktadır. Bu anlayışa göre öğretmen, kavram, değer, şema ve sorun çözme becerilerini yapılandırırken, öğrencilere, uygun desteği sağlamalıdır. Bunun için öğretmen, çocuklara, ilgi duyacakları ve peşinden gitmek isteyecekleri bilgi ve materyaller sağlayarak çocukların ihtiyaçlarını karşılama becerisine ve bu konularda hazırlıklı olmaya gereksinim duyar (Gould, 2007).

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu'nun programa ilişkin değerlendirmeye göre, yeni ilköğretim programı, öğretmenler ve diğer ilgililer gerekli ve yeterli hizmetçi eğitim süreçlerinden geçirilmeden uygulamaya konulmuştur. Dolayısıyla öğretmen denetçi ve yöneticilerin büyük çoğunluğu yeni programın niteliğini ve uygulama ilkelerini bilmeden bu programı uygulama durumunda kalmışlardır.(Gömleksiz ve Ark., 2006). Biber'in (2007) araştırmasına göre, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretilmesinde yöntemin uygulaması ve öğrencilere uygunluğu konusunda kaygılarının olduğu, yöntemin uygulamasına yönelik hizmet içi eğitim kurslarının ve seminerlerin yetersiz olduğu veya hiç yapılmadığı sonucuna varılmıştır. Gün ve Yıldız'ın(2007), araştırmasına göre, öğretmenlerin uygulamaya yeterince hazırlıklı olmadığı ve hizmetiçi eğitimi yeterince almadıkları bulgulanmıştır.

Öğrencinin ilgisine, öğrenme ihtiyaçlarına ve programın gereklerine uygun şekilde hazırlanmış bir sınıf ortamının ses temelli cümle öğretimi kolaylaştıracağı açıktır. Öğrenme ortamlarının görsel işitsel teknoloji ile donanımı ve bu donanımın öğretmen ve öğrenciler tarafından etkili kullanımı, ses temelli cümle öğretimi daha da etkili kılacaktır. Çünkü sesi, işitilebilir belirginlikte şarkılar, türküler, bilmeceler, tekerlemeler, hikayeler ve çocuğun zihin dünyasına hitap eden görsel materyaller eşliğinde verme, öğrencinin zihninde çok kalıcı izler bırakarak öğrencinin sesi kolayca hissetmesine ve tanımasına neden olmaktadır. Öğrencinin hem gözüne, hem kulağına, hem de gönlüne hitap eden bu uygulama, öğrencinin sesi erken kavramasına dolayısıyla erken okuma ve yazmasına neden olmaktadır (Dursunoğlu, 2007).

Ülkemizde ses temelli cümle yöntemi konusunda yapılan çeşitli araştırmalar, bu yöntemin çözümlene yöntemine göre bazı avantaj ve dezavantajları olduğunu ortaya koymuştur. Gün ve Yıldız'ın (2007) araştırmasına göre, öğretmenler, genelde ses temelli cümle yöntemi konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, Öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin, okumaya geçiş zamanını kısalttığı, ezberciliği önlediği, cümle oluşum aşamasının yaratıcılığı geliştirdiği ve öğrencilerin sesleri kolay kavramalarını sağladığını düşünmektedir. Bununla beraber araştırmada, öğrencilerin, öğretim

sürecinde heceleme fazlalığı, yavaş ve anlamsız okuma gibi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Aynı araştırmada, sınıf öğretmenleri, ses temelli cümle yöntemi konusunda hizmetiçi eğitim konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Özsoy'un (2006) araştırmasına göre, bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görülmüştür. Araştırmada, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerin, öğrencilerde heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama, yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları, sesi hissetme ve tanıma aşamasında bazı sesleri birbiriyle karıştırdıkları saptanmıştır. Beyazıt'ın (2007) araştırmasına göre, öğretmenler, öğrencilerin çözümleme yöntemiyle, ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma sürecinde daha anlamlı okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazanmakta oldukları görüşünü bildirmişlerdir. Araştırmaya göre öğrenciler kısa sürede okumaya geçmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin derslerde eğlendikleri ve derse katılımlarının arttığı ancak, okumalarının yeterince hızlı ve anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Samancı (2007), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasını yeterince bilmediklerini ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını, okul öncesi eğitim gören öğrencilerin, görmeyenlere göre uygulamada daha başarılı olduklarını, öğrencilerin ses temelli cümle yöntemiyle daha hızlı bir şekilde okuma yazmaya geçtiklerini ancak iki sesi birleştirmede ve okuduklarını anlamada sorunlar yaşadıklarını saptamıştır. Tok, Tok ve Mazi'nin (2008) çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerini karşılaştırdıkları araştırmada, ses temelli cümle yönteminde daha kısa sürede okumaya geçildiği, bitişik eğitim yazının daha zevkli ve akıcı olduğu, çözümleme yönteminde ise, daha hızlı ve anlamlı okunduğu, noktalama işaretlerine daha fazla uyulduğu, dik temel harflerle yazılmış yazıların daha kolay okunduğu bulunmuştur. Şahin ve arkadaşlarının (2005) yaptıkları araştırmaya göre, öğretmenler okuma anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından ses temelli cümle öğretimi büyük çoğunlukla daha olumlu bulmuşlardır. Gelen ve Beyazıt'ın (2008) yaptıkları araştırmaya göre, öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğrencilerin yeni programı eski programa göre daha olumlu gördükleri belirlenmiştir.

Czepull'un (2007) okuma eğitimi üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin bir dakikada okunan kelime sayılarını geliştirme ve kavrama düzeyleri konusunda anlamlı sonuçlar bulundu. Bir dakikadaki kelime sayısı veya kavrama düzeyi bakımından Fonetik program alan öğrenciler ile öğretmen yönlendirmeli akıcı program (Fluency instruction) alan öğrenciler

arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir dakikada okunan kelime sayısındaki ilerleme ile kavrama düzeyi arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Bu araştırmanın amacı 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde ilköğretim birinci sınıflarında uygulamaya geçen ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin olarak, İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşlerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmada, ses temelli cümle öğretim yöntemi, yapılandırmacı program anlayışına göre hazırlanan ilköğretim programının bir parçası olarak ele alınmış ve ulaşılan sonuçların öğretmen ve eğitim yöneticilerine uygulamada ışık tutması hedeflenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim yöntemine ilişkin görüşleri çeşitli faktörlere göre nedir?
2. İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim yöntemine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim yöntemine ilişkin görüşleri arasında

a) Cinsiyetlerine, b) kıdemlerine, c) Birinci sınıfı kaç kez okuttuklarına, d) Mezun oldukları okula, e) Okuttukları öğrenci sayısına, f) Teknolojiyi sınıfta aktif kullanabilmelerine, g) Yapılandırmacı program hakkında aldıkları kurs sayısına, göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın çalışma evrenini, 2006–2007 öğretim yılında Adana ili Metropol alanı içerisinde bulunan Merkez Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli birinci sınıf öğretmenleri ve aynı ilde görevli ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Adana ili merkez ilçe sınırları içerisinde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerde bulunan ilköğretim okullarından oranlı küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına göre seçilen Seyhan ilçesine bağlı 40 ve Yüreğir ilçesine bağlı 30 okulda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı bünyesinde görev yapmakta olan 78 ilköğretim müfettişinden oluşmuştur. Seyhan ilçesindeki öğretmenlere dağıtılan 210 anketin 192'si; Yüreğir ilçesindeki öğretmenlere dağıtılan 180

anketin 156'sı geri dönmüştür. Bunlardan 3 anket çeşitli nedenlerle geçersiz sayılmış ve toplam 345 birinci sınıf öğretmen anketi değerlendirmeye alınmıştır. İlköğretim müfettişlerinin tümüne anket gönderilmiş bunlardan geri dönen 65 anketin tümü değerlendirmeye alınmıştır.

#### *Veri Toplama Aracı*

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipi "Ses Temelli Cümle Öğretimi Ölçeği" kullanılmıştır. Katılma dereceleri ise "Hiç Katılmıyorum(1)"; "Az Katılıyorum(2)"; "Orta Katılıyorum(3)"; "Çok Katılıyorum(4)"; "Tam Katılıyorum(5)": olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde birinci aşamada, Kilis, Hatay, Antalya ve Adana illerinde ilköğretim okullarının birinci sınıflarında görevli öğretmenler ve ilköğretim müfettişlerinden açık uçlu sorularla ses temelli cümle öğretim yöntemini değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen bilgiler ışığında ve aynı anlamı ifade eden maddeler birleştirilerek ses temelli cümle öğretimine ilişkin 51 madde oluşturulmuştur. Bazı maddeler Türkçe öğretmenlerinin kontrolü ve önerileri ile düzeltilmiş ve alan uzmanlarının da önerileriyle 50 maddeden oluşan bir ön deneme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan bu araç Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde görevli 120 öğretmene uygulanarak ön denemesi yapılmıştır. Ön deneme sonucunda faktör analizi yapılmış ve kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için madde sayısı 39'a indirilmiştir. Olumsuz ifade belirten maddeler recode edilerek analiz edilmiştir.

Ölçme aracının maddelerine Temel Bileşenler Tekniği uygulanmış rotasyon yöntemiyle varimax döndürme yapılarak faktör yükleri hesaplanmıştır. Hesaplamadan sonra elde edilen faktör yükleri incelenerek, faktör yükleri 0.30 'un altında olan maddeler elenerek faktör yükleri 0.30' un üstünde olan maddeler seçilmişlerdir. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Cathell ve Baggaley; 1960; Neale ve Liebert, 1980; Tavşancıl, 2006). Faktör yük değerlerinin, 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30' a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2002). Yapılan faktör analizleri sonuçlarına göre, ölçeğin 3 ayrı faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Bunun dışında ölçek maddeleri için madde test korelasyonları (madde ayırıcılık gücü indeksi) hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve tümü için güvenilirlik hesaplamada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını ( iç tutarlılık) hasaplama yoluna gidilmiştir.

Buna göre boyutlar ve bu boyutlarda yer alan maddeler ile her boyutun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı şu şekilde belirlenmiştir: 1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,17,21,23(16 madde) maddeler: “Programın felsefi temellerinin uygulanması” boyutu (alfa=.89); 6, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 30, 36, 39’uncu (13 madde) maddeler: “Yöntem ve tekniğin uygulanması” boyutu (alfa=.90); 19, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38’inci (10 madde) maddeler: “Sınıf ortamı ve materyal olanakları” (alfa=.86); Anketin genelinin cronbach alfa değeri: .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk değeri .907 , Bartlett değeri 7289.279 olup faktörlerce toplam varyansın % 45’ i açıklanmaktadır.

#### Verilerin Analizi

Bu araştırmada ana probleme ilişkin olarak oluşturulan alt problemlere yönelik olarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; değişkenlerin ikili gruplamasında t-testi, üç veya daha çok gruplamada ise tek yönlü varyans analizi yöntemleri ile öğretmen ve ilköğretim müfettişleri arasındaki farklı görüşlerin kaynağının belirlenmesi için “scheffe” anlamlılık testi uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda Alpha = 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

#### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma örneğinde yer alan birinci sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişlerinden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular ve yorum sunulmuştur.

İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri “Program Felsefesinin Uygulanması”, programa ilişkin “Yöntem ve Tekniklerin Uygulanması” ve “Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları” olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Tablo 1’ de Ses temelli cümle yönteminde “Program Felsefesinin Uygulanması” boyutuna ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, “Program Felsefesinin Uygulanması” boyutuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin en olumlu değerlendirdikleri ifade 5. maddedeki “Yeni programdaki etkinlik çalışmaları öğrencilerin hoşuna gitmektedir” ( $\bar{X} = 3,93$ ;  $\bar{X} = 3,70$ ). İkinci sırada ise Müfettişler, 14. maddedeki “Grup çalışmaları ile öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliği artmıştır” ( $\bar{X} = 3,43$ ) ifadesini; öğretmenler ise, 23. maddedeki “ Öğretmen, aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle öğrenmeyi kolaylaştırmıştır” ( $\bar{X} = 3,61$ ) ifadesini tercih etmiştir.

TABLO 1.  
İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminde “Program Felsefesinin Uygulanması” Boyutuna İlişkin Görüşleri

I. Boyut: Program Felsefesinin Uygulanması	İlköğretim Müfettişleri			Öğretmenler (1. Sınıf)		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
1 Öğretmenler, (programın gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle) donanımlı olarak programı uygulamışlardır	65	2,24	,968	345	2,45	1,17
2 Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğretmen sınıfta yönlendirici, öğrenciler ise aktif olmuştur.	65	3,36	,961	345	3,21	1,14
3 Öğretmen, gerektiğinde kılavuz kitaptaki etkinlikleri sınıf ve öğrenci düzeyine göre yeniden planlamaktadır.	65	2,69	1,02	345	3,48	1,11
4 Öğretmenler, gerektiğinde her kazanıma uygun yeni bir etkinlik üretebilmektedir.	65	2,35	1,05	345	3,29	1,02
5 Yeni programdaki etkinlik çalışmaları öğrencilerin hoşuna gitmektedir.	65	3,70	,823	345	3,93	,980
7 Seçki dosyaları, amacına uygun hazırlanarak, etkili bir şekilde kullanılmaktadır	65	2,40	,880	345	2,61	1,14
8 Yeni programdaki etkinlikler, her yerdeki sınıf seviyesine uygun nitelikte hazırlanmıştır.	65	2,64	1,16	345	2,57	1,22
9 Kitaplardaki uygulama sırası takip edildiğinde amaca kolayca ulaşılmaktadır.	65	3,23	,914	345	3,55	1,08
10 Yeni programla, çocuklar oynayarak okuma-yazma öğrenmektedir.	65	3,10	,903	345	3,31	1,22
11 Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, amaca uygun bir şekilde kullanılmaktadır.	65	2,75	1,04	345	2,81	1,13
12 Etkinlikler, Çoklu zeka kuramına göre seçilmekte ve uygulanmaktadır.	65	2,73	1,07	345	3,16	1,13
13 Öğretmenler, kendi öğrencilerinin ve sınıfın çoklu zeka profilini hazırlamıştır	65	2,21	1,09	345	2,83	1,18
14 Grup çalışmaları ile öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliği artmıştır.	65	3,43	,999	345	3,48	1,09
17 Öğrencilere ekip çalışması yapma becerisi kazandırmaktadır.	65	3,32	,885	345	3,46	1,12
21 Programla öğretmen kolayca değerlendirebilir yapabilmektedir.	65	2,81	,950	345	2,97	1,15
23 Öğretmen, aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.	65	3,32	,752	345	3,61	1,02

Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla bu yöntem, yapılandırmacı yaklaşıma uygundur (Çiftci, 2005; Güneş, 2005a; Gündüz, 2006). Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan bu programla, öğrencilerin, çoklu zeka alanlarına uygun seçilen etkinlikleri yaparak, derse katılımlarının artırılması ve aktif öğrenmelerinin sağlanması beklenmektedir. Aktif öğrenme teknikleri öğrencilere öncelikle çoklu zekanın gerektirdiği çeşitliliği ve seçme hakkını sunmaktadır. Aktif öğrenme, öğrencilerin, etkili öğrenme ve düşünme becerilerine sahip, başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilen bireyler olmasını sağlar, öğrencilerin derse katılımı, olumlu arkadaş ilişkileri, öğrenmeye istekliliği ve güdü gibi öğrenme ürünlerini geliştirir (Açıkgöz, 2005). İllkokuma yazma etkinliklerinin öğrencilerin hoşuna gittiği ve öğrenci katılımının arttığına ilişkin araştırma bulguları, Sağır (2006) ve Beyazıt'ın (2007) araştırma bulgularını desteklemektedir. Milli Eğitim Bakanlığının program değişikliğinin gerekliliğine ilişkin olarak öne sürdüğü gerekçelerden biri de “eski programda çocukların okula ve öğrenmeye, okumaya isteksiz olduğu ve yeni programda derslerin eğlenceli olmasına öncelik verildiği şeklindedir” (MEB, 2005). Araştırma sonuçları dikkate alındığında, program değişikliğinin bu amaca hizmet ettiği söylenebilir.

Dil becerileri aslında son derece toplumsal eylemlerdir, ama geçmişteki eğitim uygulamaları, dil becerilerini yanlış şekilde tek başına gerçekleştirilen etkinlikler olarak algılamıştır. Yeni yapılandırmacı kuramlardan beslenen öğretmenler, öğrencileriyle işbirliği yapar ve öğrencilerini birbirleriyle işbirliği yapmaya teşvik ederler (Gould, 2007). Öğretmenler, işbirliğini engelleyen ve gruba verilen sorumluluğun belli bazı kişiler tarafından üstlenmesi anlamına gelen “hazıra konma etkisi” ni (Açıkgöz, 1992) azaltıcı tedbirler almalıdır. Grup çalışmaları ile öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliğinin arttığı yönündeki araştırma sonuçları program felsefesi açısından önem taşımaktadır.

İlköğretim müfettişleri, “Program Felsefesinin Uygulanması” boyutunda 13. maddedeki “Öğretmenler, kendi öğrencilerinin ve sınıfın çoklu zeka profilini hazırlamıştır” ( $\bar{X} = 2,21$ ) ve 1. maddedeki “Öğretmenler, (programın gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle) donanımlı olarak programı uygulamışlardır ( $\bar{X} = 2,24$ ) görüşüne en düşük düzeyde katılmıştır. Öğretmenler de 1. maddedeki “Öğretmenler, (programın gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle) donanımlı olarak programı

uygulamışlardır ( $\bar{X} = 2,45$ ), görüşüne en düşük düzeyde katılarak programın gerektirdiği temel bilgi ve becerilere yeterince sahip olmadıklarını düşündükleri ve müfettişlerin bu konudaki görüşlerini destekledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan programın gerektirdiği temel bilgi, beceri ve donanımına sahip olmada yetersiz kaldığına ilişkin bulgular, Biber (2007), Gün ve Yıldız (2007) ve Samancı'nın (2007) araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Beyazıt ve Gelen'e (2008) göre, ses temelli cümle yönteminde öğretmenler, amaca yeterince hizmet edecek yeterlilikte değildir. Programın etkin bir şekilde benimsenebilmesi için öncelikle öğretmenlerin alt yapı eksikliklerinin giderilmesi, program felsefesinin öncelikle öğretmenlere benimsetilmesi teknik araç ve gereçlerin kullanılması için eğitim verilmesi gereklidir. Bu bulguların, Gömleksiz ve arkadaşlarının (2006) öğretmenlerin, yeterince hazır olmadan uygulamaya girdikleri yönündeki görüşünü desteklemektedir.

Tablo 2' de Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin “yöntem ve tekniklerin uygulanması” boyutundaki bulgular yer almaktadır. Buna göre, ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin “yöntem ve tekniklerin uygulanması” boyutunda ilköğretim müfettişleri ve öğretmenler 36. maddede belirtilen “metinlerin uzun olması anlaşılmayı zorlaştırmıştır” görüşüne yüksek düzeyde katılmışlardır ( $\bar{X} = 3,62$ ;  $\bar{X} = 3,63$ ). Yine müfettişlerin yüksek düzeyde katıldıkları görüş 39. maddedeki “ses temelli cümle öğretiminde parçadan bütüne ulaşmak daha zor olmuştur” ( $\bar{X} = 3,34$ ); Öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldığı görüş ise 26. maddedeki “yeni programda öğrenciler okurken heceleri yanlış ayırmışlardır” ( $\bar{X} = 3,33$ ) şeklinde olmuştur. Yöntem ve tekniklerin uygulanmasına ilişkin boyutta verilen görüşlere ilişkin bulgular genel anlamda diğer araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Örneğin öğrencilerin okurken heceleri yanlış ayırdıklarına ilişkin bulgular, Beyazıt'ın (2007), Gün ve Yıldız'ın (2007), Şahin ve arkadaşları'nın (2006) araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğrencilerin parçadan bütüne ulaşmada güçlük çektiklerine ilişkin bulgular Samancı (2007), Beyazıt (2007), Özsoy (2006) ve Sağırlı'nın (2006) araştırma bulgularını desteklemektedir. Samancı'ya (2007) göre öğrenciler, ses temelli cümle yönteminde iki sesi birleştirmede ve okuduklarını anlamada sorunlar yaşamışlardır. Uzun metinlerin anlaşılmayı zorladığına ilişkin bulgular Özsoy' un (2007) araştırmasını desteklemektedir. Nas' a (2004) göre, İlkokuma yazma öğretimine çocuk için anlamlı olan kısa cümlelerle başlanmalıdır.

Tablo 3’ te ses temelli cümle öğretim yöntemi ile ilgili olarak öğretmenlerin *Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları* boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre, ilköğretim müfettişleri ve öğretmenler en çok 38. maddede yer alan “Bazı öğrencilerin materyal getirememesi katılımı azaltıyor” ve 25. maddede yer alan “Ses temelli cümle öğretimini destekleyen materyaller (Cd, görseller) yetersizdir” ve 35. maddede yer alan “Çok sayıda evrak ve kağıt kullanımı uygulamada zorluklara neden olmuştur” görüşlerine katılmışlardır. Özsoy’ un (2006), Gün ve Yıldız’ın (2007)

TABLO 2  
*İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminde “Yöntem ve Tekniğin Uygulanması” Boyutuna İlişkin Görüşleri*

II. Boyut : Yöntem ve Tekniklerin Uygulanması	İlköğretim Müfettişleri			Öğretmenler (1. Sınıf)		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
6 Yeni programdaki el alıştırmaları yetersizdir	65	2,97	1,11	345	3,23	1,36
15 Öğretimde her ses için yeterli sayıda sözcük üretilmemiştir	65	3,15	,98	345	3,17	1,34
16 Yeni programda metin ve kelime oluşturma çalışmaları yetersizdir	65	3,08	,98	345	3,09	1,36
18 Yeni programda öğrenciler el yazısında zorlanmıştır	65	2,98	1,31	345	3,23	1,36
20 Yeni programda öğrenciler sözcükleri eksik yazmaktadırlar.	65	3,12	1,00	345	2,86	1,28
22 Yeni programda birbirine yakın sesler karışmaktadır.	65	2,91	,97	345	3,00	1,27
24 Programda ses öğretimi ile ilgili planlanan zamanlama yetersizdir	65	3,15	1,07	345	3,06	1,38
26 Yeni programda öğrenciler, okurken heceleri yanlış ayırmışlardır.	65	3,03	1,01	345	3,33	1,26
27 Tema sonundaki değerlendirme soruları, öğrenci seviyesine uygun değildir.	65	2,80	,86	345	2,98	1,33
28 Bitişik yazı ile okuma yazma öğrenme ve düz yazı ile okuma birbirini olumsuz etkilemiştir.	65	2,97	1,15	345	3,14	1,49
30 Yeni programda öğrenciler, sesleri birleştirmede zorlanmıştır	65	3,08	1,05	345	2,89	1,35
36 Metinlerin uzun olması anlaşılmayı zorlaştırmıştır.	65	3,62	1,01	345	3,63	1,36
39 Ses temelli cümle öğretiminde parçadan bütüne ulaşmak daha zor olmuştur.	65	3,34	1,16	345	2,99	1,45

araştırmalarına göre, öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında, destekleyici materyale ulaşma ve kaynak sağlama konusunda sorunlar yaşamışlardır. Sağır (2006), da yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, ses temelli cümle öğretiminde araç gereç sıkıntısı yaşandığını ve kalabalık sınıflardaki uygulamalarda zorluklar yaşandığını saptamıştır.

TABLO 3

*İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminde “Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları” Boyutuna İlişkin Görüşleri*

III.Boyut: Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları	İlköğretim Müfettişleri			Öğretmenler (1. Sınıf)		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
19 Sınıf ortamı etkinlik ürünlerini sergilemeye uygun değildir	65	3,38	1,07	345	3,97	1,21
25 Ses temelli cümle öğretimini destekleyen materyaller (Cd, görseller) yetersizdir	65	3,91	,97	345	4,28	1,03
29 Sınıf ortamı etkinlik ürünlerini güvenle saklamaya ve gerektiğinde tekrar kullanmaya uygun değildir.	65	3,68	1,11	345	4,14	1,15
31 Sınıfların fiziki ortamı tüm etkinlikleri hazırlama ve uygulamaya uygun değildir	65	3,65	1,09	345	4,14	1,08
32 Öğretmenler özgün materyal üretmede zorlanmıştır	65	3,54	1,16	345	3,50	1,18
33 Öğrenci ve velilerin öğrenci çalışmalarını değerlendirmesi objektif değildir.	65	3,54	1,13	345	3,50	1,14
34 Yeni programda, araç- gereç temininde güçlükler yaşanmıştır	65	3,72	1,09	345	3,69	1,15
35 Çok sayıda evrak ve kağıt kullanımı uygulamada zorluklara neden olmuştur	65	3,89	1,11	345	4,16	1,09
37 Alternatif oturma düzeni yapılamadığından bazı etkinlikler sınıfta yapılamamıştır.	65	3,58	,98	345	3,92	1,10
38 Bazı öğrencilerin materyal getirememesi katılımı azaltıyor	65	4,06	,94	345	4,15	1,02

*Öğretmen ve İlköğretim Müfettişlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Çeşitli Boyutlarına İlişkin Görüşleri arasındaki farkın anlamlılığı*

Tablo 4’ te yer alan bulgular incelendiğinde, ses temelli cümle öğretim yöntemi ile ilgili olarak öğretmenlerin program felsefesinin uygulanması boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X} = 3,17$ ), ile ilköğretim müfettişlerinin algıları ( $\bar{X} = 2,89$ ) arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır ( $p = .01$  ve  $p < .05$ ). Buna göre öğretmenler bu boyuta ilişkin uygulamaları ilköğretim müfettişlerine

göre daha başarılı bulmaktadır. Ses temelli cümle öğretim yöntemi ile ilgili olarak, öğretmenlerin *Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları* boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X} = 2,05$ ), ile ilköğretim müfettişlerinin aynı boyuta ilişkin algıları ( $\bar{X} = 2,30$ ) arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır ( $p = .01$  ve  $p < .05$ ). Buna göre öğretmenler sınıf ortamı ve materyal olanaklarını ilköğretim müfettişlerine göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Ses temelli cümle öğretim yöntemi ile ilgili olarak öğretmenlerin yöntem ve tekniğin uygulanması boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X} = 2,87$ ) ile ilköğretim müfettişlerinin algıları ( $\bar{X} = 2,90$ ) arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p = .75$  ve  $p > .05$ ). Özsoy'un (2006), Gün ve Yıldız'ın (2007) ve Sağırılı'nın (2006) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf ortamlarının, araç gereç ve sınıf donanımlarının ise yetersiz olduğu saptanmıştır. Ses temelli cümle yönteminin etkililiği açısından sınıf ortamı ve görsel işitsel materyaller büyük önem taşır.

TABLO 4  
*Öğretmen ve İlköğretim Müfettişlerinin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Çeşitli Boyutlarına İlişkin Görüşlerine Ait t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S	t	p
Program Felsefesinin Uygulanması	Öğretmen	345	3,17	,69	3,01	,01
	Müfettiş	65	2,89	,61		
Yöntem Ve Tekniğin Uygulanması	Öğretmen	345	2,87	,93	,30	,75
	Müfettiş	65	2,90	,68		
Sınıf Ortamı Ve Materyal Olanakları	Öğretmen	345	2,05	,73	2,48	,01
	Müfettiş	65	2,30	,77		
Boyutlar Toplamı	Öğretmen	345	2,78	,62	,53	,59
	Müfettiş	65	2,74	,53		

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, 87 kadın ve 158 erkekten oluşan deneklerden Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin olarak kadınların görüşleri ( $\bar{X} = 2,79$ ) ile erkeklerin görüşleri ( $\bar{X} = 2,78$ ) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan varyans analizi sonucunda, kıdemlerine göre Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin Görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F = 2,237$  ve  $p = 2,237$ ). Birinci Sınıfı okutma sayılarına (kaç kez okuttuğuna) göre Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine ilişkin Görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F = ,343$  ve  $p = ,710$ ).

*Mezun Oldukları Okula Göre, Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkın Anlamlılığı*

Mezun oldukları okula göre, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini içeren veriler Tablo 5'te verilmiştir. Grupların görüşleri arasında farklılık olup olmadığını bulmak için yapılan varyans analizi ve gruplar arasındaki farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, mezun oldukları okula göre, sınıf ortamı ve materyal olanakları boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Tablo 5' te görüldüğü gibi sınıf ortamı ve materyal olanakları boyutuna ilişkin, Diğer olarak adlandırılan gruptan mezun olanların görüşleri ( $\bar{X} = 1,85$ ) ile eğitim fakültesi ( $\bar{X} = 2,75$ ), Eğitim Enstitüsü ve Eğitim yüksekokulu ( $\bar{X} = 2,90$ ) mezunlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre “Diğer” grubu “Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları” nı öteki gruplara göre daha yetersiz görmektedir.

TABLO 5

*Mezun Oldukları Okula Göre, Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi*

Boyut	Mezun Olduğu Okul	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (LSD)
Program Felsefesinin Uygulanması	(a) Öğretmen Okulu	9	3,14	,50	1,879	,133	-
	(b) Eğitim Enst. ve Eğitim Yüksek Ok	99	3,30	,71			
	(c) Eğitim Fakültesi	140	3,09	,69			
	(d) Diğer	97	3,16	,68			
	(e) Total	345	3,17	,69			
Yöntem ve Tekniğin Uygulanması	(a) Öğretmen Okulu	9	2,68	1,14	,410	,746	-
	(b) Eğitim Enst. ve Eğitim Yüksek Ok	99	2,95	,97			
	(c) Eğitim Fakültesi	140	2,84	,94			
	(d) Diğer	97	2,86	,86			
	(e) Total	345	2,87	,93			
Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları	(a) Öğretmen Okulu	9	2,04	,59	3,497	,016	d-c
	(b) Eğitim Enst. ve Eğitim Yüksek Ok	99	2,18	,79			
	(c) Eğitim Fakültesi	140	2,10	,76			
	(d) Diğer	97	1,85	,61			
	(e) Total	345	2,05	,73			
Boyut toplamı	(a) Öğretmen Okulu	9	2,70	,55	1,525	,208	
	(b) Eğitim Enst. ve Eğitim Yüksek Ok	99	2,90	,62			
	(c) Eğitim Fakültesi	140	2,75	,64			
	(d) Diğer	97	2,73	,59			
	(e) Total	345	2,78	,62			

*Okuttukları Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkın Anlamlılığı*

Okuttukları öğrenci sayısına göre Öğretmenlerin Ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini içeren veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Okuttukları öğrenci sayısına göre, sınıf ortamı ve materyal olanakları boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Tablo 6' da görüldüğü gibi okuttukları öğrenci sayısı "41 ve daha fazla" olan öğretmenlerin, sınıf ortamı ve materyal olanakları boyutuna ilişkin, görüşleri ( $\bar{X} = 1,87$ ), okuttukları öğrenci sayısı 31-40 arasında olan öğretmenler ( $\bar{X} = 2,16$ ) ile 20-30 arasında öğrencisi olan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 2,10$ ) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre okuttukları öğrenci sayısı 41 ve daha fazla olan öğretmenler sınıf ortamı ve materyal olanaklarını öteki gruplara göre daha yetersiz görmektedir. Bunun nedeni olarak, kalabalık sınıflardaki sınıf ortamında etkinlik yapma, yapılan etkinlik ürünlerini (portfolyo) saklama ve sergilemede sıkıntılar yaşanması gösterilebilir. Bununla ilgili olarak Sağırılı'nın (2006) araştırmasında kalabalık sınıflardaki uygulamada zorluklar yaşandığı bulgulanmıştır.

TABLO 6

*Okuttukları Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Okuttukları Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (LSD)
Program Felsefesinin Uygulanması	(a) 20' den az	10	3,03	,63	1,250	,292	
	(b) 20-30 arası	80	3,07	,62			
	(c) 31-40 arası	141	3,24	,76			
	(d) 41 ve fazla	114	3,17	,64			
	(e) Total	345	3,17	,69			
Yöntem Ve Tekniğin Uygulanması	(a) 20' den az	10	2,76	,84	1,966	,119	
	(b) 20-30 arası	80	2,68	,80			
	(c) 31-40 arası	141	2,99	,93			
	(d) 41 ve fazla	114	2,88	1,07			
	(e) Total	345	2,87	,93			
Sınıf Ortamı Ve Materyal Olanakları	(a) 20' den az	10	2,06	,46	3,513	,015	d-b d-c
	(b) 20-30 arası	80	2,10	,66			
	(c) 31-40 arası	141	2,16	,82			
	(d) 41 ve fazla	114	1,87	,65			
	(e) Total	345	2,05	,73			
Boyut toplamı	(a) 20' den az	10	2,69	,46	2,067	,104	
	(b) 20-30 arası	80	2,69	,56			
	(c) 31-40 arası	141	2,88	,69			
	(d) 41 ve fazla	114	2,74	,56			
	(e) Total	345	2,78	,62			

*Öğretmenlerin Teknolojiyi Sınıfta Aktif Kullanabilme Durumuna Göre Öğretmenler Arasındaki Görüşlerin Farklılığı*

Teknolojiyi sınıfta aktif kullanabilme durumuna göre Öğretmenler arasındaki görüşlerin farklılığına ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7 de görüldüğü gibi Teknolojiyi aktif olarak kullanan ve kullanamayan öğretmenlerin ses temelli cümle öğretimi ile ilgili boyutlara ilişkin görüşleri arasında farkın olup olmadığını tespit etmek üzere yapılan t testi sonucunda, teknolojiyi aktif

TABLO 7

*Öğretmenlerin Teknolojiyi Sınıfta Aktif Kullanabilme Durumuna Göre Öğretmenler Arasındaki Görüşlerin Farklılığına İlişkin t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Teknolojiyi Aktif Olarak Kullanma	N	$\bar{X}$	S	t	p
Program Felsefesinin Uygulanması	Kullanan	137	3,22	,67	1,191	,23
	Kullanamayan	204	3,13	,71		
Yöntem ve Tekniğin Uygulanması	Kullanan	137	3,01	,85	2,104	,03
	Kullanamayan	204	2,80	,97		
Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları	Kullanan	137	2,22	,77	3,432	,01
	Kullanamayan	204	1,94	,69		
Boyut toplamı	Kullanan	137	2,90	,61	2,605	,01
	Kullanamayan	204	2,72	,62		

olarak kullananlar ile kullanmayanların görüşleri arasında “Yöntem ve tekniğin uygulanması” ile “Sınıf ortamı ve materyal olanakları” boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Teknolojiyi aktif kullanan öğretmenler ( $\bar{X} = 3,01$ ) Yöntem ve tekniğin uygulanmasını, teknolojiyi aktif kullanamayanlara ( $\bar{X} = 2,80$ ) göre daha başarılı görmektedirler. Aynı şekilde teknolojiyi aktif kullanan öğretmenler ( $\bar{X} = 2,22$ ) Sınıf Ortamı ve Materyal olanakları boyutunu teknolojiyi aktif kullanamayanlara ( $\bar{X} = 1,94$ ) göre daha başarılı bulmaktadırlar. Piaget’e göre 7-12 yaş dönemi çocukların somut işlemler dönemini kapsar. Bu dönemde problemlerin somutlaştırılması önemlidir. Ses temelli cümle öğretiminde sesler, ilgili nesne, resim ve filmler eşliğinde verilirse, öğrenciler tarafından daha kolay kavranabilir ve daha çabuk hatırlanabilirler. Bu nedenle seslerin ve kelimelerin kazandırılmasında sınıfın eğitici materyallerle donatılması, dersin amacına uygun olarak eğitim teknolojilerinden (bilgisayar, tepegöz ve

projeksiyon makinası) faydalanılması okuma yazmayı kolaylaştıracaktır. Teknolojiyi aktif olarak kullanan ve bunun getirdiği kolaylıkları bilen öğretmenler, sınıf donanımını sağlama veya materyal olanaklarını arttırma yönünde, okul yönetimine ve veliye baskı yaparak teknolojiye sahip olmak isteyecek, böylece materyal sağlama ihtimalleri teknolojiyi aktif kullanmayanlara göre artacaktır.

*Yapılandırıcı Program Hakkında Aldıkları Kurs Sayısına Göre Öğretmenler Arasındaki Görüşlerin Farklılığı*

Yapılandırıcı program hakkında aldıkları kurs sayısına göre Öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

**TABLO 8**  
*Yapılandırıcı Program Hakkında Aldıkları Kurs Sayısına Göre Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları*

Boyut	Katıldıkları Kurs Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (LSD)
Program Felsefesinin Uygulanması	(a) Hiç	39	2,86	,67	7,703	,001	a-b
	(b) Bir	169	3,12	,63			a-c
	(c) Birden Çok	137	3,32	,73			b-c
	(d) Total	345	3,17	,69			
Yöntem ve Tekniğin Uygulanması	(a) Hiç	39	2,63	,74	3,376	,035	a-c
	(b) Bir	169	2,81	,88			
	(c) Birden Çok	137	3,02	1,08			
	(d) Total	345	2,87	,93			
Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları	(a) Hiç	39	1,75	,48	5,634	,004	a-b
	(b) Bir	169	2,02	,66			a-c
	(c) Birden Çok	137	2,18	,84			
	(d) Total	345	2,05	,73			
Boyut toplamı	(a) Hiç	39	2,50	,47	8,493	,000	a-b
	(b) Bir	169	2,73	,55			a-c
	(c) Birden Çok	137	2,93	,70			b-c
	(d) Total	345	2,78	,62			

Program felsefesinin uygulanması boyutunda yapılandırıcı programa ilişkin “hiç” kursa katılmayan ( $\bar{X} = 2,86$ ), “Bir kez kursa katılan” ( $\bar{X} = 3,12$ ) ile “Birden çok kursa katılan” ( $\bar{X} = 3,32$ ) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre öğretmenlerin yapılandırıcı programa ilişkin olarak aldıkları kurs sayısı arttıkça, program felsefesinin uygulamasını daha başarılı bulmaktadırlar. Yöntem ve Tekniğin uygulanması boyutunda

yapılandırmacı programa ilişkin “hiç” kursa katılmayan ( $\bar{X} = 2,63$ ) ile “Birden çok kursa katılan” ( $\bar{X} = 3,02$ ) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. “bir kez kursa katılan” ( $\bar{X} = 2,81$ ) öğretmenlerin görüşleri hiç kursa katılmayanlardan yüksek; birden çok katılanlara göre ise düşüktür. Buna göre öğretmenlerin yapılandırmacı programa ilişkin aldıkları kurs sayısı arttıkça programdaki yöntem ve tekniklerin uygulanmasını daha başarılı bulmaktadırlar. Sınıf ortamı ve olanakları boyutunda yapılandırmacı programa ilişkin “hiç” kursa katılmayan ( $\bar{X} = 1,75$ ) ile “Birden çok kursa katılan” ( $\bar{X} = 2,18$ ) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. “bir kez kursa katılan” ( $\bar{X} = 2,02$ ) ile hiç kursa katılmayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre öğretmenlerin yapılandırmacı programa ilişkin aldıkları kurs sayısı arttıkça sınıf ortamı ve materyal olanaklarını daha yeterli bulmaktadırlar. Tablo 8 deki bulgulardan da anlaşılacağı gibi ses temelli cümle öğretimine ilişkin tüm boyutlarda (Program Felsefesinin Uygulanması, Yöntem ve Tekniğin Uygulanması, Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları ve toplam boyutta) öğretmenlerin yapılandırmacı programa ilişkin aldıkları kurs sayısı arttıkça ses temelli cümle öğretimine ilişkin görüşlerinin de olumlu olarak etkilendiği söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılandırmacı program anlayışına uygun olarak hazırlanan ses temelli cümle yönteminin, “Program Felsefesinin Uygulanması” boyutuna ilişkin olarak, ilköğretim müfettişleri ve öğretmenler, en çok yeni programdaki etkinlik çalışmalarının öğrencilerin hoşuna gittiği, grup çalışmaları ile öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliğinin arttığı ve öğretmenlerin, aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönündeki görüşlere katılmaktadırlar. Aktif öğrenme teknikleri öğrencilere öncelikle çoklu zekanın gerektirdiği çeşitliliği ve seçme hakkını sunmaktadır. Aktif öğrenme, öğrencilerin, etkili öğrenme ve düşünme becerilerine sahip, başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilen bireyler olmasını sağlar, öğrencilerin derse katılımı, olumlu arkadaş ilişkileri, öğrenmeye istekliliği ve güdü gibi öğrenme ürünlerini geliştirir (Açıkgöz, 2005). İlkokuma yazma etkinliklerinin öğrencilerin hoşuna gittiği ve öğrenci katılımının arttığına ilişkin araştırma bulguları, Sağır (2006) ve Beyazıt’ın (2007) araştırma bulgularını desteklemektedir.

“Program Felsefesinin Uygulanması” boyutuna ilişkin olarak, gerek ilköğretim müfettişleri gerekse öğretmenler, “öğretmenlerin, programın

gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanımlı olarak programı uyguladıkları” görüşüne “az katılıyorum” ( $\bar{X} = 2,24$ ;  $\bar{X} = 2,45$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu Gelen ve Beyazıt’ın (2007), Biber’in (2007), Gün ve Yıldız’ın(2007) ve Samancı’nın (2007) araştırma bulgularını desteklemektedir. Programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, öncelikle öğretmenlerin alt yapı eksiklikleri giderilmeli, programın felsefesi öncelikle öğretmenlere kavratılmalı, teknolojik araç ve gereçleri kullanmada gerekli eğitim verilmelidir (Gelen ve Beyazıt, 2007). Yine müfettişler, öğretmenlerin, kendi öğrencilerinin ve sınıfın çoklu zeka profilini hazırlaması konusunda düşük düzeyde algılara sahiptir. Öğrencilerin çoklu zeka alanlarına göre hazırlanmış etkinlikler, onların derse etkin olarak katılımını ve ders başarısını arttıracaktır. Ses temelli cümle öğretiminde öğretmenlerin, öğrencilerin çoklu zeka alanlarına uygun etkinlikler hazırlaması ve öğrencilerin bu etkinliklere etkin bir şekilde katılımını sağlaması, ses temelli cümle öğretiminin başarısı açısından önemlidir.

“Yöntem ve tekniklerin uygulanması” boyutunda ilköğretim müfettişleri ve öğretmenler “metinlerin uzun olmasının anlaşılmayı zorlaştırdığı” görüşüne yüksek düzeyde katılmışlardır. Müfettişler “ses temelli cümle öğretiminde parçadan bütüne ulaşmanın daha zor olduğunu; Öğretmenler ise “yeni programda öğrenciler okurken heceleri yanlış ayırdıkları görüşünü savunmuşlardır. Öğrencilerin parçadan bütüne ulaşmada güçlük çektiklerine ilişkin bulgular Samancı (2007), Beyazıt (2007), Özsoy (2006) ve Sağırlı’nın (2006) araştırma bulgularını desteklemektedir. Samancı’ya (2007) göre öğrenciler, ses temelli cümle yönteminde iki sesi birleştirmede ve okuduklarını anlamada sorunlar yaşamışlardır. Uzun metinlerin anlaşılmayı zorladığına ilişkin bulgular Özsoy’ un (2007) araştırmasını desteklemektedir. Nas’ a (2004) göre, İlkokuma yazma öğretimine çocuk için anlamlı olan kısa cümlelerle başlanmalıdır.

“Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları” boyutuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişleri ve öğretmenler, “Bazı öğrencilerin materyal getirememesi katılımı azaltıyor”, “Ses temelli cümle öğretimini destekleyen materyaller (Cd, görseller) yetersizdir” ve “Çok sayıda evrak ve kağıt kullanımı uygulamada zorluklara neden olmuştur” görüşlerine yüksek düzeyde katılmışlardır. Yapılandırmacı anlayışa göre, öğrencilere, sınıf ortamında mümkün olduğu kadar çeşitli etkinlik seçenekleri sunularak öğrencilerin bu etkinliklerden kendilerine uygun olanlarına katılması sağlanmalıdır. Bunun için öğrencinin etkinlikleri yapabileceği sınıf ortamının hazırlanması gereklidir. Özellikle taşra bölgelerinde ve köylerde kısıtlı imkanlarla, daha sınırlı sayıda ve çeşitte etkinlikler yapılabilmektedir. Öğrencilerin maddi imkanlarını ve çevrenin olanaklarını dikkate almadan verilecek etkinlikler öğrenciyi öğretmen ve veli arasında sıkıştıracaktır. Özsoy’un (2006), Gün ve Yıldız’ın (2007)

araştırmalarına göre, öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında, destekleyici materyale ulaşma ve kaynak sağlama konusunda sorunlar yaşamışlardır. Sağır (2006), da yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, ses temelli cümle öğretiminde araç gereç sıkıntısı yaşandığını ve kalabalık sınıflardaki uygulamalarda zorluklar yaşandığını saptamıştır.

Ses temelli cümle öğretim yöntemi ile ilgili olarak öğretmenlerin program felsefesinin uygulanması boyutuna ilişkin algıları, ile ilköğretim müfettişlerinin algıları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre öğretmenler bu boyuta ilişkin uygulamaları ilköğretim müfettişlerine göre daha başarılı bulmaktadır. Öğretmenlerin *Sınıf Ortamı ve Materyal Olanakları* boyutuna ilişkin algıları, ile ilköğretim müfettişlerinin aynı boyuta ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre öğretmenler sınıf ortamı ve materyal olanaklarını ilköğretim müfettişlerine göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Ses temelli cümle öğretim yöntemi ile ilgili olarak, öğretmenlerin yöntem ve tekniğin uygulanması boyutuna ilişkin algıları ile ilköğretim müfettişlerinin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özsoy'un (2006), Gün ve Yıldız'ın (2007) ve Sağır'ın (2006) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf ortamlarının, araç gereç ve sınıf donanımlarının ise yetersiz olduğu saptanmıştır. Ses temelli cümle yönteminin etkililiği açısından sınıf ortamı ve görsel işitsel materyaller büyük önem taşır. Seslerin görsel işitsel araçlar kullanılarak somut nesnelere birlikte verilmesi, onların daha kolay öğrenilmesine, kavranmasına ve çabuk hatırlanmasına yardım edecektir. Piaget'e göre, bu dönemdeki çocukların bilişsel yapıları gereği bir problemi çözebilmeleri, problemin somut nesnelere bağlantılı olmasına bağlıdır (Erden ve Akman, 1995).

Ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin olarak kadın ve erkeklerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kıdemlerine göre, öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Birinci sınıfı okutma sayılarına (kaç kez okuttuğuna) göre öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

“Sınıf ortamı ve materyal olanakları” boyutunda, mezun oldukları okul ve okuttukları öğrenci sayısı bakımından, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark “Diğer” olarak adlandırılan gruptan mezun olanların görüşleri ile eğitim fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve Eğitim yüksekokulu mezunlarının görüşleri arasında olmuştur. Buna göre “Diğer” grubu “Sınıf ortamı ve materyal olanakları” nı öteki gruplara göre daha yetersiz görmektedir. Okuttukları öğrenci sayısı “41 ve daha fazla” olan öğretmenlerin görüşleri, okuttukları öğrenci sayısı 31-40 arasında olan öğretmenler ile 20-30 arasında öğrencisi olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Okuttukları öğrenci sayısı 41 ve daha fazla olan öğretmenler, Sınıf

Ortamı ve Materyal Olanaklarını öteki gruplara göre daha yetersiz görmektedir. Buna göre sınıfların kalabalıklaşması, uygun bir sınıf ortamı oluşturulmasını ve materyal ile ders işlemeyi güçleştirmektedir. Kalabalık sınıflardaki sınıf ortamında etkinlik yapma, yapılan etkinlik ürünlerini (portfolyo) saklama ve sergilemede sıkıntılar yaşanabilmektedir. Benzer şekilde, Sağırılı'nın(2006) araştırmasında da kalabalık sınıflardaki uygulamalarda zorluklar yaşandığı bulgulanmıştır.

Teknolojiyi aktif olarak kullanan ve kullanamayan öğretmenlerin, ses temelli cümle öğretimine ilişkin “Yöntem ve tekniğin uygulanması” ile “Sınıf ortamı ve materyal olanakları” boyutlarına göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Teknolojiyi aktif kullanan öğretmenler, Yöntem ve tekniğin uygulanması boyutunu, teknolojiyi aktif kullanamayanlara göre daha başarılı görmektedirler. Aynı şekilde teknolojiyi aktif kullanan öğretmenler, Sınıf Ortamı ve Materyal olanakları boyutunu teknolojiyi aktif kullanamayanlara göre daha başarılı bulmaktadırlar. Piaget'e göre 7-12 yaş dönemi çocukların somut işlemler dönemini kapsar. Bu dönemde problemlerin somutlaştırılması önemlidir (Erden ve Akman, 1995). Ses temelli cümle öğretiminde sesler, ilgili nesne, resim ve filmler eşliğinde verilirse, öğrenciler tarafından daha kolay kavranabilir ve daha çabuk hatırlanabilirler. Bu nedenle seslerin ve kelimelerin kazandırılmasında sınıfın eğitici materyallerle donatılması, dersin amacına uygun olarak eğitim teknolojilerinden(özellikle bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon makinası) faydalanılması okuma yazmayı kolaylaştıracaktır. Okuma yazma öğretiminde imkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır (MEB,2005a). Teknolojiyi aktif olarak kullanan ve bunun getirdiği kolaylıkları bilen öğretmenlerin sınıf donanımını sağlama veya materyal olanaklarını artırma yönünde okul yönetimine ve veliye baskı yaparak bunlara sahip olmak isteyecek ve materyal sağlama ihtimali de diğerlerine göre artacaktır. Teknolojiyi aktif olarak kullanmayan öğretmenlerin, eğitim teknolojisine sahip olma isteği de azalacağından sınıfı teknik açıdan donatmaları ihtimali azalacaktır.

Program felsefesinin uygulanması boyutunda yapılandırmacı programa ilişkin “hiç” kursa katılmayan, “bir kez kursa katılan” ile “birden çok kursa katılan” öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin yapılandırmacı programa ilişkin aldıkları kurs sayısı arttıkça program felsefesinin uygulamasını daha başarılı bulmaktadırlar. Yöntem ve Tekniğin uygulanması boyutunda yapılandırmacı programa ilişkin “hiç” kursa katılmayan ile “Birden çok kursa katılan” öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. “bir kez kursa katılan” öğretmenlerin görüşleri hiç kursa katılmayanlardan yüksek; birden çok katılanlara göre ise düşüktür. Buna göre öğretmenlerin yapılandırmacı programa ilişkin aldıkları kurs sayısı arttıkça

programdaki yöntem ve tekniklerin uygulanmasını daha başarılı bulmaktadırlar. Sınıf ortamı ve olanakları boyutunda yapılandırmacı programa ilişkin “hiç” kursa katılmayan ile “Birden çok kursa katılan” öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. “bir kez kursa katılan” ile hiç kursa katılmayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin yapılandırmacı programa ilişkin aldıkları kurs sayısı arttıkça sınıf ortamı ve materyal olanaklarını daha yeterli bulmaktadırlar. Yapılandırmacı programa ilişkin aldıkları kurs sayısı arttıkça, öğretmenlerin Ses temelli cümle öğretimine ilişkin algılarının olumlu olarak artmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin olarak aldıkları kurslar, öğretmenleri, ses temelli cümle öğretiminin uygulanmasında daha etkili kılacak ve kendilerine olan güvenlerini arttıracaktır.

Programın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanımlarını artırmak için, öğretmenlere, ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulanması, program felsefesi, çoklu zeka, aktif öğrenme, materyal ve etkinlik üretme, öğrenci merkezli öğretim, öğrenmeyi öğrenme vb. alanlarda kurslar verilmelidir. Programın başarısı açısından sınıfların öğrenci sayısı 40'ın altına çekilerek zamanla standart ve ideal sınıflar (30 mevcutlu) oluşturulmalıdır. Derslikler, ses temelli cümle öğretimi ve program amaçlarını etkili olarak gerçekleştirecek şekilde araç gereç ve eğitim teknolojisiyle (tepegöz, projeksiyon makinası ve bilgisayar gibi) donatılmalıdır. Yeni yapılacak derslikler, programın gerektirdiği tüm etkinliklerin gerçekleştirilmesine, öğrencilerin etkinlik ürünlerini sergileme ve saklamasına olanak verecek şekilde tasarlanmalıdır. Ses temelli cümle öğretiminde, metinlerin öğrenci seviyelerine uygun kısalıkta olmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin, heceleri doğru ayırma, sesleri birleştirme, okuduğunu anlama konusundaki becerilerini güçlendirecek çalışmalara ağırlık verilmelidir. Ses temelli cümle öğretiminde somut verilere, nesnelere, resimlere daha fazla yer verilmelidir. Öğretmenlerin eğitim teknolojisini bu amaçla kullanması özendirilmeli ve eğitim teknolojisini aktif kullanamayanların bu konuda yeterli hale getirilmesi sağlanmalıdır.

### **Summary**

Primary reading and writing instruction period is one of the most important and critical periods in any child's educational life. This is a crucial period when students gain skills and habits like well-organized and coherent writing, fluent reading, comprehension, reading for pleasure, all of which are necessary throughout their lives. It can be stated that students with adequate reading and writing skills become more successful in other lessons as well. The related studies carried out also support this statement (Bloom, 1979; Güteryüz. 1997; Fidan and Baykul.1994).

The skills and habits gained through reading and writing practices affect not only students' school lives but also their success at work and the quality of life they later lead. Therefore, reading and writing instruction is secured by international contracts as a human right that needs to be met by the government imperatively to make each individual live humanly. In the United Nations Convention of the Right on the Child, it is stated in the article 28, "States Parties shall promote and encourage international cooperation in matters relating to education, in particular with a view to contributing to the elimination of ignorance and illiteracy throughout the world and facilitating access to scientific and technical knowledge and modern teaching methods." (MEB, 1991). In February 2003, The United Nations Organization declared the years between 2003 and 2012 as the decade of reading and writing. The aim of this attempt was to help the illiterate become socially accepted and to reduce the rate of illiterates 50 % (Güneş, 2005).

It has been found that preschool education and experience have considerable facilitating effects on reading and writing instruction in the upcoming grades (Merrel, C; Tymms, P, 2005). Therefore, it is clear that preschool education is to be very beneficial as a preparatory process for reading and writing instruction. Children aged between 3 and 6 need to be given student-centered activities suitable for their levels before they are exposed to reading and writing instruction. Moreover, their language skills need to be improved by carrying out activities such as interchanging conversations, telling stories and singing songs because all children learn better by enjoying themselves (Palmer, 2007).

Various methods have been used for reading and writing instruction throughout history all over the world. These methods can be sequenced as letter, voice, syllable, word, sentence and story methods (Köksal, 2003). In Turkey, as of 2005-2006 educational year, the method of sentence analysis used in primary reading and writing instruction was abandoned, and the method of sound based sentence instruction was adopted. The mental

activities of a child can only develop through processes such as attention, abstraction, problem-solving, learning, storing, remembering, forgetting, daydreaming, talking and thinking. In those activities, the processes of synthesis need to be carried on. In primary reading and writing, the abstract shaped images presented to students by teachers turn into the symbols of syllable, word and sentence by being restructured in the minds of students. This is the basis of sound based sentence method (Keskinılıç and Keskinılıç, 2005).

The aim of this study is to find out the opinions of Primary Education Inspectors and the first grade teachers about the Sound Based Sentence Instruction Method, put into practice by the Ministry of Education as of 2005-2006 educational year in the first grades of primary schools throughout the country, and to determine whether these opinions change according to several variables. This study set out to answer the following questions:

1. What are the opinions of Primary Education Inspectors and teachers about the Method of Sound Based Sentence Instruction according to various factors?
2. Is there a considerable difference between the opinions of Primary Education Inspectors and teachers about the Method of Sound Based Sentence Instruction?
3. Is there a considerable difference among teachers about the Method of Sound Based Sentence Instruction according to;
  - a) their gender, b) their seniority, c) how many times they taught the first grade, d) the university they graduated, e) the number of students in their classes , f) their ability to apply technology in class actively, g) the number of the training programs they took in constructional program?

#### Method

The population of this study is made up of the first grade teachers working in primary schools in Seyhan and Yüreğir districts located in Adana Metropolitan area together with the primary education inspectors working in the same district. Having been carried out as a survey, the study included the first grade teachers working in 40 schools in Seyhan district and 30 schools in Yüreğir district together with 78 primary education inspectors who were selected randomly, proportional classification sampling from primary schools in areas with various socio-economic levels.

### *Instrument*

“The scale of sound based sentence instruction” was used as the data collection instrument, which was developed by the researcher and prepared in likert type with 39 items. The scale was made up of three dimensions. The dimensions and the items in the dimensions together with the Cronbach Alpha reliability coefficient were determined as follows: the dimension of “application of philosophical foundations of the program” made up of 16 items (alpha=.89); the dimension of “application of method and technique” (alpha=.90) and the dimension of class environment and the material facilities” (alpha=.86), the cronbach alpha value of the overall survey was calculated as .93.

### *Data Analysis*

In the analysis of the data; frequency, arithmetic mean and standard deviation were used; in the binary grouping of the variables; “t” test, but in three or more groupings, the methods of single option variance analysis were applied. Moreover, “LSD” significance test was carried out in order to find the causes of different opinions between teachers and primary education inspectors. In the comparisons among groups, Alpha= 0.05 significance level was considered as a base.

### *Findings and Discussion*

According to arithmetic mean points of the primary education inspectors and teachers, it has been found that they are in the opinion that the dimensions of the application of program philosophy and application of the methods and techniques about the program are moderately used; on the other hand, their perceptions about the use of the dimension of class environment and material facilities are low. They state that the dimension of application of program philosophy is used more than the others in the application of sound based sentence instruction. However, both the inspectors and teachers agree that the dimension of class environment and material facilities is used less than the others. In general, it has been observed that teachers are still not fully qualified to carry out sound based sentence instruction effectively.

There is a significant difference between the ideas of teachers and those of inspectors about the dimension of application of program philosophy regarding sound based sentence instruction. Thus, the teachers find the

applications related to this dimension more successful than the inspectors. There is a significant difference between the ideas of teachers and those of inspectors about the dimension of *class environment and material facilities* regarding sound based sentence instruction.

No significant difference has been found among teachers' ideas according to their gender, seniority and how many times they taught the first graders. There is a significant difference between the ideas of the graduates from teacher's college, training college and educational institute and the graduates from other colleges (except trainee teachers) about the dimension of class environment and material facilities. The graduates from colleges except those trainee teachers make use of class environment and material facilities less than those graduated from teacher's college. According to the numbers of students they teach, there is a significant difference among teachers about the dimension of class environment and material facilities. There is a great variation seen between the teachers with 41 and more students and those with 31-40 students or those with 20-30 students related to the dimension of class environment and material facilities. The teachers of classes with 41 or more students regard class environment and material facilities to be less adequate than other groups. This indicates that the method of sound based sentence instruction is negatively affected in classes with 41 or more students.

There is a significant difference between the teachers using technology actively and those not using it at all about the dimensions of "application of the method and technique" and "class environment and material facilities" regarding sound based sentence instruction. Teachers using technology actively consider it more successful than those not using it actively. It has been seen that the more training in constructional program teachers take, the more successful they find the application of the philosophy of the program.

#### Implications

Not only teachers but also the primary education inspectors who guide teachers and train them need to be given on hands training about the application and philosophy of sound based sentence instruction. They should also be supported with training programs such as multiple intelligence, active learning, material and activity production, student-centered education, learning how to learn. In terms of the success of the program, class population shouldn't be higher than 40, and in time the standard and ideal number of students in each class should be less than 30.

For the success of sound based sentence instruction, preschool education should become compulsory and be spread throughout the country. The success of reading-writing activities requires special knowledge and skills, and this is only possible with education formation. Hence, training teachers so that they can be equipped with the necessary skills to give sound based sentence instruction is of great importance.

### Kaynaklar/References

- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim dünyası yayınları. 7. baskı.
- Akyol, H. (2006) *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Alperen, N (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitim Rehberi*. Ankara . Alperen Yayınları. 7. bası
- Bell, M .(2005). *The Best Method for Teaching Literacy*. Literacy Today. September, 2005 <<http://literacytrust.org.uk/pubs/Bell4.html>
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma eğitiminin kazandırılmasında, çözümleme yöntemi ve ses temellilikle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: MKÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biber, K. (2007). “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri”. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat*
- Binbaşıoğlu, C. (2005). İlkokuma ve Yazma Programı ve Öğretimi. *Eğitimde yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005 Kayseri. Sim Matbaası Ankara*
- Bloom, B.(1979) *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev.: D.A.Özçelik) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. İkinci bası.
- Cathell, R. B. ve Baggaley, A.R. (1960). The Salient Variable Similarity Index For Factor Matching. *British Journal of Statistics in Psychology*, 13, 33-46.
- Czepull, T. K. (2007). *Analysis of a Fluency Method and A Phonics Method of Reading Instruction In Third -Grade Students*. Division of Educational Administration. Educational Administration Program in The Graduate School University of South Dakota.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. <http://ilkogretim-online.org.tr>. (Ziyaret tarihi: 30.06.2008).

- Çınar, İ. (2004). Kuram ve Uygulamalarıyla İlkokuma-Yazma Öğretimi. Malatya: Öz Serhat Yayınları.
- Çiftçi, F. (2005). İlkokuma yazma programı ve öğretiminin değerlendirilmesi. “Yeni ilköğretim programını değerlendirme sempozyumu. 14-16 Kasım 2005 Kayseri Sim matbaası, Ankara.
- Dikmen, S. (1991) *İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı*, Ankara, Feryal Matbaacılık.
- Dikmen, S. (1999) *İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*. Ankara. 10. Baskı.
- Dursunoğlu, H. (2007). “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sesi Hissettirme Ve Tanıtmaya Yönelik Yapılabilecek Uygulamalar”. 16. *Ulusal eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat*
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi. Gelişim, Öğrenme, Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları ile İlgili Görüşlerin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.13(51), 457-476.
- Gömleksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M. , Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D. ve Diğerleri(2006). Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. *Çağdaş Eğitim* 31(329) 34-38.
- Güleryüz, H. (1997) *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi, kuram ve Uygulamaları* Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri Yayınları. Ankara: ikinci bası.
- Gün, A.ve Yıldız, V. (2007) “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin Algıları ve Görüşleri”, 16. *Ulusal eğitim Bilimleri Kongresi ,5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat/Türkiye*.
- Gündüz, Y. (2006). Çözümleme(cümle) yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim*. Sayı: 333, 40-45.
- Gould, S. ,J.(2007) *Constructivism, Oluşturmacılık, Teori, perspektif ve Uygulama* (Ed:Catherine Twomey Fosnot). (Çev: T. Temur). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F.(2005a). “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi” *Eğitimde yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005 Kayseri.Sim Matbaası Ankara*
- Güneş, F(2005b). Ses Temelli Cümle Yöntemi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 6(69) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/say169/indeks-gunes.htm3-4-2008>

- Keskinkılıç, K ve Keskinliç, S, B( 2005). *Türkçe'nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma Yazma öğretimi*, Ankara :Asil Yayın Dağıtım.
- Köksal, K. (2003). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık. 3. Basım Merrel,C; Tymms, P,(2005). *International Comparisons of Early Literacy*. Literacy Today. March .2005. [http:// literacytrust.org.uk/pubs/merrell2.html](http://literacytrust.org.uk/pubs/merrell2.html) 2-4-2008
- MEB. (1991), *Birleşmiş Milletler Teşkilatı Çocuk Hakları Sözleşmesi*, Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB(2004) *OECD PISA Projesi 2003*, Ankara: MEB Basımevi
- MEB. (2005a) *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara:MEB Basımevi.
- MEB. (2005b) *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, Ankara:MEB Basımevi.
- Nas, R. (2004). *Metinlerle İlkokuma- Yazma Öğretimi*. Bursa. Ezgi Kitabevi. 3. Bası
- Neale, M. N. ve Liebert R.M. (1980). *Science and Behavior: An Introduction to Methods of Research*. London: Prentice- Hall International, Inc.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palmer, S. (2004). *Foundations of Literacy*. Literacy Today. March, 2004< [http://literacytrust.org.uk/pubs/palmer\\_4.html](http://literacytrust.org.uk/pubs/palmer_4.html) >2-2-2008.
- Sağırılı, M.(2006) *Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Öğretim Süreci ve Etkinlikler*
- Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. *Ulusal sınıf öğretmenliği kongresi (14-16 Nisan 2006)*. Ankara. Gazi Üniversitesi.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak.Ö (2005). *İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Kırsılaştırılması. Eğitimde yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005 Kayseri.Sim Matbaası Ankara*
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak.Ö (2006). *İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Kırsılaştırılması*. Milli Eğitim.171, 109-129.
- Şenel, H. G. (2004). *Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler*. İlköğretim –Online. 3, 48-53.

- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları, üçüncü baskı
- Tazebay, A. (1997) *İlkokul öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi* :Ankara MEB yayınları.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlene ve ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*.53, 123-144.
- Ünüvar, P. ve Çelik,K.(1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara Milli Eğitim Bakanlığı Yayını Modül 5.

İletişim/Address:  
Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI  
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü EYD.  
Kampus/ Antalya  
e-mail: kemalkayikci@akdeniz.edu.tr.

Alındığı tarih/Received: 15/04/2008  
Düzeltilme/Revision: 14/07/2008  
Kabul/Approved: 07/08/2008