

## **İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi**

**Şükran Tok, Türkay N. Tok & Ayşegül Mazı**

*Bu araştırma, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde, betimsel bir çalışma olan araştırmanın örneklemini, Hatay İli Antakya İlçesinde görev yapan 157 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilkokuma-yazma yöntemlerine ilişkin görüşlerden oluşan 44 maddelik anket kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla frekans ve yüzde değerleri ile değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığı için tek örneklem kay-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ses temelli cümle yöntemiyle daha kısa sürede okumaya geçildiği, Türkçe'nin ses yapısına daha uygun olduğu, bitişik eğik yazının daha zevkli ve akıcı yazıldığı, çözümleme yöntemiyle ise, daha anlamlı ve hızlı okunduğu, okuma ve yazma sırasında noktalama işaretlerine daha fazla uyulduğu, dik temel harflerle yazılmış yazıların okunmasının daha kolay olduğu anlaşılmaktadır.*

**Anahtar sözcükler:** İlkokuma yazma yöntemleri, çözümleme yöntemi, ses temelli cümle yöntemi

### **Evaluation of Analysis And Sound-Based Sentences Methods For Pre-Reading And Writing Education**

*This study aimed to examine the opinions of elementary teachers on analysis and sound-based education methods. The study has survey type. The sample of the study consists of 157 teachers who are attempting to 85 primary school in Hatay. A questionnaire which is composed of 44 items, opinions about pre-reading-writing methods were used. According to the results of study, it is observed that sound-based sentence method makes reading earlier, adapts Turkish sound-structure very well and in the regard of italics writing, it makes writing enjoyable, makes it fluid. On the other hand, teachers consider that analysis method maintains meaningful reading, makes fast-reading, reading correct with more punctuation rules obeying and it is easy to read a text with normal vertical format.*

**Keywords:** Pre-reading and writing methods, analysis method, sound-based method.

Okuma-yazma becerileri bireyin kendini gerçekleştirmesini ve dolayısıyla toplumun sürekliliğini sağlayan temel yaşam becerilerinden biridir. Çelenk'in de (1999 III; 2003, 34) ifade ettiği gibi uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Okuma yazma becerisinde önemli olan niteliktir. "Okuma yazma nasıl öğretilirse öğretilsin" demek, doğru değildir. Çocuğa kazandırılacak okuma yazma becerisi, "hızlı, doğru, anlayarak ve kavrayarak" okuma ve okuduğundan zevk alma, bir başka anlatımla "eleştirel" bir okuma ve işlek, düzgün bir yazma, ilkokuma-yazma öğretiminin temel hedefidir.

Ülkemizde, ilkokuma-yazma öğretiminde, bireşim, karma, çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemleri gibi farklı yöntemler kullanılmıştır. Ancak son günlerde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin etkililiğine ilişkin farklı görüşler bulunduğu için bu çalışmada her iki yöntem karşılaştırmalı olarak incelenmeye çalışılmıştır.

Çözümlenme yönteminde, ilkokuma-yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği, çocuğun günlük dilinden alınan kısa cümlelerle başlanır, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünür. Daha sonra hecelerin içindeki sesler sezdirilmeye çalışılır. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezdirilen seslerle yeni cümle ve kelimeler kurulur (İlköğretim programı, 1995, 66).

Ses temelli cümle yönteminde ise, ilkokuma-yazma öğretimine seslerle başlanır, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılır. Okuma ve yazma çalışmalarıyla ilgili etkinlikler, ilkokuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülür. Okunan her öge yazılır; yazılanlar da okunur. Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı harfleri kullanılır (Akbaş, 2006, 94).

Bu alanda çalışan akademisyenler, her iki yöntemin yarar ve sınırlılıklarından söz etmektedir. Örneğin, çözümlenme yönteminin çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisine, yani bütünü, parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu anlayışa göre, kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanması için öğrenme yaşantıları, anlamlı bir bütün halinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır (Aydın 1999, 215-218). Yapılan araştırmalara göre, göz, okurken bir takım sıçramalar ve duraklamalar yapmaktadır. Yazıyı okuyabilmek, bu sıçramaların az ve çok oluşu ile ilgilidir. İyi bir okurun gözü, satır üzerinde düzgün aralıklarla ilerler ve her ilerlemenin sonunda bir miktar duraklar. Ağır okumalarda, bu ilerlemenin miktarı az olduğu gibi duraklamanın miktarı da fazladır. Zayıf okuyucular da ise, ilerlemenin miktarı hem azdır,

hem de göz, zaman zaman geriye doğru dönüş yapar ve orada bir miktar kalır. Bu durumu dikkate alan eğitimciler, ilkokuma-yazma öğretiminde çözümleme yöntemini önermişlerdir. Bu yöntemle göz, bir bakışta daha geniş bir alanı görür (Karacabey, 1988, 38), bütün bir cümleye bir-iki belki de üç sıçrama ile tepkide bulunur, yani yazıyı okur.

Çözümleme yönteminin yararlarının yanında, zaman alması ve okumayı geciktirmesi, cümleden kelimeye, kelimedenden heceye, heceden de harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli farklılıklar ve karmaşa yaşanması; verilen cümlede, çocuk pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından çözümleme sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesi zor olması açılarından eleştirilmektedir (Çelenk, 1999, 28). Ayrıca, bu yöntemin sınırlılıklarından biri de, öğrencilerin çalışmalar süresince verilen fiş cümlesini ezberleyecekleri inancıdır. Ezberleyen öğrenciler bütünü içindeki parçaların ne olduğunu merak etme kaygısından uzaklaşarak, kalıbı gördüğünde hatırlamak ve söylemek gibi basit bir eyleme yönelirler (Keskinkılıç, 2005, 284). Ancak, Gündüz (2006), çocukların dili kalıp halinde öğrendikleri için, yapılan işin ezberleme değil, bir takım söz kalıplarının zihne yerleştirilmesi işi olarak görmektedir.

Çocukların kelime hazinelerinin geliştirilmesi sürecinin başlangıç aşamasında iki temel süreç vardır. Bunlardan biri kelime tanıma, diğeri ise kelime ayırt etmedir (Akyol, 2005, 152). Kelime tanıma, doğrudan ses olgusuyla ilgilidir. Kelime ayırt etme ise, kelimenin anlamı ile ilgilidir. Özellikle konuşma becerisinin şekillenmesi sürecinde ses olgusunu temel alan kelime tanıma sürecinden başlamak, çocukların sahip oldukları farklı ağız ve şive özelliklerinin dil kullanımlarına yansımaları en aza indirecektir. Bu noktada anlamı esas alan çözümleme yöntemi, sesi esas alan kelime tanıma sürecini ikinci plana itmektedir (Onan, 2007).

Ses temelli cümle yönteminde ise, ilkokuma-yazmaya seslerle başlanacağı ve hece, kelime ve cümleler daha sonra oluşacağı için ezberleme işleminin getireceği olumsuzlukların giderilmiş olacağı düşünülmektedir. Venezky ve Massaro'ya (1979) göre, seslerin ve ses ilişkilerinin öğretilmesi okuyucuları kelimelerin oluşumu hakkında daha fazla bilgi sahibi yapmaktadır. Seslerin öğretilmesiyle başlayan okuma çalışmaları okumaya başlama aşamasında daha etkilidir ve kelime tanıma üst seviyelerde gerçekleşmektedir (Akt. Akyol, 2005). Ayrıca, ses temelli cümle yönteminin Türkçe'nin yapısal özelliklerine uygun olduğu belirtilmektedir. Türkçe'de harf-ses ilişkisi birebir eşleştirilmiştir. Oysa Hint Avrupa Dilleri'nde örneğin İngilizce ve Almanca'da birebir harf-ses eşleştirilmesi yoktur. Bu diller, okudukları gibi yazılmamaktadırlar. Bu

özellik düşünüldüğünde, Türkçe'nin ilk okuma yazma öğretimi çerçevesinde, ses temelli bir yaklaşıma daha uygun bir dil olduğunu söylemek mümkündür (Onan, 2007).

Türkçe okunduğu gibi yazılan bir dil olmasından dolayı, ses temelli cümle yönteminde seslerin kavranmasında fazla sorunla karşılaşılmayacağı ileri sürülmektedir. Onan'a (2005) göre, Türkçe'nin yapısal tanımında, temel niteliklerden birini oluşturan bitişken/eklemeli yapı, aynı zamanda kelimenin oluşum şeklini de gözler önüne serdiği için, bilişsel açıdan pragmatik sonuçlar ortaya çıkarmakta, özellikle okuma ve dinleme sürecinde kelime ve kelime gruplarının kümelenme aşamasından sonra tanımlanma sürecini hızlandırabilecek bir ortam hazırlamaktadır.

Ses temelli cümle yönteminin dayandığı temellerden biri de dilin sese olan bağımlılığıdır. Tarih boyunca konuşulan binlerce, belki on binlerce dilden sadece 106 tanesi edebiyat üretebilecek derecede yazıya bağlanabilmiş, büyük bir kısmı ise hiç yazılamamıştır. Bugün konuşulan 3000 kadar dilden yalnızca 78 tanesinin edebiyatı bulunmaktadır (Ong 1999; Akt: Onan, 2005, 199).

Ses temelli cümle yöntemi, çocuğun dil edinimi ile de paralellik gösterir. Örneğin, dil gelişiminde önce seslerin hissedilmesi ve sonra seslerin çıkarılması evreleri ile ses temelli cümle yönteminde önce seslerin hissedilmesi ve sonra sese ulaşılması arasında bir benzerlik olduğu açıktır. Gürkan'a (1998, 31) göre, dil gelişiminde üretken söz dizimi, kelime hazinesinin artmaya başlamasından bir ya da iki ay sonra başlar. Söz dizimi oluşturulurken tek tek kelimeler kullanıldığından daha üst düzeyde sembolizm için içine girmektedir. Burada ses temelli cümle yöntemi ile diğer bir benzerlik ortaya çıkmaktadır. Seslerden kelimeler ve cümleler üretme hızlı olduğu halde anlam bilgisinin gelişimi yavaş ilerleyen bir süreçtir.

Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma-yazma öğretimine sesle başlandığı için, öğrenciler bilgileri yapılandırır ve bu açıdan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygundur. Ancak Gündüz (2006, 43), yapılandırmacı yaklaşımda, çocuğun dış dünyadan aldığı nesne, olgu ya da kavrama ilişkin bilgileri, daha önceki deneyimlerine bağlı olarak yapılandırması ve yorumlanması söz konusu iken, tek başına bir anlam ifade etmeyen seslerle böyle bir oluşumun gerçekleşmesinin zor olacağını belirtmektedir. Burada önemli olan nokta, cümle oluşturmanın temel aşaması olan fonetik bir yapılandırmadır.

Ses temelli cümle yöntemi, öğrencilere ses/harf arasındaki farkın nasıl olduğunun gösterilmesi, seslerin konuşma dilinde nasıl bitirileceği ve seslerin nasıl harmanlanıp kelime haline dönüştürüleceği konularında öğretmene yardım ederken; öğrencilere de harfle ses arasındaki ilişkiyi öğrendiklerini anlamalarına, kelimeleri, cümleleri, metinleri okurken, ses

bilgilerini uygulamaya koymalarına yardım eder. Aynı zamanda alfabetik bilgi, sessel farkındalık, kelime dağarcığının gelişimi ve metinlerin okunmasını geliştirir (Osborn, Lehr & Armbruster, 2003, 13).

Bununla birlikte Gündüz (2006, 43) ses temelli cümle yönteminin hızlı ve anlamlı okumaya uygun bir yöntem olmadığı görüşündedir. O'na göre çocuk, cümle yöntemine göre daha çabuk okuyabilir; ancak, işlevsel bir okur yazar olma noktasında sakıncaları bulunmaktadır. Bu yöntemle öğrenciler bir cümleyi hece hece okudukları için, okuma ve yazma hızları da düşük olacaktır. Ayrıca çocuğun zihni harfe yönlendirildiğinden bütünü kaçırarak, küçük parçalar üzerinde odaklanması söz konusudur. Göz yazı üzerinde sıçramayı ne kadar büyük yaparsa, okuma hızı ve buna bağlı olarak anlama da o kadar hızlı olur. Ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen bir çocuğun gözünün, yazı üzerinde yapacağı sıçrama, kelimeleri oluşturan sesleri içereceğinden, göz, kelime üzerinde inişli çıkışlı sıçrama yapacağından, bu şekilde kelimeyi okurken, inişli çıkışlı sıçramada geçen sürenin uzunluğu, kelimenin başı ile sonu arasında kurulacak anlam bütünlüğünün kaybolmasına ve bu aşırı sıçramalar göz kaslarının yorulmasına neden olacak ve sonuçta okumaktan ve yazmaktan zevk almayan okur yazar topluluğu meydana gelecektir.

İlkokuma yazma öğretimini sadece okumanın kazandırılacağı etkinlikler olarak düşünmemek gerekir. Okuma yazma becerileri birlikte kazandırılır (Kavcar ve diğerleri, 1995, 41). Bu çalışmada dik temel yazı ile bitişik eğik yazı da araştırmanın odak noktalarından biri olmuştur. Akyol (2005, 53), dik temel yazı ile bitişik eğik yazı arasında önemli farklar olduğunu ifade etmektedir. Dik temel harflerin yazımında harflerin başlangıç noktalarında ve yönlerinde bir takım hatalar vardır. Bu da üretim sürecinin verimliliğini düşürmektedir. Dik temel harfleri okunaklı bir şekilde yazmak için altı ayrı hareket yapılması gerekirken, bitişik eğik yazıda küçük harflerde üç temel hareket gerekmektedir. Bitişik eğik yazının genel olarak kesintisiz harflerle devam etmesi soldan sağa yön becerisini kazandırır. Bu durum hem yazma becerisini hem de düşünme hızını arttırmaktadır. Ayrıca, harfler arasında da uygun boşluklar bırakılabilmektedir. Bitişik eğik yazının, bu özelliği yazı yazarken metni düzenlemelerinde de yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra, dik temel yazının zorluklarından görülen harflerin geriye çevrilmesi (c, b, d,...vb.) durumu, bitişik eğik yazıda görülmemektedir. Mosse (1982) de fiziksel ve yazılış olarak birbirine benzeyen küçük harflerdeki (ı, l,...vb.) yazım yanlışlarının bitişik eğik yazı ile ortadan kaldırılabilceğini belirtmektedir. Yukarıda görüldüğü gibi, her iki yöntem ile ilgili çeşitli araştırmacıların farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin ses temelli ve çözümleme yöntemi hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır.

## **Yöntem**

Araştırma tarama modelinde olup, konu ile ilgili alanyazın taraması ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda 44 soruluk anket, sınıf öğretmenlerine uygulanmış ve bu kişilerin çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerine ilişkin görüşleri elde edilmiştir.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın çalışma evrenini, 2005-2006 öğretim yılı haziran ayında, Hatay İli Antakya İlçesine bağlı 85 ilköğretim okulunda görev yapan ve çözümleme yönteminde deneyimli 288 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, random yöntemiyle seçilen 157 öğretmenden oluşmaktadır. Bu durum, evrenin % 55'ine ulaşıldığını göstermektedir.

Toplam 157 kişiden oluşan örneklem grubunun, % 62'si kadın , % 38'i erkek, % 6'sı 0-5 yıl, % 27'si 6-10 yıl, % 29'u 11-15 yıl, % 24'ü 16-20 yıl ve % 14'ü 21 ve üzeri kıdeme sahip, % 3'ü öğretmen okulu, % 30'u eğitim yüksek okulu-eğitim enstitüsü, % 55'i eğitim fakültesi, % 11'i diğer fakülte ve % 2'si lisansüstü eğitimi mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi her iki yöntemi de kullanan kişilerdir. Örnekleme ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

### *Verilerin Toplanması*

Araştırmada, ilkokuma-yazma öğretiminde deneyimli sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden ve alanyazınla ilgili yapılan literatür taraması sonuçlarından yararlanılarak, veri toplama aracı olarak bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket öncelikle evreni temsil eden 10 kişiye uygulanmış ve uzman kişilerin görüşleri alınarak, anket üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan ilkokuma-yazma yöntemlerine ilişkin görüşlerden oluşan 44 maddelik anket 147 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda madde toplam analizleri yapılmış, bu analizler sonucunda maddelerin genel kabul görmüş olan 0.20 değerinin üstünde olduğu görülmüştür. Madde analizlerinden sonra, maddelerin % 27'lik alt ve üst gruplardan hesaplanan t değerleri şeklindeki ayırıcılık güçleri de hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ayırt etmedeki yeterliliği, toplam ölçek puanına dayalı olarak oluşturulan alt-üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkları analiz eden ilişkisiz t-testi sonuçları, alt % 27 ile üst % 27'lik gruplarda yer alan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

TABLO 1  
Araştırma Kapsamına Giren Örneklem Demografik Özellikleri

Özellik	Grup	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	97	62
	Erkek	60	38
Kıdem	0-5 yıl	10	6
	6-10 yıl	42	27
	11-15 yıl	45	29
	16-20 yıl	38	24
	21 yıl ve üzeri	22	14
	Öğretmen okulu	3	2
Mezun olduğu kurum	Eğitim Yüksek Okulu-Eğitim Enstitüsü	47	30
	Eğitim Fakültesi	86	55
	Diğer Fakülteler	18	11
	Lisansüstü Eğitim	3	2
TOPLAM		157	100

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla temel bileşenler analizi kullanılmıştır. TBA analizi sonuçları, ölçekte bulunan maddelerin farklı faktörlerde yüksek yük değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, ölçeğin tek faktörlü olmadığını, çok faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. TBA analizi özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansın % 68.706'sını açıklayan 11 faktörün olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak, Lord (1980, 21; akt. M. Buluş, 2001, 32) tek boyutluluğun belirlenmesinde, birinci faktör yüküne ait öz değer ikinci faktör yüküne ait özdeğere göre fazla olmasının ve ikinci faktör yüküne ait özdeğerin diğerlerinden çok farklı olmasının bir ölçü olabileceğini belirtmektedir. Diğer taraftan ölçeğin tek boyutlu olmasının iki temel koşulundan ilkinin, birinci faktörün açıkladığı varyans oranının toplam varyansın en az % 30'u olması, diğeri ise birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin yaklaşık 3-3.5 katından daha büyük olmasıdır (Doğan 2002). Bu iki ölçüte göre bakıldığında, yapılan faktör analizi sonucunda birinci faktörün açıkladığı varyans oranı, toplam varyansın % 30'un üzerindedir (% 31.262) ve birinci faktörün özdeğeri ikinci faktörün özdeğerinin 3-3.5 katından fazladır. Diğer taraftan özdeğerlere göre belirlenen çizgi grafiğinin incelenmesi sonucunda birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Büyüköztürk'e (2002, 130) göre böyle bir durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Bu nedenlerden dolayı ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Literatürde 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; Akt. Tavşancıl ve Keser, 2001, 45). Bu çalışmada alt kesme noktası 0.40 olarak kabul edilmiştir. Temel bileşenler analizi ve varimax rotasyon sonuçları, maddelerin faktör yüklerini 0.40 ve üstü olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan birden fazla faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az .10 değerinden fazla olması ilkesi benimsenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 1997; akt. Hamamcı ve Büyüköztürk, 2003, 109). Döndürme sonrası maddelerin faktör yük değerleri, .41 ile .82 arasında değişmektedir. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı cronbach  $\alpha = 0.93$  olarak bulunmuştur.

Araştırmada frekans ve yüzde değerleri ile değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığı için tek örneklem kay-kare testi kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin çözümlene ve ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

#### *Çözümlene Yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen görüşleri*

Öğretmenlerin ilkokuma-yazma yöntemlerine ilişkin görüşleri arasında, ilişki olup olmadığına yönelik kay-kare testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, çocuğun dil gelişimi (M2), doğru okuması (M6), ifade ve beceri ile mihver derslerde başarılı olma (M8), zihinsel gelişime katkıda bulunma (M10), *d, b, p, u, ü, c, ç* gibi sesleri ayırt etmede zorluk çekme (M16), cümle kurma ve metin oluşturma becerilerini (M21) ve öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirme (M23), heceleri kolay okuma (M28), okurken ve yazarken hecelerde atlama, ekleme, tekrarlama ve kelimeleri heceleyerek okumanın gerçekleşmesi (M34) ve yazı öğretiminde, noktalama işaretlerini doğru kullanma (M40) ve imla kurallarına uyararak yazma (M41) konularında her iki yöntem arasında gözlenen fark anlamlı değildir. Aşağıda gözlenen farkın anlamlı bulunduğu maddeler açıklanıp yorumlanmıştır.

Tablo 2’de verilen tek örneklem  $\chi^2$  testi sonucuna göre, “kısa sürede okumayı gerçekleştiren yöntem (M1)” olarak öğretmenlerin çoğu (127 kişi) ses temelli cümle yöntemini, 30 katılımcı çözümlene yöntemini tercih



TABLO 2

*Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin X<sup>2</sup> Testi Sonuçları*

Maddeler	Cöz.	Ses	X <sup>2</sup>	p
1. (Hangi yöntem/le/de;) okuma daha kısa sürede gerçekleşir?	30	127	59.90	.000
2. çocuğun dil gelişimi göz önüne alındığında uygun bir yöntemdir?	72	85	1.07	.300
3. tatil dönemlerinde öğrencilerde daha çok unutmaya gözlenmektedir?	94	63	5.36	.021
4. öğrencilerin anlamlı okumasında uygun bir yöntemdir?	111	46	26.90	.000
5. öğrenciler hızlı okur?	113	44	30,3	.000
6. öğrenciler doğru okur?	68	89	2.80	.094
7. öğrenciler, uzun metinleri anlam bütünlüğünü bozmadan anlatabilir?	103	54	15.30	.000
8. ilkokuma yazma öğrenenler ifade ve beceri derslerinde daha başarılıdır?	78	79	.006	.940
9. ilkokuma yazma öğrenenler mihver derslerde daha başarılıdır?	76	81	.20	.690
10. çocuğun zihinsel gelişimi göz önüne alındığında uygun bir yöntemdir?	74	83	.50	.470
11. öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirir?	64	93	5.36	.021
12. öğrenme gücünü çeken öğrencilerin ilkokuma yazma öğrenmesini kolaylaştırır?	20	137	87.20	.000
13. öğrenciler, öğrenme- öğretme sürecine daha etkin katılmaktadır?	38	119	41.80	.000
14. öğrenme daha kalıcı olur?	55	102	14.10	.000
15. öğrencinin ezber yapmasını engeller?	29	128	62.40	.000
16. öğrenciler, d,b,p,u,ü,c,ç gibi sesleri ayırt etmede zorluk çekmektedirler?	88	69	2.30	.130
17. okumanın teknik özellikleri (vurgu, tonlama, ezgi vb.) gözlenmektedir?	94	63	6.12	.013
18. öğrenci, bilgiyi kendisi yapılandırır?	34	123	50.40	.000
19. öğrenme ilkelerine (kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene...) uygundur?	52	105	17.90	.000
20. öğrencilerin dikkat düzeyinin gelişimine katkı sağlar?	51	106	19.30	.000
21. öğrencilerin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerini geliştirir?	81	76	.16	.690
22. öğrencilerin yaratıcılığı gelişir?	41	116	36.80	.000
23. öğrencilerin anlama düzeylerini daha fazla geliştirir?	79	78	.006	.940
24. Türkçe'nin ses yapısına uygundur?	43	114	32.10	.000
25. sözlü dilden yazılı dile geçmeyi kolaylaştırır?	62	95	6.94	.008
26. öğrenme sürecinde öğrencilerin, sosyal gelişimlerine katkı sağlar?	57	100	11.80	.001
27. sentezlere önem verir?	63	94	6.12	.013
28. heceler kolay okunur?	71	86	1.43	.230
29. heceler görselleştirilebilir?	65	92	4.64	.031
30. yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında bağ kurulur?	52	105	17.90	.000
31. değerlendirme süreçleri daha etkilidir?	50	107	20.70	.000
32. değerlendirme teknikleri, bireysel farklılıkları dikkate alır?	40	117	37.70	.000
33. noktalama işaretlerine uyarak okuma gerçekleşmektedir?	104	53	16.60	.000
34. okurken ve yazarken hecelerde atlama, ekleme, tekrarlama ve kelimeleri heceleyerek okuma gerçekleşir?	69	88	2.30	.130
35. satır sonlarına sığmayan kelimeler, hecelere doğru ayrılır?	98	59	9.70	.002
36. noktalama işaretlerine uyarak yazma gerçekleşmektedir?	93	64	5.36	.021
37. (Hangi yazı çeşidinde/di;) harflerin yazılı yönlerinin karıştırılması sorunu önlenir?	27	130	67.60	.000
38. düşüncedeki süreklilik yazıya aktarılmış olur?	28	129	65.00	.000
39. öğrenciler yazdıklarından zevk almaktadırlar?	39	118	39.80	.000
40. noktalama işaretlerini doğru kullanırlar?	88	69	2.30	.130
41. imla kurallarına uyarak yazarlar?	82	75	.31	.580
42. daha akıcı ve kesintisizdir?	25	132	72.90	.000
43. yazılmış metnin okunması kolaydır?	95	62	6.94	.008
44. ilk okuma yazma öğrenenler farklı yazılmış metinleri okurken "b" ve "d" gibi sesleri ayırt etmeleri kolaydır?	62	95	6.94	.008

etmişlerdir. Öğretmenlerin tercih ettikleri ilkokuma-yazma yöntemleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 59.9, p < .05$ ). Benzer şekilde Şahin ve diğerleri (2006) 2004-2005 öğretim yılında ses temelli cümle yönteminin denendiği pilot okullardan 56 sınıf öğretmeniyle yaptığı görüşmelerden elde ettiği verilere göre ses temelli cümle yönteminin erken okumaya geçmede daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Akyol'a göre kelime tanımayı üst seviyede gerçekleştirmek için geliştirilen ses temelli cümle yönteminde; sesler öğrencilere çeşitli gruplar halinde kavratılırken diğer yandan da bu seslerin birleşimi yapılarak cümle haline getirilmektedir. Bu yöntemle okuma yazma öğretilmesindeki temel nokta; öğrencinin kelimeleri hızlı tanınmasını sağlanması olduğu gibi, aynı zamanda Gestalt psikolojisine göre öğrencilerin bütünü görme özellikleri dikkate alındığında cümlenin anlamlandırılmasının yararlılığı ortaya çıkmaktadır. Seslerin gruplar halinde verilmesi ve kelime tanınmanın üst seviyede gerçekleştirilmesi okumanın kısa sürede gerçekleşmesini sağlayabilir.

“Tatil dönüşlerinde unutmaya gözlenen yöntem (M3)” olarak öğretmenlerin 94’ü, çözümleme, 63’ü ses temelli cümle yöntemini belirtmişlerdir. Çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilere nazaran okuma yazmayı daha çabuk unuttukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 5.36, p < .05$ ). Uygulamada her iki yöntemde de unutmaya gözlenmesine rağmen, ses temelli cümle yönteminde çeşitli materyallerin kullanılmasının unutmaya daha az engellediği düşünülebilir. Şahin ve diğerlerinin (2006) yaptığı araştırmanın sonuçları, ses temelli cümle yöntemi ile tatil dönüşlerinde unutmanın daha az gerçekleştiği görüşünü desteklemektedir.

“Anlamlı okumanın gerçekleşmesinde uygun yöntem (M3)” olarak, öğretmenlerin 111’i çözümleme ve 46’sı ses temelli cümle yöntemini göstermişlerdir. Çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin daha anlamlı okuduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 26.9, p < .05$ ). Tok (2001) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. “İyi bir okuyucunun özelliği; akıcı okuyan, kritik yaparak ve isteyerek okuyandır. Okuma eyleminin esası, sayfa üzerine kodlanmış şekillere anadilinde uygun sesi vermektir. Seslendirme eylemi, zihinsel süreçlerinin bir sonucu olup, anlama ve anlamlandırma gibi zihinle ilgili süreçleri içermektedir” (Keskinçelik, 2005, 299). Buradan hareketle çözümleme yönteminde ilkokuma yazma öğretimine anlamlı cümleler verilerek başlanması, öğrencinin her cümleye bir anlam yüklemesi ve cümleyi toptan algılamasından dolayı, anlamlı okumayı olumlu yönde etkilediği; ses temelli cümle yönteminde ise öğrencinin başlangıçta ses, hece ya da kelimelere odaklanmasının anlamlı okumayı olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Şahin ve diğerlerinin (2006)

yaptığı araştırmada da, öğretmenlerin anlamlı okuma açısından ses temelli cümle yöntemini tercih ettikleri bulunmuştur.

Hızlı okumanın gerçekleştirilmesini sağlayan yöntem olarak öğretmenlerin 113'ü çözümlene ve 44'ü ses temelli cümle yöntemini göstermişlerdir (M5). Çözümlene yönteminin hızlı okumaya daha fazla katkısının olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 30.3, p < .05$ ). Çözümlene yöntemi, dayandığı temeller açısından incelendiğinde savunulan görüşlerden biri; okuma sırasında gözün hareketleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Göz, okuma sırasında harfleri teker teker değil de, sözcükleri genel şekliyle, hatta satırın büyükçe bir kısmını bir anda kavramaktadır (İlkokul programı, 1948, 94). Gözün bu sıçrama uzunlukları cümle uzunluğunu görebilecek niteliktedir. Öğrenciye anlamlı cümle vererek okuma- yazma öğretimi çalışması yapmak, gözün doğal-fizyolojik yapısına uygun düşmektedir (Güleryüz, 1997,12). Ses temelli cümle yönteminde alıştırma ve tekrarlara fazla yer verilmesinin, anlama ve okumayı ikinci plana ittiği, dolayısıyla öğretmenlerin de benzer görüşlerden dolayı, çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha hızlı okuduklarını belirttikleri söylenebilir. Gray (1964,122-127) yaptığı araştırmasında, ses yöntemiyle okuma yazma öğrenenlerin daha ağır okuduklarını, kelimeyi ön plana çıkardıkları için metin bütünlüğündeki anlamı yakalamada zorlandıklarını ortaya koymuştur. Şahin ve diğerlerinin (2006) ses temelli cümle yöntemi ile çözümlene yöntemini karşılaştırdığı çalışmalarında öğretmenler, okuma hızı açısından çözümlene yöntemi ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir.

Uzun metinlerin anlam bütünlüğünü bozmadan anlatmada öğretmenlerin 103'ü çözümlene ve 54'ü ses temelli cümle yönteminin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir (M7). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 15.3, p < .05$ ). Papandropoulou ve Sinclair (1974) çocukların kelimeleri kavramalarının üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Birinci aşamada, çocuk kelimeleri nesnelere etiketleri olarak görür. Kendi başlarına anlamları olmayan ve nesnelere gösterilemeyen fonksiyonel kelimeleri (ve, veya, da, ile, vb.) ise kelime olarak görmez. İkinci aşamada, kelimelerin anlam taşıdığı ve bu anlamlı kelimelerin hikayeleri oluşturduğu fikrine ulaşır. Son aşamada, kelimelerin kendi başlarına anlamları olduğunu, belirli semantik ve sentaks kuralları içerisinde birleşerek değişik yapılar oluşturduklarını düşünür. Buradan da anlaşıldığı gibi öğrenciler bir şeyleri aşamalı olarak öğrenmektedirler. Uzun metinleri anlatmaları için metni bütün olarak görmeleri gerekmektedir.

Dinleme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan yöntem olarak öğretmenlerin 93'ü ses temelli cümle ve 64'ü çözümlene yöntemini göstermişlerdir (M11). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 5.36$ ,

$p < .005$ ). İlkokuma yazma öğretilirken ses temelli cümle yönteminde kullanılan araç gereçlerin etkisi yadsınamaz. Ses temelli cümle yönteminde, seslerin fark edilmesi aşamasında hikaye, masal ve çeşitli dinleme metinlerinin kullanılmasının, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere ilkokuma yazma öğretilmesini kolaylaştırmada öğretmenlerin 137'si ses temelli cümle ve 20'si çözümleme yöntemini tercih etmişlerdir (M12). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 87.2$ ,  $p < .05$ ). Okul öncesi çocukları kelime, harf, ses ve cümle gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi değillerdir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar kelimeleri onların gösterdikleri nesnelere düşünürler. Zaman içerisinde okuma yazma çalışmaları ile yüz yüze gelince nesnelere kelimeleri ayırt etmeye ve kelimelerin kendi anlamlarını kavramaya başlarlar (Akyol, 2005). Ancak bu basamakları öğrenme güçlüğü olan çocuklar gerçekleştiremez. Bundan dolayı ses temelli cümle yöntemi seslerden itibaren kelimelerin anlamlarını keşfettirici çalışmaları önerdiğinden bu sonuca ulaşılmış olabilir. Yukarıdaki düşünceleri destekleyici nitelikte şu düşünceler de ileri sürülebilir.

Kelime edinim sürecinin temel aşamaları; *kelime tanıma, kelime ayırt etme, genişlik, derinlik ve ağırlık* aşamalarıdır. Kelime tanıma, kelimenin sahip olduğu seslerin çocuk tarafından fark edilebilmesidir. Kelime ayırt etme ise, kelimeleri anlam yönünden birbirinden ayırabilmektir. Genişlik, çocuğun alıcı ve üretici kelime hazinesindeki kelime sayısının artmasıyla ilgilidir. Derinlik, kelimelerin farklı anlam değerlerinin zaman içerisinde kazanılmasıdır. Ağırlık ise, belirli bir konuda olabildiğince fazla kelime öğrenmektir. Bu açıklamalarda da görüldüğü gibi, kelime hazinesinin gelişim sürecindeki ilk aşama kelimenin fonetik yapısıyla ilgilidir. Çocuk, kelimeyi fonetik yönden tanımadan, anlamı esas alan diğer aşamalara geçemez. Bu açıdan bakıldığında, ses temelli cümle yöntemi, ilkokuma yazmaya başlangıç aşamasında, çözümlemeyi esas alan ve ses olgusunu bir kenara bırakan yönetime göre daha edinimsel bir süreç niteliği göstermektedir. Kaldı ki, ses temelli cümle yönteminde izlenen aşamalar, yukarıda sıralanan kelime edinim sürecindeki temel süreçlerle bir paralellik arz etmektedir (Onan, 2007).

Öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamına etkin bir şekilde katılımlarında öğretmenlerin 119'u ses temelli cümle ve 38'i çözümleme yöntemini tercih etmişlerdir (M13). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 41.8$ ,  $p < .05$ ). Ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladığı düşünülmektedir. Çünkü, ses temelli cümle yöntemi yapılandırıcı bir özelliğe sahiptir. Bu yöntemde, sadece okuma-yazma değil, aynı zamanda dinleme ve konuşma etkinliklerine de eş zamanlı olarak yer verilmektedir. Bir başka ifadeyle, bu yöntemin uygulanması sürecinde, dört temel dil becerisinin bir

arada geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yöntemin, başlangıç olarak ses olgusuna odaklanması, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikleri kaçınılmaz hale getirmektedir. Öte yandan, dil becerileri arasında, interaktif açıdan simetrik ve asimetrik ilişkiler göz önüne alındığında, doğrudan ses olgusuna dayanan konuşma ve dinleme becerilerinin, üretici ve pasif anlamı esas alan okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Onan, 2007).

Öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan yöntem olarak öğretmenlerin 102'si ses temelli cümle ve 55'i çözümlene yöntemini, belirtmişlerdir (M14). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=14,1$ ,  $p<.05$ ). Öğrencinin ezber yapmasının engellenmesinde öğretmenlerin 128'i ses temelli cümle ve 29'u çözümlene yöntemini belirtmişlerdir (M15). En çok tercih edilen ses temelli cümle, en az tercih edilen çözümlene yöntemidir. Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=62,4$ ,  $p<.05$ ). Ebbinghaus'a göre "Ezberleme yöntemi ile öğrenilen anlamsız hecelerin % 66 'sı ilk 24 saatte, bir hafta sonra da % 75'i unutulacaktır (Binbaşoğlu,1978,58). Bu durum ses temelli cümle yönteminin öğrenilenlerin anlamlarının keşfedilmesini sağladığı için ezberleme ve unutmayı engelleyebileceği söylenebilir.

Okumanın teknik özelliklerinin gözlenmesi konusunda öğretmenlerin 94'ü çözümlene ve 63'ü ses temelli cümle yöntemini belirtmişlerdir (M17). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=6,12$ ,  $p<.05$ ). Türkçenin sentaktik yapısındaki öge diziliş sistemi düşünüldüğünde bu hususun çok önemli olduğu görülecektir. Çünkü Türkçe gibi Ö+N+Y öge dizilişine sahip olan cümlelerde, özne ile yüklem bazı cümle türlerinde zaman zaman birbirlerinden çok uzaklaşabilirler. Bu husus başta okuma hızı olmak üzere okuma/anlama sürecini doğrudan etkileyen önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Özne ve yüklem arasındaki mesafenin arttığı cümlelerde, noktalama, cümle vurgusu, ezgileme gibi kavramların doğru kullanılması, bu husustan kaynaklanabilecek ve anlama sürecini olumsuz yönde etkileyebilecek durumları ortadan kaldırabilir. Çözümlene yönteminin okuma/anlama sürecindeki iz düşümlerini bu şekilde açıklamak mümkündür (Onan, 2007).

Öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması açısından öğretmenlerin 123'ü, ses temelli cümle ve 34'ü çözümlene yöntemini tercih etmişlerdir (M18). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=50,4$ ,  $p<.05$ ). İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca Russo'ya göre, çocuğun okuma yazmasına yardımcı olacak zengin bir çevreyle, etkinliklere dayalı bir

ortam oluşturulması gerekmektedir (Akyol, 2005). Bu yöntemin etkinliklere dayalı olması ve bilgiyi yapılandırması nedeniyle öğretmenler ses temelli cümle yöntemini tercih etmiş olabilir.

Öğrenme ilkelerine uygunluğu açısından öğretmenlerin 105'i, ses temelli cümle ve 52'si çözümleme yöntemini tercih etmişlerdir (M19). Ses temelli cümlelerin, öğrenme ilkelerine daha uygun olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 17.9$ ,  $p < .05$ ). Ses temelli cümle yönteminin ilkelerinden ikisi öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmesi ve somut öğelerden yararlanması gerektiğidir (Akyol, 2005). Ön bilgi kavramı ilk okuma yazma çalışmaları çerçevesinde doğrudan doğruya okul öncesi dönemdeki "sesli okuma" çalışmaları ile ilgilidir. Okul öncesi dönemde çocuğa yapılması gereken sesli okuma çalışmaları, bugün Batı ülkelerindeki ölçü temel alındığında ortalama 900 ile 1000 saat arasındadır. Bu ölçü, okul öncesi dönemde özellikle dil ediniminin hızlandığı 48. aydan, yani 4 yaşından itibaren okul dönemine kadar geçen süreçte günde 10-15 dakika sesli okuma çalışmalarını öngörmektedir. Okul öncesi dönemde yapılan sesli okuma çalışmalarının okul dönemine yansıyan iki önemli yararı vardır. Bunlardan ilki, çocuğun edinmekte olduğu ana dilinin seslerini doğru bir şekilde kazanmasıdır. Bu kazanım, ilkokuma yazma sürecine bir ön bilgi olarak yansıyacaktır. İkincisi ise doğrudan dinleme becerisini ve anlamsal kazanımı destekleyici olmasıdır. Bu kazanım da bir ön bilgi olarak kabul edilebilir. İlkokuma yazma sürecinde harekete geçirilmesi gereken ön bilgilerin olması için, okul öncesi dönemde çocukların bu bilgilerle donanmış olması gerekir. Özellikle ses temelli cümle yönteminin başarılı bir şekilde uygulanmasında önceden kazanılmış olan ön bilgiler anahtar rol üstlenmiştir (Onan, 2007).

Öğrencilerin dikkat düzeyinin gelişimine katkı sağlaması açısından öğretmenlerin 106'sı ses temelli cümle ve 51'i çözümleme yöntemini tercih etmişlerdir (M20). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 19.3$ ,  $p < .05$ ). Akyol (2005), birinci sınıf öğrencilerinde dikkat sürecinin ve dikkati bir konu üzerine yoğunlaştırmadaki başarısızlığın ders başarısıyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ancak sözel yönergeler görsel materyallerle desteklenirse, bu sorunun giderileceğini belirtmektedir. Görsel okumanın ses temelli cümle yönteminin etkinliklerinden biri olması, öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmesi, somut öğelerden yararlanılması ve öğrencinin bilgiyi kendi yapılandırarak öğrenme sürecine aktif katılımı öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemini tercih etmelerine neden olmuş olabilir. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme açısından öğretmenlerin 116'sı, ses temelli cümle ve 41'i çözümleme yöntemini tercih etmişlerdir (M22). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlıdır ( $\chi^2_{(1)} = 36.8$ ,  $p < .05$ ). Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma etkinliklerine aktif olarak katıldığı ve öğrencilere

zengin bir içerik sunulduğu için yaratıcılık konusunda öğretmenler ses temelli cümle yöntemini tercih etmiş olabilir. Şahin ve diğerlerinin (2006) yaptığı araştırmanın sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir.

Türkçe'nin ses yapısına uygunluğu açısından öğretmenlerin 114'ü ses temelli cümle ve 43'ü çözümlene yöntemi (M24); sözlü dilden yazılı dile geçmeyi kolaylaştırma açısından ise öğretmenlerin 95'i ses temelli cümle yöntemini, 62'si çözümlene yöntemini tercih etmişlerdir (M25). En çok tercih edilen ses temelli cümle, en az tercih edilen çözümlene yöntemi olmuştur. Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen farklar anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 32.1, p < .05$  ve  $\chi^2_{(1)} = 6.94, p < .05$ ). Türkçe bitişken (agglutinatif) yapı bir dildir ve okunduğu gibi yazılmaktadır. Türkçe'nin, okunduğu gibi yazılan bir dil olması, okuma sürecinde gözün algıladığı morfolojik yapıyla kulakların algıladığı fonolojik yapıyı eş zamanlı olarak beyinde örtüştürmektedir. Bu durumda, anlamlandırma sürecinde kaynaşık yapı dillerde gözlenen görsel ve işitsel yapı ayrımı ortadan kalkmaktadır (Onan, 2005). "Okuma sırasında yazılı ve basılı semboller okuma işlemine katkıda bulunan organlar yoluyla çözümlenir. Çözümlene, harf-ses bağlantısını kurarak yazılı metnin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılması işlemidir. Okuyucunun bir metni okuyup anlayabilmesi için öncelikle metni doğru ve akıcı olarak çözümlenmesi gerekmektedir" (Özmen, 2001, 17). Bu nedenlerle öğretmenler ses temelli cümle yöntemini tercih etmiş olabilir.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sağlaması açısından öğretmenlerin 100'ü, ses temelli cümle ve 57'si çözümlene yöntemini tercih etmişlerdir (M26). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlıdır ( $\chi^2_{(1)} = 11.8, p < .05$ ). Akyol'a (2005) göre ilkokuma yazma öğretimi öğrencilerin sosyal becerilerinde önemli değişmeye neden olmaktadır. Bu özelliğe en uygun yöntem olarak öğretmenler, sınıftaki deneyimlerini göz önüne alarak tercihlerini ses temelli cümle yöntemi üzerinde yapmış olabilirler. Öğrenme sürecinde senteze önem verme açısından öğretmenlerin 94'ü, ses temelli cümle ve 63'ü çözümlene yöntemini tercih etmişlerdir (M27). En çok tercih edilen ses temelli cümle, en az tercih edilen çözümlene yöntemidir. Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 6.12, p < .05$ ). Ses temelli cümle yönteminde, seslerden anlamlı heceler, hecelerden kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması süreci bu yöntemin ağırlıklı olarak sentezlere önem verdiğini göstermektedir. Yapılandırmacı bir özellik gösteren bu yaklaşım, okuma yaklaşımlarından "parçadan bütüne" olgusunu, öğrenme yöntemlerinden ise "bireşim" yönteminin özelliklerini göstermektedir.

Hecelerin görselleştirilmesi yönünde öğretmenlerin 92'si ses temelli cümle ve 65'i çözümlene yöntemini (M29); yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında bağlantı kurulması açısından öğretmenlerin 105'i ses temelli cümle ve 52'si

çözümleme yöntemini (M30); değerlendirme süreçlerinin etkili olması bakımından öğretmenlerin 107'si ses temelli cümle ve 50'si çözümleme yöntemini (M31) ve değerlendirme de bireysel farklılığın dikkate alınması açısından öğretmenlerin 117'si ses temelli cümle ve 40'ı çözümleme yöntemini tercih etmişlerdir (M32). En çok tercih edilen ses temelli cümle, en az tercih edilen çözümleme yöntemidir. Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen farklar anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 4.64, p < .05$ ;  $\chi^2_{(1)} = 17.9, p < .05$ ;  $\chi^2_{(1)} = 20.7, p < .05$ ;  $\chi^2_{(1)} = 37.7, p < .05$ ). Ses temelli cümle yönteminde heceler görselleştirilir, görseller kullanılarak yeni öğrenilenler önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilir (Akyol, 2005). Aynı zamanda, bu yöntemde değerlendirme, yapılan bütün çalışmaların bir parçasıdır. Hazırlık aşamasından okuryazarlığa ulaşmaya kadar bütün aşamalar değerlendirilir. Öğretmen her öğrencinin gelişim düzeyini gösteren ölçekler hazırlar (Akbayır, 2006, 103). Dolayısıyla süreç değerlendirmesi yapılmakta ve bireyler kendi gelişimlerine göre değerlendirilmektedir.

Noktalama işaretlerine uyarak okumanın gerçekleşmesi açısından öğretmenlerin 104'ü çözümleme ve 53'ü ses temelli cümle yöntemini (M33); satır sonlarına sığmayan kelimelerin hecelere doğru ayrılması açısından öğretmenlerin 98'i çözümleme ve 59'u ses temelli cümle yöntemini (M35); noktalama işaretlerine uyarak yazma bakımından ise öğretmenlerin 93'ü çözümleme ve 64'ü ses temelli cümle yöntemini tercih etmişlerdir (M36). En çok tercih edilen çözümleme yöntemi ve en az tercih edilen ses temelli cümle yöntemidir. Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen farklar anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 16.6, p < .05$ ;  $\chi^2_{(1)} = 9.70, p < .05$ ;  $\chi^2_{(1)} = 5.36, p < .05$ ). Çözümleme yönteminde, öğrenciler fiş cümlelerini bir bütün olarak gördüklerinden noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri algılamalarının kolaylaştığı düşünülebilir.

Harflerin yazılış yönlerinin karıştırılmasının önlenmesi yönünde öğretmenlerin 130'u ses temelli cümle ve 27'si çözümleme yöntemini (M37); düşüncedeki sürekliliğin yazıya aktarılması açısından öğretmenlerin 129'u ses temelli cümle ve 28'i çözümleme yöntemini (M38); öğrencilerin yazdıklarından zevk alması bakımından öğretmenlerin 118'i ses temelli cümle ve 39'u çözümleme yöntemini (M39); akıcı ve kesintisiz yazma açısından öğretmenlerin 132'si ses temelli cümle ve 40'ı çözümleme yöntemini (M42) ve farklı yazı çeşidiyle yazılmış metinleri okurken bazı sesleri ayırt etmede öğretmenlerin 95'i ses temelli cümle ve 62'si çözümleme yöntemini tercih etmişlerdir (M44). En çok tercih edilen ses temelli cümle, en az tercih edilen çözümleme yöntemidir. Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen farklar anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 67.6, p < .05$ ;  $\chi^2_{(1)} = 65, p < .05$ ;  $\chi^2_{(1)} = 39.8, p < .05$ ;  $\chi^2_{(1)} = 72.9, p < .05$ ;  $\chi^2_{(1)} = 6.94, p < .05$ ). Bazı öğrenciler, harfin yüksekliğini fark ederler, fakat diğer özelliklerini ihmal ederler. Bu yüzden kelimeleri eşleştirmeleri sorulunca pek çok yanlış yaparlar. Böyle çocuklar genellikle b, d ve p harflerini birbirleriyle karıştırırlar.



Benzer sorunlar kelime ve bağlaçlarda da görülmektedir. Örneğin “ve” yerine “ev” gibi. Bu tür yanlışlıklar kelime ve harfleri uygun şekilde hafızaya alamama ve hafızadan geri getirememenin sonucudur. Görsel ayırma yapılan dört temel yanlış; harfleri alt üst etme (b’yi p yapma), ayna görüntüsü oluşturma (ters çevirme, E’yi ters yazma), hece ve kelimedeki harflerin yerini değiştirme (“çok” yerine “koç” yazma veya okuma) ve yazılım yönlerini (soldan sağa ve yukarıdan aşağıya) karıştırma. Özellikle ilk üç yanlış genelde okuma yazma dik temel harflerle yapıldığında görülebilir. Bitişik eğik yazının yazılış özelliklerinden dolayı bu tür yanlışların görülmesi olası değildir. Yazım yönleri konusunda da bitişik eğik yazının avantajları daha fazladır. Çünkü harflerin oluşturulmasındaki hareket sayısı daha az ve çoğu harf el kaldırılmadan yapılmaktadır. (Akyol, 2005). Bitişik eğik yazı soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemekte, geri dönüşlere izin vermediği için akıcı ve kesintisiz olmaktadır (Akbayır, 2006, 95). Tüm bu nedenlerden dolayı öğretmenler, öğrencilerin bu yöntemle yazı yazmaktan daha fazla zevk aldığını düşünmüş olabilirler.

Hangi yazı çeşidinin okunmasının kolay olduğu maddesine öğretmenlerin 95’i çözümlene ve 62’si ses temelli cümle yöntemini göstermişlerdir (M43). Öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen farklar anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)} = 6.94, p < .05$ ). Bunun nedeni öğrencilerin günlük yaşamlarında dik temel harflerle yazılmış yazılarla daha sık karşılaşmalarından, ayrıca öğretmenlerin kendilerinin dik temel yazıya daha yatkın olmalarından kaynaklanabilir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Buna göre öğretmenler; ses temelli cümle yöntemiyle daha kısa sürede okumaya geçildiği, dinleme becerilerinin daha iyi geliştirildiği, tatil dönüşlerinde okuma yazmada daha az unutma gözlemlendiği, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere daha çabuk okuma yazma öğretildiği, öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamına daha etkin bir şekilde katılımının sağlandığı, öğrenmenin daha kalıcı olmasının sağlanarak, ezberlemenin engellendiği, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırmasına yardımcı olduğu, bu yöntemin öğrenme ilkelerine ve Türkçe’nin ses yapısına daha uygun olduğu, sözlü dilden yazılı dile geçmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin dikkat düzeyinin ve öğrenme sürecinde sosyal gelişimlerine katkı sağladığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği, senteze önem verdiği, heceleri görselleştirdiği, yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında daha iyi bağ kurdurduğu, değerlendirme süreçlerinin daha etkili olduğu ve bu süreçte bireysel farklılıkların daha çok dikkate alındığı; bitişik eğik yazı açısından ise, harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununu önlediği düşüncedeki

sürekliliğin yazı da devam ettirildiği, yazmayı zevkli, akıcı ve kesintisiz bir hale getirdiği ve farklı yazı çeşidiyle yazılmış metinleri okurken bazı sesleri daha iyi ayırt etmeyi sağladığı görüşündedirler.

Diğer taraftan çözümlene yöntemiyle öğrenen öğrencilerin ise, ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilere nazaran daha anlamlı ve hızlı okudukları, uzun metinleri anlam bütünlüğünü bozmadan anlatabildikleri, okuma yazma sırasında noktalama işaretlerine daha fazla uydukları, satır sonlarına sığmayan kelimeleri hecelere doğru yerden ayırdıkları, bu yöntemle öğrenen öğrencilerde okumanın teknik özelliklerinin daha iyi gözlendiği; ayrıca, bu yöntemde kullanılan dik temel harflerle yazılmış yazıların okunmasının daha kolay olduğu öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan her iki yöntemin de olumlu-olumsuz yönlerinin olduğu; ancak, ses temelli cümle yönteminin olumlu yönlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Şu an Bakanlığın önerileri doğrultusunda ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda ses temelli cümle yöntemi ile ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Ses temelli cümle yönteminde anlamlı okumanın gerçekleşmesi için öğrencilere sesleri keşfetme aşamasından itibaren anlamlı okuma çalışmaları yaptırılabilir. Bunun için öğretmenler, kullanacakları araç gereci seçerken ve uygularken daha dikkatli olmalıdırlar. Ayrıca öğrenciye okuduğu her metinle ilgili soruların sorulması, metni daha iyi anlamalarını kolaylaştırabilir. Bu yöntemde hızlı okumanın gerçekleşmesi ve kelime tanımayı kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin karşılaştığı kelimeleri artırıcı çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin uzun metinleri anlam bütünlüğünü bozmadan anlatabilmeleri için, özellikle serbest okuma döneminde dinleme, anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması etkinliklerine ağırlık verilebilir.

Okumanın vurgu, tonlama, ezgi gibi teknik özelliklerine ve noktalama işaretlerine dikkat ederek, bir başka anlatımla metnin istenilen şekilde okunmasını sağlamak için, uygun özellik ve sayıda materyal kullanmak ya da drama yöntemini uygulamak etkili olabilir. Satır sonlarına sığmayan kelimelerin hecelere ayrılmasındaki sorunu ortadan kaldırmak için, kelimelerin hecelerine nasıl ayrıldığı konusunda ek çalışmalar düzenlenebilir. Noktalama işaretlerinin uygun yerde kullanılması için, bu işaretlerin metne kattığı anlamı keşfettirmeye yönelik etkinlikler yaptırılabilir. Bitişik eğik yazıya, öğrencinin ders, çalışma kitapları ve günlük yaşamında karşılaşacağı yazılı metinlerde daha fazla yer verilmesi sağlanabilir.

### **Summary**

In civilized societies, it is only possible for a man to have a successful career and to proceed on his own occupation when he is perfectly capable of proper reading and writing (Çelenk, 2003, 34). Several methods have been used in order to bring in pre-reading-writing abilities in our country. However, since there have been recently some positive and negative opinions on analysis and sound-based sentence methods, it is aimed to search about these two methods in this study. In the analysis method, it is proper to get start with understandable and brief sentences from child's daily life; with time, sentences are divided into words and words into syllables. Later, the sounds in the syllables are tried to sensed. At the end of analysis, the words, syllable and sounds got sensed are used to make new words and sentences (İlköğretim programı, 1995, 66). On the other hand, in the sound-based method, the starting point of pre-reading-writing education are sounds. After some sounds which can form a meaningful whole are given, sounds are combined to form syllables, syllables to form words and finally words to form sentences. Reading and writing goes together during pre-reading-writing education. Each element that is read is also written. Italics is used in the education of writing (Akbayır, 2006, 94). It can be seen that advantages and limitation of both methods are mentioned when looked through literature. (Karacabey, 1988, 38; Keskinılıç, 2005, 284; Akyol, 2005; Gündüz 2006).

### **Problem**

This study aimed to examine the opinions of elementary teachers on analysis and sound-based education methods.

### **Method**

The study has survey type. The sample of the study consists of 157 teachers who are attempting to 85 primary school in Hatay. A questionnaire which is composed of 44 items, opinions about pre-reading-writing methods and also personal information were used. In study, one-sampled chi- square test were used to make the relations between frequency and percentage values meaningful.

## **Results and Suggestions**

According to the results of study, it is observed that sound-based sentence method makes reading earlier, makes student remember more at the returning from holidays, makes pre-reading-writing easier for children having difficulties in learning, makes students more active, and keeps the information alive, prevents students memorizing, helps student build knowledge in a proper way, supports learning principles, increases students level of attention, improves creativity, adapts Turkish sound-structure very well, makes easy to pass from writing language to speaking language, supports social development, cares for synthesis, visualize syllables, makes relations between old knowledge and the new ones, has effective evaluation duration, considers individual differences of evaluation techniques and in the regard of italics writing, it prevents the writing mistakes of being letters in the wrong directions, transfers the continuity of thinking into writing, makes writing enjoy, makes it fluid and discontinuous, and when reading texts in different formats it helps to distinguish some sounds.

On the other hand, teachers consider that analysis method maintains meaningful reading, makes fast-reading, students are able to tell long texts without any meaning losses, technical features of reading can be observed, it makes reading correct with more punctuation rules obeying, provides correct dividing of words when passing to a new line. Besides, they told that it is easy to read a text with normal vertical format.

In the light of the results from study, it is suggested that in the sound-based sentence method, to provide proper meaningful reading, students should be trained in meaningful reading after the sound discovering stage, in order to recognize words easier at the fast-reading more exercises should be done, for students to tell long texts without meaning losses, especially at the free-reading terms, exercises for gaining skills in listening and telling should be done, in order to have a more proper reading with all punctuation rules obeyed and with all technical features of reading included (such as emphasis, toning, and tune) materials used and drama method should be effectively used in a good manner and makes sure that text is read without losing any wanted properties, for the removing of the miss-spell out problem when passing to a new line, additional exercises should be done to teach how to spell correctly, in order to students' using punctuation properly, the meaning that these marks add to the text should be taught to students, and students should be stimulated to exercise in italics with the texts from study books, daily life, and study life.

**Kaynaklar/References**

- Akbayır, S. (2006). "Türkçe Öğretim programı." Kasım Kıroğlu (Ed.) İlköğretim Programları. Ankara: PegemA.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buluş, M. (2001). Eğitimde göz ardı edilen bir konu: Düşünme stilleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 72, 2-7.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (Geliştirilmiş 1.Baskı)*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Çelenk, S. (1999) *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Artım Yayınları. Ankara.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Gray, W. S. (1975). Okuma ve Yazma Öğretimi. Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları. Ankara: MEB Yayınları.
- Gündüz, Y. (2006). Çözümleme (cümle) yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim*. 333, 40.
- Gürkan, T. (1988). *Çocuğun Dil Gelişimi ve Eğitiminde Ailenin Rolü*. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, Ankara: A.Ü. Eğt. Bil. Fak. Yay.
- Hamamcı, Z. ve Büyüköztürk, Ş. (2003). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği: Ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Ün. Eğt. Fak. Der.* 25, 107.
- Karacabey, R.G. (1988). İlkokuma ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim*. Sayı:134.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005) *İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: MEB. Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1995) *İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: MEB. Yayınları.

- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma / dinleme) geliştirmedeki rolü*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü . Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Onan, B. (2007). 10 Ocak, Hatay.
- Ong, J. W. (1999). *Sözlü ve Yazılı Kültür*. (Çev: Sema Postacıoğlu Banon), İstanbul: Metis Yayınları.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. Osborn, J. (2003). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read. Kindergarten Through Grade*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA). Second Edition. Illinois.
- Özmen, R. (2001). *Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi Açısından İncelenmesi*. Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Papandropoulou, I. & Sinclair, H. (1974). What is a Word? Experimental Study of Childrens Ideas on Grammar. *Human Devellopment*. 17, 241-258.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., Apak, Ö. (2006). İlkokuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim*. 171, 109-129.
- Tavşancıl E. ve Keser, H. (2002). İnternet kullanımına ilişkin likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 79-100.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. S: 26.

**İletişim/Address:**

Yrd. Doç. Dr. Şükran Tok  
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Denizli  
e-mail: stok@pau.edu.tr

Alındığı tarih/Received: 02.03.2007

Düzeltilme/Revision: 07.11.2007

Kabul/Approved: 15.11.2007