

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Yalçın BAY¹

ÖZET

Bu araştırmada İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan, Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği) yapılmıştır. Araştırmada; 2005-2006 eğitim öğretim yılında, 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri yönünden sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Araştırmada tarama modeli ve gözlem tekniği gibi çeşitli model ve teknikler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tablolar oluşturulmuş, t testi kullanılarak elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Ses Temelli Cümle Yöntemi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Okuma Yazma, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı.

Reading and Writing Speeds and Comprehension Levels of First Grade Schoolers with Phoneme Based Sentence Method

ABSTRACT

In this research the evaluation of Primary Education Turkish Lesson Program (Grades 1-5.) and teaching early reading and writing with the Phoneme Based Sentence Method (PBSM) that has been applied basically in Ankara since the 2005-2006 academic year is presented. In the research; in the 2005-2006 academic year, 116 Primary Education Grade 1 students were observed for eight months in terms of their reading and writing speeds and their comprehension skills. In this research, a variety of technique such as scanning

¹ Yazışma Adresi: **Dr. MEB Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi Rehber Öğretmeni, Ankara, yalcinbay73@gmail.com

² Bu çalışma, Prof. Dr. Firdevas GÜNEŞ danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Dalı'nda Yalçın BAY tarafından 2008 yılında hazırlanan "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)" isimli doktora tezi temel alınarak hazırlanmıştır.

model and observation techniques and models have been used. In the processes of interpretation of data; form charts have been created and the datas, which were acquired by using variety of statistical techniques such as t test have been interpreted. According to the results of the research the reading and writing speeds and the comprehension skills of the students learning early reading and writing with PBSM were determined to be higher than their grades in general terms.

KEYWORDS: Phoneme Based Sentence Method, Early Reading and Writing Teaching, Reading and Writing, Primary Education Turkish Lesson Teaching Program

GİRİŞ

Günümüzdeki hızlı gelişmeler ve bilimsel ilerlemeler, eğitimin her alanını etkilemekte, eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlere neden olmaktadır. Özellikle son yıllarda yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme gibi yeni eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu eğitim yaklaşımları öğrenciyi merkeze almakta ve öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık vermektedir. Bu gelişmeler; eğitimin temeli olan ilk okuma yazma öğretimini de etkilemekte ve çoğu ülkede ilk okuma yazma öğretim süreci ile yönteminde değişikliklere gidilmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY); çeşitli araştırmalara dayalı olarak geliştirilmiş, konuyla ilgili öğretmen, müfettiş, yönetici, akademisyen, eğitimci vb. görevlilerin görüşleriyle zenginleştirilmiş, 9 ilde seçilen 120 pilot okulda 2004-2005 öğretim yılı boyunca denenmiş ve başarılı sonuçlar alınması üzerine 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulmuştur (Güneş, 2006).

Okuma yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır (Harris ve Sipay, 1990). Okuma, yazılı metne anlam verme sürecidir ve etkili ilk okuma eğitimi çocukların okuduğunu anlayan, bilgi ve becerisini yeni durumlara uygulayabilen ve okuma için güçlü istek duyan iyi okuyucular olmalarını sağlar (Ontorio, 2003). Yazma düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunabilirliktir (Akyol, 2001). Anlama bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek olarak tanımlanabilir (TDK, 1998).

Bu araştırmayla STCY ile ilk okuma yazma öğretiminin ayrıntılı değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine yönelik yapılan yenilikler, yeni yaklaşımlar ve uygulanan STCY ile ilk okuma yazma öğretimi ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Araştırmada ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenme süreci sekiz ay boyunca gözlenmiş; sesli okuma hızları, kopyalayarak yazma, söyleneni yazma, metinden anladığını yazma, bir konudaki düşüncelerini yazma hızları ve hikâye edici bir metni anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Problem

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri;

- Okul türüne (pilot-pilot olmayan okul),
- Okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Önem

İlk okuma yazma öğretimi eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel ögesidir. Okuma yazmayı öğrenmeden eğitim öğretimde ilerleme kaydedilemez. Okul öncesi eğitimden sonraki tüm eğitim kademelerinde, öğrencilerin başarıları aldıkları iyi bir ilk okuma yazma eğitimine bağlıdır. (Şenol, 1999). Bu nedenle öğrencilere en etkili ve verimli ilk okuma yazma nasıl öğretilmeli konusunda sürekli araştırmalar yapılmaktadır.

Bu araştırmada, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda yönteme ilişkin sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulması, yöntemin daha etkili ve verimli uygulanması açısından önemlidir.

İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Gelişmeler

Ülkemizde ve PISA, PIRLS gibi uluslararası düzeydeki araştırma sonuçlarından hareketle Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren ilköğretim programlarını yeniden düzenlemeye başlamıştır. Bu süreçte yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak yeni Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı geliştirilmiştir. Bu Programda ilk okuma yazma öğretiminde köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı** ile **Ses Temelli Cümle Yöntemi** uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programla birlikte önceki programlarda uygulanan **Cümle Yöntemi** kaldırılmış ve yerine seslerle başlayan yöntem getirilmiştir. Yeni Programda yazı öğretiminde de önemli değişiklikler yapılmıştır. Şimdiye kadar yazı öğretiminde kullanılan dik temel harfler kaldırılmış yerine, bitişik eğik yazı öğretimi uygulamaya konulmuştur. Okuma yazma öğretiminde seslerin verilmesi Türkçedeki ses yapısına ve harflerin yazılış zorluğuna göre gruplandırılmış ve buna göre öğretilmeye başlanmıştır (MEB, 2005).

Dünyada okuma yazma öğretim alanında son yıllarda önemli gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmeler daha çok PISA ve UNESCO araştırmalarından sonra hız kazanmıştır. PISA araştırmalarına göre okuma alanında en yüksek başarıyı Finlandiya göstermiştir. Kore, Kanada ve Avustralya bu ülkeyi takip etmektedir. PISA sonuçlarına göre Fransa, ABD, Danimarka, Almanya, İtalya, Lüksemburg, İspanya, Portekiz gibi ülkeler üst sıralarda yer alamamışlardır (EARGED, 2005).

Bu sonuçlar üzerine çoğu ülkede bir yandan okullardaki okuma öğretimi yöntemleri ile geliştirilmesi gereken beceriler sorgulanmaya başlanmış, bir yandan da başarılı olan ülkelerin durumları incelenmeye alınmıştır. Bu konuda ilk çalışmalar üniversitelerden gelmiştir. Çeşitli üniversitelerde okuma öğretimi alanında çalışan uzmanlar; ilk okuma yazma öğretiminde analiz (kelime, cümle, cümlecik gibi) yöntemlerin çok etkili olmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Diğer taraftan İngiltere, Fransa, Lüksemburg, İspanya gibi ülkelerde çocukların okuma becerilerinin geri olmasının altında yatan en önemli neden; ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem olarak açıklanmıştır (EARGED, 2005). Bu nedenle yöntem değişikliği çalışmalarına başlanmıştır.

Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri

Öğrencilerin okuma yazma hızları ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda, çeşitli okuma yazma ve anlama becerileri ile geliştirme süreleri incelenmiştir. Sesli, sessiz okuma, yazma ve anlamayla ilgili araştırma sonuçları, aşağıda özetlenmiştir.

- Sesli okuma hızı ve açıklığı ilk üç yılda hızla artmaktadır. Sonraki yıllarda sesli okuma gelişimi daha yavaş ilerlemektedir. Sesli okuma hızı dakikada 60 kelimedenden 160 kelimeye kadar çıkmaktadır.
- Sesli ve sessiz okuma hızı ilk iki yıl eşit ilerlemekte, üçüncü yıldan sonra sessiz okuma hızı artmaya başlamakta ve gelişmektedir.
- Basit metinleri anlama becerisi, ilk iki yıl hızlı gelişmekte, üçüncü yıldan itibaren üst düzeye çıkmaktadır. Anlama becerisini gelişimi sonraki yıllarda da sürmektedir.
- Zor metinleri anlama becerisi, ilköğretim boyunca sürekli gelişmektedir.
- Yazma ve kendini ifade etme becerisi, ilköğretim boyunca gelişmektedir (Gray, 1975).

Okuma yazma hızları ve anlama düzeyiyle ilgili bu sonuçlar, öğrencilerin aile, okul ve çevre durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Bu sonuçlar okuldaki ilk yılların okuma yazma, anlama ve zihinsel becerileri geliştirme açısından çok önemli olduğunu göstermektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli ve gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri sistemli ve doğal gözlem yoluyla gözlenmiştir. Gözlemci gözlemler esnasında hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Gözlemler sonucu elde edilen veriler daha önceden uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş olan gözlem formlarına anında kaydedilmiştir.

2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan ilköğretim 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tümü araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Ankara ilinde bulunan, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın uygulandığı tüm pilot okullarda ve diğer ilköğretim okullarında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerine ulaşmak ve sekiz ay boyunca gözlemlemek mümkün olmadığından, iki pilot, iki de pilot olmayan okul üzere toplam 4 ilköğretim okulu çalışma evreni olarak seçilmiştir. Bu dört okul da bulunan tüm 1. sınıf öğrencilerini gözlemlemek mümkün olmadığından, her okuldaki kura yöntemi ile birer sınıf seçilmiştir. Böylece pilot ve pilot olmayan okullarda öğrenim gören toplam 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması: İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için öğrenci seviyesine uygun öyküleyici bir metin belirlenmiştir. Uygulamada kullanılan metnin öğrenci seviyesine uygunluğu açısından uzman görüşü alınmıştır. Belirlenen metnin öğrenci seviyesine uygun olmasının yanında öğrencilerin bu metinle daha önce hiç karşılaşmamış olmasına özen gösterilmiştir. Belirlenen metin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ve gözlem yapılan okullarda okutulmayan ilköğretim 1. sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan "Üç Uçan Çocuk" adlı metindir. Bu metin seçilirken; uzunluğu, hikâye edici bir metin olması, görsellerinin fazla olması, kullanılan cümle ve kelime sayılarının diğer metinlere göre öğrenci seviyesine daha uygun olması etkili olmuştur.

Metnin öğrencilere okutulması 2005-2006 eğitim öğretim yılının Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Mayıs ayında öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları metnin 1 dakikalık sürede ne kadarını okudukları ölçülmüştür.

Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler; İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlamaya ilgili yapılan etkinliklerin değerlendirilmesinde aşağıda verilen ölçütler kullanılmıştır.

Tablo 1. İlköğretim Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler

İlköğretim Düzeyi	Okunan Kelime Sayısı	Süre Dakika	Veri Karşılığı
1. sınıf	0 – 60	1 dk.	1
2. sınıf	61 – 80	1 dk.	2
3. sınıf	81 – 100	1 dk.	3
4. sınıf	101 – 120	1 dk.	4
5. sınıf	121 – 140	1 dk.	5

(Güneş, 1997)

Tablo 1’de ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin 1 dakikadaki sesli okuma hızlarını belirlemek için geliştirilmiş olan değerlendirme ölçütleri yer almaktadır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının seviyesinin belirlenmesinde Tablo 1’de verilen ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütlere göre ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metni sesli okuma hızları ölçülmüştür.

Tablo 2. *İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Hızlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler*

İlköğretim Düzeyi	Yazılan Harf Sayısı	Süre Dakika	Veri Karşılığı
1. sınıf	0 – 20	1 dk.	1
2. sınıf	21 – 35	1 dk.	2
3. sınıf	36 – 50	1 dk.	3
4. sınıf	51 – 65	1 dk.	4
5. sınıf	66 – 75	1 dk.	5

Tablo 2’de ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin 1 dakikadaki yazma hızlarını belirlemek için geliştirilmiş olan değerlendirme ölçütleri yer almaktadır.

Yazma hızına ilişkin verilerin girişinde öğrencilere “bakarak yazma, söyleneni yazma, anladığını yazma ve bir konuda kendini ifade ederek yazma” yaptırılmıştır. Öğrencilere yazmadan önce zihinsel hazırlık için süre tanınmıştır. Daha sonra öğrencilere 1 dakikalık süreler verilerek yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları yazılardaki harfler tek tek sayılarak yukarıdaki tabloda yer alan ölçütlere göre veri girişi yapılmış ve değerlendirilmiştir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sadece hikâye edici bir metinden anladığını yazma hızları ölçülmüştür.

Tablo 3. *İlköğretim Öğrencilerinin Ders Geçme ve Başarı Durumlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler*

Puan Aralığı	Not Karşılığı	Başarı Düzeyi	Veri Girişindeki Karşılığı
0 – 44	1	Başarısız	1
45 – 54	2	Geçer	2
55 – 69	3	Orta	3
70 – 84	4	İyi	4
85 – 100	5	Pekiyi	5

(MEB, 2003)

Tablo 3’te ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hikaye edici bir metinden anladıklarını belirlemek için kullanılan etkinlikleri değerlendirmede kullanılan ölçütler yer almaktadır. Bu değerlendirme ölçütleri ilköğretim sınıf geçme

yönetmeliğinden alınmıştır. Uygulanan not sınıfları, Milli Eğitim Bakanlığının ders geçmede kullandığı puan aralıklarıdır.

Bilgisayar ortamına aktarılan verileri anlamlı tablolara dönüştürmek amacıyla, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin okul türüne ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler ilgili tablolara aktarılarak araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu başlık altında ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir. Önce 1. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgileri, ardından sırasıyla okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin, cinsiyeti, devam ettikleri okul türü, okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin dağılım Tablo 4'te verilmiştir. Bu bilgilerin bazıları öğrenci kişisel dosyalarından, bazıları öğrencilerin kendilerinden ve sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kız	74	51.4
	Erkek	70	48.6
	Toplam	116	100
Gittiği Okul Türü	Pilot Okul	79	54.9
	Pilot Olmayan Okul	65	45.1
	Toplam	116	100
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Gitti	68	47.2
	Gitmedi	76	52.8
	Toplam	116	100

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgileri bakımından, Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin; %51.4'ünün kız, %47.6'sının erkek olduğu; %47.2'sinin pilot okula, %45.1'inin pilot olmayan okula devam ettiği; %47.2'sinin okul öncesi eğitim aldığı, %52.8'inin okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları İle Anlama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma yazma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin devam ettikleri okul türüne, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı verilmektedir.

2.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri

Bu alt başlıkta 2005-2006 eğitim öğretim yılı sonunda araştırmaya katılan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri ele alınmıştır. Öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi için eğitim öğretim yılının sonunda bu gözlem gerçekleştirilmiştir.

2.1.1. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin bir dakikadaki sesli okuma hızları ölçülmüş ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızları (1 Dakikada)

Kelime Sayısı / Düzeyi	CINSİYET				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
0-60 Kelime (1. Sınıf)	4	4	14	12	18	16
61-80 Kelime (2. Sınıf)	27	23	23	20	50	43
81-100 Kelime (3. Sınıf)	18	15	12	10	30	25
101-120 Kelime (4. Sınıf)	7	6	6	5	13	11
121-140 Kelime (5. Sınıf)	4	4	1	1	5	5
Toplam	60	52	56	48	116	100

Tablo 5 incelendiğinde; genel anlamda kızların erkek öğrencilere oranla daha hızlı okuduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin sadece %16'sının okuma hızı 1. sınıf seviyesinde olduğu, geriye kalan öğrencilerin %43 gibi önemli bir bölümünün okuma hızı ise 2. sınıf seviyesinde olduğu belirlenmiştir. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %25'i ilköğretim 3. sınıf seviyesinde, %11'i ilköğretim 4. sınıf seviyesinde, %5'i ise ilköğretim 5. sınıf seviyesinde okuma hızına ulaştıkları saptanmıştır. Tablo genel olarak ele alındığında öğrencilerin %84'ünün seviyelerinin üzerinde bir okuma hızına sahip oldukları görülmektedir.

Şahin ve Akyol (2006) tarafından "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması" konulu bir araştırma yapmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda aşağıdaki

verilere ulaşılmıştır: Öğrencilerin ilk okuma yazma becerisini kazanma süreleri bakımından karşılaştırıldığında, STCY ile 52.5 günde bu beceriyi kazanırken, cümle yöntemiyle 76.6 günde öğrendikleri görülmüştür. Burada Ses Temelli Cümle Yönteminin cümle yöntemine göre daha başarılı olduğu ve STCY lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin sesli okuma hızları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda, bireşim yöntemine göre öğrenciler ortalama 71.5 kelime okurlarken, çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin dakikada yaklaşık 59.1 kelime okudukları sonucu ortaya çıkmıştır. Burada da yine STCY yöntemi lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Acat ve Özsoy (2006), ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yeni yöntemin bir değerlendirmesini yaptıkları “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı çalışmada şu sonuçlara ulaşmışlardır: Okuma hızı bakımından öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin “çok yavaş okudukları”na ilişkin görüşe öğretmenlerin %67’si katılmamaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin %67’si STCY ile öğrencilerin daha hızlı okuduğu görüşünü benimsemişleridir. Acat ve Özsoy’un yapmış oldukları çalışmanın sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

2.1.2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin, 2005-2006 eğitim öğretim yılı sonunda bir dakidaki yazma hızları dört değişkene göre ölçülmüş ve elde edilen veriler Tablo 6’ya aktarılmıştır.

Tablo 6 ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma hızları yönünden incelendiğinde; genel anlamda kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında önemli bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Okuma hızlarında kız öğrencilerin daha başarılı olmasına rağmen, yazma hızlarında aynı durum görülmemektedir. Yazma türlerine göre Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerden bakarak yazanların %74’ünün 1. ve 2. sınıf düzeyinde yazdıkları görülürken, %26’sının 3. ve 4. sınıf düzeyinde oldukları görülmektedir.

Tablo 6. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları (1 Dakikada)

Yazma Türü	Harf Sayısı / Düzeyi	CINSİYET				Toplam	
		Kız		Erkek		f	%
		f	%	f	%		
Bakarak Yazma	0-20 Harf (1. Sınıf)	12	10	13	11	25	21
	21-35 Harf (2. Sınıf)	29	25	32	28	61	53
	36-50 Harf (3. Sınıf)	17	15	11	9	28	24
	51-65 Harf (4. Sınıf)	2	2	-	-	2	2
	66-75 Harf (5. Sınıf)	-	-	-	-	-	-
Toplam		60	52	56	48	116	100
Söyleneni Yazma	0-20 Harf (1. Sınıf)	-	-	2	2	2	2
	21-35 Harf (2. Sınıf)	18	16	17	15	35	30
	36-50 Harf (3. Sınıf)	23	20	30	25	53	46

	51-65 Harf (4. Sınıf)	19	16	7	6	26	22
	66-75 Harf (5. Sınıf)	-	-	-	-	-	-
	Toplam	60	52	56	48	116	100
Anladığını Yazma	0-20 Harf (1. Sınıf)	11	9	15	13	26	22
	21-35 Harf (2. Sınıf)	25	23	22	19	47	40
	36-50 Harf (3. Sınıf)	20	17	14	12	34	30
	51-65 Harf (4. Sınıf)	3	2	5	4	8	7
	66-75 Harf (5. Sınıf)	1	1	-	-	1	1
	Toplam	60	52	56	48	116	100
Bir Konuda Kendini İfade Ederek Yazma	0-20 Harf (1. Sınıf)	4	4	9	7	13	11
	21-35 Harf (2. Sınıf)	21	18	17	15	38	33
	36-50 Harf (3. Sınıf)	19	17	23	20	42	36
	51-65 Harf (4. Sınıf)	13	11	6	5	19	17
	66-75 Harf (5. Sınıf)	3	2	1	1	4	3
	Toplam	60	52	56	48	116	100

Söyleneni yazma hızları incelendiğinde, öğrencilerin %2'sinin yazma hızı 1. sınıf düzeyinde olduğu, %98'inin 2. sınıf ve üst düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre STCY ile söyleneni yazma düzeyinin oldukça iyi olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak da ilk okuma yazma öğretim sürecinde seslerin hissettirilerek öğretilmesi gösterilebilir. İlk okuma yazmanın sesleri vererek öğretmek, öğrencilerin telaffuzlarını güzelleştirmenin yanında, söyleneni anlamaları ve zihinde yapılandırılmaları için de faydalı olduğu söylenebilir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinden anladığını yazma hızları incelendiğinde; %22'si 1. sınıf düzeyinde iken, %40'ı 2. sınıf, %30'u 3. sınıf, %7'si 4. sınıf ve %1'inin ise 5. sınıf düzeyinde yazdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin %78'inin hikâye edici bir metni anlama ve anladığını yazma düzeyleri sevilerinin üzerinde çıkmıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin bir konuda kendini ifade ederek yazma hızları incelendiğinde; %11'i 1. sınıf düzeyinde iken, %33'ü 2. sınıf, %36'sı 3. sınıf, %17'si 4. sınıf ve %3'ünün ise 5. sınıf düzeyinde yazdığı saptanmıştır.

Tablo 6 genel anlamda incelendiğinde; ilköğretim 1. sınıf öğrencileri %10-%20 arasında 1. sınıf düzeyinde yazma hızına sahipken, %80-%90 aralığında bir öğrenci grubunun ise yazma hızlarının seviyelerinin üzerinde bir yazma hızına sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %80-%90'ının seviyelerinin üzerinde bir yazma becerisini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, STCY'nin ve bitişik eğik yazımın lehine bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Başaran ve Karatay (2005)'in "Eğik El Yazısı Öğretimi" üzerine yapmış oldukları çalışmanın sonuçları kısaca özetlendiğinde: Eğik el yazısı öğretiminin dik temel harflerin öğretimine bazı üstünlüklerinin olduğu açıkça görülmektedir. Örneğin; eğik el yazısı öğrenen ve kullanan öğrencilerin yazma hataları azalırken

yazma hızları da artmaktadır. Öğrenciler yazılacak kelimeyi bir bütün olarak zihinlerinde tasarlamak zorunda olduklarından “kelime tanıma” ve “kelime hatırlama” becerileri gelişmekte, aynı zamanda harfleri tanıma becerileri de artmaktadır. Eğik el yazısı ile ilk okuma yazma eğitimine başlamak dik temel harflerin öğrenimini de kolaylaştırırken dik temel harflerle ilk okuma yazma eğitimine başlayan öğrenciler eğik el yazısı öğretimi sırasında bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Günümüzde “yazma işi” için bilgisayar, daktilo vb. çok çeşitli yazı makinelerinin kullanıldığı düşünüldüğünde; bireye ait, bireyin kimliğini gösteren bir yazıya sahip olmak oldukça önemli hâle gelmiştir. Öğretmenler tarafından etkili öğretim için süreci planlama, etkinlikleri çeşitlendirme vb. belirli ilkeler dikkate alındığında ilk okuma yazma sürecinde beklenen fayda sağlanacaktır. Başaran ve Karatay’ın yapmış oldukları araştırmanın sonuçları genel anlamda yapılan bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Düzeyleri

Araştırmada gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisininin 2005-2006 eğitim öğretim yılı sonunda hikâye edici bir metni anlama düzeyleri belirlenmiş ve elde edilen veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metni Anlama Düzeyleri

Puan Aralığı ve Anlama Düzeyi	CINSİYET				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	F	%		
0 – 44 Başarısız	-	-	-	-	-	-
45 – 54 Geçer	1	1	5	4	6	5
55 – 69 Orta	10	9	14	12	24	21
70 – 84 İyi	34	29	29	25	63	54
85 – 100 Pekiyi	15	13	8	7	23	20
Toplam	60	52	56	48	116	100

Tablo 7 ilköğretim 1. sınıf öğrencilerini hikâye edici bir metni anlama düzeyleri yönünden incelendiğinde; öğrencilerin sadece %5’i geçer düzeyde iken, geriye kalan öğrencilerin %21’i orta, %54’ü iyi ve %20’si ise pekiyi düzeyde anladıkları görülmektedir. Genel anlamda ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici bir metni anlama düzeylerinin %95 oranında orta ve üst düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin hikâye edici bir metni okuduğunda %95 oranında anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şahinel ve Karasu (2007) tarafından yapılan “Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu araştırma ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Şahinel ve karasunun araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin daha önce uygulanan cümle yöntemi ile farkı: ilk okuma

yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması, öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yöntemle tek tip, belli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıda cümlelerle ilk okuma yazma yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık verilmektedir. Böylece ilk okuma yazma öğretim sürecinde, öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma yazma öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu durumda öğrencilerin okuma hızlarının artırmanın yanında, okuduğunu anlama düzeylerini de yükseltmektedir.

2.2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ile Anlama Düzeylerinin Gittikleri Okul Türüne Göre Durumu

Bu başlık altında, araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin okul türüne göre değişimini gösteren bulgular üç alt başlıkta ele alınmıştır.

2.2.1. Öğrencilerin Okuma Hızlarının Okul Türüne Göre Durumu

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma hızlarında, devam ettikleri okul türünün farklılığa neden olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ile Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Pilot	61	2.47	1.042	114	.204	.799
Pilot Olmayan	55	2.43	1.014			

Yapılan t testi sonucuna göre $P < .05$ düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin devam ettikleri okul türünün, öğrencilerin okudukları kelime sayısında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmaktadır. Pilot okul ve pilot olmayan okul ortalamalarına bakıldığında da bu durum görülmektedir. Her iki okul türünde de ortalamalar birbirine yakın çıkmıştır. Her iki okul türüne devam eden öğrencilerin okuma düzeylerinin ($\bar{X} = 2.47/2.43$) olduğu görülmektedir ($t = .204$; $p = .799$). Bu sonuçlara göre her iki okul türünde de öğrencilerin okuma düzeylerinin 2. sınıf seviyesinin üzerinde olduğu söylenebilir.

2.2.2. Öğrencilerin Yazma Hızlarının Okul Türüne Göre Durumu

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin yazma hızlarında devam ettikleri okul türünün farklılığa neden olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları ile Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları

Yazma Türü	Okul Türü	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Bakarak Yazma	Pilot	61	1.98	.763	114	-1.202	.895
	Pilot Olmayan	55	2.14	.678			
Söyleneni Yazma	Pilot	61	2.67	.746	114	-3.331	.157
	Pilot Olmayan	55	3.12	.721			
Anladığını Yazma	Pilot	61	2.09	.789	114	-1.693	.021
	Pilot Olmayan	55	2.38	1.009			
Bir Konuda Kendini İfade Ederek Yazma	Pilot	61	2.59	1.022	114	-1.039	.685
	Pilot Olmayan	55	2.78	.956			

Yapılan t testi sonucuna göre $P < .05$ düzeyinde (bakarak yazma, söyleneni yazma ve bir konuda kendini ifade ederek yazma) da anlamlı farklılığa rastlanmazken, “anladığını yazma” yönünden anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır ($t = -1.693$; $p = .021$). Pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin ($\bar{X} = 2.38$), pilot okula devam eden öğrencilere ($\bar{X} = 2.09$) göre daha hızlı yazdıkları belirlenmiştir. Sonuçlar genel anlamda değerlendirildiğinde öğrencilerin yazma hızlarına okul türünün, sadece metinden anladığını yazma üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Anladığını yazma becerisi bakımından her iki okul türünde de okuyan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin seviyesi 2. sınıf seviyesinin üzerinde olmasına rağmen, pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama ve anladığını yazma hızları daha yüksektir.

2.2.3. Öğrencilerin Anlama Düzeylerinin Okul Türüne Göre Durumu

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama düzeylerinde, devam ettikleri okul türünün farklılığı neden olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Bir Metni Anlama Düzeyi ile Gittikleri Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları

Etkinlik Türü	Okul Türü	n	\bar{X}	s	sd	t	p
1 Kelime ve Resimleri Eşleştirme	Pilot	61	4.32	1.028	114	-2.377	.000
	Pilot Olmayan	55	4.70	.628			
2 Resmini	Pilot	61	3.98	1.554	114	-.547	.202

	Gördükleri Metinle İlgili Tahminde Bulunma	Pilot Olmayan	55	4.12	1.233			
3	İlginç Buldukları Bir Bölümü Resimleme	Pilot	61	4.62	.897			
		Pilot Olmayan	55	4.63	.778	114	-.086	.656
4	Harf – Kelime – Resim Eşleştirme	Pilot	61	4.70	.527			
		Pilot Olmayan	55	3.90	1.126	114	4.950	.000
5	Metinle İlgili Bir Resim Yapma ve Bu Resimle İlgili Bir Cümle Yazma	Pilot	61	4.19	1.314			
		Pilot Olmayan	55	4.29	1.149	114	-.409	.163
6	Metinde Geçen Kelimelerin Kullanıldığı Bir Hikâye Yazma	Pilot	61	3.98	1.575			
		Pilot Olmayan	55	3.80	1.445	114	.652	.344

T testi sonuçlarına göre, $P < .05$ düzeyinde, 2, 3, 5 ve 6. etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmazken, 1 ve 4. etkinliklerde $P < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma kapsamında uygulanan 1. etkinlikte pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin ($\bar{X} = 4.70$), pilot okula devam eden öğrencilere ($\bar{X} = 4.32$) göre hikâye edici metinden okuduğunu daha iyi anladığı görülmektedir ($t = -2.377$; $p = .000$). Dördüncü etkinlik açısından bakıldığında bu defa tam tersi bir durumla karşılaşılmaktadır. Dördüncü etkinlik sonuçlarına göre pilot okula devam eden öğrencilerin ($\bar{X} = 4.70$), pilot olmayan okula devam eden öğrencilere ($\bar{X} = 3.90$) göre hikâye edici bir metni daha iyi anladığı belirlenmiştir ($t = 4.950$; $p = .000$). Bu sonuçlara göre pilot okula devam eden öğrenciler “kelime ve resimleri eşleştirme”de daha başarılı olurken, pilot okula devam eden öğrencilerin ise “harf-kelime-resim eşleştirme”de daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

2.3. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Anlama Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları

Bu başlık altında araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

2.3.1. Öğrencilerin Okuma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuma hızlarında, okul öncesi eğitim almalarının farklılığa neden olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. *İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları*

Okul Öncesine	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Gitti	58	2.60	1.075	114	1.550	.171
Gitmedi	58	2.31	.958			

Yapılan t testi sonucuna göre $P < .05$ düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=1.550$; $p=.171$). Bir başka ifadeyle, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarının, öğrencilerin okudukları kelime sayısında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmaktadır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim almalarının, öğrencilerin okuma hızları üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

2.3.2. Öğrencilerin Yazma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okul öncesi eğitim durumlarının, yazma hızlarında farklılığa neden olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Yapılan t testi sonuçlarına göre tüm yazma türlerinde $P < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almalarının, öğrencilerinin yazma hızları üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Okul öncesi eğitimi almış olan 1. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının, eğitim almayan öğrencilere göre daha hızlı olması beklenebilir. Ancak sonuçlar bu beklentiye karşılamamaktadır.

Tablo 12. *İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları*

Yazma Türü	Okul Öncesine	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Bakarak Yazma	Gitti	58	2.06	.769	114	.127	.199
	Gitmedi	58	2.05	.686			
Söyleneni Yazma	Gitti	58	3.00	.749	114	1.585	.368
	Gitmedi	58	2.77	.773			
Metinden Anladığını Yazma	Gitti	58	2.31	.842	114	.920	.137
	Gitmedi	58	2.15	.969			
Bir Konuda	Gitti	58	2.86	.981	114	1.990	.683

Kendini İfade Ederek Yazma	Gitmedi	58	2.50	.977
-------------------------------	---------	----	------	------

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almaları öğrencilerin okuma hızlarında da bir farklılığa neden olmamıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre mevcut okul öncesi eğitimin öğrencilerin okuma yazma hızlarında da bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

2.3.3. Öğrencilerin Anlama Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları

Araştırma kapsamında gözlenen 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama düzeylerinde, okul öncesi eğitimi almanın farklılığa neden olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metni Anlama Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları

	Etkinlik Türü	Okul Öncesine	n	\bar{X}	s	sd	t	p
1	Kelime ve Resimleri Eşleştirme	Gitti	58	4.58	.859	114	.950	.409
		Gitmedi	58	4.43	.900			
2	Resmini Gördükleri Metinle İlgili Tahminde Bulunma	Gitti	58	4.25	1.264	114	1.594	.051
		Gitmedi	58	3.84	1.519			
3	İlginç Buldukları Bir Bölümü Resimleme	Gitti	58	4.91	.283	114	3.864	.000
		Gitmedi	58	4.34	1.085			
4	Harf-Kelime-Resim Eşleştirme	Gitti	58	4.48	.922	114	1.778	.129
		Gitmedi	58	4.17	.957			
5	Metinle İlgili Bir Resim Yapma ve Bu Resimle İlgili Bir Cümle Yazma	Gitti	58	4.62	.933	114	3.464	.000
		Gitmedi	58	3.86	1.382			
6	Metinde Geçen Kelimelerin Kullanıldığı Bir Hikâye Yazma	Gitti	58	4.44	1.095	114	4.207	.000
		Gitmedi	58	3.34	1.670			

T testi sonuçlarına göre, $P < .05$ düzeyinde, 1,2 ve 4. etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmazken, 3,5 ve 6. etkinliklerde $P < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma kapsamında uygulanan 3. etkinlik (ilginç buldukları bir bölümü resimleme) sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ($\bar{X} = 4.91$; $p = .000$), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{X} = 4.34$) göre hikâye edici metinden okuduğunu daha iyi anladığı belirlenmiştir ($t = 3.864$; $p = .000$). 5. etkinlik (metinle ilgili bir resim yapma ve bu resimle ilgili bir cümle yazma) sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ($\bar{X} = 4.62$) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{X} = 3.86$) göre hikâye edici metinden okuduğunu daha iyi anladığı saptanmıştır ($t = 3.464$; $p = .000$). 6. etkinlik (metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma) sonuçları incelendiğinde, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ($\bar{X} = 4.44$), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{X} = 3.34$) göre hikâye edici metinden okuduğunu daha iyi anladığı sonucuna ulaşılmıştır ($t = 4.207$; $p = .000$). Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin hikâye edici bir metinden okuduğunu anlama düzeyi, okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim almış olan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmada elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve anlama düzeyleriyle ilgili sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin %84'ünün seviyelerinin üzerinde bir okuma hızına sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %10-20'sinin 1. sınıf düzeyinde yazma hızına sahipken, %80-90'ının ise yazma hızlarının seviyelerinin üzerinde yazdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin hikâye edici bir metni anlama düzeylerinin %95 oranında orta ve üst düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin devam ettikleri okul türünün; “okuma hızlarında, bakarak yazma, söyleneni yazma, bir konuda kendini ifade ederek yazma” hızlarında farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak “metinden anladığını yazma” hızında pilot olmayan okula devam eden öğrencilerin, pilot olan okula devam eden öğrencilere göre daha hızlı yazdıkları ve farkın pilot olmayan okul lehine olduğu belirlenmiştir. Okuduğu metni anlamayla ilgili olarak genel anlamda farklılık bulunmamıştır. Ancak kelime ve resimleri

eşleştirmeye ilgili etkinlikte pilot okul aleyhine anlamlı farklılık bulunurken, harf-hece-resim eşleştirmeye ilgili etkinlikte fark, pilot okul lehine çıkmıştır. Diğer 2, 3, 5 ve 6. etkinliklerde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarının, öğrencilerin okuma ve yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı, ancak okuduğu metni anlamaya yönelik olarak yapılan etkinliklerin bazılarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler bu etkinliklerde daha başarılı olurken, (kelime ve resimleri eşleştirme, resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma ve harf-kelime-resim eşleştirme) gibi etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle, okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler arasında anlamlı farklılığın çıkmaması dikkate değer bir sonuçtur.

Öneriler

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin “ilginç buldukları bir bölümü resimleme, metinle ilgili bir resim yapma ve bu resimle ilgili bir cümle yazma, metinde geçen kelimelerin kullanıldığı bir hikâye yazma” gibi etkinlikler okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ancak (kelime ve resimleri eşleştirme, resmini gördükleri metinle ilgili tahminde bulunma ve harf-kelime-resim eşleştirme) gibi etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programları gözden geçirilmeli ve İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Dersi Programı ile uyumlu hale getirilmelidir. İlköğretim uygulamaları ile okul öncesi eğitim uygulamalarının bir birinin tamamlar ve destekler nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

STCY ile okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamaktadırlar. Okuma da yine bitişik eğik yazı ile yapılmaktadır. Ardından dik temel harflerle okumaya geçilmektedir. Ancak Programda öğretmenlerin dik temel harfleri ne zaman ve ne şekilde vereceği konusunda bir netlik yoktur. Bu nedenle bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin dik temel harfleri ne zaman öğrenmesi gerektiği ve nasıl öğrenmesi gerektiği belirlenmelidir.

İlköğretim 1. sınıf düzeyinde yeterince bitişik eğik yazıyla yazılmış materyal bulunmamaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için önlemler alınmalıdır. Bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bu beceriyi daha da geliştirmeleri için, öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikten sonra verilen Türkçe kitaplarındaki bazı metinlerin bitişik eğik yazı ile yazılması sağlanmalıdır.

Sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına, yeni program ve STCY iyi öğretilmelidir. Bunun için eğitim fakültelerinde yer alan ilk okuma yazma öğretimi dersinin içeriği ayrıntılı olarak belirlenmeli ve bu içeriğin tüm eğitim fakültelerinde ortak uygulanması sağlanmalıdır. Öğretmen

adaylarının ilköğretim okullarda yaptıkları staj uygulamalarında, 1. sınıflardaki ilk okuma yazma öğretim sürecini de izleme zorunluluğu getirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acat, B., Özsoy, U. (2006) Ses temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminde karşılaşılan Güçlükler. 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara. KÖK Yayıncılık.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Başaran, M., Karatay, H. (2005). Eğik El Yazısı Öğretimi: *Milli Eğitim Dergisi*. S.168. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bay, Y. (2008). 'Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)'. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- EARGED. (2005). *OECD PISA-2003 araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Nejat Yüzbaşıoğulları, Çev.). Ankara: MEB Yayınları.
- Graham, S., Berninger, V., Weiraub, N. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *Journal of Educational Research*, 92, 42-52.
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2006). İlkokuma yazma öğretiminde yenilikler. *Çocuk çocuk dergisi*. 57, Şubat, Ankara.
- Harris, A.J., SİPAY, E.R. (1990). *How to increase reading ağıbeylit. a guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman.
- MEB (1997). İlköğretim okulu türkçe eğitimi yazı programının kabulü. MEB Tebliğler Dergisi. Sayı:2482 Cilt:60 Kasım 1997, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). *İlköğretim (1 – 5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- ONTARIO (2003). *Early reading strategies:the report on expert panel on early reading in ontario*. Ministry of Education. Retrieved September 20, 2008, from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/reading/effective.html>
- Şahin, A., Akyol, H. (2006). İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması. 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara. KÖK Yayıncılık.
- Şahinel, M. G., Karasu, M. (2007). Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 27-29 Nisan, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şenol, M. (1999). Okuma yazma öğretiminin tasviri bibliyografyası, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

SUMMARY

In this research, the reading speed and comprehension level of the first graders learning early reading and writing by Primary School Turkish Curriculum (1-5

grades) with Phoneme Based Sentence Method applied in 2005-2006 Education Year.

Does the reading speed and comprehension level of the first graders of primary schools, learning early reading and writing with Phoneme Based Sentence Method, show any difference according to;

- a) type of school (pilot school or not)
- b) whether they attend the preschools or not?

We used scanning model and observation technique in this research. The universe of the research is consist of all the primary school first graders in the central districts of Ankara in 2005-2006 education year. The sampling of the research: 116 first graders of primary schools in 2005-2006 were observed during two months in terms of reading and writing speeds and comprehension level.

We used scanning model and observation technique in this research. In this research, the reading and writing speed and comprehension level was observed with systematic and natural observation techniques. Observer did not interfere in any way. Data gained from the observation saved immediately on the observation forms developed beforehand in the directions of expert opinions.

To analyze the data about reading and writing speed and comprehension level of primary school first graders, we used SPSS packed program. We created frequency and percentage table and figured out mean (\bar{X}) and standart deviation by using this program. We conducted t test to compare the methods the students learned early reading and writing and identify if there is a meaningful difference. We tested if there is a meaningful difference among the data at the level of $p < .05$ and used meaningfulness degree.

When we examine the results about reading and writing speeds and comprehension levels of primary school first graders, it is clear that the 84% of the students have a reading speed higher than their level. 10-20 % of the students have a writing speed at first grade level while 80-90% of them have a writing speed higher than their level. Their comprehension level of a narrative text is at middle or high level at the rate of 95%. According to these results; we can conclude that the reading and writing speeds and comprehension levelof the students learning early reading and writing with PBSM are higher than their standarts.

The type of school the students attend do not make any differences in “reading speed, dictation speed, writing by copying speed and writing by explaining themselves”. But the students attending a pilot school writes faster than the students attending a normal school in “speed of writing what he understands from the text” the difference is in the normal schools’ side. There is no

difference about understanding what he reads in a text. However; there is a meaningful difference against pilot schools in an activity about matching the words with pictures. The difference in the activity about matching the letter-syllable-picture is in pilot schools' side. In activities 2,3,5 and 6 there is no meaningful differences.

Whether the students attended preschool did not result in meaningful difference in the reading and writing speeds of the students. Yet, it resulted in meaningful difference in some of the activities about comprehending.

While the students attending preschools were successful in these activities, in such activities like (matching the words and pictures, guessing the text about the Picture they saw, matching letter-word-picture) there is no meaningful difference. It is worth to notice that there is no meaningful difference between the students attending preschool and students not attending.

The students attending preschool are more succesful in such activities like "drawing the picture of the part interesting for them, drawing a picture about the text and writing a sentence about this picture, writing a story with the words in the text". However, there is no meaningful difference in such activities like "matching the words and pictures, guessing the text about the picture they saw, and matching letter-word-picture". Therefore, preschool curriculum should be revised and should be compatible with the Turkish Course Curriculum (1-5 grades). Primary applications and preschool applications should be supplementary and supportive for each other.

With PBSM, teaching reading and writing starts with handwriting. Also, reading starts with handwriting. Then they start to read with normal letters. However; it is not clear in curriculum when and how teachers should teach normal letters. Therefore; it should be identified when and how students, who learned early reading and writing with handwriting, should learn the normal letters.

At the level of primary first grade, the material written in handwriting is not enough. Precautions should be taken for this problem. Some texts in Turkish coursebooks should be written in handwriting now that the students learning reading and writing with handwriting can improve this skill.

Teacher candidates at primary school departments should be taught new program and PBSM effectively. Therefore; the content of early reading and writing lessons in faculties of education should be identified detailed and this content should be applied similiar. In training courses, teacher candidates should observe teaching of early reading and writing process in primary schools.