

## DENİZLİ İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç.Dr. Birsen DOĞAN

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ne ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, seminere katılma durumu, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı 2006 yılı Haziran ayı içerisinde Denizli ili belediye sınırları içerisinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan (N= 220) birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri: a) Genel olarak kararsızım düzeyinde çıkmıştır. b) Cinsiyete, seminere katılma durumuna ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kıdem açısından ise 21 yıl ve daha üzerinde çalışan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** ilköğretim ve yazma öğretimi, ses temelli cümle yöntemi, ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri.

### ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the views of first grade primary school teachers on “phonetic-based sentence learning”, and whether these views differ significantly in regards to gender, their participation in an in-service training program, seniority in their profession and level of education. In order to measure the views of the teachers on “phonetic-based sentence learning”, a scale was developed by the researcher and was applied to the first grade primary school teachers (N=220) who were working in primary schools in Denizli in June 2006. According to the results, a) in general, they reported that they had “no idea” about the phonetic based sentence learning”, b) no significant difference was obtained in regard to gender, their participation in an in-service training program and level of education; however, there was a significant difference in regard to seniority in their profession.

**Keywords:** Early reading and writing teaching, phonetic-based sentence learning, primary school teachers

## GİRİŞ

Okuma yazma öğretiminde amaç, sadece okuma yazma becerilerini kazandırmak değil aynı zamanda akıcı ve güzel bir okumayı sağlamak, okuduğunu anlamak ve okumaktan zevk almaktır. "Okulda Öğrenme Kuramı" na göre (Bloom, 1979), genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının, dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğu belirtilmektedir. Okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücü, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerinin çoğunu etkilemektedir. Okumanın ve anlamının kazandırılmasında etkili olan okuma yazma yöntemleri de bu bakımdan önemlidir. Okuma yazma öğretim yöntemleri temel olarak üç grupta toplanmaktadır. Bu yöntemler sentez, analiz ve karma yöntemlerdir. Sentez yöntemlerinde ağırlıklı olarak parçadan bütüne gidilmektedir. Analiz yöntemlerinde verilen her öge okunarak anlamı üzerinde durulmakta ve çözümlemesi yapılmaktadır. Karma yöntemler ise analiz ve sentez yöntemlerinin karıştırılmasından oluşan yöntemlerdir (Güneş, 2005, s. 136-137). Bunlara ek olarak Çelenk (2005, s. 114) Amerika'da okuma öğretimindeki yaklaşımları parça merkezli yaklaşımlar, sosyo-psikodilbilimsel yaklaşımlar olmak üzere iki grupta incelemiştir.

Yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde, tek bir okuma yazma öğretim yönteminin zorunlu olmadığı, okuma-yazma öğretim yöntemlerinin öğretmenin tercihine bırakıldığı görülmektedir. Duffy ve Hoffman, (1999) etkili bir okuma öğretiminin tek bir program ya da yönteme bağlı olmadığını ifade etmektedirler. Okuma öğretimi, gerektiğinde analitik olarak, farklı program, materyal ve yöntemi birleştirme yeteneğine sahip öğretmenlerle sağlanabilir. Araştırmacılar, bu öğretmenlerinin, (a) farklı öğretim için daha fazla küçük grup çalışması kullandıklarını, (b) zamanın daha büyük yüzdesini çocuklarını işle meşgul tuttukları, (c) alfabetik kurallar için daha fazla zaman harcadıklarını, (d) öğrencilerini okuma, özellikle kodlama stratejileri sırasında büyük ölçüde yetiştirdiklerini, (e) okuduğunu anlama öğretimi sırasında üst düzeyde düşünme sorularını yanıtlamayı açıkça öğrettiklerini, (f) öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı farklı türdeki metinleri seçtiklerini belirtmişlerdir (Otaiba ve arkadaşları, 2005). Şenel' de (2004), tek bir yöntemin herkes için doğru ve en uygun yöntem olamayacağını, yöntemlerin sahip olduğu üstünlükler ve sakıncaları olabileceği gibi bu yöntemleri uygulayan kişiden ve uygulanan gruptan kaynaklanan sayısız değişkenin, sonucu etkileyebileceğini belirtmektedir.

Ülkemizde ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bunun nedenlerinden biri, MEB'in ilköğretim 1. sınıf öğrencilerine farklı okuma yazma yöntemi ile okuma yazma öğretimine olanak tanımamasıdır. Bu yüzden okuma yazma ile ilgili farklı yöntemlerle ilgili araştırmalar daha çok yetişkinler grubunda yapılabilmektedir (Bülül ve arkadaşları, 1999; Gülbay ve arkadaşları 2002; Durgunoğlu ve arkadaşları 2003).

Okuma yazma öğretimi ile ilgili ülkemizdeki araştırmalar incelendiğinde ilk ciddi çalışma olarak Çelenk' in (1993), "Aşamalı bireşim tekniği" adını verdiği bir yöntem çalışması görülmektedir. Bu tekniğe göre, bütün seslerin öğrenilmesi beklenilmeden, öğrencilerin kolay öğrendikleri seslerden oluşturulan hece, sözcük ve cümlelerle okumaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, aşamalı bireşim tekniğinin, cümle yöntemine göre okuma-yazmayı öğrenme süresini kısalttığı ve doğru yazma becerisini kazandırmada daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Bir başka araştırmada (Tok, 2001), ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler ağırlıklı olarak çözümleme yöntemiyle ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin; daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildiklerini ve okuma yazma öğretiminde daha başarılı olduklarını belirtirken, öğretmenlerin %60'ı sınıf düzeyinden geri kalan öğrencilerle, yetişkinlere okuma yazma

öğretiminde karma yöntemin daha etkin olduğunu belirtmişlerdir.

Yine Çelenk'in (2002) yaptığı başka bir çalışmada, öğretmenlerin ilkökuma ve yazma öğretiminde en uygun yöntemin cümleden başlayan çözümleme olduğu, ancak bu yöntemi uygulayacak öğretmenin eğitiminde bazı sorunların bulunduğu, öğretmenin işbaşında eğitiminin yetersiz olduğu, öğretimde istenilen başarının elde edilmesi amacıyla öğretmen-veli işbirliğinin gerekli olduğu, ancak öğrencinin öğretmen-veli çelişkisine maruz kalmaması için velilerin eğitilmelerinin uygun olacağı düşüncelerinde birleştiklerinin saptandığı belirtilmektedir.

Şahin ve Arkadaşlarının (2006), "İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması" adlı yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme konularında ses temelli cümle yöntemini faydalı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Okuma hızı konusunda ise çözümleme yönteminin daha etkili olduğu belirtilmiştir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anladıkları vurgulanmaktadır.

Bilir ise (2005), 6-7 yaş grubu çocuklarının oyun çağında olup, ilgileri kısa, somut düşünme ve toptan algılama özelliğine sahip olduğunu ve bu nedenle ilkökuma yazma öğretiminde bu özelliklere en uygun düşen yöntemin cümle yöntemi olduğunu ifade etmektedir.

Schirmer (2001), incelediği araştırmalar sonucu, 2000'li yıllarda okuma öğretimindeki yöntemlere bakıldığında, sesle öğretim yöntemlerine daha çok ilgi gösterildiği, kavramaya dayalı yöntemlere ise daha soğuk bakıldığını belirtmektedir.

Ülkemizdeki sınırlı sayıda bu araştırmalara karşın, İlköğretim Türkçe ders programının 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde ve 120 pilot okulda ilkökuma yazma öğretiminde kullanılan "Ses Temelli Cümle Yöntemi" uygulamaları, üç aylık bir süre içinde değerlendirilmiş ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında zorunlu olarak uygulamaya başlanmıştır. 1936 yılından beri uygulanan "Çözümleme-Bireşim Yöntemi" uygulaması ise sona ermiş, "Ses Temelli Cümle Yöntemi" birinci sınıf Türkçe dersi programında yerini almıştır.

İlkokuma yazma öğretimindeki sınırlı sayıda yapılan bu araştırmalar ve programdaki çok hızlı geçiş dikkate alındığında, okuma yazma öğretilmesiyle ilgili araştırmaların farklı illerde ve bölgelerde de yapılması ve öğretmenlerin de görüşlerinin alınmasının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda elde edilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmada, (1) Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin "Ses Temelli Cümle Yöntemi"ne ilişkin görüşleri ve (2) bu görüşlerin, cinsiyete, seminere katılma durumuna, mesleki kıdeme, eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışma, Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerin, "Ses Temelli Cümle Yöntemi"ne ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir durum saptaması niteliğindedir. Bu nedenle çalışma betimsel bir çalışmadır.

## Katılımcılar

2005-2006 eğitim öğretim yılı Haziran ayı içerisinde Denizli il merkezinde bulunan tüm birinci sınıf öğretmenleri seminer çalışmaları için sekiz ilköğretim okulunda toplanmıştır. Bu öğretmenlerin tümüne uygulanan ölçme araçlarından (N=260), 220 tanesi geçerli bulunarak

değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma grubunun bağımsız değişkenler açısından dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

Çalışma Grubunun Bağımsız Değişkenler Açısından Dağılımı

Seçenekler	Kadın	Erkek	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	Eğitim Enstitüsü, Yüksek okulu	Eğitim Fakültesi	2+2 Lisans Tamamlama	Fen Edebiyat Fakültesi	Diğer fakülteler	Seminere katılan mif öğretmenleri	Seminere katılmayan sınıf öğretmenleri
Cinsiyet	114	106												
Kıdem			20	22	29	83	66							
Eğitim Durumu								145	30	29	3	13		
Seminere													83	137
Katılma Durumu														
Toplam	220				220					220				220

#### Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama aracı, “Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri” ölçeğidir. Ölçme aracını geliştirmek için önce birinci sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi” hakkındaki görüşleri yazılı olarak alınmış ve aynı zamanda ilgili alan yazın tarandıktan sonra elde edilen bilgilerden yararlanarak 30 soruluk ölçme aracı oluşturulmuştur. İki bölümden oluşan ölçme aracının birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde ise “Ses Temelli Cümle Yöntemi” hakkındaki görüşleri belirlemeye yönelik 30 soruya yer verilmiştir. Bu soruların, 15’i olumlu 15’i soru maddesi olarak düzenlenmiştir.

Geliştirilen ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için Mayıs ayının 3. haftası içinde, 41 öğretmen üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package For Social Sciences) istatistik programı ile çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda güvenilirliği düşürdüğü gerekçesiyle 7 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı ,856 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan 23 maddenin 13’ü olumlu (1,2,5,8,9,11,12,13,15,16,17,18,23), 10’u olumsuz (3,4,,6,7,,10,14,19,20,21,22) görüşleri içermektedir. Olumlu soru maddeleri “tamamen katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2), “hiç katılmıyorum” (1) şeklinde puanlanırken; olumsuz soru maddeleri “tamamen katılıyorum” (1), “katılıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (4), “hiç katılmıyorum” (5) şeklinde puanlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak hazırlanmış ölçekler, Denizli il merkezinde sekiz ilköğretim okulunda seminer döneminde toplanan 260 öğretmene uygulanmıştır. Bir haftalık süre içinde anketler geri toplanmıştır. Toplanan anketlerin 220 tanesi geçerli bulunarak değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan 220 ölçme aracının güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı ,862 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Çözülmesi

İlköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne ilişkin görüşleri konulu bu araştırmada, veri toplamak amacıyla geliştirilen “Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı ölçme aracından elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır. “Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği”nden alınacak en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115’ dir. Bu durumda ölçekte yer alan ifadelere yanıt verenlerin toplam puan ortalamaları 23 puan ile 115 puan arasında değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin ölçekteki soru maddelerine verdikleri yanıtların sınıflandırılması amacıyla  $DA = \frac{EDB - EKD}{DS}$  (Dağılım aralığı = En büyük değer - en küçük değer / derece sayısı) formülü kullanılmıştır (Sümbüloğlu, 1993, s. 9). Bu formüle göre katılım düzeyi bölümünün dağılım aralığı 0.80 olarak bulunmuştur. Bu değer derece katsayılarına eklenerek 1,00-1,80 (Hiç katılmıyorum), 1,81-2.60 (Katılmıyorum), 2,61-3,40 (Kararsızım), 3,41-4,20 (Katılıyorum), 4,21-5,00 (Tamamen katılıyorum) katılma düzey aralıkları olarak belirlenmiştir.

Ölçekten elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. İki değişkenli gruplarda t testi, ikiden fazla değişkenli gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi ve farklılığın anlamlı bulunduğu gruplarda Scheeffe testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

### BULGULAR VE YORUM

Denizli İli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi “Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt verebilmek amacıyla sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve bulgular Tablo 2 de verilmiştir.

**Tablo 2**

Denizli İli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

	N	$\mu$	?	Katılma düzeyi
Toplam	220	3.2261	0,57	Kararsızım

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bundan yola çıkarak öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerini tamamen olumlu ya da olumsuz olarak ifade etmediği söylenebilir. Bu çerçevede öğretmenlerin bu yöntemin uygulanması konusunda yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları da ifade edilebilir.

Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne ilişkin görüşlerinin tek tek maddeler kapsamında neler olduğunu görmek amacıyla sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve bulgular Tablo 3 de verilmiştir.

Soru No	Sorular	$\mu$	$\sigma$	Katılma Düzeyi
5	Kılavuz kitapla rı okuyarak ne yapabileceğimi çok iyi anlıyorum.	3,75	1,02	Katılıyorum
20	Öğrenciler düz yazıyla yazılmış metinleri okumakta zorlanmaktadırlar.	3,70	0,99	Katılıyorum
17	Öğrenciler bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri rahatlıkla okumaktadırlar.	3,68	0,98	Katılıyorum
18	Öğrenciler bitişik eğik yazıyı rahatlıkla yazabilmektedirler.	3,60	1,05	Katılıyorum
13	Öğrenciler, okuma yazmayı zevkli bir şekilde öğrendiler.	3,57	1,01	Katılıyorum
1	Bu yöntem hakkında yeterince bilgiye sahibim.	3,57	1,06	Katılıyorum
2	Ses temelli cümle yöntemi uygulamasını doğru buluyorum	3,51	1,27	Katılıyorum
16	Bitişik yazı çocuk gelişimine uygundur.	3,50	1,05	Katılıyorum
9	Bu yöntem etkili bir yöntemdir.	3,50	1,05	Katılıyorum
15	Bu yöntemle okuma-yazma öğrenen çocuklar da ha erken okuma yazmaya geçtiler.	3,47	1,16	Katılıyorum
22	Okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanılmasını doğru bulmuyorum.	3,34	1,25	<b>Kararsızım</b>
23	Ses temelli cümle yöntemi, çözümleme birleşim yöntemine göre daha iyi bir yöntemdir.	3,33	1,19	<b>Kararsızım</b>
3	Bu yöntemin aşamaları uygulamada kolaylık sağlamıyor.	3,23	1,05	<b>Kararsızım</b>
11	Bu yöntem çocuğun dil gelişimini olumlu olarak etkiledi.	3,15	0,94	<b>Kararsızım</b>
4	Bu yöntemin uygulanması sırasında kaynak sıkıntım oldu.	3,13	1,23	<b>Kararsızım</b>
12	Bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocuklar, kitap okumaya daha isteklidirler.	3,10	1,08	<b>Kararsızım</b>
19	Öğrenciler bitişik yazıyı yazma sürecinde zorluklar çekmektedirler.	2,99	1,26	<b>Kararsızım</b>
10	Bu yöntem ile okuma yazma öğrenen çocuklar, okuduklarını anlamada problem yaşıyorlar.	2,94	1,27	<b>Kararsızım</b>
6	Etkinlikleri uygularken zaman sıkıntısı çektim.	2,78	1,28	<b>Kararsızım</b>
7	Etkinliklerin uygulanmasında araç gereç sıkıntısı çekildi.	2,75	1,23	<b>Kararsızım</b>
21	1. sınıfta okutulan ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesini doğru bulmuyorum	2,71	1,30	<b>Kararsızım</b>
14	Bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocuklar daha yavaş okuyorlar.	2,69	1,27	<b>Kararsızım</b>
8	Bu yönteme yönelik aldığım semineri yeterli buluyorum.	2,20	1,15	Katılmıyorum

Tablo 3 incelendiğinde, Denizli il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan rinci sınıf öğretmenleri, ölçekteki 10 maddeye "Katılıyorum", 12 maddeye "Kararsızım", 1 addeye "Katılmıyorum" düzeyinde yanıt vermişlerdir.

Öğretmenlerin en önemli gördükleri madde, "Kılavuz kitaplarını okuyarak ne yapabileceğimi çok iyi anlıyorum" ( $\mu= 3,75$ ) maddesidir. Buna göre öğretmenlerin kılavuz taptaki uygulamalarla ilgili bir sıkıntıyla karşılaşmadıkları, kılavuz kitapların anlaşılır bir kilde hazırlandığı söylenebilir.

“Öğrenciler bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri rahatlıkla okumaktadırlar” maddesine “Katılıyorum” yanıtını veren öğretmenler, “Öğrenciler düz yazıyla yazılmış metinleri okumakta zorlanmaktadırlar” maddesine “Katılıyorum” diye yanıt vererek, el yazısı ile okuma-yazma öğrenen çocukların düz yazıyla yazılmış metinleri okumakta zorluk çektiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler “Öğrenciler bitişik eğik yazıyı rahatlıkla yazabilmektedirler” maddesine “Katılıyorum” yanıtını vererek, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmada zorlanmadıklarını ifade etmektedirler. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmada ve bitişik eğik yazıyı okumada zorlanmadıklarını ancak düz yazıyla yazılmış metinleri okumakta sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca “Bitişik yazı çocuk gelişimine uygundur” maddesine “Katılıyorum” yanıtını veren öğretmenler “Okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıyla başlanılmasını doğru bulmuyorum” maddesine “Kararsızım” diyerek, okuma yazma öğretiminden sonra bitişik eğik yazıya geçmenin daha iyi olacağı görüşünde birleşmektedirler.

Öğretmenler, öğrencilerin “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne göre ilkokuma yazma uygulamalarından zevk alarak okuma yazmaya geçtiklerini “Öğrenciler, okuma yazmayı zevkli bir şekilde öğrendiler” maddesine “Katılıyorum” yanıtını vererek ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamasını doğru buluyorum” ve “Bu yöntem etkili bir yöntemdir” maddelerine “Katılıyorum” yanıtını vermeleri nedeni ile, bu yöntemle öğrencilere okuma yazma öğretilmesinden memnun oldukları söylenebilir. “ Bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocuklar daha erken okuma yazmaya geçtiler” maddesine “Katılıyorum” diyen öğretmenler, çocukların süre açısından da erken okuyup yazdıklarını ifade etmişlerdir.

“Bu yöntem hakkında yeterince bilgiye sahibim” maddesine “Katılıyorum” diyen öğretmenler “Bu yönetime yönelik aldığım semineri yeterli buluyorum” maddesine “Katılmıyorum” demişlerdir. Buna göre öğretmenlerin kendilerine verilen seminerlerde yeterli bilgi alamadıklarını ancak bireysel çabalarla kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Ancak öğretmenler, “Bu yöntemin aşamaları uygulamada kolaylık sağlamıyor” “Bu yöntemin uygulanması sırasında kaynak sıkıntım oldu” “Etkinlikleri uygularken zaman sıkıntısı çektim”, “Etkinliklerin uygulanmasında araç-gereç sıkıntısı çekildi” maddelerine “Kararsızım” yanıtını vermektedirler. Bundan yola çıkarak öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözme konusunda sıkıntı yaşadıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda bilgilenmeleri, araç-gereç üretiminde başarılı olmaları gibi eğitim durumu değişkenlerinde yetkin hale gelebilmeleri için gerektiğinde hizmet içi eğitim ile desteklenmeleri önem taşımaktadır.

Öte yandan, okuma yazma öğretiminde önemli olanın, çocukların sadece okuma yazma becerilerine sahip olması değil aynı zamanda iyi bir okur-yazar olması göz önüne alındığında, öğretmenlerin “Bu yöntem çocuğun dil gelişimini olumlu olarak etkiledi”, “Bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocuklar, kitap okumaya daha isteklidir”, “Bu yöntem ile okuma yazma öğrenen çocuklar, okuduklarını anlamada problem yaşıyorlar”, “Bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocuklar daha yavaş okuyorlar” maddelerine “Kararsızım” yanıtını vermelerinin sonucu olarak “Ses temelli cümle yöntemi” ile ilgili farklı boyutlarda ve daha uzun süreli araştırma yapılmasına gereksinim duyulduğu da açıktır.

### **Denizli İli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete, Seminere Katılma Durumuna, Mesleki Kıdeme, Eğitim Durumuna, Göre Görüşleri**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri, cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim durumuna, seminere katılma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu bölümde ikinci alt problemle ilgili bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Cinsiyete ve Seminere Katılma Durumuna Göre Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi hakkındaki görüşlerinin cinsiyete ve seminere katılma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için t testi yapılmıştır. Sonuçlar, Tablo 4' de sunulmuştur.

**Tablo 4**

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine ve Seminere Katılma Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Grup	Grup	N	$\mu$	$\sigma$	sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	114	73,73	12,87	218	-,553	.581
	Erkek	106	74,71	13,41			
Seminere	Katılanlar	83	75,35	13,58	218	1,01	0,31
Katılma Durumu	Katılmayanlar	137	73,50	12,82			

Tablo 4'de yer alan t-testi sonuçlarına bakıldığında kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [t (218) = -,553, p>0,05 ]. Diğer bir deyişle öğretmenlerin kadın ya da erkek olması ses temelli cümle yönteminin uygulanması ile ilgili görüşleri değiştirmemektedir.

Seminere katılan öğretmenler ve seminere katılmayan sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ t (218) = 1,01, p>0,05 ]. Başka bir ifade ile öğretmenlerin seminer almış olması ya da seminer almaması "Ses Temelli Cümle Yöntemi"ne ilişkin görüşlerini değiştirmemektedir.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mesleki Kıdeme Göre Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin "Ses Temelli Cümle Yöntemi" hakkındaki görüşlerinin kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için önce aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5**

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	$\mu$	$\sigma$
1-5 yıl	20	69,95	8,40
6-10 yıl	22	71,64	14,73
11-15 yıl	29	81,31	12,41
16-20 yıl	83	75,42	12,53
21 yıl üzeri	66	71,68	13,62

Tablo 5 incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ait olduğu ( $\mu=81,31$ ), en düşük aritmetik ortalamanın ise 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ( $\mu= 69,95$ ) ait olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki en yüksek standart sapma 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde



( $\sigma=14,73$ ) görülmektedir. Buna göre, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerinin daha değişken bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık en düşük standart sapmayı 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ( $\sigma=8,40$ ) göstermektedir. Bu gruptaki öğretmenlerin görüşlerinin daha az değişken bir yapıda olduğu görülmektedir. Grupların aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6' da verilmiştir.

**Tablo 6**

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Ortalamalarının Kıdem Değişkenine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar arası	4	2514,393	628,598	3,85	,005*
Gruplar içi	215	35134,807	163,418		
Toplam	219	37649,200			

\*( $p<0,05$ )

Tablo 6'ya bakıldığında grupların aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu [  $F(4,215) = 3.85, p<0,05$  ] görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 7' de sunulmuştur.

**Tablo 7**

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Ortalamalarının Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl üzeri
1-5 yıl					
6-10 yıl					
11-15 yıl					*
16-20 yıl					
21 yıl üzeri			*		

Scheffe Testi sonucunda mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puanları ile 21 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin puanları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Tablo 4 incelendiğinde 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\mu= 81,31$ ), 21 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ( $\mu= 71,68$ ) daha yüksektir. Bu durumda 11-15 yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerin, "Ses Temelli Cümle Yöntemi"nin uygulanmasına yönelik görüşlerinin, 21 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Eğitim Durumuna Göre Görüşleri

Birinci sınıf öğretmenlerinin "Ses Temelli Cümle Yöntemi" hakkındaki görüşlerinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için önce aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8**  
Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	$\mu$	$\sigma$
Eğitim enstitüleri /Eğitim Yüksek Okulları	145	74,86	13,99
Eğitim Fakülteleri	30	71,23	10,12
2 + 2 Lisans Tamamlama	29	75,55	11,92
Fen-Edebiyat Fakültesi	3	82,67	17,21
Diğer Fakülteler	13	68,69	8,64

Tablo 8 incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerine ait olduğu ( $\sigma=82,67$ ), en düşük aritmetik ortalamanın ise sözü edilen fakültelerin dışında kalan fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerine ( $\mu= 68,69$ ) ait olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki en yüksek standart sapmanın Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerine ait olduğu ( $\sigma=17,21$ ) görülmektedir. Buna göre, bu gruptaki öğretmenlerin görüşlerinin daha değişken bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık en düşük standart sapmanın, sözü edilen fakültelerin dışında kalan fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinde olduğu ( $\sigma=8,64$ ) görülmektedir. Bu gruptaki öğretmenlerin görüşlerinin daha az değişken bir yapıda olduğu görülmektedir. Grupların aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 9**  
Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Ortalamalarının Eğitim Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar arası	4	989,984	247,496	1,452	0,218
Gruplar içi	215	36659,216	170,508		
Toplam	219	37649,200			

Tablo 9’a bakıldığında grupların aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığını [ F (4,215) = 1,45,  $p>0,05$ ] görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin mezun oldukları okullar, “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ne ilişkin görüşlerini değiştirmemektedir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma sonucunda Denizli ili ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne ilişkin görüşlerinin ne çok olumlu ne de çok olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak; öğretmenlerin bu yöntemin uygulanması konusunda çok fazla bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle kararsız kaldıkları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ulaşılan olumlu bir sonuç, “Ses Temelli Cümle Yöntemi” uygulaması sürecinde öğrencilerin sıkılmadan zevkle okuma

Yazmayı öğrenmeleridir. Ayrıca bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocuklar çözümleme yönteminde göre daha kısa süre içinde okuma yazmaya geçmişlerdir. Ancak Nas'ın da belirttiği gibi (2005, s.15) Önemli olan çocuğun okumayı hızlı öğrenmesi değil, öğrendikten sonra hızlı okumasıdır.

Araştırmada ulaşılan başka bir sonuç, öğretmenlerin, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmada ve okumada zorlanmadıklarını ancak düz yazıyla yazılmış metinlerin okunmasında zorluk çektiklerini belirtmeleridir.

Öğretmenler, kendilerine verilen seminerleri yeterli bulmadıklarını belirtmişler ancak kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin görüşlerinin "Kararsızım" düzeyinde çıkması, aslında bu yöntemle ilgili bildiklerinin çok da net olmadığını göstermektedir.

Öte yandan araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar da dikkat çekicidir. Öğretmenler, bu yöntem ile okuma yazma öğrenen çocukların okuduklarını anlamada sorun yaşamaları, daha yavaş okumaları, kitap okumaya karşı isteklilikleri ve dil gelişimlerinin olumlu olarak etkilenmesi, boyutlarında kararsız kalmışlardır. Oysaki daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanmaları yetmez aynı zamanda okuduklarını da iyi anlamaları beklenir.

Öğretmenlerin görüşleri cinsiyete, mezun oldukları okul türüne, seminere katılma durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak mesleki kıdeme göre öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Hizmet süresi 21 yılın üzerinde olan öğretmenlerin görüşleri 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre farklılık göstermektedir. Bunun nedenlerinden biri, bu öğretmenlerin yıllarca tek bir yöntemle okuma yazma öğretimi yapmaları, yeni bir yöntemi uygulama konusunda uyum sağlayamamaları olabilir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, özellikle uzun süreli okuduğunu anlamayı karşılayacak 2.3.4.5.6.sınıf düzeyinde araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır. Araştırmalar tüm ülke genelinde ve geniş kapsamlı yapılmalıdır.

Öğretim yılı başında, birinci sınıfı okutacak öğretmenlere, uygulanacak yöntemle ilgili ve sınıf içi okuma yazma öğretimi uygulamalarında doyurucu seminerler verilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Balcı, A. (1995) Sosyal Bilimlerde Araştırma: *Yöntem Teknik ve İlkeler*, Ankara: 72TDFO Bilgisayar Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çeviren: D.A.Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.48-49
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 87-100.
- Bülbül, S., Kavak, Y., Gılbay, Ö., Gelbal, S., Ekinci, E., Gökçe, F., Burgaz, B., Badavan, Y., ve Üstündağ, T. (1999). Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması (Nihai Rapor). Ankara: MEB-Unicef Türkiye Temsilciliği
- Çelenk, S. (1993). *İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çelenk, S. (2002). "İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri" *İlköğretim-Online E dergi*, 1 (2),;Online <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.
- Çelenk, S.(2005). Yeni ilk okuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımlarının ışığında değerlendirilmesi, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme*

Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005 Eğitimde Yansımalar:VIII, Ankara:Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı

Duffy, G.G and Hoffman, J.V. (1999). In Pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method, *The Reading Teacher*, 53 (1), 10-16. www.ebscohot.com. 30 Kasım 2006

Durgunoğlu, A., Öney, B., ve Kuşcul H. (2003). Development and evaluation of and literacy program in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 23 (1), 17-36.

Gülbay, Ö., Yılgör, E., Cemaloğlu N., ve Dulkadir, H. (2002). *Kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi.* Ankara: MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü-Rotary 2430 Bölge Governörlüğü.

Güneş, F. (2005). Niçin ses temelli cümle yöntemi, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005 Eğitimde Yansımalar: VIII, Ankara:Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı

Nas, R. (2005). Hızlandırılmış ilk okuma yazma öğretimi, *Öğretmen Dünyası*, (304), 13-17.

Otaiba, S.A., Kosanovich-Grek, M. L., Torgesen, J.K., Hassler, L. & Wahl, M. (2005). Reviewing core kindergarten and first-grade reading programs in light of no child left behind: An exploratory study, *Reading & Writing Quarterly*, 21: 377-400 www.ebscohot.com. 30 Kasım2006

Schirmeri, B.(2001). Using Research to Improve Literacy Practice and Practice to Improve Literacy Research, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* Spring (6)2, 83-91 www.ebscohot.com. 30 Kasım2006

Sümbüloğlu, K., ve V. Sümbüloğlu (1993). *Biyo İstatistik*, Ankara: Özdemir Yayıncılık

Şahin, İ., İnci,S.,Turan, H. ve Apak,Ö. ( 2005). İlkokuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlene yönteminin karşılaştırılması, *Milli Eğitim*, 171 (yaz)

Şenel, H.G. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler, *İlköğretim-Online*, 3(2), 48-53, Online: http İlköğretim-online.org.tr.

Tok, Ş. (2001). İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (26), 257-275.