



The views of teachers on the effects of sound based sentence method and their instructional practices*

Berrin BAYDIK*

Zeynep BAHAP KUDRET **

ABSTRACT. The aim of this study was to examine the views of the elementary school teachers on the effects of Sound Based Sentence Method-SBSM (phonics method) in teaching reading and writing and their practices while using it. Thirteen teachers of first, second, third grade classes of a private elementary school participated in this study. The data of the qualitative study were collected via semi-structured interviews. The data were analyzed by using content analysis. The most of the teachers in the study stated that SBSM accelerated reading acquisition; it took a long time that students read words automatically but they read fluently by practicing; reading not fluently slowed down reading comprehension but students comprehended what they read after they acquired fluency.

Keywords: Sound based sentence method (phonics), teaching beginning reading-writing, reading-writing instruction practices.

*A part of this study was presented in “World Conference on Educational Technology Researches” in 06-10 July 2011, in Kyrenia– North Cyprus.

** Assist. Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Educational, Department of Special of Education, Ankara, Turkey. E-mail: bbaydik@gmail.com

*** Res. Assist., Ankara University, Faculty of Educational, Department of Special of Education, Ankara, Turkey. E-mail: zeynepbahap@gmail.com

SUMMARY

Purpose and Significance: In Turkey, the reading instructional approach was changed in 2004, the Sentence Method-SM (holistic instructional approach) was abandoned and replaced by the Sound Based Sentence Method-SBSM (phonics approach). It is stated that phonics approach facilitates learning of grapheme-phoneme correspondence rules and acquiring blending skills in languages with transparent orthographies, like Turkish. Because of this reason, it is seen that the phonics approach seems to be more appropriate in learning to read in transparent languages. In the studies which were conducted in Turkey, it was reported that teachers had common views on that the SBSM facilitated reading acquisition. However some problems were reported in some studies that examined the effects and implementation of the SBSM. In the light of these results, the aim of this study was to examine the views of the elementary school teachers on the effects of using the SBSM in teaching reading and writing and their practices while using it.

Method: Thirteen teachers who worked in a private elementary school participated in this study. The data of the qualitative study were collected via semi-structured interviews. Ten open-ended questions were asked the participants for gathering data. The data were analyzed by using content analysis method.

Results: The most of the teachers in the study stated that the SBSM accelerated reading acquisition of students; it took a long time that students read words automatically but they read fluently by practicing; reading not fluently slowed down reading comprehension but students comprehended what they read after they acquired fluency. Only a few teachers stated that they used reading assessment methods and taught reading comprehension strategies in their instruction.

Discussion and Conclusions: Although the teachers in the study mentioned some problems while using the SBSM, they showed the solutions for them. In addition, they agreed that the SBSM was more effective for teaching reading-writing than the SM. However, an important result of the study was that only a few teachers stated that they used reading assessment methods and taught reading comprehension strategies in their instruction. In the light of the results, providing in-service training to the teachers in respect to reading skills assessment and teaching reading strategies contribute to the reading instruction practices and students' reading-writing achievement.



Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkilerine ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*

Berrin BAYDIK** Zeynep KUDRET***

ÖZ. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yönteminin-STCY (fonik) kullanımının etkilerine ve yöntemi kullanım uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmaya özel bir ilköğretim okulunun onüç birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri niteliksel araştırma veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğu STCY'nin öğrencilerin okuma öğrenimini hızlandırdığını; sözcükleri otomatik okumanın zaman aldığını ancak okuma deneyimiyle öğrencilerin akıcı okuduklarını; akıcı okumamanın okuduğunu anlamayı yavaşlattığını ancak öğrencilerin akıcılığı kazandıktan sonra okuduklarını anladığını ifade etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma-yazma öğretimi, okuma-yazma öğretim uygulamaları.

* Bu çalışmanın bir bölümü 06-10 Temmuz 2011 tarihinde, Girne-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde düzenlenen "World Conference on Educational Technology Researches" isimli toplantıda sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye. E-posta: bbaydik@gmail.com

*** Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye. E-posta: zeynepbahap@gmail.com

GİRİŞ

Türkiye’de 2004 yılında MEB tarafından diğer derslerin programında olduğu gibi Türkçe ders programında da değişiklikler yapılmış, okuma öğretim yaklaşımı da eş zamanlı olarak değişmiştir. Bütünsel bir okuma öğretim yaklaşımı olan cümle yöntemi (CY) yerini bir sese dayalı öğretim yaklaşımı (fonik) olan ses temelli cümle öğretim yöntemine (STCY) bırakmıştır. CY’nde okuma-yazmaya cümlelerle başlanmaktadır. Daha sonra, cümleler sözcüklerine, sözcükler hecelerine ve heceler de seslerine ayrılmaktadır. Bu yöntemde öğrencilere son olarak harflerin sesleri fark ettirilmekte ve harf sesi öğretimi okul yılının sonuna doğru gerçekleşmektedir. Bu yöntemin benimsendiği birinci sınıf eski Türkçe ders programında ve kılavuzunda herhangi bir sesbirim farkındalığı kazanımına ve etkinliğine yer verilmemiştir (MEB, 2002). CY’nden farklı olarak, STCY’nde okuma-yazma öğrenmeye harf seslerinin öğretimiyle başlanmaktadır. Öğrenciler harfleri sesbirimleri ile ilişkilendirmeyi öğrenmekte ve öğrendikleri sesleri birleştirerek heceleri okumaktadır. Daha sonra öğrenilen hecelerden oluşan sözcükler okunmakta, sonra da bu sözcüklerden oluşan cümleler okunup yazılmaktadır (MEB-TTKB, 2009). STCY’nde harflerin sesleri altı grupta öğretilmektedir. Bu yöntemde CY’den farklı olarak harf sesleri öğretilirken sesbirim farkındalığı etkinlikleri de düzenlenmektedir. STCY’nin CY’den başka bir farkı da yeni hecelerin verildiği “hece tablosu”nun bu yöntemde kullanılmamasıdır. STCY’de yalnızca harf seslerinin öğretildiği heceler okutulmaktadır. Yeni Türkçe programındaki bir başka farklılık da, düz el yazısının yerini eğik el yazısına bırakmış olmasıdır (MEB-TTKB, 2009).

İlgili alanyazın incelendiğinde, sese dayalı öğretim yaklaşımının Türkçe gibi harf-ses ilişkisinin tutarlı olduğu (şeffaf) yazımlarda bu ilişkinin kurulmasını ve harfleri birleştirerek okuma becerilerinin kazanımını kolaylaştırdığı görülmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Frith, Wimmer ve Landerl, 1998; Wimmer ve Hummer, 1990; Wimmer ve Goswami, 1994). Bu nedenle de, sese dayalı okuma-yazma öğretim yaklaşımı Türkçe gibi şeffaf yazımlarda okumayı öğretmek için en uygun yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Wimmer ve Goswami, 1994).

Bu görüşle paralel olarak, Türkiye’de konuyla ilgili yapılan çalışmalara katılan öğretmenlerin çoğu STCY’nin CY’ne göre okuma kazanımını hızlandırdığını ve sözcük analizini kolaylaştırdığını belirtmiştir (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010; Beyazıt, 2007; Durukan ve Alver, 2008; Gün, 2006; Kotaman, Tekin ve Tekin, 2007; Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2006; Tok, Tok ve Mazı, 2008; Turan ve Akpınar, 2008). Bay’ın (2010a) birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma başarılarını incelediği çalışmasında, STCY ile öğrenen öğrencilerin çok büyük bir kısmının (%85 ve üzerinde oranda) ilk

okuma ve yazma becerilerini iyi ve çok iyi düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırmacı harf seslerinin öğretimi çalışmalarında çok fazla sözcükle karşılaşmanın öğrencilerin sözcük dağarcığını artırdığını, yeni okuma öğretim programıyla birlikte öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak daha kolay ifade ettiklerini ve hem özel gereksinimli hem de olmayan öğrencilerin görselleri daha kolay okuyup, daha başarılı görsel sunu yaptıklarını belirlemiştir. STCY'nin sözü edilen olumlu etkilerinin yanı sıra, Bay'ın (2010b) bir diğer çalışmasındaki STCY ile okumayı öğrenen 1. sınıf öğrencilerinin yaklaşık %78-%95'inin okuma hızı, metin anlama, söyleneni yazma açılarından sınıf düzeylerinin üzerinde bir başarı gösterdikleri görülmüştür. Arslantaş ve Cinoğlu'nun (2010) çalışmalarında görüşlerini aldıkları öğretmenlerin yaklaşık %80'i STCY ile okuma öğrenen öğrencilerin CY ile okuma öğrenenlere göre daha yavaş okuduklarını ancak seslerin öğretilmesinde resim gibi görseller, öyküler, şiir ve şarkılar kullanılmasının okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir. Şahin ve arkadaşlarının (2006) araştırma bulgularına bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin %84'ünün Arslantaş ve Cinoğlu'nun çalışmasına katılan öğretmenlerle aynı görüşte oldukları, STCY'nin okuma hızını düşürdüğünü ancak aynı zamanda anlama başarısını artırdığını belirttikleri görülmektedir. Gün'ün çalışmasına (2006) katılan öğretmenler de öğrencilerin harf seslerini öğrenmesinin sözcükleri doğru yazmalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

STCY'nin anlama başarısını artırdığına ilişkin bulguların elde edildiği çalışmaların aksine, öğretmen görüşlerini inceleyen diğer bazı çalışmalarda (Beyazıt, 2007; Durukan ve Alver, 2008; Erkul ve Erdoğan, 2009; Gün, 2006; Karadağ ve Gültekin, 2006; Kotaman ve diğ., 2007; Özsoy, 2006) ise öğretmenlerin çoğunun STCY'nin okuma hızını düşürmekle birlikte okuduğunu anlama başarısını da olumsuz etkilediğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Yöntemin diğer olumsuz etkilerine ilişkin araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerin harfleri seslendirmede ve birleştirmede sorun yaşadığını (Durukan ve Alver, 2008; Erkul ve Erdoğan, 2009; Karadağ ve Gültekin, 2007), hece oluşturmada zorlandıklarını (Beyazıt, 2007), ünsüzleri yanlış yazdıklarını (Erkul ve Erdoğan, 2009), okurken ve satır sonunda sözcüğü bir alt satıra yazarken heceleri yanlış ayırdıklarını (Erkul ve Erdoğan, 2009; Şahin, 2010; Şahin ve diğ., 2006), noktalama işaretlerini öğrenmede zorlandıklarını (Belet ve Karadağ, 2008; Özsoy, 2006), ailelerin harf seslerini yanlış öğrettiklerini (Belet ve Karadağ, 2008; Erkul ve Erdoğan, 2009; Kotaman ve diğ., 2007; Uğurlu, 2009; Şahin, 2010) belirttikleri görülmektedir. Ayrıca sınıfların kalabalık olması (Beyazıt, 2007; Kotaman ve diğ., 2007; Şahin ve diğ., 2006) ve ailelerle iletişim sorunu yaşanması (Erkul ve Erdoğan, 2009)

öğretmenler tarafından öğretimi engelleyici diğer durumlar olarak gösterilmiştir.

Çalışmalarda Türkçe öğretim ders kitaplarının öğrenciler için büyük olması, içinde hatalı heceler bulunması (Turan ve Akpınar, 2008), yer verilen etkinliklerin az olması (Erkul ve Erdoğan, 2009), dik temel harflerle yazılmış olması (Şahin, 2010; Şahin ve diğ., 2006) öğretmenler tarafından STCY kullanılırken yaşanan diğer sorunlar olarak gösterilmiştir. Bazı çalışmalarda yer alan öğretmenlerin bir bölümü STCY'ni kullanırken harf tablosu, CD, teknolojik araç, düzeye uygun okuma metinleri gibi öğretim araç ve materyallerine gereksinim duyduklarını belirtirken (Belet ve Karadağ, 2008; Durukan ve Alver, 2008; Erkul ve Erdoğan, 2009; Kotaman ve diğ., 2007; Turan ve Akpınar, 2008; Şahin, 2010; Şahin ve diğ., 2006), Yurduseven'in (2007) çalışmasına katılan öğretmenler öğretim araç ve materyallerine gereksinimleri olmadığını ifade etmişlerdir. Gün'ün çalışmasında (2006) yer alan resmi ilköğretim okulu öğretmenleri okuma yazma öğretiminde kaynak sorunları olduğunu belirtirken, özel okulda çalışanlar böyle bir sorundan söz etmemişlerdir. El yazısına ilişkin sorun yaşanıp yaşanmadığına bakıldığında, bazı çalışmalarda öğretmenlerin bir bölümünün sorun yaşadığını, diğer bölümünün ise yaşamadığını belirttiği görülmektedir (Belet ve Karadağ, 2008; Durukan ve Alver, 2008; Erkul ve Erdoğan, 2009; Gün, 2006; Turan ve Akpınar, 2008; Yurduseven, 2007).

Alanyazında STCY'nin etkilerini ve uygulamaları inceleyen çalışma sonuçlarına bakıldığında, STCY'nin okuma becerilerinin kazanımını hızlandırdığına ve okuma hızını düşürdüğüne ilişkin genel bir görüşün olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, alanyazındaki çalışmalarda yöntemin diğer okuma ve yazma becerilerine ilişkin etkisine ve uygulamadaki sorunlara ilişkin farklı sonuçların alınmış olduğu görülmektedir. Bu durum çalışmaların farklı koşullardaki okullarda yürütülerek yöntemin etkilerine ve uygulamada yaşanan sorunlara ayrıca sorunların kaynağına ilişkin genel görüşlere ulaşılmasını gerektirmektedir. Bu gereksinim doğrultusunda, araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin STCY'nin kullanımının etkilerine ve bu yöntemi kullanım uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerine göre, ilk okuma-yazma öğretiminde STCY'nin CY ile karşılaştırıldığında avantajları nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin ilk okuma-yazma öğretiminde STCY'ni kullanırken karşılaştığı problemler nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretiminde STCY'ni kullanırken kendilerinin ve öğrencilerinin karşılaştığı problemleri

- çözmek ve öğrencilerinin okuma-yazma gelişimini desteklemek için gerçekleştirdikleri öğretimsel etkinlikler nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini değerlendirmek için gerçekleştirdikleri etkinlikler nedir?
 5. Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü olan öğrencileri için hangi uyarlamaları yapmaktadır?
 6. Sınıf öğretmenleri STCY'ni kullanırken hangi materyalleri, kaynakları ve araçları kullanmaktadır?
 7. Sınıf öğretmenleri ilk okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemi tercih etmektedir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın, STCY'nin etkilerinin ve uygulanmasına ilişkin sorunların çevresel faktörler (ailenin eğitim ve ekonomik düzeyi, sınıf mevcudu, vb.) kontrol edilerek incelenmesi amaçlandığından üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği bir özel okulda yürütülmesine karar verilmiştir. Ailelerin eğitim ve ekonomik düzeylerinin ayrıca desteğinin çocuklarının okuryazarlık gelişimindeki etkisi kabul edilmiş bir gerçektir (Justice ve Pullen, 2003; Teale ve Sulzby, 1992). Ayrıca özel okulların fiziksel koşullarının (sınıf mevcudu, donanımı vb.) resmi okullara göre daha elverişli olduğu aynı zamanda kaynaklara ve materyallere ulaşmanın bu okullar için daha kolay olduğu bilinmektedir. STCY'nin etkilerinin ve uygulamada yaşanan sorunların üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği bir okulda incelenmesinin okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen sosyo-ekonomik düzey değişkeninin kontrol edilerek STCY'nin etkilerinin incelenmesini kolaylaştıracağı düşünülmüştür. Bu nedenle, araştırma grubu özel bir ilköğretim okulundaki öğretmenlerden oluşmuştur. Okul ulaşılabilirlik ve iletişim kolaylığı nedeniyle seçilmiş, vakıf yönetimi, okul yönetimi ve öğretmenlerin izni alındıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okuldaki birinci (n=5), ikinci (n=5) ve üçüncü sınıf (n=3) öğretmenlerinin tümü (N= 13) araştırma grubunda yer almıştır. Tüm kadınlardan oluşan öğretmenlerin 4'ü öğretmen okulu, 3'ü eğitim enstitüsü, 6'sı sınıf öğretmenliği programı mezunudur. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri 4 ile 39 yıl arasında değişmektedir. 11 öğretmen öğretmenlik yaşantılarında hem STCY hem de CY'ni kullandıklarını belirtirken, iki öğretmen CY'ni yalnızca staj döneminde

kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tümü STCY'ne ilişkin birden fazla kez hizmetiçi eğitim aldıklarını belirtmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri niteliksel araştırma veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile 2010-2011 akademik yılında Nisan ayının son haftasında ikinci araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla on açık uçlu soru kullanılmıştır. Sorulara son şekli verilirken farklı bir okuldaki bir sınıf öğretmeni ile pilot bir görüşme yapılmış ayrıca, okuma güçlükleri alanında çalışan iki ve ölçme değerlendirme alanından bir olmak üzere üç uzmanın görüşü alınmıştır. Görüşler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir.

Görüşmeler öğretmenlere çalışmanın amacı açıklandıktan ve izinleri alındıktan sonra okul idaresinin uygun gördüğü bir salonda (okulun öğretmen toplantı salonu) ve saatlerde yapılmıştır. Görüşmelerin tümünün öğretmenlerin onayı ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler 20 ile 50 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerin başlangıcında öğretmenlere eğitim ve mesleki geçmişlerine ilişkin sorular sorulmuştur.

Verilerin ses kayıtlarının yazıya dökümü ikinci araştırmacı tarafından bağlam kayıtları, betimsel bilgiler, betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum bölümleri olan bir forma yapılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin her birine kod adı verilmiştir. Verilerin sunumunu kolaylaştırmak amacıyla her bir satır numaralandırılmıştır. Verilerin güvenilirlik çalışması için 13 ses kaydı arasından rastgele beşi seçilerek birinci araştırmacı tarafından dinlenmiş ve bağımsız olarak betimsel indeks ve gözlemci yorumu bölümleri yeniden yazılmıştır. Daha sonra birinci ve ikinci araştırmacının yaptığı çalışmalar karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda betimsel indeks bölümlerinde iki araştırmacı arasında tutarlılık sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin analizi iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Temaların oluşturulması aşamasında ilk olarak görüşmede kullanılan sorular ele alınmıştır. Daha sonra sorulara gelen yanıtlar içinde ayrıca açılması gereken alt temalar belirlenmiş ve oluşturulan tüm tema ve alt temalar kodlanmıştır. Birinci ve ikinci araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak oluşturdukları tema ve alt temalara ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayısı 91.3 olarak hesaplanmıştır. Görüş birliğine varılan tema ve alt temalar aynen bırakılmış, görüş ayrılığı olan yerlerde veriler araştırmacılar tarafından birlikte okunmuş ve üzerinde tartışılarak uzlaşma sağlanacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu işlemler sonucunda, veriler *yedi ana tema* altında toplanmıştır: STCY kullanmanın avantajları;

STCY kullanırken yaşanan sorunlar; yaşanan sorunları çözmek ve okuma-yazma gelişimini desteklemek için düzenlenen etkinlikler; okuma-yazma becerilerini değerlendirmek için düzenlenen etkinlikler; okuma güçlüğü olan öğrenciler için yapılan uyarlamalar; kullanılan materyaller, kaynaklar ve araç gereçler; öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde tercih ettiği yöntemler. Alt temalar incelendiğinde, STCY kullanırken yaşanan sorunlar ana temasının altı alt teması olduğu belirlenmiştir. Bu alt temalar hece okuma ile ilgili sorunlar; akıcılıkla ilgili sorunlar; okuduğunu anlama ile ilgili sorunlar; heceleme (söyleneni yazma) ile ilgili sorunlar; el yazısı ile ilgili sorunlar; materyal ve araçlarla ilgili sorunlar şeklinde oluşmuştur. Yaşanan sorunları çözmek ve okuma-yazma gelişimini desteklemek için düzenlenen etkinlikler ana temasının altında ise şu alt temalar ortaya çıkmıştır: Sesbirim farkındalığı ile ilgili etkinlikler; hece okuma ile ilgili etkinlikler; akıcılığı geliştirici etkinlikler; okuduğunu anlamayı destekleyici etkinlikler; hecelemeyi geliştirici etkinlikler; sözcük dağarcığını geliştirici etkinlikler; el yazısını geliştirici etkinlikler. Okuma-yazma becerilerini değerlendirmek için düzenlenen etkinlikler ana temasında ise akıcılığı değerlendirme etkinlikleri; okuduğunu anlamayı değerlendirme etkinlikleri ve hecelemeyi değerlendirme etkinlikleri yer almıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bulgularının verilmesinde ve tartışılmasında, STCY'ne ilişkin sorunları uygulamadaki etkinliklerle birlikte ele alabilmek amacıyla araştırma sorularının sırası izlenmemiştir. Bu bilgi ışığında, araştırmanın bulgularına bakıldığında, araştırmaya katılan onüç öğretmenin onikisi STCY'nin okuma ve yazmanın öğrenilmesini kolaylaştırdığını ve hızlandırdığını belirtmiştir. Dokuz öğretmen bu olumlu etkinin okuma güçlüğü olan öğrenciler için de geçerli olduğunu ifade etmiştir. Sese dayalı öğretim yönteminin (fonik) Türkçe gibi şeffaf dillerde okuma güçlüğü olmayanlar için olduğu gibi okuma güçlüğü olan öğrencilerin de okuma becerilerinin kazanımını kolaylaştırdığı bilinmektedir (Landerl, Wimmer ve Frith, 1997; Lingren, Renzi ve Richman, 1985). Türkiye'de STCY'nin etkilerini inceleyen diğer çalışmaların sonuçları da yöntemin ilk okuma yazmayı öğrenmeyi hızlandırıcı etkisinin olduğunu göstermektedir (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010; Bay, 2010a; Beyazıt, 2007; Durukan ve Alver, 2008; Gün, 2006; Kotaman ve diğ., 2007; Şahin, 2005; Şahin ve diğ., 2006; Tok ve diğ., 2008; Turan ve Akpınar, 2008). Bu çalışmaya katılan öğretmenler CY'ni kullanırken öğrencilerin okuma yazmayı Ocak ayında öğrendiğini ancak bu yöntemle öğrencilerin Ekim-Kasım aylarında okuduklarını; okuma güçlüğü olanların ise CY ile Mayıs ayında okumaya başlarken, STCY ile Ocak ayında

okuduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin sekizi bu avantajından ötürü, öğretim programında CY yönteminin kullanılması zorunluymuş de CY ile birlikte sese dayalı yöntem kullandıklarını belirtmiştir.

Yeni Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzuna (MEB-TTKB, 2009) bakıldığında, programda CY'nin benimsendiği eski programdan (MEB, 2002) farklı olarak sesbirimsel farkındalık etkinliklerine de yer verildiği görülmektedir. Bu etkinlikler harflerin seslerinin öğrenilmesini ve harflerin birleştirilerek yeni sözcüklerin okunmasını kolaylaştırmakta (Savage ve Carless, 2004) ayrıca okuma güçlüklerini azaltmaktadır (Savage ve Carless, 2005). Shapiro ve Solity (2008) görsel okuma öğretimi (CY ile benzer yaklaşım) yapılan sınıflarda bile sesbirimsel farkındalık eğitimi verildiğinde, öğrencilerin okuma sorunlarının azaldığını ve okuma başarılarının arttığını belirlemiştir. Bu araştırmada yer alan öğretmenler harf seslerini öğretirken kılavuzu izleyerek öğrettikleri harfle başlayan sözcük bulma (n=12) ve öğretilen harfin yer aldığı şiir-şarkı öğretme (n=7) gibi sesbirimsel farkındalık etkinlikleri düzenlediklerini ve bu etkinliklerin harflerin seslerinin öğretimini kolaylaştırdığını ayrıca sözcük analizi becerilerinin kazanımını hızlandırdığını ifade etmişlerdir.

Sese dayalı okuma yazma öğretiminin bir diğer olumlu etkisi, bu yöntemle okuma öğrenen öğrencilerin görsel bir yaklaşım olan cümle yönteminin ilk dönemlerinde olduğu gibi yalnızca görsel olarak öğrendikleri sözcük ve cümleleri değil yeni karşılaştıkları sözcük ve cümleleri de okuyabilmeleridir. Ayrıca harf-sesbirim ilişkisi kurarak okumak öğrencinin sözcüğün görsel özelliklerine ilişkin bilgisinin (ortografik bilgi/yazım bilgisi) gelişmesini sağlayarak bütünsel ve dolayısıyla hızlı okuduğu sözcük sayısını artırmaktadır. Sözcüğün yazım bilgisine sahip olmak sözcüğü oluşturan harflerin görsel özelliklerinin bellekte doğru kodlamasını kolaylaştırarak sözcüklerin hatasız okumasını da sağlamaktadır (Share ve Stanovich, 1995). Sözcüklerin hızlı ve hatasız okunması ise okuduğunu anlama başarısını da beraberinde getirmektedir (Begeny ve Silber, 2006; Dufva, Niemi ve Voaten, 2001; Signorini, 1997). Araştırmaya katılan öğretmenler yöntemin bu avantajını öğrenciyi ezbercilikten kurtardığını ifade ederek vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü (N=12) STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin sözcükleri otomatik okumalarının CY ile öğrenenlere göre daha uzun zaman aldığını, öğretmenlerin dokuzu ise bu durumun okuduğunu anlamayı yavaşlattığını ancak akıcılığın kazanılmasıyla bu engelleyici durumun ortadan kalktığını belirtmiştir. Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma akıcılığını CY ile öğrenen öğrencilerden daha geç kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir (Belet ve Karadağ, 2008; Beyazıt, 2007; Erkul ve Erdoğan, 2009; Gün, 2006; Karadağ ve Gültekin, 2007; Kotaman ve diğ.,

2007; Şahin ve diğ., 2006; Tok ve diğ., 2008; Yurduseven, 2007). STCY ile okuma yazma öğrenmenin okuma hızı ile birlikte okuduğunu anlamayı da yavaşlattığını belirten öğretmenlerin görüşüne ters olarak bazı çalışmalarda ise STCY ile öğrenen öğrencilerin okuma akıcılığı (Bay, 2010b; Şahin, 2005) ve okuduğunu anlamaya (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010; Şahin ve diğ., 2006; Vatansever, 2008) ilişkin sorun yaşamadıkları sonucuna varılmıştır. Durukan ve Alver'in çalışmasına (2008) katılan öğretmenler STCY ile okuma yazma öğrenirken okuduğunu anlamada sorun olsa da akıcılığın kazanılmasıyla birlikte bu sorunun ortadan kalktığını belirtmiştir. Bu çalışmadaki öğretmenler hem akıcılığın artırılması (n=11) hem de okuduğunu anlama becerisinin desteklenmesi için (n=6) öğrencilerin mümkün olduğunca çok okumalarını sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Üç öğretmen ise STCY ile öğretime ek olarak görsel sözcük öğretimi yapmanın okuma akıcılığını artırdığını ifade etmiştir. Erkul ve Erdoğan'ın çalışmasına (2009) katılan öğretmenler de sözü edilen sorunlara çözüm olarak öğrencilerin çok okumasını göstermişlerdir. Alanyazında da çok okumanın öğrencinin okuma akıcılığını artıracak gibi (Gorsuch ve Taguchi, 2010) dil ve bilişsel becerilerini destekleyerek okuduğunu anlama başarısına da katkı sağlayacağı (Stanovich, 1986) belirtilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin okuduğunu anlamada yaşanan sorunları çözmek için yaptıkları uygulamalara bakıldığında, okunanları resimlerle ilişkilendirdikleri (n=7), öğrencilerinin çok okumalarını sağladıkları (n=6), okumadan sonra metne ilişkin soru sordukları (n=6), drama etkinlikleri düzenledikleri (n=6), akıcılığı artırarak anlama başarısını artırmak için tekrarlı okuma yaptırdıkları (n=4), okuduklarını anlattırdıkları (4), öykü tamamlattırdıkları (n=3) ve okuduktan sonra metin hakkında tartıştıkları (2) görülmektedir. Okuduğunu anlamayı desteklemek amacıyla çeşitli etkinlikler yapmalarına karşın, okuduğunu anlama başarısı için çok önemli olan okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğretmen ve kullandırdıkları strateji sayısının az olması dikkat çekicidir. Yalnızca bir öğretmen okumadan önce öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirdiğini, yine başka bir öğretmen öğrencilere metinle ilgili soru ürettirdiğini, farklı bir öğretmen metinle ilgili tahmin yürüttürdüğünü, bir öğretmen de metindeki önemli yerlerin altını çizdirdiğini ifade etmiştir. Oysa okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı okuduğunu anlama başarısını olumlu olarak etkileyen önemli faktörlerden biridir (Cain, Oakhil ve Bryant, 2004; Dermitzaki, Andreou ve Parskeva, 2008; Kolic-Vehovec ve Bajšanski, 2006; Oakhill, Cain ve Bryant, 2010; Ozuru, Dempsey ve McNamara, 2009; Rydland, Aukrust ve Fulland, 2010; Yang, 2006). Alanyazında, öğretmenlerin öğrencilerine okuyamasalar veya hatalı okusalar bile okuma stratejilerini dinleme sunumu yaparak

öğrebildikleri belirtilmektedir (Van Den Bos, Brand-Gruwell ve Aarnoutse, 1998).

1-5. sınıflar için ilköğretim Türkçe dersi programı ve kılavuzu (MEB, TTKB, 2009) incelendiğinde, okuduğunu anlama için kullanılan stratejilerden metni önceden gözden geçirme, okuma için amaç belirleme, metni zihninde canlandırma, metne ilişkin tahmin yürütme, ön bilgilerin etkinleştirilmesi, metne ilişkin not alma, metindeki önemli yerleri belirginleştirmenin öğretilmesine ve metni görsellerle ilişkilendirmeye yer verildiği görülmüştür. Buna rağmen, öğrencilerine okuduğunu anlama stratejisi kullandığını belirten öğretmen sayısının ve kullandıkları strateji sayısının az olması öğretmenlerin bu konudaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesini ve onlara bu stratejilerin kullanımının önemini fark ettirecek, konu ile ilgili uygulamalı eğitim programlarının hazırlanmasını gerektirmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğunu anlamayı desteklemek için resimleri kullanmaları ise öğretim açısından olumlu bir durumdur. Bilgiyi görselleştirme özellikle sözlü bilgiyi organize etme ve hatırlama sorunlarından ötürü öğrenme yetersizlikleri olan öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Kim, Vaughn, Wanzek ve Wei, 2004).

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin sözcükleri okurken (n=9) ve bir alt satıra yazarken (n=9) heceleri hatalı ayırmalarını (ör., El-a, ok-ul) STCY ile okuma yazma öğretiminde yaşadıkları bir diğer sorun olarak göstermiştir. Bu sorunlar alanyazındaki diğer bazı çalışmalarda (Beyazıt, 2007; Erkul ve Erdoğan, 2009; Şahin ve diğ., 2006) öğretmenler tarafından da vurgulanmıştır. Bu çalışmadaki öğretmenler okurken heceleri yanlış ayırma sorunu için öğrencilerine yeni heceler öğrettiklerini (n=8), sözcükleri heceleri farklı renkte yazarak okuttuklarını (n=6) ve onların okudukları hece sayısını artırmak amacıyla programdaki harf öğretme sırasının dışına çıkarak ünlüleri başlangıçta öğrettiklerini (n=4) ifade etmişlerdir. Satıra sığmayan sözcükleri bir alt satıra yazarken sözcüğün hecelerini yanlış ayırma sorunu için ise yine benzer şekilde yeni heceler öğrettiklerini (n=3), sözcükleri heceleri farklı renkte yazarak okuttuklarını (n=6) ve dikte çalışmaları yaptırdıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler STCY ile öğretimde yaşanan bir diğer sorunun öğrencilerin okurken (n=3) ve yazarken noktalama işaretlerini kullanmayı öğrenmede zorlanmaları olduğunu belirtmiştir. Diğer çalışmalara katılan öğretmenler tarafından da (Belet ve Karadağ, 2008) ifade edilen bu sorun için bu çalışmada yer alan bir öğretmen cümle yazdırma çalışması yaptığını ifade etmiştir. Bu sorunun dışında, çalışmada yer alan öğretmenler söyleneni yazmada da (heceleme) sorunlar yaşandığını, öğrencilerin söylenenleri yazarken harf/hece atladıklarını (n=6), söylenenleri duydukları

gibi yazdıklarını (ör., “alacağım” yerine “alacam”; “ğ” yerine “y”) belirtmişlerdir (n=2). Öğretmenler anne babaların harf sesleri yerine isimlerini öğretmelerinin de okuma ve yazma hatalarına yol açtığını (ör., “bebek” yerine “bebeke”) belirtmiştir. Öğretmenler dikte çalışmalarının (n=3), öğrenci yazarken sözlü ipucu vermenin (n=2) ve harfleri yazdırırken harfi çağrıştıracak resimleri ipucu olarak kullanmanın (n=2) bu sorunların üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu söylemiştir. Erkul ve Erdoğan’ın çalışmasına (2009) katılan öğretmenler de öğrencilerin ünsüzleri yanlış yazdıklarını ifade etmiştir. Şahin (2005) STCY ve CY yöntemleri ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma becerilerini karşılaştırdığı çalışmada, birinci dönem STCY ile öğrenen öğrencilerin CY ile öğrenenlerden daha hatalı okuduğunu ve daha çok yazım hatası yaptığını ancak bu durumun ikinci dönemin sonunda tam tersi şekilde sonuçlandığını belirtmiştir. İkinci dönem STCY ile öğrenenler daha az hatalı okuyup yazarken CY ile öğrenenler STCY ile öğrenenlerden daha çok okuma ve yazım hatası yapmışlardır. Araştırmacının bu bulguları okuma ve yazma hatalarının sözcükleri harflerini/hecelerini analiz ederek çözümleme aşamasının ilk dönemlerinde görüldüğünü, öğrenciler sözü edilen beceriyi kazandıktan sonra bu hataların azaldığını göstermektedir. İki yöntem karşılaştırıldığında, bu beceri STCY’nde öğretimin başında kazandırılırken, CY’nde öğretimin sonunda kazandırılmaktadır.

Yeni Türkçe Öğretim Programındaki (MEB-TTKB, 2009) ilk okuma yazma yöntemi dışındaki bir yenilik de temel dik harflerle yazmak yerine bitişik eğik el yazısına geçilmiş olmasıdır. Bu çalışmada el yazısı öğretiminde sorun yaşandığını belirten öğretmen sayısı fazla olmasa da, öğrencilerin yazarken cümleye büyük harfle başlamaması (n=2), sözcüklerin arasında boşluk bırakmaması (n=2), harfleri birleştirmede sorun yaşamaması (n=1) gözlenen sorunlar arasında yer almıştır. Bir öğretmen el yazısı öğretimine ilişkin öğretim almadığını, bir öğretmen de branş öğretmenleri el yazısı öğretimini bilmediği ve öğrencilere kullandırmadığı için öğrencilerin beşinci sınıftan sonra el yazısını bırakarak dik harflerle yazdığını ifade etmiştir. Alanyazına bakıldığında, aynı çalışmalara katılan öğretmenlerin bir bölümü el yazısı öğretimine ilişkin sorun yaşadığını belirtirken, diğer bir bölümü yaşamadığını söylemiştir. Yaşanan sorunlara bakıldığında, öğrencilerin harfleri birleştirmede (Erkul ve Erdoğan, 2009; Turan ve Akpınar, 2008) ve harflerinin çiziliş yönünü öğrenmede zorlandıkları (Erkul ve Erdoğan, 2009) belirtilmektedir. Ayrıca harflerin hatalı, sola eğik, sağa eğik şekilde ve sözcüklerin arasında boşluk bırakılmadan yazılmasının okunaklılığı engellediği, çok yavaş yazmanın da bir diğer sorun olduğu vurgulanmıştır (Bay, 2010a). Bazı öğretmenler ise el yazısını öğretilmede zorlandıklarını ve eğitim alma gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir (Gün,

2006; Turan ve Akpınar, 2008; Uğurlu, 2009). Turan ve Akpınar'ın çalışmasına (2008) katılan öğretmenler öğrencilerin anaokulunda temel dik harfleri öğrenmesinin el yazısı öğretimini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Gün'ün (2006) ve Durukan ve Alver'in (2008) çalışmalarında yer alan öğretmenler ise el yazısı öğretimi için birinci sınıfın çok erken olduğunu, el yazısı öğretiminin daha ileri sınıflarda yapılmasının sorunları azaltacağını belirtmiştir. El yazısına ilişkin yaşanan sorunları çözmek amacıyla gerçekleştirilen etkinliklere bakıldığında, harflerin çizilişini gösteren görsellerin öğretimde yararlı olduğu anlaşılmaktadır (Erkul ve Erdoğan, 2009). Bu çalışmada yer alan öğretmenler de el yazısı ve okuma öğretiminde kullanılacak pek çok CD-ROM olduğunu ve bunlardan çok yararlandıklarını ve bu nedenle el yazısı öğretiminde çok fazla sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretimde yararlandıkları diğer kaynak, materyal ve araçlar arasında internet dokümanları, resimler, öğretmen kılavuzu, manyetik harfler yer almaktadır. Çalışmadaki öğretmenlerin kaynak, materyal ve araçlar konusunda yaşadıkları sorunlar incelendiğinde ise, dile getirilen sorunlar arasında Türkçe ders kitaplarında öğrencinin yazması için bırakılan boşlukların dar olması, bu nedenle öğrencilerin okunaklı yazamadığı (n=1); Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencileri sıktığı (n=3); Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çok uzun olmasının öğrencilerin okuma motivasyonunu düşürmesi bulunmaktadır. Öğretmenlerden biri metinlerden kaynaklanan sorunları çözmek için metinleri kendisinin bulduğunu ve hazırladığını belirtmiştir. Turan ve Akpınar'ın (2008) çalışmasına katılan öğretmenlerin tümü Türkçe ders kitaplarının kullanışsız olduğunu, içinde hatalı heceler olduğunu ve kitapların çok büyük olduğunu söylemiştir. Erkul ve Erdoğan'ın (2009) araştırmasına katılan öğretmenler ise Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersizliğinden söz etmiştir.

Araştırmada yer alan öğretmenlere öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini değerlendirmek için yaptıkları uygulamalar ve kullandıkları yöntemler sorulduğunda, akıcılığı değerlendirmek için sekiz öğretmen sesli okumalarını gözlerim, bir öğretmen okuma hızını ölçerim ve iki öğretmen ise hata analizi yaparım demiştir. Sekiz öğretmenin gözlem yaptığını belirtmesine karşın, neleri gözlediklerine ilişkin soru sorulduğunda, yanıt alınamamıştır. Öğretmenlerin gözlem ile öğrencileri okurken konuşmanın ses düzeyi, perdesi, araları ve vurgularını tanımlayan prozodiyi gözlemeleri mümkündür. Gözlem ile öğrencinin hatalı okuyup okumadığı ve okumasının otomatik olup olmadığı da anlaşılmaktadır. Ancak öğrencinin okuma becerilerine ilişkin ölçülebilir veriler elde etmek amaç yazmak, müdahale programı hazırlamak ve öğrencideki gelişimi izlemek için son derece

önemlidir. Okuma hızının ölçülmesi okuduğunu anlama için son derece önemli olan okuma doğruluğunun ve sözcüklerin otomatik işlenmesinin değerlendirilmesini sağlar (Colarusso ve O'Rourke, 2007; Reutzel, 2009). Tüm bunlara karşın, çalışmada yer alan öğretmenlerden yalnızca biri okuma hızı ölçümü yaptığını belirtmiştir. Yine aynı şekilde okuma hızı ölçümü ile aynı öneme sahip olan ve öğrencinin okuma hatalarının kaynağına ilişkin bilgi veren hata analizini ise yalnızca iki öğretmenin yaptığı belirlenmiştir.

Araştırmadaki öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için yaptığı değerlendirme uygulamalarına bakıldığında, bir öğretmenin dinlediğini anlamayı değerlendirme için yönerge izlettiği, iki öğretmenin okunanı anlattırdığı, bir öğretmenin sözcüğü eksik verilen cümle tamamlattığı, farklı bir öğretmenin verdiği sözcüklerden cümle oluşturduğu ve metne ilişkin soru yazdırdığı görülmüştür. Metne ilişkin soru soran öğretmenlerin sayısına bakıldığında ise, bir öğretmenin ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) sorusu sorduğu, iki öğretmenin ise çıkarım sorusu sorduğu belirlenmiştir. Bulgulardaki dikkat çekici nokta yalnızca iki öğretmenin çıkarım sorusu sorarım demiş olmasıdır. Oysa, yorumlama becerisinin göstergesi olan çıkarım sorularını yanıtlamada okuma güçlüğü olan öğrenciler akranlarından daha başarısızdır (Cain ve Oakhill, 1999; Cain ve Oakhill, 2006; Oakhill ve Cain, 2000). Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlayabilmeleri için çok gerekli olan çıkarım yapma becerisine sahip olup olmadıklarının belirlenmesi onlar için düzenlenecek müdahale programlarına ışık tutacaktır. Araştırmanın okuma yazma değerlendirmesine ilişkin bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin okuma yazma becerilerini değerlendirme konusunda bilgilenmeye gereksinimleri olduğu görülmektedir. Bu gereksinim diğer çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Baydık, Ergül ve Bahap, 2010; Erkul ve Erdoğan, 2009).

Çalışmadaki öğretmenlere okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için yaptıkları uyarlamalar sorulduğunda, öğretmenlerden ikisi bireysel çalıştığını, farklı bir öğretmen onlar için daha fazla görsel materyal kullandığını, bir diğeri ise daha fazla uygulama yaptığını ifade etmiştir. Öğrencinin düzeyine göre okuma materyali kullanırım diyen yalnızca bir öğretmen olmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrenciler için yapılacak en önemli uyarlamalardan biri öğretimlerinde onların öğretimsel düzeylerine uygun okuma materyali kullanmaktır (Mastropieri ve Scruggs, 2000). Böyle bir uyarlamadan söz eden öğretmen olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin uyarlama yapma konusundaki bilgilenme gereksinimleri değerlendirme bilgisi konusundaki gereksinimleri ile bağlantılıdır. Öğrencinin okuma ve heceleme (söyleneni yazma) düzeyini belirlemeden okuma materyali uyarlaması yapmak mümkün değildir. Öğretmenler heceleme becerisini değerlendirmek için ise dikte çalışması yaptırdıklarını belirtmiştir (n=8).

Ancak öğrencilerin heceleme düzeyini belirleyip, dikte çalışması yaptıracağım materyali belirlerim diyen öğretmen olmamıştır.

Öğretmenlerin okuma yazma yöntemi tercihleri incelendiğinde ise, sekizi öğretim programında CY yer alırken de okuma yazmaya geçişi hızlandırmak amacıyla CY ile birlikte sese dayalı öğretim yaptıklarını, farklı bir öğretmen ise, CY'nin kullanılması zorunluymuşken de okuma güçlüğü olan öğrencileri ile sese dayalı öğretim yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin üçü şu anda da akıcı okumaya geçişi hızlandırmak için STCY ile birlikte CY kullandıklarını belirtmiştir. İki yöntemi bir arada kullanan öğretmenlerin tümü karma yöntem kullanmakla iki yöntemin de dezavantajlarını ortadan kaldırebildiklerini savunmuşlardır. İlk okuma yazma öğretiminde karma yöntemin kullanılması öğretmenlerin bir kısmı tarafından önerilmektedir (Beyazıt, 2007; Çelenk, 2002; Durukan ve Alver, 2008; Karadağ ve Gültekin, 2007; Turan ve Akpınar, 2008;). Beyazıt'ın (2007) ve Şahin'in (2010) çalışmalarına katılan öğretmenler ise ilk okuma yazma öğretim yönteminin öğretmenin tercihine bırakılmasını istemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın dikkat çekici bulguları gözden geçirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre sonuç olarak,

- STCY öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmelerini hızlandırmaktadır.
- Sesbirimsel farkındalık etkinlikleri harf seslerinin öğretimini ve sözcük analizi becerilerinin kazanımını kolaylaştırmaktadır.
- STCY ile sözcüklerin otomatik okunması zaman alsa da okuma akıcılığı öğrencilerin çok okumasının sağlanmasıyla gelişmektedir,
- Okuma yazma öğretiminde başlangıcındaki akıcı okuyamama sorunu okuduğunu anlamayı yavaşlatsa da okuma akıcılığı kazanıldıktan sonra bu engelleyici durum ortadan kalkmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler okuduğunu anlamayı desteklemek için pek çok etkinlik yapmakla birlikte okuduğunu anlama öğretiminde öğrencilerine okuma stratejisi kullandıran öğretmenlerin ve kullandırdıkları stratejilerin sayısı azdır.
- STCY ile öğrenen öğrenciler okuma yazma öğretiminde başlangıcında okurken ve yazıyı bir alt satıra geçirirken sözcüğün hecelerini yanlış ayırmaktadır ancak yeni hece öğretimi, hecelerin farklı renkte yazılarak okutulması ve ünlü harflerin öğretimin başında öğretilmesi bu sorunu ortadan kaldırmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu okuma akıcılığını değerlendirme yöntemlerini kullanmamaktadır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu okuduğunu anlama öğretiminde öğrencilerine çıkarım sorusu sormamaktadır.
- Okuma güçlüğü olan öğrencileri için okuma ve heceleme materyali uyarlaması yapan öğretmen bulunmamaktadır,
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu ilk okuma yazma öğretiminde karma yöntemi önermektedir.

Araştırmanın sonuçları gözden geçirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin tümünün okuma yazma öğretimine ilişkin hizmetiçi eğitim almalarına karşın, okuma yazma becerilerini değerlendirme, öğretimde uyarlamalar yapma ve okuduğunu anlama öğretimi konularında bilgiye gereksinimleri olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlere bu konuda sağlanacak eğitimin öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında, okuma yazma öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim alma gereksiniminin diğer öğretmenler tarafından da ifade edildiği görülmektedir (Belet ve Karadağ, 2008; Erkul ve Erdoğan, 2009; Gün, 2006; Şahin ve diğ., 2006). Bununla birlikte, bu konuda verilecek eğitimin katkı sağlaması niteliğine ve içeriğine bağlıdır. Bu nedenle hizmetiçi eğitimlerin içeriği gereksinimler dikkate alınarak belirlenmelidir. Okuma yazma öğretimi konusunda hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin bir kısmı verilen eğitimi yetersiz bulmuştur (Durukan ve Alver, 2008; Yiğit, 2009). Alanyazındaki konu ile ilgili bulgular incelendiğinde, hizmetiçi eğitime ilişkin yaşanan sorunlar dışında, öğretmenlerin okuma yazma öğretimi konusunda müfettişlerden aldığı rehberlik hizmetinin yetersiz olduğu, sınıf öğretmenliği lisans programlarında okuma yazma öğretimi için yeterli ders saatinin ayrılmadığı ve öğretim uygulamalarına yeterince yer verilmediği anlaşılmaktadır (Şahin, 2010). Öğretmenlerin ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanacak ve yetkin kişilerce verilecek hizmetiçi eğitim programlarının okuma yazma öğretiminin daha verimli yapılmasına ve öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun ilk okuma yazma öğretiminde karma yöntemi önermesine ilişkin bulgu ışığında, ilerideki çalışmalarda karma yöntemin diğer yöntemlerle karşılaştırmalı olarak okuma yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesinin öğretimde uygun yöntemin seçilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularının katılımcı sayısının sınırlılığı (N=13) ve verilerin bir özel okuldan toplandığının dikkate alınarak değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Arslantaş, H. İ., ve Cinoğlu, M. (2010). Comparing sound-based sentence method and analysis method in literacy education. *İnönü University Journal of The Faculty of Education*, 11(1), 81-92.
- Bay, Y. (2010a). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- Bay, Y. (2010b). Ses Temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.
- Baydık, B., Ergül, C., ve Bahap, Z. (2010, Ekim). Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarına ve okuma akıcılığını artırmaya yönelik kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziantep.
- Begeny, J.C., & Silber, J. M. (2006). *An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Belet, D. ve Karadağ, R. (2008, Haziran). Ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Adana.
- Beyazıt, N. (2007). İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to Comprehension failure in young children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Colarusso, R., & O'Rourke C. (2007). *Special education for all teachers*. Iowa: Kendal/Hunt Publishing Company.
- Çelenk, S. (2002). İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.

- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Parskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology, 29*, 471-492.
- Dufva, M., Niemi, P., & Voaten, M. J. M., (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14*, 91-117.
- Durgunoğlu, A. Y. & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 11*, 281-299.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(5), 274-289.
- Erkul, Ö. ve Erdoğan, T. (2009). The problems and suggestions encountered during the implementation of the sound based sentence method. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 2294-2300.
- Frith, U., Wimmer, H., & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German and English Speaking children. *Scientific Studies of Reading, 2*(1), 31-54.
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal students reports. *Language Teaching Research, 14*(1), 27-59.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin alguları ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 102-121.
- Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizer and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 105-118.
- Kolic-Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology Education, 12*(4), 439-451.
- Kotaman, H., Tekin, A. K., & Tekin, G. (2007). Reading acquisition through phonics method in a Turkish public elementary school: A case study. *Reading Improvement, 44*(4), 199-206.

- Landerl, K., Wimmer, H., & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63, 315-334.
- Lingren, S. D., De Renzi, E., & Richman, L. C. (1985). Cross-national comparisons of developmental dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*, 56, 1404-1417.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- MEB. (2002). *İlköğretim okulu ders programları (1. Sınıf)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, TTKB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-59.
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. E. (2010). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228-242.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Eskişehir il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Reutzel, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *Reading Fluency*, 14, 10-13.
- Rydland, V., Aukrust, V. G., & Fulland, H. (2010). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension: A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading & Writing*, 23, Published Online.
- Savage, R., & Carless, S. (2004). Predicting growth of nonword reading and letter-sound knowledge following rime-and-phoneme-based teaching. *Journal of Research in Reading*, 27(3), 195-211.
- Savage, R., & Carless, S. (2005). Learning support assistant can deliver effective reading intervention for at risk children. *Educational Research*, 47(1), 45-61.
- Shapiro, L. R., & Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training within whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 597-620.

- Share, D. L. & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1(1), 1-57.
- Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 319-344.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Şahin, A. (2005). *İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, A. (2010, Mayıs). *Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1992). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii-xxv). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tok, Ş., Tok, T., ve Mazi, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(53), 123-144.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan, ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 121-138.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilkokuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 103-114.
- Van Den Bos, K. P., Brand-Gruwell, S., & Aarnoutse, C. A. J. (1998). Text comprehension strategy instruction with poor readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 471-498.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Wimmer, H., & Hummer, P. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics, 11*, 349-368.
- Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency in reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition, 51*, 91-103.
- Yang, Y. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology, 27*, 313-343.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.