

Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler

Hatice G. Şenel*

ÖZ: Okuma ve yazma, günümüz insanın yaşamındaki önemli becerilerden olduğundan bu becerilerin de nasıl öğretileceği de son derece önemlidir. Türkiye’de okuma öğretiminde farklı yöntemler mevcuttur. Bu çalışmada; 1. sınıf okutmuş olan öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde kullandıkları (tercih ettikleri) yöntemlerin neler olduğunu araştırmak bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaç yanı sıra cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin bu yöntemi tercih etme nedenleri, bu öğretmenlerden kaçının bu yöntemi en doğru yöntem olduğu için kullandığına, bu yöntemin sakıncalarının neler olduğuna ve bu yöntemin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin görüşlerini öğrenmek de araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Araştırma grubunu İstanbul ilindeki İlköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilen, tamamı en az bir kez 1.sınıf okutmuş 106 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin % 91’i cümle yöntemini tercih edip, bu yöntemi kullandığını belirtirken, bu öğretmenlerin yalnızca % 67’si bu yöntemin hiçbir sakıncası olmadığını belirtmiştir. Bu yöntemin sakıncaları, neden tercih edildiği ve nasıl uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri de ayrıca makalede yer almıştır.

Anahtar sözcükler: Okuma öğretimi, yöntem ve öğretmen tercihleri

Teachers’ preferences in methods of reading-writing instruction

ABSTRACT: Reading and writing are important skills of contemporary human lives. Therefore, how to instruct the skills becomes very important. In our country, there are different methods in instruction of reading. To search reading-writing instruction methods (preferences) of teachers who had thought first grade was the main aim in this study. Besides the main aim, to understand the teachers’ view related with reasons of their preferences of sentence method, disadvantages of the method and alternative ways for usage of the method were other sub aims of the study. The teachers group who had thought first grade at least once was chosen randomly from primary schools of İstanbul City. 91 % of the teachers mentioned that they preferred to use sentence method in instruction of reading, but only 67 % of them mentioned that the method has no disadvantages. The teacher views related with disadvantages of the method, reasons of its preference and how it should be applied is also covered in the article.

Keywords: Reading-writing instruction, methods and teachers’ preferences

GİRİŞ

Okuma-yazma, günümüz insanın yaşamındaki en önemli becerilerden biridir ve okul başarısında son derece önemli bir yere sahiptir (Slocum, Street ve Gilberts, 1995). Doyle (1983) okuma gerektiren etkinliklerin, okul gününün % 83’ünü oluşturduğunu belirtmiştir. Okuma yalnızca ilkokul döneminde değil, daha sonraki okul yıllarında da önemlidir. Ortaokul ve lise yıllarında ise ders kitaplarının ağırlığı ve kitaplara dayalı öğrenme giderek arttığından, doğru ve hızlı okuma daha çok önem kazanmaktadır. Günümüzde, kişilerin mesleki gelişimleri ve sosyal yaşantıları için de okuma önemlidir. Okuması daha iyi olan birey, verimli okuma düzeyine daha hızlı ulaşır ve böylece birçok yönden daha iyi gelişim gösterir. Okuma alanındaki gelişim, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine de katkıda bulunur. Örneğin; kelime dağarcığı, okurken metinden kelimelerin anlamını çıkarmak, genel bilgi ve cümle yapısını anlamak okumayla birlikte gelişir (Stanovich, 1988).

Bu denli önemli bir beceri olan okumanın nasıl kazanıldığı da son derece önemlidir. Okumanın nasıl kazanıldığına ilişkin farklı açıklamalar mevcuttur. Örneğin, Bond, Tinker, Wasson ve Wasson’a (1989) göre okuma, yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır. Her çocuk farklı sürede, hızda okumayı öğrenir, okuma süreci sürekli ve doğal bir şekilde gelişmeye devam eder. Okuma, hiyerarşik bir dizi beceriden oluşur ve olabilecek bir problem onu izleyen daha sonraki üst

* Yrd.Doç.Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hgsenel@e-kolay.net

düzeyde probleme neden olur. Bir önceki aşamada, bir sonraki aşamada başarılı olmak için gereken beceriler kazanılır. Bu gelişim ciddi bir şekilde engellenmediği zaman çocuk okumayı öğrenir. Okuma, Lewis ve Doorlag'a (1983) göre de temel iki boyuttan oluşmaktadır; bu iki boyut, kelimeyi tanıma ve anlamadır. Kelimeyi okuma, yazılı sembollerini sese dönüştürebilme yeteneğidir. Eğer kelime bilinen bir kelime ise, kişi bunu hemen bir bakışta okuyabilir, bilinmeyen bir kelime ise seslerin, hecelerin analizi gereklidir. Kelime tanıma becerisinin kazanılması, özellikle öğrenme yetersizliği olan çocuklar için güç olmaktadır. Öte yandan, okuduğunu anlama becerisi ise tek tek okunan kelimelerin anlamını bilmeyi, okunan parçadaki olayların sırasını takip etmeyi, ana fikri çıkarıp, sonuçları kestirmeyi ve çıkarımlarda bulunmayı içerir. Ross'a (1976) göre de "okuma, yalnızca yazılı sembollerin çözümlenmesi değil, aynı zamanda bu karakterlerin anlamının da bilinmesidir" (s.142). Gough ve Juel'e (1991) göre de okuma (Okuma= Kelime çözümlenme X Anlama) şeklinde formüle edilebilir. Anlama ise okumanın en önemli amacıdır. Bu amaca ulaşmak için okuyucunun yazılı mesajı çözümlenmesi, bunun için de mesajı oluşturan sembollerini iyi ayırt etmesi gereklidir. Bu nedenle görsel uyarıcıya sıralı bir şekilde dikkat etmek, yani baştan sona, soldan sağa sistematik olarak göz hareketleriyle tarama becerisi gereklidir. Usta okuyucuların anlamak için tüm yazılı materyali taraması, her sembole dikkat etmesi gerekemeyebilir, fakat okumaya yeni başlayanların hiyerarşik bir şekilde, her bir düzeyi gerçekleştirmesi gereklidir. Okuma becerileri hiyerarşik olarak; seçici dikkat, sıralı tarama, ayırt etme, çözümlenme ve anlama şeklinde sıralanmaktadır (Ross,1976). Juel (1988) basit şekliyle okumayı; çözümlenme ve anlama, yazmayı ise imla ve fikir oluşturma bölümleri olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Okumaya ilişkin farklı tanımlar olduğu gibi okuma öğretimi ile ilgili de farklı yöntemler vardır. Farklı okuma yöntemlerinin, çocukların okumaları üzerinde farklı etkileri olduğuna ilişkin araştırma (Brabham ve Lynch-Brown, 2002; Popplewell ve Doty, 2001) bulgularının yanı sıra, hiç bir yöntemin mükemmel olmadığını, tek bir yöntem veya yaklaşımdan çok öğretmenin daha önemli olduğuna ilişkin açıklamalar da mevcuttur (Duffy ve Hoffman, 1999). Bu görüşe göre farklı yöntem ve yaklaşımları bilen öğretmen, öğrencilerin ihtiyacına göre hangi metodu ve materyali kullanacağına karar verir. Bell ve Perfetti (1994) ise yaptıkları çalışmada okuma ile genel olarak dili anlamının ilişkili olduğunu saptamışlardır. Bu da kişilerin sahip olduğu diğer özelliklerin de okuma başarısı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde okuma-yazma öğretimindeki yöntemler, 1928 yılında yapılan harf devrimi ile giderek artan tartışmalara neden olmuştur. Ardından 1968 Yılı İlkokul Programı, daha önceki programlarda da değinilen "ilkokuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır" konusuna açıklık getirilmiştir. Bu da ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılması belirtilen yöntemin cümle yöntemi olduğunu ifade etmektedir. Günümüzde de geçerli olan "İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı" 1968 yılındaki programda belirtilen esaslara bağlı kalmıştır (Cemaloğlu, 2001).

Bu yöntemin uygulanış biçimine ve bazı gruplara (yetişkinler ve zor öğrenen çocuklar) uygulanmasına ilişkin farklı görüşlere rastlanmıştır. Ancak öğrencilerin çoğunluğunun bu yöntemle aldığı yol, bu yöntemin tercih eden öğretmenlerin sayısı, bu yöntemin ulusal okuma-yazma öğretim yöntemi olmasını kaçınılmaz kılmıştır. Elbette ki cümle yöntemi okuma-yazma öğretiminde tek yol değildir. Öğretmenlerin deneyimleri, yaratıcılıkları, öğrencilerden kaynaklanan bireysel farklılıklar veya cümle yönteminin evrelerinin olması gerektiği gibi uygulanamaması da başka okuma-yazma yöntemlerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu yöntemler arasında da harf, ses, hece yöntemi gibi yöntemler başta gelmektedir. Bu yöntemlerin hepsinin sahip oldukları artılar (avantajları veya üstünlükleri) olabildiği gibi hepsine yönelik bazı eleştiriler (dezavantajları veya sakıncaları) da mevcuttur (Cemaloğlu, 2001; Tok, 2001). Ülkemizde bu yöntemlerin, benzer gruplarda ve aynı koşullarda karşılaştırıldığı bilimsel araştırma sonuçları son derece sınırlıdır. Şöyle ki; benzer yaş, sosyoekonomik düzey, bilişsel özellikler, okul olgunluğuna sahip 1.sınıf öğrencilerini tesadüfen aynı sayıda, ayrı gruplara ayırıp, farklı okuma-yazma yöntemi ile aynı sürelerde eğitim vermek MEB tarafından belirtilen esaslara uymamaktadır. Bu nedenle, farklı okuma-yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı araştırma çalışmaları yalnızca yetişkin grupları ile sınırlı kalmaktadır, çünkü yetişkinlere yönelik okuma-yazma kurslarında uygulanması kabul edilen programların farklı yöntemleri vardır. Bu yöntemler; Doğrudan Okuma-Yazma, İşlevsel Yetişkin Okuma-Yazma ve

Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma programlarında kullanılan yöntemlerdir (İstanbul Ulusal Eğitime Destek Kampanyası Projesi-İUEDKP, 2001).

Bu programların da kullandıkları okuma-yazma yöntemi, materyali ve öğreticilerinin eğitiminde izledikleri yol birbirinden farklıdır ve farklı yöntemlerden oluşan bu programların karşılaştırıldığı araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Gülbay ve arkadaşları (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bu üç ayrı programın etkililiği karşılaştırılmış, sonuç olarak programlar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bir diğer çalışmada Durgunoğlu ve arkadaşları (2003) yalnızca Doğrudan Okuma-Yazma ve İşlevsel Yetişkin Okuma-Yazma programları karşılaştırılmış ve İşlevsel Yetişkin Okuma-Yazma programlarının belli konularda daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yetişkin okuma-yazma programlarına yönelik bir diğer araştırma da Bülbül ve arkadaşları (1999) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da yedi ayrı şehirde Milli Eğitim Bakanlığı'na yürütülen yetişkin okuma-yazma kursları incelenmiştir. Bu araştırmaya katılan 42 öğretmenin % 57.1'i cümle yöntemini kullandığını, % 33.3'ü karma, % 7.1'i harf ve % 2.4'ü ise hece yöntemini kullandığını belirtmiştir. Öğretmenler farklı yöntem tercihlerini ise daha çabuk okumayı sağlıyor, sınıfın tamamının öğrenmesinde daha etkili, materyallere daha uygun, deneyimlerine uygun şekilde sıralanmıştır.

Benzer çalışma Tok (2001) ve Çelenk (2002) tarafından çocuklara yönelik okuma-yazma programı yürüten öğretmenlerle yapılmıştır. Tok yapmış olduğu çalışmada 42 sınıf öğretmenin ilkökuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Öğretmenler, ağırlıklı olarak çözümlene (cümle) yöntemiyle ilkökuma-yazma öğrenen öğrencilerin; daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildiklerini ve okuma-yazma öğretiminde daha başarılı olduklarını belirtirken, öğretmenlerin yaklaşık olarak % 60'ı sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerle, yetişkinlere okuma-yazma öğretiminde karma yöntemin daha etkin olduğunu belirtmişlerdir. İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılması belirtilen yöntemin cümle yöntemi olmasına, kullanılması önerilen materyallerin de bu yönteme dayalı olmasına rağmen gerek yetişkinlere, gerek çocuklara yönelik ilkökuma-yazma öğretimi sürdüren öğretmenlerin farklı yöntem tercihleri de olduğu görülmektedir. Çelenk (2002) de yaptığı çalışmada öğretmenlerin hangi oranda cümle ile başlayan çözümlene yöntemini kullandığına ve yöntemin uygulanmasında yaşanan sıkıntılara dikkat çekmiştir. Şöyle ki bu araştırmaya katılan öğretmenlerin % 57'si çözümlene yöntemi ile okuma-yazma öğretimine devam edilmesi gerektiğini, ancak öğretmenlerin tamamı bu yöntemin farklı aşamalarında yaşadıkları çeşitli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Aynı araştırmanın bir diğer bulgusuna göre de öğretmenlerin yalnızca % 15'i bu yöntemi öğretilirken kendisini yeterli bulurken, % 41'i de bu konuda eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Gerek yetişkinler gerek çocuklarla okuma öğretimi yapan öğretmenlerle yapılan tüm bu araştırma sonuçları göstermektedir ki cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi sanıldığı kadar yaygın ve avantajları olan bir okuma-yazma yöntemi olarak görülmemektedir. Bu nedenle, bu yöntemin gerçekte öğretmenler tarafından hangi oranda kullanıldığı ve bu yöntemle ilgili öğretmenlerin sahip olduğu görüşler son derece önemlidir. Bu nedenle, bu araştırmada; 1. sınıf okutmuş olan öğretmenlerinin hangi okuma-yazma yöntemini kullandıkları (tercih ettikleri) ve cümle yöntemini kullananların neden bu yöntemi tercih ettikleri ile bu yöntemin ne tür sakıncaları olduğuna ve nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin görüşleri olduğunu öğrenmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulmuş problem ve alt problemler aşağıda verilmiştir.

Problem

Öğretmenlerin ilkökuma-yazma öğretiminde kullandıkları (tercih ettikleri) yöntemler nelerdir?

Alt Problemler

1. Cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin bu yöntemi tercih etme nedenleri nelerdir?
2. Cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin kaç bu yöntemi en doğru yöntem olduğu için kullanıyor?
3. Cümle yöntemini kullanan öğretmenler bu yöntemin sakıncalarının neler olduğunu düşünüyor?
4. Cümle yöntemini sakıncalarına rağmen kullandığını belirten öğretmenler bu yöntemin nasıl uygulanması gerektiğini öneriyor?

YÖNTEM

Araştırma grubunu İstanbul ilindeki İlköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilen, tamamı en az bir kez 1.sınıf okutmuş 106 öğretmen oluşturmaktadır. Tesadüfi yöntemle seçilen öğretmenlere tercih ettikleri okuma-yazma yöntemi, cümle yöntemini kullananların neden bu yöntemi tercih ettikleri, kullandıkları bu yöntemin ne tür sakıncaları olduğunu ve nasıl uygulanması gerektiğini düşündüklerine ilişkin sorulardan oluşan bir form doldurtulmuştur. Öğretmenlerden toplanan formlardaki veriler tek tek incelenmiş, gruplanan bu verilerin yüzdelik oranları hesaplanmış ve öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir.

BULGULAR

İstanbul ilinde farklı okullarda öğretmenlik yapan, en az bir kez 1.sınıf okutmuş 106 öğretmenin ilkokuma-yazma öğretiminde kullandıkları (tercih ettikleri) yöntemlere ilişkin bulgular Tablo 1' de verilmektedir.

Tablo 1

Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde kullandığı yöntemler

	N	%
Cümle yöntemini kullananlar	96	91
Diğer yöntemleri kullananlar	10	9
Karma	(8)	
Hece	(1)	
Drama	(1)	
Toplam	106	100

Araştırmaya katılan 106 öğretmenin 96'sı (araştırmaya katılan öğretmenlerin % 91'i) ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yöntemini kullandığını belirtmiştir. Geriye kalan 10 öğretmenin (araştırmaya katılan öğretmenlerin % 9'u); 1'i hece, 1'i drama, 8'i ise farklı şekillerde olmak üzere karma yöntemi (tümdengelim-tümevarım bir arada, kelime-hece, tümdengelim-ses gibi) tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ve okuma-yazma öğretiminde cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin bu yöntemi tercih etme nedenlerine ilişkin açıklamalarının şu başlıklar altında toplandığı görülmüştür: Cümle yöntemi;

müfredata uygun (zorunlu),
fakültelerde eğitimi verilen bir yöntem,
etkili, kalıcı bir yöntem,
öğrencinin bütünü algılamasına imkan veriyor,
göz sıçraması daha hızlı oluyor,
tam ve doğru okuma sağlıyor,
anamlı, hızlı ve akıcı okuma becerisini gerçekleştiriyor.

Cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin kaçının bu yöntemi en doğru yöntem olduğu için kullandığına ilişkin bulgular da Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2

Cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin kaçının bu yöntemi en doğru yöntem olduğu için kullanıyor

	N	%
Cümle yöntemini kullananlar		
En doğru yöntem olduğu için kullananlar	64	67
Sakıncaları olduğu halde kullananlar	32	33
Toplam	96	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere cümle yöntemini tercih edip, bu yöntemi kullandığını belirten 96 öğretmenin yalnızca 64’ü (cümle yöntemini kullandığını belirten öğretmenlerin % 67’si) bu yöntemin hiçbir sakıncası olmadığını, tek ve en doğru yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, cümle yöntemini tercih edip, bu yöntemi kullandığını belirten 96 öğretmenin 32’si ise (cümle yöntemini kullandığını belirten öğretmenlerin % 33’ü) kullandıkları bu yöntemin sakıncaları da olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler cümle yönteminin sahip olduğu sakıncaları ise; tek başına yeterli bir yöntem değil, uzun süre alacak bir yöntem, sıkıcı, uzun, öğrenciler bu yöntemin mantığını anlamıyor, fişleri ezberlemede öğrenciler güçlük çekiyor, aileler okuma-yazma süreci uzun sürdüğü için tedirgin oluyor ve bu yöntem çok fazla zaman kaybına yol açıyor şeklinde sıralamışlardır. Ayrıca, öğretmenler, bu yöntemin nasıl uygulanmasına ilişkin olarak da; dramayla desteklenmeli, doğru uygulanmalı, sesler verilmeli, öyküleme yöntemi kullanılmalı, görsel araçlarla zenginleştirilmeli (Tv, tepegöz, resim vb.) ve öğretmen tecrübeli olmalı şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin sadece % 67’si bu yöntemin tek ve doğru yöntem olduğunu belirtirken, bu yöntemi kullanan öğretmenlerin % 33’ü bu yöntemi kullandığı halde, bir takım sakıncaları olduğunu ifade etmişlerdir. Gerek MEB’nin öğretmenlerden uygulamalarını bekledikleri yöntem olmasından, gerek ilkokuma-yazma öğretecek öğretmenlerin eğitimleri sırasında öğrendikleri yöntem olmasından ya da eğitimleri sırasında olmasa da deneyimli öğretmenlerden öğrendikleri yöntem olduğundan veya öğretmenlerin kendi deneyimleri sonucunda tercih ettikleri yöntem olduğundan ağırlıklı olarak, en yaygın olarak uygulanan okuma-yazma öğretim yöntemi cümle yöntemidir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin % 91’inin ilkokuma-yazma öğretiminde bu yöntemi kullandıklarına ilişkin sonuç Tok’un (2001) yapmış olduğu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda saptanan ortak bir diğer bulgu da bu yöntemin her grup için uygun olmadığıdır. Örneğin, Tok’un araştırmasında öğretmenlerin yaklaşık olarak % 60’ının sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerle, yetişkinlere okuma-yazma öğretiminde karma yöntemin daha etkin olduğu belirtilmektedir. Cümle yöntemini kullandığını belirtenlerin oranı % 90’larda iken, daha farklı ve zor öğrenenlerde bu oranın % 60’lara düştüğü görülmektedir. Bu bulgu, Bülbül ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan çalışma sonucu ile de benzerlik göstermektedir. Yetişkin okuma-yazma kurslarında da öğretmenlerin % 57.1’i cümle yöntemini kullanmaktadır ve bu çalışmada yer alan öğretmenler farklı yöntem tercih etme nedenlerini ise daha çabuk okumayı sağlıyor, sınıfın tamamının öğrenmesinde daha etkili, materyallere daha uygun, deneyimlerime uygun şeklinde sıralamışlardır. Bu nedenler de bu çalışmadaki cümle yöntemine ilişkin belirtilen sakıncalarla benzerlik göstermektedir. Çelenk’in (2002) çalışmasında da cümle ile başlayan çözümleme yöntemine devam edilmesi gerektiğini söyleyen öğretmen gurubu ise araştırmaya katılanların % 57’sini oluşturmaktadır.

Cümle yöntemini uyguladıklarını belirten öğretmenlerin bu yöntemi nasıl uyguladıkları incelendiğinde de yöntemin uygulanması gerektiğinden de farklı şekillerde uygulandığı veya sanılanın aksine uygulanan yöntemin cümle yöntemi olmadığı da görülebilir. Şöyle ki ilk fişin verilmesinden itibaren kelimelerin, hecelerinin veya seslerin sezdirilmeye çalışılarak uygulanan cümle yöntemi de sadece bu yönetime yönelik materyallerin, hazırlanan fiş cümlelerinin sırasıyla verilmesi olacaktır. Ama kullanılan yöntemin cümle yöntemi mi karma yöntem mi olduğu ise şüphelidir. Öğretmenlerin bu okuma-yazma yöntemindeki aşamalarda yaşadıkları zorluklar da Çelenk’in araştırmasında belirlenmiştir.

Sonuç olarak, sanılanın ve kabul edilenin aksine cümle yöntemi, öğretmenler tarafından okuma-yazma öğretiminde kullanılan tek ve mükemmel bir yöntem değildir. Bu yöntemin uygulamasında da çeşitli zorluklar mevcuttur. Bu nedenle, Cemaloğlu’nun (2001) da belirttiği gibi tüm yöntemlerin sahip oldukları özelliklerden kaynaklanan sakıncaları ve faydaları olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu şekilde çok yönlü düşünmek sadece tek ve en doğru yöntemden çok, yöntemlerin her iki yönü birden taşıdıklarının bilinmesi de son derece önemlidir. Bell ve Perfetti’nin (1994) ise yaptıkları araştırmada okuma ile genel olarak dili anlamının ilişkili olduğunu saptamışlardır. Bu da kişilerin sahip olduğu diğer özelliklerin de okuma başarısı üzerinde belirleyici olduğunu ve ayrıca okuma başarısında Duffy

ve Hoffman'ın (1999) belirttiği gibi öğretmenden kaynaklanan farklılıkların da önemli olduğu unutulmamalıdır. Gerek öğretmenden, gerekse öğrenen kişinin sahip olduğu bireysel farklılıklarla ilişkili olarak farklı yöntemler farklı sonuçlar verebilir.

Ülkemizde de okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemin daha uygun veya etkili olduğunun kararı yeniden gözden geçirilmelidir. Öncelikle tek bir yöntemin herkes için en doğru ve en uygun yöntem olamayacağını, yöntemlerin sahip olduğu bazı üstünlükler ve sakıncalar olabileceği gibi bu yöntemleri uygulayan kişiden ve uygulanan gruptan kaynaklanan sayısız değişkenin sonucu etkileyebileceği unutulmamalıdır. Okuma-yazma öğretimi alanında çalışanların da bu değişkenlerin ve bu değişkenlerin etkilerinin araştırılabilmesi deneysel araştırmalar sonucunda yönlendirilmeleri ise son derece gerekli ve önemlidir.

KAYNAKÇA

- Bell, L.C., & Perfetti, C.A. (1994). Reading skill some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 244-255.
- Bond, G., Tinker, M. A., Wasson, B. B., & Wasson, J. B. (1989). *Reading difficulties, their diagnosis and correction* (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Brabham, E.G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 465-473.
- Bülbül, S., Kavak, Y., Gülbay, Ö., Gelbal, S., Ekinci, E., Gökçe, F., Burgaz, B., Badavan, Y., & Üstündağ, T. (1999). *Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması (Nihai Rapor)*. Ankara: MEB-Unicef Türkiye Temsilciliği.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim-Online* 1(2) [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr/>
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-200.
- Duffy, G., & Hoffman, J. V. (1999). In pursuit of an illusion: the flawed search for a perfect method. *Reading Teacher*, 53 (1), 10-16.
- Durgunoğlu, A., Öney, B., & Kuşçul, H. (2003). Development and evaluation of an adult literacy program in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 23 (1), 17-36.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Basic research and its implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gülbay, Ö., Yılğör, E., Cemaloğlu, & N., Dulkadir, H. (2002). *Kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü-Rotary 2430 Bölge Governörlüğü.
- İstanbul Ulusal Eğitime Destek Kampanyası Projesi-İUEDKP (2001). İstanbul Valiliği, Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first to fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 437-447.
- Popplewell, S.R., & Doty, D.E. (2001). Classroom instruction and reading comprehension: A comparison of one basal reader approach and the four-blocks framework. *Reading Psychology*, 22, 83-94.
- Ross, A. O. (1976). *Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders*. NY: MacGraw-Hill Book Company.
- Slocum, T. A., Street, E. M., & Gilberts, G. (1995). A review of research and theory on the relation between oral reading rate and reading comprehension. *Journal of Behavioral Education*, 5 (4), 377-398.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexics and the garden variety poor reader: The phonological core variable- difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (10), 590-604.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (26), 257-275.