



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

SES TEMELLİ OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Berfin GÜNERİ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

SES TEMELLİ OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
PROBLEMS EXPERIENCED BY TEACHERS IN SOUND-BASED LITERACY TEACHING
AND SUGGESTED SOLUTIONS

Berfin GÜNERİ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Berfin G¼neri'nin hazırladığı "Ses Temelli Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çöz¼m Önerileri" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Mustafa ULUSOY	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof.Dr. Hakan DEDEOğLU	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN	İmza
J¼ri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	İmza
J¼ri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	İmza

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
...../...../..... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 04/ 06/ 2024 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Okuma, merak duygusunu güdüleyen, farklı dünyaların kapılarını açan, yaşamın en önemli parçası denilebilecek bir beceridir. Bu beceriyi, kimileri bireysel ya da çevresel faktörler nedeniyle okula başlamadan; kimileri ise ilkokula başladıklarında öğretmenlerinin rehberliğinde öğrenmek istemektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını ve hazırbulunuşluklarını göz önüne alarak, onlar için en doğru yöntemi uygulayarak, böylesine önemli bir beceriyi edinmeleri noktasında öğrencilerine rehberlik etmektedirler. Ülkemizde farklı yöntemler denenmiş olsa da 2004-2005 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanmasına başlanmıştır. Bu araştırmada, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle öğretim yaparken ses gruplarının öğrenciler için uygunluğu ve hangi seslerin öğretim sırasının süreci olumsuz etkilediği, okuma yazma sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların neler olduğu üzerine öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bulgular edinilmek ve çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda edinilen verilerin yorumlanmasında içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Desen olarak ise durum çalışması nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak 2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde birinci sınıf öğretmenliği yapan ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle en az bir kere birinci sınıf okutmuş 20 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmada, öğrencilerin okuma yazma sürecine hazırlık aşamasında hazırbulunuşluklarına yönelik eksikler olduğu tespit edilmiş ve bu eksiklere yönelik önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin, ses gruplarında bazı seslerin yazma bazı seslerin okuma bazı seslerin ise birbirlerine benzemesi nedeniyle karışıklık yaşandığı belirtilmiştir. Belirtilen seslerin neden yerlerinin değiştirilmesi gerektiği ile ilgili öğretmen görüşleri alınmış, incelenmiş ve bulgulara araştırmada yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: İlk okuma ve yazma, yöntem, ses temelli cümle yöntemi, ses grupları, okuma, yazma, öğretmen görüşleri.

Abstract

Reading is a skill that motivates curiosity, opens the doors to different worlds, and can be called the most important part of life. Some people learn this skill before starting school due to individual or environmental factors; Some people want to learn under the guidance of their teachers when they start primary school. Teachers guide their students to acquire such an important skill by taking into account their students' individual differences and readiness and applying the most appropriate method for them. Although different methods have been tried in our country, the Sound Based Sentence Method has started to be implemented as of the 2004-2005 academic year. In this research, it was aimed to obtain findings through a semi-structured interview form with teachers on the suitability of sound groups for students while teaching with the Sound-Based Sentence Method, which sounds' teaching order negatively affects the process, and what difficulties teachers encounter in the reading and writing process, and to develop solution suggestions. Content analysis method was used to interpret the data obtained as a result of the research. The case study qualitative research design was used as the design. The sample of the research was composed of 20 teachers who taught first grade in Diyarbakır in the 2023-2024 academic year using the criterion sampling and maximum variation sampling method and who taught first grade at least once with the Sound-Based Sentence Method. In the research, it was determined that there were deficiencies in the readiness of the students in the preparation phase of the reading and writing process and suggestions were made for these deficiencies. Teachers stated that there was confusion in the sound groups because some sounds were writing, some sounds were reading, and some sounds were similar to each other. Teacher opinions were taken and examined as to why the indicated sounds should be replaced, and the findings were included in the research.

Keywords: First reading and writing, method, sound-based sentence method, sound groups, reading, writing, teacher opinions.

Teşekkür

Eğitim, bir toplumun en önemli unsurudur. Eğitimin gelişebilmesinde en önemli unsur ise öğretmendir. Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün "Geleceğin güvencesi sağlam temellere dayalı bir eğitime, eğitim ise öğretmene dayalıdır." sözü eğitim ve öğretmenin bir toplumda önemini göstermektedir. Ben de Atatürk'ün açtığı yolda iyi bir öğretmen olabilmeyi, öğrencilerimin "İyi ki benim öğretmenim olmuş!" diyebilmelerini sağlamayı amaçlayan bir öğretmenim. Bir sınıf öğretmeni olarak birinci sınıfı çok kritik bir sınıf olarak görüyorum. Okuma yazma gibi temel bir beceriyi kazanırken öğrencilerimde gözlemlediğim durumlardan ve yaşadığım aksaklıklardan yola çıkarak tez konumu seçmeye karar verdim. Tez konumu planlama ve tezimi yazma sürecimde, desteğini her zaman arkamda hissettiğim, ılımlı ve güler yüzlü, deneyimlerini benimle paylaşarak yardımlarını hiç esirgemeyen saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak görüş ve önerileriyle çalışmama değerli katkılar sunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ali Ekber Şahin'e ve Prof. Dr. Mustafa Ulusoy'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde çalışmama gönüllü olarak katılıp, deneyimlerini benimle paylaşmak isteyen tüm katılımcı öğretmenlerimize ve araştırma okullarında öğretmenlerimizle görüşebilmem noktasında desteğini esirgemeyen okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Bana her zaman inanan, kararım her ne olursa olsun güvenen ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım babam Sebahattin PALA'ya, canım annem Nezahat PALA'ya teşekkürü borç bilirim. Karşıma çıktığı için çok şanslı olduğumu bildiğim hayat arkadaşım Muhammed GÜNERİ'ye gönülden teşekkür ederim.

Bugün bir kadın olarak, öğretmen olabilme imkânını bana verdiği için Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'e teşekkürü bir borç bilirim. Sevgi, saygı ve özlemlerle anıyorum...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi.....	5
Sayıtlılar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	8
Okuma ve Yazma Kavramı.....	8
Okuduğunu Anlama Becerisi.....	9
İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Aile.....	10
İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı ve Önemi.....	12
İlk Okuma Yazma Öğretimi İlkeleri.....	12
İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri.....	13
Türkiye’de Okuma Yazma Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi.....	17
İlgili Araştırmalar.....	27
Bölüm 3 Yöntem.....	35
Araştırmanın Modeli.....	35
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	36

Veri Toplama Süreci.....	39
Veri Toplama Araçları	39
Verilerin Analizi	40
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	42
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	65
Kaynaklar	82
EK-A: Gönüllü Katılım Formu	90
EK-B: Kişisel Bilgiler Formu.....	92
EK-C: Görüşme Formu.....	93
EK- Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	94
EK-D: Etik Beyanı.....	95
EK-E: Araştırma İzni.....	96
EK-F: Araştırma İzni Müdürlük Makamına.....	97
EK-G: Araştırma İzni Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne	98
EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	99
EK-I : Thesis/Dissertation Originality Report	100
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	101

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Ses Gruplarının Veriliş Sırası</i>	3
Tablo 2 <i>Katılımcılara İlişkin Bilgiler</i>	36
Tablo 3 <i>Ses Öğretimi Öncesinde Yapılan Hazırlıklar</i>	42
Tablo 4 <i>Birinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar</i>	44
Tablo 5 <i>İkinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar</i>	45
Tablo 6 <i>Üçüncü Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar</i>	46
Tablo 7 <i>Dördüncü Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar</i>	47
Tablo 8 <i>Beşinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar</i>	48
Tablo 9 <i>Ses Temelli Cümle Yöntemi Avantajları</i>	49
Tablo 10 <i>Ses Temelli Cümle Yöntemi Dezavantajları</i>	50
Tablo 11 <i>Ses Temelli Cümle Yönteminde Okuma Yazmaya Geçiş Süreci</i>	51
Tablo 12 <i>Ses Temelli Cümle Yönteminde Harflerin Sırası</i>	52
Tablo 13 <i>Ses Temelli Cümle Yönteminde Hızlı Okumaya Geçiş Süreci</i>	57
Tablo 14 <i>Öğretim Programı ve Akıcı Okumaya Geçemeyen Çocuklar</i>	59
Tablo 15 <i>Öğretmenlerin Ek Görüş ve Önerileri</i>	60
Tablo 16 <i>2019 ve 2024 Programları Ses Grupları</i>	76

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Dik Temel Harfler</i>	3
Şekil 2 <i>İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri</i>	14
Şekil 3 <i>Türkiye’de Okuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi</i>	17
Şekil 4 <i>Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları</i>	19
Şekil 5 <i>İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamaları</i>	20
Şekil 6 <i>İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamaları</i>	21
Şekil 7 <i>TTKB İlk Okuma Yazmada Kullanılacak Dik Temel Harfler</i>	22
Şekil 8 <i>Yazı Defteri Satır Örneği</i>	22
Şekil 9 <i>Dik Temel Harf Grupları</i>	23
Şekil 10 <i>Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde İlk Okuma Yazma Süreci, Yeni Ses Grupları ve Önerilen Süreler</i>	76
Şekil 11 <i>Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Taslak Programda Büyük Harflerin Yazılış Yönleri</i> ..	78
Şekil 12 <i>Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Taslak Programda Küçük Harflerin Yazılış Yönleri</i> ..	78

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

CY: Cümle Yöntemi

Bölüm 1

Giriş

Okuma yazma becerisi yaşantımızı her alanda etkileyen temel becerilerimizdendir. Bu beceri sadece Türkçe derslerinde değil tüm derslerde hatta yaşamımızın her alanında kullanılmaktadır. Bu kadar önemli bir beceri ilkokul hayatımızın ilk yılında, yani birinci sınıfta kazanılmaktadır. Birinci sınıfta edinilen becerilerin üzerine eklemeler yaparak devam edilmektedir. Göçer (2016), öğrenim hayatımız boyunca başarılı olabilmek için ilk okuma yazma eğitimini sağlam bir şekilde almamızın önemine vurgu yapmaktadır. MEB'in (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve kılavuzunda belirttiği gibi bu dönemde zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerimizi geliştiriyor böylece sıralama, bağ kurma, tahmin etme gibi becerilerimize de katkıda bulunuyoruz.

Okuma esnasında kâğıt üzerinde bulunan yazılar retinamızdan nöronlara ulaşmakta ve küçük parçalar halinde bir bilgi olarak görmektedir. Gözlerimiz bunu bir bütün olarak algılar. Beyin harfleri ses olarak algılar ve oluşan kelimenin anlamını belirler. Sonrasında harfler bir sese dönüşür ve anlamlı kelimeler ortaya çıkar (Karaçay, 2011). Akademik ve sosyal başarımızı etkileyen okuma becerisi, hayatımızın tüm alanlarında kendimizi ifade edebilmemiz ve çevremize karşı uyumlu olabilmemiz açısından oldukça önemli bir beceridir (Kardaş İşler ve Şahin, 2016). Okuma becerisini kazanmada zorlanan öğrenciler ise yaşamları boyunca bir eksiklik hissetmekte; akademik ve sosyal duygusal olarak olumsuz etkilenebilmektedirler (Chapman ve Tunmer, 2003).

Okuma yazma becerisi öğrencilerin sadece ilkokul hayatında değil tüm yaşamları boyunca kullanacakları ve diğer derslerindeki başarılarını etkileyen önemli bir beceridir (Öz, 2011). Bu nedenle ilk okuma ve yazma eğitimi, eğitim hayatımızın ilk basamağında yer alan ve hayatımız boyunca bizi etkileyen bir süreçtir. İlk okuma ve yazma sürecimizi anlamlı ve anlaşılır geçirebilmemiz gelecek yaşantımızda birçok becerimizi etkileyecektir. Sağırılı (2019), yaşantımız için çok önemli olan bu beceriyi nasıl kazanabileceğimizin de bizler için çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu amaca yönelik eğitim sistemimizde sürekli yeni

yöntemler geliştirilmeye çalışılmıştır. Kullanılan tüm yöntemlerin farklı şekillerde faydaları ve sınırlılıkları vardır. En faydalı yöntemi bulduk diyebilmemiz, gelişen teknoloji ve nesil karşısında pek de mümkün değildir. Tok Ş. ve ark. (2008), geliştirilen yöntemin; uygulayan, uygulanan grup ve çevreye göre değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler. Öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırmaya çalışılırken, çocuğun hızlı, anlayarak ve kavrayarak okuması ve süreçten zevk alması önemlidir (Tok, Ş. ve ark., 2008). Bu amacı sağlayabilmek adına ülkemizde birçok farklı yöntem kullanılmış fakat son yıllarda Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemi üzerinde durulmaktadır.

Günümüzdeki bilimsel gelişmeler ve hızlı ilerlemeler eğitimi her alanda etkilemektedir. Bay (2010), yapılandırmacılık gibi yaklaşımlar yeni eğitim anlayışında ön plana alınmış ve öğrenciyi ön plana almanın amaçlandığını ifade etmiştir. Buna yönelik yaşanan gelişmelerle ilk okuma yazma öğretiminde birçok ülkede değişiklikler yaşandığını vurgulamıştır. Baştuğ ve Demirtaş Şenel (2022), bireylerin nitelikli okuma yazma becerilerini edinebilmeleri rastgele değil, planlı ve programlı ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Okuma yazma sürecini etkileyen birçok faktör olduğunu ve bu faktörlerin göz önüne alınarak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu faktörlerden bazıları öğrenci ile ilgiliyken (takvim yaşı, okul olgunluğu, zekâ gibi); bazıları öğrencinin yaşadığı aile ve çevre; bazıları ise öğretim süreci ile ilgili (yöntem, öğrenme ortamları, materyaller, öğretmen gibi) olabileceğine dikkat çekmişlerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı, okuma yazma öğretilmesiyle öğrencilere okuma yazma becerisini kazandırmanın yanı sıra, öğrencilerin araştıran, sorgulayan, iletişim kurabilen, ana dilimiz olan Türkçeyi etkili kullanabilen, problem çözebilen, yaşam boyu öğrenebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2005). Öğrenen grubun ihtiyaçlarının belirlenmesi ve nasıl kavrayabildiklerinin saptanması okuma yazma öğretimi için önemli bir süreçtir.

12.07.2004 tarihi itibarıyla kabul edilmiş olan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma yöntemi olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)

kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2005). Gruplandırılan seslerle başlayan yeni bir yöntem geliştirilmiştir. Birkaç ses öğretiminden sonra anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulmaya başlanmış ve kısa sürede cümlelere ulaşma hedeflenmiştir (MEB,2005). Oluşturulan ses grupları zamanla güncellenmiştir. Güncel hali aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Ses Gruplarının Veriliş Sırası (MEB- TTKB, 2019)

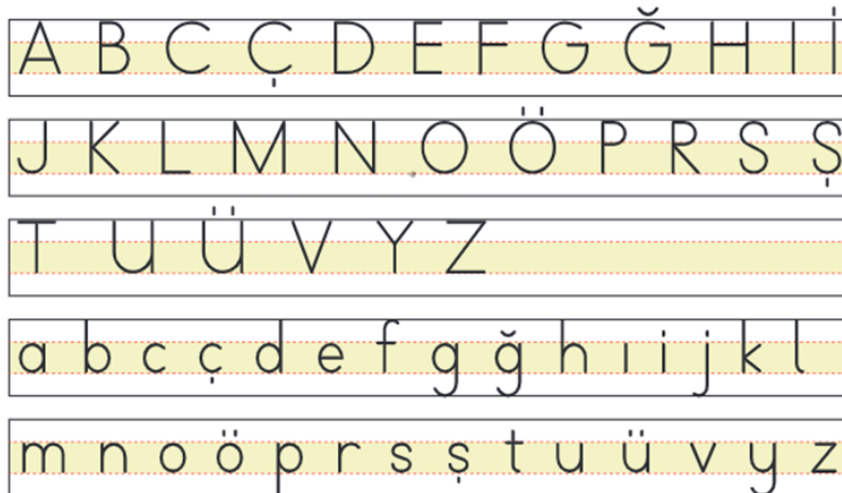
Ses Grubu	Harfler
1. Ses grubu	E-L-A-K-İ-N
2. Ses grubu	O-M-U-T-Ü-Y
3. Ses grubu	Ö-R-I-D-S-B
4. Ses grubu	Z-Ç-G-Ş-C-P
5. Ses grubu	H-V-Ğ-F-J

Oluşturulan ses gruplarına göre harflerin doğru yazımı da son derece önemlidir.

Harflerin doğru yazım şekilleri (MEB- TTKB, 2019) aşağıda Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Dik Temel Harfler



(MEB, 2019)

Bir ilkokul öğretmenin en zor ve en önemli görevlerinden birisi öğrencilerine okuma yazmayı öğretmektir. Günümüzde öğretmenler hem teknolojik hem de bilimsel gelişmeleri takip ederek okuma yazma sürecine devam etmeli ve eğitsel uygulamalara hâkim olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri, aileleri ve okul dışı faaliyetleri hakkında da bilgi sahibi olmaları önemlidir.

Öğretmenlerin öğrencileri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları okuma yazma gelişimine katkıda bulunur (McIntyre, Hulan ve Layne, 2011 Akt. Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt ve Kurt). Bu araştırma, öğretmenlerin öğrencilerine kazandıracakları en değerli beceri olan okuma ve yazmayı öğretirken STCY ve ses grupları ile ilgili yaşadıkları güçlükleri tespit edip çözüm önerileri geliştirebilmeyi amaçlamaktadır.

Problem Durumu

Duran ve Çoban (2011)'a göre, bir konuda bilgi edinmek ve edinilen bilgiyi aktarmak okuma yazma becerimizle ilgilidir. Sistemli bir şekilde bilgiler edinerek çeşitli bakış açlarına sahip olmak ve doğru sonuçlara ulaşmayı amaçlamak okumanın temelidir. Doğru, okunaklı ve estetik bir yazı ise günümüz toplumunun gereksinimlerindedir. Bu becerileri edinebilmemizin temelinde okuma yazma öğretimi vardır.

Akademik hayatımızın başlangıcı olan birinci sınıf, hayatımızın en önemli becerilerinden olan okuma yazmayı ve dilimizi öğrenmek için attığımız ilk adımımızdır (Pehlivanoğlu, Tozlu ve Özbaş, 2019). Okuma ve yazma öğretimi, bireylerin yaşantılarını etkileyen en temel becerilerimizdendir. Öğretmenler, öğrencilerine bu beceriyi kazandırabilmek için programın uygun gördüğü farklı yöntemler kullanmaktadırlar. Bu yöntemlerin sıklıkla değişiyor oluşu öğretmenlerin farklılıkları sürece aktarmakta zorlandıklarını göstermektedir (Çağlar, 2018). Türkiye'de MEB tarafından 2004 yılında Türkçe öğretim programında da değişikliğe gidilmiştir. Bütünsel bir şekilde devam eden cümle yönteminden, sese dayalı yöntem olan Ses Temelli Cümle Yöntemine geçiş yapılmıştır (Bayık ve Bahap Kudret, 2012).

Öğrencilerde anlamlı okumayı gerçekleştirebilmek için nitelikli okuma çalışmaları yapılması önemlidir. Fakat ülkemizde okuma alışkanlığı edinme ve edindirmede sıkıntılar yaşanmakta ve bu sıkıntının temelinde çevre tarafından özendirilen bir davranış olarak görülmemesi ve okullarda da çeşitli nedenlerle sorunlar yaşanıyor olmasıdır (Anılan, 2019). Bu nedenle okuma becerisinin hem çevre hem de okullarda özendirici hale getirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin kullandıkları stratejiler geliştirilmeli ve artırılmalıdır. Öğretmenlerin daha nitelikli uygulamalar yapabilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenebilirler (Baydık ve Bahap Kudret, 2012).

Dil öğretimi alanından günümüze kadar 'gelenekçi, bilişsel, davranışçı ve yapılandırmacı gibi çeşitli yaklaşımlar uygulanmıştır. Günümüzde ise yapılandırmacı yaklaşım uygulanmakta, böylece öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Pehlivanoğlu, Tozlu ve Özbaş, 2019). Günümüzde STCY ile öğretim yapıldığı için okuma yazma öğretiminin önemli bölümü ses gruplarıdır. Akıcı ve anlamlı öğrenme için ses gruplarında bulunan harflerin sırası önemlidir. Çağlar (2018)'e göre, fonetik olarak yakın olan ve ilk ses grubunda yer alan "L – N" seslerinin aynı ses grubunda olması karışıklığa sebep olabilir. Sesli harflerin ilk gruplarda yer alması ise öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Okuma olduğu kadar yazma da hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Yazma çalışmaları özellikle ilkokul birinci sınıfta çok önemlidir. Kâğıdın pozisyonu, kalemin doğru tutuluş şekli, yazı özen ve düzeni ile ilgili öğretmenler iyi yetiştirilmelidir (Akyol, 2008).

Araştırma Problemi

Ses Temelli Cümle Yönteminde, ses öğretimi yaparken öğretmenler hangi zorluklarla karşılaşıyorlar ve çözüm önerileri nelerdir?

Alt Problemler

1. Ses öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?
2. Öğretmenlerin ses öğretiminde yaşadıkları zorluklarla ilgili çözüm önerileri nelerdir?

Sayıtlılar

Katılımcıların bütün sorulara gözlemlerini doğru şekilde yansıtacak cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sonuçları, 2023- 2024 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır'da devlet okulu, köy okulu ve özel okullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma kapsamında Diyarbakır ilinde hem köy okullarında, hem devlet okullarında hem de özel okullarda birinci sınıf okutan öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu araştırmada 20 öğretmenle görüşme yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 30-40 dakika aralığında sürmüştür. İzin veren öğretmenlerle görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı için İzin vermeyen öğretmenlerle yapılan görüşmeler yazılı olarak not edilmiştir.

Tanımlar

Ses Temelli Cümle Yöntemi: Bu yöntemde seslerle öğretim yapılır. İlk iki ses öğretimi yapıldıktan sonra hecelere, sonrasında kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşmak amaçlanmadır (Akyol, 2008).

Okuma: "Okuma, kişiye bilgi girdisi sağlayan özgürleştirici bir eylemdir. Okuma, kişinin düşünmesini, eleştirel, yaratıcı eylemlerini besleyen, yeni okuma yolculuğuna çıkma sürekliliğini sağlamadır." (Güleryüz, 2018).

Yazma: Bireylerin duygu ve düşüncelerini farklı sembollerle alıcıya anlatmak için kullanılan işaretlere yazma denir (Akyol, 2008).

Harf: Dilde bulunan seslerin yazı karşılığına ve alfabeyi oluşturan işaretlere harf denir (Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük).

Yapılandırmacılık: Öğrenme süreçlerinde öğrenenin rolünün ne olduğunu anlatan bir yaklaşımdır (Brooks & Brooks, 1999)

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma yazma kavramları, okuma yazmanın önemi ve okuma yazma yöntemleri üzerinde durulmuştur. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili kavramsal ve kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Araştırma ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Okuma ve Yazma Kavramı

Okuma

Nas (2004)'a göre okuma, gözlerimizin yazıyı görüp tanımasından sonra zihnimizde anlamlandırmaya çalıştığımız bir süreçtir ve okuma hem okul hayatımızda hem de yaşamımızda önemli bir öğrenme aracıdır. Johnson (2017)'a göre ise okuma, bağımsız bir süreç değildir. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri birlikte çalışır. Bilgiyi alan becerilerimiz; dinleme ve okuma becerilerimizdir. Bilgiyi veren becerilerimiz ise konuşma ve yazma becerilerimizdir. Bunlara düşünme (kafamızın içinde gerçekleşen bir dil) gibi beşinci bir dil daha ekleyebiliriz.

Akyol (2014)'e göre okuma, sihirli bir süreçtir. İnsanlar okumalar yaparak yeni kelimeler öğrenirler, ufuklarını ve hayal güçlerini zenginleştirirler. Okuma hem toplumsal hem de kişisel yönden bireyleri etkiler. Hayatımızı düzenlemede ve yaşantımızı zenginleştirmede bize katkılar sağlar. Korkmaz (2008)'a göre okuduğumuz bir romandan etkilenerek yaşamımıza yön vermemiz mümkündür. Okuma, aynı zamanda duygu ve davranışlarımızı da büyük ölçüde etkiler. Okumanın bireyin temel ihtiyaçlarını karşıladığını yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Korkmaz, 2008). Etkili okuma stratejilerini ve becerilerini edinmelerinde öğrencilere destek olan öğretmenler ve veliler de haklı bir gurur yaşarlar (Afflerbach vd. 2008). Okumanın hayat boyu devam edebilmesi için öğretmenlerin okumanın doğasını bilmeleri ve amaçlarını iyi belirlemeleri gerekmektedir. Okuma kendi seyrine bırakılırsa zaman içinde gelişim gösteremeyecek ve çocuk da bunu alışkanlık haline getiremeyecektir (Baş ve Özdemir, 2020).

Öğrencinin okumayı öğrenirken bunu beceri haline getirmesi için harfleri sezmesi ve algılaması sonucu ses- anlam ilişkisine dönüştürme işlemini kazanması gerekmektedir. Bu durum, öğretimin belli bir aşamasından sonra çocuğun bir kelimeyi meydana getiren ses birimlerinin farkına varmasıyla açıklanır (Avşar Tuncay, 2021).

Yazma

Çocuklar yazılı sembollerle daha okula başlamadan alışveriş merkezleri, ilan panoları gibi yerlerde karşılaşır (Baş, 2012). Yazma sadece sesleri/ sözcükleri gösteren işaretlerle tümceler üretmek değildir; yazmak düşüncemizi alıcıya tam olarak anlatabilmektir (Dilidüzgün, 2020). Yazma becerisini edinmek çocuklar için başlarda karmaşık bir süreçtir. Fakat çocuklar yazma becerilerini edindiklerinde ilk olarak kendi isimlerini yazmak isterler (Treiman & Broderick, 1998). Çocukların okunaklı ve özenli bir şekilde yazmayı öğrenmesi hem kendi yaşamları hem de ülkenin yazma kültürünün gelişmesi açısından önemli bir beceridir. Okuma yazma becerilerini öğrenmek için ilk adım ilkokul birinci sınıfta atılır. Bu nedenle birinci sınıf çok kritik bir dönem olduğu için önemlidir (Gök ve Baş, 2020). Yazmaya motive etmek ve etkili bir yazma öğretimi gerçekleştirebilmek için öğretmenler farklı etkinliklerden yararlanabilirler. Öğretmenler öncelikle sınıf ortamlarını yazmaya teşvik edici şekilde düzenlemelidirler (Akyol, 2014). Okula yeni başlayan öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve fiziksel açıdan yazma sürecine ne kadar hazır olurlarsa öğretmenler de o kadar rahat hissedeceklerdir. Özellikle yazmaya hazırlık dönemi çalışmalarında, çeşitli oyunlarla öğrencileri motive etmeli ve bilek hareketleri ile fiziksel açıdan da hazırlık yaparken öğrenci farkındalığı artırılmalıdır (Baş, 2018).

Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuduğunu anlayabilme becerisini edinmek, okumanın temel amacıdır (Nas, 2004). Akyol (2018)'a göre yirmi birinci yüzyılda öğrencilerden beklenen okuma yazma süreci sadece adını soyadını yazma becerisini kazanması değil, okuduğunu anlayan ve anladıklarını yaşadığı ortamı geliştirmek için değerlendiren bireyler olabilmeleridir. Ulusoy, Dedeoğlu ve Ertem (2012), okullarda verilen okuma yazma eğitimiyle amaçlananın, doğru

ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan öğrenciler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Akıcı okuyup ve okuduğunu hızlı bir şekilde anlama becerisini bazı öğrencilerin doğal olarak öğrendiğini bazı öğrencilerin ise öğretmenlerinin ve ailelerinin desteklerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler.

İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Aile

Şahin (2008), “Bireyler için ilk okuma yazma süreci ne zaman başlar?” sorusuna genel olarak, okul öncesi eğitimde ya da ilkököl birinci sınıfta cevapları alınabileceğini ifade etmektedir. Fakat çocuklar küçük yaştan itibaren merak duyguları ile “Bu ne demek?” sorusunu sormalarıyla birlikte öğrenme başladığını vurgulamaktadır. Çocukların doğumundan itibaren içinde buldukları çevre onların dil edinimlerini ve okuma yazma süreçlerini etkileyeceğine dikkat çekmektedir. Korkmaz (2021), ailenin ortamının çocukların eğitimi desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir. Sosyal ve ekonomik kaynaklar aile ortamının temel belirleyicileri olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal kaynakları ise; aile içi ilişkiler, ebeveynlerin çocuk yetiştirme ve eğitimi konusunda beklenti ve tutumları, ebeveynlerin çocuk yetiştirmede sorumluluklarını yerine getirme ve farkındalık düzeyleri olduğunu dile getirmektedir. Ekonomik kaynakların ise; gelir durumları, çocuklarının eğitimi ve gelişimi için temel ihtiyaçları ne kadar karşılayabildikleri, ebeveynlerin meslekleri ve çalışma koşulları olduğuna dikkat çekmektedir.

Kasten ve Yıldırım (2013)’a göre, çocukların ilk öğretmenleri anne babalarıdır. Çocuklar formel eğitimlerine başlamadan önce ailelerinde birçok şey öğrenirler. Ev ortamlarına bağlı olarak kelime hazinelerinde farklılık olabilir. Bu nedenle anne ve babalar farkında olarak ya da olmayarak çocuklarının ilk öğretmenleridirler.

İlkokulda eğitim öğretim süreci, okuma yazmayla başlar. Okuma anlama becerisini edinmiş olan bireyler, ana dilini verimli bir şekilde kullanmayı, kendini ifade edebilmeyi ve okuduğunu anlama yeteneğine sahip olur (Gökalp ve Erdoğan, 2023). Öğrencilerin okuma yazmanın temelini edindikleri birinci sınıf oldukça önemlidir. Bu dönemde edindikleri okuma

yazma becerilerinin kaliteli oluşu gelecekteki başarılarına katkı sağlayacaktır (Herbers ve diğerleri, 2012).

Korkmaz (2021)'a göre ailelerin çocuk yetiştirme ve çocuklarının eğitiminde dikkat etmesi bazı ilkeler vardır. Bunları şu şekilde özetlemiştir:

- Aile, çocuğunun eğitiminde çocuklarına karşı olumlu, destekleyici ve motive edici bir dil kullanmalıdır.
- Aile, çocuklarının gelişim ve eğitimi ile ilgili tüm konularda öğretmenleriyle iş birliği içinde olmalıdır.
- Aile içerisinde tüm bireylerin ortak zaman ayırabilecekleri faaliyetler düzenlenmelidir.
- Aile, çocuğunun ilgi ve yeteneklerine karşı duyarlı olarak onları desteklemelidir.
- Aile, okul etkinliklerine katılımları için çocuklarını desteklemeli ve teşvik etmelidir.
- Aile, çocuklarının ödev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri noktasında destek olmalı fakat onların yerine bu sorumlulukları yerine getirmeye çalışmamalıdır.
- Aile, çocuklarının okulda öğrendikleri bilgi, değer, tutum, davranış ve becerileri desteklemeli ve onların bu davranışları ile çatışma halinde olmamalıdır.
- Aile, çocuklarının eğitimleri için harcadıkları giderleri bir masraf olarak değil insana yapılan bir sermaye olarak görmelidir. Çünkü toplumumuzda sosyoekonomik olarak üst seviyelere yükselmenin yolu nitelikli eğitim ve nitelikli insan gücünden geçmektedir.
- Aile, çocuğunu fikirlerine saygı duyduğunu ve fikirlerini önemseydiğini ona hissettirmelidir.
- Aile, çocuklarına davranış kazandırmaya yönelik koydukları kurallarda istikrarlı olmalı ve bu kuralları kontrol etmelidir.
- Aile, çocuklarını asla başkalarının çocuklarıyla (komşu, akraba gibi) kıyaslamamalı ve aşağılamamalıdır.

- Aile, çocuğunun seçim yapma hakkını unutmamalı, kıyafet, oyuncak gibi konularda onlara seçme özgürlüğü vermelidir. Çocukların seçim sürecine aktif olarak katılmaları onların karar verme duygularının gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.
- Aile, çocuklarının isteklerinde ve davranışlarında sınırlarının farkına varmasına yardım etmelidir. Hata yaptıklarında, hatalı davranışları için özür dilemenin ve hatasını kabul etmenin erdemli bir davranış olduğu fark ettirmelidir.
- Aile, çocuklarının hayata hazırlandığının farkına varmalı ve gerçeklerle yüzleşmelerine engel olmamalıdır.

İlk Okuma Yazma Öğretimin Amacı ve Önemi

Günümüzde bilgi hızla üretilmekte ve tüketilmektedir. Ülkelerin gelişebilmesi ve ilerleyebilmesi için nitelikli insanlar yetiştirilmelidir. Nitelikli insan yetiştirebilmek için de nitelikli eğitim gereklidir (Avcı & Şahin, 2016). Akademik başarının temelinde okuma yazma vardır. Okuma yazma becerisini küçük sınıflarda başaramamış olan öğrenciler maalesef bu durumun olumsuz etkilerini ilerleyen süreçte göreceklidir (Wilson ve Trainin, 2007). Bu nedenle nitelikli eğitimin ilk basamağı olan okuma yazma öğretimi son derece önemlidir. Sınıf öğretmenleri için okuma yazmanın amacı ilk olarak çocukların okumayı sevmesine yönelik olmalıdır (Baş ve Özdemir, 2020). Eğitim öğretim sürecinin başlayabilmesi ve ilerleyebilmesi için ilk okuma yazma öğretimi sürecin vazgeçilmez ögesidir (Bay, 2010).

İlk Okuma Yazma Öğretimi İlkeleri

Bir işin yapılabilmesi için doğru olduğu herkes tarafından kabul edilmiş, kanıtlanabilmiş düşünce ya da prensiplere ilke denir. İlkeler yol göstericidir. Bu nedenle ilk okuma ve yazma öğretiminde ilkelerin olması çok önemlidir (Güleryüz, 2002).

İlk okuma yazma öğretimi ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. İlk okuma yazma öğretimi, Türkçe öğretimi ve diğer tüm derslerin temelidir.
2. Okuma yazma yapabilmek aynı zamanda düşünme becerisi de gerektirir.

3. İlk okuma yazma öğretimi tüm derslerin temelinde yer alır.
4. Öğrencilerin öğrenmelerine etkin olarak katılabilmeleri için neden öğrendiklerini yani amaçlarını bilmeleri gereklidir.
5. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılabileceği herhangi bir başarısızlık, çocuğun akademik gelişiminde, olumsuz etki yaratır.
6. Öğrencilerin günlük yaşantıları ile ilgili bağ kurmaları önemlidir.
7. Her çocuğun özel olması bireysel farklılıkların okuma yazma öğretimlerinde de dikkate alınması gerektiğini gösterir.
8. Yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri ilk okuma yazma öğretimlerinde kullanılmalıdır.
9. Öğrencilerin derse karşı dikkatleri çekilmeli ve sürece etkin katılımları sağlanmalıdır.
10. İlk okuma yazma öğretiminde oyunlardan yararlanılmalıdır. Çocuklar daha küçük yaş grubunda oldukları için buna ihtiyaç duyarlar.
11. Planlı çalışma ilk okuma yazma öğretimi için esas olan durumlardandır.
12. Hem görsel hem de işitsel araçlardan yararlanılması ilk okuma yazma öğretimi için önemlidir.
13. Ezber değil anlama odaklı bir şekilde çalışmalar yürütülmelidir.
14. İlkokuma yazma öğretimi aşamalı ve birbirine bağlı olan çalışmalardan oluşur (Güleryüz, 2002, ss.67-71; Çelenk, 2006, ss.13.17; Çelenk, 2003, ss.36-41; Kavcar, 1997, ss. 28-29. Akt. Sağırılı, 2020, ss. 10-11.)

İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

İlk okuma yazma yöntemleri, zamanla teknolojinin gelişimi ve ihtiyaçlara göre değişikliklere uğramıştır. Çelenk (2019, s.45)'in ilk okuma yazma öğretim yöntemleri gruplaması Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

Bireşim (Sentez) Yöntem ve Teknikleri	Çözümleme (Analiz) Yöntem ve Teknikleri	Karma Yöntem ve Teknikleri
<ul style="list-style-type: none"> • Harf (Alfabe) Yöntemi • Ses (Fonetik) Yöntemi • Hece Yöntemi 	<ul style="list-style-type: none"> • Öykü Yöntemi • Cümle Tekniği • Kelime Tekniği 	

(Çelenk, 2019, s. 45)

Bireşim (Sentez) Yöntem ve Teknikleri

İlk okuma yazma öğretiminde klasik bireşim yöntemlerde şu sıralama izlenir:

- Sesli büyük harfler tanıtılır (A,E,I,İ,O,Ö,U,Ü).
- Daha sonra sessiz büyük harfler tanıtılır (B,C,Ç,D,F,G,Ğ,H,J,K,L,M,N,P,R,S,Ş,T,V,Y,Z).
- Sesli harflerle sessizler birleştirilerek heceler oluşturulur (AT, OT, TE, TU vb.).
- Heceler birleştirilerek kelimeler oluşturulur (ATA, ETE, SÜTE vb.).
- Kelimeler oluşturulduktan sonra cümleler oluşturularak okuma yazma becerisi geliştirilir (Çelenk, 2019).

Harf (Alfabe) Yöntemi

Bu yöntemde harfleri tanımak temel ilkedir. Harf tekniği çok eski ve yüz yıllar boyunca sürmüş bir yaklaşımdır. Bu teknikte önce harfler alfabetik sıraya göre öğretilmektedir. Sonrasında ünlü ve ünsüz harfler birleştirilerek heceler ve kelimeler

oluşturulmaktadır. İkişerli ve üçerli kelimelerden sonra cümleler ve metinler oluşturularak devam edilmektedir (Çelenk,2019).

Ses (Fonetik) Yöntemi

Bu yaklaşımdan ilk olarak harflerin ilk sesleri tanıtılır. Sesli harfler öğrenilince sessiz harflerle birleştirilerek heceler oluşturulur. (Çelenk, 2019). Öğretilmek istenen sessiz harf vurgulanarak söylenir. “Örneğin eşşş... , aşşş....” şeklinde okunarak “ş” sesine dikkat çekilir. Sonrasında ikişerli üçerli hecelerden sonra kelimeler, cümleler ve metinler oluşturulur (Çelenk, 2019).

Hece Yöntemi

İlk okuma yazma öğretimine bu yöntemde hecelerle başlanır. Öncelikle heceler öğrencilere tanıtılır. Belirlenmiş olan hecelerin öğrencilere ezberletilmesi, okutulması ve yazdırılması amaçlanır. Yeterince hece ezberlendikten sonra heceler bir araya getirilerek kelimeler oluşturulur. Sonrasında aşamalı olarak cümleler ve metinler oluşturulur (Çelenk, 2019).

Çözümleme (Analiz) Yöntem ve Teknikleri

Çözümleme yöntemine göre, öğrencilerin yaşantılarının bir bütün olarak süreçte olması gereklidir. Kalıcı ve etkin öğrenme bu şekilde sağlanabilir. Sözcükten başlayan, cümle ya da metinden başlayan yöntemleri bulunur. En yaygın olanı ise çocuk için anlamlı olan cümlelerle okumaya başlamaktır. Oluşturulan cümleler önce kelimelere, kelimeler ise hecelere, heceler de seslere ayrılarak harflerin sesi hissettirmeye çalışılır. Elde edilen seslerden ise önce heceler, sonrasında hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturulur. Bu şekilde devam edilir (Çelenk, 2019).

Öykü Yöntemi

Cümle yönteminin genişletilmiş biçimi, öykü (hikâye) yöntemidir. Öyküyü oluşturan cümleler buradaki temel birimdir. Öyküler tüm çocukları ilgilendirdiği için bu yöntem okuma alışkanlıklarını ilginç hale getirir. Bu yöntemin basamakları:

1. Öğretmen öyküyü farklı şekilde okuyarak öğrencilerin dikkatlerini çeker.
2. Bütün ayrıntılar öğrenilinceye kadar öykü üzerine tartışılır. Hatta öğrencilerden dramatik oyun çıkarmaları istenebilir.
3. Öğrenciler olayların akışını bildikleri için cümleleri tanımayı hızla öğrenirler.
4. Her cümle iyice tanınmaya kadar tekrarlar yapılır.
5. Önce kelime grupları tanınmış olur.
6. Sonra bazı kelimeler ve bu kelimelerin öğeleri bulunur.
7. Yeni kelimeler önceden bilinen öğeler yoluyla okunur (Öz ve Çelik, 2015).

Cümle Tekniği

Bu yöntemde okuma yazmaya öğrencilerin seviyelerine uygun ortalama 40 anlamlı cümle ile başlanmaktadır. Bu cümlelerin içerisinde geçen yaklaşık 120 kelime ile okuma yazma öğretimi yapılır. Cümleler önce kelimelere, sonra hecelere ve en sonunda harflere bölünür. Her aşamada bölünen öğeler birleştirilerek yeni kelimeler ve cümleler oluşturulur (Öz ve Çelik, 2015).

Kelime Tekniği

Kelime yönteminde çocukların günlük hayatlarında kullandıkları ve anlamını bilmedikleri kelimeler bütün olarak verilir. Öğrenciler kolay hatırlayabilsinler diye kelimelerle ilgili görseller kullanılır ya da kelimeler tekrar edilir. Kelime tanındıktan sonra kelimeler hecelere, heceler harf ve seslere ayrılır (Avşar Tuncay, 2021).

Karma Yöntem ve Teknikleri

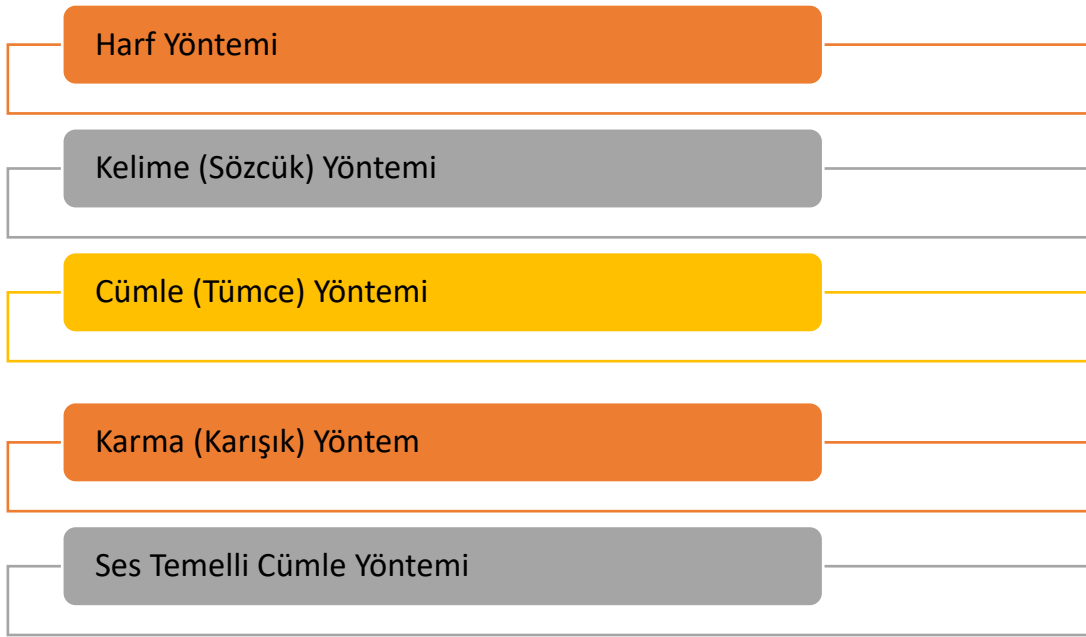
Karma yöntem, uygulama yapan öğretmenlerin geliştirdiği bir yöntemdir. Bireşimsel ve çözümlene yöntemlerinin güçlüklerine karşı geliştirilmiştir. (Çelenk, 1993; Akt. Çelenk, 2019). Ülkemizde karma yöntem tek başına okuma yazma öğretimi olarak uygulanmamıştır. Fakat cümle çözümlene yöntemi ile öğrenmede geç kalan öğrenciler için kullanılmıştır (Baş ve Özdemir, 2020).

Türkiye’de Okuma Yazma Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi

Tüm ülkelerde yaşandığı gibi ülkemizde de okuma yazma öğretim yöntemlerinde tarihsel bir gelişim olmuştur. Öz ve Çelik (2015), Türkiye’de okuma yazma öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimini beş başlık altında toplamıştır:

Şekil 3

Türkiye’de Okuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi



(Öz ve Çelik, 2015)

Harf Yöntemi

Okuma yazma öğretimine harf yöntemi ile başlanmış olan ülkemizde, ilk olarak harflerin isimleri öğretilmektedir (Öz ve Çelik, 2015). Daha sonra harflerle heceler ve en sonunda kelimeler oluşturulmaktadır (Akyol, 2008).

Kelime (Sözcük) Yöntemi

Ülkemizde harf yönteminden sonra kelime yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde heceler birleştirilerek kelimeler oluşturulur ya da direkt olarak kelimelere öğrencilerin dikkatleri çekilir. Öğrencilerin anlamsız harf ve heceler yerine anlamlı kelimelere odaklanmaları sağlanır (Öz ve Çelik, 2015).

Cümle (Tümce) Yöntemi

Ülkemizde cümle yöntemi, 1926 itibariyle kullanılmaya başlanmış 2005 yılına kadar kullanılmıştır (Öz ve Çelik, 2015). Bu yöntemde anlamlı cümlelerden sonra kelimeler sonrasında ise sırasıyla heceler ve sesler tanıtılır bu şekilde okuma sürecine geçilir (Akyol, 2008).

Karma (Karışık) Yöntem

Karma yöntemde önce cümleler verilir sonra sözcük, hece ve harflerin tanıtılır. Özgün bir yöntem değildir. Cümle yönteminin hızlandırılmış ve bozulmuş şeklidir (Öz ve Çelik, 2015).

Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ilköğretim programlarında 2004 yılı itibariyle değişiklikler yapmıştır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kalması nedeniyle, Yapılandırmacı Yaklaşım, Çoklu Zekâ, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Beyin Temelli Öğrenme gibi yaklaşımlar temel alınarak programlar hazırlanmıştır. 2004 yılında hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı anlayışlar esas alınarak hazırlanmıştır. İlk okuma yazma öğretimi, hazırlanan programda detaylı bir şekilde ele alınmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan öğretim programında, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan Cümle Yöntemi (CY) kaldırılmış yerine Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğretim yapılmaya başlanmıştır (MEB,2005).

Günümüzde hâlâ kullanılan STCY, öğretime seslerle başlanmakta ve anlamlı birkaç ses verildikten sonra ilk olarak heceler, sonrasında kelimeler, sırasıyla cümleler ve metinler oluşturularak uygulanmaktadır (Akyol, 2008; Öz ve Çelik, 2015). Bu yöntem kapsamında sesler gruplandırılmakta ve sırası ile öğrencilere öğretilmektedir. Bu yöntem ve sıralamanın öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri için olumlu ve olumsuz yanları incelenmeli ve nasıl geliştirilebileceği tartışılmalıdır.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları, MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programında şu şekilde verilmiştir:

Şekil 4

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları



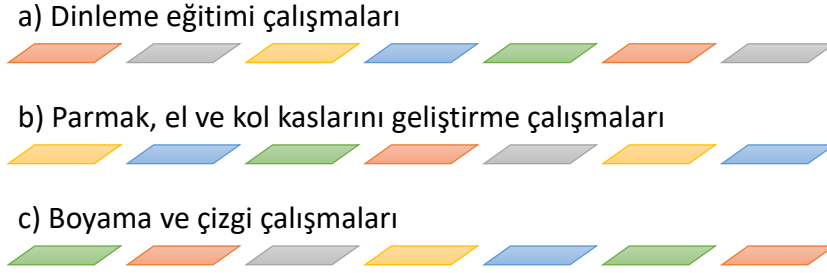
(Türkçe Dersi Öğretim Programı, MEB, 2019)

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamaları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 5

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Aşamaları



(MEB, 2019)

Dinleme Eğitimi Çalışmaları

Öğretmenler harf öğretimine başlamadan önce ilk olarak dinleme çalışmaları yapmalıdır. Öğrencilerin doğal ve yapay sesleri tanımaları ve taklit etmeleri amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere dinletilecek olan sesler, ses ve harf ilişkisini kavramalarına yardımcı olmalıdır (Akdağ, 2019).

Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme

İkinci aşamada, parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeyi destekleyici çalışmalar yapılmalıdır. Avuç açıp kapatma, oyun hamurlarıyla etkinlikler yapma, elma-armut toplama hareketlerini yapma, yumuşak bir topu sıkma, parmak uçlarıyla masalara vurma gibi çalışmalar örnek olarak gösterilebilir (Avşar Tuncay, 2021).

Boyama ve Çizgi Çalışmaları

Üçüncü aşamada ise boyama ve çizgi çalışmalarıyla çocukların hangi ellerini kullandıkları tespit edilmelidir. Çocuklar hangi elleriyle daha rahat yazabiliyorlarsa o ellerini kullanmaları noktasında teşvik edilmelidirler. Çizgi çalışmaları yazılacak harfin yapısal özelliği göz önünde bulundurularak öğrencileri hazırlama amaçlı yapılmalıdır. Dik, dairesel, eğik ve

yatay çizgiler dik temel harflerin öğretiminde kullanılır. Dik temel harfleri soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazıyoruz (MEB,2019) Bu nedenle çizgi çalışmalarının da bu şekillerde ve öğrencileri okuma yazma sürecine hazırlayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Harfleri yazmaya hazırlamak için, çizgi çalışmalarının ilerleyen sürecinde öğrencilerden önce noktaların üzerinden çizmeleri, sonra iki nokta arasına çizmeleri son olarak ise hiç nokta verilmeden öğrencilerinin kendilerinin çizgileri çizmeleri istenecektir. Aşağıdaki şekillerde örnekler verilmiştir.

İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamaları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 6

İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamaları

a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme



b) Harfi okuma ve yazma



c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma



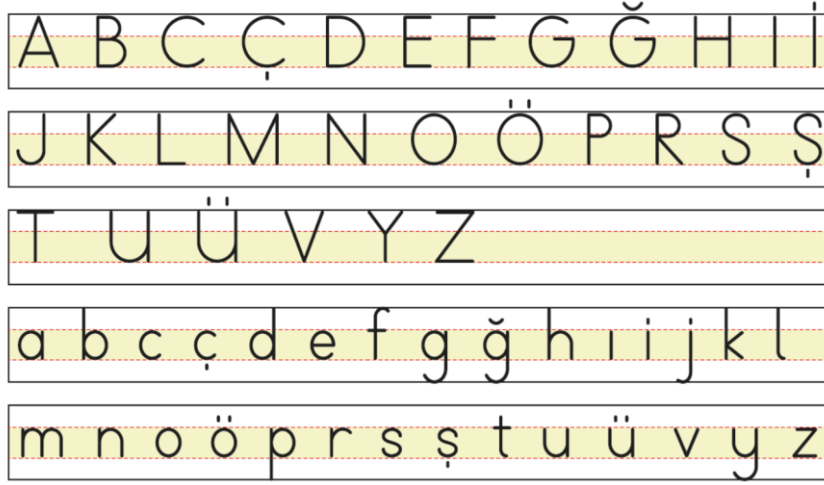
d) Metin okuma



(MEB, 2019)

Şekil 7

TTKB İlk Okuma Yazmada Kullanılacak Dik Temel Harfler

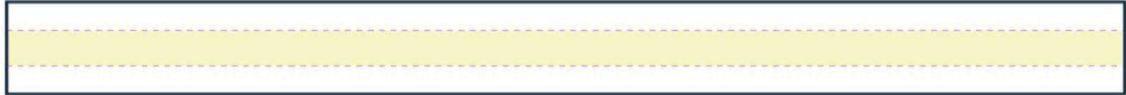


(MEB, 2019)

“Okuma yazma öğretimi süreci boyunca dört çizgi, üç aralıktan oluşan standart **Yazı Defteri** kullanılmalıdır.” (MEB, 2019, s.12).

Şekil 8

Yazı Defteri Satır Örneği



(MEB, 2019, S.12)

Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme

Okuma ve yazma öğretimi yapılırken; tekerleme, şarkı, bilmece, harf senaryosu gibi yöntemlerle ses hissettirilmeye çalışılmalıdır. Sonrasında hissettirilen sesin harf karşılığı gösterilmeli ve harf ile ses arasındaki ilişki kavratılmalıdır (MEB,2019). Ses hissettirme çalışmaları yapılırken öğrenci isimlerinin ya da yakınlarında bulunan nesnelerin kullanılması öğrencilerin daha dikkatli olmaları noktasında pekiştirici olacaktır.

Harfi Okuma ve Yazma

Ses ve harf arasındaki ilişki öğretimi tamamlandıktan sonra harflerin okunması ve yazılması kısmına geçilmelidir. Önce büyük harf sonra küçük harfler yazılış yönleriyle birlikte öğretilmelidir. Harf öğretimi yaparken ses grupları sırasına dikkat edilmelidir (MEB, 2019).

Şekil 9

Dik Temel Harf Grupları

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, İ, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

(MEB, 2019)

Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Yazma ve Okuma

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programına (2019) göre, birinci ses grubunda ilk harf olan “e” sesi öğretildikten sonra ikinci ses olan “l” sesinin öğretimine geçilir. “l” sesi hissetme, okuma ve yazma çalışmalarının ardından bir sesli bir sessiz harf öğrenildiği için hece öğretimine geçilir. Hece çalışmalarında küçük harfler kullanılır. Heceler oluşturulurken ilk olarak kapalı hece sonrasında açık heceler oluşturmaya dikkat edilmelidir.

Örneğin: e + l = el (kapalı hece) (MEB, 2019)

l + e = (açık hece) (MEB, 2019)

Ardından üç ve dört harfli heceler oluşturulur fakat bu bölümde öğrencinin anlamını bildiği kelimeleri seçmeye dikkat edilmelidir. Heceler kolaydan zora doğru olmalıdır. Anlamlı ve işlek hece ve kelimeler olmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2019).

Örneğin: a, al, la, kel, kal, kalk (MEB, 2019)

Oluşturulan kelimeler görsellerle desteklenebilecek ve öğrencilerin anlamlandırabileceği kelimeler olmasına öncelik verilmelidir (MEB, 2019).

Örneğin:

e + la = Ela (MEB, 2019)



ka + le = kale (MEB, 2019)



la + le = lale (MEB, 2019)



e + lek = elek (MEB, 2019)



Yeni kelimeler oluşturulduktan cümle oluşturmaya geçilmelidir. Cümleler oluşturulurken kelimeler arasında uygun boşluk bırakılmasına özen gösterilmelidir (MEB, 2019).

**** “Ela, kale, lale ve elek” kelimeleri için kullanılan görseller “Freepik” isimli siteden alınmıştır.**

Örneğin:

elek → Ela elek al. (MEB, 2019)

Cümleler oluşturulurken yazılışı ve okunuşu gösterilmemiş olan kelimeler için görseller kullanılmamalı, sadece yazılışı ve okunuşu öğretilmiş olan kelimeler yerine görseller kullanılmalıdır.

Örneğin:

“Ela  al.”

“elma” kelimesinin nasıl okunduğu ve yazıldığı daha öğretilmediği için elma görseli de kullanılmamalıdır (MEB, 2019).

“Ela  al.”

“Ela al.”

(lale)

“lale” kelimesinin nasıl okunduğu ve yazıldığı öğretildiği için lale görseli de kullanılabilir (MEB, 2019).

**** “Elma ve lale” görselleri “Freepik” isimli siteden alınmıştır.**

Başlıklar, cümle başları ve özel isimlerde büyük harflerin kullanımına dikkat çekilmelidir (MEB, 2019).

Örneğin:

Özel isimler: Kenan, Nalan

Cümlenin ilk harfi: Ela nane al.

Başlıkları büyük harfle yazma: (MEB, 2019)

AL
Al Ela al.
Ela kek al.

Zamanı geldiğinde **noktalama işaretlerinin** kullanımı da gösterilmelidir (MEB, 2019).

İlk cümle oluşturma çalışması yapıldıktan sonra **nokta** işareti kullanımına dikkat çekilmelidir (MEB, 2019).

Örneğin: Ela lale al. (MEB, 2019)

İlk soru cümlesi oluşturma çalışması yapıldıktan sonra da **soru işareti** kullanılmalıdır (MEB, 2019).

Örneğin: Melek o kalem kimin? (MEB, 2019)

“mı” soru ekinin ayrı yazılması gerektiği gösterilmemeli sadece metin içerisinde okunmalıdır.

Son ses grubunda **ünlem işareti** gösterilmelidir ve örnekteki kullanım dışına çıkılmamalıdır (MEB, 2019).

Örneğin: Ah, elim acıdı!

Satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelerine bölerken **kısa çizgi** kullanılmalıdır. Kısa çizgi ile ilgili diğer kullanımlar gösterilmemelidir (MEB, 2019).

Kesme işareti, sadece özel isimlere gelen ekleri ayırmak için kullanılmalıdır (MEB, 2019).

Örneğin: Nil'e, Nalan'a, Nail'e (MEB, 2019)

Pekiştirme etkinlikleri ile noktalama işaretleri tekrar edilmelidir.

Metin Okuma

Öğrenilen kelimelerden cümleler, cümlelerden yeni metinler oluşturulmalıdır. Metin yazı çalışmaları yapılırken yazı estetiğine özen gösterilmeli, öğrencilerin dört çizgi üç satır aralığından oluşan satır çizgilerine yazmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerinin metin oluşturmaları desteklenmeli ve oluşturdukları metinler okutulmalıdır.

Metinlerin bir başlığı olması gerektiği vurgulanmalıdır. Metinlerde bir anlam bütünlüğü olmasına dikkat edilmelidir. Akıcı ve vurgulu okuma için öğrenciler desteklenmelidir (Akyol, 2020). Tekerleme, bilmece, sayışma, mani ve ninniler metinlerde anlam bütünlüğü dışında tutulmalıdır (MEB, 2019).

Bağımsız Okuma ve Yazma

MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programına göre, seslerin öğretimi tamamlandıktan sonra en az iki hafta kadar süreyle akıcı okuma çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmalıdır. Akıcı okuma için tekerleme, ninni, sayışma ve bilmece sıklıkla kullanılması faydalı olacaktır (MEB, 2019). Öğrencilerin

seviyelerine uygun metinler seçme, Türkçeyi doğru konuşma, akıcı okuma yöntem teknikleri ve tekrarlı okuma metinlerinin seçilmesi öğrencilere akıcı okuma becerilerinin kazandırılabilmesi için öğretmenlerde olması gereken becerilerdendir (Ulusoy, Dedeoğlu ve Ertem, 2012).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır. Alanyazın taraması yapılmış ve konu ile ilgili 18 araştırma makalesi, 8 yüksek lisans tezi ve 3 doktora tezi incelenmiştir. İncelenen çalışmalar kronolojik sıraya göre aşağıda verilmiştir.

Gün (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasını, İzmir ilinde 304 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin, STCY'ye karşı olumlu algıları olduğu, Cümle Yönteminde yaşadıkları zorlukları (uzun sürede okumaya geçme gibi) bu yöntemde gidereceklerine inandıkları görülmüştür. Öğretmenler STCY ile okumaya geçiş sürecinin hızlı olacağını, ezberciliği önleyeceğini savunmuşlardır. Öğretmenlerin yeni sistemle ilgili daha çok bilgiye ihtiyaç duydukları bu nedenle eğitimler yapılmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir.

Sönmez (2006), tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, Ankara ilinde, 50 birinci sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Örneklem alınmamıştır. 20 soruluk anket oluşturulmuş ve veriler bu anketle toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin STCY ile ilgili yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları, hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğu, kalabalık sınıf mevcutlarında öğretimin zorlaştığı görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumalarında harf ve hece tekrarlamalarının fazla olduğu ve hızlı okumada sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir.

Doğan (2007) tarafından yapılan araştırma makalesinde, hazırlanmış olan ölçek Denizli ilinde 260 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, STCY'de hem keyifle hem de kısa zamanda okuma yazmanın öğrenildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Cümle Çözümleme yönteminden daha kısa sürede okuma yazmaya geçildiği iletilmiştir.

Öğretmenler, STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerinin okuduklarını anlamada sorun yaşadıkları, daha yavaş okumaları, kitap okumaya karşı istekli oluşları ve dil gelişiminin olumlu etkilenmesi konusunda kararsız kalmışlardır. Okumanın hızlı öğrenilmesinin değil okumayı öğrendikten sonra hızlı okuma yapılmasının önemli olduğu araştırma sonunda araştırmacı tarafından vurgulanmıştır.

Turan (2007) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında, 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda, STCY ile okuma yazmanın CY'ye göre hızlı okuma, okuduğunu anlama ve doğru ve anlamlı okuma açısından daha yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazmanın çok hızlı gerçekleştiği fakat anlamlı öğrenmenin gerçekleşmediği dile getirilmiştir. Öğrencilerin hem yazarken hem de okurken “b ve d”, “v ve f”, “m ve n”, “c ve ç”, “s ve ş” seslerini karıştırdıkları bu nedenle ses gruplarında birbirlerine yakın olmamaları vurgulanmıştır.

Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan araştırma makalesi, STCY ile eğitim yapan bir pilot okul ve CY'ye göre eğitim yapılan bir okulda yapılmıştır. Okuma anlama ve okuma hızında Cümle Yöntemi ve STCY arasında farklılık olmadığı görülmüştür. STCY ile başarısız öğrencilere okuma ve yazma öğretiminin daha duyarlı olduğu görülmüştür.

Bay (2008) doktora tezi çalışmasında, Ankara ilinde anket çalışmasıyla veriler toplamış ve sekiz aylık bir gözlem yapmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim programlarında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilgili düzenlemeler yapılmasının öğrencilerin ilk okuma yazma süreçlerine hazırlanmalarında katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Öğrencilerin yazı karakterlerinin oluşması için bir harfin tam öğrenilmeden diğer harfe geçilmemesi ve ses öğretiminde aceleci davranılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Velilere programla ilgili bilgi verilmesi ve öğrencilere nasıl destek olabilecekleri konusunda öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olmalarının önemli olduğu ifade edilmiştir.

Durukan ve Alver (2008) araştırma makalesinde, Giresun ilinde görev yapan sekiz öğretmenle yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak 30 dakikalık yüz yüze görüşmeler

yapılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanması sırasında 'seslerin çıkarılması ve birleştirilmesi' aşamasında zorluk yaşadıkları görülmüştür. STCY ile gerçekleştirilen okuma ve yazmanın hızlı öğrenildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahin (2008) doktora tezi çalışmasında, Bursa il merkezi ve bazı ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okuma hızının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği dile getirilmiştir. Öğretmenlerin yarısının okuduğunu anlama konusunda STCY'nin yetersiz olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir.

Tok, Tok ve Mazı (2008) araştırma makalelerinde, Hatay ili Antakya ilçesinde 157 sınıf öğretmenine ulaşımlardır. Bu çalışmada, STCY ile öğrencilerin kısa sürede okumaya geçtiklerini, bu yöntemin Türkçe ses yapısına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Cümle Çözümleme Yöntemiyle öğrencilerin daha hızlı ve anlamlı okuyabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2009) tarafından yapılan çalışmada, 70 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Bu çalışmada, hazırlık aşamasında özellikle okul öncesi eğitim almamış ve Türkçe bilmeyen öğrencilerin kalem tutma, söylenenleri anlayamama, defter tutma gibi alışkanlıklarında güçlükler yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ses Temeli Cümle Yöntemi ile ilgili öğretmenlerin hizmet içi eğitimler almasının sürece olumlu katkılarının olacağı görülmüştür.

Arslantaş ve Cinoğlu (2010) araştırma makalelerinde, 30 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda okumaya geçme ve okuduğunu anlama becerilerinde Ses Temelli Cümle Yönteminin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Cümle Yönteminin, STCY'ye göre okuma hızı çalışmalarında daha etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Bay (2010) tarafından yapılan araştırma makalesinde, 144 birinci sınıf öğrencisi gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma hataları, okuma ve yazma süreçleri, okuma ve yazma kuralları ile ilgili araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin STCY ile gerçekleştirilen okuma ve yazma öğretiminde seviyelerinin üzerinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bay (2010) tarafından yapılan araştırma makalesinde, 116 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi (8 ay) gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda STCY ile eğitim alan öğrencilerin okuma hızları ve okuduklarını anlama becerilerinin seviyelerinin üzerinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Akman ve Aşkın (2012) araştırma makalelerinde, 18 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmede (yarı yapılandırılmış) görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada, akıcı, hızlı ve anlayarak okuma yazma öğretimlerinin STCY ile gerçekleştirilemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Babayiğit (2012) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışması, birinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmada, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı, sesli okuma hızı, okuma becerisi, okuduğunu anlama becerilerinde çok farklılık olmadığı fakat dikte becerilerinde manidar farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm sesli harflerin ilk üç grupta tamamlanmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağı, öğrencilerin açık hece mantığını öğrenince sonraki gruplarda olan sessiz harfleri birleştirebilecekleri düşünülmektedir. Öğrenciler tarafından çokça karıştırılan “b-d, s-z, v-f, y-ğ” gibi harflerin birbirinden uzak olması gerektiği bazı öğretmenler tarafından savunulmaktadır.

Baydık ve Bahap Kudret (2012) araştırma makalesinde, STCY'nin kullanımının etkileri ve yöntemin uygulamaları ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya on üç sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okumayı hızlı öğrendiklerini fakat okuduklarını anlamada zorlandıkları bulgusuna ulaştıkları görülmüştür.

Aybek ve Aslan (2014) araştırma makalelerinde, 22 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda, STCY ile gerçekleştirilen okuma yazma öğretiminde okuma anlamada zorlanma; hece, kelime ve cümle oluşturmada zorlanma; sesleri karıştırma; seslerin veriliş sırasında sorunlar yaşama ve dikte çalışmalarında zorluklar yaşandığı bulgularına ulaşılmıştır.

Babayiğit ve Ünal (2014) araştırma makalelerinde, okuma yazma öğretiminde mevcut ses sıralamasına alternatif olarak ses sıralaması yaparak deneysel çalışma amaçlamışlardır. Çalışma, 2 şubeden oluşan birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ses gruplarında yapılan değişikliğin okuma süresi, okuma hızı gibi becerilerde çok farklılık olmadığını fakat dikte becerilerinde farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dikte çalışmalarında bazı harfleri (m-n, r-l, f-v, s-z, ğ-h) birbirine karıştırarak yazmış oldukları ifade edilmiştir.

Maviş, Özel ve Arslan (2014) araştırma makalelerinde, alanında en az 20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle (yarı yapılandırılmış) görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Okuma yazma sürecine Ses Temelli Cümle Yöntemiyle daha hızlı bir geçiş olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan Cümle Çözümleme Yönteminde ise anlayarak ve hızlı okumanın gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yalçın (2015) yüksek lisans tez çalışmasında, 263 öğretmene likert tipi anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler STCY ile yapılan öğretimde, öğrencilerin hecelere kolay bir şekilde ulaştıklarını, okumaya erken başladıklarını, sesleri oyun oynama şeklinde öğrettikleri için kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu olumlu durumların yanı sıra öğrencilerin sessiz harfleri telaffuz etmede zorlandıkları ve heceleyerek okumaya yöneldikleri görülmüştür. Parçadan bütüne şeklinde öğretim yapılmasının öğrencilere uygun olmadığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Akıncı vd. (2016) araştırma makalesinde, 7 ayrı sınıfta sınıf-içi gözlemler ve öğretmen görüşmeleri yaparak Türkiye’de uygulanan eğitsel yaklaşımının verimliliğini gözlemek istemişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin STCY ile okuma becerilerini hızlı bir şekilde edindiklerini ifade etmişlerdir. Olumsuz yönü hakkında ise heceleme ve okuduğunu anlama problemlerine yol açtığını dile getirmişlerdir.

Avcı ve Şahin (2016) araştırma makalesinde, 15 sınıf öğretmeni (yarı yapılandırılmış) görüşme formuyla görüşmeler yapılmıştır. STCY ile okuma yazma

öğretirken, öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkarmalarından kaynaklı yanlış okumalarla karşılaştığı, iki sesi birleştirirken sesleri ayrı ayrı okumalarından kaynaklı birleştirme sorunu yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Çağlar (2018) tarafından yapılan yüksek lisans tezi çalışmasında, Türkçe dersi programında yapılan değişiklikler incelenmeye çalışılmıştır. Yazım şekillerinde yapılan değişiklik ve harf sıralamasındaki değişikliklerin ilk okuma ve yazma sürecine yansımaları görülmeye çalışılmıştır. 2016-2017 eğitim- öğretim döneminde yapılan harf sıralaması ve yazım şekilleri ile ilgili değişikliğin okuma yazma sürecinde aksaklıklara sebep olduğu ve olumsuz etkilerinin olduğu görülmüştür. Fonetik olarak yakın olan “L-N” seslerinin birbirlerine yakın olması sebebiyle aynı ses grubunda olmalarının karışıklığa sebep olabileceği vurgulanmıştır. Sesli harflerin ise ilk gruplarda yer almasının öğrenmeyi kolaylaştırmakta olduğu ifade edilmiştir. Ağızdan kolay çıkabilen sesli harf gruplarının ön gruplara alınmasının, sesli harflerin ön gruplara alınmasıyla hece oluşumunun ve okumanın kolaylaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kavak (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, beş sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve 615 sınıf öğretmenine uygulanan anket çalışmasıyla veriler elde edilmiştir. Üst, orta ve alt seviyede olan 15 öğrencinin defterleriyle görüşmeler desteklenmiştir. Araştırmada, harfleri çizgiye oturtma, yön verme, harfleri yazarken karıştırma, kapalı heceden açık heceye geçme, heceleri birleştirme, okuduğunu anlama, hızlı yazma ve okuma kısmında sorunlar yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Başar ve Tanış Gürbüz (2020) araştırma makalelerinde, 20 birinci sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimde öğretmenler tarafından okuma yazma öğretilmeye çalışılması öğrencilerin yanlış öğrenmelere sebep olup ilkokulda motivasyon düşüklüğüne sebep olduğu ifade edilmiştir. Velilerin evde öğrencilere destek olmaya çalışırken yanlış öğrenmeler gerçekleştirebildikleri vurgulanmıştır. “m-n, b-d” gibi karıştırılan harflerin birbirlerinden daha uzak olmaları gerektiği harf gruplarının değişmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çelik (2020) tarafından yapılan çalışmada, 65 öğretmenin STCY ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, STCY ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları bu nedenle hizmet içi eğitimler almaları gerektiği, mesleki olarak daha kıdemli olan öğretmenlerin deneyimlerini paylaşması gerektiği, ders kitaplarının içerik olarak zenginleştirilmesi ve öğrenci seviyesine uygun olması için çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Erbasan ve Erbasan (2020) araştırma makalesinde, öğretmenlerin okuma yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit edip çözüm önerileri getirmeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunları öğrencilerin erken yaşta okula başlaması ve okul öncesi eğitimi almamış olmaları sebebiyle hazırbulunuşlukları ile ilgili sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Kalem tutamama, öz bakım becerileri ve okula uyum ile ilgili durumların okuma yazma sürecine etkisinin de olumsuz yönde olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda ailenin yeterince destek olmaması ve öğrencinin okula karşı ilgisizliğinin de süreci olumsuz etkilediği de araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Bu sorunlara çözüm olarak; okul öncesi eğitimlerin yaygınlaştırılması, okula başlama yaşının artırılması, öğretmen aile iş birliğinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Sağırılı ve Atik (2022) araştırma makalesinde, 13 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını olumlu görüş bildirirken diğer öğretmenler, öğrenciden kaynaklı, aileden kaynaklı, eğitim politikalarından kaynaklı ve fiziksel yetersizlikten kaynaklı sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle, parçadan bütüne gidilmesinin hece birleştirme, açık heceye ulaşma ve anlamayı zorlaştırması gibi sorunlara neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Harf gruplarında, “b-d”, “ç-ş” gibi söylenişleri benzer harflerin birbirine yakın olmasının kafa karışıklığına sebep olduğu dile getirilmiştir. İlk grupta yer alan “k” sesinin söylenmesi zor bir ses olması sebebiyle ilk grupta olmaması, “t” sesinin daha kolay kavranması sebebiyle ilk grupta yer almasının uygun olabileceği vurgulanmıştır.

Gökalp ve Erdoğan (2023) araştırma makalelerinde, Ses Temelli Cümle Yöntemine yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya kırk sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda STCY ile öğretimin hızlı ve kolay olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlk okuma yazma sürecine “e” sesiyle başlanmasının süreci kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. En çok zorlanılan harfin ise Türkçe dil yapısına uygun olmaması sebebiyle “ğ” olduğu belirtilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Creswell (2021), nitel araştırmayı birçok farklı malzemeden oluşmuş bir kumaşa benzetir. Böylesine bir karışımdan oluşan bir şeyin kolay açıklanamayacağını ifade eder. Nitekim herkes tarafından kabul edilen bir nitel araştırma tanımı da yoktur. Nitel araştırma, altında yer alan birçok kavram ve bu kavramların değişik disiplinlerle yakından ilişkisi olması nedeniyle Yıldırım ve Şimşek (2021) de nitel araştırmayı şemsiyeye benzetmektedir.

Araştırılmak istenilen olayların, doğal ortamlarında gerçekçi bir şekilde izlenmesi için gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemleri kullanan araştırma nitel araştırma olarak kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada bir nitel araştırma yaklaşımı olan durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışmasını Turan (2018), sınırlı olan bir durumun derinlemesine incelenmesi ve betimlemesi olarak tanımlıyor. Bir ya da birkaç durumun, durumla ilişkili çeşitli faktörleri göz önünde bulundurarak, bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılması durum çalışmasının özelliklerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmada gerçekçi bir şekilde, doğal ortamda, (Yıldırım ve Şimşek, 2021) doğrudan gözleme önemlidir. Öğretmenlerin STCY ile öğretim yaparken yaşadıkları sorunlar doğrudan gözlemlenmek istendiği için araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmada önemli olan gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler sahada gözlemlenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin sahada STCY ile ilgili süreci deneyimleyebildikleri ve çeşitli faktörlerin sistemi etkileyip etkilemediğini gözlemleyebilmek

amaçlanmıştır. Bu nedenle nitel araştırma yaklaşımlarından olan durum çalışması benimsenmiştir. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin STCY ile öğretim yaparken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözümler geliştirebilmek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

2023-2024 eğitim- öğretim yılında Diyarbakır ilinde, köy okullarında, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan, gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen 20 birinci sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Köy, devlet ve özel okul seçilerek farklı koşulların ses gruplarını öğretmede etkisi olup olmadığı gözlemlenmek istenmiştir. Ölçüt örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre ölçüt örneklem, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçütlerin çalışılmasıdır. Öğretmenlerin en az bir kere STCY kullanarak birinci sınıf okutmuş olmasına dikkat edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç çalışmaya katılan bireylerin çeşitliliğini artırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Köy, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşme sağlanarak maksimum çeşitlilik sağlanmak istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

İsim	Cinsiyet	Mezun Olduğu Okul ve Bölüm	Hizmet Süresi (Yıl)
A	Kadın	Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	18
B	Kadın	Kafkas Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	17
C	Erkek	Erzincan Eğitim Yüksekokulu	35

Ç	Kadın	Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Edebiyatı	30
D	Erkek	Kafkas Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	5
E	Kadın	Adıyaman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	8
F	Erkek	Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	28
G	Kadın	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	27
H	Kadın	Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	19
I	Kadın	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	6
İ	Kadın	Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	14
J	Erkek	Dicle Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği	25
K	Kadın	Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	8

L	Kadın	Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	27
M	Erkek	Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	23
N	Kadın	Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	22
O	Erkek	Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	24
Ö	Kadın	Afyon Kocatepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	14
P	Erkek	Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	9
R	Kadın	Mardin Artuklu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	16

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çalışmaya 13 kadın öğretmen ve 7 erkek öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlerden birisi Fransızca öğretmenliği, birisi Alman Dili Edebiyatı bölümü mezunu olup, diğer 18 öğretmenimiz sınıf öğretmenliği mezunudur. Öğretmenlerimizin isimleri “A, B, C, Ç, D, E, F, G, H, I, İ, J, K, L, M, N, O, Ö, P ve R” olarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin mesleki deneyim yıllarına bakıldığında;

- 5-10 yıl arası mesleki deneyime sahip 5 kişi,
- 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip 6 kişi,
- 21-29 yıl arası mesleki deneyime sahip 7 kişi,
- 30 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip 2 kişi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda 13 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunun birinci kısmında öğretmenlerin demografik bilgileri, ikinci kısmında ise öğretmenlerin STCY ile öğretim yaparken karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle getirilebilecek çözüm önerileri ile ilgili sorular yer almaktadır. Görüşme formları, yüz yüze görüşmeler yapılarak 30-40 dakikalık sürelerde uygulanmıştır. Görüşmeler okul koşullarına göre okul yönetiminin uygun gördüğü toplantı odası, öğretmenler odası, sınıflar, bahçe gibi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerle etkileşimli bir şekilde yürütülmüştür. Öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre sınıflarda gözlemler yapılmış, öğretmenlerle paylaşımlarda bulunulmuştur. Görüşme formları gönüllülük esasına dayalı doldurulmuştur. Formlardan elde edilen veriler öğretmenlerin izin verdiği ölçüde ses kaydı ile kaydedilmiştir. İzin verilmediği durumlarda not alınarak kaydedilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Görüşme, bireyin herhangi bir konudaki düşüncesini, bilgisini, tutumunu ve bunların olası nedenlerini araştırmada en kısa yol olarak kullanılır (Karasar, 2012). Araştırmacı tarafından 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmak istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenilmek istenilen bilgilere yönelik olarak hazırlanmış olan görüşme formuna ek olarak öğretmenlerin demografik bilgilerini edinmek üzere oluşturulmuş form da öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre, yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacıyı daha özgür hissettiren bir veri toplama aracıdır. Bu görüşme formu (yarı yapılandırılmış görüşme formu) ile araştırmacı hem önceden hazırlamış olduğu soruları hem de görüşme sırasında ek sorular sorabilir. Bu soruları istediği sıra ile sorabilir. İsterse görüşme sırasında cümlelerin yapısını da değiştirebilir.

Hazırlanan görüşme formu ile araştırmanın verileri elde edilmiştir. Görüşme formu alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Elde edilen sorularla ilgili bir alan uzmanı akademisyen ve üç sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmandan ve öğretmenlerden alınan dönütlere göre sorular güncellenerek, görüşme formu 3 öğretmenle pilot uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında güncellemeler yapılarak forma son şekli verilmiş ve araştırma için kullanılmıştır. Görüşme sırasında verileri cihaz ile kaydedebilir ya da not alabiliriz. Kayıt cihazı ile yapılan görüşmelerde araştırmacı için kolaylık sağlar. Araştırmacı soru sorma ve dinlemeye odaklanabilir. Kayıt alma durumu mümkün değilse araştırmacı not alarak verileri kaydedebilir. Bu durum da eksik not alınmasına ya da görüşmenin uzamasına neden olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle görüşmelere katılan öğretmenlerin izin verdikleri ölçüde görüşmeler kaydedilmiştir. İzin vermedikleri durumlarda ise ayrıntılı notlar alınmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, verilerin analiz edilmesinde nitel araştırma tekniklerinden biri olan içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen sorulardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmada; öğretmenlerin ses öğretimi öncesinde yaptıkları hazırlıklar, ses gruplarında yaşadıkları zorluklar, STCY avantajları, STCY dezavantajları, STCY ile okuma yazmaya geçiş süreci, STCY harflerin sırası, öğretim programı ve akıcı okumaya geçemeyen çocuklar ve öğretmenlerin eklemek istedikleri bilgiler tema olarak belirlenmiştir. Belirlenen temalarda öğretmenlerin vermiş olduğu

cevaplar iletilmiş ve bu cevaplardan yola çıkılarak veriler yorumlanmış, bulgulara ulaşılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Birinci alt amaç olan “*Ses öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?*” sorusuna yönelik görüşme formunda öğretmenlere;

- Ses öğretimine başlamadan önce hangi hazırlıkları yapıyorsunuz?
- Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken birinci ses grubunda (E-L-A-K-İ-N) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?
- Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken ikinci ses grubunda (O-M-U-T-Ü-Y) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?
- Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken üçüncü ses grubunda (Ö-R-I-D-S-B) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?
- Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken dördüncü ses grubunda (Z-Ç-G-Ş-C-P) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?
- Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken beşinci ses grubunda (H-V-Ğ-F-J) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden? soruları yöneltilmiştir.

İkinci alt problem olan “*Öğretmenlerin ses öğretiminde yaşadıkları zorluklarla ilgili çözüm önerileri nelerdir?*” sorusuna yönelik ise öğretmenlere görüşme formunda;

- Ses temelli cümle yöntemi ile öğretimin avantajları nelerdir?
- Ses temelli cümle yöntemi ile öğretimin dezavantajları nelerdir?
- Sizce öğrenciler ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin okuma yazmaya geçiş süreci nasıl oluyor?
- Ses temelli cümle öğretiminde sizce harflerin sıralaması uygun mu? Değilse hangi harflerin sıralamasının uygun olmadığını düşünüyorsunuz?
- Ses temelli cümle yöntemi okumaya geçiş sürecini hızlı bir şekilde sağlıyor mu? Sağlamıyorsa sebebinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
- Öğretim programında akıcı okumaya geçemeyen çocuklar için bir şey sunuluyor mu? Bu süreçte siz neler yapıyorsunuz? soruları yöneltilmiştir.

Hazırlanan sorular dışında öğretmenlerin ek görüş ve önerilerini tespit etmek amacıyla “*Ekleme istediğiniz bilgiler varsa paylaşır mısınız?*” sorusu yöneltilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulara, öğretmenlerin verdikleri cevaplara ve edinilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen sorular ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablolarda gösterilmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Ses Öğretimi Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

Araştırmanın birinci sorusu olan, “*Ses öğretimine başlamadan önce hangi hazırlıkları yapıyorsunuz?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Ses Öğretimi Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

Ses öğretimine başlamadan önce hangi hazırlıkları yapıyorsunuz?

Kas becerilerini geliştirme çalışmaları (makas kullanma etkinlikleri, ipe boncuk dizme etkinlikleri, kes yapıştır etkinlikleri, boyama ve baskı çalışmaları gibi) yapıyoruz.

Sesleri taklit etme (ninni söyleme “e ee ee” gibi) ve ritim çalışmaları gerçekleştiriyoruz.

Serbest ve düzenli çizgi çalışmaları ile öğrencileri yazma sürecine hazırlıyoruz.

Akıllı tahta aracılığıyla sesleri hissetme çalışmaları yapıp, teknolojiden faydalanmaya çalışıyoruz.

Karalama ve boyama çalışmaları ile kalem tutma becerilerini edinme ve desteklemek istiyoruz.

Oyun ve şarkılarla sesleri hissettirme çalışmaları yapıyoruz.

Okul öncesi eğitiminde yanlış harf öğretimi almış alan öğrencilerin yanlış öğrenmelerini düzeltmeye çalışıyoruz.

Harflerle ilgili drama çalışmaları ve harfler için hikâyeler kurgulama etkinlikleri gerçekleştiriyoruz.

Görseller, somut materyaller, doğada olan şeyleri kullanıp öğrencilerin sesi önce çevrelerinde fark etmelerini sağlamak istiyoruz.

Ninni, tekerleme, hikâye gibi etkinliklerle sesi hissetmelerini sağlamaya çalışıyoruz.

Oyun hamurları ile sesin içerisinde olduğu nesnelere tasarlıyoruz. Sesin yazımını gösterdiğimizde hamurlarla yazmalarını destekliyoruz.

Sınıf arkadaşlarının isimleri öğrencilerin dikkatini çektiği için “Bu ses hangi arkadaşımızın adında var haydi bulalım” şeklinde cümlelerle dikkatlerini çekmeye çalışıyoruz.

Çevresindeki varlıkların isimlerini kullanarak dikkat çekiyoruz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ses öğretimi öncesinde yaptıkları tüm çalışmalar öğrencilerin sesi hissetmeleri ve somutlaştırabilmelerine yönelik etkinlikler olmuştur. Öğretmenlerin genel olarak söyledikleri, öğrenciler ana sınıftan yeni geldikleri için onları okula daha kolay alıştırmak adına çabaladıklarıdır.

Anaokulundan ilkokula geçişte en önemli sınıf olan birinci sınıfta, aynı zamanda hayatımızın en önemli parçası olan okuma yazma becerisini edinme süreci de olduğu için önce okulu sevdiren sonra ses çalışmalarına başladıklarını ifade etmişlerdir. Çünkü okulunu ve öğretmenini sevmeyen öğrenci, öğrenmeye de kapalı olacak ve okuma yazma süreci de bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Bu nedenle öğretmenlerimiz ses öğretimine hazırlık çalışmaları yaparken; oyun ve şarkılar, ninni ve tekerlemeler, oyun hamurları ve somut materyaller kullanarak öğrencilerinin okulu sevmelerini sağlamaya çalışmışlardır. Okul öncesi eğitiminde ses eğitimi almış ve yanlış öğrenmiş olan öğrencilerin öğrenmelerini düzeltmek için benzer çalışmalar yapıp onları da sürece katmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır.

Aynı zamanda teknoloji çağında olmamız sebebiyle imkânları olan öğretmenlerimiz akıllı tahta aracılığıyla etkinlikler yapmayı da ihmal etmediklerini belirtmişlerdir. Akıllı tahtadan videolar izlediklerini, çizimler yaptıklarını ve oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir.

Sesi hissetme çalışmalarında gene akıllı tahtadan çeşitli uygulamalar kullandıklarını, şarkılar dinlediklerini belirtmişlerdir. Sesi hissetme çalışmalarında; sınıf arkadaşlarının

isimleri, çevrelerinde gördükleri varlıkların isimleri, ilgili görseller, drama çalışmaları, hikâye kurgulamaları, sesi taklit etme çalışmalarını yaptıklarını iletmışlerdir.

Sesleri yazma çalışmalarına hazırlık kısmında ise kas becerilerini destekleyici etkinlikler yaptıklarını; ipe boncuk dizme, makasla kesme etkinlikleri, kes yapıştır çalışmaları, boyama ve baskı çalışmaları gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sesi yazmaya geçmeden önce ise serbest ve düzenli çizgi çalışmaları ve boyama etkinlikleriyle harflerin yazım şekillerine uygun şekilde etkinlikler yaptıklarını iletmışlerdir. Bu süreçte öğrencilerin kalemi doğru şekilde tutmaları desteklenmiş ve yazmaya hazır olmaları da amaçlanmıştır.

Birinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

Araştırmanın ikinci sorusu olan, *“Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken birinci ses grubunda (E-L-A-K-İ-N) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?”* sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Birinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken birinci ses grubunda (E-L-A-K-İ-N) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?

“a” harfi söylemesi ve okuması kolay bir harf olmasına rağmen küçük “a” harfinin yazımında öğrenciler zorlanıyorlar. İnce motor becerilerinin tam olarak gelişmemesi nedeniyle dairesel çizgiler zor geliyor.

“k” sesi ilk grupta olmamalıydı. Öğrenciler bu sesi çıkarmakta zorlanıyorlar.

“l” ve “k” sesleri zor çıkarılan sesler. İlk grupta olması süreci zorlaştırıyor.

Küçük “e” ve “a” seslerinin yazımları zordur. Bu seslerin ilk grupta olması yazma sürecini olumsuz etkiliyor.

“k” sesi süreklilik arz etmediği için ilk grupta olması zor oluyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok zorlandıkları durum, “k” sesinin birinci grupta olmasıdır. Katılımcılar “k” sesinin hem yazmada hem de söylemede zor olan bir ses olduğu ve süreklilik arz etmediği için ilk grupta yer almasının uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar “E” ve “A” seslerinin söylemesi kolay sesli harfler olduğunu belirtmelerine rağmen küçük “e” ve “a” harflerinin yazımı zor olduğu için ilk grupta olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle küçük “e” ve “a” harflerinin yazımında dairesel çizgiler içerir. İnce motor becerilerinin tam olarak gelişmemesi sebebiyle hazır olmayan çocukların bu harflerin yazımında zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı katılımcılar ayrıca “l” ve “k” seslerinin zor söylenen sesler olduğunu ve bu seslerin öğretiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle ilk grupta söylenmesi zor olan seslerle başlamanın okuma yazma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

İkinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

Araştırmanın üçüncü sorusu olan, “*Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken ikinci ses grubunda (O-M-U-T-Ü-Y) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

İkinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken ikinci ses grubunda (O-M-U-T-Ü-Y) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?

“m” sesinin “n” sesi ile yakın olması öğrenme sürecini zorlaştırıyor.

“o” sesini kolay öğreniyorlar fakat ince motor becerilerinden dolayı yazma sürecinde zorlanıyorlar.

“u” ve “ü” harflerinin neredeyse art arda olması öğrencilerin harfleri karıştırmasına neden olabiliyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikinci ses grubunda en çok ifade ettikleri durum, “u-ü” seslerinin hem yazarken hem de söylerken birbirine en çok benzeyen seslerden olmaları nedeniyle öğrenmeyi güçleştirdiğidir.

Birinci ses grubunun sonunda yer alan “n” sesinden sonra ikinci ses grubunda yer alan “m” seslerinin arasında sadece bir ses (o sesi) olması öğrencilerin hem okuma hem de yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca “o” sesinin söylenmesi her ne kadar kolay olsa da ince motor becerilerinin yeteri kadar gelişmemesi sebebiyle öğrencilerin yazma kısmında zorlandıkları bir ses olduğunu, bu nedenle ileriki gruplarda yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Üçüncü Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

Araştırmanın dördüncü sorusu olan, “*Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken üçüncü ses grubunda (Ö-R-I-D-S-B) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Üçüncü Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken üçüncü ses grubunda (Ö-R-I-D-S-B) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?

Küçük “d” ve “b” harfleri öğrenciler tarafından en sık karıştırılan harflerdir. Aynı ses grubunda ve neredeyse art arda oluşları öğrenim süreçlerini olumsuz etkiliyor.

“r” sesi zor çıkarılan bir ses olduğu için öğrencilerin söyleyişleri ile ilgili zorlanıyoruz.

“s” ve “z” sesleri öğrencilerin çokça karıştırdığı seslerdir. Hem yazarken hem de söylerken karıştırabiliyorlar. Yönlerini de ters yazıyorlar.

Öğretmenler okuma yazma sürecinde, küçük “b” ve “d” harflerinin en çok karıştırılan harfler olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle aynı grupta olmasının süreci zorlaştırdığını ve karışıklıklara neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yaşları küçük olması sebebiyle “r” sesinde dilleri dönmediği için zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu sesi söylemekte zorlanan öğrencilerin okuma konusunda özgüven eksikliği yaşadığını düşünmektedirler. Bu nedenle “r” sesinin son grupta olması gerektiğini söylemişlerdir.

“s” ve “z” sesleri hem okurken hem de yazarken birbirine çok benzeyen sesler olmaları nedeniyle çok karıştırıldıklarını ifade etmişlerdir. Ses gruplarında ise aralarında sadece bir ses (b sesi) olmasının uygun olmadığını, birbirlerinden daha uzak olması gerektiğini düşündüklerini iletmışlerdir.

Dördüncü Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

Araştırmanın beşinci sorusu olan, “*Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken dördüncü ses grubunda (Z-Ç-G-Ş-C-P) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Dördüncü Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken dördüncü ses grubunda (Z-Ç-G-Ş-C-P) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?

“ç” ve “ş” sesleri birbirine benzer ve yakın olmaları sebebiyle karıştırılmalarına neden oluyor.

“c” ve “ç” seslerinin aynı grupta olmaları sesleri ayırt etmelerini güçleştiriyor.

“z” ve “ş” harfleri birbirine çok benzediği için karıştırılabiliyor.

Araştırmaya katılan öğretmenler, “c,ç,ş” harflerinin hem yazarken hem de okurken birbirine çok yakın olduğunu ve aynı grupta olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu harflerin aynı grupta yer almalarının yanlış okuma ve yazmalara neden olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca “z” harfi hem okurken hem de yazarken en çok “s” harfiyle karıştırılıyor. “ş” harfinin de “s” harfine benzemesi sebebiyle karışıklıklar ortaya çıkabiliyor. Bu nedenle aynı grupta yer almalarının uygun olmadığını dile getirmişlerdir.

Beşinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

Araştırmanın altıncı sorusu olan, “*Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken beşinci ses grubunda (H-V-Ğ-F-J) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Beşinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken beşinci ses grubunda (H-V-Ğ-F-J) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?

“v” ve “f” sesleri birbirine benzeyen harfler olduğu için aynı grupta olmaları karışıklıklara sebep olabiliyor.

“ğ” sesinin söylenmesi zor olduğu için öğrenciler güçlük yaşayabiliyor.

“ğ” sesi Türkçe kurallarına uygun olmadığı ve kelimenin başında olamadığı için öğrenciler anlamlandırmada zorlanıyorlar.

“ğ” sesi “y” sesiyle karıştırılıyor.

Katılımcılar bu grupta iki tane diş dudak ünsüzünün (f ve v) bir arada olmasının öğrencilerde karışıklıklara neden olduğunu iletmişlerdir. Öğrencilerin birçok kelimedede (tavşan gibi) bu harfleri hem okurken hem de yazarken karıştırdıklarını ifade etmişlerdir.

Gene bu grupta yer alan “ğ” harfinin ise okuma yazma sürecinde öğrencilerin en çok zorlandıkları harf olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu harfi söyleyemedikleri ve “y” harfiyle çok karıştırdıklarını iletmişlerdir. “Eğlence, değişim” gibi sözcükleri yazarken “y” harfiyle karıştırıp “eylence, deyişim” şeklinde yazdıklarını söylemişlerdir. Bazı kelimelerde

ise “öğretmen, öğrenci, yağmur” gibi kelimeleri, “ğ” harfi olmasına rağmen hiç yazmadıklarını “öretmen, örenci, yamur” gibi yazdıklarını dile getirmişlerdir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Ses Temelli Cümle Yöntemi Avantajları

Araştırmanın yedinci sorusu olan, “*Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğretimin avantajları nelerdir?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Ses Temelli Cümle Yöntemi Avantajları

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğretimin avantajları nelerdir?

Çocuklar kısa sürede okuyabiliyorlar.

Özel durumu olan öğrencilerimiz bile bu sistemle hızlıca okuyabiliyorlar.

Öğrenciler hızlı bir şekilde sesleri birleştirip okuyabiliyorlar.

Öğrenciler sesleri hızlı birleştirebildikleri için okumaya geçiş hızlı oluyor.

Hece ve kelimelere kolay ulaşıyor.

Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrencilerin okuma yazmaya geçiş sürecinin çok hızlı olduğunu ifade etmişlerdir. Hemen her öğrencinin birinci dönemi bitirmeden okuma yazmaya geçtiklerini dile getirmişlerdir. Hece ve kelimelere ulaşmada zorluk yaşanmadığını aksine öğrencilerin harfleri birleştirme mantığını çabuk kavrayıp hecelere ulaşabildiklerini söylemişlerdir. Özel durumu olan öğrencilerinin bile hızlıca okuma yazma sürecinde geçebildiklerini iletmişlerdir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi Dezavantajları

Araştırmanın sekizinci sorusu olan, “*Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğretimin dezavantajları nelerdir?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Ses Temelli Cümle Yöntemi Dezavantajları

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğretimin dezavantajları nelerdir?

Çocuklar anlamlı öğrenemiyor ve bütünü göremiyorlar. Bu durum da onların okuduklarını anlama sürelerini uzatıyor.

Öğrenciler, oluşturulan anlamsız heceler nedeniyle anlamlı okuma yapmada zorlanıyorlar.

Ses temelli öğretimde biz öğrencilere sesi nasıl söylediğimizi okulda öğretiyoruz. Örneğin, “l” sesi, biz sesi söylüyoruz ama ailesi “l” sesini “le” olarak ifade ettiğinde sürecimiz sekteye uğruyor. Öğrenci “le” hecesini okurken iki kere “e” harfini söyleyip “lee” şeklinde okuyabiliyor.

Anlamsız heceler oluşturmak öğrencilerin anlamlı okumalar yapmalarına engel oluyor.

Öğrencilerin günlük hayatlarında çok duymadıkları hatta belki de hiç duymadıkları kelimelerle okuma öğretmeye çalışıyoruz ve bu nedenle çocuklara anlamsız geliyor okumakta zorlanıyorlar. Örneğin, İnal, Naile, koala gibi.

Öğrenciler bütünü göremedikleri için yavaş okumaya sebep oluyor ve öğrenciler anlama güçlüğü yaşıyorlar.

Öğretmenlerin en çok değindikleri nokta, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrenmenin hızlı olması fakat anlamlı öğrenmenin gerçekleşmemesidir. Okuma yazma sürecinde öğrenilen seslerle oluşturulan anlamsız hecelerin anlamlı okumayı güçleştirdiğini dile getirmişlerdir. Bu durumda ise öğrencilerin okumaya hızlı geçtiklerini fakat okuduklarını anlamada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Sesleri öğretirken öğretmenlerin sadece sesleri söylemesi ailenin ise harfi hece şeklinde söylemesinin okuma sürecini sekteye uğrattığını, bu nedenle velilerin de Ses

Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili bilgilendirilmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Okulda öğrencilere öğretilen bilgilerin evde doğru şekilde pekiştirilmesinin sürece olumlu katkı sağladığını bu nedenle de veli eğitimlerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ses Temelli Cümle Yönteminde Okuma Yazmaya Geçiş Süreci

Araştırmanın dokuzuncu sorusu olan, “*Sizce öğrenciler Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrencilerin okuma yazmaya geçiş süreci nasıl oluyor?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Ses Temelli Cümle Yönteminde Okuma Yazmaya Geçiş Süreci

Sizce öğrenciler Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrencilerin okuma yazmaya geçiş süreci nasıl oluyor?

Bu yöntemle öğrenciler okuma yazma sürecine hızlı bir geçiş sağlıyorlar.

Öğrenciler okumaya hızlı geçiyorlar ama okuma hızları yavaş oluyor.

Heceleyerek okumaya yöneliyorlar.

Okuma yazmaya geçiş hızlı oluyor fakat anlamlı öğrenme sağlanamıyor.

Anlamsız heceler ve heceleme çalışmaları okuma anlamı sürecini uzatıyor.

Cümle temelli öğretimde okuma yazma süreci geç oluyordu fakat anlamlı öğrenme gerçekleşiyordu.

Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğretimde okuma yazmaya geçiş sürecinin hızlı olduğunu fakat öğrencilerin heceleyerek okumaya yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Heceleyerek okudukları için okuma hızlarının yavaş olduğunu söylemişlerdir. Okuma hızlarının yavaş olması da okuduklarını daha geç anlamalarına sebep olduğunu bu nedenle Ses Temelli Cümle Yöntemi ile anlamlı öğrenmenin daha geç olduğunu vurgulamışlardır.

Ayrıca Cümle temelli öğretimde okuma yazma sürecine geçiş uzun sürse bile, Ses Temelli Cümle Yöntemine göre anlamlı öğrenmenin daha hızlı gerçekleştiğini ve

öğrencilerin okuduklarını anladıklarını dile getirmişlerdir. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle öğrencilerin anlamsız heceler ve hecelemlere maruz kalmaları nedeniyle okuma anlama sürelerinin uzadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Ses Temelli Cümle Yönteminde Harflerin Sırası

Araştırmanın onuncu sorusu olan, “*Ses Temelli Cümle Yöntemi öğretiminde sizce harflerin sıralaması uygun mu? Değilse hangi harflerin sıralamasının uygun olmadığını düşünüyorsunuz?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Ses Temelli Cümle Yönteminde Harflerin Sırası

Ses Temelli Cümle Yöntemi öğretiminde sizce harflerin sıralaması uygun mu? Değilse hangi harflerin sıralamasının uygun olmadığını düşünüyorsunuz?

“n” ve “m” sesleri benzer sesler ve arada sadece “o” sesi olduğu için öğrenciler zorlanıyor. “n” sesi yerine “r” ve “m” sesi yerine “d” sesi gelebilir.

“d” ve “b” sesleri aynı grupta olmamalı. “d” sesi “ç” sesiyle değişebilir.

Birinci grup sesleri tamamladıktan sonra tüm sesli harfleri veriyorum. Böylelikle öğrenciler neredeyse tüm kelimeleri okuyabiliyorlar.

“l” ve “n” aynı grupta olmamalı. “l” sesi ikinci grupta olabilir. “k” sesi “l” sesinden önce olabilir. Öğrenciler daha küçük oldukları için bazı sesleri çıkarmakta zorlanıyorlar. Bu nedenle daha kolay söyleyip birleştirebilecekleri harfler ilk grupta olmalı.

“E,L,A,K,İ,N” yani ilk ses grubunu tamamladıktan sonra tüm sesli harfleri öğrencilerime tanıtıyorum. Böylelikle daha kolay okumaya geçmelerini sağlıyorum.

“d” ve “b” harfleri aynı grupta olmamalı. Okuması da yazması da karıştırılan harflerdir.

“n” ve “m” sesleri birbirine benzeyen sesler olduğu için yakın olmamalı.

“l” ve “n” seslerinin ikisini de söylemek zor olduğu için aynı grupta hatta birinci grupta olmamalı.

“k” sesi söylemesi zor bir ses bu nedenle birinci grupta olmamalı.

“a” harfi söylemesi ve okuması kolay bir harf olmasına rağmen özellikle küçük “a” harfi yazması zor bir harftir. Bu nedenle ikinci ses grubuna alınabilir.

“k” ve “l” ilk grupta olmamalıydı. Onların yerine “t” sesi olabilirdi.

“s” harfi daha önce olabilirdi.

“r” harfi daha sonra olabilirdi. Bazı öğrenciler bu sesi çıkarmakta zorlanıyorlar.

“ç” ve “ş” harfleri art arda olmamalıydı.

Üçüncü ses grubunda “b,d,s” zor oluyor.

“m” sesi, “n” sesinden önce olmalı hatta “n” sesi sonlarda olmalı.

“v” ve “f” harfleri ikisi de dudak ünsüzüdür. Aynı grupta olmamalı. “v” sesi dördüncü grupta olabilir.

“k” sesi yerine ilk grupta “t” ya da “r” sesi olabilirdi.

“n ve m”, “ö ve ü” sesleri çok karıştırılan seslerdir. Yakın olmaları okuma sürecinde karışıklıklara sebep olabiliyor.

“m ve n”, “l ve n”, “b ve d” seslerinin yakın olması öğrenme sürecini zorlaştırıyor.

“m, n ve l”, “b ve d” sesleri benzer oldukları için yakın olmamalı.

“t” sesi daha önce olabilir.

“d ve n” sesleri yer değiştirebilir.

“m ve d” sesleri yer değiştirebilir.

“k ve l” ilk grupta olmamalı

“s” ve “t” harfleri daha önce olabilir.

“r” harfi daha sonra olmalı.

“ğ” harfinin son grupta olması uygun ama bu harfin okunması çok zor.

“d ve b”, “m ve n”, “ç ve ş” harfleri art arda olmamalıydı.

“l ve n”, “b ve d” birbirine yakın olmamalı.

“l” ve “n” aynı grupta olmamalı, “l” sesi ikinci grupta olabilir.

“n ve m” çok yakınlar. “n” sesi yerine “r”, “m” sesi yerine ise “d” sesi gelebilir.

“m” sesi üçüncü grupta olabilir.

“d” ve “ç” sesleri yer değiştirebilir.

“c, ç ve ş” seslerinin aynı grupta olması karışıklığa sebep oluyor.

Öğretmenlerimizin ses gruplarında, seslerin sırasının uygun olup olmadığına yönelik görüşleri ve uygun olmadığını düşündükleri sesler yerine önerdikleri sesler aşağıdaki başlıklar altında belirtilmiştir.

1.Ses Grubu: E-L-A-K-İ-N ile ilgili görüşler:

Birinci ses grubunun altıncı sesi olan “n” sesinin ikinci ses grubunun üçüncü sesi olan “m” sesi ile çok benzer olduğunu ifade eden öğretmenlerimiz bu sesler arasında karışıklık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle “n” sesi yerine “r” sesinin getirilmesinin uygun olabileceğini önermişlerdir.

Öğretmenlerimizden bazıları birinci ses grubunu tamamladıktan sonra tüm sesli harfleri öğrencilere öğrettiklerini hatta sürekli tahtada yazılı olarak bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin okuma yazma sürecine olumlu katkı sağladığını, öğrencilerin daha hızlı okuduklarını hatta öğrenmedikleri harflerle bile okumalar yaptıklarını savunmuşlardır.

Bu ses grubunun ikinci sesi olan “l” ve dördüncü sesi olan “k” sesinin aynı grupta ve ilk grupta olmasının süreci zorlaştırdığını dile getiren öğretmenlerimiz ilk ses grubuna okunması daha kolay harflerin getirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. “l” sesinin “k” sesinden sonra olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle “l” sesinin ikinci ses grubuna alınmasının uygun olabileceğini dile getirmişlerdir.

“l” ve “n” sesleri bu grubun ikinci ve altıncı sesleridir. İkisinin de söylenmesi zor olduğunu dile getiren öğretmenlerimiz aynı grupta hatta birinci grupta yer alamaması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde “k” sesinin de zor bir ses olması sebebiyle ilk ses gurubunda yer almasının öğrenme sürecini zorlaştırdığını iletmişlerdir. “k” sesi yerine “t” ya da “r” sesinin gelmesinin uygun olacağını iletmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerimiz “a” sesinin öğrenmesi kolay bir harf olduğunu iletmişlerdir. Fakat “a” sesi ile ilgili okuma kısmında herhangi bir zorluk yaşamaları da küçük “a” harfinin yazımında ince motor becerilerinin tam olarak gelişmemesi sebebiyle

öğrencilerin yazma kısmında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun da motivasyon kaybı yaşanmasına neden olduğunu bu nedenle “a” sesinin ikinci ses grubuna alınmasının uygun olacağını savunmuşlardır.

2.Ses Grubu: O-M-U-T-Ü-Y ile ilgili görüşler:

İkinci ses grubunun ikinci sesi olan “m” sesi ile birinci ses grubunun altıncı sesi olan “n” sesinin karıştırıldığını ifade eden öğretmenlerimiz bu ses grubunda yer alan “m” sesi yerine “d” sesinin, “n” sesinin yerine ise “r” sesinin getirilebileceği önerisinde bulunmuşlardır.

Bu ses grubunun ikinci sesi olan “m” sesinin birinci ses grubunun altıncı sesi olan “n” sesinden önce olmasının daha uygun olacağını dile getiren öğretmenlerimiz “n” sesinin son gruplarda yer almasının daha uygun olacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerimiz “ö” ve “ü” seslerinin öğrenciler tarafından hem okurken hem de yazarken çokça karıştırılan harfler olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle ikinci ses grubunun beşinci sesi olan “ü” harfi ile üçüncü ses grubunun birinci sesi olan “ö” harfinin aralarında sadece “y” sesinin olmasının süreci zorlaştırdığını ve karışıklıklara yol açtığını ifade etmişlerdir. Yerlerinde değişiklik yapılmasının okuma yazma sürecine olumlu katkılar sağlayacağını ifade etmişlerdir.

“n” sesi ile “m” sesinin arasında sadece “o” sesinin olmasının uygun olmadığını dile getiren öğretmenlerimiz “m” sesinin üçüncü ses grubunda yer alan “d” sesi ile değiştirilmesinin uygun olabileceğini ifade etmişlerdir. Böylelikle üçüncü ses grubunda yer alan ve birbirine çok benzeyen “d” ve “b” seslerini de birbirinden uzaklaştırmış olacaklarını bu durumun da okuma yazma sürecine olumlu katkı sağlayacağını savunmuşlardır.

3.Ses Grubu: Ö-R-I-D-S-B ile ilgili görüşler:

Üçüncü ses grubunda en çok karıştırılan “b” ve “d” seslerinin yer aldığını dile getiren öğretmenlerimiz bu durumun okuma yazma sürecini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle bu grupta yer alan “d” sesinin yerine “ç” sesinin getirilmesinin uygun olabileceğini önermişlerdir.

Bu ses grubunun dördüncü sesi olan “d”, beşinci sesi olan “s” ve altıncı sesi olan “b” seslerinin okuma yazma sürecinde en çok zorlanılan seslerden olduklarını dile getiren öğretmenlerimiz bu seslerinin art arda olmasının süreci zorlaştırdığını savunmuşlardır.

Öğretmenlerimiz üçüncü ses grubunda yer alan “d” sesinin daha önceki gruplarda yer almasının ve “b” sesinden uzaklaştırılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu nedenle birinci ses grubunda yer alan “n” sesi ile yer değiştirmesinin uygun olabileceğini dile getirmişlerdir.

Bazı öğretmenlerimiz “r” sesini ilk ses grubuna almayı önerirken bazı öğretmenlerimiz ise son gruplarda yer alması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaşlarının daha küçük olması sebebiyle “r” sesini söylerken dillerinin dönmediğini söyleyen öğretmenlerimiz “r” sesini son gruba almanın uygun olduğunu savunmuşlardır.

“s” sesi ile “z” sesi hem yazarken hem de okurken birbirine karıştırılabilen seslerdir. Öğretimi yapılırken aralarında sadece “b” sesinin olmasının uygun olmadığını dile getiren öğretmenlerimiz “s” sesinin önceki ses gruplarına alınmasının sürece olumlu katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

4.Ses Grubu: Z-Ç-G-Ş-C-P ile ilgili görüşler:

Dördüncü ses grubunun ikinci harfi olan “ç” sesi ile dördüncü harfi olan “ş” sesinin aynı grupta olmasının öğrenme sürecinde karışıklıklara neden olduğunu ileten öğretmenlerimiz bu seslerin yerlerinde değişiklik olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu ses grubunun ikinci sesi olan “ç” sesini üçüncü ses grubunun dördüncü sesi olan “d” sesi ile değiştirmenin uygun olabileceğini savunmuşlardır.

Bu ses grubunda yer alan “c ve ç” sesleri hem yazarken hem de okurken birbirine çok benzediği için karışıklıklara sebep olduğunu ileten öğretmenlerimiz aynı grupta yer almalarının uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

5.Ses Grubu: H-V-Ğ-F-J ile ilgili görüşler:

Beşinci ses grubunda iki dudak ünsüzünün yer alması (f ve v) ve bu seslerin arasında sadece bir harf (ğ harfi) olmasının öğretim sürecinde karışıklıklara yol açtığını savunan öğretmenlerimiz “v” sesinin dördüncü ses grubunda yer almasının uygun olabileceğini iletmışlerdir.

Öğretmenlerimiz okuma yazma öğretiminde belki de en çok zorlandıkları harfin “ğ” harfi olduğunu iletmışlerdir. Özellikle “ğ” harfinin okunması ile ilgili zorlanan öğretmenlerimiz bu sesin son grupta yer almasının uygun olduğunu iletmışlerdir.

Ses Temelli Cümle Yönteminde Okuma Yazmaya Geçiş Süreci

Araştırmanın on birinci sorusu olan, “*Ses Temelli Cümle Yöntemi okumaya geçiş sürecini hızlı bir şekilde sağlıyor mu? Sağlamıyorsa sebebinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Ses Temelli Cümle Yönteminde Hızlı Okumaya Geçiş Süreci

Ses Temelli Cümle Yöntemi okumaya geçiş sürecini hızlı bir şekilde sağlıyor mu? Sağlamıyorsa sebebinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?

Ses Temelli Cümle Yöntemi, okumaya hızlı bir geçiş sağlıyor (8-10 hafta kadar bir süre). Fakat anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi uzun sürüyor. Öğrenciler sadece harfleri bir araya getirip oradaki hece ya da kelimeyi okuyor bütünü göremiyor. Cümle temelli öğretimde tümdengelim öğretim olduğu için öğrenciler okumayı daha geç öğreniyordu fakat anlamlı öğrenme oluyordu.

Öğrenciler okumaya hızlı bir şekilde geçebiliyorlar fakat hızlı okuma ve anlamlı okuma kısmında eksik kalıyorlar. Bütünü göremiyorlar ve oluşturulan anlamsız heceler onların anlama kısmında eksik kalmalarına sebep oluyor.

Öğrenciler bu yöntemle okumaya hızlı bir şekilde geçebiliyorlar.

Sesleri söyleyerek birleştirme mantığını hızlı kavradıkları için okumaya geçiş süreci de hızlı oluyor.

Tüm öğrenciler ilk dönemin sonuna kadar okumaya geçiyor, öğrenemeyen öğrenci kalmıyor.

Öğrenciler okumaya hızlı geçiyor ama akıcı okumaları daha uzun sürüyor.

Çocuklar birleştirme mantığını çok kolay kavlıyorlar.

“İnal”, “Naile”, “koala” gibi kelimeleri okumada zorlanıyorlar.

Araştırmaya katılan öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrencilerin okuma yazmaya hızlı bir şekilde geçiş sağladıklarını fakat sadece okuyup yazabildiklerini, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Cümle Yöntemi ile öğretimde tündengelim yöntemi uygulandığı için öğrencilerin okuma yazmaya geçiş süreçleri uzun olsa da anlamlı öğrenebildiklerini iletmişlerdir.

Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle öğrencilerin heceleyerek okumaya maruz bırakıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle de öğrencilerin okuma hızlarının istenilen düzeye gelmesinin uzun süreç aldığını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri farklı bile olsa yılsonunda hepsinin okuyup yazabildikleri kolay bir yöntem olduğunu ve okuma yazma öğrenemeyen öğrenci kalmadığını söylemişlerdir. Sesleri birleştirme mantığının öğrenciler tarafından kolayca kavrandığını iletmişlerdir. Sadece günlük hayatlarında çok karşılaşmadıkları sözcükleri (Naile, İnal, koala gibi) okuma konusunda zorlandıklarına dikkat çekmişlerdir.

Öğretim Programı ve Akıcı Okumaya Geçemeyen Çocuklar

Araştırmanın on ikinci sorusu olan, “*Öğretim programında akıcı okumaya geçemeyen çocuklar için bir şey sunuluyor mu? Bu süreçte siz neler yapıyorsunuz?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14*Öğretim Programı ve Akıcı Okumaya Geçemeyen Çocuklar***Öğretim programında akıcı okumaya geçemeyen çocuklar için bir şey sunuluyor mu? Bu süreçte siz neler yapıyorsunuz?**

Öğretim programında akıcı okumaya geçemeyen çocuklar için bir öneri yok. Ben hızlı okuma metinleri hazırlıyorum, aile desteği ile kitap okuma çalışmaları yaptırıyorum. Ev ödevini çok vermeden çalışmaları sınıfta kendi kontrolümde yaptırmayı tercih ederim.

Öğretim programında bir şey yok. Ben on satırlık hızlı okuma metinleri hazırlıyorum. Akıllı tahtada yazı kaydırma çalışmaları yapıyorum. Bazı programlar aracılığıyla cümle çarkları oluşturup okutuyorum.

Öğretim programında bu çocuklar için bir şey yok ama ben hece çalışmaları ve akıllı tahta uygulamaları kullanıyorum. Velilerden hızlı okuma metinleri ile destek istiyorum. Bazen ders sonrasında etütlerle ben destek veriyorum. Bazen de akran öğretimi yöntemiyle öğrencileri eşleştirip çalışmalar veriyorum.

Öğretim programında herhangi bir çalışma ile karşılaşmadım ama hızlı okuma metinleri ve bireysel hazırlamış olduğum çalışmalarla ilerliyorum.

Öğretim programında bir şey sunulmuyor. Okulumuzda kullanılan Kişisel Öğretim Modeli Programını takip ediyoruz, öğrencilerimizi destekliyoruz. Velilerimizle sürekli iş birliği içerisindeyiz.

Herhangi bir şey sunulmuyor ama biz ek dersler yapıyoruz. Aile desteğini almaya çalışıyoruz.

Programda bir şey yok. Biz aile ile sürekli iş birliği içerisinde oluyoruz.

Programda bir şey yok fakat biz tekerleme, uyaklı metin, şiir, mani, ezber güçlendirme çalışmaları, karesel metin çalışmaları yaparak akıcı okumaya geçişi hızlandırmaya çalışıyoruz.

Bireysel destek, aile ile iş birliği ve akran öğretiminden yararlanıyoruz.

On satır cümleler, hızlı okuma metinleri, akıllı tahta uygulamaları, cümle çarkları kullanıyoruz.

Araştırmaya katılan öğretmenler, akıcı okumaya geçemeyen öğrenciler için öğretim programının herhangi bir şey sunmadığını söylemişlerdir. Öğretmenler bu süreçte en önemli

desteği velilerinden aldıklarını ifade etmişlerdir. Doğru bir rehberlikle velilerin evde göstermiş oldukları çaba ile öğrencilerin akıcı okumaya geçiş sürelerinin daha hızlı olduğunu iletmişlerdir. Ödevleri mümkün olduğunca kısa vererek okulda kendi gözetimlerinde çalışmalarla öğrencileri desteklemeyi tercih ettiklerini dile getirmişlerdir.

Veli desteği dışında kendilerinin hızlı okuma metinleri hazırladıklarını, ek dersler (etütler) yaptıklarını, tekerleme, mani, karesel metin çalışmaları, ezber etkinlikleri ve akıllı tahta uygulamaları (yazı kaydırma çalışmaları, cümle çarkı etkinlikleri gibi) üzerinden öğrencilerini bireysel olarak desteklerini ifade etmişlerdir. Özellikle bazı özel okullarda kullanılan Kişisel Öğretim Modeli ile öğrencilerin birebir takip edildiğini ve eksiklerine yönelik bireysel çalışmalarla desteklendiklerini iletmişlerdir.

Öğretmenlerin Ek Görüş ve Önerileri

Araştırmanın on üçüncü sorusu olan, “*Ekleme istediğiniz bilgiler varsa paylaşır mısınız?*” sorusuna ilişkin katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Ek Görüş ve Önerileri

Ekleme istediğiniz bilgiler varsa paylaşır mısınız?

Ses temelli öğretimin çocukların hızlı öğrenmeleri için güzel bir yöntem olduğunu fakat biraz kolaya kaçıldığını ve amacımızın bu kadar hızlı öğretmek değil anlamlı öğretmek olduğunu düşünüyorum.

Harfler çok hızlı ilerliyor. İlk dört harf haftada bir ses olarak, üçüncü grubun sonuna kadar haftada iki ses, sonrasında haftada üç ses oluyor. Evet çocuklar mantığını hızlı kavradıkları için öğretim zor olmasa da unutmalar başlıyor ve yazma kısmında zorlanıyorlar. Ara tatillerde ve yarıyıl tatilinde bile unutup gelebiliyorlar. Öğrencilerimin hazırbulunuşluk durumuna göre harflerde bekleme ya da tekrar öğretme programı yapabiliyorum.

Velilerimiz çok kaygılı oluyorlar o nedenle kendilerini de sürece dâhil etmek ve çocuklarının öğrenebildiğini göstermek gerekiyor. Aynı zamanda velilerin öğrencilere yanlış harf öğretimi yapmalarının da engellenmesi bu nedenle Ses Temelli Cümle Yönteminin nasıl uygulandığı ile ilgili velilerin bilgilendirilmesi gerekiyor.

Sesli harfler önce verilmeli, ilk iki grupta bitirilmeli. Sesli harfler önce verildiğinde okumaya geçiş daha hızlı oluyor.

Hızlı okuma metinleri, uygulamalar ve oyunlar okuma hızını artırıyor.

Programda oyunla öğretim artırılabilir.

Yeni nesil aslında bir teknoloji nesli. Bu nedenle sadece kitapların kaynak olarak kullanılmasını doğru bulmuyorum. Öğretim materyalleri ilgi çekici hale gelmeli ve çocuklar bu materyalleri kullanmak istemeli.

İlk ses gruplarında bir sesli bir sessiz harf verilerek devam edilmeli.

Cümle temelli öğretimde öğrenciler okuduğunu anlama çalışmalarında daha çok başarı gösteriyorlardı. Ses temelli öğretimde anlamlı öğrenme olmadığı için okuduğunu anlama çalışmalarında beklenen başarıyı aynı hızda gösteremiyorlar.

Ses temelli öğretimde heceleme üzerinden gidildiği için okuma hızını yavaşlatıyor.

Daha önce birinci sınıf okutmadığım için programdan ve tecrübeli öğretmen arkadaşarımdan öğrendiklerimle uygulama yapmaya çalışıyorum. Yöntemle ilgili daha nitelikli eğitimler verilmesi faydalı olur.

Harfler çok hızlı ilerliyor. Bazı haftalarda haftada üç ses veriyoruz. Öğrencilerin anlamlandırması zor oluyor. Daha yavaş ilerlemeli.

“ELAK” seslerinden sonra haftada iki ses, üçüncü gruptan sonra haftada üç ses verilmesi sıkıştırılmış öğretim oluyor ve öğrenciler yetiştiremiyorlar.

Son harfler yarıyıl tatiline denk geldiği için öğrenciler sesleri unutarak geliyorlar.

Kalem tutma gibi temel beceriler ana sınıfında ve doğru şekilde öğretilmeli ki öğrenciler ilkokula daha hazır olsunlar.

Çalışmalarımızın tamamına yakını okulda yaptırmaya gayret ediyor eve daha az ödev veriyorum. Az ödev çok tekrar önemli diye düşünüyorum.

Bu yıl değişen sistemle artık “e,l,a,k” harflerinden sonra haftada ikişer harf, üçüncü ses grubu itibarıyla de haftada üç ses verilerek sıkıştırılmış bir öğretim yapılıyor. Fakat bu kadar hızlı olması öğrencilerin öğrenmelerini güçleştiriyor.

Sınıf mevcutları kalabalık. Bireysel ilgi göstermek zor oluyor.

Araştırmaya katılan öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğretimin kolay olduğunu, öğrencilerin çabuk kavradıklarını fakat anlamlı öğrenme sürecinin daha uzun olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma yazma sürecinde asıl amacın hızlıca okuma yazmaya geçmek değil, anlamlı olarak ilerlemek olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenler, seslerin veriliş sırasına ve hızına da değinmişlerdir. Birinci ses grubunda ilk dört sesin haftada bir ses, sonra üçüncü ses grubuna kadar haftada iki ses ve sonraki gruplarda haftada üç ses olarak devam ettiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sesleri birleştirme mantığını hızlı kavradıkları için okuma sürecinde çok zorlanmasalar da yazma kısmında bu kadar hızlı devam edilmesinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yarıyıl tatilinden hemen önce seslerin tamamlandığı ve okuma yazmaya geçildiğini fakat hemen sonrasında öğrencilerin tatile çıkması ile öğrencilerin harfleri unutması nedeniyle süreçte aksaklıklar yaşadıklarını paylaşmışlardır.

Okuma yazma öğretiminde öğrenciler kadar velilerinin de kaygılı olduğunu iletmişlerdir. Çocuklarının okuma yazma öğrenememe durumunda neler yapacakları konusunda hayli endişeli olduklarını söylemişlerdir. Bu nedenle öğrenciler kadar velilerin de yöntemle ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çocuklarına nasıl destek olabilecekleri noktasında rehberlik edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Katılımcılar, sesli harflerin okunması daha kolay olduğu için ilk iki grupta tüm sesli harflerin öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğrencilerin sesli harfleri öğrendiklerinde sessiz harflerle birleştirip okumaya geçişlerinin daha hızlı ve kısa sürede olduğunu iletmişlerdir. Bu nedenle ilk iki ses grubunda bir sesli, bir sessiz harf şeklinde ilerleyişin faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Teknoloji çağında olduğumuzu söyleyen öğretmenlerimiz akıllı tahta, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik cihazlarda bulunan uygulamaların kullanılmasının sürece olumlu katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bahsedilen uygulamalar; belirli bir sürede okuma ve görselde verilen nesnenin adını farklı isimler arasında bulma gibi çalışmalardır. Bu uygulamalar ve hızlı okuma metinleri gibi çalışmalarla öğrencilerin okuma hızlarının

geliştirilmesine yardımcı olabildiklerini ifade etmişlerdir. Farklı uygulamalar kullanılarak öğrencilerin oyun oynuyor gibi hissetmeleri ve böylece okuma konusunda daha hevesli olmaları sağlanabileceği görüşündedirler.

Öğretmenlerimiz, Cümle Yöntemi ile öğretimde anlamlı öğrenme gerçekleştiği için okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerin daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir. Ses Temelli Cümle Yönteminde ise öğrenciler anlamsız heceler ve heceleme odaklandıkları için anlamlı öğrenme gerçekleşemediğini bu nedenle de okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerinin daha geç istenilen başarıya ulaştıklarını iletmişlerdir. Aynı zamanda heceleme çalışmalarının hızlı okumaya geçiş sürecini de yavaşlattığını dile getirmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerimiz seslerin öğretilmesi için verilen sürenin kısa olduğunu iletmişlerdir. İlk seslerde haftada bir ses için vaktin uygun olduğunu fakat ilk ses grubunda “E,L,A,K” seslerinden sonra haftada iki ses, üçüncü ses grubundan sonra ise haftada üç ses öğretilmesinin öğrenciler için hızlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okuma mantığını anladıkları için okuma konusunda daha harfleri öğretmeden birleştirmeye çalıştıklarını ama yazma konusunda yeterli zaman olmadığı için yazıda özensizlik başladığını dile getirmişlerdir. Beşinci ses grubunun son seslerinin yarıyıl tatiline yakın olmasının da öğrencilerin öğrenme sürecini sekteye uğrattığını düşünmektedirler. Tatil sürecinde veli desteği ile gerekli tekrarların yapılmamasının öğrencilerin harfleri unutarak okula dönmelerine neden olduğunu iletmişlerdir. Bu durumun da ikinci dönem kazanılması beklenen okuduğunu anlama çalışmalarının yapılamamasına sebebiyet verdiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerimiz okul öncesi eğitimlerinin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini çok etkilediğini dile getirmişlerdir. Okul öncesi eğitimlerde özellikle kalem tutma becerisi gibi temel becerilerin kazanılması gerektiğini ilkökul öğretmenlerinin zaten kazanılmış olan bu beceriyi geliştirme konusunda öğrencilerine destek olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okulda öğrenme konusunun önemli olduğunu ifade eden öğretmenlerimiz, eve çok fazla ödev vermek yerine okulda çalışmalarımızı zenginleştirmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Tabii ki, okulda öğrenilen bilgilerin evde mutlaka pekiştirilmesi gerektiğini iletmişlerdir. Fakat bu ödevlerin çok yoğun olmasının öğrencinin bilgilerini pekiştirmek yerine öğrenme sürecinden uzaklaştırabileceğini savunmuşlardır. Bu nedenle ev ödevlerini mümkün oldukça kısa olacak şekilde verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları yöntemi uygulamada sınıf mevcutlarından dolayı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin tüm sesleri doğru öğrenip öğrenemediğini kontrol etmek için zamanlarının olmadığını dile getirmişlerdir. Bu yöntemde her öğrencinin bireysel olarak gözlemlenmesinin, sesi doğru söyleyip söylemediğinin kontrol edilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir. Edinilen bulgular ve alanyazın taraması sonucu elde edilen araştırma sonuçlarından yola çıkılmış ve öneriler verilmiştir.

Araştırmada, “Ses Temelli Cümle Yönteminde, ses öğretimi yaparken öğretmenler hangi zorluklarla karşılaşılıyorlar ve çözüm önerileri nelerdir?” araştırma sorusuna cevap aranmaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin STCY ile okuma yazma öğretimi uygulamalarında yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Köy okulu, merkezde bulunan devlet okulları ve özel okullarda çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye katılan köy okulu ve özel okullarda görev yapan öğretmenler, STCY’yi uygulamada çevresel bir faktörle ilgili sorun yaşamadıklarını belirtirken devlet okullarında çalışan öğretmenlerden bir kısmı sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma yazma öğretiminde bireysel ilgi gösterilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmenler öğrencilerine yeterince zaman ayıramadıklarını dile getirmişlerdir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde, birinci alt problemimiz olan “*Ses öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?*” sorusu ile ilgili edinilen bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde öğrencilere harf öğretiminin yanlış bir şekilde öğretilmesinin ilkokulda okuma yazma sürecini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu yanlış öğrenmeleri düzeltmenin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin daha zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başar ve Tanış Gürbüz (2020) araştırma makalelerinde, okul öncesi eğitimde öğretmenler tarafından okuma yazma öğretilmeye çalışılması öğrencilerin yanlış öğrenmelere sebep olup ilkokulda motivasyon düşüklüğüne sebep olduğu ifade edilmiştir.

Okul öncesi eğitimde kalem tutma gibi temel becerilerin kazandırılmaması okuma yazma sürecimizi olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitimlerinde temel becerileri kazanmış olması ve ince motor becerilerinin desteklenmesi, öğrencilerin okuma yazma süreçlerine daha hazır olmalarını sağlayacaktır. Bay (2008), doktora tezi çalışmasında okul öncesi eğitimlerinin, STCY ile okuma yazma öğretiminde öğrencilerin hazırbulunuşluklarına katkı sağlayacağı iletilmiştir. Yiğit (2009) yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin kalem tutma ve defter tutma becerilerinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Erbasan ve Erbasan (2020) araştırma makalelerinde, okul öncesi eğitim alamamış olan öğrencilerin öz bakım, kalem tutma, okula uyum gibi konularda sorunlar yaşadıkları iletilmiştir. Bu sorunların okuma yazma sürecine olumsuz etkileri olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin önemli olduğu vurgulanmıştır. Velilerin evde destek çalışmalarında sesleri yanlış şekilde öğretmeleri okuma yazma sürecini olumsuz etkiliyor. Doğru öğrenmeyi güçleştiriyor. Başar ve Tanış Gürbüz (2020) araştırma makalelerinde, velilerin evde öğrencilere destek olmaya çalışırken yanlış öğrenmeler gerçekleştirebildikleri vurgulamışlardır.

Ses gruplarında benzer seslerin yakın olduğunu ve öğretilmesi zor olan seslerin ilk gruplarda yer aldığını ifade eden öğretmenlerimizle ses grupları ile ilgili sorunlar daha detaylı görüşülmüş ve elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında paylaşılmıştır.

Daha önce birinci sınıf okutmamış ya da tecrübesi yeterli olmayan öğretmenlerin bu yöntemde zorlandıkları görülmüştür. Yöntemle ilgili daha nitelikli eğitimlerin verilmesinin faydalı olacaktır. Öğretim programında yöntem açıkça belirtilmiş olsa da öğretmenlerin nitelikli eğitimler almaları önemlidir. Gün (2006)'ün yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen eğitimlerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Sönmez (2006), yüksek lisans tez çalışmasında hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Yiğit (2009) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen eğitimlerinin sürece olumlu katkılar sağlayacağı belirtilmiştir. Çelik (2020) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin yöntemle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için hizmet içi eğitimler almaları gerektiği,

mesleki olarak daha kıdemli olan öğretmenlerin deneyimlerini paylaşması gerektiği vurgulanmıştır.

Seslerin veriliş sırası ve hızlı ilerliyor olması nedeniyle öğretmenlerin zorlandıkları görülmüştür. Seslerin veriliş sırası ve hızları ile ilgili görüşler incelendiğinde, seslerin çok hızlı ilerlediği ve ses gruplarındaki seslerin incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İlk dört sestem sonra üçüncü ses grubuna kadar haftada iki ses ve sonrasında haftada üç ses öğretilmesinin okuma açısından ciddi bir sorun oluşturmasa da yazma kısmında sorunlar oluşturduğu görülmüştür. Bay (2008) doktora tezi çalışmasında ses öğretimi yaparken aceleci davranılmaması, harfin öğrenciler tarafından benimsendikten sonra yeni seslere geçilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Seslerin veriliş sırasında birbirine benzeyen seslerin ses gruplarında daha uzak olması gerektiği, öğrencilerin kolay öğrenebileceği seslerin ilk gruplarda olmasının önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aybek ve Aslan (2014) araştırma makalelerinde, seslerin karıştırıldığı bu nedenle veriliş sırasının gözden geçirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Çağlar (2018) yüksek lisans tez çalışmasında, ağızdan kolay çıkabilen sesli harf gruplarının ön gruplara alınmasının, sesli harflerin ön gruplara alınmasıyla hece oluşumunun ve okumanın kolaylaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Birinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

“Birinci ses grubunda (E-L-A-K-İ-N) hangi seslerin öğretiminde zorluklar yaşanıyor?” sorusu ile ilgili edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

- “k” sesi hem yazma hem de söylemesi zor bir ses olduğu için birinci grupta olmaması gerekmektedir. Sağırlı ve Atik (2022), “k” sesinin söylenmesi zor bir ses olması nedeniyle birinci grupta olmaması gerektiğini vurgulamışlardır.
- “e” ve “a” söylemesi kolay sesli harfler olmasına rağmen küçük harflerinin yazması zor olduğu için ilk seslerden olmamalıdır.

- “l” sesinin söylenmesi zor olduğu için ilk sesler arasında olması öğretimi zorlaştırmaktadır. Çağlar (2018), “l” ve “n” seslerinin benzer sesler olması sebebiyle aynı grupta yer almaması gerektiğini ifade etmiştir.

İkinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

“İkinci ses grubunda (O-M-U-T-Ü-Y) hangi seslerin öğretiminde zorluklar yaşıyor?” sorusu ile ilgili edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

- Öğretmenler, “m” ve “n” seslerinin birbirine çok benzediğini bu nedenle aralarında sadece bir ses olması okuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. Turan (2007) doktora tezi çalışmasında “m ve n” seslerini öğrencilerin çok fazla karıştırıyor olmaları nedeniyle birbirlerine yakın olmaması gerektiğini vurgulamıştır. Babayiğit ve Ünal (2014) araştırma makalelerinde, öğrencilerin dikte çalışmalarında “m ve n” harflerini çokça karıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Başar ve Tanış Gürbüz (2020) araştırma makalelerinde “m ve n” harflerinin öğrenciler tarafından karıştırılması nedeniyle ses gruplarında yerlerinin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.
- “o” sesinin söylemesi kolay fakat yazma kısmı ince motor becerisi gerektirdiği için daha zor olmaktadır.
- “u” ve “ü” harflerinin birbirine çok benzeyen seslerdir. Bu nedenle aynı ses grubunda neredeyse art arda olmaları kafa karışıklığına neden olmaktadır.

Üçüncü Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

“Üçüncü ses grubunda (Ö-R-I-D-S-B) hangi seslerin öğretiminde zorluklar yaşıyor?” sorusu ile ilgili edinilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

- “b” ve “d” sesleri öğrencilerin çokça karıştırdıkları seslerdir. Bu nedenle birbirlerine yakın olmaları öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Turan (2007) doktora tezi çalışmasında; Babayiğit (2012) yüksek lisans tez çalışmasında; Sağırılı ve Atik (22) araştırma makalesinde, “b ve d” seslerini öğrencilerin çok fazla karıştırıyor olmaları nedeniyle birbirlerine yakın olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Başar ve Tanış

Gürbüz (2020) araştırma makalelerinde “b ve d” harflerinin öğrenciler tarafından karıştırılması nedeniyle ses gruplarında yerlerinin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

- Bu grupta yer alan “r” sesini bazı öğrenciler yaşları sebebiyle söylemede zorlanmaktadır.
- “s” ve “z” sesleri hem yazarken hem de söylerken birbirine çok benzeyen seslerdir. Bu nedenle aralarında sadece bir sesin (b sesi) olması süreci olumsuz etkilemektedir. Babayiğit (2012) yüksek lisans tez çalışmasında, “s ve z” seslerinin birbirine çok benzemesi nedeniyle ses gruplarında birbirlerinden çok uzak olması gerektiği ifade edilmiştir. Babayiğit ve Ünal (2014) araştırma makalelerinde, öğrencilerin dikte çalışmalarında “s ve z” harflerini karıştırdıklarını ifade etmişlerdir.

Dördüncü Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

“Dördüncü ses grubunda(Z-Ç-G-Ş-C-P) hangi seslerin öğretiminde zorluklar yaşanıyor?” sorusu ile ilgili edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

- Bu grupta yer alan “c”, “ç” ve “ş” seslerinin birbirine çokça karıştırılan seslerdir. Bu nedenle aynı grupta yer almaları süreci olumsuz etkilemektedir. Turan (2007) doktora tezi çalışmasında “c ve ç” seslerini öğrencilerin çok fazla karıştırıyor olmaları nedeniyle birbirlerine yakın olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Sağır ve Atik (2022) araştırma makalelerinde, “ç ve ş” seslerinin söylenişlerinin birbirine benzemesi nedeniyle öğrencilerde kafa karışıklığına neden olduğunu belirtmişlerdir.
- “z” sesi “s” sesiyle çok karıştırılıyor. “ş” sesi de “s” sesine benzediği için aynı grupta olmaları karışıklıklara neden olmaktadır. Turan (2007) doktora tezi çalışmasında “s ve ş” seslerini öğrencilerin çok fazla karıştırıyor olmaları nedeniyle birbirlerine yakın olmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Beşinci Ses Grubunda Yaşanan Zorluklar

“Beşinci ses grubunda (H-V-Ğ-F-J) hangi seslerin öğretiminde zorluklar yaşanıyor?”

sorusu ile ilgili edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

- “v” ve “f” diş dudak ünsüzlerinin aynı grupta olmaları karışıklıklara sebep olmaktadır. Turan (2007) doktora tezi çalışmasında; Babayiğit (2012) yüksek lisans tez çalışmasında “v ve f” seslerini birbirine çok benzemeleri bu nedenle de öğrencilerin çok fazla karıştırıyor olduğunu, birbirlerine yakın olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Babayiğit ve Ünal (2014) araştırma makalelerinde, öğrencilerin dikte çalışmalarında “f ve v” harflerini karıştırdıklarını ifade etmişlerdir.
- “ğ” öğretiminin en zor seslerden biridir. Hem okuma hem de yazmada zorluklar yaşanmaktadır. “ğ” sesinin cümlelerin başında kullanılamaması da öğrenciler için kafa karışıklıklarına neden olmaktadır. Gökalp ve Erdoğan (2023) araştırma makalelerinde, öğretiminde en çok zorlanılan harfin Türkçe dil yapısına uygun olmaması nedeniyle “ğ” olduğunu ifade etmişlerdir.
- “ğ” ve “y” sesleri hem söylerken hem de yazarken karıştırılmaktadır. Babayiğit (2012) yüksek lisans tez çalışmasında, “ğ ve y” seslerinin öğrenciler tarafından çokça karıştırılan bu nedenle mümkünse ses gruplarında birbirlerinden çok uzak olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde, ikinci alt problemimiz olan “Öğretmenlerin ses öğretiminde yaşadıkları zorluklarla ilgili çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Ses Grupları İle İlgili Çözüm Önerileri

“Öğretmenlerin ses öğretiminde ses grupları ile ilgili çözüm önerileri nelerdir?”

sorusu ile ilgili edinilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

- Sesli harf öğretimlerinin daha kolay olması sebebiyle ilk iki ses grubunda tüm sesli harflerin öğretilmesinin okuma yazma sürecini olumlu etkileyeceği yönünde görüş bildiren öğretmenler olduğu görülmektedir. Babayiğit (2012) yüksek lisans tez çalışmasında, tüm sesli harflerin ilk üç ses grubunda tamamlanmasının öğretimi kolaylaştıracağı ifade edilmiştir. Öğrencilerin açık hece mantığını kavrayınca sonraki gruplarda sessiz harflerle birleştirerek okumalarının daha kolay gerçekleşebileceği savunulmaktadır.
- “l” sesinin söylenmesi zordur. O nedenle ikinci gruba alınması daha uygun olacaktır.
- “k” sesinin öğrenciler tarafından çıkarılması zor bir ses olması nedeniyle yerine “t” ya da “r” sesi gelebilir. Sağır ve Atik (2022) araştırma makalelerinde, “k” sesinin söylenmesi zor bir ses olması nedeniyle birinci grupta olmasının uygun olmadığını, “t” sesinin daha kolay kavranabilmesi nedeniyle “k” sesinin yerine getirilmesinin uygun olabileceğini ifade etmişlerdir.
- “a” sesi her ne kadar söylenmesi kolay bir ses olsa da yazması zordur. Bu nedenle ikinci gruba alınabilir.
- “m” sesi “n” sesiyle çok karıştırılıyor. Bu nedenle “m” sesi yerine “d” sesi gelebilir.
- “n” sesinin yerine “r” ya da “d” sesi gelebilir.
- “n” sesi söylenmesi zor bir ses. O nedenle son gruplarda olabilir.
- “d” sesi “b” sesiyle çok karıştırılıyor. Bu nedenle “d” sesi yerine “ç” sesi gelebilir.
- “s” sesi söylenmesi kolay bir sestir. Bu nedenle birinci ya da ikinci ses grubuna alınabilir.
- “v” sesi “f” sesiyle çok karıştırılıyor. Bu nedenle dördüncü gruba alınabilir.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Avantajları

STCY'nin avantajları için, kısa sürede okuma yazmaya geçilmesi, özel durumu olan öğrencilerin de bu yöntemle okuma yazma öğrenebilmeleri, öğrencilerin sesleri kolay bir şekilde birleştirebilmeleri gösterilmektedir.

Gün (2006)'ün çalışmasında da STCY ile okuma yazma sürecine daha hızlı geçileceği, ezberciliği önleyeceği öngörülmüştür. Doğan (2007), araştırma makalesinde STCY ile öğrencilerin keyifli ve kısa sürede okuma yazmayı öğrendiklerini ifade etmiştir. Turan (2007) doktora tezi çalışmasında, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazmanın çok hızlı gerçekleştiğini vurgulamıştır. Akyol ve Temur (2008), araştırma makalelerinde başarısız öğrencilere okuma yazma öğretiminde STCY'nin duyarlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tok, Tok ve Mazı (2008) araştırma makalesinde, STCY ile kısa sürede okuma yazmaya geçildiği ve STCY'nin Türkçe dil yapısına uygun olduğu vurgulanmıştır. Durukan ve Alver (2008); Arslantaş ve Cinoğlu (2010); Baydık ve Bahap Kudret (2012); Maviş, Özel ve Arslan (2014); Akıncı vd. (2016) araştırma makalelerinde, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okumaya geçişin daha hızlı olduğu belirtmişlerdir. Yalçın (2015) çalışmasında STCY ile yapılan öğretimde, öğrencilerin hecelere kolay bir şekilde ulaştıklarını, okumaya erken başladıklarını, sesleri oyun oynama şeklinde öğrettikleri için kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Gökalp ve Erdoğan (2023) araştırma makalelerinde, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle öğretimin hızlı ve kolay olduğunu ifade etmişlerdir.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Dezavantajları

STCY'nin dezavantajları için öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini çok geç edinebilmeleri ve anlamsız heceler nedeniyle anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilme süresinin çok uzun olduğu gösterilmektedir. Hecemele çalışmaları nedeniyle hızlı okumaya geçişin de uzun sürdüğü görülmektedir.

Sönmez (2006), çalışmasında STCY ile gerçekleştirilen okuma yazma sürecinde hızlı okumanın geç olduğunu ifade etmiştir. Doğan (2007) araştırma makalesinde STCY ile

okuma yazma öğrenen öğrencilerin, okuduklarını anlamada zorlanmaları, yavaş okumaları, okumaya karşı istekli oluşları ile ilgili araştırmaya katılan öğretmenlerin kararsız kaldığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından okuma yazmaya hızlı geçişin değil okuma yazmayı öğrenip hızlı okumanın öğrenilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Turan (2007) doktora tezi çalışmasında, hızlı okuma, okuduğunu anlama, doğru ve anlamlı okuma açısından Ses Temelli Cümle Yönteminin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Şahin (2008) doktora tezi çalışmasında, STCY ile okuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama ve okuma hızı konusunda yetersiz olduğu, çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Tok, Tok ve Mazı (2008); Maviş, Özel ve Arslan (2014) araştırma makalelerinde STCY ile yapılan okuma yazma öğretiminde hızlı ve anlamlı okumanın gerçekleşemediği ifade edilmiştir. Arslantaş ve Cinoğlu (2010) araştırma makalesinde, STCY'nin okuma hızı konusunda yetersiz olduğu dile getirilmiştir. Akman ve Aşkın (2012) araştırma makalesinde, STCY ile hızlı, akıcı ve anlayarak bir okuma yazma öğretiminin gerçekleştirilemediği ifade edilmiştir. Baydık ve Bahap Kudret (2012); Aybek ve Aslan (2014) tarafından yapılan araştırma makalelerinde, STCY ile gerçekleştirilen okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuduklarını anlama kısmında zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yalçın (2015) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin sessiz harfleri telaffuz etmede zorlandıkları ve heceleyerek okumaya yöneldikleri görülmüştür. Parçadan bütüne şeklinde öğretim yapılmasının öğrencilere uygun olmadığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Akıncı vd. (2016) araştırma makalesinde STCY ile yapılan okuma yazma öğretiminde heceleme ve okuduğunu anlama problemleri olduğu belirtilmiştir. Avcı ve Şahin (2016), STCY ile okuma yazma öğretirken öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkarmalarından kaynaklı yanlış okumalarla karşılaştığı, iki sesi birleştirirken sesleri ayrı ayrı okumalarından kaynaklı birleştirme sorunu yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Kavak (2019) çalışmasında, STCY ile yapılan okuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama, hızlı yazma ve okuma kısmında sorunlar yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sağırılı ve Atik (2022) araştırma makalelerinde, Ses Temelli Cümle Yönteminde parçadan bütüne gidilmesinin anlamayı zorlaştırması,

zaman ve enerji kaybettirmesi, açık heceye ulaşma ve hece birleştirmede sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir.

Bay (2010) tarafından iki farklı araştırma makalesi yapılmıştır. Diğer araştırmaların aksine Ses Temelli Cümle Yöntemiyle yapılan okuma yazma öğretimlerinde okuduğunu anlama ve okuma hızları becerilerinin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazmaya Geçiş Süreçleri

STCY ile yapılan okuma ve yazma öğretiminde, öğrenciler okuma ve yazmaya hızlı bir şekilde geçiş yapmaktadırlar. Gün (2006); Doğan (2007); Turan (2007); Tok, Tok ve Mazı (2008); Durukan ve Alver (2008); Arslantaş ve Cinoğlu (2010); Baydık ve Bahap Kudret (2012); Maviş, Özel ve Arslan (2014); Yalçın (2015); Akıncı vd. (2016); Gökalp ve Erdoğan (2023) çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle öğretimin hızlı bir şekilde gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Fakat hızlı bir geçiş yapılmasına rağmen okuduğunu anlama becerilerinin yeterince gelişmediği ve okuma hızlarının yavaş geliştiği görülmektedir. Anlamsız heceler oluşturulması ve bu hecelerle okuma yapılması öğrencilerin okuduğunu anlama ve hızlı okuma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Asıl amacın hızlı öğrenmek değil anlamlı öğrenmek olduğu vurgulanmıştır. Cümle Yöntemi ile öğretimde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin daha hızlı kazanıldığı katılımcılar tarafından iletilmiştir.

Öğretim Programı ve Akıcı Okumaya Geçemeyen Öğrenciler

Öğretim programında akıcı okumaya geçemeyen öğrenciler için herhangi bir çalışma olmadığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin, akıcı okumaya geçemeyen öğrencileri için en büyük desteği velilerinden aldıkları bu nedenle velilerine de doğru bir rehberlik yapmaları gerektiği görülmektedir. Bay (2008); Erbasan ve Erbasan (2020) araştırmalarında velilere doğru bir rehberlik yapmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Veli destekleri dışında okulda bireysel etütlerle desteklemeleri gerekmektedir. Bu etütlerde, tekerleme, mani,

karesel metin çalışmaları, ezber çalışmaları, akıllı tahta uygulamaları ile öğrencileri için pekiştirme çalışmaları yapabileceklerdir.

Öğretmenlerin Ek Görüş ve Önerilerine Yönelik Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf, öğrencilerin okul hayatının akademik olarak başladığı ilk sınıf seviyesidir. Bu nedenle, öğrenciler kadar velileri de heyecanlı ve kaygılıdırlar. Velilere doğru rehberlik edilmesi ve bilgilendirilmeler yapılması sürecin daha rahat ilerlemesi açısından oldukça önemlidir. Bay (2008) doktora tezi çalışmasında velilere, öğrencilere nasıl destek olacakları ve yöntemi nasıl kullanacakları ile ilgili bilgiler verilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir. Erbasan ve Erbasan (2020) araştırma makalelerinde, veli desteğinin önemli olduğu öğretmenlerin aile ile iş birliği içerisinde olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Yeni nesil öğrencilerin teknoloji ile çok ilgili olmaları nedeniyle mutlaka okuma yazma ğretiminde teknolojinin kullanılması gerekmektedir. Çeşitli uygulamalar, videolar ve şarkılar öğrencilerin hem dikkatini çekecek hem de öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacaktır.

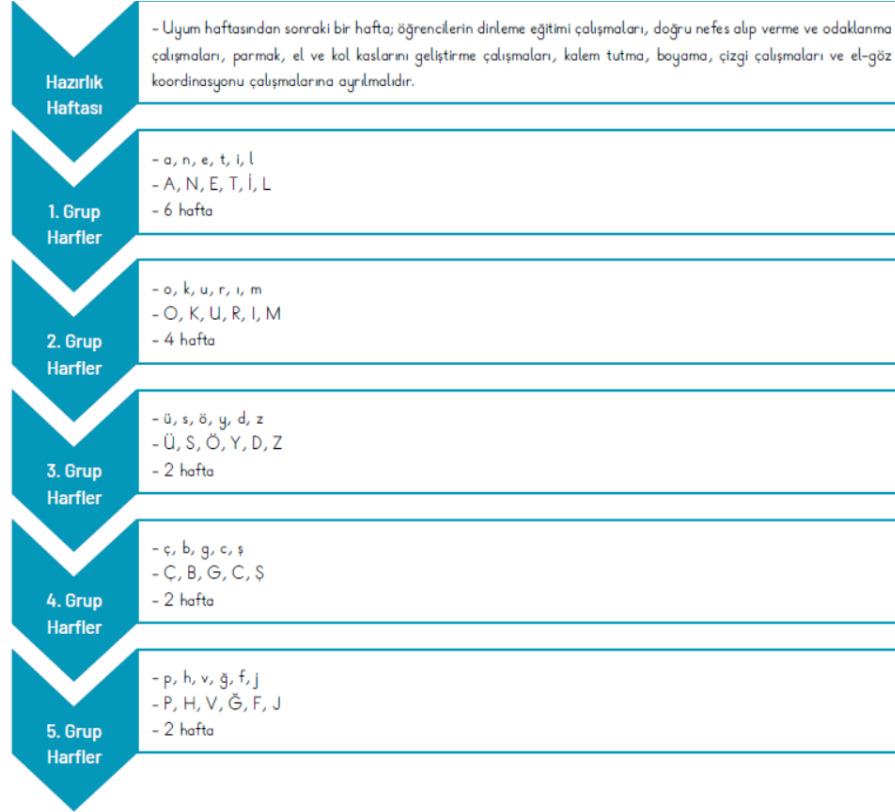
Öğrenmenin okulda gerçekleştiğini savunan öğretmenler, ev ödevlerinin çok yoğun olmaması gerektiğini ifade etmektedirler. Yoğun ev ödevleri, öğrencilerin öğrencilerini pekiştirmelerini sağlamaktan ziyade okula karşı olumsuz tutum sergilemelerine sebep olacaktır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

28.04.2024 tarihinde yeni müfredat taslağı olan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kamuoyunun görüşüne sunulmuştur. Bu taslak programda, ses gruplarında, seslerin yazım şekillerinde ve seslerin ğretim sürelerinde değişiklikler yapıldığı görülmüştür. Yeni ses grupları şekil 26'da gösterilmiştir.

Şekil 10

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde İlk Okuma Yazma Süreci, Yeni Ses Grupları ve Önerilen Süreler



(MEB, 2024)

Tablo 16

2019 ve 2024 Programları Ses Grupları

2019 PROGRAMI SES GRUPLARI	2024 PROGRAMI SES GRUPLARI (TASLAK)
E-L-A-K-İ-N	A-N-E-T-İ-L
O-M-U-T-Ü-Y	O-K-U-R-I-M
Ö-R-I-D-S-B	Ü-S-Ö-Y-D-Z
Z-Ç-G-Ş-C-P	Ç-B-G-C-Ş
H-V-Ğ-F-J	P-H-V-Ğ-F-J

Birinci ses grubu “e-l-a-k-i-n” iken Őimdi “a-n-e-t-i-l” olması önerilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, “a” sesinin söylemesi kolay bir ses olmasına rağmen yazma kısmında öğrencilerin zorlanıyor olması sebebiyle ikinci grupta olması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. “n” sesinde öğrencilerin çok zorlandığını bu nedenle son gruplarda olması gerektiğini savunmuşlardır. “l” sesinin ilk seslerden olmaması gerektiğini dile getirmişlerdir. Taslak programda birinci ses grubunun sonunda yer aldığı görölmektedir. “k” sesinin yerine “t” sesinin gelmesinin uygun olabileceğini vurgulamışlardır. Önerilen yeni gruplarda bu şekilde deęiŐtięi görölmektedir.

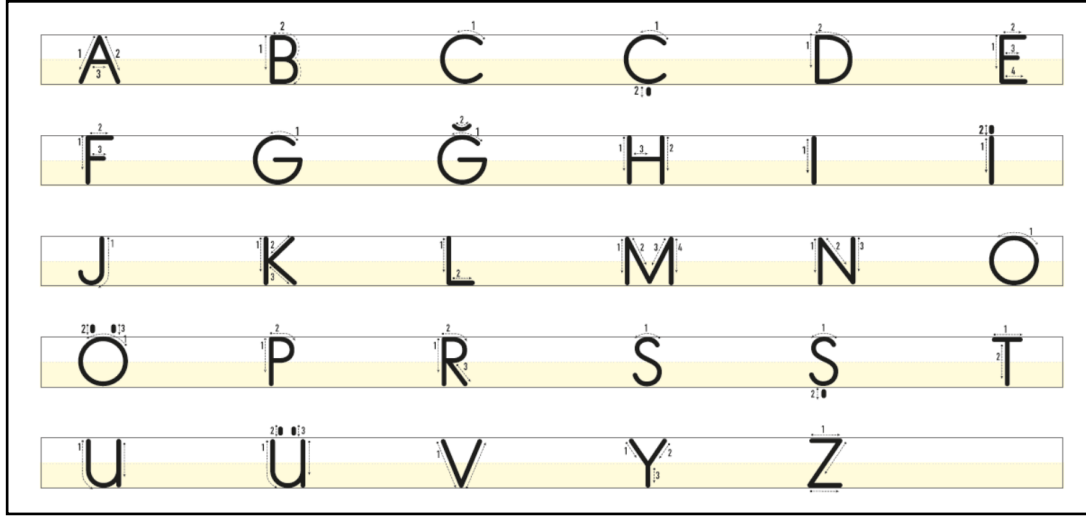
Katılımcı öğretmenlerimiz, “m” ve “n” seslerinin birbirine çok benzeyen sesler olması nedeniyle ses gruplarında yakın olmamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Önerilen gruplarda “n” sesi birinci grupta “m” sesi ikinci grupta yer almaktadır. Fakat “n” sesi öğrenciler tarafından zor öğrenilen bir ses olduğu için son gruplarda yer almasının daha uygun olabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz “b-d” ve “f-v” gibi seslerin birbirlerine çok benzemesi sebebiyle çokça karıştırıldığını ifade etmişlerdir. Önerilen taslak programa baktığımızda bu seslerle ilgili çok değişiklik yapılmadığı görölmektedir.

Öğretmenlerimiz ses gruplarında harflerin öğretim sürelerinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Taslak programda bu konuda değişiklik yapıldığı ve sürelerin uzatıldığı görölmektedir.

Şekil 11

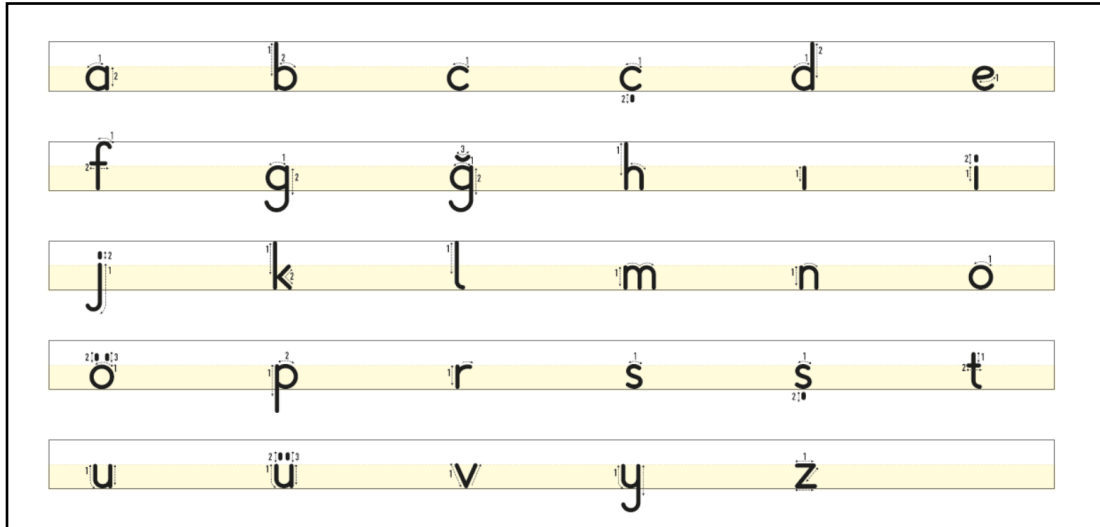
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Taslak Programda Büyük Harflerin Yazılış Yönleri



(MEB, 2024)

Şekil 12

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Taslak Programında Küçük Harflerin Yazılış Yönleri



(MEB, 2024)

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin küçük "e" harfinin yazılışında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Harflerin yazılış yönleri incelendiğinde genel olarak bir değişiklik yapılmadığı, sadece küçük "e" harfinin yazılışında esneklik gösterildiği görülmüştür.

Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yanlış öğretimlerinin okuma yazma sürecine olumsuz etkileri olduğuna yönelik öğretmen görüşlerimiz vardır. Bu görüşlere yönelik, okul öncesi öğretmenlerine okumaya hazırlık çalışmaları ile ilgili eğitimler verilebilir. Aynı okulda olan okul öncesi öğretmenleriyle sınıf öğretmenleri dönem başında bir araya gelebilir ve ilkokula hazırlık aşamasında okul öncesi öğretmenlerinden ne gibi destekler bekledikleri konusunda paylaşımlarda bulunabilirler. Bu paylaşımlar dönem içerisinde de devam edebilir.

2. Öğrencilerin kalem tutma gibi temel becerileri okul öncesi eğitimde kazanmaları gerektiğini vurgulayan öğretmenler olmuştur. Bu duruma yönelik, okul öncesi öğrencileri ile birinci sınıf öğretmenleri ikinci dönem itibariyle bir araya gelerek hazırbulunuşlukları kontrol edilebilir. Öğrenci hazırbulunuşluklarına yönelik okul öncesi öğretmenleriyle paylaşımlarda bulunularak öğrenciler eksik oldukları alanlarda desteklenebilir.

3. Velilerin öğrencilerine destek olmak isterken yanlış öğrenmelerine sebep olduklarına yönelik bulgular ortaya çıkmıştır. Şüphesiz eğitim öğretim sürecinde veli desteği çok önemlidir. Birinci sınıf velilerine, dönem başında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilgili bilgiler verilmelidir. Harflerin nasıl öğretileceği, hecelerin nasıl oluşturulacağı gibi konuları velilerin biliyor oluşu “k” sesine “ke” ya da “ka” demelerine engel olabilir ve öğrencilerin doğru öğrenmelerini evde pekiştirebilmeleri noktasında öğrencilere çok katkı sağlayabilir.

4. Daha önce birinci sınıf okutmamış ve yeterli tecrübesi olmayan öğretmenlerin yöntemi uygularken zorlandıkları görülmüştür. Buna yönelik, ilk defa birinci sınıf okutacak birinci sınıf öğretmenlerine Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilgili eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerin sadece teorik bilgiler içermemesi önemlidir. Nitekim teorik bilgilere öğretmenler program üzerinden de ulaşabilirler. Öğretmenlere verilen teorik bilgi sonrasında mutlaka pratik yapabilecekleri imkânlar sunulması süreç açısından faydalı olacaktır.

5. Birinci ses grubundan bulunan ilk dört sestten sonra (E, L, A, K) seslerin daha hızlı ilerliyor oluşunun öğrencileri olumsuz etkilediğini vurgulayan öğretmenler olmuştur. Ses gruplarının

ilk dönem bitirilmesindense ikinci dönem de devam etmesi öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri açısından önemli olabilir.

6. Ses gruplarında bazı seslerin değişmesi gerektiğini ifade eden öğretmenlerimiz olmuştur. Bu seslerin yerine hangi seslerin gelmesinin uygun olabileceği yönünde de düşüncelerini paylaşmışlardır. Bu paylaşımlara yönelik taslak ses grupları oluşturularak pilot uygulama gerçekleştirilebilir.

7. Ses Temelli Cümle Yönteminin en önemli dezavantajlarından birisi olarak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmemesi gösterilmiştir. Anlamlı öğrenmeye engel durumların başında ise anlamsız heceler oluşturulması gelmektedir. Öğretim sırasında anlamsız heceler mümkün oldukça az kullanılıp, öğrenciler anlamlı hece ve kelimeler üzerinden desteklenebilir.

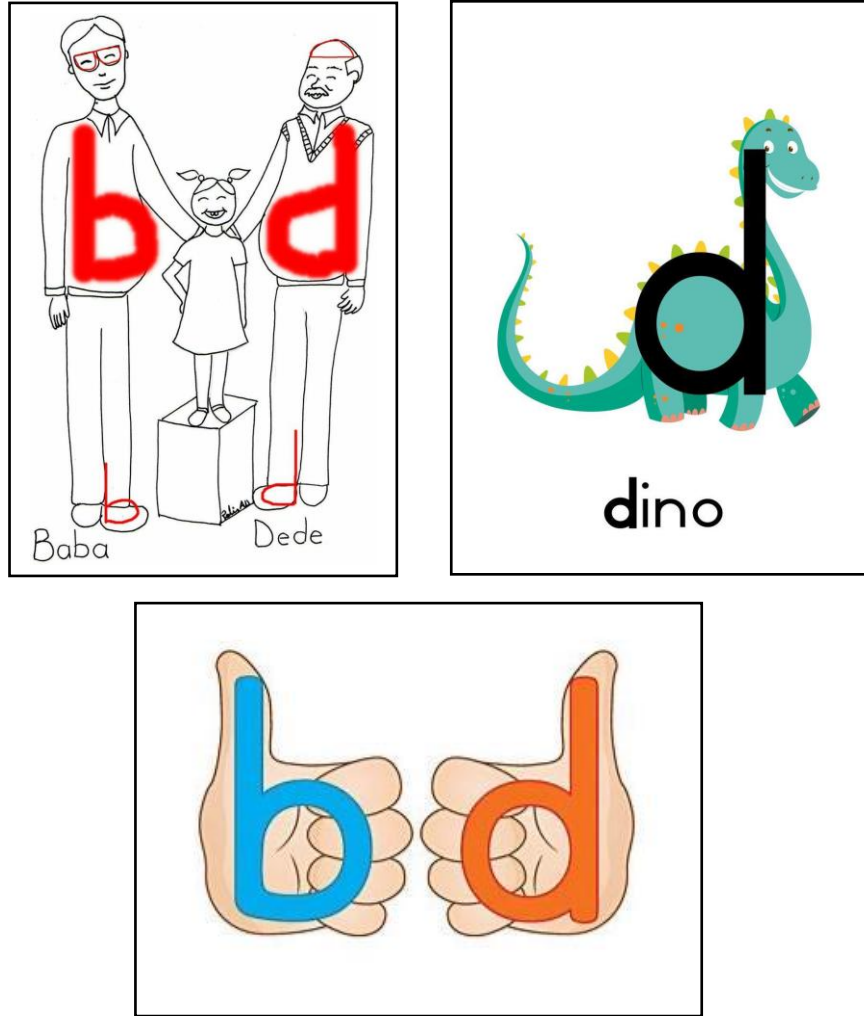
8. Akıcı okumaya geçemeyen öğrenciler için öğretim programında herhangi bir şey olmadığı, her öğretmenin bireysel çalışmalar planlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Akıcı okumaya geçemeyen öğrenciler programda alternatif etkinliklerin bulunması hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı olabilir.

9. Yeni nesil öğrencilerin her geçen gün teknolojiyle daha çok ilgili oldukları ifade edilmiştir. Teknolojiyi verimli kullanabilmeleri konusunda öğretmenlerin uygun rehberlik etmeleri, öğrenilen konularla ilgili pekiştirme etkinliklerini dijital çalışmalar üzerinden yapmaları öğrencilerin ekran karşısında geçirecekleri zamanı verimli hale getirebilmeleri için önemli olabilir. Bu nedenle teknolojik uygulama ve programlarla ilgili öğretmenleri destekleyici eğitimler verilebilir.

10. Öğretmenler öğrenmenin okulda gerçekleştiğini, bu nedenle ev için çok ödev verilmesinin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilere ödevler az sayıda, amaca yönelik, kısa ve net olarak verilebilir. Böylece öğrencilerin ilkökul hayatlarının ilk yılında okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri desteklenebilir.

11. Bazı okullarda sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu dile getiren öğretmenler olmuştur. Bu durum bireysel ilginin azalmasına neden oluyor. Sınıf mevcutlarının azaltılması okuma yazma süreçlerine olumlu katkı sağlayabilir.

12. Öğretmenler “b ve d”, “m ve n”, “s ve z” gibi seslerin öğrenciler tarafından çokça karıştırıldığını bu durumun okuma yazma sürecine olumsuz etkileri olduğunuiletmişlerdir. En çok karıştırılan sesler için farklı etkinlikler tasarlanabilir ve öğrencilerin bu karışıklığı giderebilmeleri adına somut etkinlikler yapılabilir.



**Etkinlik görselleri “Pinterest” sayfasından alınmıştır.*

Kaynaklar

- Afflerbach, P., Pearson, P. & Paris, Scott. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher* 61(5), 364-373.
- Akdağ, M. (2019). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için kullanılabilir okuma yazma öğretimi yaklaşımları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 130-137.
- Akıncı, M., Bektaş, S., Gülle, T., Kurt, S. ve Kurt, Y. (2016) Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 97-115.
- Akman, E. & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Baş, Ö. (2018). Bitişik eğik yazının öğretimi. H. Akyol & Yıldız, M. (Ed). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. (s. 89-114) içinde. Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Anılan, H. (2019). *Okuma ve okuduğunu anlama* (1.Baskı). Vizetek.
- Arslantaş, H.İ. & Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlü yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92.

- Avcı, Y.E., & Şahin, M. (2016). Ses temelli okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4(6-7), 59-79.
- Avşar Tuncay, A. (2021). İlkokulda okuma öğretimi. H. Akyol & A. Avşar Tuncay (Ed.). *İlkokulda eğitim ve öğretim*. (s. 83-108) içinde. Pegem Akademi.
- Aybek, B. & Aslan S. (2014). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel Bir Araştırma). *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(5), 251-263.
- Babayiğit, Ö., & Ünal, E. (2014). Analysis of effectiveness of alternative phonic sequence on phonic based sentence method in first literacy education. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36(36), 121-135.
- Baş, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin alternatif harf sıralamasıyla bitişik eğik yazı öğretimine ilişkin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 7-22.
- Başar, M. & Tanış Gürbüz, H.M., (2020). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20.
- Baştuğ, M., Demirtaş Şenel, G., (2022). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bay, Y. (2010). 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.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 164-181.

- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). The views of teachers on the effects of sound based sentence method and their instructional practices. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 1-22.
- Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57 (3), 18-24.
- Chapman, J. W. ve Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5-24.
- Creswell, J.W., (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskıdan Çeviri)*. (Gözden Geçirilmiş 6. Baskı). Demir, S.B., & Bütün, M. (Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çağlar, Y. (2018). *2016-2017 Eğitim öğretim yılında ses gruplarında, harf yazımlarında ve harf bağlama biçiminde yapılan değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Çelenk, S. (1993). *İlk okuma ve yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelenk, S. (2019). *İlkokuma ve yazma programı ve öğretimi*. (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Çelik, E. (2020). *Ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri (Erzincan Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma yazma öğretimi*. (1.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Doğan, B. (2007). Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 85-97.

- Doğanay, Bilgi, A., Özmen, E.R., Açıkğöz, G. & Er, Z. (2020). *El- göz koordinasyonu ve yazmaya hazırlık. I.kademe (1,2,3 ve 4. Sınıf) ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duran, E. & Çoban, O. (2011). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 1(3). 17-22.
- Durukan, E. & Alver, M.(2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Freepik. Kız çocuğu görseli. https://www.freepik.com/free-vector/cute-girl-character_4606815.htm#fromView=search&page=1&position=20&uuid=7f5e51e5-4ffa-4b1a-8164-46035c46b9f7 Erişim tarihi: 07.04.2024
- Freepik. Kale görseli. https://www.freepik.com/free-vector/medieval-castles-set_9650090.htm#fromView=search&page=1&position=1&uuid=a9ae3c46-f4a2-4ffe-b4c6-cd99c2039bac Erişim tarihi: 07.04.2024
- Freepik. Lale görseli. https://www.freepik.com/free-psd/red-tulip-close-up-isolated-transparentbackground_126781220.htm#fromView=search&page=1&position=22&uuid=d9769312-05bd-4fd3-9e68-5e34e96e9637 Erişim tarihi: 07.04.2024
- Freepik. Elek görseli. https://www.freepik.com/free-vector/kitchen-equipment-with-colander-isolated-white-background_17563916.htm#fromView=search&page=1&position=2&uuid=7ea51b2d-205e-464f-b6d9-a404ac07f179 Erişim tarihi: 07.04.2024
- Freepik. Elma görseli. https://www.freepik.com/free-vector/red-apple-with-leaf-isolated_10602482.htm#fromView=search&page=1&position=36&uuid=db0c08ce-dd28-4726-b9a0-68928b19416e Erişim tarihi: 07.04.2024
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. (3. Baskı). Pegem Akademi.

- Gök, B. & Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 572-585.
- Gökalp, M., & Erdoğan, B. (2023). Okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(2), 56-77.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma kuram ve uygulamaları*. (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Güleryüz, H. (2018). *Atatürk ve yeni yazıyla okuma yazma*. (1.Baskı). Pegem Akademi.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Herbers, J.E., Cutuli, J.J., Supkoff, L.M., Heistad, D., Chan, C.-K, Hinz, E.& Masten, A.S. (2012) Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher*. 41(9), 366-374.
- Johnson, A.,P., (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. A. Benzer (Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *Bilim ve Teknik*.526, ss. 20-27.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*.(24. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardaş İşler, N. & Şahin, A. (2016). Bir ilkokul 4.sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 174-186.
- Kasten, W.C., Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki!* (1.Baskı). Pegem Akademi.
- Kavak (2019). *Ses temelli cümle yönteminin uygulama aşamalarında ortaya çıkan sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Korkmaz, İ. (2021). İlkokulda ailenin önemi. H.Akyol & A. Avşar Tuncay (Ed.), *İlkokulda eğitim ve öğretim* (s. 65-81) içinde. Pegem Akademi.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. A. Tazebay & S. Çelenk. *Türkçe öğretimi* (s. 70-130) içinde. Maya Akademi.
- Maviş, F.Ö., Özel, Ö. & Arslan, M. (2014). İlkokuma yazma öğretiminde cümle çözümlene ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. *International Journal of Social Science*. 28, 481-494.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2024). *İlkokul Türkçe dersi (taslak) öğretim programı (1,2,3 ve 4. Sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara.
- McIntyre, E., Hulan, L. & Layne, V. (2011). *Reading instruction for diverse classrooms: Research-based, culturally responsive practice*. Guilford Press.
- Nas, R. (2004). *Çocuk edebiyatı* (2. Baskı). Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Öz, M.F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Öz, M.F., Çelik, K. (2015) *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Özdemir, O. & Baş, Ö. (2020). Okuma eğitimi. H. Akyol & A.Şahin (Ed.). *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için*. (s. 29-54) içinde. Pegem Akademi.

- Özmen, E.R., Doğanay, Bilgi, A., Er, Z. & Açıkgöz, G. (2023). *İlk okuma yazma 1. ses grubu: E,L,A,K,İ,N. I.kademe (1,2,3 ve 4. Sınıf) ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Pehlivan Eroğlu, M., Tozlu, N. ve Özbaş, M. (2019). Ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin uygulamalar konusunda öğretmen görüşleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(1), 61-79.
- Pinterest. <https://pin.it/7JL34ic9F> Erişim Tarihi: 20.04.2024
- <https://pin.it/3JZWwCs7P> Erişim Tarihi: 20.04.2024
- <https://pin.it/4VxZdKs6P> Erişim Tarihi: 20.04.2024
- Sağırılı, M., (2019). Ses temelli cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretimi üzerindeki başarısının öğretmen açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 1-32.
- Sönmez, M. (2006). *Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, N., (2008). *Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bir inceleme*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tok, Ş., Tok, T. N., Mazı, Ayşegül. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Treiman, R. & Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 97–116.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim I. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Turan, S. (Ed.). (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulamaları İçin Bir Rehber*. Nobel Yayınları.

Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük.

<https://sozluk.gov.tr/>

Ulusoy, M., Dedeoğlu, H. & Ertem, İ.S. (2012). Öğretmen adaylarının akıcı okumanın öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (40), 46-58.

Wilson, K. & Trainin, G. (2007). "First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling", *Reading Psychology*, 28(3), p257–282.

Yalçın, R. (2015). *Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Alanya Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2021), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (Güncellenmiş 12. Baskı), Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

EK- A: Gönüllü Katılım Formu

Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, “Ses Temelli Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı bir bilimsel araştırma olup bir sınıf öğretmeni adayı olarak sizin görüşlerinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, yüksek lisans öğrencisi Berfin GÜNERİ yürütücülüğünde gerçekleştirilen yüksek lisans tezi için yapılan bir araştırmadır. Bu çalışmanın sonuçları birinci sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlere yol gösterecek ve alan yazına önemli bir katkı sunacaktır.

- Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır.
- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmada veriler, “Görüşme Formu”na vereceğiniz yanıtlardan elde edilecektir.
- İsminizin yazılması ya da kimliğinizin açığa çıkması ile ilgili bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel çalışma doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve sizin izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstedığınız zaman, sizden elde edilen verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden elde edilen veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru sorulmayacaktır. Yine de katılım sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden edinilen veriler çalışmadan çıkarılacaktır.
- Bu çalışma size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.
- Çalıştığımız kurumdan ve Milli Eğitim Bakanlığımızdan izin alınmıştır.

Araştırmacı:

Yüksek Lisans Tez Öğrencisi

Berfin Güneri

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Hakan Dedeoğlu

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Onay Formu

Bu belgeyi okudum ve bilgilendirildim. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. “Ses Temelli Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmada katılımcı olarak yer alarak görüşme formu aracılığıyla görüşlerimin alınmasına onay veriyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Tarih:**Katılımcının Adı ve Soyadı:****Adres:****Tel:****İmza:**

EK- B: Kişisel Bilgiler Formu

Adınız Soyadınız:	
Mezun olduğunuz okul ve bölüm:	
Görev yaptığınız okul:	
Sınıf öğretmenliği görev süreniz:	
Katıldığınız hizmet içi eğitimler:	

EK- C: Görüşme Formu

Merhaba, ben Berfin GÜNERİ.

Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tezim kapsamında birinci sınıfta okuma yazma öğretirken, ses temelli cümle yönteminde öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu araştırmanın diğer araştırmacılara ve öğretmenlere ışık tutabilmesini diliyorum.

Bu araştırma için birinci sınıf okutan öğretmenler ile görüşme yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Görüşme sonrasında herhangi bir tereddüt yaşamamız ya da vazgeçmeniz durumunda doğrudan iletişim adresim üzerinden bana ulaşabilir ve vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmam kapsamında kullanılmamasını isteyebilirsiniz.

Görüşmemizin 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Sorunlar için önerebileceğiniz çözümleri, sorulardan sonra vurgularsanız sevinirim. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde, hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı edinebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Sizin görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlamak isterim. Yoksa izninizle sorularımı sormak isterim.

SORULAR

1. Ses öğretimine başlamadan önce hangi hazırlıkları yapıyorsunuz?
2. Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken birinci ses grubunda (E-L-A-K-İ-N) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?
3. Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken ikinci ses grubunda (O-M-U-T-Ü-Y) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?
4. Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken üçüncü ses grubunda (Ö-R-I-D-S-B) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?
5. Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken dördüncü ses grubunda (Z-Ç-G-Ş-C-P) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?
6. Birinci sınıfta ses öğretimi yaparken beşinci ses grubunda (H-V-Ğ-F-J) yaşadığınız zorluklar nelerdir? Neden?
7. Ses temelli cümle yöntemi ile öğretimin avantajları nelerdir?
8. Ses temelli cümle yöntemi ile öğretimin dezavantajları nelerdir?
9. Sizce öğrenciler ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin okuma yazmaya geçiş süreci nasıl oluyor?
10. Ses temelli cümle öğretiminde sizce harflerin sıralaması uygun mu? Değilse hangi harflerin sıralamasının uygun olmadığını düşünüyorsunuz?
11. Ses temelli cümle yöntemi okumaya geçiş sürecini hızlı bir şekilde sağlıyor mu? Sağlamıyorsa sebebinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
12. Öğretim programında akıcı okumaya geçemeyen çocuklar için bir şey sunuluyor mu? Bu süreçte siz neler yapıyorsunuz?
13. Ekleme istediğiniz bilgiler varsa paylaşır mısınız?

EK- D: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002912279
Konu : Etik Komisyon İzni (Berfin GÜNERİ)

21/06/2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 18.05.2023 tarihli ve E-51944218-300-00002851566 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Berfin GÜNERİ'nin, Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU sorumluluğunda yürüttüğü "Ses Temelli Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 13 Haziran 2023 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sibel AKSU YILDIRIM
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 3E77EBB7-C82F-4606-B830-3342125EB332

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.nakliye.gov.tr/nu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Musa KAYA

QRKOD

E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 3051008

Keş: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

.../.../.....

(İmza)

Berfin GÜNERİ

EK-F: Araştırma İzni



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-86412803
Konu : Araştırma İzni (Berfin GÜNERİ)

06.10.2023

.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Berfin GÜNERİ'nin, "Ses Temelli Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" konulu araştırma çalışmasını ilimize bağlı resmi ve özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama talebi 06.10.2023 tarih ve 86359001 sayılı Müdürlük Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu etkinliğin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilçe, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında denetimlerin İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ile ilgili okul Müdürlüğü tarafından yapılmak ve derslerin aksanılmaması, araştırma çalışmasının gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Gereğini rica ederim.

Mehmet BULUT
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
2- Anket Belgeleri

Dağıtım:
-17 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Şişlilik Mahallesi Mustafa Kemal Atatürk Bulvarı Eski Eğitim Fakültesi
bina
Telefon No : 0 (412) 322 22 35
E-Posta: arge21@meb.gov.tr
Kop Adresi : mebi@is01.kcp.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Bilgi için: Nevris KAÇMAZ

Uzman : Merve

İnternet Adresi: Faks: _____



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgo.meb.gov.tr> adresinden: f515-dc2c-3633-e28e-c79e kodu ile teyit edilebilir.

EK-G: Araştırma İzni Müdürlük Makamına



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-86359001
Konu : Araştırma İzni (Berfin GÜNERİ)

06.10.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi
b) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğünün 14.09.2023 tarih ve 00003071545 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Berfin GÜNERİ'nin, "Ses Temelli Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" konulu araştırma çalışmasının ilimize bağlı resmi ve özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilçe, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde gömüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet BULUT
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
Murat KÜÇÜKALİ
İl Millî Eğitim Müdürü

- 1- Anket Belgeleri
- 2- Değerlendirme Formu

İki belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gebelik Mahallesi Mehmet Akif Ersoy Bulvarı no:1 Eğitim Fakültesi

Belge Doğrulama Adresi : <http://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

İzmit

Bilgi için: Nevin KAÇMAZ

Tel/Fax No : 0 (412) 322 22 35

Unvan : Memur

E-Posta : arg21@meb.gov.tr

İnternet Adresi :

Faks : _____

Kayıt Adresi : meh@hs01.kap.tr

İki belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.korgoc.meb.gov.tr> adresinden 2165-8986-3941-bccc-0bb4 kodu ile sayı edilebilir.



EK-H: Araştırma İzni Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-86412753
Konu : Araştırma İzni (Berfin GÜNERİ)

06.10.2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi : a) 14.09.2023 tarih ve 00003071545 sayılı yazımız.
b) 03.10.2023 tarih ve 85915023 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Berfin GÜNERİ'nin, "Ses Temelli Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" konulu araştırma çalışması ile ilgili Müdürlük onayı ilgi (b) yazımız ekinde gönderilmişti.

Söz konusu yazımızda araştırma çalışmasının resmi ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanması selven belirtilmiş olup, çalışmanın belirtilen ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama talebi ile ilgili uygun görüldüğüne dair 06.10.2023 tarih ve 86359001 sayılı Müdürlük Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet BULUT
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek:

1- Müdürlük Onayı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : phtitk mahallesi mahmut akif emre bulvarı eski eğitim fakültesi Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
bina
Bilgi için: Nevris KAÇMAZ
Telefon No : 0 (412) 322 22 35 Uzman : Memur
E-Posta: argo21@meb.gov.tr İnternet Adresi: Faks: _____
Kop Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 3d5b-6083-3235-997e-c8e0 kodu ile teyit edilebilir.



EK-I: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

11/06/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : SES TEMELLİ OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
11/06/2024	116	20799	04/06/2024	%12	109564303

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Berfin Güneri

Öğrenci No.: N21132526

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Sınıf Eğitimi Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-İ: Thesis/Dissertation Originality Report

11/06/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Elementary Education

Thesis Title: PROBLEMS EXPERIENCED BY TEACHERS IN SOUND-BASED LITERACY TEACHING AND SUGGESTED SOLUTIONS

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
11/06 /2024	116	20799	04/06/2024	%12	109564303

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Berfin Güneri
Student No.: N21132526
Department: Elementary Education
Program: Primary Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-J: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- O Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- O Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- O Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Berfin GÜNERİ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

