

CÜMLE YÖNTEMİNİN İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ ÜZERİNDEKİ BAŞARISININ ÖĞRETMEN AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (*)

Muhittin SAĞIRLI (**)

Öz

Ülkemizde ilk okuma ve yazma öğretiminde; harf, ses, kelime, karma, cümle ve son olarak da ses temelli cümle yöntemleri geçmişten günümüze öğretim programlarında yer almış ve uygulanmıştır. Teknik farklılıklar gösterse de en uzun süre programlarda yer alan ve uygulanan yöntem, cümle yöntemidir. Çalışmanın amacı; cümle yönteminin, ilk okuma ve yazma öğretimindeki başarısını, yöntemin uygulama basamakları doğrultusunda belirlemek, genel olarak uygulama ve özel olarak da yöntemin uygulama basamaklarında, yöntemle ilgili olumlu-olumsuzlukları tespit etmektir. Çalışmanın evreni, ilk okuma ve yazma öğretimini cümle yöntemi ile yürüten sınıf öğretmenleri, örnekleme ise çalışmaya katılan ve ilk okuma ve yazma öğretimini cümle yöntemi ile gerçekleştiren 332 sınıf öğretmenidir. Nicel araştırma yöntemi ile betimsel araştırma modeli kullanılan çalışmada, verilere ulaşmak için oluşturulan veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretimi cümle yöntemi ile gerçekleştiren öğretmenlerden oluşan örnekleme uygulanan veri toplama aracı; öğretmenlerin kişisel özellik ve mesleki bilgilerinin yer aldığı birinci bölüm ve öğretimde uygulanan cümle yönteminin; hazırlık, cümle öğretimi, kelime, hece, harf ses ve serbest okuma-yazma aşamaları doğrultusunda süreç ve olumlu-olumsuzluklar ile birlikte değerlendirilen ikinci bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler, istatistik programları ile analiz edilmiş ve bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlanıp sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma -Yazma, Program, Yöntem, Cümle Yöntemi, Yazı.

*) Bu çalışma 08-11 Mayıs 2017 tarihlerinde Kıbrıs'ta gerçekleştirilen 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin revize edilmiş halidir.

**) Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
(e-posta: muhittinsagirli@istanbul.edu.tr). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9558-3891>

The Evaluation of the Sentence Method of Teaching Reading and Writing from the Teacher's Perspective

Abstract

In teaching reading and writing in Turkey; alphabet, phonics, whole-word, sentence, sound-based sentence methods and combinations of some of these methods have been included in the curriculum and applied throughout the years. Although it went under technical differences, the method that is included and applied in the programs for the longest period is the sentence method. The aim of this study is to determine the success of the sentence method in teaching reading and writing in accordance with the application steps of the method, and to determine the positive and negative effects of the applications of the method, particularly on the individual steps. The universe of the study is the primary school teachers who teach reading and writing using the sentence method; the sample of the study is 332 primary school teachers who participated in the study and performed the teaching of reading and writing using the sentence method. Descriptive research model was used with quantitative research method in the study as well as the data collection tool which was formed to reach the data. The evaluation scale applied to the sample which consists of teachers who used the sentence method to teach reading and writing is composed of two parts. The first part includes the characteristics and occupational knowledge of the teachers, and the second part includes the evaluation of the process and positive / negative aspects of the sentence method in line with the stages of preparation, sentence teaching, word, syllable, letter / sound and free reading-writing. Results were obtained by comparatively interpreting the data collected with the evaluation scale which was used as data collection tool and the findings analyzed by statistical programs.

Keywords: *Reading and Writing, Program, Method, the Sentence Method, Writing.*

Giriş

Tarihsel süreç içinde dünyanın değişik coğrafyalarında, dillerin okuma-yazma öğretimlerinde çeşitli yöntemler geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Her yöntemin benzerlik ve farklılıkları ile üstünlük ve sınırlılıkları bulunmaktadır.

Bir ülkede, okuma-yazma öğretim yöntemi seçilirken, ülkede kullanılan dilin yapısı, dilin yazı sistemi, eğitim-öğretimle ilgili araştırmalar, teoriler, uygulamalar, çocuğun gelişim özellikleri, kullanılan materyal vb. gibi hususlar belirleyici olmaktadır (Güneş, 1997). Okuma-yazma öğretimi alan uzmanlarının, daha kısa sürede ve daha nitelikli öğretimi gerçekleştirmek için öğrencinin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimine en uygun olan öğretim yöntemini araştırmaları sonucunda birçok yöntem ortaya çıkmıştır. Geliştirilen bu yöntemlerden bazıları Türkiye’de, eğitim-öğretim programlarında da yer alıp uygulanmıştır. İlk okuma-yazma yöntemlerinin belli başlıları şöyle sıralanabilir (Gray, 1964; Nas, 2001; Erturan, Sağır, Çağlayan, 2002; Akyol, 2015; Güneş, 2007; Çelenk, 2003; Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005; Güler, 2002; Göçer, 2014): Harf (Alfabe, Adlandırma, Tesmiye) Yöntemi, Ses (Fonetik, Savti) Yöntemi, Hece (Tehecci) Yöntemi,

Sözcük Yöntemi, Cümlecik Yöntemi, Bak-Söyle Yöntemi, Cümle (Çözümleme) Yöntemi, Hikâye (Öykü) Yöntemi, Karma Yöntemler. Bunlara ek olarak Başar, Doğan, Şener, Karasu ve Yurttaş (2015) çalışmasında Ses Temelli Cümle Yönteminin Açık Hece ile öğretilmesine yönelik çalışma yapmıştır.

Okuma ve yazmayla ilgili geliştirilmiş bulunan farklı yöntemler incelendiğinde, bunların hepsinin dilin değişik birimlerini çıkış noktası olarak aldıkları ve bu çıkış noktasına göre çeşitlendikleri görülmektedir. Yine bu farklı yöntemler alanda çıkış noktası, tanım, ilke, özellik ve uygulamalarına göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır.

Dünyada özellikle eğitim, psikoloji bilimlerindeki gelişmelere paralel olarak okuma, yazma yöntemlerinde de gelişmeler olduğunu ve yeni yeni yöntemlerin geliştirildiğini daha çağdaş yöntemlere doğru gidildiğini görmekteyiz. Türkiye’de de durumun böyle olduğunu söyleyebiliriz. Cumhuriyet döneminde okuma, yazma metodları öğretim programlarında şöyle yer almaktadır: 1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı’nda, harf ve hece yöntemlerinin öğretimde kullanılmayacağı belirtilmiş, okuma yazma öğretiminde ses yöntemiyle sözcük yönteminden birinin kullanılması öğretmenin takdirine bırakılmıştır. Hatta programda hangi şekilde olursa olsun, tehecci (heceleme) memnurdur (yasaktır) hükmü yer almıştır (Maarif Vekâleti, 1924; Binbaşıoğlu, 1989; 1999; 2003).

1926 tarihli İlkokul Programı’nda, okuma-yazma öğretiminde hecelemeyle sonuçlanan harf (tesmiye) yöntemi ile ses (savti) yönteminin kullanılmayacağı belirtilip, sözcük yöntemiyle karma (muhtelif) yöntemlerinden birini seçme konusunda öğretmen serbest bırakılmıştır (Maarif Vekâleti, 1926).

1936 tarihli İlkokul Programı’nda; ilk okuma - yazma öğretimi alanındaki uygulamaların yeni bir aşamasını oluşturmaktadır. Programda; çocuk ve okuma psikolojisinin doğal gereklerine uyularak, ilk okuma - yazma öğretimine basit cümle ve sözcüklerden başlanıp çözümlenmeli ve bireşimsel bir yol izlenerek okuma ve yazma mekanizması kavratılacaktır” ifadesi yer almaktadır. (İlkokul programı, 1936; Binbaşıoğlu, 2004).

1926 programından farklı olarak 1936 programında, basit cümle ve sözcükler ile okuma-yazma öğretimine başlanacağı belirtilmiştir. Bununla artık sentez grubu yöntemlerden çok farklı analiz grubu içinde yer alan sözcük ve cümle yöntemlerine geçildiğini, açıkça ve adı belirtilerek verilmese de cümle yönteminin 1936 programına ilk kez girmiş olduğunu görmekteyiz.

1948 tarihli İlkokul Programı’nda; “İlk okuma ve yazmaya basit cümleler ve sözcükler ile başlanacaktır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler ise harflere bölünecek, bu çözümlenmeler sonucunda elde edilecek sözcük, hece ve harf ile yeni cümleler ve sözcükler oluşturulacaktır...” denilmektedir (İlk Okul Programı, 1948).

1968 tarihli İlköğretim Programı’nda; “İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümleler ile başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu cümleler sonunda elde edilen sözcük, hece ve sezilen harfler ile yeni cümle ve sözcükler oluşturulmalıdır. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolay-

laştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden yararlanmalıdır. Okuma-yazma etkinlikleri her zaman birlikte yürütülmeli.” (İlkokul Programı, 1968).

1924 ve 1926 yılı öğretim programlarında yer alan okuma-yazma öğretimindeki yöntemlerden farklı olarak ilk kez 1936 programında basit cümle ve sözcükler ile okuma - yazma öğretimine başlanacağı belirtilmiştir. 1948 programında, aynı şekilde ilk okuma - yazma öğretimine basit cümle ve sözcükler ile başlanacağı belirtilmiş ve cümlelerin öğretim ve çözümlenmesi sürecinin kısaca açıklanmıştır. 1968 öğretim programında ise 1936 ve 1948 programlarında, okuma-yazmanın öğretimine ilişkin açıklamanın hemen başlangıcında yer alan sözcük ibaresi çıkarılarak, okuma-yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümleler ile başlanacağı ve cümle öğretimi ile çözümlenmelerin öğretim süreci içinde nasıl yürütüleceğine yer verilmiştir.

Cumhuriyetten günümüze oluşturulan ve uygulanan eğitim-öğretim programlarında, ilk okuma-yazma öğretiminde, teknik bazı farklılaşmalarla birlikte ülkemizde okuma-yazma öğretiminin cümle yöntemi ile yapılması gerektiği 1936 ve 1948 yılından 2005 İlköğretim Programına kadar programlarda açıkça belirtilmektedir. Ancak, uygulamada cümle yönteminin bazı öğretmenlerce uygulanmadığı, bunun yerine harf, hece ve ses yöntemlerini kullandığı da bilinmektedir.

Çalışmamıza konu olan, Cumhuriyetten sonraki süreçte eğitim-öğretim programlarında uzun süre okuma-yazma öğretiminde yöntem olarak öngörülüp uygulanan cümle çözümlenme yöntemi de denilen cümle yöntemi; hazırlık, cümle, kelime, hece, harf ve serbest okuma-yazma aşamalarından oluşmaktadır. Öğretime, hazırlayıcı çeşitli etkinliklerin içinde yer aldığı hazırlık döneminden sonra bu dönem çocukların kelime haznelerinde yer alan, anlamını bilip kullandıkları kelimelerden oluşturulmuş cümleler ile başlanır. Yapılan öğretim ve süreç planı, takvimi doğrultusunda eş zamanlı ve bir birini destekleyecek şekilde iç içe öğretimi yapılan cümleler çözümlenerek kelime, hece ve harf dönemlerine geçilir. Harfe ulaşıncaya sesler sezdirilmeye çalışılır. Bu yöntem ve uygulamasında sadece analiz yapılmaz, aynı zamanda çalışmalar sentez (bişim) yöntemi ile birlikte iç içe yürütülür. Örneğin; cümle çözümlenmesi ile elde edilen kelimeler ile yetinilmez, bu kelimelerden eş zamanlı olarak yeni cümle ve metinler oluşturulup öğretim sürdürülür.

Cümle çözümlenme yöntemi, daha önceki okuma yazma öğretim yöntemlerinin gelişmiş yani analitik yöntemlerin gelişmesinde ileri aşamayı oluşturur. 18. Yüzyıldan itibaren farklı ülkelerde ama özellikle Avrupa’da; Itard, Olivler, Jacatot, Schoneli, Anderson, Dearborn, Lodford, Neijs, Huey ve Decroly gibi birçok teorisyen, savunucu ve uygulayıcısı olmuştur. Cümle yöntemi, 18. ve 19. yüzyıllarda, Avrupa ülkeleri başta olmak üzere birçok ülkede okuma - yazma öğretiminde uygulanmaya başlamıştır. Savunucularına göre cümle yöntemi, öğretimde en etkili yöntemdir.

Huey’e göre; gerçek dil birimi ne sözcük, ne hece ne de harf, sestir, sadece cümledir. Zira cümle, tam fikirleri temsil eder. Eğer cümle tabî dil birimi ise okuma ve konuşmanın birimi de cümledir. Cümlelerin genel manası, okuyanın, konuşanın zihninde yer ettiği zaman ancak normal okunur, anlaşılır ve telaffuz edilir... (Gray, 1964).

Comenius, Jacatot, Horace Mann ile birlikte analiz yöntemlerinden birisi olan kelime yöntemini benimseyen ancak özellikle cümle yöntemini savunan ve uygulayan Ovit Decroly'e göre; anne çocuğu ile başlangıçtan itibaren harf, hece veya kelime ile değil cümleler ile konuşup anlaşmakta ve binlerce tekrardan sonra çocuk konuşmayı öğrenmektedir. Çocuk, dinleme yolu ile öğrendiği konuşmayı, cümleleri şekli olarak görerek de öğrenebilir. Okumada kullanılan zihinsel işlemler görme ile ilgilidir. Çocuk, annesinin cümlelerini birçok tekrardan sonra anlamakta, öğrenmektedir. Bu süreçte cümlelerin yazılış şekillerini ve taşıdığı özel anlamı kavrayıncaya kadar çocuğun cümleleri defalarca görmesi ve tekrarlaması gerekir. Zamanla daha az tekrar gerekir... Kısaca Decroly, çocuk anneden konuşmayı nasıl öğreniyor ise bunu okuma - yazmaya uygulamanın doğru olacağını düşünmüş cümle yöntemini savunup uygulamıştır. (Güneş, 1997; Güneş, 2003). Sadrettin Celâl Antel tarafından 1926 yılında Türkçeye çevrilen "Decrolü Usûlü" adlı kitap ile Decroly'nin eğitimcilerimizi ve ilkökul programlarını da etkileyerek biçimlendirdiğini, hatta bunun ülkemizde çözümleme yöntemlerinin benimsenmesi ve yayılmasında etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Analiz yöntemlerinin bilimsel dayanakları ve cümle yöntemi özelinde analiz yöntemlerinin üstünlükleri kısaca şöyle özetleyebiliriz (Binbaşoğlu, 1978; Senemoğlu, 1997; Gray, 1964; Güteryüz, 1998; Güneş, 2003; Çelenk 2006). :

1. İlk okuma - yazma öğretiminde cümle yönteminden hareket etmek, çocukların psikolojisine, gelişim özelliklerine, Türkçenin yapısal özelliklerine ve öğretim ilkelerine uygundur.

20. Yüzyılın ilk çeyreğinde yapılan psikolojik deney ve araştırmalar, ilk okuma - yazma öğretiminde en etkili yöntemin cümle yöntemi olduğunu ortaya koymuştur. 20. Yüzyılın başlarında (1912) Almanya'da bir grup psikolog "Gestalt Psikolojisi" adıyla yeni bir psikoloji akımının temsilcisi oldular. Bunlara göre; insanlar özellikle çocuklar çevrelerindeki nesne, olay ve şekilleri bir "bütün" halinde, genel olarak algılayıp tepkide bulunurlar. Daha sonra ve gerekirse bütün parça ilişkisini keşfeder, kurarlar. Yani birey "toptan" (global senkretik) algılama özelliğine sahiptir. Onlara göre; "bütün", onu oluşturan parçaların toplamından ayrı, başka ve fazla bir şeydir. Bir melodi onu oluşturan notalardaki seslerden nasıl ayrı, başka ve fazla bir şey ise bir tümcede onu oluşturan sözcük, hece, harf ve seslerden ayrı, başka ve fazla bir şeydir. Birey, önce bir nesnenin ayrıntılarına değil, onun bütününe tepkide bulunur. Parçaları algılayıp tepkide bulunmak, bunları incelemeye yönelmek, özel bir eğitim, çaba ve dikkat işidir. Bu, ancak gerektiğinde yapılır. Onun için normal olan böylesi bütünsel tepkidir. İlk okuma - yazma öğretiminde cümle yönteminden hareket etmek, insan psikolojisinin bu önemli özelliğini göz önünde bulundurmaktır.

2. Çocuklar cümleleri kalıp olarak daha kolay ve etkili öğrenirler. Önce cümleleri, sözcük, hece ve harflerden oluştuğunu bilmeden bütün olarak ve anlamları ile kavrarlar. Çocuklar konuşmaya nasıl basit cümleler ile başlıyor ise okuma yazmaya da öyle başlayabilir. Bununla çocuk, ilk cümleden itibaren verilen, gördüğü cümleyi normal, parçalamadan, bütün olarak algılayıp okuyabilir hale gelecektir. "Şekil" ile "içerik" yani "yazı

şekli” ile o şeklin ifade ettiği “kavramı / manayı” zihninde birleştirir ve böylece okuma eylemi başlar. Yani ilk cümleden itibaren çocukların, anlayarak, şekil anlam ilişkisini kurarak okuma yazması sağlanmış olur ki nihai hedefte bu; nitelikli okuma - yazma bilgi ve becerisidir. Örnek: Çocuk, “okul açıldı.” cümlesini öğrendiğinde, bu “şekil” ile bunun “anlamı / özünü” zihninde yapılandırmış olur. Daha sonra çocuğun, bu cümleyi (şekli, yazıyı) görmesi ile zihninde yapılandığı anlamı çağırması, eşleştirmesiyle okuma gerçekleşmiş olur. İşte bu, çocuğun tepkisidir. Artık burada çocuk, şu “o” harfi, bu “ke” harfidir, birleştirelim, ikisi birlikte oldu “ok”... gibi ayrıntılar ile zihnen ve fizyolojik olarak meşgul olmaz, uğraşmaz. Zira çocuk bunları düşünüp özellikle zihnen meşgul olunca cümlelerin yüklendiği anlamı kaybeder.

3. İlk okuma - yazma öğretiminde cümleden hareket etmek gözün fizyolojik yapısına uygundur.

Okuma sırasında göz, satır üzerinde düz çizgi şeklinde değil kare kare şeklinde sıçrayarak ilerler. Göz okuma sırasında, harf, hece ve sözcükleri teker teker değil satırın büyükçe bir kısmını bir anda görebildiğinden yani gözün satır üzerindeki sıçrama uzunluğu cümle ya da cümlelerin büyükçe bir kısmını görebilecek özellikte olduğundan - tanıma aralığı geniş olacağından - okuma - yazma çalışmalarına cümle ile başlamak, gözün doğal, fizyolojik yapısına çok daha uygundur. Ayrıca bu durum, sentez yöntemlerinde tanıma aralığına bağlı olarak ortaya çıkan; okuma hızının düşük olması, vurgu ve tonlama problemi, mekanik okuma, okunanı anlayamama olumsuzluklarını da büyük oranda ortadan kaldırabilir.

4. Genel ilke olarak; ilk okuma - yazma öğretiminde çocukların dünyasından, yaşantılarından, kelime hazneleri gibi çocuklarda olandan hareket etmek gerekir. Yakından uzağa, çocuğa görelilik, doğallık, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, ilgi vs. öğrenme ve öğretim ilkeleri gereği de budur. Bundan hareketle, öğretimi yapılacak cümleler ilkinden itibaren, çocuğa göre, çocuk ve yaşantısına uygun anlamlı, ilgisini çekecek, somut olacağından etkinliklere, sıkılmadan, istekli katılacak, çalışmalardan keyif alacak ve tüm bunlar ise verim ve başarıyı artıracaktır.

5. Cümle yönteminin, çocukların okuma, anlamı kavrama başarıları yanında, sözlü ve yazılı ifadelerinin, görseli okuma ve sunma, dinleme/izleme becerilerinin gelişmesine de etki ve katkısı yüksek olabilmektedir. Çünkü ilk okuma - yazma çalışmaları; drama, resimlerden mana eğitimi, olay, öykü vb. etkinlikler ile başlamakta ve yürütülmektedir.

6. Çocuklar, okuma - yazma ile birlikte, yeri geldikçe imlâ, noktalama ve temel dilbilgisi işaret, kurallarını da sezerek öğrenebilirler.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmanın araştırma modeli olarak betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Çok sayıda değişken ile ilgilenildiği için birden fazla araştırma sorusunun olduğu betimsel araştırma, temel düzeydeki betimleme sorularını içerir (Gliner, Morgan ve Leech, 2009). Betimsel araştırma modellerinde istatistiksel anlamlılık test edilmez ve çıkarımsal istatistiğe ihtiyaç duyulmaz.

Evren - Örneklem

Çalışmanın evreni, ilk okuma ve yazma öğretimini cümle yöntemi ile yürüten sınıf öğretmenleri, örnekleme ise çalışmaya katılan, İstanbul ilinde, devlet okullarında görev yapmakta olan ve ilk okuma - yazma öğretimini cümle yöntemi ile gerçekleştiren 332 sınıf öğretmenidir. Uygun örnekleme yöntemi (Gay, Mills ve Airasian, 2006) ile İstanbul ilindeki okullar taranmış ve cümle yöntemi ile okuma - yazma öğretimini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan 332 sınıf öğretmenine ait tanımlayıcı istatistikler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenleri Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	204	61,4
	Erkek	128	38,6
Mezun Olduğu Okul	Öğretmen Okulu	14	4,2
	Eğitim Enstitüsü	56	16,9
	Eğitim Yüksek Okulu	138	41,8
	Eğitim Fakültesi	138	41,6
	Diğer	75	22,5
Alınan Derece	Ön lisans	62	18,7
	Lisans	191	57,5
	Yüksek lisans	6	1,8
	Branş Dışı lisans	71	21,4
Mesleki Kıdem	5-9	14	4,2
	10-14	73	22
	15-19	103	31
	20-24	48	14,5
	25-30	30	9
	31-35	50	15,1
	36-40	13	3,9
Birinci Sınıflarla Eğitim-Öğretimi Yürütme Sayısı	1	2	0,6
	2	36	10,8
	3	74	22,3
	4	68	20,5
	5	56	16,9
	6	31	9,3
	7	20	6
	8	15	4,5
	9	11	3,3
	10 ve üzeri	18	5,4

	1	69	20,8
	2	86	25,9
	3	71	21,4
	4	32	9,6
Cümle Yöntemi İle Okuma – Yazma Öğretim Sayısı	5	20	6
	6	20	6
	7	14	4,2
	8	7	2,1
	9	4	1,2
	10	5	1,5
	Diğer	3	0,9
	30-35	41	12,3
	36-40	51	15,4
Görev Yapılan Birinci Sınıfların Ortalama Sınıf Mevcudu	41-45	79	23,8
	46-50	79	23,8
	51-55	47	14,2
	56-60	19	5,7
	61-65	5	1,5
	66-70	4	1,2
	71-76	4	1,2
Seminer, hizmet içi eğitim vb. *	Evet	269	81
	Hayır	63	19

* İlk okuma - yazma öğretimi ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim vb. katılma durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı tablo 1 incelendiğinde; %61,4'ünün kadın ve %38,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %4,2'si öğretmen okulu; %16,9'u eğitim enstitüsü; %41,6'sı eğitim yüksekokulu; %14,8'i eğitim fakültesi ve %22,5'i diğer okullardan mezun olmuştur. Katılımcıların %18,7'si ön lisans; %57,5'i lisans; %1,8'i yüksek lisans ve %21,4'ü branş dışı lisans programından mezundur. Katılımcıların %4,2'si 5-9 yıl, %22'si 10-14 yıl, %31'i 15-19 yıl, %14,5'i 20-24 yıl, %9'u 25-30 yıl, %15,1'i 31-35 yıl ve %3,9'u 36-40 yıl sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Katılımcılardan %0,6'sı 1 yıl, %10,8'i 2 yıl, %22,3'ü 3 yıl, %20,5'i 4 yıl, %16,9'u 5 yıl, %9,3'ü 6 yıl, %6'sı 7 yıl, %4,5'i 8 yıl, %3,3'ü 9 yıl ve %5,4'ü 10 ve üzeri yıl birinci sınıflarda eğitim-öğretimi yürütmüştür. Katılımcıların %20,8'i 1 defa, %25,9'u 2 defa, %21,4'ü 3 defa, %9,6'sı 4 defa, %6'sı 5 defa, %6'sı 6 defa, %4,2'si 7 defa, %2,1'i 8 defa, %1,2'si 9 defa, %1,5'i 10 defa ve %0,9'u 10'dan daha fazla defa cümle yönetimi ile okuma yazma öğretmiştir. Katılımcıların birinci sınıflarda eğitim-öğretimi yürüttükle-

ri dönemlerde sınıf mevcutları, %12,3'ünün 30-35 öğrenci, %15,4'ünün 36-40 öğrenci, %23,8'i 41-45 öğrenci, %23,8'inin 46-50 öğrenci, %14,2'sinin 51-55 öğrenci, %5,7'sinin 56-60 öğrenci, %1,5'inin 61-65 öğrenci, %1,2'sinin 66-70 öğrenci ve %1,2'sinin 71-76 öğrencidir. Katılımcıların %81'i ilk okuma yazma öğretimine ilişkin olarak seminer, hizmet içi eğitim vb. katılırken %19'u böyle bir çalışmaya katılmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı kişisel ve mesleki bilgilere dair 10 soru ve İlköğretim Programı (1968) cümle yöntemine dair 12 soru içermektedir. 1'i araştırmacı olmak üzere toplam 3 uzman görüşü alınarak hazırlanan ve betimsel soruların yer aldığı anket pilot uygulama olarak 30 kişiye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda 5 soru yeniden gözden geçirilmiş ve son halini almıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında İstanbul ilinde bulunan ilkokullardan öncelikli olarak kolay ulaşılabilir olanlara gidilmiş ve birinci sınıfta cümle yöntemi ile okuma - yazma öğretimini yürütmüş sınıf öğretmenlerine, veri toplama aracı araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerinin Analizi

Betimsel soruların yer aldığı veri toplama aracı ile elde edilen verilerin analizinde, frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olan sorularda ise daha detaylı bilgi edinmek için çapraz tablolama analizlerinden ki -kare istatistiğinden yararlanılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan analiz yöntemlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

İlköğretim programındaki açıklamaları yeterli-yetersiz bulan katılımcılar tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Cümle Yöntemi ile İlk Okuma - Yazma Öğretimine İlişkin İlköğretim Programında (1968) Yer Alan Açıklamaları Yeterli - Yetersiz Bulma

Seçenekler	n	%
Evet	130	39,2
Hayır	202	60,8

Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimine ilişkin ilköğretim programında (1968) yer alan açıklamaları katılımcıların %39,2'si yeterli ve %60,8'i yetersiz bulmuştur.

Tablo 3: İlköğretim Programının (1968) Yetersiz Görülen Yönlerinin Önem Derecesine Göre Sıralanışının Betimleyici İstatistikleri

	1.	2.	3.	4.	5.	\bar{X}	n
Başlıklar							
Yöntem ve uygulama basamaklarına ilişkin açıklamalar	101	26	16	6	1	1,53	150
Ölçme ve değerlendirme	11	22	28	10	6	2,71	77
Uygulama örnekleri	60	86	18	4	1	1,82	169
Materyaller, nitelikleri ve kullanımı	27	47	45	9	1	2,30	129
Yazı	5	15	17	5	12	3,07	54
Diğer	-	-	3	-	2	3,80	5

Sadece cümle yöntemi ile öğretime ilişkin, öğretim programında (1968) yer alan açıklamaları yeterli bulmayan öğretmenlerin cevapladığı soruda, yetersiz bulunan yönler önem derecesine göre (1.en önemli-5.daha az önemli) değerlendirilip sıralanmıştır. Tablo 3'e göre; 150 öğretmenden 101'i yöntem ve uygulama basamaklarına ilişkin açıklamaları en önemli yetersizlik olarak belirtmiştir. 77 öğretmenlerden 11 ölçme ve değerlendirme, 169 öğretmenden 60 uygulama örnekleri, 129 öğretmenden 27'si materyal nitelikleri ve materyal kullanımına ilişkin, 54 öğretmenden 5'i ise yazı hususlarındaki yetersizlikleri en önemli yetersizlik olarak belirtmiştir. Önemliden daha az önemliye doğru katılımcıların diğer yetersizlik sıralaması tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Öğretim Programında (1968) Cümle Yöntemi ile İlk Okuma - Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Soru-Sorunlara Çözüm ve Yeterli Uygulama Örnekleri Bulması

	n	%
Süreçte karşılaştığınız soru/sorularımıza bu programda çözüm bulabiliyor muydunuz?		
Evet	120	36,1
Hayır	45	13,6
Kısmen	167	50,3
Uygulamaya dair yeterli örnekler bulabildiniz mi?		
Evet	113	34
Hayır	72	21,7
Kısmen	146	44

Tablo 4'e göre cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimi sürecinde, katılımcıların %36,1'i karşılaştıkları soru ve sorunlarına İlk Okul Programında çözüm bulabildiklerini,

%13,6'sı bulamadıklarını ve %50,3'ü ise kısmen bulabildikleri belirtmişlerdir. Uygulamaya dair yeterli örnekler bulabildiniz mi sorusuna ise %34'ü evet, %21,7'si hayır ve %44'ü kısmen cevabını vermiştir.

Tablo 5: Cümle Yöntemi ile İlk Okuma - Yazma Öğretiminde Öğrencilerin Zorlandıkları Aşama, Başarısız Öğrenci Sayısı ve En Çok Başarısızlık Görülen Aşama

	n	%
Öğretimde öğrenciler genel olarak hangi aşamada zorlanmaktadır?		
Hazırlık	36	10,8
Cümle öğretimi aşaması	63	19
Kelime aşaması	17	5,1
Hece aşaması	124	37,3
Harf/ses aşaması	75	22,6
Serbest okuma aşaması	17	5,1
Gerekli kazanımları gösteremeyen genel olarak başarısız olan ortalama kaç öğrenciniz oldu?		
1 – 3	240	72,3
4 – 6	70	21,1
7 – 9	11	3,3
10 ve üzeri	6	1,8
Başarısız öğrenciler ilk okuma - yazma öğreniminin en çok hangi aşamasında yetersizlik göstermiştir?		
Hazırlık	19	5,7
Cümle öğretimi aşaması	58	17,5
Kelime aşaması	29	8,7
Hece aşaması	132	39,8
Harf/ses aşaması	54	16,3
Serbest okuma aşaması	37	11,1

Tablo 5'e göre cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimi sürecinde öğrenciler genel olarak hangi aşamada zorlanmaktadır sorusuna katılımcıların %10,8'i hazırlık, %19'u cümle öğretimi aşaması, %5,1'i kelime aşaması, %37,3'ü hece aşaması, %22,6'sı harf/ses aşaması ve %5,1'i serbest okuma aşaması olacak şekilde cevap vermiştir. Öğretim süreci sonunda gerekli kazanımları gösteremeyen ve genel olarak başarısız olan ortalama kaç öğrenciniz oldu sorusuna katılımcıların %72,3'ü 1-3 öğrenci, %21,1'i 4-6

öğrenci, %3,3'ü 7-9 öğrenci ve %1,8'i 10 ve üzeri öğrencisi olduğu cevabını vermiştir. Başarısız öğrenciler ilk okuma - yazma öğreniminin en çok hangi aşamasında yetersizlik göstermiştir sorusuna ise katılımcıların %5,7'si hazırlık, %17,5'i cümle öğretimi aşaması, %8,7'si kelime aşaması, %39,8'i hece aşaması, %16,3'ü harf/ses aşaması ve %11,1'i serbest okuma aşaması cevabını vermiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Cümle Yöntemi ile İlk Okuma - Yazma Öğretimini; Planlama, Etkinlikler ve Uygulama Açılırlarından Değerlendirmesi

Seçenekler	Kolay		Zor		Basit		Karmaşık		Kısa süre		Uzun süre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Planlama	240	73,2	88	26,8	236	71,3	95	28,7	182	55,7	145	44,3
Etkinlikler	218	66,7	109	33,3	180	54,7	149	45,3	115	35,3	211	64,7
Ölçme ve değerlendirme	251	76,1	79	23,9	249	76,1	78	23,9	210	64,6	115	35,4
Uygulama	201	62	124	38	167	50,9	161	49,1	82	25,2	243	74,8

Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretiminde planlamayı katılımcıların %72,3'si kolay ve %26,8'i zor, %71,3'ü basit ve %28,7'si karmaşık, %55,7'si kısa süreli ve %44,3'ü uzun süreli olarak nitelendirmiştir. Etkinlikler için katılımcıların %66,7'si kolay ve %33,3'ü zor, %54,7'si basit ve %45,3'ü karmaşık, %35,3'ü kısa süreli ve %64,7'si uzun süreli olarak nitelendirmiştir. Ölçme ve değerlendirme için katılımcıların %76,1'i kolay ve %23,9'u zor, %76,1'i basit ve %23,9'u karmaşık, %64,6'sı kısa süreli ve %35,4'ü uzun süreli olarak nitelendirmiştir. Uygulama için katılımcıların %62'si kolay ve %38'i zor, %50,9'u basit ve %49,1'i karmaşık, %25,2'si kısa süreli ve %74,8'ü uzun süreli olarak nitelendirmiştir.

Tablo 7: Cümle Yöntemi ile İlk Okuma - Yazma Öğretimi İçin Ön Görülen Süreci Bilgi, Becerilerin Kazanılması ve Nitelikli Okuma - Yazma Öğretimi İçin Yeterli Bulma-Bulmama

Seçenekler	n	%
Evet	255	76,8
Hayır	76	22,9

Tablo 7'ye göre cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi için ön görülen süre, bilgi, becerilerin kazanılması ve nitelikli okuma yazma öğretimi için yeterli midir sorusuna %76,8 evet ve %22,9 hayır cevabı verilmiştir.

Tablo 8: Cümle Yöntemi ile İlk Okuma - Yazma Öğretiminde, Dik Temel Harfler ile Yapılan Öğretimi Verimli - Başarılı Bulma

Seçenekler	n	%
Evet	200	60,2
Hayır	132	39,8

Tablo 8'e göre cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretiminde, bitişik eğik yazı yapılan öğretimi verimli, başarılı buluyor musunuz sorusuna %60,2 evet ve %39,8 hayır cevabı verilmiştir.

Tablo 9: Cümle Yöntemi ile İlk Okuma - Yazma Öğretimi, Dik Temel Harfler ile Yapılan Öğretimde Tespit Edilen Yetersizliklerin Önem Derecesine Göre Değerlendirilmesi

	1.	2.	3.	4.	5.	\bar{X}	n
Başlıklar							
Dik yazamama	31	12	8	1	5	1,89	57
Yazının okunamaması	8	9	6	6	2	2,52	31
Harfleri kurallarına uygun yazamama	54	24	13	1	2	1,65	94
Harf ve kelimeler arasında uygun mesafe bırakamama	24	40	21	6	3	2,19	94
İmla ve noktalama problemleri	7	11	19	7	12	3,11	56
Yazıyı satırda uygun aralıklarla yerleştiremem	11	24	14	7	11	2,75	67
Diğer	1	3	3	-	-	2,29	7

Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretiminde, dik temel harflerle yapılan öğretimi verimli, başarılı bulmayan katılımcı öğretmenlerin (%39,8) cevapladığı soruda, yetersizliklerin önem derecesine göre (1.en önemli-5.daha az önemli) sıralanışı tabloda belirtilmiştir. Buna göre; 57 öğretmenden 31'i dik yazamama, 31 öğretmenden 8'i yazının okunamaması, 94 öğretmenden 54'ü harfleri kurallarına uygun yazamama, 94 öğretmenden 24'ü harf ve kelimeler arasında uygun mesafe bırakamama, 56 öğretmenden 7'si imla ve noktalama problemlerini, 67 öğretmenden 11'i yazıyı satırda uygun aralığa yerleştiremem, 7 öğretmenden 1'i ise diğerini en önemli olumsuzluk olarak belirtmiştir. Katılımcıların belirttiği olumsuzlukların daha az önem derecesine göre sıralanışı tabloda yer almıştır.

Tablo 10: Yazıdaki Verimsizlik ve Başarısızlık Sebeplerinin Önem Derecesine Göre Sıralanışı

	1.	2.	3.	4.	5.	\bar{X}	n
Başlıklar							
Yazıya yönelik programda yer alan açıklama ve uygulama örneklerindeki yetersizlik	19	5	6	4	7	2,28	43
Çocukların gelişim özellikleri	46	24	14	2	3	1,79	89
Seçilen ve kullanılan materyaller ile bunların niteliği	6	21	15	13	6	2,87	61
Öğretim için ayrılan sürenin yetersizliği	6	14	13	5	9	2,94	47
Sınıfın kalabalık olması	49	36	18	4	3	1,87	110
Aile ve çalışma ortamı	10	33	36	11	5	2,66	95
Diğer	1	-	1	-	4	4	6

Cümle yöntem ile ilk okuma - yazma öğretiminde, dik temel harflerle yapılan öğretimi verimli, başarılı bulmayanların (%39,8) cevapladığı soruda verimsizlik, başarısızlık sebepleri katılımcılar tarafından önem derecesine göre (1.en önemli-5.daha az önemli) sıralanmıştır. Buna göre; 43 katılımcı öğretmenden 19'u yazıya yönelik programda yer alan açıklama ve uygulama örneklerindeki yetersizlikleri, 89 öğretmenden 46'sı çocukların gelişim özelliklerini, 61 öğretmenden 6'sı seçilen ve kullanılan materyaller ile bunların niteliğini, 47 öğretmenden 6'sı öğretim için ayrılan sürenin yetersizliğini, 110 öğretmenden 49'u sınıfın kalabalık olmasını, 95 öğretmenden 10'u aile ve çalışma ortamını, 6 öğretmenden 1'i ise diğerini yazıdaki verimsizlik ve başarısızlık sebebi olarak belirtmiştir. Yazıda başarısızlık ve verimsizlik sebeplerine ilişkin önemliden daha az önemliye doğru yapılan diğer sıralaması tabloda belirtilmiştir.

Tablo 11: Cümle Yöntemi ile İlk Okuma - Yazma Öğretiminde Öğrencilerin Zorlandıkları Aşamaların Öğrencilerin Yetersizlik Gösterdikleri Alana Göre Analizi

	1.	2.	3.	4.	5.	6.			
	n	n	n	n	n	n	χ^2	sd	p
Hazırlık ¹	12	7	3	8	3	2	289,04	25	0,00*
Cümle Öğretimi Aşaması ²	2	26	6	17	6	6			
Kelime Aşaması ³	-	-	11	3	-	3			
Hece Aşaması ⁴	3	16	5	84	5	9			
Harf/Ses Aşaması ⁵	2	6	1	19	38	9			
Serbest Okuma – Yazma Aşaması ⁶	-	3	3	1	2	8			
Toplam	19	58	29	132	54	37			

*p<0,001

Tablo 11'e göre "cümle yöntemi ile yürüttüğünüz ilk okuma - yazma öğretimi süreci sonunda öğrenciler genel olarak hangi aşamada zorlanmaktaydı?" sorusuna verilen cevaplar ile öğrencilerin ilk okuma - yazma öğretiminde yetersizlik gösterdikleri alanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(25)=289,04$; $p<0,001$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, cümle yönteminin, ilk okuma ve yazma öğretimindeki başarısını, yöntemin uygulama basamakları doğrultusunda belirlemek, genel olarak uygulama ve özel olarak da yöntemin uygulama basamaklarında, yönetime bağlı olumlu-olumsuzlukları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan alt amaçlara ilişkin verilerin analizi sonucunda ortaya konan bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu doğrultuda öneriler getirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı tablo 1 incelendiğinde; %61,4'ünün kadın ve %38,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %35,9'nun öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu gibi daha çok eski okullardan mezun oldukları ve mesleki kıdemlerinin de 20 yılın üstünde olduğu görülür. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının çok defa birinci sınıflarda eğitim öğretimi yürüttüklerini ve oldukça tecrübeli olduklarını düşündürür. Katılımcıların %22,5'i mezun olduğu okul için diğer seçeneğini işaretlemiştir. Bu bize bu öğretmenlerin öğretmen yetiştiren kurumlar dışından mezun olduğunu ifade eder ki branş dışı lisans programından sınıf öğretmeni olarak atanan ve görev yapan katılımcı sınıf öğretmenlerinin oranı (%21,4) bunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin %73,5 gibi önemli kısmının mesleki kıdemi 15 yılın üstündedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin %45,4'inin birinci sınıf öğrenciler ile eğitim-öğretimi yürütme sayısı 5 ve üstündedir. Yine katılımcıların %81 gibi önemli kısmı, ilk okuma - yazma öğretimi ile ilgili olarak seminer, hizmet içi eğitimlere katıldığını belirtmişlerdir. Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan araştırmaya katılan ve cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimini yürüten öğretmenler ise bulgularımızın tersine ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin hiçbir seminer, hizmet içi eğitim vs. katılmadıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu veriler bize, katılımcıların oldukça yüksek mesleki kıdem ve birinci sınıflarda cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi tecrübesine sahip olduğunu dolayısı ile bu çerçevede araştırmanında oldukça güvenilir olduğunu düşündürmektedir. Katılımcıların %46,4 gibi önemli kısmı, birinci sınıflarda eğitim-öğretimi yürüttükleri dönemlerde sınıf mevcutlarının 46-50 ve üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum gerekli kazanımları gösteremeyen genel olarak başarısız olan öğrenci sayısının yüksek olmasının (öğretmenlerin %72,3'ü, ortalama 1-3 başarısız öğrencileri olduğunu belirtmiştir) temel nedeni olarak değerlendirilebilir.

Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimine ilişkin ilköğretim programında (1968) yer alan açıklamaları katılımcıların %39,2'si yeterli görürken %60,8'i gibi önemli kısmı yetersiz bulmuştur. Katılımcıların %81 gibi yüksek oranda, ilk okuma - yazma öğretimi ile ilgili olarak seminer, hizmet içi eğitimlere katılma nedeninin, ilköğretim progra-

mında ilk okuma - yazma öğretimine ilişkin açıklamaların yeterli olmamasıdır denebilir. Nitekim katılımcılardan programı yetersiz görenlerin, yetersiz gördükleri hususları önem derecesine göre en önemliden daha az önemliye doğru dereceli sıralamaları istemiş, sıralama tablo 3'te belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde; 150 öğretmenden 101'i yöntem ve uygulama basamaklarına ilişkin açıklamaları en önemli yetersizlik olarak belirtmiştir. 77 öğretmenlerden 11 ölçme ve değerlendirme, 169 öğretmenden 60 uygulama örnekleri, 129 öğretmenden 27'si materyal nitelikleri ve materyal kullanımına ilişkin, 54 öğretmenden 5'i ise yazı ile ilgili sorunları en önemli yetersizlik olarak belirtmiştir. Uygulama basamaklarına ilişkin açıklamaları yetersiz görenlerden sonra diğer önemli görülen ve dikkate alınması gereken yetersizlik 169 katılımcıdan 60'nın birinci sırada önemli bulunduğu uygulama örneklerindeki yetersizliklerdir. Başar, Karasu ve Şener (2016) çalışmasında ilk okuma ve yazma yöntemlerindeki uygulama yanlışlarının sesli okuma ve yazma hatalarına neden olduğu sonucuna varmıştır.

Katılımcıların, öğretim programını (1968), cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları soru-sorunlara çözüm ve yeterli uygulama örnekleri bulmaları ile değerlendirmeleri istenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların %36,1'i evet, karşılaştığım soru/sorulara çözüm bulabiliyorum, %13,6'sı bulamıyorum ve %50,3 gibi önemli kısmı ise kısmen cevaplarını vermiştir. Uygulamaya dair yeterli örnekler bulabildiniz mi sorusuna ise katılımcıların %34'ü evet, %21,7'si hayır ve %44'ü kısmen cevabını vermiştir. Beyazıt (2008) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada; öğretmenlerin ilk okuma ve yazma yöntemi ile ilgili yeterince bilgilendirilmemeleri sebebiyle uygulama aşamasında sorunlar yaşadığı belirtilmiştir.

Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimi sürecinde öğrenciler genel olarak hangi aşamada zorlanmaktadır sorusuna katılımcıların %37,3 gibi önemli kısmı hece aşaması, %22,6'sı ise harf/ses aşaması cevabını vermiştir. Bu oran ve aşama genel olarak beklenendir. Bunun en önemli nedeninin ise bu aşamada öğretimin soyutlaştığı ve hele hele analiz grubu yöntemlerde anlamsızlaştığı dönemdir. Bu aşama her yöntem için aynı özellikleri göstermektedir diyebiliriz. Öğretim süreci sonunda gerekli kazanımları gösteremeyen ve genel olarak başarısız olan ortalama kaç öğrenciniz oldu sorusuna, katılımcıların %72,3'ü gibi büyük kısmı 1-3 öğrenci cevabını vermiştir. Başarısız öğrenciler, ilk okuma - yazma öğreniminin en çok hangi aşamasında yetersizlik göstermiştir sorusuna ise katılımcıların %39,8 gibi önemli kısmı hece aşaması cevabını vermiştir.

Katılımcıların, cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimini; planlama, etkinlikler ve uygulama açılarından değerlendirmesi istenmiş cevaplar tablo 6'da yer almıştır. Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretiminde planlamayı katılımcıların %72,3'si kolay ve %26,8'i zor, %71,3'ü basit ve %28,7'si karmaşık, %55,7'si kısa süreli ve %44,3'ü uzun süreli olarak nitelendirmiştir. Etkinlikler için katılımcıların %66,7'si kolay ve %33,3'ü zor, %54,7'si basit ve %45,3'ü karmaşık, %35,3'ü kısa süreli ve %64,7'si uzun süreli olarak nitelendirmiştir. Ölçme ve değerlendirme için katılımcıların %76,1'i kolay ve %23,9'u zor, %76,1'i basit ve %23,9'u karmaşık, %64,6'sı kısa süreli ve %35,4'ü uzun

sürelilik olarak nitelendirmiştir. Uygulama için katılımcıların %62'si kolay ve %38'i zor, %50,9'u basit ve %49,1'i karmaşık, %25,2'si kısa süreli ve %74,8'ü uzun süreli olarak nitelendirmiştir. Uzun süre, öğretmenlerin bu etkinlik için daha fazla zaman ayırması ve çalışması gerektiğini ifade eder.

Cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde gerekli bilgi, becerilerin kazanılması ve nitelikli okuma yazma öğretimi için ön görülen süreyi, katılımcıların %76,8'i yeterli, %22,9'u ise yetersiz bulmuştur. Şahin vd. (2005) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada, katılımcılar ilk okuma-yazma öğretim sürecini yeterli görmüştür.

Cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretiminde, dik temel harfler ile yapılan öğretimi öğretmenlerin %60,2'si başarılı, %39,8'i ise başarısız bulmuştur. Dik temel harfler ile yapılan öğretimi başarılı bulmayan 57 öğretmenden 31'i dik yazamama, 94 öğretmenden 54'ü harfleri kurallarına uygun yazamamayı en önemli olumsuzluk olarak belirtmiştir. Yine 94 öğretmenden 40'ı ise harf ve kelimeler arasında uygun mesafe bırakamamayı 2. dereceden olumsuzluk olarak görmüştür. Şahin ve Akyol (2006) araştırmasında öğretmenlerin, yazı öğretiminde dik temel harfleri bitişik eğik yazı tekniğinden daha çok tercih ettiklerini saptamıştır. Araştırmamız ile dolaylı ilişkili olan, okuma ve yazma öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda öğretmen görüşlerine dayalı araştırma sonuçlarına bakıldığında Tok (2001)'un yürüttüğü çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin geçmiş uygulamalara göre daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildikleri ve yazabildikleri, daha başarılı, etkin olduklarını düşündükleri bulunmuştur. Arslan ve Iğın (2010)'ın araştırmalarında ise öğretmenler, birinci sınıfta ilk okuma - yazma öğretimine dik temel harfler ile başlanması gerektiğini savunmaktadır.

Cümle yöntem ile ilk okuma - yazma öğretiminde, dik temel harflerle yapılan öğretimi verimli, başarılı bulmayan öğretmenler (%39,8), yazıdaki verimsizlik ve başarısızlık sebepleri önem derecesine göre (1.en önemli-5.daha az önemli) sıralanmıştır. Tablo 10'a göre; 43 katılımcı öğretmenden 19'u yazıya yönelik programda yer alan açıklama ve uygulama örneklerindeki yetersizlikleri, 89 öğretmenden 46'sı çocukların gelişim özelliklerini yazıdaki verimsizlik ve başarısızlık sebebi olarak belirtmiştir. Yazıda başarısızlık ve verimsizlik sebeplerine ilişkin önemliden daha az önemliye doğru yapılan diğer sıralaması tabloda belirtilmiştir. En önemli ve dikkat çeken nedenlerden birisi ise 110 katılımcıdan 49'unun yazı öğretiminde en önemli başarısızlık ve verimsizlik nedeni olarak, öğretim yapılan sınıflarda öğrenci sayısının fazla olmasını görmesidir.

Cümle yöntemi ile yürüttükleri ilk okuma - yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin zorlandıkları aşamalar için öğretmenlerin belirttikleri ile öğrencilerin ilk okuma - yazma öğretiminde yetersizlik gösterdikleri alanlar için belirtilenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Katılımcıların %10,8'i cümle yöntemi ile ilk okuma - yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin hazırlık aşamasında, %19'u cümle öğretimi aşaması, %5,1'i kelime aşaması, %37,3'ü hece aşaması, %22,6'sı harf/ses aşaması ve %5,1'i serbest okuma aşamalarında

genel olarak zorlandıklarını belirtirken, katılımcı öğretmenlerin %5,7'si başarısız öğrencilerin öğretim süreci sonunda hazırlık aşamasında, %17,5'i cümle öğretimi aşamasında, %8,7'si kelime aşamasında, %39,8'i hece aşamasında, %16,3'ü harf/ses aşamasında ve %11,1'i ise serbest okuma aşamasında yetersizlik gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu da bize, öğrencilerin zorlandığı alanlar ile yetersiz oldukları alanların farklı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma doğrultusunda şu önerileri getirmek mümkündür:

- Öğretim programları hazırlanırken ilk okuma - yazma öğretimi sürecinde, öğretmen ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğretimin her aşamasında soru, sorunlarına cevap verecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Programda ilk okuma-yazma öğretimi için öngörülen yöntemin basamaklarına uygun etkili model uygulama örneklerine yer verilmelidir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde yöntem değişikliğine sık gidilmemeli. Bu değişiklik, paydaşların dâhil edildiği saha çalışmaları sonuçlarına göre, geniş ve uzun süreli pilot uygulamalar sonucunda yapılmalıdır.
- İlk okuma-yazma öğretiminde de başarı daha çok öğretmen niteliğine bağlıdır. Bundan hareketle öğretmen yetiştiren kurumlardan sonra ve başka, süreçte öğretmenler konuya ilişkin seminer, çalıştay, hizmet içi eğitim vb. alınmalı. Program ve yöntem değişikliklerinde bu bilgilendirme çalışmaları mutlaka ve zorunlu olarak gerçekleştirilmeli.
- İlk okuma-yazma öğretiminin temel aktörü öğretmenlerin, teşvik edilerek bilimsel çalışmalara katılımı sağlanmalı.
- İlk okuma-yazma öğretiminde özellikle nitelikli yazı beceri, başarısında sorun yaşanmakta olduğu ifade edilmektedir. Belirtilen en önemli sebep ise sınıf mevcutlarının yüksek olması ve öğretmenin öğrenci ile birebir ilgilenip rehberlik yapamamasıdır. Bundan hareketle, özellikle birinci sınıfların oluşumuna özel önem verilmeli ve öğrenci sayısının mümkün olan en az seviyede tutulmasında hassasiyet gösterilmelidir.
- Programda, yazı bölümüne özel önem verilmeli ve mutlaka yazıya ilişkin tüm bilgiler uygun, doğru örnekler, öğretmen ve öğrenciye etkin model olacak şekilde yer almalıdır. Temel materyaller özellikleri ile mutlaka belirtilmelidir. Kasım 1997 de Talim Terbiye Kurulu kararı 2482 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan ve 1968 programına giren İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitimi Yazı Programının örneği gibi. Bunun öğretmen, öğrenci vs. tüm paydaşlar açısından etki ve katkısı çok yüksek olacaktır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma-yazma öğretimi*. (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve 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), 91-93.
- Arslan, D. ve Iğın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11. (2), 69-92.
- Başar, M., Karasu, M., Şener, N. (2016). *Ses temelli cümleme yöntemiyle ilk okuma ve bitişik eğik yazı öğretimi*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Başar, M. Doğan, M.C., Şener, N., Karasu, M., Yurtaş, R. (2015). İlk okuma yazma sürecine açık ya da kapalı hece ile başlamak, *International Journal of Language Academy*, 3. (3), 442-452.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1989). İlkokuma ve yazma öğretiminde yöntem sorunu. *Çağdaş Eğitim*. (150).
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretimini ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*. 14. (114).
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Eğitim ve öğretim üzerine yazılar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Erturan, N., Sağırılı, M. ve Çağlayan, O. (2002). *Farklı öğrenme özellikleri olan öğrencilere okuma-yazma becerilerinin kazandırılması*. Uluslar Arası Katılımlı 2000'li Yıllarda 1.Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu (29-31 Mayıs 2002), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Gay, L. R., Mills, G.E. and Airasian, P. (2006). *Educational research*. (8. Baskı). Ohio: Pearson.

- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech N. L. (2009). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünlüştiren yaklaşım*. (Çev. Editörü S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkökuma ve yazma öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gray, S.W. (1964). *Okuma ve yazı öğretimi*. (Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları). Öğretmen Kitapları: 86, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güleryüz, H., (1998). *Programlanmış ilkökuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (Bahar 2003). Okuma -yazma öğretiminde cümlelerin önemi. *TÜBAR-XIII*. 41- 45.
- Güneş, F. (14-16 Kasım, 2005). *Niçin ses temelli cümle yöntemi?* Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlk okul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maarif Vekâleti. (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-î Âmire.
- Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Millî Matbaa.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1948). *İlk okul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Nas, R. (2001). *Metinlerle ilkökuma - yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Burdur: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Şahin, A. ve Akyol, H. (2006). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kök Yayıncılık*. Ankara, (1) 3-14.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., ve Apak Ö. (14-16 Kasım, 2005). *İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması*. Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Ankara.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 7. 257-276.