

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ VE CÜMLE YÖNTEMİ İLE
OKUMA YAZMA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN OKUMA
BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ***

Doç. Dr. Hayati AKYOL

Yrd. Doç. Dr. Turan TEMUR

G. Ü.Gazi Eğitim Fakültesi

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırma 2004-2005 eğitim öğretim yılında ses temelli cümle yöntemini uygulayan bir pilot okul ve cümle yöntemine göre eğitim yapan bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yöntemler arasında okuduğunu anlama, dakikada okunan kelime sayısı, okuma hızı bakımından bir farklılık görünmemektedir. Okuma sırasında öğrenciler heceleme, ekleme, tekrarlı okuma, düzeltme, yanlış okuma gibi okuma hataları yapmışlardır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara her iki gruptan da öğrencilerin doğru cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenler, elde edilen bulguları anne babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, günlük gazete alımı, kitap okuma alışkanlığı, okul dışında öğrenciyle ilgilenilmesi gibi değişkenlerin etkilediği görüşündedirler.

Anahtar kelimeler: ilk okuma yazma, okuma hızı, okuma hataları, Türkçe öğretimi

**COMPARING READING SKILLS OF FIRST GRADE STUDENTS
WHO LEARN READING-WRITING WITH SOUND-BASED CLAUSE
METHOD AND CLAUSE METHOD**

Abstract

From teachers' perspectives, this qualitative research aims to evaluate reading skills of students who learned reading through Phonics Based Sentence Method or Sentence Method. Research has been carried out in two elementary schools. In the first school reading was taught through Phonics Based Sentence Method while in the second school only Sentence Method used during 2004-2005 teaching year. According to the results, regarding reading comprehension, vocabulary reading for per minute and reading speeds there were no differences between methods. During reading, students have made different mistakes such as substitutions, insertions, repeating, self-corrections, and omissions. Teachers' opinions are that findings were influenced by parents' educational level, number of child in a family, buying daily newspapers, reading habits, and extra curricular activities.

Key words: reading acquisition, reading speed, reading miscues, teaching Turkish

* Bu araştırma Uluslararası Okuma Derneğinin (IRA) 5-8 Ağustos 2007 tarihinde düzenlediği 15th. European Conference on Reading'de bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Okuma yazma, bireyin gerek sosyal yaşamında gerekse okul yaşamındaki başarısında oldukça önemli bir beceridir. Bu becerinin gerektiği gibi kazanılması ilköğretim birinci sınıfta başlamakta; becerinin kullanılması ve geliştirilmesi ise yaşam boyu devam etmektedir. İnsan yaşamında önemli bir yere sahip olan bu becerinin öğretiminde hareket noktaları ve okumaya geçiş süreçleri farklı pek çok yöntemin varlığından söz etmek mümkündür. Bu yöntemleri Akyol (2005:9) okuma yaklaşımları altında üçe ayırmaktadır: (1) *Parçadan bütüne yaklaşımı*; bu yaklaşıma göre okuma; harf, kelime, resim gibi sembolleri sese çevirmektir. En önemli unsur, yazılı kodu çözümleyebilmektir. Kelimelerin doğru seslendirilmesi, anlamlarına ulaşılmasını sağlar. Kelime tanıma anlama için temel kabul edilmektedir, görüşlerini benimsemektedir. Bu yapısı ile yaklaşım "*bireşim yöntemi*" olarak da bilinmektedir. (2) *Bütünden parçaya yaklaşım*; bu yaklaşımda okuma, anlam kurma süreci olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu anlam kurma tahminler yoluyla oluşturulmaktadır. Anlam öğelerine ağırlık veren bu yaklaşım "*çözümleme yöntemi*" olarak da bilinmektedir.(3) *İnteraktif yaklaşım*; yaklaşıma göre okuma süreçleri doğrusal bir süreç değil paralel bir süreç olarak algılanmalıdır. Yani okuma ne yalnızca bütünden parçaya ne de parçadan bütüne bir süreci kabul eder; her iki sürecin birlikte ele alınması gerekliliğini vurgular.

Çelenk (2002:40; 2005:100) ve Güneş (2005:136) ise okuma yazma yöntemlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadırlar:

- **Fonetik değerlerini öne alan yöntemler** (Alfabe yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi)
- **Okuduğunu anlamayı esas alan yöntemler** (cümle yöntemi, kelime yöntemi, öykü yöntemi)
- **Karma yöntemler** (fonetik-hece, fonetik- kelime, kelime-hikâye-cümle)

Bu tür sınıflandırmaların dışında Aukerman (1971) okumaya başlamanın yüz farklı yöntemini teorik ve uygulamalarıyla açıklamaktadır. Literatürde yer alan bu yöntemler üzerinde uygulayıcıların ve bilim adamlarının birleştikleri nokta; öğrencilerin hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma becerisinin geliştirilmesi amacıdır. Bu amaca ulaşabilmek için herhangi bir yöntem kullanılabilir. Bu farklı yöntemlerin öğrencilerin okumaları üzerinde farklı etkileri olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Brabham, Lynch- Brown, 2002, Poplewell, Doty, 2001) yapılmıştır. Bu araştırma bulgularından hareketle hiçbir yöntemin mükem-

Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

mel olmadığını, tek bir yöntem veya yaklaşımdan söz etmenin güç olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemleri etkili veya etkisiz kılan önemli faktörlerden biri, uygulayan öğretmenlerin bilgi, beceri ve donanımları diğeri ise bu yöntemlerle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. Her öğretmenin farklı öğretme teknikleri olabileceği gibi her öğrencinin de farklı öğrenme teknikleri bulunmaktadır (Şenel, 2004).

Gerek yetişkinlerde gerekse birinci sınıf öğrencilerinde okuma yazma öğretimi konusunda son zamanlarda gündemde olan yaklaşım da bütüncül dil (whole language) yaklaşımıdır. Bütüncül dil yaklaşımı ile okuma öğretimi özellikle Amerika’da ve pek çok ülkede uygulanmıştır. Bütüncül dil yaklaşımında doğal bir sürecin olduğu varsayılır. Nasıl ki iyi bir okuyucu anlamı, kelimelerin bütününden elde ediyorsa kelimeleri oluşturan parçalara dikkat kesilmiyorsa çocuklar da konuşurken kelimelerdeki seslere dikkat kesilmemektedir. Bu durumda akla şu soru gelmektedir. Neden okumayı da bu sürece uygun bir şekilde öğretmeyelim? Dolayısıyla bütüncül dil yaklaşımını ortaya koyan araştırmalar kelimelerle okuma öğretimine başlamanın önemine inanmaktadırlar.

Bütüncül dil yaklaşımındaki ikinci önemli boyut duyuşsal boyuttur. Bütüncül dil yaklaşımı kelime ve kelimeye dayalı olarak oluşturulmuş hikâyeler yardımıyla öğretilmektedir. Kelime yeteri kadar seslendirildikten sonra öğrencilerin bu kelimeyi görselleri ve sesleri ile fark etmesi sağlanmaktadır. Daha sonraki aşama ise öğrencilerin kendi kendilerine okuyabilecekleri duruma gelmeleridir. Bütüncül dil yaklaşımına göre ele alınan bu süreç, sese dayalı öğretimdeki tekrarlar ve alıştırmalardan daha sevimli gelmektedir. Tekrarlar ve alıştırmalar öğrencilerde sıkıcılığa okuma öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (www.halcyon.org/wholelan.html. 22.02.2005)

Yukarıda ifade edilen faktöre yapılan eleştiriler de dikkate değer niteliktedir. Çünkü okuyucunun kelimeleri ve anlamını bir bütün olarak algıladığı doğrudur. Pek çok öğrencinin de bu yolla okuma yazma öğrendiği de bir gerçektir. Fakat kelimelerin “bütün olarak algılanması” anlamı bilinen kelimeler için geçerli bir durumdur. “Peki anlamı bilinmeyen kelimeler nasıl okunmalıdır?” sorusu anlamlı hâle gelmektedir. İkinci önemli nokta da alıştırmalar ve tekrarların yetişkinlere sıkıcı geldiği söylenebilir ancak çocuklar için ritmik tekrarlar, aynı sesin bile defalarca tekrarı oyun gibi algılanmaktadır.

Sese dayalı öğretimde iki önemli ayrıma dikkat edilmelidir. Birincisi sesin sözlü dile dayalı farkındalığı, yani sesin işitilerek fark edilmesidir. İkinci önemli aşama ise sesin sembolünün farkındalığı, ses temelli cümle yöntemi

sesi tanım aşaması sözü edilen iki farkındalık düzeyini dikkate alır. Birinci aşamada günlük yaşamda kullanılan bir benzetme ikincisi ise sesin sembolünün yazılmasıdır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001).

Bütüncül dil yaklaşımını benimsemiş eğitimciler sese dayalı öğretimi, bütüncül dil yaklaşımının bir parçası olabilmesi için kendilerine yollar aramaktadırlar (Cromwell, 1997). Dolayısıyla bağlam içerisinde sesin öğretimi amaçlanmaktadır. Uluslararası Okuma Derneği (IRA) ve Avery (2002:270) sese dayalı öğretimi, okumaya başlama aşamasında ve bağımsız olarak okuyucular yetiştirme bakımından önemli görmektedirler.

Okuma yazma yöntemlerine ilişkin tartışmalar yeni değildir. Chall (1983:2) okuma yazma yöntemlerinin etkililiği tartışmasını ilk kez 1960'larda başlatmıştır. Araştırma sonuçlarını analiz eden Chall, bir ikileme karşı karşıya kaldığını belirtmektedir. Bu ikilem yöntemlerin okumaya birbirlerinden oldukça farklı katkılar sağlamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin bazı yöntemler okuma yazmaya daha erken geçirme eğiliminde iken bazı yöntemler bu başarıyı daha sonraya atabilmektedir.

Chall'a göre "okuma yazma zekâsı" vardır ve bu zekâ okuma ve yazmanın kalitesini belirlemekte, bu sonuç da zekânın diğer alanlarını da etkilemektedir. Okuma yazma öğrenme süreci ile zekânın diğer alanlarını etkilemesi veya ilişkilendirilmesi okuma yazma öğretim ve uygulamalarına bağlı olarak değişebilir.

Fletcher (1981), Menyuk ve Flood (1988) ve Adams'a (1980) göre okumayı öğrenme iki gruba ayrılabilir. Bunlardan ilki yazılı metinlerdeki sözcüklerin çözümlenmesi (decoding) ikincisi ise cümleden, paragraftan yani bir bütünden anlam (comprehension) çıkarmadır (aktaran Tuncel,1992:12). Okumayı öğrenmede bir öge olarak alınan çözümlenme; harf tanıma, harf ses ilişkisini kurma, parçaları ve kelimenin tümünü meydana getirmek için seslerin harmanlaması ve kelimelerin tanınması olarak ifade edilebilir (Tuncel,1992:12). Okuma sürecinin nasıl işlediğine dair farklı görüşler vardır. Ancak okuma sürecini olumsuz yönde etkileyen faktörler konusunda genel olarak birlik söz konusudur.

Okuma gelişimi biyolojik ve çevresel faktörlere bağlı olarak değişebilir. Okuma başarısında ev ortamı oldukça önemlidir. Okuma başarısı ile öğrenmeye sunulan ortam ve sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları sözlü anlatım ve okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlar, orta düzey ailelerin çocuklarından daha düşüktür (Chall, 1983; Coşkun, 2003). Sosyoekonomik düzeyin açıkladığı başarı, öğrencinin bazı eğitsel etkinliklere tabi tutulması ile ilgilidir. Örneğin bir müze ziyareti, kütüphaneleri gezme, hay-

Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

vanat bahçesinde bir gezinti ile hayvanlar hakkında bilgi toplama öğrencinin okul başarısına katkı sağlayan eğitsel etkinliklerdir. Çevresel faktörlerin dışında okuma öğretimini etkileyen biyolojik ve nörolojik faktörler de önemlidir. Bu faktörler öğrencilerin okumadaki başarısının % 2-15'ini etkilediği tahmin edilmektedir (Chall, 1983:81).

Türkiye'de uzun yıllardır kullanılmakta olan cümle yöntemi Gestalt psikologlarının bütünlük algısı ilkesine dayandırılmaktadır. Bu yöntem Türkiye'de olduğu gibi Batı Avrupa'da ve Amerika'da da kullanılmıştır. Ancak Batı Avrupa ve Amerika 1945'li yıllarda tartışmasız doğru kabul ettikleri bu yöntemi 1960'lı yıllarda bırakmak durumunda kalmışlardır (Özcan, 1992). 1968 Programıyla ülkemizde uygulamasına başlanan yöntemle ilgili araştırmalar (Tok, 2001; Çelenk, 2002; Şenel, 2004; Çiftçi, 2005; Şahin ve diğerleri, 2005) oldukça sınırlı ancak; elde edilen bulgular ise düşündürücüdür. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin % 90'ı cümle yöntemini kullandıklarını ifade etseler de yöntemin ilkelerini tam olarak uygulayamadıklarını başka ara çözümler veya ara yöntemler ürettiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu ara çözümlerinden biri de öğrencilerin okumaya geçişini kolaylaştırmak amacıyla sırası gelmeden sese dayalı bir eğitimi benimsemeleridir (Tok, 2001; Çelenk, 2002; Şenel, 2004). Bu bulguların yanında pilot uygulaması yapılan ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmenlerin olumlu bir tutum içerisinde oldukları, uygulanabilir bir yöntem olarak gördükleri belirtilmektedir (Çiftçi, 2005; Şahin ve diğerleri, 2005). Ayrıca Şahin (2005) ilk okumada bireşim ve çözümlene yöntemlerini uygulamalı olarak karşılaştırmış, sese dayalı yöntemle okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisinin çözümlene yöntemine göre öğrenen öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

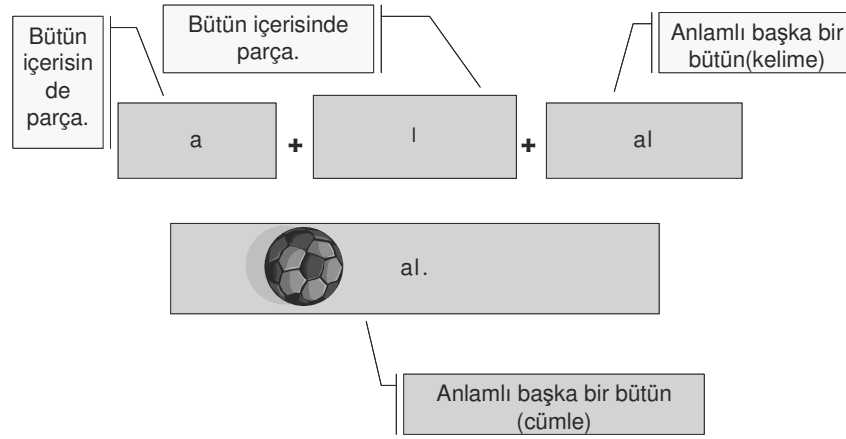
Cümle yönteminin en önemli dayanaklarından biri hızlı okumaya olan katkısıdır. Gerekçe ise cümle verildiğinde gözün sıçrama aralığını genişlettiği yönündedir. Ancak göz odaklanması üzerine yapılan deneysel çalışmalar (Fransa, ABD) odaklanmanın bir miktar genişletilebileceği ancak bu genişleme sürekli devam edebilecek bir genişleme olarak algılanmamalıdır. Sıçrama gözün kelimeyi tanıması ile doğru orantılıdır. Bir kelime ne kadar iyi tanınıyorsa o kadar hızlı okunabilir. Anlamı bilinmeyen bir kelimedede ise bekleme süresi oldukça fazladır.

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ

Ses Temelli Cümle Yöntemi, öğrencinin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgileri yapılandırması görüşünü temele almıştır. Yöntem yapılandırıcı yaklaşım ilkelerine uygun bir yöntemdir. Bir ses verilmeden önce, günlük yaşamla

bütünlük oluşturacak bir şekilde hissettirilmeye çalışılır. Burada günlük yaşamla ilişkinin yanında öğrencilerin ön bilgilerinin de açığa çıkması amaçlanmıştır. Yöntemin bu aşaması öncelikle öğrencinin zihninde anlamlı bir bütün oluşturma çabası olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan yöntem, “insan zihni bütünü algılar” şeklindeki Gestalt görüşünü de dışlamaz; içerisinde barındırır. Anlamlı bir bütün içerisinde verilen sesle ilgili onlarca kelime söylenerek öğrencilerin hem kelime hazinelerine hem de sesin hissedilme aşamasına devam edilmesi gerekmektedir. Bu süreçle öğrencilerin dinleme ve görsel okuma yolu ile sesi hissetmesi, kavraması ve duyduğu bir kelimedeki sesin olup olmadığının tespiti yapılmış olacaktır. Bir diğer aşama ise verilen sesin yazımı ve okunması aşamasıdır. Bu yaş, öğrencilerin kas gelişimi düzeyi de dikkate alınarak büyükten küçüğe doğru bir yazma aşaması belirlenmiştir.

Birinci sestem sonra verilecek ses, yöntem açısından oldukça önemlidir. Çünkü herhangi bir ses değil birinci sesle anlamlı bir hece/kelime oluşturacak şekilde seçilmiş olması gerekmektedir. İkinci ses için de birinci sestem olduğu gibi hissetme çalışmaları, görsel unsurları anlamlandırma, kelime çalışmaları, yazma çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bu bütünü oluşturmada yapılandırıcı yaklaşımın önceki bilgilerle sonraki bilgilerin organizasyonu/yapılandırılması ilkesi dikkate alınmaktadır. Yöntemin son aşamasında ise kısa sürede bir dil birimi olan cümleye ulaşılması gerekmektedir.



Şekil 1: Ses Temelli Cümle Yönteminin Yapısı

İlk ses örneğin “a” sesi verilirken bu sesin yazım aşamasına geçilmeden bir bütün içerisinde verilmesi gerekmektedir. Bir olay kurgulanarak bütün öğrencilerin hayret etmeleri sağlanabilir. Hayretlerini “aaaa” şeklinde ifa-

Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

de etmeleri ve bu sesi hissetmeleri gerekmektedir. Yukarıdaki şekilde “a” sesinin bulunduğu dikdörtgen bu anlamlı bütünü simgelemektedir. Aynı şekilde “l” sesi için de aynı sürecin işlemesi gerekmektedir. Her ses için bir bütün oluşturma çabası; her ses için aynı kurgudan hareket etme zorunluluğunu doğurmamalıdır. Örneğin “l” sesi için farklı bir kurgudan hareket edilebilir. *Gül, fil, bal, kelebek, lamba* vb. görsellerinin bulunduğu bir resim yorumlatılarak öğrencilerle birlikte bir hikâye kurgulanabilir. Burada dikkat edilmesi gereken ikinci önemli nokta da bir sonra verilecek sesin önceki sesle anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde verilmesidir. Öğretmenin “al” kelimesini bir ön okuma ile öğrencilerine duyurması yararlı olacaktır (Akyol, 2005:98). Örnekte verilen “al” kelimesi hem bir hece hem de bir kelime özelliğindedir. Öğrencilerle bu kelimeyi kullanarak kalem, kitap, silgi, vb. alıp verme şeklinde çalışmalar yapılabilir. Son aşama cümle aşamasıdır. Yukarıdaki örnekte yalnızca iki sestem bir cümleye ulaşma yolu güdülmüştür. Cümle çalışmasında görselden yararlanılmıştır. Görselin yerine başkaları da eklenecek farklı cümleler oluşturulabilir.

Ses temelli cümle yönteminin okumaya katkısı diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında önemli bir özelliği kendini göstermektedir. O da öğrencilerin birkaç hafta içinde iki veya üç harfli kelimeleri okuyacak düzeye gelmeleridir. Cümle yöntemindeki gibi ezberleme yolu takip edilmemektedir. Seslerin verilmesi sırasında öğretmenin ve öğrencilerin onlarca kelime söylemesi gerekmektedir. Bu durum öğrencilerin kelime hazinelerini genişletecek ve kelime tanıma ihtimallerini artıracaktır (Ehri, 1999).

YÖNTEM

Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırma betimsel niteliktedir. Araştırma 2004-2005 eğitim öğretim yılında ses temelli cümle yöntemini uygulayan bir pilot okul (Baldudak İlköğretim Okulu) ve cümle yöntemine göre eğitim yapan bir ilköğretim okulunda (Atatürk İlköğretim Okulu) yapılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler öğretmenleri tarafından belirlenmiştir. Her iki okuldan öğretmen görüşlerinden yararlanarak dokuzar olmak üzere toplam 18 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerden ilk grup (3 öğrenci) öğretmenleri tarafından bütün dersler dikkate alındığında başarılı bulunan, ikinci grup ise orta düzeyde başarılı, üçüncü grup ise başarısız bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma grubu ve veri toplama tekniği açısından bu çalışma nitel bir araştırmadır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı çalışma grubundan elde edilen verilerin araştırma kapsamında bulunan okullar bazında genellenebileceğidir. Dolayısıyla araştırma, 2004- 2005 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Gölbaşı ilçesinde bulunan iki okuldaki birinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Bir diğer sınırlılık ise toplanan verilerin sesli okumaya dayalı olmasıdır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilere bir hikâyeye okutulmuş ve bu okumalar kamera kullanılarak kaydedilmiştir. İkinci aşamada öğretmenlere “Kullandığınız yöntemi nasıl değerlendiriyorsunuz?” ve “Öğrencinizin okuma becerisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” soruları yöneltilerek yöntem konusundaki düşünceleri kamera yardımıyla kaydedilmiş, öğrencinin okuma becerisini değerlendirmesi ise yazılı olarak alınmıştır. Veriler her iki okulda da bir ay içerisinde araştırmacı tarafında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde daha yararlı olacağı düşüncesiyle kamera kullanılmıştır. Öğrencilerin kameradan olumsuz etkilenmemeleri için birkaç kez deneme çekimleri yapılmıştır.

Okuma etkinliği: “Minik Ayı Vadu’nun Canı Sıkılıyor” başlıklı bir hikâyenin sesli olarak okunması ve bu hikâyeye ile ilgili olarak hazırlanmış üç soruya cevap verme şeklinde yapılmıştır. Hikâyeye öğrenciler tarafından bir kez sesli olarak okunmuştur. Ardından da sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin okumaları ve sorulara verdikleri cevaplar ailelerinden de alınan yazılı izin doğrultusunda kamera ile kaydedilmiştir. Hikâyeye kitabının seçiminde üç farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre birinci sınıf düzeyine uygun, araştırmaya katılan öğrencilere önceden okunmamış kitaplar arasından Minik Ayı Vadu’nun Canı Sıkılıyor adlı kitap etkinlikler için belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümün ilk aşamasında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve “Cümle Yöntemi” ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin bir hikâyeyi okuma süreleri ve okuduğunu anlama puanları, ikinci aşamada ise öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının analizi ele alınmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Tablo: Öğrencilerin Okuma Düzeyleri
(Toplam 380 kelime)

	Okul	Öğrenci	İlk dakika /kelime	Toplam süre (dakika)	Anlama puanı
Üst	A	1	63	5.14	3
		2	44	7.24	3
		3	48	7.40	3
		Ortalama	51.66	6.59	3
	B	1	63	5.47	2
		2	38	10.06	3
		3	40	9.26	3
		Ortalama	47	8.26	2.6
Orta	A	1	42	8.32	2
		2	30	12.46	3
		3	32	11.52	3
		Ortalama	35.06	11.16	2.6
	B	1	38	10.33	3
		2	41	10.27	2
		3	38	10.49	3
		Ortalama	39	10.36	2.6
Alt	A	1	19	19.10	3
		2	32	12.53	3
		3	*	*	-
		Ortalama			
	B	1	*	*	-
		2	*	*	-
		3	*	*	-
		Ortalama			

Farklı iki yöntemi uygulayan okulların ve başarı düzeyi üst seviye olarak belirtilen öğrencilerin üç yüz seksen (380) kelimelik hikâyeye ilişkin verileri yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Buna göre STCY ile okuma yazma öğrenen ve üst düzey başarı gösteren öğrencilerin, hikâyenin tamamını $\bar{x} = 6.59$ dakikada; CY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise aynı metni toplam $\bar{x} = 8.26$ dakikada okudukları görülmektedir. Öğrencilerin ilk dakikada okudukları kelime sayısı ise STCY’inde $\bar{x} = 52.66$; CY’de ise $\bar{x} = 47$ kelime-dir. Metne ilişkin anlama sorularına verilen cevaplara göre STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin her üçü, soruları doğru bir şekilde cevaplarken CY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise yalnızca biri üç sorudan ikisini doğru cevaplamıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında STCY ile okuma yazma öğrenen öğrenciler lehine bir sonuç olduğu söylenebilir. Ancak bu bulguları öğretmen görüşlerine dayalı olarak tartışmak mümkündür. Her iki

öğretmen üst düzey başarı gösteren öğrencilerde ailenin doğru bir şekilde ilgisinin önemli bir katkı sağladığı görüşündedirler. Aileleri öğrencilere okul öncesi eğitim aldırarak birlikte, günlük ödev takibi yaptıkları ve öğrenci ihtiyaçlarına göre eğitici setler, yeni çıkmış kitaplar olarak onlara farklı olanaklar sunmaktadırlar. Öğretmenler, bu gruptaki öğrencilerin başarılı olmasında eve alınan günlük gazetelerin de katkı sağladığı konusunda hemfikirlerdir. Öğrencilerin bireysel olarak ise kendilerine güvenleri oldukları dolayısıyla okuma çalışmalarında hata yapmaktan korkmadıkları, sınıf kitaplığındaki kitapları kendilerinin seçerek okudukları bu nedenle okuma başarılarına kendilerinin de destek verdiği görüşündedirler. Kendilerine verilen sorumlulukları mutlaka yerine getiren, kitap ve defterlerini düzenli kullanan özelliklere sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu tür özelliklerin de okumayı sevmeye katkı sağladığı görüşünü belirtmişlerdir.

Öğretmen değişkeni açısından bakıldığında, STCY ile eğitim veren öğretmenin pilot okullara sağlanan eğitim desteğinden yararlanıyor olması, buna karşın CY ile eğitim veren öğretmenin buna benzer bir yardımcı alması sonuçları etkilemiş olabilir. Ancak pilot okullarda STCY'ye uygun kitap, çalışma kitabı gibi materyallerin olmaması, CY ile eğitim veren okullarda ise pek çok materyalin kullanılması da dikkate alınması gereken önemli durumdur. Ayrıca öğretmenlerin bireysel farklılıkları, kullandıkları farklı öğretim yöntem ve teknikleri, buldukları okulların donanımı bu sonuçları etkilemiş olabilir. Sonuçlar yöntemler açısından tartışıldığında ise öğretmenleri tarafından diğer derslerde dikkate alınarak üst grup olarak nitelendirilen öğrencilerde okuma yazma yöntemlerinin özel bir üstünlüğünden söz etmek olası görünmemektedir. Bir başka deyişle yukarıda öğretmen görüşlerinde ifade edilen şartları taşıyan öğrenciler hangi yöntem olursa olsun okuma yazma da başarı gösterebiliyorlar denebilir.

Başarı düzeyi orta seviye olarak belirtilen öğrencilerin üç yüz seksen (380) kelimelik hikâyeye ilişkin verileri yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Buna göre STCY ile okuma yazma öğrenen ve orta düzey başarı gösteren öğrencilerin hikâyenin tamamını $\bar{x} = 11.16$ dakikada; CY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise aynı metni toplam $\bar{x} = 10.36$ dakikada okudukları görülmektedir. Öğrencilerin ilk dakikada okudukları kelime sayısı ise STCY'de $\bar{x} = 35.06$; CY'de ise $\bar{x} = 39$ kelimedir. Metne ilişkin anlama sorularına verilen cevaplara göre her iki okuldan da birer öğrenci sorulardan birini cevaplayamamıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında orta düzey olarak belirtilen öğrencilerde CY ile okuma yazma öğrenen öğrenciler lehine bir sonuç olduğu söylenebilir. Ancak orta düzey öğrencilerden elde edilen bu bulguları, öğretmen görüşlerine dayalı olarak tartışmak gerekirse, üst

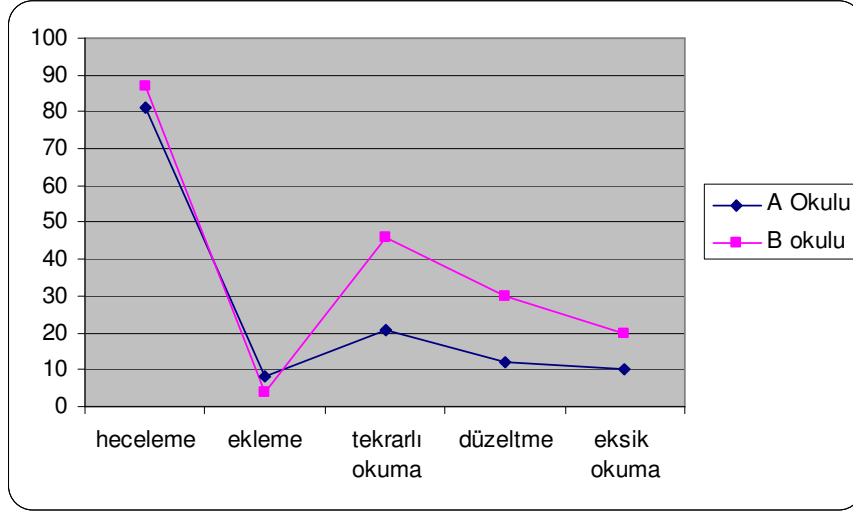
Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

düzye başarı gösteren öğrenciler ve aileleri ile ilgili söylenenlere kısmen benzer ifadelerin olduğu söylenebilir. Öğretmenler, orta düzey öğrencilerin ailelerinin okuma başarısında öğretmenden ilgi bekleediklerini, kendilerinin ise daha çok ilgisiz davranma eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenler ilgi gösteren ailelerin ilgi gösterecekler de üst düzey ailelerde olduğu gibi etkili bir aile ortamı oluşturamadıkları görüşündedirler. Örneğin öğrenci için alınan bir kitabın okunup okunmadığı veya eğitim setini nasıl, ne şekilde kullanıldığı ile ilgili bir takibin yapılmadığı görüşündedirler. Öğretmenler bu gruptaki öğrencilerin kendilerine güvenlerinin tam olmadığını söylesele de gayretli bir yapılarının olduğunu belirtmektedirler.

Farklı iki yöntemi uygulayan okulların ve başarı düzeyi alt seviye olarak belirtilen öğrencilerin üç yüz seksen (380) kelimelelik hikâyeye ilişkin verileri yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Alt düzey öğrenciler için her iki okul bazında ortalamalar gösterilememiştir. STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin ilk dakikada okudukları kelime sayısının düşük, toplam okuma süreleri dikkate alındığında ise orta ve üst düzey öğrencilere göre oldukça yavaş okuyucu olduklarını söylenebilir. Ancak yavaş okuyucu olmalarına rağmen anlama sorularına doğru cevap vermeleri dikkate alınması gereken bir durumdur. Sese dayalı yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilerden biri; cümle yöntemi ile okuma yazma öğrencilerin ise her üçü de okumalarını yarıda kesmişler ve hikâyenin sonunu getirememişlerdir. Dolayısıyla metni tamamlayamayan bu öğrencilere okuduğunu anlamayı test eden sorular yöneltilmemiştir. Bu bulgular öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiğinde, ailelerin öğrencilerle ilgilenmediği buna bağlı olarak da evde yapılması gerekenlerin (okuma ve yazı çalışmaları) yapılmadığı, “ödevini yap” tan öte bir ilgilerinin olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca bu grup öğrencilere aile içerisinde olumlu örnek teşkil edebilecek (ağabey, abla) olmakla birlikte ağabey ve ablası olanların da başarı düzeylerinin oldukça düşük olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin dikkat sürelerinin az olmasının başarısızlıklarında önemli bir etken olduğu görüşündedirler. Bunun yanında okumayı kısmen başarsalar da yazmayı pek sevmeyen, eşyalarına sahip çıkmayan, dağınık ve düzensiz öğrenciler olduklarını belirtmektedirler.

Söylenenlerden hareketle birinci sınıfta okumaya başarılı bir şekilde geçmenin yöntemden öte, başka faktörleri (doğru ilgi gösteren aile bireyi, ev ortamı, kişisel özellikler vb.) olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu da eğitimli bir ailenin önemini, eğitim görmemiş olsa dahi öğrenciyle öğretmenin yol göstermesiyle ilgilenen bir aile yapısının birinci sınıfta oldukça önemli olduğu sonucuna götürmektedir.

Grafik 1: Okuma Hataları



Farklı iki yöntemle okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okumaları sırasında ne tür okuma hataları yaptıkları da incelenmiştir. Öğrencilerin hangi türden hatayı kaç kez yaptıkları 1. Grafik'te belirtilmektedir. Grafığe göre "ekleme" dışında diğer hata türlerinde B okulu öğrencilerinin daha fazla hata yaptığı söylenebilir. Birinci sınıf öğrencilerinin sıkla yaptıkları hata, hecelemedir. Sırasıyla diğer hata türleri "tekrarlı okuma", "düzeltme", "eksik okuma" ve "ekleme"dir. Okuma hataları akıcı ve anlayarak okumanın engellerinden biri olarak değerlendirilir. Ancak birinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları okuma hataları farklı bir şekilde değerlendirilmelidir. Bu sınıf okuma becerisinin tam olarak kazanıldığı bir sınıf olarak değerlendirilmemelidir. Dolayısıyla bu sınıfta yapılan okuma hataları okumaya geçiş sürecinin "tatlı hataları" olarak değerlendirilebilir. Heceleme her iki okulda da üst, orta ve alt düzeyde başarılı öğrencilerde görülmektedir. Ancak üst ve orta düzey öğrencilerde daha çok 3,4 heceli kelimeler (*Arttırmaktan, böğürtlen, canının, göğsünde, toplayabildiği, kırpışla, seyahate, öğüdünü, sıkıntısı, sıkılıyordu, duyumsadı uygulam, yöntemi vb.*) için geçerli bir durumken, alt grup öğrencilerde ise tek heceli kelimelerin dışında 2,3 ve yukarısı tamamen hecelenerek okunmaktadır. Bu durum beraberinde başka okuma hatalarını da getirmektedir.

Örneğin; göğ- sün- de (heceleme) → göğsünde → göğsünde (tekrarlı okuma)

Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Hecelenerek okunan kelimeler incelendiğinde iki ve ikiden fazla sesin yan yana bulunduğu kelimelerde mutlaka hecelemenin olduğu görülmektedir. Bu durum üst düzey başarı gösteren öğrenciler için de geçerlidir.

Örneğin, *Arttırmaktan, böğürtlen, göğsünde, toplayabildiği, kırpışla, sıkıntısı, uygulamam, yöntemi*

İki sessiz harf aynı hecede (*art-*, *-gürt*) veya farklı hecede de (*göğ-sün-de*, *kır-pışla*) olsa kelimenin hecelenmesine sebep olmaktadır. İki heceli olup da hatalı okunan kelimeler de bulunmaktadır. Bu kelimeler günlük yaşamda kullanılmayan ve hikâyede özel isim olarak kullanılan kelimelerdir.

Örneğin,

Vadu → *hikâyenin kahramanı*

Dadu → *hikâye kahramanın arkadaşı*

Ekleme türü hatalar okuyucunun kelime, hece, harf eklemesi şeklindedir. Birinci sınıf öğrencileri daha çok ses eklemeleri yapmaktadırlar.

Örneğin; *sıkıntısını* → *sıkıntısını*

resim → *resimini*

Göğsünde → *göğsünden*

ayakların → *ayaklarını*

Yöntemi → *yönetimi*

bakıyor → *bakıyordu*

Gökkuşuğu → *gökkuşuğunu*

Tekrarlı okuma okuyucunun hece ya da kelimeyi tekrarlamasıdır. Birinci sınıf öğrencilerinin hecelemeden sonraki yaptıkları ikinci önemli okuma hatası olarak değerlendirilebilir. Birinci sınıf öğrencileri özellikle hecelenen kelimeleri tekrarlayarak okuma eğilimindedirler.

Örneğin;

i-çin-den → *içinden*

ge-çe-cek-se → *gececekse*

uy-gu-la-rım → *uygularım*

ra-hat-la-mış-tı → *ahatlamıştı*

gö-zü-kü-yor-lar → *gözüküyorlar*

Düzeltilme türü hatalar okuyucunun sesi, heceyi veya kelimeyi yanlış okuduğunu hissettiğinde doğrusunu okumasıdır.

Örneğin;

işe → *işi* → *işe*

göğsünde → *göğüsünde* → *göğsünde*

kelime → *kal-ime* → *kelime*

Eksik okuma harf, hece ve kelimenin okunmamasıdır. Her iki okulda da öğrencilerin bu hata türünden daha çok harfleri ve heceleri eksik okudukları görülmektedir.

Örneğin;

Canımın → *canım*[**ın**]

yerinde → *yerin*[**d**]e

verememişti → *ver*[**e**]memişti

TARTIŞMA

Okuma öğretimi alanındaki tartışmalar uzun yıllar devam etmiş, her geçen sene de tartışılmaya devam edilecek bir görünüm arz etmektedir. Okuma öğretiminin “parçadan bütüne” mi “bütünden parçaya” mı yoksa “her iki anlayışında birlikte kullanımı” mı daha etkili olur konusu hâlâ tartışılan bir konudur (Cromwell, 1997). Öyle ki okuma içerikli uluslararası toplantılarda (CIERA, 2001) dahi konu araştırma sonuçları ve deneyimlerin paylaşılması şeklinde de tartışılmaktadır.

İki farklı yöneme göre okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı, okuduğunu anlama becerisi öğretmen görüşlerine göre bulgular bölümünde ele alınmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde her yöntem, hem okumaya bakış açısı hem de diğer dil becerilerine (konuşma, dinleme, yazma, görsel okuma ve sunu) bakış açısına göre değerlendirilmelidir. Ulusal ve uluslararası araştırmalar, yöntemlerin kendi içerisindeki avantajlar ve dezavantajlarından dolayı mükemmel bir yöntemden söz etmemin olanaksızlığını vurgulamaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgular sözü edilen araştırma bulgularını (Çelenk, Şahin ve diğerleri, 2005; Çiftçi, 2005; Şahin, 2005; Reyhner, 2003) destekler niteliktedir. İlk okuma yazma yöntemlerinin etkililiğinden önce bazı özel şartların yerine gelmesi gerekmektedir. Örneğin araştırmaya katılan her iki öğretmen de öğrencilerini sınıflarken ve hakkında görüş belirtirken iyi okuyucu olarak nitelendirdikleri öğrencilerin kendine güvenen, düzenli, sınıf kitaplığını kullanan, okumaya ilgi duyan vb. öğrenciler olduklarını belirtmektedirler. Bu ifadelerden öncelikle öğrencide okumaya karşı bir hazır bulunuşluğun olması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Ancak bu durumun yeterli bir şart olmadığı da “aile ortamı” ile kendini göstermektedir. Aile ortamı ikinci önemli değişken görünümündedir. Dolayısıyla öğrenciler yalnız okulda değil ev ortamında da desteklenmelidirler. Araştırmaya katılan öğrencilerden orta grup öğrenciler, bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilere gayretleri yanında sağlanacak doğru bir

Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

aile desteği onları buldukları okuma düzeyinden bir üst noktaya taşıyacağı öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşleri incelendiğinde, cümle yöntemi ile okuma yazma öğreten öğretmen, on beş yıllık meslek yaşamında sözü edilen yöntem dışında bir yöntem kullanmadığını hatta başka bir yöntemle ilgili bir seminer dahi almadığını ifade etmektedir. Cümle yöntemini kullanma gerekçesini ise “zorunluluk” şeklinde ifade etmiştir. Yöntemi kurallarına uygun bir şekilde uygulaması noktasında ise “genelde uyduğunu” söylemektedir. Uymadığı durumlarda ise öğrencilere göre hareket ettiğini belirtmektedir.

Sese dayalı yöntemi uygulayan öğretmen, yıllarca cümle yöntemini uyguladığını ancak sese dayalı yöntemi de uygulamaktan çekinmediğini ifade etmektedir. Bir yöntemi seçme şansı verildiğinde ise ses temelli cümle yöntemini kullanabileceğini vurgulamaktadır. Ancak öğretmen yöntemle ilgili yeteri kadar eğitim almadıklarını bu durumun kısmen kendisinde ve zümre arkadaşlarında kaygıya neden olduğunu açıkça belirtmektedir. Öğretmenin özellikle sorguladığı “Birinci sınıfta okumanın nerede bitmesi gerekir?” sorusudur. Hangi yöntemle olursa olsun öğrenciler bir şekilde okumaya geçtiklerini ancak bu okumanın gerçek anlamda bir okuma olduğu konusunda şüphelerinin olduğunu belirtmektedir. Örneğin sese dayalı yöntemle birkaç hafta içerisinde öğrencilerin birkaç sestem oluşan kelimeleri okur hâle geldiklerini ancak bu durumum cümle yöntemi ile daha çok ezbere dayalı bir şekilde sürdüğünü düşünmektedir. Bu durumun da tartışılması gerektiğini düşünmektedir. Birkaç sestem oluşmuş kelimenin veya ezber bir şekilde okunmuş cümlelerin tam bir okuma eylemi olma konusunda şüphelerinin olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla birinci sınıfın gerçekte okuma becerisi için atılmış bir adım olduğunu; ikinci sınıfın birinci döneminde de birinci sınıfta yapılan çalışmalara devam edilmesi, tekrarların yapılması gerektiğini düşünmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen bulgulara ve öğretmenlerden alınan görüşlere dayalı olarak bu nitel çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan üst ve orta düzeyde başarılı birinci sınıf öğrencileri ses temelli cümle yönteminde de cümle yönteminde de okuduğunu anlayabilmektedirler. Sese dayalı olarak eğitim gören alt düzeyde başarılı öğrencilerden biri, cümle yönteminde ise öğrenci-

lerin üçü metni tamamlayamamışlardır. Bu durumda araştırmaya katılan öğrenciler için STCY, başarısız öğrencilere okuma yazma öğretiminde CY'ye nazaran daha duyarlı bir yöntem görünümünde olduğu söylenebilir.

- Heceleme en genel okuma hatası olarak görülmektedir. Heceleme dışında öğrenciler ses ekleme, ses ve heceyi eksik okuma, düzeltme ve tekrarlı okuma hataları yapmaktadırlar.
- Okuma öğretiminde yöntem dışında öğrenci başarısına etki etken başka faktörler bulunmaktadır. Bunlar öğrencin kişisel özellikleri, ailenin öğrenciyle doğru bir şekilde ilgilenmesi, ailenin öğrenciye sunduğu olanaklar, öğrencinin okul öncesi eğitim alıp almamasıdır.
- Her iki yöntemde de araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızlarında farklılıklar olsa da birbirlerine yakındır.

İlk okuma yazma süreci bireyin gerek okul gerekse sosyal yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu sürecin başarılı bir şekilde sürmesi ise başta bireyin kendisine, ailesine, öğretmenine ve öğretim programına önemli görevler düşmektedir. Öğretim programı yalnız bir yöntem seçeneği sunmak yerine, çok seçenekli bir uygulama öngörebilir. Burada önemli olan nokta öğretmenlerin yöntemler konusunda yeterli bir biçimde bilgilendirilmesidir. Aileler, öğrencilere okulda verilen bilgi ve uygulamalar ile yetinmemeli kendi olanakları doğrultusunda çocuklarıyla ilgilenmelidir. Öğretmenler farklı okuma yazma yöntemleri konusunda araştırmacı olmalı ve kullandığı yöntemin eksiklerini fark ettiğinde diğer bir yöntemin avantajlarını kullanabilecek bir düzeyde kendilerini yenilemelidirler.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2005). Türkçe İlk Okuma – Yazma Öğretimi. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Akyol, H. (2005). İlk okuma – Yazma Programı ve Öğretimi. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri.
- Aukerman, C. R. (1971). Approaches To Begining Reading. John Willey & Sons Inc. Canada
- Avery, C. (2002). Learning About Reading, Writing and Teaching With First Graders. Heineman
- Bertelson, P. (1987). The Onset of Literacy: Cognitive Processes in Reading Acquisition. A Cognition Special Issue. The MIT Press.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

- Brabham, L.- Brown (2002). "Effects of Teachers' Reading-aloud Styles on Vocabulary acquisition and comprehension of Students in the Early Elementary Grades". Journal of Educational Psychology, 94 (3), 465-473.
- Chall, S. J. (1983). Stages of Reading Development. McGraw- Hill Book Company. USA.
- Coşkun, E. (2003) "Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler". Türklük Bilimi Araştırmaları, Sayı:13, Niğde. 101-130
- Çelenk, S. (2002). "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri". 1(2), 2002, 40-47, <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- Çelenk, S. (2005). "Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımları Işığında Değerlendirilmesi". Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri.
- Güneş, F. (2005). "Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi". Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri.
- Özcan, A.O. (1992). "İlk Okuma Yazma Öğretim Programlarını Geliştirilmesi". H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 8, s. 167.
- Poplewell, S.R. and Doty, D.E. (2001). "Classroom Instruction and Reading Comprehension: A Comparison of one Basal Reader Approach and the Four-blocks Framework". Reading Psychology. 22, 83-94.
- Rasinski, V. T. (2003). The Fluent Reader. Schollastic Professional Books.USA.
- Şenel, G. H. (2004). "Öğretmenlerin İlk Okuma – Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler". İlköğretim-online, 3(2), 48-53, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Tok, Ş. (2001). "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 7 (26), 257-275).
- Tuncel, B. (1992). Okuma-Anlama Başarısı. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Şahin, A. (2005). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerden Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Karşılaştırılması. G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Şahin, İ.- İnci, İ., Turan, H., Apak, Ö. (2005) "İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması". Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri.
- www.halcyon.org/wholelan.html. 22.02.2005,