

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Eğitimi

Mehmet Akıncı, Sezen Bektaş, Talip Gülle, Serhat Kurt ve
Yavuz Kurt

Özet

Ses temelli cümle yöntemi, Türkiye'de son on yıldır uygulanmaktadır. Bir önceki cümle temelli yöntem ile karşılaştırıldığında, ses temelli cümle yönteminin güçlü ve zayıf yönleri araştırmacılar, öğretmenler ve diğer ilgili kimseler arasında süregelen bir tartışma konusu olmuştur. Bu çalışma, Türkiye'de uygulanan eğitsel yaklaşımın parçalarını ve etkililiğini tanımlamak amacıyla yedi farklı 1. sınıfta gerçekleşen okuma-yazma eğitimini incelemektedir. Çalışma verisinin toplanmasında, sınıf-ıçi gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler olmak üzere iki ayrı yöntem kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı yönergelerinde kapsamlı bir şekilde tanımlanan metodun, okuma-yazma eğitimi, materyal ve teknoloji kullanımındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi ile farklı sınıflardaki uygulamasını ortaya koymaktadır. Yöntemin uygulanışında öğretmenler arasında birçok konuda benzerlik görünürken, öğrenciler için somut sonuçlar doğuracak farklılıklar da bulunmuştur. Ses temelli cümle yönteminin güçlü yönü, çözümleme becerilerinin erken gelişimi olarak kendini gösterirken; zayıf yönleri, heceleme ve okuduğunu anlama problemleri, çekinceli ve yinelemeli okuma ile eşleşmektedir. Son olarak, öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, eğik el yazısının düz yazıya kıyasla daha etkili olduğu yönünde bir görüş birliği olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: İlk okuma-yazma, Türkçe öğretimi, ses temelli cümle yöntemi, cümle yöntemi oyunu

Giriş

Yetkin bir okuyucu olmak çocuklar için hayati bir önem taşımaktadır. Okuma zorluğu çeken çocuklar hayatları boyunca bunun eksikliğini çekmekte; bu durum bazı çocuklar için hem akademik hem de sosyal ve duygusal açıdan olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Chapman ve Tunmer, 2003). Chall (1983) insanların okuma-yazma edinimini, dil ediniminde olduğu gibi, sadece çevredeki yazılı materyallere maruz bırakılarak gerçekleştiremeyeceklerine; onun yerine okuma-yazma becerisinin açık bir şekilde öğretilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle, bir ilkokul öğretmenin en zor ama en önemli görev ve amaçlarından biri büyük olasılıkla çocuklara okumayı öğretmektir (McIntyre, Hulan ve Layne, 2011). Günümüz dünyasında, ilkokul sınıf öğretmenlerinin geçmişte olduğundan daha çok şey bilmeleri gerekmektedir. Örneğin, okuma-yazma gelişim bilgisine, etkili teknoloji kullanımına ve araştırma temelli eğitsel uygulamalara hakim olmalıdırlar. Bunun yanı sıra,

Mehmet Akıncı, Şehir Üniversitesi, mehmet.akinci@gmail.com

Arş. Gör. Sezen Bektaş, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, sezenbektas2015@gmail.com

Talip Gülle, Doktora Öğrencisi, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, talip.gulle@boun.edu.tr

Arş. Gör. Serhat Kurt, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, serhatkurt65@gmail.com

Arş. Gör. Yavuz Kurt, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, yavuz.kurt@boun.edu.tr

öğretmenlerin, öğrencileri ve aileleri, özellikle de onların okul-dışı faaliyetleri, hakkında bilgi sahibi olması, öğrencilerinin okuma-yazma gelişimine katkısında çok önemli rol oynamaktadır (McIntyre ve ark., 2011).

Son yüzyılda, dünya üzerinde okur-yazar insanların sayısında ciddi bir artış gözlemlenmektedir (UNESCO, 2006). Ancak, dünya çapında öğrencilerin dörtte biri hala temel okuma-yazma becerilerinden yoksun olup, okuma-yazma başarısızlığı risk grubunu oluşturmaktadırlar. Amerika'daki ilkökul sınıflarında, özellikle düşük gelirli ya da azınlık ailelerin çocuklarına okuma ve üst-seviye becerilerini öğretmekte hala problemler yaşanmaktadır (Stedman ve Kaestle, 1987). Özellikle Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında, İngilizce konuşulan ülkelerdeki okuma eğitimi tam bir felaket olarak değerlendirilmektedir (McGuinness, 2004). Okuma-yazma becerisi, entelektüel, sosyal ve duygusal diğer birçok beceriyi etkilediğinden dolayı sınıflarda uygulanan okuma-yazma eğitimi yöntemi hayati önem arz etmektedir. Ancak, okuma-yazmanın çocuklara hangi yöntemle öğretileceği, yüz yılı aşkın süredir araştırmacılar arasında tartışmaya sebep olan bir konudur (McIntyre ve ark., 2011).

Literatür Taraması

Büyük Tartışma

19. yüzyıl boyunca, Amerika'da okuma öğretiminde 'harf tanıma yaklaşımı' benimsenmiştir. Ancak büyük bir hızla gelişen evrensel eğitim hareketi, 19. yüzyılın geleneklerini de hızla değiştirmiştir (McGuinness, 2004). 20. yüzyılda, bütüncül sözcük yöntemi ya da temel okuma eğitimi programları gündeme gelmiş ve okuma eğitimi materyalleri uzun yıllar bu yöntem ve programlara uygun şekilde hazırlanmıştır.

1960'lı yıllarda, harf-ses ilişkilerine ya da ses okuma bilgisine dayalı kod vurgulu yaklaşımlar ışığında hazırlanan öğretim materyallerinde sesbilim odağı yer almaya başlamıştır. Ancak, dilbilimde gerçekleşen bulgulara paralel olarak, hem okuyucuların hem de yazarların motivasyon ve bağımsızlığını arttırmak için, bu odak anlam temelli eğitime doğru yön değiştirmiştir. Bu, okuma eğitiminde 'tüm dil yaklaşımı' diye adlandırılan çarpıcı bir değişikliğe sebep olmuştur. Çocuk edebiyatı, tüm dil yaklaşımında anlama vurgu yapmak için kullanılan önemli bir araçtır (McIntyre ve ark., 2011). Bu yaklaşım çerçevesinde, öğretmenlerin amacı, çocukların, becerileri kendi hızlarında edinebilecekleri ortamlar yaratmak olmuştur. Böylelikle, çocuklar içe yönelimli olarak gelişim göstermektedirler (Hempenstall, 1997).

1980'lerde, tüm dil yaklaşımının hala saygın bir kuram olarak varlık göstermesine rağmen, beceri eğitimine ilişkin tartışmalı bir durum bulunmaktaydı. Bazıları, ses bilgisi ve diğer becerilerin okuma bağlamında anlam temelli eğitimle edinilebileceğini bu nedenle, açık bir eğitime gerek olmadığını iddia etmiştir. Bu yaklaşımın savunucularının birçoğu ve bazı araştırmacılar, ses okuma bilgisi eğitime ihtiyaç olmadığını dile getirmiştir. Bunlara ek olarak, tüm dil yaklaşımının diğer yöntemler ile karşılaştırıldığında başarı artışına sebep olduğunu gösteren çalışmaların eksikliği vardı (McIntyre ve ark., 2011).

1980'lerin sonu ve 1990'lar boyunca, bu konu üzerine birçok çalışma yürütülmüş ve sonuçlar, fonolojik becerinin okumanın önemli yapı taşlarından biri olduğunu ortaya koymuştur (Adams, 1990). 1990'ların ortalarında, yeni bir yaklaşım gündeme gelmiştir: *dengeli okuma-yazma eğitimi*. Sınıf öğretmenlerinin çoğu, ses

okuma bilgisinin açık bir şekilde öğretilmesi ihtiyacı gibi zayıf yönlerinin yanı sıra, tüm dil yaklaşımının etkililiğinin farkındaydı. Bu nedenle, zamanla tüm dil yaklaşımına beceri eğitimi eklenmiştir (McIntyre ve ark., 2011).

1990'lar, çocukları tüm dil yaklaşımından kurtarmak için başlatılan ve devlet ile ulusal politikacılar tarafından da desteklenen kampanyaların dönemi olmuştur. İngilizce'de, fonolojik farkındalığın okuma becerilerinin güçlü bir belirleyicisi olduğunu gösteren çalışmalar, bu kampanyalarda kritik bir rol oynamıştır (Pullen ve Justice, 2003). Fonolojik farkındalığı "kişinin ana dilindeki sesleri tanıma, ayırt etme ve değiştirme becerisi" olarak tanımlayan Anthony ve Francis (2005, s.255-256), fonolojik farkındalığın okuma-yazma gelişimi ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu iddia etmektedirler ki bu diğer birçok çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Önemli çalışmalardan biri olarak, Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess, ve arkadaşlarının, (1997) 216 çocuğu okul öncesinden dördüncü sınıfa kadar gözlemledikleri beş yıllık çalışma, fonolojik farkındalığın okumadaki belirleyici gücünü göstermektedir.

Türkiye'de Okuma-Yazma

Bu çalışmaya da konu olan Türkiye'de okuma-yazma eğitiminin tarihçesi birkaç değişikliğe tanıklık etmiştir. Okuma-yazma ile ilgili ilkökul müfredatında yapılan bu değişiklikleri Şahin (2005) şu şekilde özetlemektedir: 1924'te cümle ya da harf yönteminin seçimi öğretmenlere bırakılmıştı ki bu da iki yıl sürdü. 1926'da harf metodundan vazgeçildi ve 1936'ya kadar sözcük-cümle yöntemi kullanıldı. Ses-harf ve cümle yöntemi 1936 müfredatını şekillendirdi fakat cümle yöntemi ana yöntem olarak kullanılırken ses-harf yöntemi tamamlayıcı olarak kullanıldı. 1948'de cümle yöntemine vurgu arttı ve öğretmenlerden ilk önce basit cümlelerden başlayarak cümleleri sözcüklere, sözcükleri hecelere ve heceleri harflere ayırmaları ve sonrasında öğrenilen bu yapılarla yeni sözcükler ve cümleler oluşturmaları beklendi. 1968 ve 1981 müfredatı 1948 müfredatı ile uyumluydu ve başka bir yöntem de önerilmedi. Diğer bir taraftan, 1986'da üç yöntem önerildi. Bunlar, ses-harf yöntemi, karışık yöntem ve cümle yöntemiydi. Ülke genelinde ses temelli cümle yöntemine geçişe kadar cümle yöntemi alana hakimdi.

Ses temelli cümle yönteminde, erken okuma ve yazmanın başlangıç adımı olarak sesbirimlerini öğretmek esastır. Sonrasında sesbirim öbekleri sunulmaktadır. Sesbirimlerinden hece, hecelerden sözcük ve sözcüklerden cümle yapılmaktadır (Kuşdemir Kayıran ve Karabay, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulduğundan beri ses temelli cümle yöntemi ilk okullarda kullanılmaktadır. MEB'in yıllardır temel amacı okur-yazar sayısını arttırmaktır. Ses temelli cümle yöntemine geçişte okuma-yazmanın etkililiğini artırma gibi yeni amaçlar etkili olmuştur. Bu amaca ulaşmak için ilk okul öğretmenleri, yöneticiler ve müfettişlerle görüşmeler yapılmıştır (Turan, 2007).

Bu yöntemle öğrencilerin anlamlı heceler, sözcükler ve cümleler oluşturabildikleri ve sadece tabloda verilen az sayıdaki hece, sözcük ve cümlelerle sınırlandırılmadıkları için bu yöntemin yapılandırmacı yaklaşımla bağdaştığı düşünülmekteydi. Bu yüzden odak noktası çeşitliliğe ve yeni fikirlerin oluşumuna çevrildi. Hece, sözcük ve cümle oluşturmadaki etkin dahil olma, öğrencilerin

yaratıcılığını ve çoklu zeka alanlarını geliştirdiği düşünülmektedir. Ayrıca, Türkçe’de bire bir ses-harf uyumu olduğu için, bu yöntemin, öğrencilerin okuma ve yazma arasındaki benzerlikleri kolayca fark etmelerini sağlayan Türkçe ses yapısına uygun olduğu düşünülmektedir.

Şimdi uygulamada olan ses temelli cümle yöntemine göre, okuma ve yazma adımları şu şekildedir: okuma-yazmaya hazır bulunuşluk; sesleri hissetme, tanıma ve ayırma; harflerden hece, hecelerden sözcük, sözcüklerden cümle oluşturma ve en sonunda cümlelerden metin oluşturma. Okuma-yazma öğretiminde takip edilmek üzere, harflerin kullanım sıklığına ve bu harfleri birleştirerek sözcük üretme ihtimaline bağlı olarak belirlenen altı grup ses/harf bulunmaktadır:

- Grup 1 (Ee, Ll, Aa, Tt),
- Grup 2 (İi, Nn, Oo, Rr, Mm),
- Grup 3 (Uu, Kk, Iı, Yy, Ss, Dd),
- Grup 4 (Öö, Bb, Üü, Şş, Zz, Çç),
- Grup 5 (Gg, Cc, Pp, Hh), and
- Grup 6 (Ğğ, Vv, Ff, Jj).

Birinci grubun ses/harflerini öğretirken öğretmenler, öğrencilerin ses ve harf farkındalığını artırarak öğrencilere hece yaptırır. İkinci grubun öğretilmesi sözcük tanıtımıyla yapılırken, üçüncü gruptaki öğretim cümleleri tanıtmadan oluşmaktadır. Dördüncü gruptan itibaren öğretmenler metin oluşturmaya odaklanırlar (MEB, 2015, p.12). Yazım şekli ile ilgili olarak, 2005’te yapılan düzenlemelere göre, yazma için yapılan tüm çalışmalar bitişik el yazısı yoluyla yapılmalıdır (MEB, 2015, p.10).

Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ve Cümle Yöntemi’nin (CY) etkililiğini çeşitli açılardan incelemek amacıyla Türkiye’nin farklı şehirlerinde birkaç araştırma yürütülmüş, ancak sonuçlardan herhangi bir neticeye varılamamıştır. 22 ilkökul öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla bir araştırma yürüten Karadağ ve Gültekin (2007) katılımcıların çoğunun, CY’nin STCY’e kıyasla, öğrencilere bütünü anlatmada, sözcükleri doğru telaffuz etmede, anlamlı metinler oluşturmada ve akılda biçim-anlam ilişkisi kurmada daha etkili bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Adı geçen araştırmacılar, CY ile öğrenen öğrencilerin okuma ve yazmada daha hızlı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, sonuçlar, bireysel farklılıkların olduğu durumlarda CY ile öğrenmenin daha yararlı olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okumaya sonradan başlamalarına rağmen, bu model öğrencilerde hızlı okuma ve bütünü görme yetisi sağlamaktadır.

STCY’ye gelince, öğrenciler bu yöntemle okumayı daha hızlı öğrenmelerine rağmen, modelin kendisi, sesler aracılığıyla öğrenmeye yol açtığı ve öğrencilerin bütünün yanında parçaları da anlama başarılarını düşürdüğü için yetersiz görülmektedir. Dahası, bu model algılama problemine de neden olmaktadır. Bu yöntemin yazma becerisi söz konusuken harf ve hece düşmesiyle daha çok ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular Beyazıt’ın (2007) betimleyici çalışmasıyla da desteklenmektedir. Bu çalışma 187 ilkökul öğretmeni, 310 veli ve 132 müfettiş ile iki yöntemin de okuma ve yazmadaki etkililiğini incelemek amacıyla yürütüldü. Gözlem, görüşme ve anket aracılığıyla veri toplandı. Sonuçlar öğretmenlerin CY’yi tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Çünkü bu yöntemin öğrencilere daha hızlı ve daha doğru okumada, noktalama daha fazla dikkat göstermede yardım ettiği ve bu yöntemde ekleme, düşürme, kendini düzeltme, tekrar ve hecelemeyle ilgili problemlere daha az rastlandığı gözlemlenmiştir. STCY sonucu ortaya çıkan okuduğunu anlama problemleri,

öğrencilerin, okuma sürecini yavaşlatan, bütünü görmeyi zorlaştıran ve sonuç olarak anlam kaybına yol açan “seslere odaklanması” gerçeğiyle açıklandı (Bilir, 2005). Ek olarak, Samancı (2007) 15 ilkokul okuma yazma öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri topladı ve bulgular STCY ile öğretilen öğrencilerin harflerin telaffuzunda, uygun harf kombinasyonlarında ve okuduğunu anlamada zorluk çektiğini ortaya koydu.

Diğer yandan, STCY'nin etkililiğini incelemek ve değerlendirmek amacıyla Şahin (2005) deney grubunun STCY ve kontrol grubunun CY ile öğretildiği 75 birinci sınıf öğrencisinden oluşan iki grup ile bir çalışma yürüttü. Her gruptaki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki farklılıkları ölçmek amacıyla, öğrencilere yüksek sesle okuma, dikte etme ve okuduğunu anlama görevleri verildi. Ek olarak, bulguların geniş kapsamlı bir kavrayışı için gözlemler, görüşmeler ve yazılı belgelerin incelemeleri kullanıldı. Sonuçlara göre, deney grubundaki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini kontrol grubundaki öğrencilerden daha hızla edindiği ve daha hızlı ve daha doğru bir şekilde okudukları ortaya çıktı. Genelde öğrenciler harfleri düşürme, harfleri yanlış yazma ve sözcükleri ayırmama gibi hatalar yapmasına rağmen, STCY ile öğrenen öğrencilerin daha az hata yaptığı gözlemlendi. Ancak bulgular iki grubun okuduğunu anlamalarında önemli bir farklılık olmadığını gösterdi. Şahin'in çalışmasına ek olarak, Turan (2007) bu iki yöntemin etkinliğini incelemek amacıyla Türkiye'deki 9 şehirden 413 ilkokul öğretmeni, 78 okul müdürü ve 265 okul müfettişi ile bir çalışma yürüttü. Bulgular STCY'nin birçok yönden daha etkili olduğunu gösterdi. Öğrencilerin bu yöntemle harfleri daha iyi tanıdığı ve okumaya daha erken başladığı için öğretmenlerin okuma yazma öğretimini daha kolay gerçekleştirdikleri rapor edildi. Bu model daha öğrenci merkezli ve öğrenci gelişimi için daha uygun bulundu. Bu yöntem ezbere dayalı olmadığı için, hafıza kaynaklı bireysel farklılıkların daha etkili bir şekilde ele alınabileceği vurgulandı (Turan, 2007). Ancak okuduğunu anlama bakımından, katılımcılar iki yöntem arasında herhangi bir farklılık göstermedi. Aynı zamanda bu çalışmaya göre, el yazısı olumlu bir tutum ile değerlendirilmesine rağmen, öğretmenler için öğrencilerin el yazısını okumanın daha zor olduğu ve hatta öğrencilerin bile kendi el yazılarını hızlı ve akıcı bir şekilde okuyamadıkları rapor edildi.

Yukarıda bahsedilen bulgulara karşın, bazı çalışmalar CY ve STCY'nin etkililikleri arasında herhangi bir farkın olmadığını göstermektedir. Kaya (2008) bu iki yöntemin etkililiğini üç farklı sosyoekonomik bölgede bulunan altı okuldan seçilmiş 645 dördüncü sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerisini test ederek bir çalışma yürüttü. Bulgular okuduğunu anlama konusunda benzer sosyoekonomik statüdeki öğrencilere okuma yazma öğretiminde bu yöntemlerin etkililiğinde bir farklılık olmadığını gösterdi. Ancak sosyoekonomik statü ve okuduğunu anlama arasında önemli ölçüde olumlu bir ilişki bulundu. Yüksek sosyoekonomik statü grubundaki öğrencilerde iki yöntemin etkililiği arasında bir farklılık görülmemesine rağmen, orta ve düşük sosyoekonomik statü grubundaki öğrencilerin okuma ediniminde CY'nin daha etkili olduğu görüldü. Benzer şekilde, Kuşdemir Kayıran ve Karadağ (2012), düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı sosyoekonomik statüde dört ilk okuldaki 20 farklı sınıftaki 745 öğrenciyle bir çalışma yürüterek bu iki yöntemin okuduğunu anlama edinimindeki etkisini inceledi. 394 katılımcı STCY yoluyla okuma yazma eğitimi alırken 351 katılımcı cümle yöntemi yoluyla okuma yazma eğitimi aldı. Onların bulguları da bir önceki çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikteydi. Her sosyoekonomik statü grubundaki öğrencilerin okumayı edinmelerinde bu yöntemlerin etkililikleri arasında

önemli ölçüde bir farklılık bulunmadığı ortaya çıktı. Fakat, sosyoekonomik statü ile okuduğunu anlama edinimi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon bulundu. Daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip olanlar daha yüksek edinim puanlarına sahipti. Diğer bir taraftan, Akyol ve Temur (2008) 9 öğrencinin ses temelli cümle yöntemi ve 9 öğrencinin cümle yöntemi ile okuma yazma eğitimi aldığı iki ilkokuldan 18 öğrenci ile bir çalışma yürüttü. Katılımcılar yüksek sesle okuma yaptıktan sonra üç adet okuduğunu anlama sorusuna cevap verdiler. Söz konusu yöntemleri karşılaştırmak adına okuma hızı, anlama ve okuma hataları dikkate alındı. İki yöntemin etkinliklerinde bir farklılık bulunmamasına rağmen, okul ve aile gibi çevresel faktörlerin okuma yazma gelişimindeki etkisine dikkat çekildi.

Özetlemek gerekirse, ilk okuma ve yazma becerilerini öğretmek için uygun yöntem üzerine yapılan çalışmaların bulguları nihai değildir. Yönteme ek olarak, çocuklardaki okuma yazma gelişiminde rol oynayan bazı diğer önemli etmenler bulunmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından vurgulanan bu etmenler: ailelerin eğitim seviyesi (Akyol ve Temur, 2008; Salıcı Ahioğlu, 2006; Turan, 2007), aile içi birey sayısı (Akyol ve Temur, 2008), günlük gazete alımı ve okuma alışkanlıkları (Akyol ve Temur, 2008), sosyo-ekonomik statü (Kaya, 2008; Kuşdemir Kayıran ve Karadağ, 2012; Salıcı Ahioğlu, 2006), öğrencilerin okula devamlılığı (Bulut, 2010) ve öğretmenlerin tutumlarıdır (Salıcı Ahioğlu, 2006).

El Yazısı Çeşitleri ve Okuma Yazma Gelişimi

Okuma yazma öğretiminde bir diğer önemli konu ise okullarda öğretilen yazma şeklidir: düz yazı ya da bitişik eğik el yazısı (Bara ve Mortin, 2013). Ancak okuma yazma eğitiminde el yazısının az bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Metin üretiminde çoğunlukla, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerindeki koordinasyon vurgulandığından, yazma sürecindeki grafomotor becerilerin önemi azımsanmaktadır. (Medwell, Strand, ve Wray, 2007; Medwell ve Wray, 2008; Morin, Lavoie, ve Montésinos-Gelet, 2012). Medwell ve Wray (2008) öğrencilerin metin oluşturmada gerekli yüksek düzeyli süreçleri kullanmalarını sağlayarak, okuma yazma gelişiminde yazma otomatikliğinin rolü üzerinde durmaktadırlar. Bunun nedeni, küçük çocukların yazma ve heceleme gibi düşük düzeyli süreçlerde önemli miktarda bilişsel enerji harcamaları, ve fikir üretme, sözcükleri seçme ve bilişsel aktiviteleri yürütme gibi karmaşık görevlere yeterli dikkat ayıramamalarıdır (Medwell ve Wray, 2008). Ayrıca, bu araştırmacılar çocukların yazı dili performanslarının %50'sinin ortografi-motor becerilerinin entegrasyonu ile açıklanabileceğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, düz ve etkin el yazısı olan öğrenciler gelişmiş yazılı metinler üretebilirler.

El yazısının gelişimi akademik başarıda önemli bir rol oynamasına rağmen (Graham, Gillespie, ve McKeown, 2013), hangi stilin seçileceği uzun süredir tartışma konusudur (Schwellnus, Cameron, ve Carnahan, 2012). Farklı el yazısı stillerinin (düz, bitişik ya da karışık) etkililiklerini araştırmak için birçok çalışma yürütülmüştür. Morin ve arkadaşlarının (2012) Kanada'da Fransızca konuşan 715 çocukla yürüttükleri çalışmada, gruplar, yazma öğretimi uygulamalarına göre düz yazı, bitişik eğik el yazısı ve normal-bitişik olarak üçe ayrıldı. Çalışma sonucunda, ilkokulda tek bir yazma stilinin seçilmesinin ikili yazma stilinden daha etkili olduğu ortaya çıktı. Morin ve arkadaşlarının çalışmalarının bir benzeri Bara ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülmüştür. Üç gruplu bu çalışmaya Quebec ve Fransa'dan 224 birinci sınıf öğrencisi

katılmıştır. Bulgular düz yazı ve karışık yazı gruplarının harf, ses ve isim bilgisi bakımından bitişik el yazısı grubuna göre daha başarılı olduğunu ve bitişik el yazısı grubu sözcükleri okumada en geri kalan grupken karmaşık grup en iyi performansı gösterdi.

Türkiye’de 2005’te STCY’nin okuma yazma öğretiminde uygulanmasıyla beraber, bitişik el yazısı eğitimi de ilkokullarda hayata geçti. Bu yazma stilindeki değişikliğin altında yatan sebepler şu şekilde özetlendi: bitişik el yazısındaki hız ve devamlılık, düşüncenin hız ve devamlılığıyla birbirlerini destekleyen şekilde birleşir ki bu da öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olur. Ayrıca, bitişik el yazısı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olan yeni okuma yazma öğretimine (STCY) uygun olarak düşünülmektedir. (MEB, 2005, s.247). Turan’ın (2007) çalışmasının bulguları, katılımcıların bitişik el yazısını konusunda olumlu görüş bildiklerini gösterdi. Erkek öğretmenlerin bitişik el yazısına kadın öğretmenlerden daha olumlu bir yaklaşım sergilediği görüldü. Aynı konuyla ilgili olarak, okul müdürleri ve müfettişler de olumlu yönde görüş belirttiler. Diğer bir taraftan, bitişik el yazısı hakkında ailelerin olumlu fikirlerinin olmamasının sistem hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarından kaynaklandığı ileri sürüldü.

Görüldüğü gibi, güçlü okuma ve yazma becerileri insan hayatında çok önemli bir rol oynayabilir. Bunun sonucunda, okuma yazmayı öğretmek için en uygun yöntemi seçme tartışması yüzyıldan fazla bir süredir tartışılmakta ve hatta bu tartışmalar ABD’de Okuma Savaşları olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmanın geçtiği Türkiye’de okuma yazma eğitimi birçok değişikliğe şahit oldu, ancak iki yöntemin baskın olduğu görülmektedir: CY ve STCY. Son değişiklik 2004-2005 eğitim yılında gerçekleşti ve o zamandan beridir uygulamada olan STCY’nin etkililiği tartışılmaktadır. Fakat, bu yöntemin etkililiği hakkında çok az çalışma yapılmıştır ve mevcut çalışmalar daha çok bu yöntemin uygulamaya konulduğu ilk yıllarda gerçekleşmiştir. STCY’nin şu andaki durumunu ve bitişik el yazısının etkililiğini ortaya koyan çok az sayıda çalışma vardır. Sonuç olarak, mevcut çalışmanın amacı farklı sınıflarda uygulanan okuma yazma eğitimi yöntemlerini, sınıf içi uygulamalar ve öğretmenlerin fikirleri bağlamında araştırmaktır. Bu çalışma aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aramaktadır:

1. Birinci sınıf öğretmenleri Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)’ni okuma yazma eğitiminde nasıl uyguluyorlar?
2. STCY’nin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin bitişik eğik el yazısı ve normal el yazısı hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Okuma yazma eğitiminde ne tür ders materyalleri kullanılmaktadır?

Makalenin izleyen kısmında, bu araştırma sorularını cevaplamak için kullanılan yöntemler ele alınmıştır.

Yöntem

Bu kısım veri kaynakları ve yöntemler hakkında bilgi vermektedir.

Veri kaynakları

Bu çalışma kapsamında toplanan veri iki kaynaktan gelmektedir: sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler. 2015’in Aralık ve 2016’nın Ocak aylarında dört

haftalık bir süre içinde 34 ders saatini kapsayan sınıf içi gözlemler gerçekleştirildi. Bu gözlemler, İstanbul ili içinde iki farklı devlet okulunda toplam yedi farklı sınıfta yapıldı. Bu yedi tane birinci sınıfa dair temel bazı istatistiki bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur. Ayrıca, bu sınıflardaki öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bütün görüşmeler 2016 yılı Ocak ayının ikinci haftasında, sınıf içi gözlemler tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Sınıflara dair demografik bilgiler ve öğretmenlerin deneyim seviyeleri

	Okul 1			Okul 2			
	Sınıf 1	Sınıf 2	Sınıf 3	Sınıf 4	Sınıf 5	Sınıf 6	Sınıf 7
Sınıf mevcudu	25	23	13	27	29	30	32
Ailenin aylık ortalama geliri	orta	düşük	orta	orta	orta	orta	orta
Haftalık okuma yazma ders saati	15	12	15	12	12	12	12
Okul öncesi eğitim oranı	%95	%85	%93	%99	%100	%100	%100
Sınıf öğretmenin tecrübe yılı	8	9	19	26	22	20	20
Sınıf öğretmenin birinci sınıf eğitiminde tecrübe yılı	3	4	4	6	12	8	5

Not: Bu tabloda verilen bilgiler sınıf öğretmenlerinin beyanlarına dayanmaktadır.

Sınıf gözlemlerinin yapıldığı sırada, öğrenciler alfabe öncesi evreyi (Ehri, 2005) ya da Evre-0’ı (Chall, 1983) çoktan tamamlamışlardı. Bu evre 2-5 yaş grubundaki öğrencilerin harfleri tanıyabildikleri veya görsel-bağlamsal ilişkiler kurarak okuyabildikleri, ve sesbirim ve alfabetik kural bilgilerinin sınırlı olduğu bir evredir (Ehri, 2005). Öğrencilerin seviyesi yarı-alfabetik ya da Evre-1 olarak nitelendirilebilir ve aldıkları okuma yazma eğitimi, onları tam alfabetik veya Evre-2’ye taşımaya hedeflemektedir. Alfabe öncesi evrede, sözcüklerin ilk ve son harflerini tanımaları, her harfin bir ses karşılığı olduğunun ve sözcüklerin harflerden oluştuğunun farkında olmaları, harf-ses ilişkisini kullanarak sözcükler yazmaları, ve bağlamsal ve görsel işaretleri kullanarak bazı sözcükleri tahmin etmeleri için öğrencilerden sesbirimsel işaretleri kullanmaları beklenmektedir.

Usul ve Yöntemler

Sınıf içi gözlemler dört farklı gözlemci tarafından, gözlemciler arası tutarlılığı sağlamak ve gözlemlerin güvenilirliğini arttırmak amacıyla her sınıf en az iki farklı gözlemci tarafından gözlenecek bir biçimde, değişken bir sırada yapılmıştır. Dersin akışını bozmaktan olabildiğince kaçınmak için gözlemciler sınıfın arkasında kendilerine ayrılan bir sırada sessizce oturarak gözlemlerini gerçekleştirmişlerdir. Görüşmeler her öğretmenle bireysel olarak yapılandırılmış bir formatta gerçekleştirildi. Sorulardan bazıları daha önce yapılmış öğretmen anketlerinden alındı (Baumann, Hoffman, Duffy-Hester ve Ro, 2000). Bazı sorular ise yerel bağlama uyum sağlayacak şekilde yeniden yazıldı.

Görüşmelerin ilk kısmında yöneltilen sorular öğretmenlerin eğitim ve meslek geçmişlerini, ve aynı zamanda öğrencilerin sosyoekonomik ve eğitim geçmişlerini araştıran sorulardı. İkinci kısımda ise öğretmenlere bir akademik dönem süresince hangi okuma yazma becerileri üzerinde durulduğuna dair sorular yöneltildi. Görüşmelerin son kısmı, takip edilen eğitim metodu ve ders materyallerini, öğretmenlerin müfredatı sınıf uygulamalarına nasıl yansıttığını, öğrenciler ve öğretmenlerin uygulanmakta olan eğitim metodunda karşılaştıkları sorunları, ve öğretmenlerin okuma eğitiminde kullanılan eski (CY) ve yeni (STCY) eğitim uygulamalar hakkında neler düşündüklerini açığa çıkarmayı hedefleyen sorular içermekteydi.

Sonuçlar ve Tartışma

Makalenin bu kısmında, araştırma sorularına dair bulgular dört kategori altında rapor edilmiş ve tartışılmıştır: öğretmen uygulamaları, STCY'nin güçlü ve zayıf yönleri, eğik el yazısı, ve ders materyalleri.

Öğretmen Uygulamaları

Türkiye'deki bütün devlet okulları, okuma yazma eğitiminde STCY'yi ve MEB'in onayladığı ders kitaplarını kullanarak müfredatı takip etmek zorundadır. Bu çalışmaya katılan bütün birinci sınıf öğretmenleri, yapılan bireysel görüşmelerde sınıflarında STCY'yi uyguladıklarını belirtti, ve yapılan sınıf gözlemleri de bunu doğruladı. Ancak, gözlemler bu metodun uygulanmasında öğretmenler arasında bazı farklılıklar olduğunu da ortaya koydu.

Makalenin bu kısmında, gözlemlenen tüm birinci sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma eğitimine ilişkin uygulamalarındaki benzerlik ve farklılıklar özetlenmektedir. Öğretmenlerin tamamı MEB'in önerdiği harf öğretme sırasını (*e, l, a, t, i, n, o, r, m, u, k, ı, y, s, d, ö, b, ü, ş, z, ç, g, c, p, h, ğ, v, f, j*) takip etmekte ve ilk dönem sonuna kadar tüm harfleri öğretmeyi hedeflemektedir. Başlarda haftada bir ses tanıtılırken, öğrenciler tarafından zamanla edinilen aşinalık sonucu her bir ses için ayrılan zaman giderek azalmakta ve sonraki zamanlarda haftada birkaç ses tanıtılabilmektedir. Öğretmenlerin MEB tarafından önerilen harf tanıtma adımlarını genel olarak benzer şekilde takip ettiği gözlemlenmiştir. Bu adımların ilkinde, öğretmenlerin bir hikaye ya da şarkı aracılığı ile öğrencilerin sesi hissetmesini ve tanımasını sağlamak yer almaktadır. Sonrasında öğretmenler; tanıtılan seslerin kelimenin başında, sonunda ve ortasında yer aldığı sık kullanılan kelimeleri öğrencilere sunmaktadırlar. Ancak bu adımda, bazı kullanılan

kelimelerin öğrencilerin sık karşılaştığı kelimeler olmadıklarından öğrencilere anlamsız geldiği ya da yaş seviyelerine uygun olmadığı dikkat çekmiştir. Farklı sınıflardan seçilen bazı uygunsuz kelime örnekleri şu şekildedir:

Örnek 1.

s sesi için kasket (Sınıf 2)

s sesi için saman (Sınıf 1)

k sesi için kahya (Sınıf 5)

b sesi için ebe (Sınıf 6)

d sesi için dantel (Sınıf 1)

İkinci adımda, öğrencilerden tanıtılan sesin kelimelerin farklı pozisyonlarında yer aldıkları örnekler üretmeleri beklenmektedir. Yeni tanıtılan ses ile kelime türetmede öğrencilerin güçlük yaşamadığı; aksine yönergeye uygun, sesin farklı pozisyonlarda yer aldığı doğru kelimeler buldukları gözlemlenmiştir. Sözlü üretimin ardından, öğrencilerden öğretilen sese karşılık gelen harfi yazmaları beklenir. Öğrenciler, ilk olarak harfi yazmayı parmaklarıyla boşlukta ve tahtada pratik ederler; sonrasında ise tahtada ya da kitaplarında bulunan yazılı örneğe bakarak harfi defterlerine yazmaya çalışırlar. Harfi defterlerine doğru şekilde yazmada güçlük yaşayan öğrenciler, öğretmen tarafından tespit edilir ve diğer öğrenciler yazmaya devam ederken, bu öğrencilere bireysel destek sağlanır.

Bir sonraki adımda, öğrencilerden öğretmen tarafından sağlanan örneklerle benzer şekilde, sesleri birleştirerek hece oluşturmaları beklenir. Öğretmenler, hece örneklerinde anlamlı kelimelerin yanı sıra (örn., $e+t > et$); tanıtılan sessiz harf ile daha önce verilen tüm sesli harflerin birleşmesinden oluşabilecek tüm heceleri öğrencilere sunmaktadır (örn., $s: a+s > as, e+s > es, etc. or s+a > sa, s+e > se, vb.$). Bu adımda, öğretmenler hecelerin oluşturulmasına verdikleri önem açısından farklılık göstermiştir. Öğretmen 1 (Ö1)'in bu adımı tamamen atladığı ve doğrudan kelimelerle çalışmaya başladığı gözlemlenirken; diğer öğretmenler hece vurgusu için farklı yöntemlerden faydalanmışlardır. Örneğin, Ö3 hecelere vurgu yapmak için her hecenin farklı tonlandığı şarkılar ya da her öğrenciye bir hecenin atandığı ve öğretmen bu heceleri sesli söyledikçe o öğrencilerin el ele tuttuğu sınıf-içi bazı oyunlar kullanmıştır. Yine Ö3, öğrencilerin kelimeleri hecelere ayırarak defterlerine yazdıkları alıştırmalar yaptırmıştır. Diğer bir yandan, Ö4 ve Ö5 hece pratiği için farklı bir oyun kurgulamışlardır: Bir grup öğrenciye sesli; diğer bir gruba sessiz harfler atamışlar ve son olarak üçüncü bir gruptan da bu seslerin birleşmesiyle oluşan heceleri söylemelerini istemişlerdir. Gözlemlerin yanı sıra, öğretmenlerle bire bir yapılan görüşmelerde, Ö1 ve Ö6 STCY'nin hece vurgusu gerektirmeyen bir yöntem olduğunu düşündüklerinde, derslerde hece çalışmaları yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin hece çalışmaları konusundaki bu farklılaşan yaklaşım ve uygulamaları, öğrenciler için önemli sonuçlar doğurmaktadır. Bu sonuçlar, STCY'nin güçlü ve zayıf yönlerinin ele alındığı bir sonraki bölümde daha detaylı tartışılacaktır.

Yeni tanıtılan sesin pratiğindeki diğer bir adımda, hecelerden kelime oluşturma gelmektedir. Verilen iki ya da üç heceyi anlamlı kelime üretecek şekilde birleştirmek ve iki farklı gruptan oluşan hecelerden olabildiğince fazla kelime türetmek, bu adımda uygulanan alıştırmalara örnek teşkil etmektedir. Öğrencilerin bu adımdaki alıştırmaları yaparken herhangi bir güçlük çekmediği gözlemlenmiştir.

Bu süreçteki son adımda, öğrencilerden genellikle karışık verilen kelimeleri doğru bir şekilde sıralayıp cümle oluşturmaları beklenmektedir. Ö3 ve Ö7, öğrencilerin

öğretmen tarafından söylenen cümleleri yazdıkları dikte çalışmaları yaptırmaktadırlar. Dikte aktiviteleri sırasında, bazı öğrencilerin kelime sınırlarını belirlemede sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir.

Son olarak, öğrenciler hecelerin farklı farklı renklendirildiği kısa metinleri yüksek sesle okurlar. Öğrenciler, bu aktiviteyi metni tek tek tüm sınıfa ya da bireysel olarak öğretmenlerine okuyarak gerçekleştirirler. Öğrencilerin metni doğru ve akıcı bir şekilde okuma becerileri değişkenlik göstermiştir. Bazı öğrenciler metnin doğru çözümlenmesinde hiçbir güçlük çekmezken; diğerleri seslerden hece ya da hecelerden kelime oluşturmada çok zaman harcamış ve bu durum onların okuma akıcılıklarını olumsuz etkilemiştir. Diğer bir yandan, bazı öğrencilerin kelimeleri kodlamaya gerek duymadan bütün olarak okudukları gözlemlenmiştir.

Seslerin tanıtılmasında uyguladıkları adımların yanı sıra, öğretmenler öğrencilerin okuma ve yazmada en çok güçlük çektiği sesler konusunda da benzer görüşler dile getirmişlerdir. Bu seslerdeki güçlüklerin, harflerin fonetik işaretlerinden (ğ, ç, ş), seslerin artikülasyonundan (ğ, y, h), ya da sesler arasındaki fonetik ve ortografik benzerlikten kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Öğrenciler, fonetik işaretleri koymayı çoğunlukla unutmakta; bazı sesleri telaffuzlarından dolayı yanlış yazmakta (örn., /y/ sesini, kendinden sonra /u/ getirerek telaffuz eder “yu” ve yıldız yerine *yıldız yazarlar) ve ortografik olarak benzer sesleri bir birleri yerine kullanmaktadırlar (örn., davul yazar ya da söylerken *bavul yazıp söylemek; ya da tam tersi). Ayrıca, bütün öğrenciler öğrencilerin sessiz harfler ile başlayan kelimeleri okumakta sesli harfler ile başlayanlara kıyasla daha çok sıkıntı çektiklerini dile getirmiştir.

STCY'nin Güçlü ve Zayıf Yönleri

İkinci araştırma sorusuna ilişkin, sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşmeleri ışığında STCY'nin güçlü ve zayıf yönleri incelenmiştir. Öğretmenlerin STCY ve CY karşılaştırmaları, eğer 2005'ten önce CY ile yeterince deneyim edinmişlerse, her iki metotla olan kendi deneyimlerine; eğer daha önce CY'yi hiç kullanmamışlarsa, CY hakkındaki bilgilerine ve STCY ile olan deneyimlerine dayandırılmıştır.

Öğretmenler, STCY'nin en güçlü yönü olarak, öğrencilerin bu metotla CY'ye göre daha erken okumaya başladıklarını dile getirdiler. STCY'nin bu avantajlı yönü, sınıf gözlemleri (Beyazıt, 2007), öğretmen anketleri (Beyazıt, 2007) ve iki metodu karşılaştıran deneysel çalışmalar (Şahin, 2005) aracılığıyla gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da belirtilmiştir.

Öğretmenler ayrıca, STCY'nin öğrencilere seslerle daha esnek şekilde oynama fırsatı sağladığını dile getirdiler. İlk ses grubunun (e, l, a, t) tanıtılmasının ardından, öğrencilerin bu sınırlı sayıdaki seslerle bile çok fazla kelime türetebildiğini söylediler. Calp (2009), STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin, CY'de olduğu gibi sınırlı sayıda kalıplaşmış cümle ile çalışmak yerine, çok sayıda çeşitli ses, kelime ve cümle ile uğraşmalarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Bunlara ek olarak, 2005 yılından önce uygulamada olan CY ile karşılaştırıldığında, STCY'nin ezberle daha az dayalı olduğu öğretmenler tarafından belirtildi. Turan (2007) da hafıza kaynaklı ortaya çıkan bireysel öğrenme farklılıklarının STCY ile daha başarılı bir şekilde giderilebileceğini önermektedir. Bu çalışmadaki öğretmen görüşleri, Turan'ın değerlendirmesini doğrulamaktadır. Öğretmenler, CY'de öğrencilerin cümle setlerini ezberlemek zorunda olduklarını, ve bu durumun da ezberi

güçlü olan öğrencilerin hızlı bir gelişim göstermesine ancak diğerlerinin geride kalmasına sebep olduğunu iddia etmektedirler. Örneğin bir öğretmen, bu metodun (CY), “zengininin daha da zenginleştiği; fakirinse daha da fakirleştiği bir durum” oluşturduğunu dile getirdi. Diğer bir yandan, STCY ezber ihtiyacını ortadan kaldırdığından; bu yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, ders materyallerinde ya da öğretmenleri tarafından sunulan çok sayıda kelimeyi çözümlenebilmek için sadece birkaç sese ihtiyaç duymaktadır.

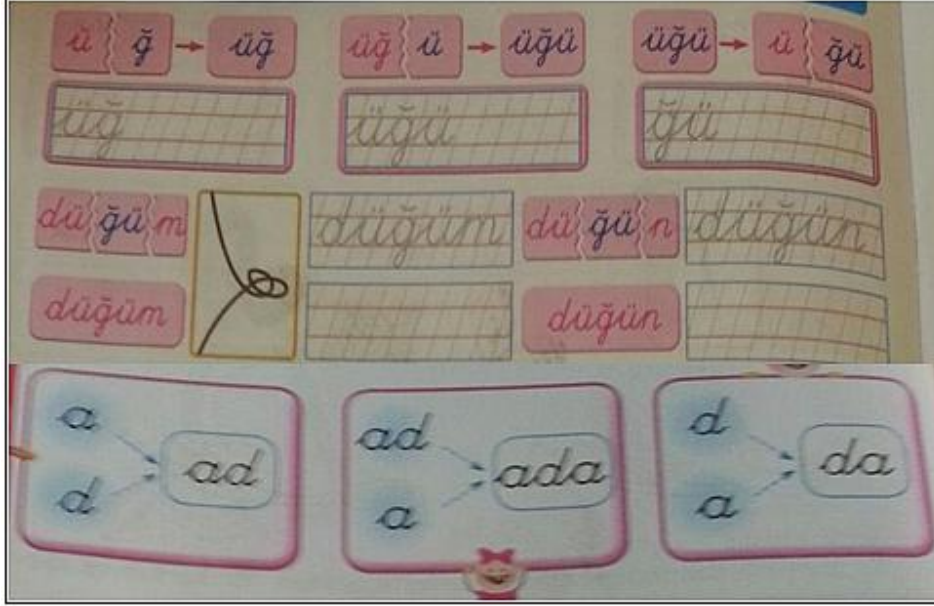
Ayrıca yapılan gözlemler, STCY bağlamında hazırlanan materyal ve kaynakların sayıca ve içerik bakımından daha zengin olduğunu gösterdi. Öğretmen görüşmelerinde, öğretmenler devlet okullarında ek kaynak kullanımının bakanlık tarafından uygun görülmemesine rağmen, bu metodun (STCY) sayıca daha fazla ve nitelik olarak daha çeşitli kaynaklara erişim sağladığına değindiler. İçerik olarak daha zengin olan ve animasyon, video ve şarkı gibi yaratıcı ve teknolojik detaylar ile desteklenen materyaller çocuklar için daha motive edici olabilmektedir.

Son olarak, öğretmenler STCY'nin okuma yazma eğitimini, CY ile kıyaslandığında kendileri için de kolaylaştırdığını dile getirdiler. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşleri Turan'ın (2007) çalışmasındaki öğretmen görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenler, STCY ile yapılan okuma yazma eğitiminin kolaylığını, öğrencilerin okumaya daha erken başlaması, tek seslerin öğreniminde zorluk yaşamaması ve okuma başarısını olumsuz etkileyen hafıza kaynaklı nedenlerin azalması ile ilişkilendirdiler. Ayrıca, sesleri öğrencilere tanıtırken CY'ye kıyas ile STCY'de daha geniş fırsatlara sahip olduklarını vurguladılar.

Diğer bir yandan, STCY'nin zayıf ve problemlı yönleri de bulunmaktadır. Çalışmada öğretmenler tarafından dile getirilen en büyük endişelerden biri, öğrencilerin bütünü anlamada güçlük çekmesidir. Sırasıyla bireysel ses, hece ve kelimelere odaklanan çocuklar, okudukları cümle ya da daha uzun metinlerin anlamsal bütünlüğünü yakalamada zorlanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin metni anlamlandırırken dikkatlerini öncelikle sesleri çözümlenmek ve yeniden birleştirmek için harcamaları ve bunun sonucunda artan bilişsel yük ile açıklanabilir. Bu durumun deneysel olarak güvenilir metotlarla test edilmesi gerekse de, bu bağlamda çalışmamızdaki gözlemler, diğer çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermiştir (Bilir, 2005; Karadağ ve Gültekin, 2007; Samancı, 2007; Kaya, 2008; Kuşdemir Kayıran ve Karadağ, 2012). Gözlemler, özellikle uzun kelimelerde bir biri ardında sesleri çözümlenmeye çalışan bazı çocukların, kelimeyi bir bütün olarak okumakta güçlük yaşadığını ve bu durumun okudukları metnin anlamını yitirmelerine sebep olduğunu göstermiştir.

Bu konu ile yakından ilişkili diğer bir durum, yanlış hecelemedir. Gözlemler, sesleri birleştirmeye çalışan çocukların hece sınırlarını kavrayamadıklarını ortaya koymuştur. Bu, Beyazıt'ın (2007) çalışmasında da ortaya çıkan bir durumdur. Farklı farklı renklendirilmiş heceler dahi öğrencilerin hece sınırlarını fark etmesine yardım etmemekte, ve bu durum şöyle telaffuz edilen kelimelere sebep vermektedir: *do-ma-tes* yerine **dom-at-es* ya da *ka-dı-na* yerine **ka-dın-a*. Yanlış heceleme öğrencilerin kitaplarındaki örneklerden de kaynaklanabilmektedir. Örneğin aşağıdaki Şekil 1, bir sözcüğün nasıl daha küçük parçalarına ayrıldığını göstermektedir, ancak bu ayırma şekli çocuklar için kafa karıştırıcı bir yoldur.



Şekil 1. Ders Kitaplarında Kelime Ayırma Örnekleri.

Bu eğitim metodunun bir başka sorunu da öğrencilerin okurken sıklıkla tereddüt içinde olması ve sesleri veya ses öbeklerini yinelemeleridir (Beyazıt, 2007; Şahin, 2005). Örneğin *adama* sözcüğünü okurken öğrenciler aşağıdaki sırayı izleyebilmektedir:

Örnek 2.

- a
- aaaa-d
- aad-a
- adaaa- mmm
- adam
- adammm-a
- adama

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi bütün bir sözcüğü oluşturmak uzun zaman alabilir. Dahası, hedef sözcük *elbiseyi*, *adanada*, veya *patlattı* gibi uzun bir sözcük olduğunda bazı öğrenciler sözcüğün tamamını okuyamadılar.

Bitişik Eğik El Yazısı

Üçüncü araştırma sorusunu cevaplamak için öğretmenlerin bitişik eğik el yazısının verimliliğiyle ilgili tutum ve görüşleri araştırıldı. Daha önce de belirtildiği gibi, bitişik eğik el yazısı okuma yazma eğitiminin zorunlu bir parçasıdır ve 2005'te yapılan düzenleme doğrultusunda öğrenciler ilkokul boyunca bitişik eğik el yazısını kullanmaya devam etmektedirler (MEB, 2005, s. 15).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, Ö1, Ö2 ve Ö3 bitişik eğik el yazısı hakkında olumsuz düşündüklerini belirtirken, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 bunun aksi yönde fikir belirttiler. Bitişik eğik el yazısı hakkında olumlu düşünen öğretmenler, öğrencilerin yazıbirimleri arasında duraksamadan yazdıklarında bunu kinetik olarak daha kolay bulduklarını ve dolayısıyla daha hızlı yazabildiklerini belirttiler (Ott, 1997). Örneğin, Ö7 bu konuda aşağıdaki açıklamaları yaptı:

“Öğrenciler her bir yazıbiriminin ardından duraksamak zorunda kalmadıkları için bu yazmaya bir süreklilik katıyor, ve dolayısıyla daha akıcı ve hızlı hale geliyorlar. Ancak, buradaki en büyük sorun okul ortamındaki (alan öğretmenleri arasında bile) ve dışarıdaki yazı şekillerinin farklı olması.”

Başaran ve Karatay (2005) bitişik eğik el yazısının kelime hatırlamayı ve kelimeyi bir bütün olarak tanımayı kolaylaştırdığını iddia etmesine rağmen, bu çalışmaya katılan öğretmenler bu konuda bazı problemler olduğunu belirtti çünkü kullanılan eğitim metodunun okumanın ilk aşamalarında öğrencilerin dikkatini bütüne değil parça birimlere yönlendirdiğini söyledi. Örneğin Ö1 aşağıdaki ifadeleri kullandı:

“Öğrencilerin bu evrede bazen kitaptan bir kelimeye bakıp onu defterlerine doğru bir şekilde kopyalamaları gerekiyor. Ancak bitişik eğik el yazısı öğrencilerin anlık aralar vererek yazıdan başlarını kaldırmalarına olanak tanımıyor. Aralıksız yazmak zorundalar, ve bu da bu seviyede onlar için kolay bir şey değil.”

Öte yandan bitişik eğik el yazısı hakkında olumsuz düşünen öğretmenler, bitişik eğik el yazısının daha az çaba gerektirdiği fikrine karşı çıktı. Bu öğretmenler düz yazının daha anlaşılır ve basit olduğunu düşünmekte. Buna ek olarak, Ö7'nin yukarıdaki alıntıda belirttiği gibi, öğrenciler okul dışındaki yaşamlarında (televizyonda, gazetelerde, kitaplarda, reklam afişlerinde, vb.) ve diğer alan derslerinde düz yazıyla karşılaştıkları için bu tutarsızlıklar yaratıyor ve dolayısıyla öğrencilerin kafasını karıştırıyor olabilir.

Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin okul öncesi eğitimlerinde düz çizgiler çizerek egzersiz yaptığını ve bu durumun öğrenciler birinci sınıfa başlayıp eğik çizmeyi öğrenmek zorunda kaldıklarında uyum problemlerine neden olduğunu da belirttiler. Bu uyum sürecinde öğrencilerin çarpık yazılar üretmesi hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu yazıları okumasını zorlaştırabilir (Turan, 2007). Hem gerçek yaşam ve okul ortamı arasındaki, hem de okul öncesi ve birinci sınıf deneyimleri arasındaki uyumsuzluklar Morin ve arkadaşları (2012) tarafından da eleştirildi. Araştırmacılar tek bir yazı stiline bağlı kalmanın genelde en iyi sonuçları getirdiğini belirttiler. Son olarak, bütün öğretmenler, bitişik eğik el yazısı hakkında olumlu düşünenler de dahil, ara vermeden aralıksız yazmanın öğrencilerin aksan ve noktalama işaretlerini koymayı unutmalarına sebep olduğunu ifade ettiler.

Ders Materyalleri

Okuma yazma eğitiminde, bütün birinci sınıf öğretmenleri MEB tarafından incelenip onaylanmış ders kitaplarını takip etmek zorundadır. Gözlem yapılan her iki okulda da ek kaynaklar kullanıldığı görüldü. Çünkü ders kitapları ne yazma ne de okuma için kapsamlı alıştırmaya olanakları sunmadığı için yetersiz görülmekteydi. Örneğin öğretmenlerin sıklıkla her biri çokça alıştırmaya ve multimedya desteğiyle tek bir sese odaklanan fasiküller kullandıkları gözlemlendi.

Bunun yanı sıra, her iki okuldaki öğretmenlerin de çeşitli teknolojik olanaklara erişebildikleri görüldü. Bu olanaklar arasında CD ve DVD'ler, internet üzerinden erişilen çeşitli kaynaklar, projektör makineleri ve diğer multimedya materyalleri sayılabilir. Öğretmenlerin okuma yazma eğitiminde bu ek kaynaklara sıklıkla başvurması öğrencilerin motivasyonunu ve okuma yazma başarısını etkiliyor olabilir. Öte yandan Türkiye'nin her yerinde bütün devlet okullarının aynı olanaklara sahip olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, okuma yazma eğitiminde kullanılan aynı yaklaşım farklı bölge ve okullarda farklı sonuçlar verebilir. Göz önünde bulundurulması gereken bir diğer konu da öğretmenlerin bile derste teknoloji kullanımı konusunda tercihleri farklılık gösterebilir. Örneğin Ö2'nin aynı okulda çalışan diğer iki öğretmene kıyasla sürekli olarak teknolojik kaynakları daha az kullandığı gözlenmiştir.

Sonuç

Okuma yazma becerisi edinmek dünyanın her yerinde insanlar için çok temel bir gereksinimdir, ve bu nedenle ilkokulda okuma yazma öğretmek için kullanılan metot çok önemlidir. Bir asırı aşkın bir süredir araştırmacılar en uygun metodu bulmanın peşindedir, ancak literatürde bu konuda genel bir fikir birliği hala yok. Bu noktada okuma yazma eğitiminin verimliliğini etkileyebilecek birkaç faktör olduğunu vurgulamak gerekir. Örneğin, McGuiness (2004) okuma eğitimi ve heceleme kurallarının karmaşıklığı arasında yakın bir ilişki görmektedir. McGuiness (2004) saydam bir yazı sistemini öğretmenin opak bir sistemi öğretmeye nazaran çok daha kolay olacağını düşünmektedir çünkü saydam bir sistemin nasıl çalıştığı aşikardır, ancak araştırmacı benimsenen metodun önemine de şu ifadelerle dikkat çekmektedir: "Uygun olmayan bir eğitim metodu, saydam bir alfabenin getirdiği avantajları ortadan kaldıramaz diyemeyiz" (s.3). Bu cümleden yola çıkarak, saydam bir yazı sisteminin olması gibi dile özgü faktörlerin okuma yazma eğitimi değerlendirmede önemli bir rol oynadığı düşünülebilir. Alandaki gelişmelerin ışığında, bu çalışmanın da gerçekleştiği ortam olan Türkiye, 2004-2005 akademik yılında yeni bir metot edindi, ve böylece ses temelli sentez metoduna (STCY) bir geçiş gerçekleşti. Ancak, bu yeni metodun verimliliğini bu güne dek çok az çalışma araştırdı ve bu araştırmalar da kesin sonuçlar vermedi. Bu nedenle bu çalışma ile, bu yeni metodun birinci sınıf okuma yazma eğitiminde nasıl uygulandığı, metodun güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu, ve bitişik eğik el yazısı ve ders materyallerinin ne kadar verimli olduğu sorularına cevap bulmak amaçlandı.

Bulgular öğretmenlerin sesleri aynı sıra ile öğrettiği ve MEB'in önerdiği adımları takip ettiğini gösterdi. Öte yandan hecelelemeye yapılan vurgunun öğretmenler arasında değişkenlik gösterdiği görüldü. Bunun öğrenciler için yanlış heceleme ve sözcük okumada zorluk gibi sonuçlar doğurduğu gözlemlendi. Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri öğrencilerin bu sorunları ikinci ve üçüncü sınıfta da yaşayabildiği ama dördüncü sınıf gibi daha uzun vadede bunları aştıklarını belirtti. Bir diğer öğretmen ise bunun bir geçiş süreci olduğunu ve sorunların sadece birkaç hafta sürdüğünü ifade etti. Bahsi geçen sorunların daha fazla alıştırmaya yoluyla ikinci akademik dönemde çözülüp çözülmediği ya da daha uzun süreler boyunca devam edip etmediği araştırılması gereken konulardır.

Öğrencilerin okumaya daha erken başlaması, metodun ezbere dayalı olmaması, okumayı öğretmenin daha kolay olması, ve eğlenceli ve bu nedenle motive edici ders

materyallerinin bulunması STCY'nin güçlü yönleri olarak sıralanabilir. Metodun gözlemlenen zayıflıkları arasında ise öğrencilerin bütünü anlamada zorluk çekmesi ve yanlış heceleme yer alabilir. Yanlış heceleme, kısmen ders kitaplarındaki yanlış ve kafa karıştırıcı bilgilerden kaynaklanıyor olabilir.

Bitişik eğik el yazısı ile ilgili olarak bütün öğretmenler bu yazı stiline akıcılığa ve yazma hızına katkıda bulunduğu konusunda hemfikir olsalar da öğretmenlerin yarısı bu yazı stilini desteklerken diğer yarısı bu konuda karşı düşünce belirttiler. Ancak, bitişik eğik el yazısı hakkında ifade edilen dezavantajlar avantajlara kıyasla daha fazla oldu. Son olarak, öğretmenler MEB'in sağladığı ders materyallerini yetersiz bulduklarını, bu yüzden destek materyallere ihtiyaç duyduklarını vurguladılar. Ancak bu konudaki endişelerden bir tanesi ülkedeki her okulun bu ek materyallere erişemeyeceği gerçeğidir.

Bu çalışma genel olarak bir metodu seçip ona koşulsuz bağlı kalmanın en iyi sonucu getirmeyebileceğini göstermiştir. Örneğin, gözlemlere ve öğretmenlerin anlattıklarına dayanarak öğrencilerin doğrudan heceleme egzersizlerinden fayda göreceği söylenebilir çünkü bu egzersizler onların tekrara daha az düşerek ve daha az tereddütle yazıyı çözümlmelerine, ve böylece daha akıcı okumalarına yardım edebilir. Yazıyı çözümlmek için daha az çaba harcanması, anlamaya daha iyi odaklanmalarına olanak sağlayabilir. Ancak bu tür egzersizler MEB'in belirlediği STCY'nin bir parçası değildir. Bu demek oluyor ki STCY'nin avantajları olduğu gibi CY'nin de çeşitli avantajları vardır ve öğretmenler CY'nin de teorik temellerinden ve pratik uygulamalarından faydalanabilir. Örneğin öğretmenler, öğrenciler STCY ile sesbirim ve biçimbirim farkındalığı kazandıktan ve yazı çözümleme becerilerini edindikten sonra öğrencilerin dikkatini bütüne ve anlamaya çekebilirler.

Kaynaklar

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge, MA: MIT Press.
- 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), 79-95.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Bara, F. ve Morin, M. F. (2013). Does the handwriting style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in the Schools*, 50(6), 601-617.
- Bara, F., Morin, M. F., Alamargot, D. ve Bosse, M. L. (2016). Learning different allographs through handwriting: The impact on letter knowledge and reading acquisition. *Learning and Individual Differences*, 45, 88-94.
- Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 48-59.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümlleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

- Baumann, J. F., Hoffman, J. V., Duffy-Hester, A. M., ve Ro, J. M. (2000). The First R yesterday and today: US elementary reading instruction practices reported by teachers and administrators. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 338-377.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilkokuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38, 87-100.
- Bulut, A. K. (2010). *Eğitimde ses temelli cümle yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan fak-törlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: NOBEL.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. M. Snowling ve C. Hulme (Haz.), *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Blackwell.
- Graham, S., Gillespie, A. ve McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15.
- Hempenstall, K. (1997). The Whole Language-Phonics Controversy: an historical perspective. *Educational Psychology*, 17(4), 399-418.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretimi-minde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102- 121.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kuşdemir Kayıran, B. ve Karabay, A. (2012). A Study on Reading Comprehension Skills of Primary School 5th Grade Students--Learning Basic Reading and Writing Skills through Phonics-Based Sentence Method or Decoding Method. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2854-2860.
- McGuinness, D. (2004). *Early reading instruction: What science really tells us about how to teach reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McIntyre, E., Hulan, N. ve Layne, V. (2011). *Reading instruction for diverse classrooms: Research-based, culturally responsive practice*. Guilford Press.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Medwell, J., Strand, S. ve Wray, D. (2007). The role of handwriting in composing for Y2 children. *Journal of Reading Writing and Literacy*, 2(1), 18-36.
- Medwell, J. ve Wray, D. (2008). Handwriting. A Forgotten Language Skill? *Language and Education*, 22(1), 34-47.
- Morin, M. F., Lavoie, N. ve Montésinos-Gelet, I. (2012). The effects of manuscript, cursive or manuscript/cursive styles on writing development in Grade 2. *Language and literacy*, 14(1), 110-124.

- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual*. Oxford: Heinemann.
- Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Salıcı Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşmelerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Schweltnus, H., Cameron, D. ve Carnahan, H. (2012). Which to choose: Manuscript or cursive handwriting? *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, 5(3-4), 248-258.
- Şahin, A. (2005). *İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümlenme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Stedman, L.C. ve Kaestle, C.E. (1987). Literacy and reading performance in the United States from 1880 to the present. *Reading Research Quarterly*, 22, 8-46.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilkokuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- UNESCO. (2006). *EFA Global Monitoring Report*. (2010, October 13). <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf> adresinden alınmıştır.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R. ve ark. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468-479.

Teşekkür

Bu çalışma Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü FLED 680 kodlu doktora dersi kapsamında yürütülmüştür. Bu çalışmanın yürütülmesinde değerli yorum ve önerileriyle bize katkıda bulunan hocalarımız Prof. Dr. Belma Haznedar ve Yrd. Doç. Dr. Nalan Babür'e teşekkür ederiz. Ayrıca, bu çalışmanın gerçekleşmesine imkan sağlayan kıymetli okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerine teşekkürü bir borç biliriz.

The Sound-Based Literacy Instruction

Abstract

A sound-based literacy instruction has been in practice for a decade now in Turkey. The strengths and weaknesses of the sound-based approach, compared to previously used sentence-based approach, have been an issue of debate among researchers, teachers, and other stakeholders. The present study investigates literacy instruction in 7 first-grade classrooms with the purpose of describing the components and evaluating the effectiveness of the instructional approach employed in Turkey, the sound-based synthesis method (SBSM), through classroom observations and teacher interviews. A by-product of this investigation was to understand how the method described comprehensively in Ministry of National Education guidelines is implemented in classrooms by identifying through comparisons the differences and commonalities among classrooms in reading and writing instruction, and material and technology use. While the practices of the teachers were observed to be similar in many respects, there were also differences which produced apparent consequences for the learners. The strengths of the SBSM were identified as earlier development of decoding skills, while the weaknesses included comprehension and syllabification problems, and hesitant and repetitive reading. Moreover, teacher interviews indicated that there was no consensus on whether cursive writing was the more efficient writing style to teach.

Keywords: Early literacy, Turkish instruction, sound-based synthesis method, sentence-based analysis method