

ARAŞTIRMA MAKALESİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM YOLUYLA GİDERİLMESİ*

Harun Aydın^a, Hülya Kartal^{b**}

ÖZET

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklerin hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacın ve eğitimin etkilerinin belirlenebilmesi için nicel ve nitel verilerin eşzamanlı toplanması nedeniyle mevcut araştırma karma yöntemin zenginleştirilmiş desenine göre yürütülmüştür. Araştırmada 2 farklı grup ile çalışılmıştır. Birinci grupta öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla Bursa'nın İnegöl ilçesindeki 12 merkez ilkokulda görev yapan 136 öğretmen yer almıştır. 2. grupta araştırmanın uygulamasına katılan 34 öğretmen yer almıştır. Araştırma verileri okuma-yazma öğretiminde yaşanan güçlükler ve yöntemin aşamalarının nasıl uygulamaya geçirildiğini belirlemeye yönelik sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime gereksinim duyduğunu ve hizmet içi eğitim uygulamasıyla öğretmenlerin okuma-yazma öğrenme sürecinde öğrencileri etkin kılan etkinlikler geliştirebildiğini, böylelikle yanlış uygulamaların yol açacağı heceleme hatalarının önlenebileceğini göstermektedir.

34

Anahtar Kelimeler: Hizmetiçi eğitim, İlkokul 1. sınıf, İlkokuma-yazma, Öğretiminde karşılaşılan güçlükler, Ses temelli cümle yöntemi, Sınıf öğretmeni

* Bu çalışma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Hülya Kartal danışmanlığında 2017 yılında tamamlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Hizmet İçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi" adlı yüksek lisans tezinin verilerinden düzenlenmiştir.

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 29 Ekim 2017

Revize Tarihi: 20 Kasım 2017

Kabul Tarihi: 23 Kasım 2017

^aMilli Eğitim Bakanlığı, TOKİ Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, 16400, İnegöl, Bursa/Türkiye,
E-Posta: harunaydin16@gmail.com

^{**}Sorumlu Yazar: Hülya Kartal, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Oda No: 207, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,
E-Posta: hkartal@uludag.edu.tr

ISSN:*

Copyright © ACJES



REVIEW ARTICLE

SOLVING DIFFICULTIES FACED BY CLASSROOM TEACHERS IN TEACHING LITERACY THROUGH IN-SERVICE TRAINING*

Harun Aydın^a, Hülya Kartal^{b**}

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine and solve difficulties faced by classroom teachers in teaching literacy with Sound Based Sentence Method through in-service education. The reason of this research using the enrichment and explanatory design, one of the mixed methods is that we must notice both qualitative and quantitative data at the same time. In the research we worked with two different groups. At the first one, in order to learn what teachers faced in the way of teaching literacy we worked with 136 primary teachers who works in 12 different central primary schools in İnegöl/ Bursa. At second one we worked with 34 teachers which joined research application. The research data based on the questions we asked to the teachers which is about difficulties and applying methods on literacy teaching. The research results show that classroom teachers need to get, in service training and with the info they learned from that training they can produce activities which makes students better at literacy learning period and last of all shows that with the effects of that activities they can stop the errors in spelling.

35

Keywords: In-service training, First grade of primary school, Difficulties faced while literacy teaching, Sound based sentence method, Classroom teacher

* This article was derived from master thesis entitled "Solving Difficulties Faced by Classroom Teachers in Teaching Literacy through In-Service Training"

ARTICLE INFO

Received: 29 October 2017

Revised: 20 November 2017

Accepted: 23 November 2017

^aMinistry of National Education, TOKI Mehmet Akif Ersoy Primary School, 16400, İnegöl, Bursa/Türkiye, E-Mail: harunaydin16@gmail.com

^{**}Corresponding Author: **Hülya Kartal**, Uludag University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Room Number:207, Görükle Campuss, 16059, Bursa/Türkiye, E-Mail: hkartal@uludag.edu.tr

ISSN:-.....

Copyright © ACJES

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknolojinin gelişimine ayak uydurulabilmesi, çağın gereklilerinin yerine getirilebilmesi, güçlü ve gelişmiş ülkeler ile rekabet edilebilmesi ancak eğitimin öneminin kavranmasıyla mümkün olabilir. Eğitimin temeli olan okuma-yazmanın bu noktada yadsınamayacak bir rolü vardır. Çelenk (2003), okuryazarlık oranındaki yüksekliğin çağdaş gelişmenin bir ölçütü haline geldiğine vurgu yaparak ve uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesinin, önemli görevlere gelmesinin, gelişmiş bir okuma-yazma becerisiyle mümkün olabileceğini; çağdaş insanın etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine ulaşamayacağını, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da edindiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamayacağını ifade ederek okur-yazarlığın önemine dikkat çekmektedir.

Okumanın gerçekleştirilmesini sağlayan yazının bulunması ve gelişimi de oldukça uzun ve güç bir süreçtir. Yazı “hesap kaydı sözlü olarak tutulamaz.” düşüncesinden hareketle doğmuştur (Jean, 2008). On binlerce yıldan beri resimler, göstergeler ve tasvirler aracılığıyla mesaj iletmenin sayısız yolu bulunmuştur. Ama yazının kendisi ancak düzenli bir gösterge ya da simgeler bütünü oluşturulduktan sonra ortaya çıkmıştır. Yazının tarihsel gelişiminde ilk sırada İsa’dan on bir bin yıl önce Mezopotamya’da bulunan karalamaların yer aldığı (Sanders, 2013), en eski alfabetik yazının ise İsa’dan önce 750-690 yıllarından kalma Dipyron Vazosu üzerine yazılan “Bütün bu dansçıların arasında en şen oynayan kim?” şeklindeki yazı olduğu belirtilmektedir (Sanders, 2013).

Yazının insan hayatında bu kadar önemli bir yeri olduğu için, okuma-yazmanın gelecek nesillere öğretilmesi ile elde edilen okur-yazarlık becerisinin insanlar adına büyük önemi bulunmaktadır. Sanders (2013), bu becerinin bebeğin annesinin çıkardığı sesleri taklit ederek ses çıkarttığı, bebekle annenin “ce-e” ve sözcük oyunlarını oynadığı dönemde edinilmeye başlandığını belirtmektedir. İlkokuma-yazma öğretiminde geçmişte değişik yöntemler uygulanmıştır (Çelenk, 2003). Bu yöntemler farklı gruplandırmalarla açıklansa da günümüzde bu yöntemlerin yaygın olarak bireşim, çözümlenme ve karma yöntemler başlığı altında sınıflandırıldığı görülmektedir (Baştuğ ve Demirtaş, 2016). Nas (2006), okuma-yazmanın harf, ses (fonetik), hece, sözcük, cümle ve metin (öykü) yöntemleriyle öğretildiğini belirtmekte; bu yöntemlerin ilk üçünün (harf, ses, hece) bireşimsel, son üçünün ise (sözcük, cümle, metin) çözümlenmeye dönük yöntemler olduğunu ifade etmekte; harften başlayarak sırasıyla ses, hece, sözcük, cümle ve metin yöntemine ulaşmanın bireşimi, metinden başlayarak sırasıyla cümle, sözcük, hece, ses ve harf şeklinde ilerlemenin ise çözümlenmeyi gerektirdiğini açıklamaktadır. Gray (1975) ise ilkokuma-yazma öğretimi yöntemlerini, fonetik (ses) değerlerini öne alan yöntemler (Alfabe Yöntemi, Ses Yöntemi, Hece Yöntemi), okuduğunu anlamayı esas alan yöntemler (Kelime Yöntemi, Cümle Yöntemi, Öykü Yöntemi) ve karma yöntemler olarak ele almaktadır (Akt: Çelenk, 2002). Bu yöntemler ile ilgili olarak yöntemin önemine ve hangi yöntemin uygulanması gerektiğine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Tok, Tok ve Mazı (2008), okuma-yazma nasıl öğretilirse öğretilsin demenin doğru olmadığını, öğrencinin hem okumadan zevk alması gerektiğini hem de okuma becerisinin hızlı, doğru, anlayarak ve kavrayarak gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade ederek okuma-yazma öğretim yöntemlerine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Nas da (2006) okuma yazmanın nasıl öğrenilirse öğrenilsin yaklaşımının yanlış olduğunu ve ürünün önemsenip sürecin göz ardı edilemeyeceğini belirterek okuma-yazma öğretiminde yöntemin önemine vurgu yapmaktadır.

Okuma-yazma öğretim yöntemlerinin ülkemizdeki uygulanış sürecine bakıldığında, 1928 yılında Atatürk’ün önderliğinde yapılan Harf Devrimi ile birlikte okuma-yazma öğretiminde harflerin esas alındığı, 1936 yılına kadar da okuma-yazmanın harf yöntemiyle öğretildiği görülmektedir. Daha sonra harf yöntemi yerini cümle yöntemine bırakmıştır. 1948 yılından 2005-2006 öğretim yılına kadar da cümle yöntemi ilkokuma-yazma öğretiminde tek yöntem olmuştur (Bektaş, 2007). Fakat Güneş’e (2007) göre ülkemizin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (PISA / Program for International Student Assessment) 41 ülke içinde 441 puan alarak 375 puan alıp sonuncu sırada yer alan Tunus’un biraz üzerinde yer alması sebebiyle ilkokuma-yazma öğretim yönteminin değiştirilmesi gerektiğine karar verilmiş ve 2005 yılından itibaren ülkemizde Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile okuma-yazma öğretilmeye başlanmıştır (Akt: Yiğit, 2009).



Tüm okuma-yazma öğretim yöntemlerinin uygulanmasındaki en büyük pay sahibi, yöntemin uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Çünkü bilgi ve becerilerin aktarılması öğretmenler vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Dewey, 2013). Öğretmenin, okuma-yazma öğretmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmesi, okuma-yazma öğretim yöntemi hakkında yeterli bilgisinin, donanımının ve bunları öğretme becerisinin olması, okuma-yazma öğretiminin amaçlarına ulaşılabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin, okuma-yazma öğretimi hakkında hem lisans düzeyinde hem de mesleğini uygulama sürecinde iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Zira okuma-yazma öğretim yöntemleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve deneyimi olmayan bir öğretmenin, öğrencilerine okuma-yazmayı sevdirmesi mümkün görünmemektedir. Öncelikli olarak lisans düzeyinde okuma-yazma öğretimi hakkında yeterli donanıma sahip olarak yetiştirilecek sınıf öğretmeninin, mesleğini uygularken meydana gelen gelişmeler konusunda hizmet içi eğitim (HİE) faaliyetleri ile desteklenmesi, öğretmenin okuma-yazma öğretim yeterliklerinin artmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenin okuma-yazmayı öğretirken ne kadar deneyimli olduğundan ziyade, öğretim yöntemleri hakkında ne kadar yetkin olduğunun önemi daha fazla öne çıkmaktadır. Çünkü bazı deneyimler yanlış yönde eğiticidir (Dewey, 2013). Öğretmenlerin mesleki deneyimleri çok olsa da, eksik yönlerinin tamamlanması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler hizmet öncesinde ne kadar iyi yetiştirilirse yetiştirilsinler, onların mesleklerinde başarılı olabilmeleri için hizmetçiğinde de sürekli olarak eğitilmeleri gerekmektedir (Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010). Bu noktada, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenerek hazırlanan ve sürekliliği olan HİE programlarının önemi kendisini göstermektedir. Çünkü HİE, belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak, uğraştıkları alanla ilgili bilgi vermek için yapılan eğitimidir (Tezcan, 1992; Akt: Ergin, Akseki ve Deniz, 2012). Bu tanımda, HİE faaliyetlerinde öğretmenlere alanları ile ilgili bilgi verildiği, dolayısıyla da öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesi gereken eğitim faaliyetleri olduğu, bu sebeple de öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve eksikliklerini tamamlaması açısından HİE faaliyetlerinin ne kadar önem taşıdığı görülmektedir.

Ülkemizde HİE faaliyetleri, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından programlanarak belli amaçların gerçekleştirilmesi için uygulanmaktadır. Bu amaçlar; hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak, mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır (MEB, 1995). Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen HİE faaliyetleri ile bir taraftan zamanla unutulmuş bilgiler tazelenirken, bir taraftan da hızla değişen mesleki bilgiler ışığında yeni uygulamaları öğrenmek mümkün olmaktadır (Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013). Bunun yanında Parmaksız ve Kısakürek'in (2013) de ifade ettiği gibi HİE ile öğretmenlerin, meydana gelen gelişmelere uyum sağlaması, eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi ve istenilen yeterliklerinin artmasına yardımcı olunmaktadır. Ülkemizde, bir öğretmenin mevcut emeklilik sistemine göre ortalama kırk yıl süresince görev yapması gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenin sadece lisans düzeyinde aldığı eğitimle mesleğini sürdürmesinin eğitimde başarı için yeterli olmayacağı, HİE faaliyetleri ile öğretmenin kendisini geliştirmesinin eğitimde başarının şartı olduğu görülmektedir. Fakat HİE'den başarılı sonuç elde edilebilmesi için bazı faktörler bulunmaktadır. Kanlı ve Yağbasan (2001), öğretmenin sadece HİE kursuna katılımının yeterli olmadığını, bir HİE programının etkililiğinin ve başarısının, öğretmenin program esnasında edindiği bilgi ve becerileri, görev yaptığı okulunda uygulamasına ve devam ettirmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Budak ve Demirel (2003) ise, HİE ile temel eğitimin birbirlerini tamamladıklarını ve birbirinin sonucu olduğunu ifade ederek HİE'nin önemine dikkat çekmektedir.

Ülkemizde gerçekleştirilen HİE faaliyetlerinin etkisi ile ilgili araştırmalar değerlendirildiğinde, MEB'e (2010) göre HİE'nin süreç tasarımı, uygulanması, etki analizi konusunda yeterli olunmadığı belirtilmektedir (Akt: Günel ve Tanrıverdi, 2014). Ayrıca araştırmalarda, Avşar'a (2006) ve Çatmalı'ya (2006) göre HİE programları planlanmadan önce öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinden yararlanılmadığı (Akt: Parmaksız ve Kısakürek, 2013), Karabaş'a (1989) ve Sönmez'e (1986) göre ise programın uygulanması sırasında ve konuların işlenmesinden sonra değerlendirmenin yapılmadığı, HİE sonuçlarından gerçekleştirilecek olan etkinliklerde çok az yararlandığı vurgulanmaktadır (Akt: Parmaksız ve Kısakürek, 2013).

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren okuma-yazma öğretiminde uygulanan STCY hakkında, lisans döneminde eğitim almamış sınıf öğretmenleri bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin lisans döneminde 2005 yılı öncesindeki Çözümleme-Bireşim Yöntemine yönelik eğitim almaları sebebiyle STCY'nin ilkeleri ve yöntemin nasıl uygulanacağı hakkında yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığı düşünülmektedir. Bununla beraber bazı öğretmenler her ne kadar önceki yıllarda birinci sınıflarda okuma-yazma öğretmek tecrübe edinse de, bu öğretmenlerin farklı lisans programlarından mezun

olmaları sebebiyle okuma-yazma öğretiminde doğru olmayan uygulamalar yapabildiği ve güçlüklerle karşılaşabildiği görülmektedir. Kimi öğretmenlerin ise öğrencilerinin okul öncesi eğitimden yoksun kalmaları nedeniyle bazı güçlükler yaşayabildiği belirtilmektedir (Yiğit, 2009). Bu nedenlerle öğretmenler, öğrencilerine STCY'nin ilke ve aşamalarına uygun olarak okuma-yazma öğretme konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Alanyazın incelendiğinde okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapıldığı (Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Erkuş ve Babayiğit, 2016; Kadioğlu 2012a; Özsoy, 2006; Yiğit, 2009) görülmektedir. Fakat bu çalışmalarda okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin araştırmacılar tarafından hazırlanan anket ve formlar ile tespit edilerek sadece açıklandığı, karşılaşılan güçlüklerin giderilmesi için öğretmenlere yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı dikkat çekmektedir. Bu sebeple STCY'nin doğru biçimde uygulanması için öğretmenlere detaylı bilginin verileceği bir HİE'nin sunulmamasının bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren STCY ile okuma-yazma öğretiminde, gerek öğretmenlerin STCY hakkında daha önce yeterli bilgiye ulaşma imkanı olmayışından gerekse yöntem hakkında programlarda (MEB, 2009; 2015) gerekli açıklamaların bulunmaması nedeniyle ders kitaplarında okuma-yazmayı öğrenme sürecine olumsuz etki edecek örnekler yer aldığı için öğretmenler STCY ile okuma-yazma öğretiminde güçlükler yaşamaktadır. Programlarda yeterli açıklamaların bulunmaması sebebiyle yöntemin uygulanmasında karşılaşılabilecek güçlüklerin giderilmesi için öğretmenlere yönelik hazırlanmış bir HİE programının olmaması bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin STCY ile okuma-yazmayı öğretirken karşılaştığı güçlüklerin giderilmesi bir araştırma konusu olarak açığa çıkmaktadır.

Bir taraftan öğretmenlerin bazılarının STCY hakkında lisans düzeyinde bir eğitim almamış olmaları diğer yandan yöntemin uygulanışı hakkında programlarda (MEB, 2009; 2015) yeterli açıklamalara yer verilmeyişi, öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde güçlüklerle karşılaşmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin STCY'yi uygulamaya geçirmekte karşılaştıkları güçlüklerin bir HİE uygulaması ile giderilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin güçlüklerinin belirlenmesi ve bunların giderilmesi için öğretmenlere yönelik bir HİE uygulanması planlanmıştır. Bu doğrultuda 1. adımda öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde yaşadıkları sorun ve güçlüklerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından STCY'nin ilke ve aşamalarını içeren açık uçlu soruların hazırlanarak öğretmenlere uygulanmıştır. Güçlüklerin belirlenmesi aşamasında yöntemin; sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle ve cümlelerden metin oluşturma basamaklarının nasıl uygulandığının değerlendirilmesi, 2. adımda bu sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi, 3. adımda bu gereksinimleri gidermeye yönelik HİE içeriğinin hazırlanması, 4. adımda HİE faaliyetinin uygulamaya geçirilmesi, 5. adımda ise HİE faaliyetinin etkisini belirlemeye yönelik değerlendirme çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada uygulamanın sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme ile cümlelerden metin oluşturma basamakları yer almamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklerin HİE yoluyla giderilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle hem uygulamaya duyulan ihtiyacın hem de uygulamanın etkilerinin belirlenebilmesi için nicel ve nitel verilerin eşzamanlı toplandığı karma yöntemin zenginleştirilmiş desenine (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013) göre yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunu öğretmenlere hizmet içi eğitimden önce ve hizmet içi eğitimden sonra uygulanan anket sorularından elde edilen veriler oluşturmaktadır. Nitel boyutunu ise öğretmenlere ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularının belirlenmesine yönelik sorulardan elde edilen veriler oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma problemiyle ilgili olarak benzeşik iki grupta çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2013). İlk grupta Bursa ili İnegöl ilçesindeki 12 merkez okulda görev yapan öğretmenlerden 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutacak olan 136 öğretmen yer almıştır. İkinci grupta ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan veya bir sonraki eğitim-öğretim yılında birinci sınıf okutacak olan 1. ve 4. sınıf öğretmenleri arasından HİE uygulamasına



katılacak 34 öğretmen yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Bilgilerine Göre Dağılımı

Öğretmen Alan Bilgileri	Sınıf Öğretmenliği	Diğer Bölümler	Toplam
	% (f)	% (f)	% (f)
İlçe genelinde görev yapan öğretmenler	69 (69)	31 (31)	100 (100)
HİE’ye katılan öğretmenler	100 (34)	0 (0)	34 (100)

*Diğer bölümler (Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İşletme, Biyoloji, Yabancı Dil Bölümleri)

Tablodaki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıf öğretmenliği bölümü, %31’inin sınıf öğretmenliği dışında başka bir bölümden (Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İşletme, Biyoloji, Yabancı Dil) mezun olduğu, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise tamamının sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından okuma-yazma öğretim sürecinin tüm aşamalarını kapsayan anket hazırlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanacağı anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin mezun oldukları bölümün belirlenmesi amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır ve sınıf öğretmenlerinin STCY ile kaç defa okuma-yazma öğrettikleri, yöntem ile okuma-yazma öğretirken karşılaştıkları güçlükleri, yöntem hakkında yeterli seviyede bilgi alıp almadıkları, yöntem ile ilgili lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli bulup bulmadıklarında bir seminere ihtiyaç duyup duymadıkları, ihtiyaç duyulan seminer konuları hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın 3. Bölümü, nicel verilerin toplandığı harf yazımına hazırlık, harf yazımı, harflerden hece oluşturma, hecelerden sözcük oluşturma, görsellere ek getirilmesi ve sözcüklerden cümle oluşturmaya yönelik 10 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için gerekli yasal izinler alındıktan sonra ilkokullara gidilmiş ve okul yöneticileri ile araştırmaya yönelik gerekli uygulamaların yapılması konusunda görüşülmüştür.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle Bursa ili İnegöl ilçesindeki okullardan 12 merkez okulda görev yapan öğretmenlerden 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutan ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında 1. sınıf okutacak olan 136 öğretmene araştırmacı tarafından hazırlanan anket ulaştırılmıştır. Araştırmanın amacı ve anket içeriği öğretmenlere açıklanmıştır. Bir hafta sonra anketler öğretmenlerden toplanmıştır. Toplanan anketlerden 100’üne öğretmenler tarafından yanıt verildiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin giderilmesi amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, 1. sınıf okutan veya yakın zamanda birinci sınıf okutacak olan 34 öğretmene birinci gruba uygulanan anket, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının haziran ayı seminer döneminde hizmet içi eğitimin öncesinde uygulanmıştır. HİE alan sınıf öğretmenlerine aynı anket eğitimin bitiminde tekrar uygulanmıştır.

Hizmetiçi Eğitim İçeriği

Sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesi amacıyla 15-19/06/2015 tarihleri arasında İnegöl ilçesinde görev yapan 34 öğretmene okuma-yazma öğretim sürecine yönelik bir HİE uygulanmıştır. HİE uygulamasında STCY’nin basamakları ile ilgili olarak aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

Harfi okuma ve yazma: Bu basamakta harfi kalemle yazmaya geçmeden önce harfin havada, sırada, arkadaşının sırtında, kum havuzunda yazılması, böylece öğrencinin kaslarının kalemle yazmaya hazırlandığı belirtilmiştir. Bu çalışmalar, HİE’de öğretmenler tarafından uygulamaya geçirilmiştir.

Ardından öğretmenlerden bir harfi A4 kağıdının ortasına her defasında kağıdı katlayarak yazması istenmiş, böylece harfin küçültülerek yazdırılabileceği örnek bir uygulamanın öğretmenler tarafından yapılması sağlanmıştır. Öğrenciye harfin bir satır boyunca kalemle elini hiç kaldırmadan bitişik olarak yazdırılmasının getireceği sonuçlar uygulamalı olarak öğretmenlere gösterilmiştir. Bu yaklaşımın öğrencinin yazmaya karşı isteğini azaltılabileceği vurgulanmıştır. Harfin bir satır boyunca eğik ve bitişik olarak yazdırılması istenildiğinde bu durumun getireceği olumsuzlukların renkli kalemlerle her iki harfin bağlanmasının ardından kalem değiştirilerek önlenebileceği uygulamalı olarak gösterilmiştir. Öğretmenlere bir çizgi film kahramanının veya herhangi bir geometrik şeklin çizdirilerek bunun içine yeni öğrenilen harfin en fazla iki defa eğik ve bitişik olarak yazdırılabileceği bir etkinlik yaptırılmıştır. Böylece öğretmenlerin harfi yazdırmada yararlanılabileceği bir etkinlik örneği sunulmuştur.

Harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma: Bu basamakta öğrenciden ders kitaplarında verilen heceleri yazmasının istenmesinin öğrencinin heceyi kendisinin oluşturmasını sağlamadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin hece oluşturmasını sağlayacak materyal ve etkinliklere ihtiyaç duydukları öğretmenlere belirtilmiş ve öğretmenlerin harflerden hece oluşturmada yararlanabileceği materyaller geliştirilmiştir. Materyallerin geliştirilmesinde Kartal (2011)'in öğrencilerin katılımıyla hece oluşturma konulu çalışmasından yararlanılmıştır. Bu materyallerden birisinden öğretmenlerden fon kartonları kullanarak iki farklı küp yapması istenmiş ve oluşturulan küplerden birisinin tüm yüzeylerine yeni çalışılan harfi, diğer küpe ise daha önce öğrenilen harfleri yazmaları istenmiştir. Bu materyalle öğrencinin iki küpün farklı yüzeylerini bir araya getirerek iki harfli heceler oluşturabileceği gösterilmiştir. Ayrıca öğrencinin etkin katılımını sağlayarak harflerden hece oluşturmasını sağlayacak örnek bir etkinlik öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bu uygulamalardan sonra, "el" "a" "ela" olacak şekilde bir uygulama ile harflerden hece oluşturma öğrencinin okurken ve yazarken yanlış heceleme yapmasına neden olacağına (Kartal, 2011) ders kitaplarındaki benzer uygulamalar gösterilerek dikkat çekilmiş ve doğru heceleme olan "e" "la" "ela" şeklinde bir uygulama yapılmasıyla heceleme yanlışlarının önlenebileceği gösterilmiştir. Ayrıca üç veya dört harften oluşan tek heceli sözcüklerin "tu" "ı" "tur", "Tür" "k" "Türk" şeklinde oluşturulmasının yine heceleme hatalarına neden olacağı bu şekildeki tek heceli sözcüklerin direkt verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Hecelerden sözcük oluşturmada, öğrenciye oluşturulmuş olan sözcüğün sadece yazdırılmasının öğrencinin hecelerden sözcük oluşturmasını engelleyebileceği belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencinin bu basamakta etkin katılımını sağlayacak materyallerin öğretmenler tarafından hazırlanması sağlanmıştır. Bu amaçla oluşturulacak sözcüklerin ilk veya son hecelerinin varsa ortadaki hecenin eksik bırakılan hecenin karışık halde verilen ve hecenin sözcükteki yerinin işaretlerle gösterildiği hecelerle görsel unsurlar yardımıyla öğrencilerin sözcük oluşturabileceği etkinlikler uygulanmıştır. Ayrıca bir sözcüğün hecelerinden bazılarının eksik bırakılarak eksik bırakılan heceyi verilen heceler içinden seçmesinin sağlanabileceği bir etkinlik yapılabileceği belirtilerek buna uygun örnek etkinliğin öğretmenlerce hazırlanması sağlanmıştır. Daha sonra bu basamakta, hecelerden sözcük oluşturulduktan sonra sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte yazılmasının öğrencinin sözcüğün tamamını görmesini engelleyebileceği ve okumanın yavaşlamasına sebep olabileceği, bu sebeple oluşturulan sözcüğün tek renk yazılmasının uygun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca hecelerden sözcük oluşturmada yapboz parçalarındaki hecelerin bir araya getirilerek sözcük oluşturulmasında, öğrencinin dikkatini yapbozun şekline veya rengine yöneltip kelimeyi yanlış oluşturabileceği, böyle bir etkinliğin hem uygulamada güçlük yaşanmasına sebep olabileceği hem de öğrencinin seviyesine uygun olmayacağı vurgulanmıştır.

Sözcüklerden cümle oluşturma basamağında cümleyi oluşturan öğelerin eksik bırakılarak bu öğelerin sorulan sorulara çocukların verdiği yanıtlarla tamamlanması şeklinde uygulamalarla öğrencinin sürece etkin katılımının sağlanabileceği örneklerle gösterilmiştir. 'Ela..... al.' cümlesinde 'Ela ne almış olabilir?', 'Ela peynir'cümlesinde 'Ela peyniri ne yapmış olabilir?', '..... peynir aldı.' cümlesinde 'Peyniri kim almış olabilir?' soruları ile bir yandan öğrencilerin eylem-nesne ilişkisini kurabilmesi sağlanabildiği gibi diğer yandan da 5N1K (Kim?, Ne? Nerede? Ne Zaman?, Nasıl?, Niçin?)'nin temellerinin atılması sağlanabilecektir. Ayrıca sorulan sorulara öğrencilerin her birinin farklı yanıtlar vermesiyle tamamlanacak olan sözcüklerle öğrencinin birçok cümle örneğiyle karşılaşması sağlanmış olacaktır. Sözcüklerden cümle oluşturulurken görsel kullanılacaksa bu görselin yanına ek getirilmesinin heceleme hatasına neden olacağı bu yüzden görsel kullanılacaksa görselin yanına ek getirilmemesine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Anketin A bölümünde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin



araştırmanın nicel verileri, Excel 2010'a girilerek yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır.

Anketin B bölümünde yer alan ve öğretmenlerin STCY ile okuma-yazma öğretirken karşılaştıkları güçlükleri, STCY hakkında nasıl bilgi edindiği, yöntem hakkında yeterli seviyede bilgi alıp almadıkları, yöntem ile ilgili lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli bulup bulmadıkları, STCY hakkında bir seminere ihtiyaç duyup duymadıkları, ihtiyaç duyulan seminer konularının belirlenmesine yönelik sorulara verilen yanıtlardan elde edilen nitel araştırma verilerin tematik analizi yapılmıştır (Liamput-tong, 2009; Akt: Kabakçı Yurdakul, 2016). Nitel verilerin analize hazırlanmasında ilk olarak öğretmenlerin yanıtları araştırmacı tarafından metin halinde verilere dönüştürülmüştür. Ardından verilen genel anlamını araştırma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada araştırmacı tarafından dökümü yapılan araştırma verileri, bir bütün halinde tekrar tekrar okunarak verilen yanıtlar, araştırma sorularını yanıtlama potansiyeli bakımından incelenmiş ve şemalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması ve temalara ulaşılması aşamasında, öncelikle okunan verilerdeki temaları oluşturmak için metinler anlamlı parçalara ayrılarak etiketlenmiştir. Oluşturulan temalara yönelik öğretmenlerin yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Nicel verilerin analizinde ise okuma-yazma öğretiminin nasıl uygulamaya geçirildiğine yönelik sorulara hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası verilen yanıtların yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği artırmak için şu adımlar izlenmiştir: a) Araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelemesi (Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Bektaş, 2007; Çelenk, 2002; Erkuş ve Babayigit, 2016; Kadıoğlu, 2012a; Kartal, 2011; MEB, 2005; Özoy, 2006; Yiğit, 2009) b) İlkokuma-Yazma Öğretimi dersinin yürüten öğretim elemanı ile görüşülmesi c) Araştırma sürecinde yapılanların ayrıntılı olarak açıklanması d) Araştırmacının görev yaptığı okuldaki sınıf öğretmenlerinin konu hakkında görüşlerinin alınması e) Hazırlanan soruların öğretim elemanı ile paylaşılması ve öneriler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik araştırma verileri ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik yapılan hizmet içi eğitim uygulamasının öncesi ve sonrasındaki verilerinin analizinde elde edilen bulgular yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretirken karşılaştıkları güçlüklerle yönelik araştırma verilerinin dağılımı verilmiştir.

Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretirken Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri	İlçe Genelindeki Öğretmenler	HİE'ye Katılan Öğretmenler
	f (N=100)	f (N=34)
Hece ve kelime oluşturulması	31	20
Eğik bitişik el yazısını öğrencilere yazdırılması	18	17
Öğrencilere anlamlı okuma becerisinin kazandırılması	21	5
Öğrencilere akıcı ve hızlı okuma becerisinin kazandırılması	39	4
Ders kitaplarının yeterli olmaması	3	1
Herhangi bir güçlüklerle karşılaşılması	12	1
Belirtilmeyen	8	0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretirken sıklıkla öğrencilere akıcı ve hızlı okuma becerisi kazandırılması ile hece ve kelime oluşturulmasında güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan "STCY ile okuma-yazma öğretiminde hangi güçlüklerle karşılaştınız?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtların bazıları şu

şekildedir: 'Öğrenciler sesleri birbiriyle birleştirerek hece ve kelime oluşturmada zorlanıyorlar.' (SÖ-I1); 'El yazısında sorunlar yaşanıyor. Çocuklar 4. ya da 5. sınıftan sonra düz yazıya geçiyor. Bütün sıkıntıyı sınıf öğretmenleri çekiyor.' (SÖ-I6); 'Eğik yazı kullanmak çok zor oldu. İnanılmaz derecede zorlandılar.' (SÖ-A6); '1 defa öğrettim. Çocuklar çabuk okudular. Fakat maalesef okuduklarını anlamıyorlar.' (SÖ-B3); 'Sesleri birleştirme süreci en zorlu süreç ve okuma-yazmaya geçtikten sonra dahi uzun bir süre heceleyerek ve sesleri birleştirmede zorlanarak okuyorlar. Akıcı okumada zorluklar yaşanıyor.' (SÖ-A3).

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretim yöntemi konusunda lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yeterliğine yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Lisans Alınan Eğitimin Yeterli Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Lisansta alınan STCY eğitiminin yeterli olup olmaması durumu	İlçe Genelindeki Öğretmenler	HİE'ye Katılan Öğretmenler
	% (N=100)	% (N=34)
Lisansta alınan eğitimin yeterli görülmesi	27	11,76
Lisansta alınan eğitimin yeterli görülmesi	47	61,76
Lisansta bu konuda eğitim alınmaması	13	26,48
Lisansta bu konuda eğitim alınmaması	4	0
Belirtilmeyen	9	0
Toplam	100	100

Tablo 3'teki araştırma bulguları, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %47'sinin HİE'ye katılan öğretmenlerin ise %61.76'sinin STCY ile ilgili lisans düzeyinde aldıkları eğitimi yeterli bulmadığını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların yaklaşık ¼'ünün ise yöntemle ilgili herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu sorya verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "Yaşayarak daha iyi öğrendiğimi, üniversitelerin bizi sınıf öğretmenliğine hazırlamada yetersiz kaldığını düşünüyorum." (SÖ-G10); "Üniversiteler pratikte hiçbir şey öğretmiyor." (SÖ-H4); "STCY ile ilgili lisansta aldığım eğitimi yeterli bulmuyorum. Dersler teorik olarak verildi, pratiğe dönüştürmede yeterli destek verilmedi." (SÖ-I34); "Hayır, yeterli bulmuyorum. İlk okuma-yazma dersimiz yüz sayfalık bir fotokopiden ibaretti. Ayrıca hocamız çok yaşlı olduğu için yeterince faydalı olamıyordu." (SÖ-I20). Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretim yöntemi hakkında bir seminere ihtiyaç duymadıklarına yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Seminer İhtiyacı Olup Olmamasına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

STCY ile ilgili bir seminer ihtiyacı duyma durumu	İlçe Geneli	HİE Grubu
	% (N=100)	% (N=34)
Bir seminere ihtiyaç duyulması	36	
Bir seminere ihtiyaç duyulmaması	63	85,2914,71
Belirtilmeyen	1	0
Toplam	100	100

Tablo 4 incelendiğinde ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %63'ünün STCY hakkında bir seminer eğitimine ihtiyaç duymadığı, buna karşın, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise büyük çoğunluğunun STCY hakkında bir seminer eğitimine ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "Üniversitedeki gibi olaksa seminer ihtiyacı duymuyorum. Ama uygulandığında gerçekten faydası olaksa seminer almak isterim." (SÖ-E1); "Seminerler sık sık yapılmalı. Yenilikler öğretmenlerle paylaşılmalı." (SÖ-I3); "Çok çaba sarf ettim. Çok kaynak kullandım ama tabi ki her zaman bilgiye ihtiyacımız var." (SÖ-A16); "Farklı yaklaşımları görebilmek ve eksiklikleri öğrenmek için olabilir." (SÖ-E26); "Seminere ihtiyaç duyuyorum. Çünkü okulda öğrendiğimiz uygulamalarla gerçek hayatta karşılaştığımız sıkıntıları gideremiyoruz." (SÖ-E32).

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlgili Bir Seminerin İçeriğindeki Konuların Ne Olması Gerektiğine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

STCY hakkında alınacak bir seminer eğitiminin içeriğinde ne olması gerektiğine yönelik görüş durumu	İlçe Geneli	HİE Grubu
	f	f
Yöntemin uygulama aşamalarının olması	30	22
Öğrencinin okuma hızının nasıl artırılacağı hakkında olması	17	4
Anlamlı okuma becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında olması	9	2
Okuma-yazma öğretirken kullanılacak materyaller hakkında olması	7	2
Belirtilmeyen	38	6

Anket aracılığıyla elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenle bir seminer içeriğinde en sıklıkla yöntemin uygulama aşamalarının olmasına ihtiyaç duymaktadır. Bunu ikinci sırada öğrencinin okuma hızının artırılmasına yönelik bir eğitim içeriğine duyulan ihtiyaç izlemektedir. Diğer taraftan bu soruya ilçe genelindeki katılımcıların 38'inin, HİE'ye katılanların ise 6'sının cevap vermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "Bu yöntemin öncelikle ne olduğu, nasıl verildiği, harflerin hangi sıra ile verilmesi gerektiği hakkında olmalı. Ücretli öğretmenler maalesef bu bilgilerden uzak göreve başlıyor." (SÖ-G2); "Açık hecelerde birleştirme güçlüğü ve harflerin yazılışı ile ilgili olmalı." (SÖ-G5); "Ezberle değil mantığı kavratma ile ilgili bir seminer almak isterdim." (SÖ-G6); "Hiç sınıfa girmemiş bir akademisyenin vermesini istemem." (SÖ-F6); "Bu yöntemin öncelikle ne olduğu, nasıl verildiği, harflerin hangi sıra ile verilmesi gerektiği hakkında olmalı. Ücretli öğretmenler maalesef bu bilgilerden uzak göreve başlıyor." (SÖ-7); "Okuma nasıl seri hale getirilir? Okuduğunu anlamak için neler uygulanabilir? Özellikle satır sonuna sığmayan kelimeleri heceden ayıramıyorlar. Örneğin "at-a= ata" şeklinde "at" hecesine "a" eklenip "ata"yı öğreniyor. Ama sonra "a-ta" şeklinde bölmesi isteniyor." (SÖ-E3).

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Öğrencilere Nasıl Yazdırıldığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Harf Yazımı	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız olarak yazdırılması	84	85,29	0
Kılavuz kitaptakinden farklı biçimde yazdırılması	13	11,76	100
Yanıt vermeyen	3	2,95	0
Toplam	100	100	100

İlçe genelinde görev yapan ve hizmet içi eğitime katılacak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun harfin yazımının öğretiminde kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız olarak yazdırılması şeklinde bir uygulama yaptıkları belirlenmiştir. Ancak hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin tamamının harfin yazımının öğretiminde kılavuz kitaptakinden farklı uygulamalar yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlardan bazıları şu şekildedir: "Öncelikle bilgisayar yazılımlarından faydalanıp harfin yapılış görselini gösteriyorum. Parmak ve kalemlerle öğrenci sesi havada takip ediyor. Daha sonra sesleri önce aralıklı sonra aralıksız yazdırıyorum." (SÖ-G4); "Aralıksız yazdırma yapmıyorum. Çünkü oldukça zor. Ben bile aralıksız yazarken zorlanıyorum. Önce tek tek yazdırıyorum. Sonra 2 ya da 3 ses birleştiriyorum. Satır boyunca birleştirilmiş yazdırıyorum." (SÖ-C3); "Ben tek tek yazarak öğretiyorum. Heceler, kelimeler ve cümleler oluşturduğumuzda birleşik yazdırıyorum." (SÖ-F8); "İlk etapta bir satır boyunca yazmakta zorlanan öğrenciler olduğu için tek tek, ikili, üçlü gruplar halinde yazdırıyorum." (SÖ-I5).

Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Harfi Kalemle Yazdırmadan Önce Yaptırılan Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Harf Yazmaya Hazırlık	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Harfi yazmaya geçmeden önce ön hazırlık çalışması olarak harfin havada, sırada, kum havuzunda ve oyun hamuruyla yazdırılması	87	100	100
Harfi yazmaya geçmeden önce ön hazırlık çalışması yaptırılmaması	4	0	0
Yanıt vermeyen	9	0	0
Toplam	100	100	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasında harfi yazmaya geçmeden önce hazırlık çalışmaları yaptığı belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin harflerden heceler oluşturma basamağında oluşturdukları hece örneklerinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Harflerden Hece Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Katılımına Dayalı Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Hece Oluşturma	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olması	90	70,58	11,76
Kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi hece oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olmaması	6	23,52	85,29
Yanıt vermeyen	4	5,90	2,95
Toplam	100	100	100

Tablo 8 incelendiğinde, ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ve hizmet içi eğitime katılacak öğretmenlerin de %70.58'inin heceler kılavuz kitaptaki gibi oluşturulmasının öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olduğunu belirttikleri görülmektedir. Buna karşın hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu şekilde hece oluşturulmasının öğrenci tarafından öğrenci tarafından hece oluşturulmasına örnek olmadığını düşündükleri görülmektedir. Tablo 9'da araştırmaya katılan öğretmenlerin üç-dört harfli tek heceli sözcüklerin oluşturulma şekillerine yönelik değerlendirmeleri görülmektedir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Üç veya Dört Harften Oluşan Tek Heceli Sözcük Oluşturma Örneklerinin Doğruluğuna Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Tek Heceli Sözcük Oluşturma	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi oluşturulmasının doğru olması	74	47,05	0
Kelimelerin kılavuz kitaptaki gibi oluşturulmasının doğru olmaması	20	47,05	100
Yanıt vermeyen	6	5,90	0
Toplam	100	100	100

İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %74'ünün ve hizmet içi eğitime katılacak öğretmenlerin ise yarıya yakınının üç veya dört harfli tek heceli sözcükleri kılavuz kitaplarda verilen şekilde oluşturdukları belirlenmiştir. Diğer taraftan hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin tamamının bu sözcüklerin kılavuz kitapta belirtilen şekilde oluşturulmasının yanlış olduğunu düşündükleri görülmüştür. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin sözcüğü oluşturan hecelerin farklı yazılmasının doğruluğuna ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Bir Sözcüğü Oluşturan Hecelerin Farklı Renkte Yazılmasının Doğru Olup Olmamasına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Sözcüklerin hecelerinin farklı renkte yazılması	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının doğru olması	96	94,10	8,83
Sözcüğü oluşturan hecelerin kılavuz kitaptaki gibi (olta) farklı renkte yazılmasının yanlış olması	3	5,90	91,17
Yanıt vermeyen	1	0	0
Toplam	100	100	100

Tablo incelendiğinde, hem ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin hem de hizmet içi eğitime katılacak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sözcüğü oluşturan hecelerin farklı renkte yazılmasının doğru olduğunu düşündükleri görülmektedir. Oysa hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin %91.17'sinin sözcüklerin bu şekilde oluşturulmasını yanlış olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Tablo 11'de cümlelerde görsellerden yararlanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır.

45

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlelerde Görsellerden Yararlanılmasının Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Görsellere Harf/Hece Eklenmesi	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Kılavuz kitapta yer aldığı şekilde 'Ela  i al.' cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına 'i' harfinin getirilerek "kalemi" sözcüğünün oluşturulmasının doğru olması	73	64,70	2,95
Kılavuz kitapta yer aldığı şekilde 'Ela  i al.' cümlesi oluşturulurken, kalem görselinin yanına 'i' harfinin getirilerek "kalemi" sözcüğünün oluşturulmasının yanlış olması	27	35,30	97,05
Toplam	100	100	100

Hizmet içi eğitime katılacak öğretmenler (%64.7) ve ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin (%73) cümlelerde yer alan görsellere harf eklenerek sözcük oluşturulmasını doğru bulduğu belirlenirken hizmet içi eğitim sonunda ise öğretmenlerin neredeyse tamamının bu uygulamayı yanlış bulduğu belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda hecelerden sözcük oluşturma uygulamalarına yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmeleri bulunmaktadır.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Örneklerinin Öğrenci Tarafından Oluşturulup Oluşturulmadığına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Heceden Sözcük Oluşturma	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Hecelerden sözcük oluşturma basamağında sözcüğün at şeklinde verildiğinde öğrenci tarafından oluşturulmuş olması la	86	47,05	11,76
Hecelerden sözcük oluşturma basamağında sözcüğün at şeklinde verildiğinde öğrenci tarafından oluşturulmamış olması la	10	47,05	82,34
Yanıt vermeyen	4	5,90	5,90
Toplam	100	100	100

İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ve hizmet içi eğitim alacak öğretmenlerin de yarıya yakını, hecelerden sözcük oluşturma basamağında, tabloda gösterildiği şekilde bir uygulamayla öğrenci tarafından sözcük oluşturulduğunu belirtmiştir. Oysa hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%82.34) bu uygulamayla öğrencilerin sözcük oluşturmadığını belirtmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin hecelerden sözcük oluşturma uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Hecelerden Sözcük Oluşturma Şekline Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

"Ala" Sözcüğünün Oluşturulma Şekli	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
"Ala" kelimesinin kılavuz kitaptaki gibi "al – a" şeklinde birleştirilerek öğretilmesi	55	41,17	0
"Ala" kelimesinin "a – la" şeklinde heceler birleştirilerek öğretilmesi	43	58,83	100
Yanıt vermeyen	2	0	0
Toplam	100	100	100

İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %55'i ve hizmet içi eğitim alacak öğretmenlerin %41.17'si "ala" sözcüğünün "al-a" şeklinde birleştirilerek öğrettikleri görülürken, hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin tamamının sözcüğü hecelerini doğru olarak birleştirilecek şekilde öğrettiği görülmektedir. Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturma uygulamalarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Sözcüklerden Cümle Oluşturma Şekline Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Sözcüklerden Cümle Oluşturma	HİE Grubu		
	İlçe Geneli	HİE Öncesi	HİE Sonrası
	% (N=100)	% (N=34)	% (N=34)
Sözcüklerden cümle oluşturma basamağında kılavuz kitaptaki cümlenin olduğu gibi yazdırılması	71	79,40	2,95
Sözcüklerden cümle oluşturma basamağında farklı uygulamalara yer verilmesi	23	14,70	94,10
Yanıt vermeyen	6	5,90	2,95
Toplam	100	100	100

Tablo incelendiğinde, hem ilçe genelinde görev yapan hem de hizmet içi eğitim alacak öğretmenlerin önemli bir bölümünün sözcüklerden cümle oluşturma basamağında kılavuz kitaptaki cümleleri öğrencilerine olduğu gibi yazdırdıkları görülmektedir. Diğer taraftan hizmet içi eğitim sonrasında ise öğretmenlerin %94.10'unun sözcüklerden cümle oluşturma basamağında farklı uygulamalara yer verdiği belirlenmiştir.

Tartışma

Yapılan araştırmanın bulgularında, harfi kalemle yazdırmaya yönelik hazırlık çalışmalarına ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %87, HİE grubunda ise %100 oranında yer verdiği saptanmıştır. Oysaki harfi yazdırmaya geçmeden önce hangi hazırlık çalışmalarının yapılması gerektiği konusunda Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) hiçbir açıklama bulunmamaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda ise (1-5 Sınıflar) (MEB, 2009) konu ile ilgili yeterince bilgi verilmemiştir. Bu konuyla ilgili olarak programda, harfi kalemle yazdırmadan önce yapılacak çalışma olarak sadece öğretmenin harfin yazılışını kitapta bulunan örnek yazımı üzerinde ok yönünde göstermesi ve daha sonra öğrencilerin yazılı harfin üzerinden kalemle geçmesi gerektiği ifade edilmiştir. Harfin yazılışı öğrenciye gösterildikten sonra alternatif çalışmalar yapılmasına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bu amaçla harfi havada, sıra üstünde, kum havuzunda yazma çalışmaları yaptırılabilir gibi öğrencilerin bedenleriyle veya arkadaşlarıyla bir araya gelerek harfi



yazmaları desteklenebilir. Akyol (2006), sesin belirli düzeyde algılandığı ve ayırt edildiğine kanaat getirildikten sonra, sembolü olan harfin yazılmasına geçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Harfin kalemle yazılışına geçmeden önce de havada, kum masasında, sıraların üzerinde parmaklarla, plastik fasulyelerle çalışmalar yapılarak en sonunda deftere veya çalışma yapraklarına yazılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Havada geniş kol hareketleri yaparak kol kasları, kum masalarında çalışmalar yaparak da bilek, parmak ve kol kasları geliştirilebileceği (Akyol, 2006, s. 62) için harfi kalemle yazmaya geçmeden önce yapılacak bu çalışmaların uygulamaya geçirilmesi bu yönleriyle büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin harfi kalemle yazdırmaya geçmeden önce yazıya hazırlık çalışması olarak harfi havada, sırada, arkadaşının sırtında, kum havuzunda, oyun hamuruyla yazdırdıklarını belirtmeleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yapılan uygulamaları öğretimin sürecine yansıttığını göstermektedir.

MEB tarafından okullara gönderilen okuma-yazma öğreniyorum ders ve öğrenci çalışma kitaplarında, harfi okuma ve yazma aşamasında, öğrenciden harfi bir satır boyunca aralıksız olarak hiç el kaldırmadan yazmasını gerektiren çalışma örneklerinin olduğu görülmektedir (Değirmenci ve Karafilik, 2014; Erhan, 2012; MEB, 2005). Araştırmada elde edilen bulgular da, öğretmenlerin harfi yazdırırken kılavuz kitaplardaki harfi yazma şekline benzer çalışmalar yaptıklarını göstermektedir. HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %84'ünün, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise %85.29'unun harfi kılavuz kitaptaki gibi bir satır boyunca aralıksız yazdırdığı belirlenmiştir. Ne İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5 Sınıflar) (MEB, 2009) ne de Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) harfin bitişik olarak kaç defa yazdırılması gerektiği veya harfin nasıl yazdırılacağı konusunda hiçbir açıklama bulunmamaktadır. STCY'de harfin yazdırılması ile ilgili alanyazın incelendiğinde de bir harfin eğik bitişik olarak aralıksız biçimde öğrenciye kaç defa yazdırılması gerektiğiyle ilgili herhangi bir araştırma sonucuna da rastlanılmamıştır. Ancak öğrencinin harfi yazarken elini hiç kaldırmadan aralıksız olarak bir satır boyunca yazmasının, yazının okunaklılığı ve öğrencinin yazma isteğine nasıl yansıtılmasının göz önünde bulundurulmadığı düşünülmektedir. Türkçe'de bir kelime ortalama 5-6 harften oluşmaktadır. Ayrıca bir kelimede aynı harf en fazla 2 defa yan yana bulunmamaktadır. Buna karşın ders kitaplarında harf yazımında bir satır boyunca öğrencinin elini kaldırmadan harfi eğik ve bitişik olarak yazdırılması konusunda yapılanların nedenleri hakkında alanyazında ve programda herhangi bir açıklamanın olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin 29 harf boyunca bu şekilde yazmasının, öğrencilerin yazma isteğini azaltacağı ve yazılarının okunaklı olmasını engelleyebileceği düşünülmektedir. Nitekim öğrencilerin el yazısı yazma isteğinin olmaması ya da yazılarının okunaklı olmamasının (Kadioğlu, 2012b) kaynağın, öğrencinin öğrendiği bir harfi elini hiç kaldırmadan bir satır boyunca yazmasının istenmesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Çocuğun okuma-yazmayı, dolayısıyla da hayatındaki en etkili iletişim aracı olan ana dilini sevmeye başlaması, okuma-yazma aşamasında karşılaşılabilecek uygulamanın doğruluğundan geçmektedir. Çocuğun ana diline olan sevgisinin oluşması, çocuca okuma-yazmayı sevdirecek eğlenceli etkinlikler ile sağlanabilir. Eğlenceli bir şekilde okuma-yazma öğrenen çocuk, ana dilini okuma ve yazmanın keyfine varacaktır. HİE'de harfi okuma ve yazma konusunda bahsedilen uygulamalara dikkat çekildikten sonra sınıfta araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin harfi bir satır boyunca elini hiç kaldırmadan yazdırmayacağını belirlenmesi, öğretmenlerin bu uygulamaları getireceği sonuçların farkına vardıklarını göstermektedir.

Bunların yanı sıra ders kitaplarında (Aydın, Dönmez, Günyüz ve Yıldırım, 2007; Değirmenci ve Karafilik, 2014; Erhan, 2012; MEB, 2005), harfi yazma aşamasında sadece birkaç satır verildiği görülmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında okutulan okuma-yazma öğreniyorum ders kitabında (MEB, 2016) harfi yazmaya 3 ile 4 sayfa arasında yer ayrılırken 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan okuma-yazma öğreniyorum ders kitabında (MEB, 2017) ise "e" harfinin dışında harf yazımına en fazla 1 sayfa yer ayrıldığı belirlenmiştir. Ders kitaplarında harfin yazımına ayrılan sayfa sayılarında farklılık olmasının nedeni konu hakkında ilgili ders programında kesin açıklamaların olmamasıdır.

HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %90'ının, HİE'ye katılan öğretmenlerin ise %70.58'inin "a" ve "t" harflerinin öğrenciye verilip "at" hecesinin meydana getirilmesinin, hecenin öğrenci tarafından oluşturulmasına örnek bir uygulama olduğu yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Fakat bu uygulamada, hecenin ders kitabında hazır olarak verildiği, öğrencinin ise pasif bir biçimde heceyi sadece yazdığı, kendisinin hece oluşumu için herhangi bir çaba göstermesini gerektiren bir uygulama olmadığı görülmektedir (Kartal, 2013). Bu şekildeki bir uygulamanın öğrenci tarafından harflerden hece oluşturulmasına örnek olduğunu belirtenlerin oranı hizmet içi eğitim öncesinde %70.58 iken hizmet içi eğitimden sonra bu oran %11.76'ya düşmüş ve öğretmenlerin kılavuz kitaplarda belirtildiği şekilde heceleri sadece yazmalarının istenmesinin öğrencinin katılımıyla hece oluşturulmasına örnek olmadığını fark ettiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra



HİE esnasında öğretmenlerin bir kısmının öğrenci katılımıyla hece oluşturulması konusunda yapılan çalışmaları ders kitaplarındaki çalışmalardan ayırt edemedikleri de düşünülebilir. Oysaki HİE’de birbir öğretmenlerin materyaller geliştirerek öğrencilerin hece oluşturma sürecine etkin katılmalarını sağlayacak etkinlik örneklerine ve bu örneklerin yazılı olarak açıklandığı bilimsel çalışmalarda örneklerle de (Kartal, 2013) uygulama esnasında yer verilmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1-8. Sınıflar) (MEB, 2015) ilkokuma-yazma öğretiminde birinci grup sesler verilirken ses-harf ilişkisi kavratılarak ağırlıklı olarak hece çalışmaları yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Daha önceki programda (MEB, 2009) hecenin oluşturulması ile ilgili hiçbir açıklamaya yer verilmeyip sadece hecelerin özellikleri belirtilirken 2015 programında ise (MEB, 2015) hece oluşturma basamağında hecenin nasıl oluşturulması gerektiğine yönelik açıklamalar olduğu görülmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1-5 Sınıflar) (MEB, 2009, s. 247-250) “el” hecesinin, “e” ve “l” harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulduğu, bir sonraki aşamada “el” kapalı hecesine “e” harfi eklenerek “ele” sözcüğünün oluşturulduğu, son aşamada ise “ele” sözcüğünün “e” ve “le” hecelerine ayrılmasıyla “le” açık hecesine ulaşıldığı görülmektedir. Ancak Nas (2006, s. 78) bu şekilde “el” hecesini okumaya alışan çocuğun “el” hecesinin yanına “e” getirildiği uygulamada “ele” sözcüğünü “el-e” diye ayırıp okuyacağını ileri sürmektedir. Diğer taraftan Akyol (2006), yazarın belirttiği bu sorunun “ele” sözcüğünün hecelemeden okutulmasıyla çözülebileceğini ifade etmektedir. Buna karşın Nas (2006) çocuğun sese, heceye koşullandırıldıktan sonra hecelemeden okumasının istenmesinin doğru bir yaklaşım olmadığını ileri sürmektedir. Nitekim Akyol (2006) bu şekilde okumanın düzeltilmesinin oldukça zaman alabileceğini bir kaygı olarak belirterek Nas’ın (2006) düşüncelerini doğrulamış olmaktadır. Bu durum 2015’te yayınlanan Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2015) ise Türkçenin sahip olduğu hece türlerinin tamamının kolaydan zora doğru (a, al, la, yel, alt, Türk) tanıtılması ve kelime türetmede Türkçenin ses özelliklerine uygun doğru heceleme sağlanabilmesi için açık heceye ulaşıp daha sonra kelime oluşturmaya geçilmesi gerektiği şeklinde ifade edilmiştir. Böylelikle önceki programda kapalı heceden açık heceye ulaşılması için izlenen yaklaşımın yol açacağı okuma ve yazmadaki heceleme yanlışları önlenilebilecektir. Harflerden hece oluşturma basamağına yönelik yenilenen programdaki açıklamalara karşın hem 2015 programının öncesinde basılan ders kitaplarında (Değirmenci ve Karafilik, 2014; Erhan, 2012; MEB, 2005; Özkara ve diğerleri, 2012) hem de yenilenen programlardan sonra hazırlanan ders kitaplarında da (MEB, 2016; MEB 2017) hecelerin öğrenciler tarafından oluşturulmasını gerektiren bir yaklaşım sergilenmediği ve öğrenciden sadece kitapta basılı olarak oluşumu verilen hecenin yazılmasının istenildiği görülmektedir.

Araştırma bulgularında, öğretmenlere “at” hecesi ile “la” hecesi kılavuz kitaptaki şekilde öğrenciye verilir “atla” sözcüğü yazdırıldığında öğrencinin sözcüğü kendisinin oluşturup oluşturmadığı sorulmuş ve alınan yanıtlara bakıldığında HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %86’sının, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise %47’sinin kılavuz kitaptaki sözcük oluşturma şeklinin öğrencinin hece oluşturmaya örnek bir uygulama olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Fakat kılavuz kitaptaki uygulama şeklinde, öğrenciye hecelerin öğretmen tarafından hazır bir biçimde verildiği, sözcüğün de yine öğretmen tarafından hazır biçimde öğrenciye okutulup yazdırıldığı görülmektedir. Oysa çalışılan harfle ilgili hecelerden sözcük oluşturmak amacıyla öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu konuda Akyol (2006) şu etkinlikleri önermektedir: “l” harfinden kutucuklar içinde yer alan “zin”, “ki”, “yi”, “pek” hecelerine ok çıkartılarak öğrencilerin bu heceleri birleştirerek sözcük oluşturacağı bir etkinlik yer almaktadır. Yine bu örneğe benzer olarak “kok”, “top”, “çat”, “kap”, “taş” hecelerini ok ile “la” hecesine yönlendirerek bu hecelerle “la” hecesinin birleştirilip yeni sözcüklerin oluşturulacağı etkinlik sunulmuştur. Yine aynı eserde “ça” hecesinin daire içine alınıp yine daire içinde bulunan “re”, “pa”, “kı”, “tı”, “lı” hecelerine ok ile birleştirilerek öğrenci tarafından sözcük oluşturulacak etkinlik bulunmaktadır. Bunun yanında kutucuk içinde bulunan “ya”, “sa”, “ka”, “pa”, “a”, “bo” hecelerinin ok ile daire içinde bulunan “ra” hecesiyle birleştirilerek sözcüklerin oluşturulacağı etkinlik bulunmaktadır. Ayrıca “çanta...”, “göz...”, “odun...”, “süt...” şeklinde verilen sözcüklerden yeni sözcüklerin türetilmesinin istendiği, bir diğer etkinlikte ise “Ali”, “para”, “dede”, “resim” sözcüklerindeki altı çizili hecelerin birleştirilerek “lira” ve “dere” sözcüklerinin oluşturulmasının istendiği etkinlik örnekleri de yer almaktadır.

Hecelerden sözcük oluşturma basamağında dikkatten kaçan unsurlardan biri de hecelerden oluşturulan sözcüklerin öğretme ve yazdırılma biçimidir. Araştırmada, öğretmenlere “ala” kelimesini STCY’de nasıl öğrettikleri sorulmuş ve HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %45’inin, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise %41.17’sinin “ala” kelimesini, kılavuz kitaptaki gibi “al-a” şeklinde öğrettiğini belirttiği tespit edilmiştir. Aynı sözcük oluşturma yaklaşımı Akyol (2006) tarafından “al”+“a” = “ala” şeklinde şematize edilerek gösterilmektedir.



Türkçenin hece yapısına uymayan bu uygulama şekli öğrencinin hem okurken hem de yazarken heceleme hataları yapmasına neden olacaktır. Nitekim Nas (2006) da bu şekilde bir yaklaşım ile hecelerden sözcük oluşturmanın (“Dil” + “ek” = Dilek, Tal + at = Talat) yanlış olduğunu dile getirmektedir. HİE’den sonra alınan sontest verilerinde, eğitime katılan öğretmenlerin tamamının, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf düzeyinde derse girip okuma-yazma öğretmenlerin de neredeyse tamamının “ala” kelimesini “a-la” biçiminde yazdırarak öğrettiğinin belirlenmesi, verilen eğitimle heceleme yanlışlarının düzeltilmesine yönelik bir farkındalık oluşturulduğunu göstermektedir. Bunların yanında, araştırmada öğretmenlere kılavuz kitaplardaki üç veya dört harften oluşan tek heceli “tur” sözcüğünün “tu”-“r”, “dört” sözcüğünün “dör”-“t”, “Türk” sözcüğünün “Tür”-“k” şeklinde oluşturulmasının doğru olup olmadığı sorulmuş ve HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %74’ünün, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise %47.05’inin bu uygulama biçiminin doğru olduğunu belirtmiştir. Bu durum, tek heceli sözcüklerin oluşumu ile ilgili hata yapıldığının farkına varılmadığının ve ne yazık ki STCY ile okuma-yazma öğretiminin uygulanmaya başlandığı 2005 yılından bu yana aynı hatanın süregeldiğinin göstergesidir. Üç veya dört harften oluşan tek heceli sözcüklerin kılavuz kitaptaki oluşumunun yanlış heceleme sorununa yol açacağına yönelik farkındalığın oluşması, alınan HİE sonrasındaki verilerde açığa çıkmıştır. Zira HİE sonrası elde edilen sontest verilerinde, bu şekilde sözcük oluşturmanın yanlış olduğu öğretmenlerin tamamı tarafından belirtilmiştir. Nitekim üç veya dört harfli tek heceli sözcüklerin bu şekilde oluşturulmasının getireceği olumsuz sonuçların önlenebileceği yenilenen programlardaki şu açıklamalarla da doğrulanmış olmaktadır: “yel, alt, Türk” hecelerinin bölünmeden verilmeli (MEB, 2015) ve üç veya dört harfli hecelerin öğrencinin anlamlandırabileceği kelimelerden seçilmesi, ahece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru aşamalı olarak tanıtılmalıdır (MEB, 2017).

Araştırmada kelimelerden cümle oluşturma basamağında görselin yanına ek getirilmesinin öğrencilerin heceleme hatası yapmasına neden olacağına dikkat çekmek amacıyla öğretmenlere “Ela i al.” cümlesindeki gibi görselin yanına ek getirilmesinin doğru olup olmadığı sorulmuştur. HİE öncesinde elde edilen bulgulara göre ilçe genelinde görev yapan öğretmenlerin %73’ünün, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise %64.70’inin görsellere ek getirilmesinin doğru olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Oysaki bu şekilde cümle oluşturulduğunda, çocuk görseli okurken “kalem” diye okuyacak, ardından “i” harfini ekleyip “kalem-i” şeklinde yanlış heceleme yapacaktır. Ders kitaplarında, sözcüklerden cümle oluşturma basamağında görsellerden yararlanılırken ortaya çıkabilecek ve öğrencinin heceleme hatası yapmasına neden olabilecek bu uygulamanın az sayıda harfle cümleler oluşturulmak istenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, az harfle cümle oluşturulmasındaki sınırlılığını göstermektedir (Nas, 2006). Buna karşın okuma-yazma ders kitaplarında yer alan örneklerin eski programdaki (MEB, 2005) yaklaşım doğrultusunda hazırlanarak cümleye erken ulaşıldığı, bu nedenle ders kitaplarında (Erhan, 2012; MEB, 2015) 1. grup harflerden itibaren cümle oluşturulduğu görülmektedir. Bunun sonucunda da henüz yeterince harf öğrenilmediğinden cümlelerde görsellere başvurulmaktadır. Bu sınırlılığa rağmen cümlelerde görsellere yer verilecekse görsellerin yanına ek getirilmemesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin heceleme hataları yapmasına neden olacak bu hususa dikkatin çekildiği HİE sonrasında, HİE’ye katılan öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen sontest bulgularında, öğretmenlerden birisi hariç tamamının görselin yanına ek getirilmesinin yanlış olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu durum, HİE sonrasında sözcüklerden cümle oluşturma adımı görselin yanına ek getirilmesinin heceleme hatasına neden olacağına öğretmenler tarafından fark edildiğini, dolayısıyla HİE’de bu etkinlikte karşılaşılabilecek olumsuz sonuçlara dikkat çekilebildiğini göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturma esnasında kılavuz kitaptaki uygulamanın dışında bir uygulama yaptırıp yaptırmadığını tespit etmek amacıyla, sözcüklerden cümle oluşturma esnasında nasıl bir uygulama yaptıkları sorulmuştur. Soruya verilen yanıtlar incelendiğinde ilçe genelindeki öğretmenlerin %71’inin, HİE’ye katılan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimden önce %79.40’ının kılavuz kitaptaki gibi cümleyi alıp olduğu şekilde yazdığını ve farklı bir cümle oluşturma etkinliğine yer vermediği tespit edilmiştir. Bunun Türkçe öğretim programlarında (MEB, 2009; 2015) sözcüklerden cümle oluşturma basamağında hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiğine yönelik bir açıklama ve uygulamanın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sözcüklerden cümle oluşturma ile ilgili olarak programda (MEB, 2009) yapılan tek açıklama, elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulması ve öğrencilerin kelime ve cümle oluşturmaya özendirilerek oluşturulan kelime ve cümlelerin okunup yazılması gerektiğidir. Bu açıklamanın yeterli olmayışı, sözcüklerden cümle oluşturmaya yönelik yeterli sayıda alternatif örnek verilmemesi, bu konuda dikkat edilmesi gereken hususların açıklanmaması, yazılan kitapların belirli ölçütlere göre hazırlanmamasına, beraberinde Türkçe’yi etkili ve doğru biçimde öğretmek için gerekli olan uygulamaların ders kitaplarında eksik kalmasına yol açtığı düşünülmektedir. Oysa ki sözcüklerden cümle oluşturma basamağı ile

ilgili olarak Nas (2006), oluşturulan cümlelerin çocukların çevresinden, yaşamından, günlük dilinden alınmasının, kısa cümlelerden başlanarak “kolaydan zora” ilkesine uyulmasının, cümlelerin çocuk için anlamlı, onun diline uygun olmasının, soyut olandan kaçınılmasının, cümlede işlek sözcük ve hecelere yer verilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. Ayrıca Baştuğ ve Demirtaş (2016), sözcüklerden cümle oluşturma basamağında özellikle çocuğun sık kullandığı kelimelerin, durumların ve eylemlerin olmasına dikkat etmenin, mümkünse daha çok onların dünyasına uygun ifadeleri tercih etmenin bu süreci kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Bütün bu açıklamalara rağmen sözcüklerden cümle oluşturma basamağında ders kitaplarında çocuğun sık kullandığı kelimelerin yer almasına dikkat edilmediği görülmektedir. “Talat eti ilet.” cümlesindeki “ilet” sözcüğü çocuğun gündelik hayatında kullanım sıklığı az olacak bir sözcüktür ve çocuk için çok anlam ifade etmeyecektir. Bu noktalara dikkatin çekildiği HİE sonrasında öğretmenlerin verilerinde bir öğretmen dışında tüm öğretmenlerin sözcüklerden cümle oluşturmada kılavuz kitaptakinden farklı bir uygulama yapılması gerektiğini belirtmesi, eğitimle öğretmenlerde kelimelerden cümle oluşturma basamağında kılavuz kitaptaki cümle oluşturma etkinliklerine ek çalışmaların yapılması yönünde ve bu basamakta dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda bir farkındalık oluşturulduğunu göstermektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin STCY ile okuma-yazmayı nasıl öğrettikleri, öğretimde karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik uygulanan HİE sonrası elde edilen sonuçlar doğrultusunda konuya yönelik şu öneriler getirilebilir:

Okuma-yazma öğretim yöntemi hakkında yeterince donanımlı yetiştirilmeyen öğretmenin öğrencilere doğru bir yaklaşımla okuma-yazmayı öğretmesi zor olacaktır. Bu nedenle yöntem değişikliğinden önce yeni yöntem hakkında nitelikli bir eğitim verilmesiyle öğretmenlerin yöntemi uygulamaya geçirmesinden kaynaklanan hatalar en aza indirilebilir. Ayrıca okuma-yazma öğretimi konusunda meydana gelen gelişmeler ile yaşanan güçlükleri giderecek nitelikteki HİE programlarının öğretmenlere ulaştırılması, öğretmenlerin hem güncel gelişmeleri takip ederek kendilerini geliştirmelerini sağlayacak hem de lisans düzeyinde teorik olarak aldığı eğitimin ardından uygulama boyutu olan mesleğini uygulama aşamasında karşılaştığı güçlükleri yenmesini sağlayacaktır. Böylece okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler giderilecek, bunun yanı sıra okuma-yazma öğretiminde yöntemin uygulanması esnasında gözden kaçan yanlış uygulamaların, yaşanan deneyimler sonucunda ortadan kaldırılmasına yönelik çözüm önerileri getirilebilecektir. Ayrıca lisans düzeyinde eğitim alırken öğretmenlere bol uygulama yapma imkanı verilen Okulda Üniversite (Özcan, 2012) modelinde olduğu gibi, öğretmenlere okuma-yazma öğretimi ile ilgili bol uygulama olanağının verilmesi mesleğe daha yetkin başlamalarını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra okuma-yazma öğretiminde yararlanılabilecek içeriği zengin uygulama örneklerinin kendilerine sunulacağı, böylece öğretmenlerin ek bir kaynağa ihtiyaç duymadan okuma-yazmayı öğretebileceği etkili ve sürekliliği olan bir HİE programının öğretmenlere ulaştırılması, okuma-yazma öğretim sürecinin doğru bir biçimde yürütülmesini sağlayacaktır.

Harfi okuma ve yazma basamağı ile ilgili olarak HİE uygulamasında, ders kitaplarında sıklıkla yapılan hatalara dikkat çekilerek bu hataların önlenmesiyle ilgili alternatifler uygulamaya geçirilmiştir. Öğrencinin, bir satır boyunca ellerini kaldırmadan bir harfi eğik ve bitişik olarak yazması, hem öğrencinin yazma isteğinin azalmasına hem de yazının okunaklı olmamasına neden olacaktır. Ders kitaplarında sıklıkla yapılan hatalardan “bir harfin satır boyunca yazılması” uygulamasının öğretmenler tarafından da yapılması, harfi yazma konusunda verilecek eğitime duyulan ihtiyacı göstermektedir. Bu hatalar hizmet içi eğitim uygulamasındaki şu alternatif uygulamalarla önenebilir: Harfin havada, sıra üstünde, kumda yazılması; harfin eğik ve bitişik olarak en fazla ikişerli yazılması; harflerin yazımında renkli kalemelerin kullanılmasıyla öğrencilerin ellerinin dinlendirilmesi.

Harflerden hece oluşturma basamağında ders kitaplarında Türkçenin yapısına uygun olmayan ve yanlış hecelemeye sebep olacak örneklerin yer aldığı görülmektedir. HİE programında öğretmenlere, öğrencilerin yazarken heceleri doğru ayırabilmeleri okurken de heceleyerek okuduklarında doğru heceleyerek okuyabilmeleri için en son öğrenilen harf ile önceden öğrenilen harfler bir araya getirilerek oluşturulabilecek iki harfli tüm açık ve kapalı hecelerin oluşturulmasının önemi uygulamalarla gösterilmiştir. Öğretmenlere sunulacak benzeri HİE uygulamalarıyla hem ders kitaplarındaki hataların önlenmesi hem de çocuğun öğrendiği en son harfle oluşturulabilecek açık ve kapalı tüm heceleri görebilmesi için öğrencilerin sürece etkin olarak katıldığı, harflerden hece oluşturmaya yönelik materyal ve etkinlikler geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.



Hecelerden sözcük oluşturma basamağı, STCY ile okuma-yazma öğretiminde, ders kitaplarında en çok hatanın tespit edildiği basamaklardan biridir. Bu nedenle öğretmenlere verilecek HİE uygulamalarında bu basamakta karşılaşılan yanlış uygulamalar üzerinde durulması öğretmenlerin hataları en aza indirebilmesini sağlayacaktır. STCY ile okuma-yazma öğretimi sürecinde ders kitaplarının önemli bir bölümünde yer verilen uygulama biçiminde, harflerden hece oluşturma basamağında olduğu gibi hecelerden sözcük oluşturma basamağında da öğrencilerden kitapta oluşturulan sözcükleri sadece okuyup yazması istenmekte ancak öğrenciden sözcük oluşturmaya gerektiren bir uygulamaya yer verilmemektedir. Hecelerden sözcük oluşturma basamağında, bir sözcük nasıl heceleniyorsa hecelerin birleşiminin de buna uygun olması ve 3-4 harfli tek heceli sözcüklerin de bölünmeden verilmesi gerektiği öğretmenlere belirtilmelidir. 3 veya 4 harften oluşan tek heceli sözcüklerin öğrencinin ilk gruplarda iki harfli heceleri oluşturarak deneyim kazandıktan sonra ilerleyen gruplarda oluşturulmasının gerektiği öğretmenlere ifade edilerek yanlış hecelemlerin önlenmesi sağlanacaktır. Öğrenci için anlaşılması zor olan, sadece öğrenilen harflerle sözcük oluşturularak öğrenci için anlam ifade etmeyecek sözcüklere okuma-yazma öğretiminde yer verilmesinin doğru bir uygulama olmayacağı (MEB, 2009), eş sesli sözcüklere yer verilmemesi, hem özel isim hem de cins isim olan sözcüklere (Lale, lale vb.) yer verilmesinden kaçınılması öğrencinin anlam karmaşası yaşamamasını engelleyecektir. Bunların yanı sıra hecelerden sözcük oluşturma basamağında hecelerin başına, sonuna çizgi (-) veya hecedeki harf sayısı kadar nokta (..) konularak çocuklara hecelerin sözcüklerdeki hangi eksik heceler olduğunu düşündürecek etkinliklere gereksinim duyulduğunun öğretmenlere uygulama örnekleriyle gösterilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sözcüklerden cümle oluştururken 5N1K sorularına cevap verecek cümlelerin öğrencilerle birlikte oluşturulmasının hem öğrencilerin eğlenceli bir şekilde öğrenmesine hem de süreçte aktif olmasına yardımcı olacağı belirtilebilir. Böylelikle cümle oluşturulurken cümlenin içindeki öğelerin eksik bırakılarak öğrenciye sözlü olarak sorulan sorularla buldurulabileceği uygulamalarla öğrencilerin cümlenin temel öğelerini öğrenebileceği etkinliklerle karşılaşacağı düşünülmektedir. HİE programında, sözcüklerden cümle oluşturma basamağında öğretmenlere cümlenin sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan anlamlı bir yapı olduğu, bu sebeple de sözcüklerden cümle oluşturmada en çok dikkat edilmesi gereken noktanın anlamlı cümlelerin meydana getirilmesinin gereğini belirtmenin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Nitekim bu durumun önemi 2015 Türkçe programıyla da “üçüncü grup sesler verilirken ağırlıklı olarak cümle çalışmaları yapılmalıdır” açıklamasıyla da doğrulanmaktadır. Programdaki bu açıklamayla önceki yıllarda ders kitaplarında yer alan ikinci harf öğrenildiğinde ilk cümlenin oluşturulması uygulaması da engellenmiştir. Böylelikle 2015 programındaki (MEB, 2015) bu yaklaşımla anlamsız cümlelerin oluşturulması engellenmiştir.

Kaynakça

- Aktürk, Y. ve Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi"nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Aydın, E., Dönmez, M., Günyüz, M. ve Yıldırım, Z. (2007). *İlköğretim okuma yazma öğreniyorum 1*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2016). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilkokuma ve yazma öğretim el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Değirmenci, G. ve Karafilik F. (2014). *İlköğretim Türkçe 1. sınıf okuma yazma öğreniyorum 1. kitap*. Ankara: Harf Yayınları.
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve eğitim*. Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Erhan, G. (2012). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe okuma yazma öğreniyorum 1. kitap*. İzmir: Kartopu Yayınları.
- Erkuş, B. ve Babayiğit, Ö. (2016). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, 11-14 Mayıs 2016, Bodrum, Türkiye*.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. ve Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 131-152.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.



- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 39-48.
- Jean, G. (2008). *Yazı insanlığın belleği*. (Çev. N. Başer). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kadioğlu, H. (2012a). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kadioğlu, H. (2012b). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2001). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursları. *G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 39-46.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kartal, H. (2011). Ses temelli cümle yöntemi'nde sesi hissetme ve tanımayaya yönelik Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu'nda yer alan uygulamaların değerlendirilmesi. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 26-38.
- Kartal, H. (2013). Okuma-yazma öğretiminde öğrenci katılımıyla hece oluşturma etkinlikleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 3(1), 34-40.
- Manguel, A. (2007). *Okumanın tarihi*. (Çev. F. Elioğlu). İstanbul: YKY.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe 1 öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Mat Yapım Matbaacılık Yayıncılık.
- MEB (2005). *İlköğretim (1-5.sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1.-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2016). *İlkokul ders kitabı okuma yazma öğreniyorum 1. sınıf*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB(2017). *İlkokul 1.sınıf ilk okuma yazma kitabı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği (1995). *T.C. Resmi Gazete*, 22165, 04.01.1995.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2012). *T.C. Resmi Gazete*, 28409, 12.10.2012.
- Nas, R. (2006). *Metinlerle ilkokuma-yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 107-132.

- Özkara, M., Aktaş, A., Demir, E., Bozbey, S., Oğan, M. ve Köksal, K. (2012). *İlköğretim okuma yazma öğreniyorum ders kitabı 1. kitap*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Parmaksız, R. Ş. ve Kısakürek, M. A. (2013). Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının temel öğeler ve kalite kontrolü/güvencesi açısından karşılaştırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 112-129.
- Sanders, B. (2013). *Öküzün a'sı: Elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi*. (Çev. Ş. Tahir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 123-144.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.