İLK OKUMA ÖĞRETİMİNDE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

İsmet ŞAHİN*
Sibel İNCİ**
Hakan TURAN***
Özlem APAK****

Özet

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılında Yeni Türkçe programıyla birlikte ilk okuma yazma öğretimi yöntemi de değiştirilmiştir. 1981'den bu yana uygulanmakta olan "çözümleme" yöntemi yerine "ses temelli cümle yöntemi" getirilmiştir.

Bu çalışmada, pilot okullarda görev yapan ve "ses temelli cümle" yöntemiyle okuma-yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşleri alınarak, iki yöntemin, okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaçla anket soruları ve bir okuma testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğretmen görüşleri "ses temelli cümle yöntemi" hakkında büyük oranda olumludur. Öğretmenler, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme ve benzeri konularda ses temelli cümle yöntemini daha faydalı bulmaktadırlar. Okuma hızı konusunda ise çözümleme yönteminin daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Okuma testi sonuçları da öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler, çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anlamaktadırlar. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta ancak diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmemektedir.

Anahtar Sözcükler: Ses temelli cümle yöntemi, çözümleme yöntemi, ilk okuma, okuma hataları, okuma anlama becerisi

I. Giriş

"Okuma, yazılı metine anlam verme sürecidir ve etkili ilk okuma eğitimi çocukların okuduğunu anlayan, bilgi ve becerisini yeni durumlara uygulayabilen ve okuma için güçlü istek duyan iyi okuyucular olmalarını sağlar" (Ontorio, 2003). Heilman ve arkadaşları da (1990) okumayı okuyucunun yazılı metne bilgi ve tecrübele-

* Yard. Doç. Dr.; Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
** Okut.; Kocaeli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
*** Arş. Gör.; Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
**** Arş. Gör.; Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

ri doğrultusunda anlam verme süreci olarak tanımlamaktadır. Onlara göre okuma karmaşık bir süreçtir ve tecrübe ve kavramsal altyapı, kelime tanıma stratejileri, akıl yürütme yeteneği, okumanın amaçları, okumanın yapıldığı yer, motivasyon ve okunan metnin karmaşıklığı gibi bir çok faktörden etkilenir. Dufy ve Rohler'e (1989) göre "Okumanın odağı anlam çıkarma ya da kullanışlı ve estetik amaçlar için metnin içeriğini anlamadır" Bu anlam okuyucuda varolan bilgi çeşitliliği, metin ve okuma eylemini yönlendiren durum arasındaki eşzamanlı etkileşimden ortaya çıkar. Okuma Bond ve arkadaşlarına göre (1989) yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır.

Sözlü dil tecrübesi, okuma konusu hakkındaki ön bilgi ve deneyim, yazı-harf kavram bilgisi, ses kavram bilgisi ve farkındalığı: harf-ses ilişkisi, kelime dağarcığı, semantik (dildeki anlam bilgisi), sentaks (dil yapısı), pragmatik (metnin cümlelerin taşıdığı bilgiden etkilenmesi), üst-bilişsel stratejiler ve anlama stratejileri, yüksek (higher-order) düşünme stratejileri okuma anlamada önemli beceriler veya bileşenler olarak tarif edilmektedir (Ontorio, 2003). Okuma becerileri Ross'a göre (1976) hiyerarşik olarak seçici dikkat, sıralı tarama, ayırt etme, çözümleme ve anlama şeklinde sıralanabilir.

İlk okuma öğretiminde temel amaç, öğrencilerin akıcı okumalarını, okuduklarını anlamalarını ve okumaya istek duymalarını sağlamaktır (Ontorio, 2003). Okuma öğretimi çocuğun sadece okuma anlama becerisine etki etmemekte, Şenel'in (2004) belirttiği gibi diğer tüm derslerdeki ve genel anlamdaki okul başarısına etki etmektedir. "Okuma alanındaki gelişim, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine de katkıda bulunur"

Millî Eğitim Bakanlığının 8 Şubat 2000 tarihinde imzaladığı, 11 Eylül 2002 tarihinde uygulamaları başlayan Temel Eğitime Destek Projesinin (TEDP) 1 numaralı bileşeni ulusal düzeyde temel eğitim reformunun desteklenmesidir. Bakanlık bu reform çalışmaları kapsamında ilköğretim 1. kademe programlarında köklü değişikliklere gitmiştir. Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi programları çağın gerekleri de dikkate alınarak yeniden geliştirilmiştir. 2004-2005 öğretim yılında 9 il ve 120 okulda pilot olarak uygulanan yeni programlar 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm yurtta uygulanmaya başlayacaktır. Yeni Türkçe programıyla birlikte ilk okuma yazma öğretimi yöntemi de değiştirilmiştir. 1981'den bu yana uygulanmakta olan "çözümleme" yöntemi bırakılarak yerine "ses temelli cümle yöntemi" getirilmiştir.

Bu çalışmanın iki amacı vardır. Bunlardan birincisi, pilot okullarda görev yapan ve ses temelli cümle yöntemiyle 2004-2005 öğretim yılında okuma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşlerini derlemek; Diğeri ise Kocaeli ilinde, pilot okullarda, ses temelli cümle yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilerle, aynı sosyal yapı ve bölgedeki pilot olmayan okullarda çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılmasıdır.

2. Türkiye'de İlk Okuma Yazma Öğretimi

Ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler "Harf (bireşim-sentez) yöntemi, karışık yöntem, hikâye yöntemi, karma harflerle öğretim yöntemi ve çözümleme yöntemidir" (Çelenk, 2001; 40).

Değişik yöntemlerin kullanılmasından sonra Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26.10.1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlandığı şekliyle, çözümleme yöntemi tek ge-

çerli yöntem olarak uygulamaya konmuştur. Bu yönteme göre, ilk okuma ve yazmaya öğrencinin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra, heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden, içinde aynı hece bulunan kelimelerden yararlanmalıdır. Üzerinde durulan cümle ve kelimeleri öyküler, masallar, tekerlemeler içinde kullandırmaya önem verilmeli ve ilk okuma ve yazma konularının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması sağlanmalıdır.

Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile İlköğretim Türkçe dersi öğretim programları, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Bu programda ilk okuma yazma öğretimi yöntemi de değiştirilmiştir. Yeni programla ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanması benimsenmiştir. Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Bu yöntemin özellikleri MEB tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programı Kılavuzunda (2004; 71) aşağıdaki şekilde tanıtılmaktadır.

1. Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

2. İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.

3. Türkçe de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur.

4. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

5. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.

6. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

7. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

3. Okuma Öğretiminde Alternatif Yaklaşımlar

İlk okuma öğretiminde, Amerika'da ve bir çok Avrupa ülkesinde uygulanan iki temel yaklaşım gözlenmektedir. Bunlar ses-harf temelli (Phonics) öğretim ve tüm dil (whole language) yaklaşımlarıdır. Dünyada, üzerinde en çok tartışılan ilk okuma öğretimi yaklaşımları da yine bu ses temelli yaklaşım ve tüm dil yaklaşımlarıdır. Ses temelli yaklaşım parçadan bütüne, tüm dil yaklaşımı ise bütünden parçaya ilerlediği için "alttan üste, üstten alta, beceri temelli, anlam temelli" gibi değişik isimlerle karşımıza çıkmaktadır (Schlafly, 1996; Reyhner, 2003; Krashen, 2002, 2004; Johnson, 1999; Çelenk, 2002).

Farklı isimlerle adlandırılan birçok diğer ilk okuma öğretimi yöntemi, bu iki yaklaşımdan birisi altında gruplandırılmaktadır. Alfabe yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi ses-harf temelli yaklaşıma örnektir. Ses-harf temelli yöntemler ülkemizde "bireşim" yöntemleri olarak adlandırılmaktadır. Kelime yöntemi, cümle yöntemi, öykü yöntemi de tüm dil yaklaşımına örnek olarak verilmektedir. Tüm dil yaklaşımlarına ülkemizde "çözümleme" yöntemleri denmektedir (Çelenk, 2002; 41). Tüm bunlara ek olarak her iki yaklaşımı da örnekleyen karma ilk okuma öğretim yöntemleri de mevcuttur. Karma yöntemlerde "harf- ses, ses-hece, ses-kelime, hece-kelime-harf, cümlecik-cümle vb. bir araya getirilerek" harmanlanmaktadır (Çelenk, 2002; 42). Her yöntemin eleştiri ve övgüleri bulunmakla birlikte Şenel'e göre, (2004; 49) hiç bir yöntem mükemmel değildir.

Reyhner'a göre (2003) tüm dil yaklaşımını savunanlar, okumanın çocuklara sadece okutarak öğretebilecekleri doğal bir yetenek olduğuna inanmaktadırlar. Ses temelli eğitimi savunanlar ise okumanın doğal gelişmediğine, çocuklara matematik öğretir gibi kelimeleri parçalara bölerek öğretmek gerektiğine inanmaktadır.

Reyhner (2003) ses-harf temelli okuma öğretiminin davranışçı Skinner'in yaklaşımını esas aldığını iddia etmektedir. Johnson (1999) tarafından "beceri temelli" olarak adlandırılan bu yöntemde ses-harf ilişkisi öğrenildikten sonra, anlamın onu takip edeceği beklenir ve bu nedenle, yalnız ses becerisi öğretilmektedir. Johnson'a göre beceri temelli öğrenme, yoğun olarak Jeanne S. Chall'ın (1967) çalışmalarından etkilenmiştir. Bu yaklaşıma göre okuma, sembolleri sese çevirmektir. Konuşma dili önemli bir yere sahip ve yazma, sözlü dile yardımcıdır. Temel unsur yazılı kodu çözebilmektedir. Düşük seviyeli bilişsel süreçler, yüksek seviyeli bilişsel süreçlerden önce gelir. Her şeyden önce, okuyucu yazılı dili göz aracılığıyla almaktadır. Daha sonra sentaks (yapı), semantik (anlam) süreçler oluşmaktadır. "Seslerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden paragraf ve metinlere ulaşılır" (Akyol, 2001; 17). NICHD'in okuma paneli raporunda (2000) ses temelli okuma öğretiminde de "sentetik" ve "sistematik" ses temelli yöntemlerden bahsedilmektedir. Önceden belirlenmiş ve sıralanmış sesleri sistematik bir şekilde öğrencilere öğreterek, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşma yöntemi sistematik ses temelli okuma öğretimi olarak adlandırırken belirli bir sıra veya sistem gözetmeksizin, metin içerisinde ön plana çıkan seslerle okuma öğretiminde de sentetik ses temelli okuma yöntemi denmektedir. Sistematik olan yöntemin her durumda daha iyi sonuçlar verdiği belirtilmektedir.

"Tüm dil ya da bütünden parçaya yaklaşımı, okuyucunun okuduklarını ön bilgisini kullanarak anlamlandırarak, metinden kişisel anlamını yapılandırdığı tümevarım yaklaşımı olarak görülür. Tüm dil yaklaşımı yapılandırmacı (constructivist) öğrenme teorisi ve Rus psikolog Lev Vygotsky 'nin çalışmaları üzerine inşa edilmiştir" (Reyhner, 2003). Tüm dil yaklaşımında öğretmenlerin öğrencileri için zengin bir okuma ortamı yaratmaları ve konuşma, dinleme, okuma ve yazmayı birleştirmeleri beklenir. Akyol'a göre (2001; 18) "Bilişsel yetenekler, dile ait (dilin yapısı işleyişi vb.) bilgiler ve geçmiş tecrübeler okumada temel unsurlardır. Bu modele göre okuyucu okuduğu materyal hakkında hipotezler kurmaya başlar. Süreç ilerledikçe okuyucu hipotezini daha iyi hale getirir, doğrular veya reddeder. Kısaca okuma, okuyucunun kafasındaki bilgi ile yazılı metnin sunduğu bilginin ortak kullanımı yoluyla anlam kurma sürecidir."

Özcan'ın (1992) belirttiği gibi 1945'e kadar Batı Amerika ve Avrupa'da çözümleme yöntemi tartışmasız olarak doğru kabul edilmiştir. 1945-60 yılları arasında ise bu yöntemin nitelikleri sorgulanmaya başlamış ve 1965 sonrasında çözümleme yaklaşımı ve yöntemi dışında yöntemlerin kullanılması tercih edilir hale gelmiştir. Çelenk (1992; 370) Almanya ve Fransa gibi bazı Avrupa ülkelerinde okuma yazma

öğretiminde kullanılacak yöntemin öğretmenin tercihine bırakıldığını ifade etmektedir.

Ülkemizde, ilk okuma ve yazma öğretiminde hangi yöntemin daha etkili olduğu konusunda Şenel'in de (2004; 49) belirttiği gibi karşılaştırmalı bilimsel araştırma sonuçları çok azdır ve çocuklardan ziyade yetişkinlerle sınırlıdır. Şenel (2004; 50) farklı okuma öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda öğretmen görüşlerinin derlendiği çalışmalara örnek olarak Tok (2001) ve Çelenk (2002) göstermiştir. Tok'un yürüttüğü araştırmada öğretmenler çoğunlukla çözümleme yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildiklerini ve okuma yazma öğretiminde daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Çelenk'in araştırmasında ise öğretmenlerin %57'si çözümleme yöntemiyle okuma öğretilmesini önermiş ancak bu yöntemin kullanılmasında çeşitli sorunların olduğunu da belirtmişlerdir. Şenel'in (2004; 52-53) araştırmasında ulaştığı sonuç ise sanılan ve kabul edilenin aksine cümle yönteminin öğretmenler tarafından okuma ve yazma öğretiminde kullanılan tek ve mükemmel yöntem olmadığıdır. Bu sonuç daha önce Çelenk (1992) tarafından da ifade edilmiştir. Şenel ülkemizde okuma yazma öğretiminde hangi yöntemin daha uygun ve etkili olduğu kararının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini önermektedir.

Chall, (1996; 307) ses temelli yöntemlerin daha faydalı olduğunun bu konuda yapılan araştırmaların çok büyük çoğunluğunca ortaya konduğunu ifade etmektedir. "Ses temelli yöntem daha iyi sonuçlar vermektedir. Sadece okuma mekaniği açısından değil, okuma öğretiminin anlama ve hızlı okuma gibi tüm amaçları açısından da daha iyi sonuçlar vermektedir." Shaywitz (1996) da yayınladığı bir makalede beyin görüntüleme yöntemleriyle yaptıkları araştırmada kelimeleri seslendirmeyi bilen bireylerin gördüklerini daha çabuk işledikleri veya algıladıklarını ortaya koymuştur. Ses algısı azaldığında işlem ve algılama zayıflamaktadır. Bu araştırma beynin konuşmada olduğu gibi ses ses okuduğunun bir göstergesidir. Ses temelli okuma öğretimi, beynin işleme biçimi açısından da doğru bir okuma öğretimi yöntemi olarak gösterilmektedir.

Adams'ın (1990; 416) Birleşik Devletler Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi adına yürüttüğü literatür taraması çalışması özetle derin ve geniş harf, hece ve kelime bilgisi ve bunların sese dönüştürülmeleri becerisinin hem okuma becerisi hem de okuma öğretimi açısından vazgeçilmez derecede önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Griffth and Olson (1992) hangi yöntemle okuma öğrendiklerine bağlı olmaksızın ses farkındalığı yüksek olan çocukların ses farkındalığı daha az olan çocuklara göre tüm okuma becerilerinde daha iyi olduklarını bulmuştur. Ayrıca, tüm çocuklar okuma yeteneğini basitçe zengin yazı ortamına birden dalarak geliştiremeyebilir ve bazı çocuklar sesbilimsel farkındalıktaki direkt eğitime ihtiyaç duyarlar.'

Schlafly (1996) Kaliforniya eyaletinde 1987'den beri süren tüm dil yöntemi uygulamasından sonra öğrencilerin 1994'te NAEP (Eğitim gelişimini değerlendirme millî kurulu) tarafından yürütülen ve farklı eyaletlerden 140 000 öğrencinin katıldığı okuma testinde sonuncu olmasını tüm dil yöntemiyle okuma öğretiminin felaket denecek kadar kötü bir yöntem olmasına bağlamaktadır. Ona göre, tüm dil yaklaşımı çocuklara sayfadaki sembol ve resimlere bakarak kelimeleri tahmin etmeyi, onlarca kelimeyi ezberlemeyi, bilmedikleri kelimeyi atlamayı veya uyacak bir başka kelime ile değiştirmeyi denemeyi, bir sonraki kelimeyi tahmin etmeyi öğretmektedir. Heceleri seslendirmek yerine bu kötü alışkanlıkları öğrenen çocuk büyük kelimeleri asla okuyamayacak ve asla iyi bir okuyucu haline gelemeyecektir.

Cromwell (1997) dünyada çözümleme yönteminin en güçlü savunucularının dahi ses temelli okuma öğretiminin önemini ve faydalarını kabul etmek zorunda kalmalarının herkesi şaşırttığını ifade etmektedir. Grossen (1997) NICHD'ın (Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Millî Enstitüsü-ABD) 1965'den beri yürüttüğü okuma sorunları araştırma çalışmalarından derlediği özette, en iyi okuma öğretimi için anahtar ilkeleri veya adımları sıralamıştır. Bu ilkeler ve adımlar aşağıdadır:

- Okuma öğretimine çok erken (okul öncesinde) yaşlarda ses farkındalığı kazandırılarak başlanmalıdır.
- Her ses ilgili olduğu hecelerle eşleştirilerek öğretilmelidir.
- Çok sık kullanılan ve düzenli olan ses ve hece ilişkileri, sistematik bir şekilde öğretilmelidir.
- Çocuklara temel birkaç ses hece ilişkisini öğrettikten sonra bu ses ve heceleri biraraya getirerek kelimelerin nasıl seslendirilebileceği öğretilmelidir.
- Öğrendikleri ses-hece ilişkisini uygulayarak pratik yapabilecekleri ilişkili, kodlayarak çözümlenebilir metinler verilmelidir.
- Anlamayı geliştirmek için ilgi çekici hikâyelerden faydalanılmalıdır.

NICHD' in 2000 yılında düzenlediği okuma panelinin sonuç raporunda, en etkili okuma öğretim yöntemi, ses farkındalığını kazandırmak, bu seslerin harflerle sembolize edildiğini öğretmek, bu sesleri birleştirerek kelimeler oluşturulduğunu öğretmek, bu sesleri birleştirme ve kelime cümle okuma pratiği yaptırmak, sesli okuma sırasında geri besleme vererek çocuğun okuma becerilerini geliştirmek şeklinde tarif edilmiştir.

Ünlü dil bilimci Stephen Krashen (2004) NICHD'in 2000'de düzenlediği okuma panelinin "sistematik ses öğretimi ile okuma öğretimi sistematik olmayan yöntemlerden daha etkilidir" ve "beceri temelli (ses-hece temelli) okuma yöntemleri tüm dil yaklaşımlarından daha üstündür" şeklindeki sonuçlarının doğruluğunu sorgulamaktadır. Krashen, bu panelde derlenen çalışmaların farklı bakış açılarıyla ele alındığında sonuçların değişebileceğini ifade etmektedir. Krashen, tüm dil yaklaşımının etkililiğini savunmasına rağmen ses öğretiminin de tüm dil yaklaşımı içerisinde önemli olabileceğine inanmaktadır. Ses temelli okuma öğretiminde kuralların öğretmenler için bile çok karmaşıkken, 6 yaşındaki öğrenciler için büyük sorun teşkil ettiğini, bu sorunun, yöntemin sınırlılıklarından biri olduğunu söylemektedir. Ayrıca ses temelli yöntemde bir çok istisnai ses ve durum bulunması nedeniyle, bazı sesleri öğretmenin imkansız olduğu ifade edilmektedir. Krashen (2002) literatürdeki bir çok araştırmada, ses temelli yöntemlerle okuma öğrenen öğrencilerin, tüm dil yöntemleriyle okuma öğrenen öğrencilerden daha başarılı olduğu konusunda ise tüm dil yaklaşımlarının doğru tanımlanmaması ve uygulanmamasını sebep olarak göstermektedir.

Hancock ve Wingert (1996) ses temelli ve tüm dil veya çözümleme yöntemlerinin avantaj ve dezavantajlarını özetlemişlerdir. Çözümleme yönteminin avantajları edebiyata yaptığı erken vurgu ve anlamı içerikten algılama yeteneğini geliştirmesi olarak verilmektedir. Dezavantajları ise hiç görmedikleri kelimeleri kodlama yoluyla okuyamama ve okuma sorunu olan çocuklar için uygun yöntem olmaması olarak ifade edilmiştir. Ses Temelli yöntemin avantajları olarak kodlama becerisi kazandırmak ve herkese okuma öğretebilme özelliği işaret edilirken dezavantaj olarak zamanla mekanik bir süreç hâline gelmesi ve çocukları edebiyattan uzaklaştırması gösterilmektedir.

Cromwell'e göre (1997) uzmanların çoğu bu iki yöntemin de tek başına her zaman etkili olamayacağını ama her ikisinin de avantaj ve dezavantajları olduğunu iddia etmektedirler. "Zaman içerisinde kısmen tam dil yaklaşımı kısmen ses temelli yaklaşımı içeren ve öğrencilerin öğrenme stillerini hesaba katan, zayıflıklarını ve güçlü yanlarını gösteren bir okuma öğretim yöntemi ve programının geliştirileceği belirtilmektedir."

4. Yöntem

Araştırmanın amaçlarından biri, yeni programlarla birlikte 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında, bu yöntemi uygulayan öğretmen görüşlerine başvurarak bilgi toplamaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise Kocaeli ilinde pilot okullarda ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerle, aynı sosyal yapı ve bölgedeki pilot olmayan okullarda çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın birinci amacı için iki çalışma yürütülmüştür. İlkin, yeni programları değerlendirme amacıyla yürüttüğümüz çalışmalarda Türkçe ve Hayat Bilgisi anketleri ekine 1. sınıf öğretmenlerince doldurulmak üzere yeni okuma yazma yöntemiyle ilgili sorulardan oluşan bir bölüm eklenerek Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli ve Van illerindeki, pilot okulların 1. sınıf öğretmenlerinin ses temelli ve çözümleme yöntemini karşılaştırarak cevaplayacakları 11 madde hakkında görüşleri derlenmiştir. Buna ek olarak, Kocaeli' de pilot okulların 1. sınıflarında görev yapan öğretmenlerle zümre toplantısında bir araya gelinerek yeni okuma yazma öğretim yöntemiyle ilgili sorunlar tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı için öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerilerini belirlemek için bir okuma testi geliştirilmiş ve aşağıda detayları verilen araç ve yöntemlerle bu okuma testi uygulanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Örneklem:

Kocaeli'deki pilot okullarda 1. sınıflarda görev yapan toplam 37 sınıf öğretmeninden 32'si kadrolu, 5'i de ücretli öğretmendir. "Ses Temelli Cümle Yöntemi" konusunda sorunları tespit etmek için zümre toplantısına katılan öğretmen sayısı 25'tir. Kocaeli'de zümre toplantısında çalışmaya katılım oranı % 67 olmuştur. Öğretmen görüşlerini derlemek için yürütülen diğer çalışmaya rasgele seçilen 6 ilde, merkez ve ilçe toplam 29 okuldan 56 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır.

Ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızları, okuma anlama becerileri, okuma hatalarını karşılaştırmak için yürütülen çalışmada il merkezinde farklı sosyal yapıdaki öğrencilere eğitim veren 3 pilot okul ve aynı mahallelerdeki 3 pilot olmayan okulla, rasgele seçilen bir ilçede aynı sosyal yapıdaki 1 pilot ve 1 pilot olmayan okul kümeleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan pilot okullar ve yakın pilot olmayan okullar ile öğrenci sayıları Tablo 1'de sunulmuştur. Bu okulların 1. sınıfta tek şubesi olanlarda tüm öğrencilere okuma testi uygulanmış, 2 veya daha fazla olanlarda ise rasgele yöntemle seçilen sınıfların bazılarında numarası tek sayı olanlar, diğerlerinde de çift sayı olan öğrenciler okuma testine alınmıştır. Öğretmenlerden sadece okumayı hiç sökmemiş öğrencileri belirtmesi istenerek o öğrenciler araştırmaya alınmamışlardır. Okuma testine alınan toplam öğrenci sayısı 386'dır. Bu öğrencilerden 1. sınıfta sınıf tekrarı yaptığı belirlenen 3 öğrenci (pilot okullarda) ve hikâyeyi daha önce okuduğu belirlenen pilot okullardan 14, pilot olmayan okullardan 17, toplam 31 öğrenci analizlere dahil edil-

memiştir. Analizler toplam 194'ü pilot, 158'i pilot olmayan okullardan 352 öğrenci ile yapılmıştır. Toplam denek sayısının %55,1'i pilot okullardan, %44,9'u pilot olmayan okullardandır.

Tablo 1. Okuma Testine Katılan Deneklerin Okul ve Sayıları

OKULLAR	Frekans	Yüzde
Pilot- Türk Pireli İÖO.	42	11,9
Atatürk İÖO.	27	7,7
Pilot- Suadiye İÖO.	20	5,7
Barbaros İÖO.	31	8,8
Pilot- 28 Haziran İÖO.	54	15,3
Fevzi Çakmak İÖO.	45	12,8
Pilot- Yahya Kaptan İÖO.	78	22,2
23 Nisan İÖO.	55	15,6
Toplam	352	100,0

Veri Toplama Araçları:

İlk okuma yöntemiyle ilgili olarak 6 ilde uygulanan anketlere eklenen sorular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlk Okuma Yöntemlerini Karşılaştırma Maddeleri

	Hangi yöntemle;	
1.	okumaya daha çabuk geçilmektedir?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
2.	okumaya-daha toplu geçilmektedir?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
3.	okuma hızı daha yüksektir?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
4.	okuduğunu daha iyi anlamaktadırlar?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
5.	telaffuz daha doğru yapılmaktadır?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
6.	öğrencilerin daha yaratıcı olmalarını sağlamaktadır?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
7.	duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmektedirler?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
8.	yarıyıl tatilinde (okula ara verme durumunda) okuma becerisinde unutma daha az gerçekleşmektedir?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
9.	hece, sözcük ve cümle kavramları daha erken oluşmaktadır?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
10.	veli memnuniyeti daha üst seviyede olmaktadır?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )
11.	okuma-öğretmeyi tercih edersiniz?	Ses Temelli( ) Çözümleme ( )

Kocaeli'de pilot okullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine bir yıllık uygulama ardından ses temelli cümle yöntemiyle ilgili en temel sorunlarınız neler olmuştur şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Okuma testi için seçilen hikâye "Salyangoz ve Evi" isimli aşağıdaki çok yaygın olmayan bir hikâyedir. Öğrencilerin okuduğu kağıtta hikâyeye başlık yazılmamıştır.

Bir salyangoz varmış. Kelebek ve uğurböceği onun arkadaşlarıymış. Onlarla konuşurken, evini sırtında taşımayı sevmediğini söylermiş. "Ah keşke" dermiş. "Evimi sırtımda taşımak zorunda olmasaydım. Hadi taşıyorum, bari sizin elbiseleriniz gibi renkli olsaydı."

Kelebek ve uğur böceği bir gün salyangoza; "Hani evim renkli olsun diyorsun ya, biz çaresini bulduk. Ressam olan bir tırtıl var. Seni ona götürürsek, evini rengârenk boyar."

Salyangoz buna çok sevinmiş. "Ne duruyoruz! Hemen gidelim." demiş. Böylece tırtılın yanına gitmişler. Tırtıl salyangozun evini çok güzel renklerle boyamış. Salyangoz yeni görüntüsünü beğenmiş ama evinin sırtında olması, yine de onu üzüyormuş.

Dönerken yağmur başlamış. Kelebek ve uğur böceği çok ıslanmışlar. Oysa salyangoz hemencecik evinin içine girmiş ve ıslanmaktan kurtulmuş.

Yağmur durunca, salyangoz evinin boyasının aktığını görmüş. Islanan arkadaşlarını görünce üzülmüş. Kendi kendine şöyle demiş; "İyi ki saklanabileceğim bir evim var. Rengi olmasa da beni yağmurdan koruyor."

Bu hikâye, Mehmet Vural'ın (2000) Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi adlı kitabından alınmıştır. Hikâye Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görevli Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı öğretim elemanlarına gösterilerek önerileri doğrultusunda basitleştirilmiş ve kısaltılmıştır. Hikâye ile ilgili 15 adet 2 seçenekli kelime bilgisi, kronoloji bilgisi, karakter bilgisi, olay örgüsü, hikâyeyi isimlendirme, anlam çıkarma ve benzeri farklı okuma becerilerini ölçecek soru geliştirilmiştir. Ardından, hikâye ve sorular zümre toplantısında pilot okullarda görev yapan 25 birinci sınıf öğretmenine gösterilerek onların önerileri doğrultusunda bazı kelimeler değiştirilmiş, cümleler kısaltılmış, sorular geliştirilmiş ve yenileri eklenmiştir.

Denek öğrencilere okutulmak üzere hikâye 18 punto, Times New Roman ve bold karakterinde A4 sayfasına basılmıştır. Hikâye ayrıca testi uygulayanların takip edebilmeleri ve doldurmaları için yanına bir kontrol listesi gelecek şekilde basılmıştır (Bkz. Şekil 1).



SÜRE:

Adı:.....Okul:.....Sınıf:.....Ana Okulu:.....Tekrar.....Hikâye.....

Yanlış Okuma Atlayarak Okuma Ekleyerek Okuma Tekrarlayarak Okuma İzleyerek Okuma Okumada ses tonu Yüksek ( ) Normal ( ) Alçak ( ) Okuma Kuralları Noktada Durma ( ) Virgülde Durma ( ) Vurgu Yapma ( ) Tonlama ( ) Nefes Kontrolü Normal ( ) Mırıltı Çıkarma ( ) Düzensiz Nefes ( ) Okuma Aralığı (Uzun) (Kısa)	Bir zamanlar sevimli bir salyangoz varmış. Kelebek ve uğurböceği onun arkadaşlarıymış. Onlarla konuşurken, evini sırtında taşımayı sevmediğini söylermiş. "Ah keşke! Evimi sırtımda taşımak zorunda olmsaydım. Hadi taşıyorum, bari sizin elbiseleriniz gibi renkli olsaydı" dermiş. Kelebek ve uğurböceği bir gün salyangoza; "Hani evim renkli olsun diyorsun ya, biz çaresini bulduk. Ressam olan bir tırtıl var. Seni ona götürürsek, evini rengârenk boyar." Salyangoz buna çok sevinmiş. "Ne duruyoruz! Hemen gidelim." demiş. Böylece tırtılın yanına gitmişler. Tırtıl salyangozun evini çok güzel renklerle boyamış. Salyangoz yeni görüntüsünü beğenmiş. Ancak evinin sırtında olması, yine de onu üzüyormuş. Dönerken yağmur başlamış. Kelebek ve uğurböceği çok ıslanmışlar. Oysa salyangoz hemencecik evinin içine girmiş ve ıslanmaktan kurtulmuş. Yağmur durunca, salyangoz evinin boyasının aktığını görmüş. Islanan arkadaşlarını görünce üzülmüş. Kendi kendine şöyle demiş; "İyi ki saklanabileceğim bir evim var. Rengi olmasa da beni yağmurdan koruyor."	1. ( ) 2. ( ) 3. ( ) 4. ( ) 5. ( ) 6. ( ) 7. ( ) 8. ( ) 9. ( ) 10. ( ) 11. ( ) 12. ( ) 13. ( )

Şekil 1. Kontrol Listeli Okuma İzleme Formu

Sorular, testi uygulayanlarca öğrencilere okunmak üzere ayrı bir sayfaya basılmıştır. Testi uygulamak üzere Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2 ve 3. sınıfta okuyan gönüllü 15 öğrenci eğitilmiştir.

İlk hazırlıklar tamamlandıktan sonra 2 pilot okulda birinci sınıflardan rasgele seçilen 20 civarında öğrenciye deneme amacıyla test uygulanmıştır. Bu uygulama esnasında testi uygulayanlar dikkat çekmeyecek şekilde kronometre ile zaman tutmuş, öğrenci okurken kendi önlerindeki kontrol listeli hikâyeye okuma hatalarını yanlış okumaya (y), tekrar etmeye (t), atlayarak okumaya (a), ekleyerek okumaya (e) gibi semboller koyarak takip etmişlerdir. Ayrıca okumada ses tonu, nefes kontrolü, okuma kurallarına uyulup uyulmadığı da gözlenmiştir. Yapılan deneme sonucu ortalama uygulama süresi, uygulamada ve puanlamada dikkat edilmesi gerekenler, soruların sorulma şekli ve tonu, izleme esnasında okuma hatalarının işaretlenmesi ve sayılması gibi birçok unsur gözden geçirilerek ilkeler ve standartlar belirlenmiştir. Son olarak, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar ayırt edicilik açısından incelenmiş ve hiçbir öğrencinin doğru cevap veremediği ve herkesin doğru cevap verdiği sorular çıkarılmıştır. Bu ön uygulama ardından testi uygulamak üzere yetiştirdiğimiz öğrencilerle son kez detaylar üzerinde çalışılarak asıl uygulamaya geçilmiştir.

Asıl uygulamada sorulan toplam 13 soru aşağıdadır. Sorular testi uygulayanlarca yumuşak ve yavaş bir ses tonuyla sorulmuş ve (a) veya (b) gibi seçenek harfleri okunmamıştır. Öğrenci cevapları testi uygulayanlarca işaretlenmiştir.

1) Masalımızın baş kahramanı,
a.Salyangoz mudur? b.Ateşböceği midir?
2) Aşağıdakilerden hangisi salyangozun arkadaşıdır?
a.Tırtıl mı? b.Kelebek mi?
3) Ressam olan hangisidir?
a.Uğurböceği mi? b.Tırtıl mı?
4) Salyangozun üzüldüğünü gören arkadaşları,
a. Onu ateşböceğine mi götürmüşler? Yoksa
b. Onu tırtıla mı götürmüşler
5) Salyangoz tırtıla neden gitmiş?
a. Evini tamir ettirmek için mi? b. Evini boyatmak için mi?
6) Salyangoz evinin,
a.Çok Renkli mi? b.Çok Büyük mü olmasını istiyormuş?
7) Yağmur yağmaya,
a.Tırtılın yanına giderken mi başlamış? b.Tırtılın yanından dönerken mi?
8) Yağmur başlayınca salyangoz,
a.Evinin içine mi girdi? b. Arkadaşlarına mı gitti?
9) Salyangoz arkadaşları için neden üzülmüştür?
a. Evleri yıkıldığı için mi? b. Islandıkları için mi?
10) Salyangozun evinin boyası ne zaman akmıştır?
a.Yağmur yağınca mı? b.Yağmurdan önce mi?
11) Salyangoz, evini sırtında taşımanın değerini ne zaman anlamıştır?
a.Arkadaşları yağmurda ıslanınca mı anladı?
b.Tırtıl evini boyayınca mı?
12) Salyangoz arkadaşlarına tırtıla "Hemencecik" gidelim derken,
a.Gecikmeden gidelim mi?
b.Yavaşça gidelim mi demek istemiştir?
13) Siz olsaydınız bu masala hangi başlığı koyardınız?
a.Salyangoz ve Evi mi? b.Tırtıl ve Uğur Böceği mi?

Uygulama:

Okuma testi 16 Mayıs- 27 Mayıs tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulamaya bu amaç için eğitilen sınıf öğretmenliği öğrencileriyle gidilmiştir. Araştırmacılar tek şubeli okullarda tüm öğrencileri, çok şubeli okullarda ise sınıflardan rasgele olarak tek ve çift numaralı öğrencileri seçerek grup grup okuma testine götürmüşlerdir. onarlı, onbeşerli gruplar halinde uygulama yapıldığından çok zaman almamıştır. Ortalama okuma süresi 4 dakika civarındadır, sorularla birlikte 6-8 dakika içerisinde bir öğrencinin okuma testi bitirilebilmiştir. Öğrenciler toplu olarak alındığından okuma testini alan öğrencilerle alacak öğrenciler birbirleriyle iletişim hâline geçememişler, yani okuma yapacak öğrenciler önceden okuma parçasıyla ilgili bilgi sahibi olmamışlardır.

Testi uygulayanlar öncelikle öğrencilerle selamlaşmış, onlara isimlerini sormuş, onları rahatlatmışlardır. Öğrencilere, "Birlikte bir hikâye okuyalım mı?" sorusu sorulmuştur. 386 öğrenciden sadece birisi okumak istemediğini söylemiştir. Kendisine yine de teşekkür edilerek sınıfına götürülmüştür. Öğrenciler okuma kağıdından hikâyeyi okurken, uygulayan gözlem kağıdını takip edip işaretlemiştir. Okuma süresi için belirlenen ortalama 4 dakika içerisinde hikâyenin ilk paragrafını bitiremeyen öğrencilere teşekkür edilerek devam ettirilmemiştir. Bu öğrenciler "çok yavaş" olarak kodlanmış, hatalarına ve anlama düzeylerine bakılmamıştır. Okuma bittikten sonra birkaç saniye öğrencilerin nefes almaları beklenmiş, "Aferin, ne kadar güzel okudun!" şeklinde takdir edilmişler, ardından öğrencilere şimdi sana birkaç soru sormak istiyorum şeklinde yönlendirme yapılarak sorular sorulmuştur. Okuma testleri okul kütüphaneleri, bilgisayar laboratuarları ve benzeri geniş salonlarda birbirlerinden rahatsız olmayacakları kadar uzak köşelere yerleştirilmiş masa ve sıralarda yapılmıştır. Tüm uygulama süreci hem öğrenciler hem de uygulayanlar için çok olumlu bir atmosferde gerçekleşmiştir.

V. Bulgular ve Yorum

Araştırmada derlenen bilgiler ve ulaşılan bulgular sırasıyla öğretmen görüşleri, okuma becerisi kazandırma oranları, okuma testi sonuçları ve uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri başlıkları altında açıklanmıştır.

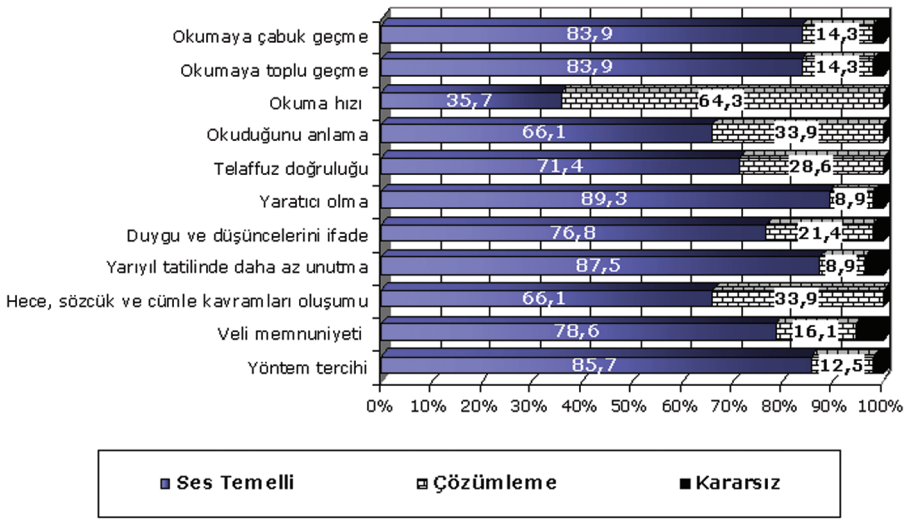
1. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yöntemleri Hakkında Pilot Okullarda Görev Yapan Öğretmen Görüşleri:

Ses Temelli ve Çözümleme yöntemlerini karşılaştırmak amacıyla sorulan sorulara 6 ilde verilen cevaplar göstermektedir ki okuma hızı dışında diğer tüm maddelerde öğretmenler ses temelli cümle yöntemini daha olumlu değerlendirmektedirler.

Okumaya erken başlama ya da okumaya daha çabuk geçme konusunda deneklerin nerdeyse %84'ü ses temelli yöntemi işaret etmişlerdir. Deneklerin yine %84'ü ses temelli cümle yönteminde okumaya daha toplu geçildiğini ifade etmişlerdir. Okuduğunu anlama, telaffuz doğruluğu, öğrenci yaratıcılığını teşvik, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisi, yarıyıl tatilinde daha az unutma, hece, sözcük kavramlarının daha erken oluşumu ve benzeri tüm maddelerde öğretmenler ses temelli cümle yöntemini daha olumlu bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin %79'u ses temelli cümle yönteminden velilerin daha hoşnut olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak, hangi yöntemle okuma öğretmeyi tercih edecekleri sorusuna, öğretmenlerin nerdeyse %86'sı ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğretmeyi tercih ettiğini ifade etmişlerdir. (Şekil 2)

2. Pilot ve Pilot Olmayan Okullardaki Öğrencilerin Okuma Becerisini Kazanma Oranlarının Karşılaştırılması:

Ses temelli cümle yönteminin uygulandığı Kocaeli'deki 15 pilot okulun birinci sınıfına devam eden 1095 öğrenciden % 96'sı 15 Mayıs 2005 itibarıyla okuma yazma becerici kazanmışken, bu okulların en yakınında olup çözümleme yönteminin uygulandığı komşu 15 okula devam eden 1056 öğrenciden % 90'ı okuma yazma becerisi kazanabilmiştir. Görüldüğü gibi pilot okullarda okuma-yazma becerisini kazanan öğrenci sayısı daha yüksektir. Ancak bu farkın anlamlılığı test edildiğinde elde edilen "t" değeri (.593) 28 serbestlik derecesi için p>.05 olduğundan bu fark anlamlı bir fark olarak kabul edilememektedir.



Şekil 2. Ses Temelli ve Çözümleme Yöntemleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

3. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Öğrencilerin Okuma Anlama, Okuma Doğruluğu ve Okuma Hızına Etkilerinin Karşılaştırılması:

Okuma testine alınan toplam öğrenci sayısı 386'dır. Bu öğrencilerden 1. sınıfta sınıf tekrarı yaptığı belirlenen 3 öğrenci (pilot okullarda) ve hikâyeyi daha önce okuduğu belirlenen pilot okullardan 14, pilot olmayan okullardan 17, toplam 31 öğrenci analizlere dahil edilmemiştir. Analizler toplam 194'ü pilot, 158'i pilot olmayan okullardan 352 öğrenci ile yapılmıştır. Toplam denek sayısının %55,1'i pilot okullardan, %44,9'u pilot olmayan okullardandır. Tüm deneklerin %58,2'si anaokulu eğitimi almış %41,8'i ise anaokuluna gitmemiştir. Pilot ve pilot olmayan okullardaki deneklerin anaokuluna devam etme oranları aşağıdaki çapraz tabloda verilmiştir. Aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına dair yapılan ki-kare testi sonucunda elde edilen Pearson ki-kare değeri = .046'dır. 1 serbestlik derecesinde p>.05 olduğundan aralarında anlamlı bir ilişki veya fark yoktur. Bu sonuç, pilot olan okullarla pilot olmayan okullardaki deneklerin anaokuluna devam etme oranları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Deneklerin Anaokuluna Gitme Oranları

ANAOKULU		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	82	65	147
	Yüzde	42,3%	41,1%	41,8%
Evet	Frekans	112	93	205
	Yüzde	57,7%	58,9%	58,2%
Toplam	Frekans	194	158	352
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Hikâyenin tamamı için ortalama okuma süresi 4 dakika olarak tespit edilmiştir. Bu sürede sadece ilk paragrafı okuyabilen öğrencilere okuma devam ettirilmemiştir. Bu bir okuma sorunu veya zayıflığı olarak görülmektedir. Aşağıda Tablo 4'te görüleceği gibi "çok yavaş" olarak kodlanan okuma sorunu ya da zayıflığı olan öğrenci sayısı pilot okullarda 6, pilot olmayan okullarda ise 14'tür. Aralarında anlamlı bir ilişki ya da fark olup olmadığına dair yapılan ki-kare testi sonucunda elde edilen Pearson ki-kare değeri 5.406'dır. 1 serbestlik derecesinde $p<.05$ olduğundan aralarında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani pilot olmayan okullarda okuma sorunu veya zayıflığı olan öğrenci sayısı anlamlı derecede daha fazladır. Bu sonuç çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerde okuma sorunu veya zayıflığı oranının daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. "Çok Yavaş" Olarak Sınıflanan Öğrenci Oranları

"ÇOK YAVAŞ"		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	188	144	332
	Yüzde	96,9%	91,1%	94,3%
Evet	Frekans	6	14	20
	Yüzde	3,1%	8,9%	5,7%
Toplam	Frekans	194	158	352
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Öğrencilerin okuma anlama becerilerini, sürelerini ve okuma hatalarını karşılaştırmada bağımsız örnekler "t" testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda test sonuçları görülebilir. Okuma süresi pilot olmayan okullarda ortalama 3:55:21 iken pilot okullarda 4:43:13 olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar arasındaki farkın anlamlılığı testinde elde edilen "t" değeri varyansların eşit olmadığı varsayımıyla 3,982'dir. 331 serbestlik derecesinde $p<.05$ olduğu için aralarındaki fark anlamlıdır. Bu sonuçla, pilot okullarda öğrencilerin pilot olmayan okullardaki öğrencilerden daha yavaş okudukları söylenebilir. Bunu okuma yöntemiyle ilişkilendirdiğimizde, çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin daha hızlı okudukları açıktır. Pilot okul öğrencilerinin ortalama atlama hatası sayısı 1,88 iken pilot olmayan okullarda bu sayı 1,71'dir. Or-

talama tekrar okuma sayısı pilot okullarda 9,09 iken pilot olmayan okullarda 7,73'tür. Yanlış okumada ortalama sayılar pilot okullar için 6,68, pilot olmayan okullarda 6,15'dir. Bu ortalamalar arasındaki farklar aşağıdaki tablodan da görüleceği gibi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani ses temelli ya da çözümleme yönteminin ilk okuma öğrenme de daha az veya fazla bu hatalara sebep olduğu iddia edilemez. Sadece ekleme hatası ortalama değerleri arasındaki fark sınır düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ses temelli okuma öğrenen öğrenciler ortalama 1,23 kez ekleme hatası yaparken bu sayı çözümleme yöntemiyle okuma öğrenenlerde 0,93'tür. Tabloda da görüleceği gibi Varyans Eşitliği Levene Testi bu madde için grup varyanslarının farklı olduğunu yani eşit olmadığını göstermektedir. Eşit olmayan varyans varsayımıyla elde edilen bağımsız örneklem "t" testi değeri 1,981 olup 329,8 serbestlik derecesi için p<.05'dir. Bu sonuç ses temelli ilk okuma yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin daha fazla ekleme hatası yaptığını göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerisini ölçmek için sorulan 13 soruya pilot okul öğrencileri ortalama 9,41 doğru cevap verirken, pilot olmayan okullardaki öğrenciler 8,45 doğru cevap vermişlerdir. Aralarındaki farkın anlamlılığı için elde edilen bağımsız örnekler "t" testi sonuçları eşit ve eşit olamayan varyans varsayımı için de p<.05 düzeyinde anlamlı fark göstermektedir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler okuduklarını çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerden daha iyi anlamaktadırlar.

Tablo 5. Okuma Testi İstatistikleri

		Varyans Eşitliği Levene Testi		Bağımsız Örnekler "t" testi				
	VARYANS VARSAYIMI	F	Sig.	"t" testi	Serbestlik Derecesi	Sig. (2tail)	Ortalamalar	Ortalama Farkları
OKUMA	Eşit	7,485	.007	3,850	331	.000	4:43:13,02	0:47:51,35
SÜRESİ	Eşit Değil			3,982	330,863	.000	3:55:21,67	0:47:51,35
ATLAMA	Eşit	,171	,680	,840	330	,402	1,88	,17
YAPMA	Eşit Değil			,830	292,904	,407	1,71	,17
EKLEME	Eşit	5,763	,017	1,919	330	,056	1,23	,30
YAPMA	Eşit Değil			1,981	329,804	,048	,93	,30
TEKRAR	Eşit	3,748	,054	1,489	330	,137	9,09	1,36
ETME	Eşit Değil			1,543	329,996	,124	7,73	1,36
YANLIŞ	Eşit	,551	,459	,809	330	,419	6,68	,54
OKUMA	Eşit Değil			,821	321,980	,412	6,15	,54
OKUMA	Eşit	7,926	,005	2,852	349	,005	9,41	,95
ANLAMA	Eşit Değil			2,782	292,194	,006	8,45	,95

Özetle, ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere kıyasla daha yavaş okumakta, daha fazla ekleme hatası yapmakta ancak daha iyi anlamaktadır. Ayrıca, hızlı okumanın ilköğretim 1 .sınıf için istendik bir davranış olmadığı, 1968 programıyla 2482 sayılı tebliğler dergisinde bu konuda kısıtlamalar getirildiği bilinmektedir.

İzleyerek okuma konusundaki değerler aşağıdaki tabloda görülebilir. Pilot okullarla pilot olmayan okullardaki öğrencilerin izleyerek okuma değerlerinde anlamlı bir ilişki ya da fark gözlenmemiştir. Elde edilen ki-kare değeri, 5,403 olup 2 serbestlik derecesinde p>.05'dir.

Tablo 6. İzleyerek Okuma Oranları

İZLEYEREK OKUMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hiç	Frekans	115	72	187
	Yüzde	63,5%	50,7%	57,9%
Ara Sıra	Frekans	33	34	67
	Yüzde	18,2%	23,9%	20,7%
Sürekli	Frekans	33	36	69
	Yüzde	18,2%	25,4%	21,4%
Toplam	Frekans	181	142	323
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Bunlara ek olarak noktada durma, virgülde durma, vurgulu okuma konusunda yapılan gözlemlerde pilot okul öğrencileriyle pilot olmayan okul öğrencilerinin değerleri birbirlerine çok yakındır. Hiçbirinde anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Tablo 7. Noktada Durma Oranları

NOKTADA DURMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	99	80	179
	Yüzde	53,5%	56,7%	54,9%
Evet	Frekans	86	61	147
	Yüzde	46,5%	43,3%	45,1%
Toplam	Frekans	185	141	326
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 8. Virgülde Durma Oranları

VİRGÜLDE DURMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	153	115	268
	Yüzde	82,7%	81,6%	82,2%
Evet	Frekans	32	26	58
	Yüzde	17,3%	18,4%	17,8%
Toplam	Frekans	185	141	326
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 9. Vurgulu Okuma Oranları

VURGULU OKUMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	143	110	253
	Yüzde	79,4%	78,0%	78,8%
Evet	Frekans	37	31	68
	Yüzde	20,6%	22,0%	21,2%
Toplam	Frekans	180	141	321
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Okuma sırasında nefes kontrolü konusunda testi uygulayanlar 3 noktayı gözlemişlerdir. Bunlardan birincisi nefesin normal olup olmadığıdır. Diğeri, mırıltı çıkarılıp çıkarılmadığı ve sonuncusu düzensiz nefes alınıp alınmadığıdır.

Tablo 10. Normal Nefes Alma Oranları

NORMAL NEFES ALMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	25	17	42
	Yüzde	16,7%	14,9%	15,9%
Evet	Frekans	125	97	222
	Yüzde	83,3%	85,1%	84,1%
Toplam	Frekans	150	114	264
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 11. Mırıltılı Nefes Alma Oranları

MIRILTILI NEFES ALMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	179	148	327
	Yüzde	92,3%	94,3%	93,2%
Evet	Frekans	15	9	24
	Yüzde	7,7%	5,7%	6,8%
Toplam	Frekans	194	157	351
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 12. Düzensiz Nefes Alma Oranları

DÜZENSİZ NEFES ALMA		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Hayır	Frekans	34	28	62
	Yüzde	38,6%	43,1%	40,5%
Evet	Frekans	54	37	91
	Yüzde	61,4%	56,9%	59,5%
Toplam	Frekans	88	65	153
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Yukarıdaki tablolardan da görüleceği gibi nefes alma konusunda ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerle çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin değerleri birbirine yakındır. Yapılan ki-kare testlerinde aralarında anlamlı farklar gözlenmemiştir.

Ayrıca, kelimeler arasında verilen okuma aralığı gözlenmiş ve uzun ve kısa olarak kodlanmıştır. Ses temelli ve çözümleme yöntemleriyle okuma öğrenen öğrencilerin kelimeler arasında verdikleri aralık oranları aşağıdaki tabloda görülebilir. Pilot okul öğrencileri pilot olmayan okul öğrencilerine göre daha uzun aralık verir gibi görünmektedir. Ancak elde edilen ki-kare değeri 2,765 olup, 1 serbestlik derecesi için $p>.05$'dir. Yani, fark anlamlı değildir. Okuma aralığı açısından yöntemler bir farka sebep olmamaktadır.

Tablo 13. Okuma Aralığı Oranları

OKUMA ARALIĞI		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Uzun	Frekans	58	34	92
	Yüzde	34,9%	26,0%	31,0%
Kısa	Frekans	108	97	205
	Yüzde	65,1%	74,0%	69,0%
Toplam	Frekans	166	131	297
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

Son olarak, okumadaki ses tonuna dikkat edilmiştir. "Yüksek", "normal" ve "alçak" olarak kodlanan ses tonu oranları aşağıdaki tablodan da görüleceği gibi birbirine yakındır ve aralarında anlamlı farklar gözlenmemiştir.

Tablo 14. Ses Tonu Oranları

SES TONU		Okullar		Toplam
		Pilot	Pilot Değil	
Yüksek	Frekans	16	15	31
	Yüzde	8,6%	10,4%	9,4%
Normal	Frekans	121	105	226
	Yüzde	65,4%	72,9%	68,7%
Alçak	Frekans	48	24	72
	Yüzde	25,9%	16,7%	21,9%
Toplam	Frekans	185	144	329
	Yüzde	100,0%	100,0%	100,0%

4. Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Öğretmenlerin Sorunlar ve Çözümleri Konusundaki Görüşleri:

Aşağıda listelenen sorunlar, zümre toplantısında bazı öğretmenlerin ifade ettikleri sorunlardır.

- Seslerin tek tek birleştirmeye çalışılması; öğrencilerin önce kelimeyi çözümleyip sonra okumaya geçmesi; eğitim sırasında çoğunlukla ses, hece ve kelime üzerinde çalışılması, kelimelerden yeterince cümle oluşturulup bu cümlelerin okunmaması sonucu, cümleyi bütün olarak algılayamadıkları;
- Kitap ve benzeri materyallerin temel harflerle yazılı olması;
- Seviyeye uygun yeterli materyal olmayışı gibi nedenlerle öğrencilerde okuma hızının yavaş arttığı;
- Sınıflardaki öğrenci mevcutlarının fazlalığının grup çalışmalarını ve başarıyı olumsuz etkilediği;
- Az da olsa öğrencilerden bazılarının okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu;
- Önemli bir sorun olarak görülmese de bazı öğrencilerin satır sonlarına sığmayan kelimelerde kelimeyi uygun yerinden bölmeyip heceleri böldüğü belirlenmiştir.

Çözüm önerisi olarak:

- Kaynak eksiğinin giderilmesi;
- "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile hızlı okuma becerisini kazanılması için; etkinlikler sırasında ses, hece ve kelime yanında, cümlelerin de daha fazla kullanılması; verilen seslerden oluşturulan hecelerden kelimeler, kelimelerden de kısa (iki-üç sözcük içeren) cümleler oluşturulması, oluşturulan cümle ve kısa metinlerin okutulması ve yazdırılması, böylece öğrencinin bakış açısının daralmasının önlenmesi,
- Özellikle hatalı davranışların pekiştirilmemesi için aceleci davranılmaması, doğruluk ve güzelliğin hız için feda edilmemesi,
- Önümüzdeki öğretim yıllarında okuma-yazma becerisinin kazandırılması

yönünde sorun yaşanmaması ve en üst düzeyde başarı elde edilebilmesi için 1. sınıfı okutacak öğretmenlerin "Okuma ve Yazma" konusunda hizmetiçi eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.

VI. Sonuç ve Öneriler

Çözümleme yöntemi dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzun müddet en iyi yöntem olarak tanıtılmış ve kabul edilmiştir. Bu yönteminin aniden değiştirilmesi tüm öğretmen ve eğitimcilerde bir şaşkınlık ve şüphe yaratmıştır. Ancak uygulamalar sırasında öğretmenlerin rahatladığı ve yeni yöntemi benimsediği zümre toplantılarında gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bilgiler ve bulgular da bu doğrultudadır. Öğretmenler okuma anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından ses temelli cümle yöntemini büyük çoğunlukla daha olumlu bulmuşlardır. Sadece okuma hızı açısından çözümleme yöntemi daha etkilidir; ancak normalin üstünde hızlı okuma ilköğretim 1. sınıf öğrencileri için öncelikli davranış olarak görülmemektedir.

Okuma testi bulguları da benzer sonuçlar vermiştir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anlamaktadırlar. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta ancak diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmemektedir. Bunlara ek olarak çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler içerisinde "çok yavaş" olarak sınıflanan öğrenci sayısı anlamlı derecede fazladır.

Çok yaygın olmasa da ses temelli cümle yönteminde cümleyi bütün olarak algılama da, seviyeye ve yönteme uygun kaynak kitap ve benzeri materyal olmadığı için okuma hızında sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Ayrıca, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının kalabalık olması alıştırma ve uygulama imkânlarını sınırlamaktadır. Az da olsa bazı öğrencilerin okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu ve satır sonlarına sığmayan kelimelerde kelimeyi uygun yerinden bölmeyip heceleri böldüğü gözlenmektedir.

Gerek literatür taraması, gerek öğretmen görüşleri gerekse okuma testi sonuçları ses temelli cümle yönteminin çözümleme yönteminden daha kötü veya olumsuz bir yöntem olmadığını göstermektedir. Şenel'in de (2004) belirttiği gibi hiçbir yöntem mükemmel değildir. Ses temelli cümle yöntemi hakkında da eleştiriler olacaktır. Bununla birlikte, zaman içerisinde öğretmenler bu yöntemi tekrar tekrar uyguladıklarında, öğretmenlerin yeterlilikleri ve yöntemin etkililiği de artacaktır.

Kaynakça

Adams, G. (1995) "Project Follow Through: In-depth and Beyond." Effective School Practices. Volume 15 Number 1, Winter 1995-6

Adams, M. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT. Press.

Akyol, H. (2001) Türkçe İlk okuma ve Yazma Öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bond, G., Tinker, M. A., Wasson, B. B., Wasson J. B. (1989) Reading Difficulties, their diagnosis and correction. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Chall, J. S. (1967) Learning to Read: The Great Debate. New York: Mc Graw-Hill.

Chall, J.S. (1996). Learning to read: The Great Debate. New York: McGraw-Hill.

Cromwell, S. (1997) "Whole Language and Phonics: Can they work together?" Education World. Walden University.

Kay: http://www.education-world.com/a_curr/curr029.shtml

Çelenk, S. (1992) "Farklı Yöntemler açısından ilk okuma ve yazma öğretimi ve bir yöntem denemesi." Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 8, Sayfa 370

Çelenk, S. (2002) "İlk okuma-Yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri." İlköğretim-Online, 1(2), 40-42, [Online]:http://ilkogretim-online.org.tr

Duffy G. G.ve L. Rohler (1989) Improving classroom reading instruction. New York:Random House.

Griffith, Priscilla, and Mary W. Olson (1992). "Phonemic Awareness Helps Beginning Readers Break the Code." Reading Teacher, 45(7), 516-23. EJ 439 120

Grossen, B. (1997). Thirty years of research: What we know about how children learn to read: A synthesis of research on reading from the National Institute of Child Health and Human Development. Santa Cruz, CA: Center for the Future of Teaching and Learning.

Hancock, L and Wingert, P. (1996) "Phonics Information." Newsweek. May 1996.

Heilman,A. W., T. Blair, W. Rupley (1990) Principles and practicing of teaching reading. Ohio: Merill Publishing.

Johnson, D. (1999) "Balanced Reading Instruction: Review of Lİterature." North Central Regional Laboratory. Kay: http://www.ncrel.org/sdrs/timely/briiss.htm

Krashen, S. (2002). "Defending Whole Language: The limits of phonics instruction and the efficacy of whole language instruction." Reading Improvement. Vol. 39 No. 1 pp.32-42.

Krashen, S. (2004) "The Phonics Debate." Language Magazine.

Kay: http://www.sdkrashen.com/articles/phonics_debate_2004/01.html

MEB (2004) Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu Ankara: MEB Yayınevi.

NICHD (2000) Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read

Kay: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm

Ontario (2003) "Early Reading Strategies:The report on Expert Panel on Early Reading in Ontario." Ministry of Education.

Kay: http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/reading/effective.html

Özcan A. O. (1992) "İlk okuma yazma öğretim programlarının geliştirilmesi." Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 8, Sayfa 167.

Reyhner, J. (2003) "The Reading wars: Phonics versus Whole Language." Northern Arizona University. Kay: http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading_Wars.html

Ross, A. O. (1976) Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders. NY: MacGraw-Hill Book Company.

Schlafly, P. (1996). "Phonics versus Whole Language." Eagle Forum. Vol 29, No.12. Alton, Illinois.

Shaywitz, S.(1996) "Dyslexia" Scientific American, November 1996 pp 98-104

Şenel, H. G. (2004) "Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler." İlköğretim-Online, 3(2), 48-53, [Online]:http://ilkogretim-online.org.tr

Vural, M. (2000) Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

COMPARISON OF THE PHONICS AND THE WHOLE LANGUAGE METHODS ON READING INSTRUCTION

İsmet ŞAHİN*
Sibel İNCİ**
Hakan TURAN***
Özlem APAK****

Abstract

The Ministry of National Education has started radical changes in 1st to 5th grade primary curriculum in 2004. The curriculum for Life Sciences, Turkish, Mathematics, Social Sciences and Science and Technology courses are redeveloped considering the facts and concepts of the new age. The new curriculum that have piloted at 120 schools in 9 cities in 2004-2005 school year will be in use all over the country starting from the 2005-2006 school year. Together with the new Turkish curriculum, early reading instruction method was also changed. The whole language method having been used since 1981 was abandoned and the phonics (phoneme based) method was introduced. The change in early reading method surprised everyone and many teachers got suspicious about and criticized the change because the whole language method had been promoted to be the best method for years.

This study has two aims. The first is to collect the opinions of teachers, who taught early reading in pilot schools in 2004-2005 school year, about the phonics. The other is to compare the performance of students who were taught to read using the phonics method in pilot schools and those who were taught to read using the whole language method in non-pilot schools in terms of reading pace, reading accuracy and reading comprehension.

For this purpose, items were developed to be asked in a questionnaire regarding the comparison of early reading instruction methods and a reading test was developed to compare the performance of students who were taught reading with different methods. The items were responded by 56 first grade teachers at 29 pilot schools in 6 cities. The reading test was administered to 386 students in 4 pilot and 4 non-pilot schools in Kocaeli. A majority of teachers have very positive opinions about the phonics. They stated that students who were taught to read using the phonics could start reading earlier and as a mass, comprehend what they read better and have higher creativity and self expression skills. A majority of the teachers declared that the students who learnt reading using the whole language method could read faster. The results of the reading test are in concord with the opinion of the teachers and put forward that the phonics cause slower but better understanding in reading. The students of phonics make more suffix mistakes but for the other types of mistakes, no difference was observed.

Key Words: The phonics, the whole language, early reading, reading mistakes, reading comprehension

* Ass. Prof.; Kocaeli University, Faculty of Education
** Lecturer; Kocaeli University, School of Foreign Languages
*** Ass.; Kocaeli University, Faculty of Education
**** Ass.; Kocaeli University, Faculty of Education