



İlkokuma-Yazma Öğretiminde Sözcük Tanımayı Desteklemenin Doğru Okumaya ve Okuma Hızına Etkisi

Banu Aktürkoğlu¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi ile ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinin, "harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağı"nda, öğrencilerin sözcük tanımlarını desteklemenin doğru okuma ve okuma hızı başarısına etkisini incelemektir. Bu amaçla yapılan araştırmanın bağımsız değişkeni ilkokuma-yazma öğretiminde sözcük tanımayı destekleme; bağımlı değişkenleriyse doğru okuma başarısı ve okuma hızı başarısıdır. Araştırma, deneysel yöntemin eşitlenmemiş gruplararası son test desenine göre; deney grubundaki 13 ve kontrol grubundaki 14, toplamda 27 birinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin sözcük tanımlarını desteklemek için şu ilkelerin temele alındığı bir girişim yapılmıştır: İlkokuma ve yazma öğretiminin amacı öğrencilerin sadece kod çözebilmeleri olmamalıdır. Bu süreçte öğrencilerin harf harf ya da heceleyerek okumaya alışmaları önlenmelidir. Sözcük tanıma süreçten ayrı düşünülmemelidir. Öğrencilerin anlam aramaya alışmaları desteklenmelidir. Morfolojik bakımdan çeşitlilik gösteren sözcükler verilerek morfolojik farkındalık desteklenmelidir. Araştırmanın her iki denencesine ilişkin bulgular, ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde sözcük tanımayı desteklemenin doğru okuma başarısını ve okuma hızı başarısını anlamlı düzeyde artırdığını ve bu desteğin etkisinin büyük olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi sürecine ilişkin farklı uygulamalara kaynaklık ederek mevcut işleyişin niteliğinin artırılması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler

İlkokuma ve yazma
Birinci sınıf öğrencileri
Sözcük tanıma
Doğru okuma
Okuma hızı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.11.2023

Kabul Tarihi: 25.10.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 06.12.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.13304

Giriş

Okuma, yazılı bir metni oluşturan harfleri tanıyıp bu harflerin karşılığı olan sesleri hatırlayarak bir araya geldiklerinde oluşturdukları sözcükleri bulmaktan daha fazlasıdır; kod çözerek ulaşılan ya da zihinsel sözlükte karşılığı olan sözcüklerin anlamlarına da bağlı olarak metinlerden üst düzeyde anlam çıkarmaktır. Bir başka deyişle okumanın amacı anlamaktır. Akıcı okuma okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir okuma özelliğidir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Uribe-Zarain, 2007). Doğru okuma ve yeterince hızlı okuma, prozodi gibi, akıcı okumanın bileşenlerindedir (Uribe-Zarain, 2007). Doğru okunmayan bir metni doğru anlamak mümkün olmayacağı gibi yeterince hızlı okunmayan bir metni doğru anlamak da mümkün olamaz (Baydık, 2006). Okuduğunu anlamının

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, banuakturkoglu@gmail.com

bişsel boyutunda kısa süreli bellekte işlenen girdinin kalma süresi en fazla 20 saniyedir (Senemoğlu, 2018, s. 275). Akçin'in (2019) aktardığına göre, Brinkerhoff ve Keefe de bir yetişkinin kısa-süreli hafızasının bir seferde yedi öğeyi (+/- 2) tutabildiğini ve bu sayının çocuğun yaşı küçüldükçe azaldığını; yeni bir sözcüğün harflerinin tek tek çözümlenerek okunması sırasında çocuğun sözcüğü oluşturan harfleri tek tek seslendirerek belleğinde tutmasının, kısa süreli belleğin kapasitesinin dolmasına neden olacağını belirtmişlerdir. Bundan dolayı metin, olması gerekenden yavaş okunursa önceden okunanlarla sonradan okunanların arası açılır; unutmaya unsur işin içine girer. Unutma, metnin öğeleri arasında ilişki kurarak doğru anlam çıkarmayı güçleştirir. Baydık'ın (2006) aktardığına göre, Ehri ve McCormick kelimelerin otomatik okunmasının hızlı okumayı sağladığını belirtmişlerdir. Miles ve Ehri (2019, s. 63-64, 75) de okuduğunu anlamak için zihnin serbest kalması gerektiğini; bunun da sözcükleri, şifrelerini harf harf analiz ederek çözmeden bellekten otomatik olarak getirebilmeye bağlı olduğunu; gelişmekte olan okuyucuların görsel sözcük hafızalarının harf-ses ilişkisini ve anlamı göz ardı etmeden sözcüklere tekrar tekrar maruz kalmak yoluyla geliştiğini belirtmişlerdir.

Bireylerin okuma gelişimlerini sözcük okuma gelişimi üzerinden evrelerle açıklayan kuramcılar evrelerden bazılarını farklı adlandırsalar da benzer dönemlerden söz ederler. Ehri (2005, aktaran Miles ve Ehri, 2019, s. 70) bu dönemleri alfabe öncesi, yarı alfabetik, tam alfabetik ve güçlenmiş alfabetik olarak adlandırmıştır. Tam alfabetik dönemde bellekte bütün olarak depolanan sözcük sayısının artmasıyla başlayan, güçlenmiş alfabetik dönemi Frith ortografik dönem olarak adlandırmaktadır (Baydık, 2006). Ortografik dönemde okuyucu okurken kelimeleri otomatik olarak tanır. Bununla birlikte Rieben (2005), ilgili araştırmaların çocukların sözcük tanımada logografik işlemlemeden fonolojik işlemlemeye ve daha sonra da ortografik işlemlemeye geçtiklerini öne sürseler de bu kabule aşırı derecede katı bir sıralı bakış açısının sorgulanmaya başlandığını; ortografik işlemlemenin sanıldığından daha erken başlayabileceğini; bu aşamalarda kullanılan stratejilerin sıralı bir şekilde birbirini takip etmek yerine birlikte var olma eğilimi olduğunu; asıl önemli sorunun bir aşamadan diğerine geçmeyi sağlayan dinamikler olduğunu belirtmektedir.

Okuma sadece akademik yaşamda değil, yaşam boyu kullanılan temel becerilerden olduğu için okuma becerisinin niteliği bireyin akademik yaşamını olduğu gibi akademik olmayan yaşamını da etkiler. Okuma becerisinin niteliğinin temelleri okumayı öğrenme sürecinde atılır. Bireyler, erken çocukluktan itibaren okuma deneyimleri geçirseler (Bjorklund, 2000, s. 366-367; Davidson, 1996, s. 79-98; Kargın ve Güldenoğlu, 2019, s.274-275; McGee ve Richgels, 2003, s.7; Saracho ve Spodek, 2002, s.171-173; Scarborough, 2001/2018, s.97; Tracey ve Morrow, 2006, s.85-86) de okumayı, istisnalar hariç, programlı öğretim yoluyla ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğrenirler. İlkokuma ve yazma öğretiminde benimsenecek yaklaşımın ve bu yaklaşıma bağlı olarak izlenecek yöntemin nitelikli okuma becerisi kazanmayı desteklemesi önemlidir. Weaver (1994, s.49-50), Chall'ın 1967'de yayımladığı "Learning to Read: Great Debat" adlı kitabında, okuma öğrenme yaklaşımlarını alfabetik kod çözmeye odaklanan "kod temelli yaklaşım" ile alfabetik prensip ve harf-ses ilişkisinden ziyade anlamlı birimlere odaklanan "anlam temelli yaklaşım" olarak ikiye ayırdığını; bu ayrımın pek çok öğretmen tarafından basit bir şekilde ses ya da sözcük yaklaşımı olarak anlaşıldığını; daha sonra bu çatışmanın hatalı bir şekilde ses ve bütün dil arasında bir seçim olarak yeniden şekillendiğini belirtmektedir.

Ülkemizde, ilkokuma ve yazma öğretimi için 1968'den 2005 yılına kadar, bir analitik yöntem tekniği olan Cümle Çözümlemesi (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1968, s. 114) kullanılmıştır. 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan itibaren bir sentetik yöntem olan "Ses Temelli Cümle Yöntemi" kullanılmaya başlanmış (MEB, 2005, s. 253); yöntemin adı 2017'de "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" olarak değiştirilmiştir (MEB, 2017, s. 12). Ülkemizde bu iki yöntemin okuma başarısına etkileri bakımından birbirleriyle karşılaştırıldığı yeterli sayıda deneysel araştırma bulunmamaktadır. Birinin diğerine üstünlüğü savunulurken dayanan bilimsel sonuçlar çoğunlukla yapısı, özellikle ses-harf karşılığı bakımından, bir sesin bir harfe karşılık geldiği Türkçeden farklı olan Fransızca ve İngilizce gibi dillerin kullanıldığı ülkelerde yapılmış araştırmalara dayanmaktadır. Lerkkanen (2003) de okuma araştırmalarının çoğunlukla harf-ses ilişkisi düzenli diller üzerinde değil, İngilizce üzerinde yapıldığını belirtmiştir. Üstelik Flesch'in 1955'te ifade ettiği harf-ses ilişkisinin öğretilmesiyle çocukların her

sözcüğü okuyabilecekleri düşüncesinin bir yansıması olarak yurt dışında yapılan pek çok araştırmanın sonucunun temelde, Chall'ın da belirttiği gibi yöntemlerin birbirine üstünlüğünü değil, ses farkındalığının ve harf-ses ilişkisinin okuma-yazma öğrenmedeki katkısını ortaya koyduğu söylenebilir (Stahl, 2001/2018, s.333-335). Stahl (2001/2018, s. 335)'ın aktardığına göre, ses bilgisi öğretiminin etkilerinin farklı özellikteki gruplarda incelendiği çok sayıda araştırma Ulusal Okuma Paneli tarafından meta analiz yoluyla incelenmiş; ses bilgisi öğretiminde bireşimsel, fonograma dayalı ve eklektik gibi öğretim yöntemlerinin arasında anlamlı farklılıklar da saptanmamıştır. Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt ve Kurt'un (2016) de ifade ettikleri gibi ülkemizde ilkokuma ve yazma öğretimi yöntemlerinin özellikle deneysel olarak karşılaştırıldığı araştırmaların sayısının ve sonuçlarının yeterli olduğu söylenemez. Mevcut araştırmalarda, Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı'yla okuma öğrenen öğrencilerin, bağımsız okumaya önceki yöntemlere göre daha erken sürede geçmekle birlikte doğru, yeterince hızlı ve anlayarak okumada sorunlar yaşadıkları da saptanmıştır (Akman ve Aşkın, 2012; Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Avcı ve Şahin, 2016; Baştuğ ve Erkuş, 2016; Beyazıt, 2007; Kadioğlu Ateş, Ada ve Baysal, 2014; Tok, Tok ve Mazı, 2008; Toker, 2006; Turan ve Akpınar, 2008).

Bu araştırmanın çıkış noktası, Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi ile okuma ve yazma öğretimi sürecinde, öğrencilerin doğru ve yeterince hızlı okumalarını desteklemeyen ve/ya da olumsuz etkileyen özelliklerin olup olmadığı; varsa bunların neler olabileceği sorusudur. Bu sorunun cevabı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2019, s: 10-14) ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin bölümünde ve hâlihazırda kullanılan bir ilkokul birinci sınıf ilk okuma ve yazma ders kitabında aranmıştır. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi ile okuma ve yazma öğretimi sürecinin ilk aşaması "ilkokuma ve yazmaya hazırlık"tır. Öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gelişim alanlarının okuma ve yazma öğrenmeyi destekleyecek hâle gelmesi bakımından bu aşama önemlidir. Son aşama, "bağımsız okuma ve yazma"dır ki bu, ilkokuma ve yazma öğretiminin temel amacıdır. Bu iki aşamanın hemen her ilkokuma ve yazma öğretimi yönteminin de başlangıç ve son aşamaları olması beklenir. Sürecin ikinci aşaması "ilk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme"dir. Bu aşama, "sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme"; "harfi okuma ve yazma"; "harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma" ve "metin okuma basamakları" nı kapsar. Ses farkındalığı okuma ve yazma öğrenmeyi etkileyen önemli bir unsurdur (Adams, 2001/2018, s.66-78; Anthony ve Francis, 2005; Kargin ve Güldenoğlu, 2019, s.280-283; Lerkkanen, 2003; McGee ve Richgels, 2003, s.119; Milledge ve Blythe, 2019; Saracho ve Spodek, 2002, s.173-174; Troia, 2004, s.271-280). Sesleri ayırt etme fonolojik farkındalık görevlerinden biridir. Bu bakımdan "sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme basamağı" ilkokuma ve yazma öğretme-öğrenme süreci için önemlidir. Harf-ses ilişkisinin bu süreci ses farkındalığından daha fazla desteklediğini ortaya koyan araştırmalar da vardır (Lerkkanen, 2003; McGee ve Richgels, 2003, s. 125; Miles ve Ehri, 2019, s. 75-76; Rieben, 2005; Stahl, 2001/2018, s. 343; Tortorelli, Bowles ve Skibbe, 2017). Bu bakımdan "harfi okuma ve yazma basamağı" da ilkokuma ve yazma öğretme-öğrenme süreci için önemlidir. Metin okuma ve yazma, bağımsız okuma ve yazmanın bir önceki basamağıdır ve her ilkokuma ve yazma öğretimi yönteminin bağımsız okuma ve yazmadan önceki basamağı olması beklenir.

"İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" aşamasında "sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme" basamağından sonra birleşim yöntemi kullanılmakta; Program'da belirtilen sıraya göre sırası gelen harfin okunuşu ve yazılışı öğretildikten sonra bu harf daha önce öğretilenlerle birleştirilerek heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturulmaktadır. "Harfi okuma ve yazma" ile "harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma" basamaklarının Ehri'nin (2005, aktaran Miles ve Ehri, 2019, s. 70) tam alfabetik evreyle güçlenmiş alfabetik evreyi (ortografik evre) betimlemek için belirttiği özellikleri kapsadığı görülmektedir. Özellikle "harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma" basamağında öğrenciler, sınıfta yapılan etkinliklerin nitelik ve niceliğine göre, ilk tanıdıkları dil yapıları olan harfleri ve/ya da heceleri görmeye eğilim gösterip alışabilirler. Öğrencilerin okuma sırasında harfleri ve/ya da heceleri görmeye ve tanımaya, bunların seslerini hatırlayarak birleştirmeye yoğunlaşmaları anlamın göz ardı edilmesine neden olurken sözcüklerin doğru okunmasını desteklemediği gibi engeller; okuma hızını düşürür. Uribe-Zarain (2007) de okuyucunun sözcükleri çözmek için sürekli durmasının anlamayı

engelleyeceğini ve okuma sürecini zahmetli hâle getireceğini belirtmiştir. Tracey ve Morrow'un (2012/2017; s: 105) aktardıklarına göre, Gunning de tam alfabetik evrede sözcüklerdeki harflerin tümünün işleme çabasının beraberinde okuma hızını da yavaşlatan harf harf okumaya alışma tehlikesini getirdiğini belirtmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2019, s. 10-14) ilkokuma ve yazma öğretimiyle ilgili bölümünde, bu olumsuzlukların önüne geçmeyi destekleyecek hiçbir açıklama bulunmamaktadır. Sağır (2019) da 332 sınıf öğretmenin katıldığı bir araştırmasının sonunda, öğretmenlerin %73,5'i gibi önemli kısmının Program'da yer alan özellikle ilkokuma-yazma öğretimi yönteminin basamaklarına ilişkin açıklamaları ve uygulama örneklerini yetersiz bulduklarını belirlemiştir. Program'daki bu eksikliğin, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde, heceleyerek okuma alışkanlığına neden olabilecek etkinlikler yaptırma; sözcüklerinin her hecesi farklı renkte yazılmış metin panolarını sınıfın duvarlarına asma ve etkinlik kâğıtlarına aynı şekilde yazılmış metinleri okutma gibi yanlış uygulamalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Ders kitapları öğretim programlarının uygulanmasında kullanılan araçların başında gelmektedir. Öğretim programlarındaki belirsizliklerin ders kitaplarına yansması normaldir. Her ne kadar bu kitaplar ilgili kurullar tarafından değerlendirilse de kitap yazarları programlardaki belirsizlikleri kendi deneyimlerine göre yorumlayarak kitaplara içerik hazırlarlar. Ülkemizde, 2005-2006 Öğretim Yılı'ndan itibaren kullanılan birinci sınıf ilkokuma ve yazma ders kitaplarının içeriklerinin de okumayı henüz öğrenme sürecinde olan öğrencilerin harf ve hece gibi küçük dil yapılarını görüp birleştirmeye çabalamaya alışmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, hâlihazırda kullanılan birinci sınıf ilkokuma ve yazma ders kitaplarından biri (Civelek, Yılmaz Gündüz ve Karafilik, 2018) incelendiğinde şu özelliklerde içeriğe yer verildiği görülmektedir: Türkçe herhangi bir sözcükte yer almayan birimlere de ulaşma (s. 69: ul, uk; s. 85: iy, üy; s. 95: lö; s. 105: ıy, ık, ıt; s. 111: ed, üd, ıd; s. 140: eç); sırası gelen sessiz harfin önüne ve arkasına önceden verilmiş tüm sesli harfleri getirerek hecelere aynı anda ulaşma (s. 63: -em, -im, -om, -me, -ma, -mi, -mo; s. 73: -et, -it, -ta, -to, -at, -ot, -te, ti, -tu; s. 85: -ey, -iy, -uy, -ye, -yi, -yu, -ay, -oy, -üy, -ya, -yo, -yü; s. 99: -er, -ir, -ur, -ör, -ra, -ro, -rü, -ar, -or, -ür, -re, -ri, -ru, -rö; s. 111: -ed, -id, -ud, -öd, -de, -di, -du, -dö, -ad, -od, -üd, -ıd, -da, -do, -dü, -dı); ulaşılan heceleri önceden verilen uygun hecelerle birleştirerek sözcüğe ulaşmadan olduğu gibi bırakma (s. 95: -nö, -tö, -ök, -öm, -yö; s. 99: -ir, -ro, -or, -ür, -re, -ri, -ru, -rö; s. 105: -ıl, -mı, -rı; s. 135: -ız); ulaşılan heceleri sözcükten bağımsız tekrar etme (s. 27: -le; s. 33: -la; s. 43: -ik, -li, -ki; s. 49: -na, -ni; s. 59: -lo, -ko; s. 63: -om, -ma). Bunlar öğrencilerin harf ve hece gibi küçük dil yapılarını görüp birleştirmeye çabalamaya alışmalarına neden olacağı gibi sözcük tanımaya da desteklemeyen içeriklerdir. Sözcük tanıma ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinden sonraya bırakılmamalıdır. Baydık'ın (2006) aktardığına göre Siegler ilk sınıflardaki okuma gelişiminin öncelikle sözcük okuma gelişimiyle bağlantılı olduğunu; Ehri ve McCormick de çocukların bütün olarak okudukları sözcük sayısının artmasının okuma hızını artırdığını belirtmektedirler. İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde, ulaşılan heceleri önceden verilen uygun hecelerle birleştirip sözcüklere ulaşmak, hecelerin tekrarını sözcükleri tekrarlayarak yaptırmak başlangıç düzeyindeki okuyucunun sözcüğü bütün olarak görmesini sağlar. Ulaşılan sözcüklerin bütün olarak doğru sesletimini ve anlamlarını da öğrenmek başlangıç düzeyindeki okuyucunun, okurken Çift Yollu Aşamalı Model'in sözcüklerin otomatik olarak tanınması anlamına gelen sözcüksel yolunu (Coltheart, Curtis, Atkins ve Haller, 1993) kullanabilmesini de destekler. Sözcük tanımının desteklediği bir ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinin, başlangıç düzeyindeki okuyucular için, "tek ses-tek harf" özelliğine sahip Türkçe söz konusu olduğunda bu özelliğe sahip olmayan dillere göre daha mümkün ve kolay olacağı düşünülmektedir. Troia (2004, s.272) da Türkçe gibi daha düzenli yazım kalıplarına sahip diller söz konusu olduğunda okumayı henüz öğrenen çocukların, İngilizce okumayı öğrenen çocuklara göre yazılı uyarının kodunu, harfleri seslerle doğrudan kolayca eşleştirebilecekleri için daha doğru ve daha hızlı bir şekilde çözebileceklerini belirtmiştir. Sonuç olarak, Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi ile okuma ve yazma öğretimi sürecinde, "sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme" ile "harfi okuma ve yazma" basamaklarını nitelikli bir şekilde geçen öğrenme güçlüğü olanların dışındaki öğrencileri hecelere uğraştırmanın onların anlam arayışları ile doğru ve yeterince hızlı okumalarını engelleyeceği; sözcük tanımalarını desteklemeyeceği düşünülmektedir.

Okumayı öğrenmeyle ilişkili olan bilişsel dil yeterliklerinden biri de morfolojik farkındalıktır. Morfolojik farkındalık, sözcükleri oluşturan parçaları tanıyıp bunlardan yararlanabilme becerisidir (Memiş, 2019). Topbaş, Maviş ve Başal (1997) çocukların sözcüklerle iletişim kurmaya başladıkları erken dönemlerden itibaren farklı morfepleri de kullanmaya başladıklarını belirlemişlerdir. Kuo ve Anderson (2006) morfolojik farkındalığın sözcüklerin kodunun çözülmesini desteklediğini belirtmişlerdir. Zhang, Ke ve Mo (2023) da sözcüklerin kodunun doğru çözümlenmesi için harf-ses ilişkisi kurallarını kullanmada yetersiz olduğunda daha büyük birimler olan morfeplerin kod çözme akıcılığını artırabileceğini belirtmişlerdir. Carlisle (2004, s.319), ses-harf arasındaki şeffaf ilişkinin opak ilişkiye göre morfolojik farkındalığı daha fazla kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu bakımdan Türkçenin morfolojik farkındalığı kolaylaştıran bir yapısı vardır (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Memiş, 2019). Onan (2009) Türkçe sözcüklerin hem kök-ek ilişkisi bakımından saydam hem de sondan eklemeli yapıda olmasının sözcük öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde özellikle ekleri farklı sözcüklerde vermenin öğrencilerin morfolojik farkındalıklarını harekete geçireceği; bunun hem kod çözmelerine hem de sözcük tanımalarına olumlu katkı getireceği düşünülmektedir. İncelenen Kitap'ta (Civelek vd., 2018), okumayı öğrenmek için önemli bir özellik olan morfolojik farkındalığı harekete geçirecek ilk içeriğin altı harften oluşan birinci grupta hiç verilmediği, ikinci grupta ise sadece bir kere (s.65) gösterilerek verildiği görülmektedir. Örneğin, birinci grupta, "n" harfini verdikten sonra bir morfolojik birim (-n) içeren "-nen" hecesine ulaşım bu heceyi "annen" ve "ninen" gibi iki farklı sözcükte peş peşe kullanmak öğrencilerin aynı hecenin farklı sözcüklerde de aynı kişiye ilişkin aitlik bildirdiğini fark etmelerini sağlar. Üçüncü grupta, "m" harfini verdikten sonra bir morfolojik birim (-m) içeren "-nem" hecesine ulaşım bu heceyi "annen" ve "annem" gibi sözcüklerde peş peşe kullanmak öğrencilerin farklı hecelerin aynı sözcükte de farklı kişilere ilişkin aitlik bildirdiğini fark etmelerini sağlar. Bu tür içerikler öğrencilerin konuşma dillerinde zaten var olan anlamı yazı diline yansıtarak sözcük tanımalarını kolaylaştırmak için önemli ve gerekli fırsatlardır. Aynı Kitap'ta, üçüncü harf grubunda "-lik" hecesi (s.63) "kimlik" sözcüğünde kullanılmıştır. Oysa morfolojik bir birim olan bu hecenin, öğrencilerin konuşma dillerinde var olan "kalemlik" ve "ekmeklik" gibi sözcüklerde peş peşe kullanılarak farkındalıklarının harekete geçirilmesi gerekir. Bu, ders kitabını bire bir takip edip ders kitabındaki hecelerin, sözcüklerin, cümlelerin ve metinlerin dışında örnek vermeyen sınıf öğretmenlerinin de morfolojik farkındalığı harekete geçirmediklerini düşündürmektedir. Bazı öğretmenlerin yirmi dokuz harfi yaklaşık birkaç ay içinde verip ilkokuma ve yazma öğretimi sürecini tamamladıklarını düşünmeleri bunun bir göstergesi olabilir.

Bu tespitlerden sonra Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi ile ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinin, Tam Alfabetik Evre'ye ve Ortografik Evre'ye karşılık gelen "harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağı"nda, okumada başlangıç düzeyindeki öğrencilerin sözcük tanımalarını destekleyerek sürecin sonunda da doğru ve yeterince hızlı okumalarını sağlayacak bir girişim hazırlanmıştır. Bu girişim şu temel ilkelere dayanmaktadır:

- İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sözcük tanımaları desteklenmelidir.
- Öğretiminin amacı öğrencilerin sadece kod çözebilmeleri olmamalıdır.
- Öğrencilerin harf harf ya da heceleyerek okumaya alışmaları önlenmelidir.
- Öğrencilerin anlam aramaya alışmaları desteklenmelidir.
- Morfolojik bakımdan çeşitlilik gösteren sözcükler verilerek morfolojik farkındalık desteklenmelidir.

İşe koşulacak girişimin doğru okuma ve okuma hızı üzerindeki etkisini ortaya koymak araştırmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan soru ve denenceler aşağıda belirtilmiştir:

Problem cümlesi: İlkokuma-yazma öğretiminde, sözcük tanımayı desteklemenin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma ve okuma hızı başarılarına etkisi var mıdır?

Denenceler:

1. İlkokuma-yazma öğretiminde, sözcük tanımayı desteklemenin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma başarılarına olumlu etkisi vardır.
2. İlkokuma-yazma öğretiminde, sözcük tanımayı desteklemenin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı başarılarına olumlu etkisi vardır.

Yöntem

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ilkokuma-yazma öğretiminde sözcük tanımayı destekleme; bağımlı değişkenleriyse doğru okuma başarısı ve okuma hızı başarısıdır. Araştırma, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerinde etkisinin olup olmadığına cevap bulmak için deneysel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hangi şubelerde öğretim sürecine katılacakları, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, e-Okul üzerinde Bakanlık tarafından senenin başında kura yoluyla belirlenmektedir (MEB, 2014, s. 3). Bu öğrencilerin öğretim yılının başında belirlenen şubelerin dışında yansız atama yoluyla oluşturulacak deney ve kontrol gruplarında, özellikle ilkokuma ve yazma öğretimine katılmaları mevcut düzene göre mümkün değildir. Bundan dolayı bu araştırma, yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir (Akbaş, 2022, s. 169; Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 336; Karasar, 2016, s. 134).

Araştırma, deneysel yöntemin eşitlenmemiş gruplararası son test desenine (Christensen vd., 2015, s. 257, 259-260) göre yürütülmüştür. İstisnalar hariç öğrenciler okuma ve yazmayı ilkokul birinci sınıfta öğrenmektedirler. Üstelik okuma ve yazma bilmeyen öğrencilere doğru okuma ve hızlı okuma başarılarını belirlemek amacıyla test verilmesinin öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeye ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenlerden dolayı gruplara öntest verilmemiştir. Bununla birlikte araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için gruplar oluşturulurken, grupların buldukları okulların (coğrafi, sosyal, ekonomik ve ulaşım özelliklerine göre MEB tarafından belirlenen) hizmet bölgesi ve hizmet alanı dereceleriyle hizmet puanlarının aynı olması (MEB, 2022); okutulan ilkokuma ve yazma ders kitaplarının aynı olması; öğrencilerin sayısının, ay yaşlarının, cinsiyetlerinin ve öğretmenlerinin kıdemlerinin benzer olması dikkate alınmıştır. Araştırma birer deney ve kontrol grubuyla yürütülmüştür. Araştırmada izlenen desenin simgesel gösterimi aşağıdaki gibidir:

GD1	X	O
GK1		O

Çalışma Grubu: Araştırmanın denencelerinin doğruluğunu belirlemek için veriler amaca yönelik ve kolay ulaşılabilir örnekleme (Christensen vd., 2015, s. 214) yoluyla belirlenen, devlet ilkokullardaki gönüllü birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden toplanmıştır. Eğitim alanındaki deneysel çalışmalarda, deneysel işlemi planlandığı şekilde gönüllü olarak uygulayacak öğretmenlere ulaşmak önemli bir konudur; bu, bazen sorun olmaktadır. Bundan dolayı araştırmacının, araştırmasına ilişkin nitelikleri hakkında önceden bilgi sahibi olduğu uygun öğretmenlerle çalışması araştırmayı kolaylaştıran bir durumdur.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için (Christensen vd., 2015, s. 190-200) bire bir eşitlememekle birlikte grupların oluşturulmasında alınan önlemler şunlardır: Araştırmanın başında, olası denek kaybına karşı deney ve kontrol gruplarında yeterince katılımcı bulunmasını kontrol altına almak için farklı okullardan deneysel işlemi yapmaya gönüllü dört birinci sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Aynı okullardaki öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olası iletişimin deneye olumsuz etkisini önlemek amacıyla deney gruplarının okullarıyla benzer özellikteki farklı okullardan dört kontrol grubu belirlenmiştir. Araştırmacı, deneysel işlemin planlandığı gibi yürütülmesini sağlamak amacıyla özellikle sürecin başında deney gruplarının öğretmenleriyle sürecin işleyişi hakkında değerlendirmeler yapmıştır. İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde, deney gruplarındaki dört

öğretmenden üçü, bağımsız değişken olan sözcük tanımayı desteklemek için “harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağında çalışma ilkeleri”ne birebir uymadıkları/uyamadıklarından araştırmadan çıkarılmışlardır. Bundan dolayı deney grubu deneysel işlemi başından sonuna kadar planlandığı gibi yapan bir birinci sınıf öğretmeninin öğrencilerinden oluşturulmuştur. Başta belirlenen dört kontrol grubundan deney grubuyla sosyo-ekonomik özellikler bakımından benzer olanı da kontrol grubu olarak kalmıştır.

Gruplardaki öğrencilerin benzer özelliklerde olmalarını sağlamak için veriler toplanmadan önce deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerine sorularak okul öncesi eğitim almayan, okumayı ve/ya da yazmayı önceden öğrenmiş ve öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak, araştırmanın çalışma grubu, deney grubundaki 13 ve kontrol grubundaki 14, toplamda 27 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı birer deney ve kontrol grubundaki sadece okul öncesi eğitim almış, okuma ve/ya da yazmayı önceden öğrenmemiş ve öğrenme güçlüğü tanısı almamış 27 öğrenciyle çalışılması bu araştırmayı nispeten sınırlamıştır.

Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler	Deney Grubu	Kontrol grubu
Kız Öğrenci	7	10
Erkek Öğrenci	6	4
Toplam Öğrenci	13	14
Ay Yaşlarının Ortalaması	75,7	76,6
Öğretmen Kıdemi-Cinsiyeti	20-Kadın	21-Kadın
Okulun Hizmet Bölgesi, Alanı ve Puanı	1, 1, 10	1, 1, 10

Deneysel İşlem: Bu araştırmada, kontrol grubunda olduğu gibi deney grubunda da ilkokuma ve yazma öğretimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019, s.10-14) ilkokuma ve yazma öğretimi için benimsenen “Ses Esaslı Okuma ve Yazma Öğretimi”yle ve harflerin Program’da verilen sırasına (s.12) uygun olarak yapılmıştır. Bu sıraya göre birinci grupta “e, l, a, k, i, n”; ikinci grupta “o, m, u, t, ü, y”; üçüncü grupta “ö, r, ı, d, s, b”; dördüncü grupta “z, ç, g, ş, c, p”; beşinci ve son grupta “h, v, ğ, f, j” harfleri verilmektedir.

Araştırmanın deneysel işlemi, bir başka deyişle bağımsız değişkeni, ilkokuma-yazma öğretiminde sözcük tanımayı desteklemedir. Öğrencilerin sözcük tanımlarını desteklemek için “harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağı”nda yapılacak girişim için önce şu temel ilkeler belirlenmiştir:

- İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sözcük tanımları desteklenmelidir.
- Öğretiminin amacı öğrencilerin sadece kod çözebilmeleri olmamalıdır.
- Öğrencilerin harf harf ya da heceleyerek okumaya alışmaları önlenmelidir.
- Öğrencilerin anlam aramaya alışmaları desteklenmelidir.
- Morfolojik bakımdan çeşitlilik gösteren sözcükler verilerek morfolojik farkındalık desteklenmelidir.

Daha sonra bu temel ilkeler doğrultusunda harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağı için şu çalışma ilkeleri belirlenmiştir:

1. Bir sessiz harfin önüne ve ardına önceden verilmiş tüm sesli harfler getirilerek “-ed, -ad, -id, -od, -ud, -üd, -öd, -ıd, -de, -da, -di, -do, -du, -dü, -dö ve -dı” gibi peş peşe heceler verilmemelidir.
2. Bir heceye kendinden önce ulaşılan bir başka birimle birleştirildiğinde yeni bir hece ya da sözcük oluşturulabileceği zaman ulaşılmalıdır. “-Mo” hecesine, ilk önce “mor” sözcüğünde kullanılacaksa “m” harfini verdikten hemen sonra değil, “r” harfini verdikten sonra ulaşılmalıdır.
3. Okuma ve yazma alıştırmaları anlamlı birimler üzerinden yaptırılmalıdır. İlk ulaşıldığında okunuşu gösterildikten sonra hecelerle, sözcüklerden bağımsız okuma ve yazma tekrarları yapılmamalıdır.
4. Heceleri farklı renklendirilmiş sözcüklerden oluşan cümleler ve metinler kullanılmamalıdır.
5. Türkçe herhangi bir sözcükte yer almayan “ık, ım, in, it, iy, ed, ıd” vb. birime ulaşılmamalıdır.
6. Ulaşılan hece, okunuşu gösterildikten hemen sonra önceden verilen uygun birimlerle birleştirilerek sözcüğe ulaşılmalıdır. Örneğin, “-lo” hecesi verildiyse “alo” sözcüğüne ulaşılmalıdır.
7. Ulaşılan sözcük, okunuşu gösterildikten hemen sonra önceden verilen uygun sözcüklerle birleştirilerek cümleye ulaşılmalıdır.
8. Ulaşılan cümle, okunuşu gösterildikten sonra önceden verilen uygun cümlelerle birleştirilerek metne ulaşılmalıdır.
9. Ulaşılan her yeni sözcüğün, cümlenin ve metnin anlamı üzerinde durulmalıdır.
10. Yeni harf öğrencilerin konuşma dillerinde yer alan yeterince sözcüğe ulaşıldıktan sonra verilmelidir.
11. İçinde morfolojik bir birim içeren heceye ulaşıldıktan sonra bu hece farklı sözcüklerde peş peşe verilerek sözcüklerin anlamları üzerinde durulmalıdır.

Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan ve Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı deney grubunun öğretmenine, okulların açılmasından bir hafta önce, ilkokuma ve yazma öğretiminde sözcük tanımayı desteklemek için “harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağında çalışma ilkeleri” konusunda ayrıntılı bilgi vermiştir. İllkokuma ve yazma öğretimi sürecinde, her harf grubundan önce öğrencilere verilecek yeni hece, sözcük, cümle ve metinleri sınıf öğretmenine vermiş; her harf grubundan sonra sınıf öğretmeniyle süreci değerlendirmiş; bir telefon uygulaması yoluyla sınıf öğretmenin anlık sorularını da cevaplandırmıştır. Araştırmacı ilk harf grubu tamamlandıktan sonra uygulamaya ilişkin gözlem yapmak için deney grubunun sınıfına girmiştir. Bir gözlem de bulguları açıklamada kullanmak üzere kontrol grubunun sınıfında yapılmıştır. Yine aynı amaçlarla sürecin sonunda her iki grubun öğrencilerinin defterlerinden örnekler alınmıştır.

Deney grubunun öğretmeni yeni harf verme hızını çalışma ilkelerini uygulama hızına göre kendisi belirlemiştir. Kontrol grubunda da yeni harf verme hızı sınıf öğretmenine bırakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında tüm harflerin verilmesi ocak ayının ortasını bulmuş; grupların verileri, son harf olan “j” harfi verildikten iki-üç gün sonra toplanmıştır.

Ölçme aracı: Bu araştırmada; “doğru okuma”, sözcüklerdeki tüm harflerin doğru ve sözcüğün bütün olarak sesletimini; “okuma hızı”, bir dakikada doğru okunan sözcük sayısını ifade etmek için kullanılmıştır. Araştırmanın iki denencesinin doğruluğunu belirlemek için bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı öğrencilere yüksek sesle okutulacak bir metindir. Bu, çalışma grubundaki öğrencilerin kullanmadıkları, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından birinci sınıf Türkçe ders kitabı olarak kabul edilmiş bir kitapta (Değirmenci ve Karafilik, 2013) yer alan “Kim Bizi Destekler” başlıklı bir serbest okuma metnidir (s. 20-21). Bu metin, bilgisayar ortamında ve birinci sınıf öğretmenlerinin etkinlik kâğıtlarını hazırlarken tercih ettikleri ALFABET98 yazı biçiminde, 16 punto yazılarak A4 kâğıdının üçte biri kadar bir kâğıda basılmıştır. Verilerin toplanmasında ölçme aracı olarak seçilen metnin tamamı kullanılmamıştır. Metin, veri toplamaya başlamadan önce çalışma grubunda yer almayan 10 öğrenciye okutularak bir dakikada okudukları sözcük sayıları belirlenmiştir. Bir dakikada okunan en fazla sözcük sayısının 32 olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak metnin başlığıyla birlikte 36 sözcükten oluşan ilk paragrafının ölçme aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Metin “ö”, “c” ve “j” harfleri dışında tüm harfleri içermektedir.

Veri Toplama Süreci: Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların sesli okuma kayıtları aynı tarihlerde değil, tüm harflerle çalışmalarını tamamladıkları haftalarda yapılmıştır. Kayıtlar, okul yönetiminin okul binası içinde gösterdiği ve araştırmacıyla ses kaydı bireysel olarak alınacak öğrenciden başka kimsenin bulunmadığı bir odada alınmıştır. Öğrencilere okumaları sırasında okumalarının doğruluğuna ve hızına ilişkin hiçbir bir yönlendirme yapılmamıştır.

Verilerin Analizi: Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ölçme aracı olarak hazırlanan metni bireysel ve sesli okumalarına ilişkin kayıtlar üzerinden veri analizi yapılmıştır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından dinlenerek her bir öğrencinin doğru okuduğu her sözcük için bir puan verilmiş, otuz altı tam puan üzerinden doğru okuma puanı belirlenmiştir. Yine bu kayıtlar üzerinden öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları sözcük sayısına bir puan verilerek okuma hızı puanı belirlenmiştir. Her iki ölçümde de sözcüğün doğru okunması esastır. Sözcüğün doğru okunmasındaki ölçütler; sözcükteki tüm harflerin sesinin çıkarılması, sözcüğe harf eklenmemesi, sözcükteki harflerin yerlerinin değiştirilmemesi ve sözcüğün harf harf ya da hece hece değil, bölünmeden bütün olarak okunmasıdır. Öğrencilerin yanlış okuduktan sonra, herhangi bir girişim olmaksızın, tekrar okuyarak düzelttikleri sözcükler doğru okunmuş olarak kabul edilmiştir. Doğru okuma ve okuma hızını belirlemek amacıyla yapılan ölçme sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı 15 gün arayla ikişer değerlendirme yapmış; her iki değerlendirme puanı arasında yüzde yüz tutarlılık sağlayıncaya kadar dinlemelerini tekrarlamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının doğru okuma ve okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik ya da parametrik olmayan analiz yöntemlerinden hangisinin kullanılacağına karar vermeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Grup büyüklüğü 50’den küçük olduğu için normallik Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2015, s. 42). Test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Doğru Okuma ve Okuma Hızı Başarısı Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar		Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Doğru Okuma	Deney	,873	13	,057
	Kontrol	,851	14	,023
Okuma Hızı	Deney	,965	13	,831
	Kontrol	,849	14	,022

Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına göre deney grubunun hem doğru okuma ($p=.057$) hem de okuma hızı ($p=.831$) başarılarına ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) görülürken kontrol grubunun hem doğru okuma ($p=.023$) hem de okuma hızı ($p=.022$) başarılarına ilişkin verilerin normal dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlenmiştir. Bundan dolayı veriler karelerine dönüştürülerek veri setlerinin normallik gösterip göstermeyeceği Shapiro-Wilk testiyle tekrar değerlendirilmiştir (Akbulut, 2010, s. 46). Test sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Doğru Okuma ve Okuma Hızı Başarısı Karelerine Dönüştürülmüş Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar	Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	Sig.
Doğru Okuma	Deney	,931	13	,353
	Kontrol	,724	14	,001
Okuma Hızı	Deney	,915	13	,218
	Kontrol	,673	14	,000

Dönüştürülmüş veri setleri üzerinde yapılan Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına göre deney grubunun doğru okuma ($p=.353$) ile okuma hızı ($p=.218$) başarılarına ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) görülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubunun doğru okuma ($p=.001$) ile okuma hızı ($p=.000$) başarılarına ilişkin verilerin normal dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlenmiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının doğru okuma ve okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann-Whitney U Testi'nin yapılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2015, S. 165-168). Etki büyüklüğü Cohen'in d değeri ve eta-kare değeri ile değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın Cohen'in d değeri hariç tüm analizleri SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Cohen'in d değeri elle hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın iki denencesinden ilki şudur: "İlkokuma-yazma öğretiminde, sözcük tanımayı desteklemenin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma başarılarına olumlu etkisi vardır." Denencenin doğruluğunu belirlemek için deney grubundaki 13 ve kontrol grubundaki 14 öğrencinin doğru okuma başarıları puanları Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Doğru Okuma Başarısı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P	
Doğru Okuma	Deney	13	19,04	247,50	25,50	-3,183	0,001
	Kontrol	14	9,32	130,50			
Toplam	27						

Tablo 4 incelendiğinde deney grubuyla kontrol grubunun doğru okuma başarıları puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($U = 25,50$; $p = 0,001$; $p < 0,05$). Deney grubunun sıra ortalaması (19,04) kontrol grubunun sıra ortalamasından (9,32) daha yüksek olduğu için bu fark deney grubunun lehinedir. Bu bulgu, "harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağı"nda öğrencilerin sözcük tanımlarını desteklemenin doğru okuma başarısını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü, grupların ortalamalarının birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığına ilişkin Cohen'in d değeriyle ve test puanlarındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene bağlı olduğuna ilişkin Eta kare (η^2) değeri ile değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Doğru Okuma Başarısı Puanlarının Farkının Etki Büyüklüğüne İlişkin Sonuçlar

Gruplar		N	Ortalama	Std. Sapma	Cohen d	Eta	Eta Kare
Doğru Okuma	Deney	13	29,230	6,179	1,77	0,674	0,454
	Kontrol	14	14,428	10,059			

Tablo 5 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının doğru okuma başarıları arasındaki farkın etkisinin hem Eta kare ($\eta^2 = 0,45$) hem de Cohen'in d ($d = 1,77$) değerlerine göre büyük olduğu (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011, s. 169-171) görülmektedir. Sözcük tanımayı desteklemek toplam varyansın %45'ini açıklamaktadır.

Bu araştırmanın ikinci denencesi şudur: "İlkokuma-yazma öğretiminde, sözcük tanımayı desteklemenin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı başarılarına olumlu etkisi vardır." Denencenin doğruluğunu belirlemek için deney grubundaki 13 ve kontrol grubundaki 14 öğrencinin okuma hızı başarıları Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızı Başarısı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Okuma Hızı	Deney	13	18,35	238,50	34,50	-2,746	0,006
	Kontrol	14	9,96	139,50			
Toplam		27					

Tablo 6 incelendiğinde deney grubuyla kontrol grubunun okuma hızı başarıları puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($U = 34,50$; $p = 0,006$; $p < 0,05$). Deney grubunun sıra ortalaması (18,35) kontrol grubunun sıra ortalamasından (9,96) daha yüksek olduğu için bu fark deney grubunun lehinedir. Bu bulguya göre, "harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağı"nda öğrencilerin sözcük tanımlarını desteklemek okuma hızı başarılarını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Farkın etki büyüklüğü Cohen'in d ve Eta kare (η^2) değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızı Başarısı Puanlarının Farkının Etki Büyüklüğüne İlişkin Sonuçlar

Gruplar		N	Ortalama	Std. Sapma	Cohen d	Eta	Eta Kare
Okuma Hızı	Deney	13	20,923	8,779	1,116	0,501	0,251
	Kontrol	14	10,571	9,740			

Tablo 7 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının okuma hızı başarıları arasındaki farkın etkisinin hem Eta kare ($\eta^2 = 0,25$) hem de Cohen'in d ($d = 1,12$) değerlerine göre büyük olduğu (Büyüköztürk vd., 2011 s. 169-171) görülmektedir. "Harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağı"nda sözcük tanımayı desteklemek toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ülkemizde tüm birinci sınıflarda, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019, s. 10-14) belirtilen "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" ile yapılan ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde sözcük tanımayı desteklemenin öğrencilerin doğru okuma başarılarını ve okuma hızı başarılarını artıracak düşüncesinin doğruluğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, "harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağı"nda deney grubundaki öğrencilerin sözcük tanımalarını desteklemek için şu ilkelerin temele alındığı bir girişim yapılmıştır: İlkokuma ve yazma öğretiminin amacı öğrencilerin sadece kod çözebilmeleri olmamalıdır. Bu süreçte öğrencilerin harf harf ya da heceleyerek okumaya alışmaları önlenmelidir. Sözcük tanıma süreçten ayrı düşünülmemelidir. Öğrencilerin anlam aramaya alışmaları desteklenmelidir. Morfolojik bakımdan çeşitlilik gösteren sözcükler verilerek morfolojik farkındalık desteklenmelidir.

Doğru okuma ve okuma hızı, okuma becerisinin birbiriyle ilişkili bileşenleri olduğundan bu araştırmanın iki denencesine ait sonuçlar aşağıda bir arada tartışılmıştır:

Araştırmanın her iki denencesine ilişkin bulgular, ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde sözcük tanımayı desteklemenin doğru okuma başarısını ve okuma hızı başarısını anlamlı düzeyde artırdığını ve bu desteğin etkisinin büyük olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç Buckingham'ın (2020) sistematik ses bilgisi öğretiminin tek başına okuma başarısının bir garantisi olamayacağı, bu başarının okuma-yazma öğretimi programının geri kalanının kalitesine bağlı olduğu; sistematik ses bilgisi öğretiminin ses farkındalığını, akıcılığı, söz varlığını ve anlamayı da içeren kapsamlı bir programın içinde yer alması gerektiği görüşleriyle örtüşmektedir.

Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinin "harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulan basamağı" öğrencilerin doğru ve yeterince hızlı okuma becerisi kazanmaları bakımından özen gösterilmesi gereken bir basamaktır. Bu basamakta, okumayı henüz öğrenmekte olan öğrencilerin harf harf ya da heceleyerek okumaya alışmaları riski vardır. Gunning'e (2010, aktaran Tracey ve Morrow, 2012/2017; s: 105) göre de, sözcüklerdeki harflerin tümünün işlemlemeye çalışılması beraberinde okuma hızını da yavaşlatan harf harf okumaya alışma tehlikesini getirmektedir. Bu basamakta öğrencilere yaptırılan etkinlikler ve kullanılan araçlar doğru okuma ve okuma hızı için mihenk taşıdır. Bu çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin harf harf ya da heceleyerek okumaya alışmalarını önlemek için yeni verilen bir sessiz harfin önüne ve ardına önceden verilmiş tüm sesli harfler getirilerek peş peşe heceler verilmemiştir. Heceleri vermek için kendinden önce verilen birimlerle birleştirilerek sözcük yapılabileceği zaman beklenmiş, verilen hece kendinden önce verilen uygun birimlerle birleştirilerek hemen sözcüğe ulaşılmıştır. Hecelerin okuma ve yazma alıştırmaları anlamlı birimlerin yani sözcüklerin içinde yaptırılmıştır. Okuma alıştırmalarında heceleri farklı renklendirilmiş sözcüklerden oluşan cümleler ve metinler kullanılmamıştır. Buna karşılık kontrol grubunda yapılan gözlem sırasında sınıfın duvarlarında heceleri farklı renklerde yazılmış sözcük, cümle ve metin levhalarının olduğu görülmüştür. Öğrencilerden alınan defter örnekleri incelendiğinde öğrencilerin heceleri sözcüklerden bağımsız olarak yazarak tekrarladıkları belirlenmiştir. Bu grubun sınıf öğretmeni kendisiyle yapılan görüşmede süreç boyunca Ders Kitabı'ndaki (Civelek vd., 2018) heceleri olduğu gibi aynı sırada verdiğini belirtmiştir. Ders kitapları öğretim programıyla uyumlu olması beklenen araçlardır. Öğretim programlarında yeterli açıklama bulunmadığında kitap yazarları boşluğu kendi yorumlarına bağlı olarak doldurmaktadırlar. Öğretim programlarındaki eksiklik öğretmenlerin de ders kitaplarını bire bir uygulamalarına neden olmaktadır. Görüşme sırasında kontrol grubunun sınıf öğretmeni öğrencilerine sözcükten bağımsız hece okuma ve yazma alıştırmaları yaptırıldığını; heceleri farklı renkte yazılmış sözcükler, cümleler ve metinlerle okuma alıştırmaları yaptırıldığını da belirtmiştir. Bu tespitler kontrol grubunda, öğrencileri kod çözebilir hâle getirmek kaygısıyla sözcük tanımalarının ihmal edildiğini; öğrencilerin harf harf ya da heceleyerek okumaya alışmalarına neden olduğunu, bunun da okuma hızını düşürdüğünü desteklemektedir. Akıncı ve diğerleri (2016) "Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Eğitimi" başlıklı çalışmalarında; Beyazıt (2007) "İlk Okuma Yazma Öğretiminin

Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde, sözcük tanımayı desteklemek için deney grubundaki öğrencilerin anlam aramaya alışmaları desteklenmiştir. Bunun için, okunuşu ve yazılışı öğretilen harflerle Türkçe herhangi bir sözcükte yer almayan hiçbir birime ulaşılmamıştır. Ulaşılan hece, okunuşu gösterildikten hemen sonra önceden verilen uygun birimlerle birleştirilerek sözcüğe ulaşılmıştır. Ulaşılan sözcük, okunuşu gösterildikten hemen sonra önceden verilen uygun sözcüklerle birleştirilerek cümleye ulaşılmıştır. Ulaşılan cümle, okunuşu gösterildikten sonra önceden verilen uygun cümlelerle birleştirilerek metne ulaşılmıştır. Ulaşılan her yeni sözcüğün, cümlenin ve metnin anlamı üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin konuşma dillerinde yer alan yeterince sözcüğe ulaşılmadan yeni harf verilmemiştir. Buna karşılık kontrol grubunda şunların yapıldığı gözlenmiştir: Ders Kitabı’nda (Civelek vd., 2018) yer alan, Türkçe herhangi bir sözcükte yer almayan birimlere de ulaşma ve bunlarla okuma ve yazma alıştırmaları yapma. Ulaşılan hecelerden bir kısmını olduğu gibi bırakma, sözcükte göstermeme. Ulaşılan sözcüklerden bir kısmını cümlede göstermeme, olduğu gibi bırakma. Ders Kitabı’nda yer alanların dışında yeterince metin göstermeme. Cümlelerin ve metinlerin anlamlarına ilişkin sözel etkinlikler yapmama. Deney grubunda, öğrencilerin anlam arayışlarını desteklemek onların doğru ve yeterince hızlı okumalarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu sonuç, Miles ve Ehri’nin (2019, s. 79) sözcüklerin yazılışının okunuşları ve anlamlarıyla birlikte hafızaya girdiği düşünceleriyle örtüşmektedir. Saracho ve Spodek’in (2002, s.174-179) bu konuya ilişkin görüşleri de şöyledir: Öğretmenler okumanın harfleri seslendirmekten daha fazlasını gerektirdiğini unutmamalıdır. Okuma öğretiminde çocukları mekanik olarak kod kırmaya dâhil etmek genellikle çocukları metinde anlam aramadan çok yavaş okumaya zorlar. Okuma öğretimi sadece ses bilgisi öğretiminden daha fazlasını gerektirir. Erken çocukluk döneminde zihinsel gelişim hızlıdır; çocuklar okula başladıklarında geniş bir sözel sözcük dağarcığına sahiptirler ve bu sözcükleri farklı ve uygun ortamlarda dillerinin kurallarına uygun olarak kullanabilirler. Bu birikimleri onların etkili okuryazar olmalarını destekler bundan dolayı okuma öğretimi yöntemlerinin bu doğal kaynakları içermesi gerekir.

İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde, sözcük tanımayı desteklemek için deney grubundaki öğrencilerin morfolojik farkındalıkları morfolojik bakımdan çeşitlilik gösteren sözcükler verilerek desteklenmiştir. Bunun için her yeni harf verildiğinde oluşan ilk fırsatta içinde morfolojik bir birim içeren hecelere mutlaka ulaşıldıktan sonra bu hece farklı sözcüklerde peş peşe verilerek sözcüklerin anlamları üzerinde durulmuş; öğrencilerin morfolojik birimin sözcüğe ve cümleye kattığı anlamı fark etmeleri desteklenmiştir. Örneğin, birinci grubun son harfi verildikten sonra önce “-ni” hecesine ulaşılmış; hece önceden verilen sözcüklerle (anne, nine ve aile) peş peşe birleştirilerek yeni sözcüklere (anneni, nineni ve aileni) ulaşılmış; “Kimi?” sorusu sorularak sözcüklerin anlamları üzerinde durulmuş; sözcükler önceden verilen uygun sözcüklerle (Nil ve anla) cümle içinde kullanılmıştır. Ulaşılan cümlelerle bir metin (ANLA / Nil, anla. / Anneni anla. / Nineni anla. / Aileni anla.) oluşturularak metnin anlamı üzerinde durulmuştur. Aynı harfte “-nin” hecesine ulaşıldıktan sonra aynı yolla ulaşılan ve üzerinde “Kimin?” sorusu sorularak anlama çalışması yapılan bir başka metin de şudur: NELİ? / Ali’nin keki neli? / İlke’nin keki neli? / Annenin keki neli? Memiş (2019) öğrencilerin eklerin köklerle kurduğu anlam ilişkilerini fark etmelerinin sözcük tanımalarını destekleyeceğini belirtmiştir. Carlisle (2004, s.336-337) de erken çocukluktan itibaren kelime ve morfem sıklığı ile kelime şeffaflığının morfolojik öğrenmeyi etkilediğini; öğretim programlarının, sözcük yapısının anlama ilişkin verdiği bilgiye odaklanarak öğrencilerin morfolojik farkındalıklarını desteklemesi gerektiğini; bunun öğrencilerin sözcük okuma becerilerini geliştireceğini belirtmektedir. Memiş’in (2019) aktardığına göre Adams da çekimsel ve birleşik şekil bilgisinden daha sonra gelişmeye başlamasına rağmen çocukların türetimsel şekil bilgisiyle mümkün olduğunca erken karşılaştırılmalarının okuryazarlık gelişimi için önemli olduğunu belirtmektedir.

Son elli yılda alanda yapılan pek çok çalışma ses farkındalığının ve harf-ses ilişkisini bilmenin okumayı öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymuş ve bu düşünce dünyada yaygın olarak kabul görmüştür. Cunningham ve Cunningham'ın (1992) aktardıklarına göre, pek çok araştırmanın sonucu çocukların birinci sınıfın başındaki kod çözebilmeleri gelişimlerinin senenin sonundaki okuma başarılarının güçlü bir göstergesi olduğunu; sözcüklerin kodunu çözebilmeleri ile sözcük tanımanın ve doğru okumanın birbiriyle yüksek ilişkisi olduğunu; kod çözmeyle ses farkındalığının ilişkili süreçler olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka deyişle, duyulan sözcüğü oluşturan sesleri fark edip bu seslerin karşılığı olan harfi ya da harfleri hatırlama yazmayı öğrenmeyi; görülen sözcüğü oluşturan harfleri tanıyıp bu harflerin seslerini hatırlayarak bir arada söylenişini bilme okumayı öğrenmeyi sağlayan temel becerilerdir. Ses farkındalığının ve harf-ses ilişkisi bilgisinin ilkokuma ve yazma öğretiminin temelini oluşturması gerektiğine ilişkin doğru düşüncenin bazı teorisyen ve uygulayıcıları "Bu durumda ilkokuma ve yazma öğretimi ses birleşimi yöntemiyle yapılmalıdır." gibi yanlış bir çıkarıma sürüklediği düşünülmektedir. Camilli, Kim ve Vargas (2008) sistematik ses bilgisi öğretimiyle ilgili mevcut literatürün hangi etkinliklerin öncelenmesi ve bu etkinliklerin nasıl birleştirilmesi gerektiği konusunda güçlü kanıtlara dayalı bilgiler sunmadığını belirtmektedirler. Ülkemizde de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019, s. 10) ilkokuma ve yazma öğretimi için bir yaklaşım olarak "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı" ifadesi kullanılmış, herhangi bir yöntem adı belirtilmemiştir. Bununla birlikte yine aynı Program'da (s.10, 12-14) yapılan açıklamalar ve verilen örnekler uygulanması beklenen yöntemin sistematik bir ses birleşimi yöntemi olduğunu açıkça göstermektedir. Oysa ses farkındalığı ve harf-ses ilişkisi bilgisinin öncelenmesi yaklaşımı pek çok farklı ilkokuma ve yazma öğretimi yönteminde uygulanabilir. Örneğin kendileri de ses farkındalığının ve harf-ses ilişkisini bilmenin okumayı öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunan Cunningham ve Cunningham, "Making Words: Enhancing the invented spelling-decoding connection" başlıklı makalelerinde (1992), çocukların kod çözebilmelerini destekleyerek okumalarını iyileştirmek için önerdikleri "Sözcük Yapma" girişiminin başlı başına bir öğretim yolu olarak algılanmaması; herhangi bir okuma öğretimi sürecinin düzenli uygulanan bir parçası olarak algılanması gerektiğini belirtmektedirler. Üstelik önerdikleri bu girişim ne klasik ne de sistematik bir birleşim yöntemine dayanmamaktadır. Bu girişimde çocuklara program, ders kitabı ya da öğretmen tarafından sırayla harfler, bu harflerden oluşan belirli heceler ve bu hecelerden oluşan belirli sözcükler verilir çocukların bunları okumaları ve yazmaları istenmemektedir. Bu, öğrencilerin gruplar hâlinde verilen ve adlarını/seslerini bildikleri hareketli harflerden, kısıdan uzuna doğru sözcükler oluşturmalarını sağlayan; onların bireysel ve etkin olarak işin içine girdikleri oyuna dayalı etkinliklerden oluşan bir yoldur. Bu etkinlikler bir yandan çocuğun mevcut ses farkındalığı ve harf-ses ilişkisi bilgisine sözlü iletişim araçlarındaki sözcükleri kullanmasını gerektirirken bir yandan da ses farkındalığı ve harf-ses ilişkisi bilgisini geliştirerek sözcük tanımlarını desteklemektedir.

Tek ses-tek harf özelliğine sahip şeffaf dillerde okuma-yazmayı öğrenen çocuklar için harf-ses ilişkisi bilgisine sahip olmak ve ses farkındalığı kazanmak harf-ses ilişkisi düzensiz olan İngilizce gibi dillerde okuma-yazmayı öğrenen çocuklara göre daha kolaydır; bundan dolayı harf-ses ilişkisi düzenli dillerde harflerle kelimeler eş zamanlı öğretilir (Lerkanen, 2003). Akıncı ve diğerlerinin (2016) aktardıklarına göre McGuinness uygun olmayan bir eğitim metodunun saydam bir alfabenin getirdiği avantajları ortadan kaldırabileceğini belirtmiştir. Kutluca Canbulat (2013) da "Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretiminde Anlamlı Okumayı Etkileyen Unsurlar" başlıklı çalışmasının sonucunda mevcut yöntemin Türkçenin işlek ve ölçünlü yapısını doğru yansıtamadığını, bunun öğrencilerin duraksayarak okumalarına da neden olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak ne birleşim ne de çözümleme yöntemleriyle değil, ses farkındalığını ve harf-ses ilişkisi bilgisini önceleyen bütüncül bir yöntemin öğrencilerin sadece doğru ve hızlı okumalarını değil, anlayarak okumalarını da destekleyeceği düşünülmektedir. Torgerson, Brooks, Gascoine ve Higgins (2019), sistematik ses bilgisi (harf-ses ilişkisi) öğretiminin okuma doğruluğundaki etkisini tüm dil yaklaşımları ve farklı ses bilgisi öğretimi yaklaşımlarıyla karşılaştırarak araştırdıkları "Phonics: reading policy and the evidence of effectiveness from a systematic 'tertiary' review" başlıklı çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır: Okuma öğretimine sistematik ses bilgisi öğretimi dâhil edilebilir; hangi ses

bilgisi öğretimi yaklaşımının ve hangi yoğunlukta ses bilgisi öğretiminin daha etkili olduğuna ilişkin yeterli kanıt yoktur; ses bilgisi öğretimi tüm dil yaklaşımlarıyla birlikte denge oluşturur; her ülke farklı yaklaşımları yapacağı deneysel araştırmalarla karşılaştırarak kendi özelliklerine uygun ses bilgisi temelli okuma-yazma öğretimi yolunu bulursa “okuma savaşları” son bulur. Lerkkanen (2003) de “Learning to Read Reciprocal Processes and Individual Pathways” başlıklı araştırmasının sonunda, okuma-yazma öğretiminin planlanmasında sürecin tüm bileşenlerinin dengeli bir şekilde dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada, ilkokuma ve yazma öğretiminde kontrol grubunda olduğu gibi deney grubunda da Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (MEB, 2019, s. 10-14) da uygun olarak ses farkındalığını desteklemek ve harf-ses ilişkisi bilgisini vermek esas alınmış; sırası gelen harf için önce ses farkındalığı etkinlikleri yapılmış sonra harfin okunuşu ve yazılışı öğretilmiştir. Ardından Öğretim Programı’ndaki bilgi doğrultusunda harflerden hecelere, hecelerden sözcüklere ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu birleştirme basamağında deney grubunda, sözcük tanımayı destekleyecek temel ilkeler doğrultusunda çalışılmış; öğrencilerin kod çözme becerilerini sözcükler üzerinden geliştirmeleri sağlanarak harf harf ya da heceleyerek okumaya alışmaları önlenmiş; özellikle morfolojik bakımdan çeşitlilik gösteren sözcükler verilip bunların anlamları üzerinde durularak morfolojik farkındalık desteklenmiştir. Sonuç olarak “harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağı”nda sözcük tanımayı desteklemek öğrencilerin doğru okumalarını ve okuma hızlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Öneriler

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) yer verilen “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yaklaşımının “harflerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler oluşturma basamağı” için öneriler: İkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sözcük tanımaları desteklenmelidir. Öğretimin amacı öğrencilerin sadece kod çözebilmeleri olmamalıdır. Öğrencilerin harf harf ya da heceleyerek okumaya alışmaları önlenmelidir. Öğrencilerin anlam aramaya alışmaları desteklenmelidir. Morfolojik bakımdan çeşitlilik gösteren sözcükler verilerek morfolojik farkındalık desteklenmelidir. Bunun için şunlara dikkat edilmelidir: Bir sessiz harfin önüne ve ardına önceden verilmiş tüm sesli harfler getirilerek peş peşe heceler verilmemelidir. Bir heceye kendinden önce ulaşılan bir başka birimle birleştirildiğinde yeni bir hece ya da sözcük oluşturulabileceği zaman ulaşılmalıdır. Okuma ve yazma alıştırmaları anlamlı birimler üzerinden yaptırılmalıdır. İlk ulaşıldığında okunuşu gösterildikten sonra hecelerle, sözcüklerden bağımsız okuma ve yazma tekrarları yapılmamalıdır. Heceleri farklı renklendirilmiş sözcüklerden oluşan cümleler ve metinler kullanılmamalıdır. Türkçe herhangi bir sözcükte yer almayan birimlere ulaşılmamalıdır. Ulaşılan hece, okunuşu gösterildikten hemen sonra önceden verilen uygun birimlerle birleştirilerek sözcüğe ulaşılmalıdır. Ulaşılan sözcük, okunuşu gösterildikten hemen sonra önceden verilen uygun sözcüklerle birleştirilerek cümleye ulaşılmalıdır. Ulaşılan cümle, okunuşu gösterildikten sonra önceden verilen uygun cümlelerle birleştirilerek metne ulaşılmalıdır. Ulaşılan her yeni sözcüğün, cümlenin ve metnin anlamı üzerinde durulmalıdır. Yeni harf öğrencilerin konuşma dillerinde yer alan yeterince sözcüğe ulaşıldıktan sonra verilmelidir. İçinde morfolojik bir birim içeren heceye ulaşıldıktan sonra bu hece farklı sözcüklerde peş peşe verilerek sözcüklerin anlamları üzerinde durulmalıdır.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı için öneriler: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) ilkokuma ve yazma öğretimi için benimsenen yaklaşımın adı "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" olarak belirtilmiş; herhangi bir yöntem adı belirtilmemiştir. Bununla birlikte yapılan açıklamalar ve verilen örnekler yöntemin sistematik bir ses birleşimi yöntemi olduğunu göstermektedir. Program'da, izlenmesi zorunlu kılınan yöntemin uygulanmasından kaynaklanabilecek olumsuzlukları ve bu olumsuzlukları önlemek için alınabilecek önlemleri de içeren ayrıntılı açıklama yapılmalıdır. Daha da doğrusu okuma ve yazma öğrenmeyi kolaylaştıran ses farkındalığı ve harf-ses ilişkisine dikkat çektikten sonra bunlarla başlanarak izlenebilecek birkaç yöntemle ilgili yeterli açıklamayı verip öğretmenler yöntem seçimi konusunda serbest bırakmalıdır.
3. İlkokuma ve yazma öğretimi için yöntem önerisi: Hemen her dilde ilkokuma ve yazma öğrenmede esas olan ses farkındalığı ve harf-ses ilişkisi bilgisidir. Bunlarla başlayan bir ilkokuma ve yazma öğretimi için ne birleşim ne de çözümleme yöntemlerinden birini kullanmak gerekmez. Ses farkındalığı ve harf-ses ilişkisi bilgisini temele alan bütüncül bir ilkokuma ve yazma öğretimi yöntemi öğrencilere doğru, hızlı ve anlayarak okuma becerisi kazandırmada kullanışlı ve etkili olur. Bu yöntemin adı "Sistematik Ses Temelli Sözcük Yöntemi" olabilir. Bu yöntemle okuma ve yazma öğretmek için şu yol izlenebilir: Önce harflerin hangi sırayla verileceğine karar vermek için öğrencilerin günlük konuşma dillerinde yaygın olarak kullandıkları sözcükler belirlenir. Bu sözcüklerin kullanım sıklığı temele alınarak harflerin verilmiş sırası belirlenir. Sırası gelen harfin sesine dayalı olarak ses farkındalığı desteklendikten sonra harfin okunuşu ve yazılışı öğretilir. Yeni verilen harf ve önce verilen harflerden oluşan sözcükler harf ve hece sayısı bakımından kolaydan zora doğru ilkesine de dikkat edilerek doğrudan verilir. Bu sözcüklerin morfolojik bakımdan benzerlik ve farklılık gösterenleri peş peşe verilerek morfolojik duyarlılık desteklenir. Sözcüklerin okunuşları, yazılışları ve anlamları üzerinde durulur. Böylece öğrencilerin sözcükleri, okunuş-yazılış-anlam bütünlüğüyle tanımaları sağlanır. Verilen sözcüklerden oluşturulan cümleler ve metinlerle yapılacak okuma-yazma-anlama çalışmalarlarıyla öğrencilerin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinin sonunda da doğru, hızlı ve anlayarak okumaları sağlanır.
4. Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri için öneriler: MEB çeşitli ilkokuma ve yazma öğretimi yöntemlerinin büyük örneklem grupları üzerinde uygulanarak karşılaştırıldığı araştırmaların yapılmasına izin vermektan öte bu tür araştırmaları teşvik etmelidir.
5. İleriye dönük araştırmalar için öneriler: Bu araştırma içine bağımlı değişken olarak okuduğunu anlama da eklenerek daha büyük örneklem üzerinde gerçekleştirilebilir. Bu hem okumada doğruluk, hız ve anlama bileşenlerinin yakın ilişkisi bakımından hem de sonuçların genellenebilirliğini artırması bakımından önemlidir.

Kaynakça

- Adams, M. J. (2018). Alfabetik kaygı ve doğrudan sistematik ses temelli öğretim: Bilişsel bir yaklaşım. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (1. bs., G. Akoğlu ve C. Ergül, Ed. ve Çev., s. 66-80). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2001)
- Akbay, T. (2022). Deneysel araştırmalar. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (3. bs., s. 155-179). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümlenmeleri* (1. bs.). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akçin, F. N. (2019). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için hibrit okuma-yazma öğretim yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 177-208. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.413092
- Akıncı, M., Bektaş, S., Gülle, T., Kurt, S. ve Kurt, Y. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 97-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/29693/319596> adresinden erişildi.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76964> adresinden erişildi.
- Aktürk, Y. ve Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi"nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37. <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/> adresinden erişildi.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259. <https://www.researchgate.net/publication/254081715> adresinden erişildi.
- Avcı, Y. E. ve Şahin, M. (2016). Ses temelli okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6-7), 59-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/26950/284229> adresinden erişildi.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29347/314043> adresinden erişildi.
- Baştuğ, M. ve Erkuş, B. (2016). Ses temelli cümle yöntemine dayalı okuma yazma öğretimine ilişkin araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 501-516. doi:10.7827/TurkishStudies.9397
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59486/854943> adresinden erişildi.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 29-36. doi:10.1501/Ozlegt_0000000097
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bjorklund, D. F. (2000). *Children's thinking: developmental function and individual differences* (3. bs.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Buckingham, J. (2020). Systematic phonics instruction belongs in evidence-based reading programs: A response to Bowers. *Educational and Developmental Psychologist*, 37(2), 105-113. doi:10.1017/edp.2020.12

- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (21. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Camilli, G., Kim, S. H. ve Vargas, S. (2008). A response to Steubing et al., "Effects of systematic phonics instruction are practically significant": The origin of the national reading panel. *Education Policy Analysis Archives*, 16(16). doi:10.14507/epaa.v16n16.2008
- Carlisle, J. F. (2004). Morphological processes that influence learning to read. C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren ve K. Apel (Ed.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* içinde (1. bs., s. 318-339). New York, NY: The Guilford Press.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (1. bs., A. Aypay, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D. ve Karafilik, F. (2018). *İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma kitabı* (1. bs.). Ankara: Koza Yayıncılık.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. ve Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589-608. doi:10.1037/0033-295X.100.4.589
- Cunningham, P. M. ve Cunningham, J. W. (1992). Making words: Enhancing the invented spelling-decoding connection. *The Reading Teacher*, 46(2), 106-115. <https://www.jstor.org/stable/20201026> adresinden erişildi.
- Davidson, J. I. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education* (1. bs.). Albany, NY: Delmar Publishers.
- Değirmenci, G. ve Karafilik, F. (2013). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 1. sınıf* (1. bs.). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Kadioğlu Ateş, H., Ada, S. ve Baysal, N. (2014). Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 79-96. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/160> adresinden erişildi.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçedeki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 437-455. <https://dergipark.org.tr/pub/tubar/issue/16968/177243> adresinden erişildi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesiyle bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (30. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. ve Güldenoğlu, B. (2019). Erken okuryazarlık. F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (1. bs., s. 273-297). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuo, L. ve Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. doi:10.1207/s15326985ep4103_3
- Kutluca Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 173-173. doi:10.13114/mjh/201322478
- Lerkkanen, M. K. (2003). *Learning to read: Reciprocal processes and individual pathways*. Finlandiya: University of Jyväskylä.
- McGee, L. M. ve Richgels, D. J. (2003). *Designing early literay programs: Strategies for at-risk preschool and kindergarden children* (1. bs.). New York, NY: The Guilford Press.
- Memiş, M. R. (2019). Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1355-1368. doi:10.7884/teke.4534

- Miles, K. P. ve Ehri, L. C. (2019). Orthographic mapping facilitates sight word memory and vocabulary learning. D. Kilpatrick, R. Joshi ve R. Wagner (Ed.), *Reading development and difficulties* içinde (s. 63-82). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-030-26550-2_4
- Milledge, S. V. ve Blythe, H. I. (2019). The changing role of phonology in reading development. *Vision*, 3(23), 1-13. doi:10.3390/vision3020023
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. Sınıflar). <https://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Hizmet alanları. *Tebliğler Dergisi*, 85(2772). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2022/2772_Subat_2022.pdf adresinden erişildi.
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat*, 1(4), 83-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziturkiyat/issue/6717/90237> adresinden erişildi.
- Rieben, L. (2005). Le 21ème siècle verra-t-ll (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture?. <https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/68/Le-21eme-siecle-verra-t-il-enfin-la-disparition-des.pdf> adresinden erişildi.
- Sağırılı, M. (2019). Ses temelli cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretimi üzerindeki başarısının öğretmen açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(13), 852-883. doi:10.26466/opus.596841
- Saracho, O. N. ve Spodek, B. (2002). Contemporary views of research and practice in early childhood literacy programs. O. N. Saracho ve B. Spodek (Ed.), *Contemporary perspectives in literacy in early childhood education* içinde (1. bs., s. 171-183). Greenwich, Connecticut: Information Age Publication Inc.
- Scarborough, H. S. (2018). Erken dil ve okuryazarlık becerilerinin sonraki okuma güçlükleri ile ilişkisi: Kanıt, teori ve uygulama. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (1. bs., G. Akoğlu ve C. Ergül, Ed. ve Çev., s. 97-110). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2001)
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (25. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, S. A. (2018). Ses bilgisi öğretimi ve ses bilgisel farkındalık. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (1. bs., G. Akoğlu ve C. Ergül, Ed. ve Çev., s. 333-347). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2001)
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 123-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10344/126717> adresinden erişildi.
- Toker, T. (2006). *İlkokuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Topbaş, S., Maviş, İ. ve Başal, M. (1997). Acquisition of bound morphemes: Nominal case morphology in Turkish. K. İmer ve E. Uzun (Ed.), 8. *Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı bildirileri içinde* (s. 127-137). https://www.researchgate.net/profile/Seyhun-Topbas/publication/273062379_Acquisition_of_bound_morphemes_Nominal_case_morphology_in_Turkish/links/54f637070cf27d8ed71d6be3/Acquisition-of-bound-morphemes-Nominal-case-morphology-in-Turkish.pdf adresinden erişildi.
- Torgerson, C., Brooks, G., Gascoine, L. ve Higgins, S. (2019). Phonics: Reading policy and the evidence of effectiveness from a systematic 'tertiary' review. *Research Papers in Education*, 34(2), 208-238. doi:10.1080/02671522.2017.1420816
- Tortorelli, L. S., Bowles, R. P. ve Skibbe, L. E. (2017). Easy as AcHGzrjq: The quick letter name knowledge assessment. *The Reading Teacher*, 71(2), 145-156. doi:10.1002/trtr.1608
- Tracey, D. H. ve Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading an introduction to theories and models* (1. bs.). New York, NY: The Guilford Press.
- Tracey, D. H. ve Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış kuram ve modellere giriş* (2. bs., H. Ülper, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 2012)
- Troia, G. A. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren ve K. Apel (Ed.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders içinde* (1. bs., s. 271-301). New York, NY: The Guilford Press.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/73849/> adresinden erişildi.
- Uribe-Zarain, X. (2007). *Growth mixture modeling with a distal outcome: An application to reading and high stakes testing* (Doktora tezi). University of Delaware, New Jersey.
- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language* (2. bs.) Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zhang, D., Ke, S. E. ve Mo, Y. (2023). Morphology in reading comprehension among school-aged readers of english: A synthesis and meta-analytic structural equation modeling study. *Journal of Educational Psychology*, 115(5), 683-699. doi:10.1037/edu0000797