



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 8 Sayı: 40 Volume: 8 Issue: 40

Ekim 2015 October 2015

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE OKUMA YAZMA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN FARKLI METİN TÜRLERİNE GÖRE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARININ İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF THE LEVEL OF SUCCESS IN READING COMPREHENSION OF THE DIFFERENT TYPES OF TEXTS OF THE STUDENTS WHO HAVE LEARNED TO READ AND WRITE WITH SOUND BASED SENTENCE METHOD

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR*

Öz

Bu çalışmada ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının ne düzeyde olduğu ve cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve çocuğun kitapla etkileşimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinin Bahçelievler, Bakırköy ve Zeytinburnu ilçelerindeki devlet okulunda 3. sınıf öğrenimlerine devam eden toplam 133 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları, toplam (genel başarıları) puanlarına göre iyi düzeydedir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlara göre okuduğunu anlama başarıları iyi düzeydedir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici metin ve şiir başarı testinden aldıkları puanlara göre okuduğunu anlama başarıları orta düzeydedir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kızlar öyküleyici metin, şiir ve genel başarı puanlarına göre okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılıdır. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız ve erkek öğrencilerin bilgilendirici metin başarı puanlarına göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları anne ve baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitimi alma durumu, ayda okudukları kitap sayısı, kendilerine kitap satın alması, kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okumasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Ses Temelli Cümle Yöntemi, Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir.

Abstract

The aim of this study is to determine the level of success in reading comprehension of the students who have learned to read and write with sound based sentence method in the different types of texts and to determine whether the success levels differ according to gender, parents' educational level, pre-school education level and the children's book interaction. The research is organized in accordance with the screening model. The population of the research was composed of a total of 133 students attending the 3rd grade education in state schools in Bahçelievler, Bakırköy and Zeytinburnu districts in İstanbul. “Personal Information Form” and “Reading Comprehension Test” developed by the researcher is used to collect data. According to the overall performance the reading comprehension success in different texts for sound based sentence method of literacy learners are in good level. According to the students' reading achievement test scores obtained from narrative text the comprehension levels are good. Their reading comprehension achievement scores from informative texts and poetry are moderate. Girls are more successful than boys in narrative text, poetry and in overall scores. There is no significant difference between boys and girls in informative text reading comprehension scores. The reading comprehension tests in three different types of texts don't show significant difference according to parents education level, pre school education status, the number of books they read in a month, buying books for themselves and reading the nice places in the books to others.

Keywords: Sound Based Sentence Method, Narrative Text, Informative Text, Poetry.

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2004-2005 öğretim yılında denemeleri yapılarak, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere bir ilk okuma yazma öğretim programı tasarısını yürürlüğe koymuştur (Çelenk, 2007). Talim Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Şahin ve diğerleri, 2005).

İlköğretim 1-5. sınıflar 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda ilk okuma yazma öğretimi olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi yer almaktadır. Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır ilk okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlk okuma yazma öğretimi boyunca okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve

* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

sunu etkinlikleri birlikte yürütülmektedir. Yazı öğretiminde öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (Akyol, 2007).

Son yıllarda eğitim alanındaki gelişmeler ve yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilen öğrencilerin okuma becerilerindeki başarı durumları, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerini de etkilemiş ve çoğu ülkede yöntem değişikliğine gidilmiştir (Şahin ve diğerleri, 2005).

Dünyamızda okuma-yazma öğretim yöntemlerine ilişkin son yıllarda önemli gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmeler daha çok PISA ve UNESCO araştırmalarından sonra hız kazanmıştır. PISA araştırmalarına göre okuma alanında ülkeler arasında en yüksek başarıyı Finlandiya göstermiştir. Kore, Kanada ve Avustralya bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada ise Tunus bulunmaktadır. Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergilemiştir (MEB, 2004; Güneş, 2005).

Bu sonuçlar üzerine çoğu ülkede bir yandan okullardaki okuma öğretim yöntemleri ile geliştirilmesi gereken beceriler sorgulanmaya başlanmış, bir yandan da başarılı olan ülkelerin durumları incelenmeye alınmıştır. Bu konuda ilk çalışmalar üniversitelerden gelmiştir. Çeşitli üniversitelerde okuma öğretimi alanında çalışan uzmanlar; ilk okuma-yazma öğretiminde analiz (kelime, cümle, cümlecik gibi) yöntemlerin çok etkili olmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Diğer taraftan İngiltere, Fransa, Lüksemburg, İspanya gibi ülkelerde çocukların okuma becerilerinin geri olmasının altında yatan en önemli neden; ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem olarak açıklanmıştır. Yöntem değişikliği çalışmalarına başlanmıştır (Güneş, 2005).

Diğer taraftan UNESCO tarafından yapılan çeşitli araştırmalarda dünyamızda okuma-yazma bilmeyenlerin hızla arttığı, bunun okuma-yazma öğretim yöntemleriyle de ilişkili olduğu açıklanmıştır. Bu konuda UNESCO Genel Direktörü Koichiro Matsuura, 13 Şubat 2003, 8 Eylül 2003 ve 8 Eylül 2005 tarihli mesajlarında aşağıdaki açıklamalarıyla okuma-yazma öğretiminde yeni yöntemlere geçilmesi konusuna dikkat çekmiştir (Güneş, 2005):

“Okuma-yazma öğrenmeyi öğrenme sürecinin merkezine oturtacağız. Okuma-yazma; her bireyin gelişimini, kapasitesini sonuna kadar geliştirmesi ve hür bir yaşam sürdürmesi için gereklidir. Bunun için önümüzdeki 10 yıl boyunca yeni yöntemler bulunmalıdır. Çünkü okuma-yazma öğrenme sürecinde artık eski yöntemler artık geçerli değildir. Öğrenme sürecinde tek bir okuma-yazma öğretim yöntemi üzerinde durmayacağız. Dikkat çekici daha farklı yöntemler ve çözümler üretmeye çalışacağız. Ulusal düzeyde hükümetlerin çabalarını dikkate alarak 10 yıl içerisinde yerel düzeyde yeni yöntemlerin gelişimine ortam hazırlayacağız” (UNESCO, 2003-2005; Akt. Güneş, 2005, s. 139-140).

Dünyada ilk okuma yazma öğretim yöntemleri sorgulanmakta; öğrencilere daha etkili ve verimli okuma becerileri kazandırmak ve bireysel, zihinsel gelişimlerini hızlandırmak için yöntem değişikliği yapılmaktadır. Ülkemizde de olduğu gibi genel eğilim, her ülkenin dil yapısına uygun sentez ağırlıklı yöntemlere olmaktadır. Bu gelişmeler göz önüne alınarak, 2004 yılında yöntem değişikliğine gidilmiş ve “Ses Temelli Cümle Yöntemi” tercih edilmiştir.

Ülkemizde Çoklu Zekâ, Yapılandırıcı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim gibi yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma - yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması ön görülmüştür (Şahin ve diğerleri, 2005).

MEB İlköğretim Programı'na (2005) göre Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri şöyle sıralanabilir:

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

- İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

- Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belli sayıdaki cümlelerle ilk okuma yazma öğretimi yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle ilk okuma yazma, öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.

- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerileri, yaratıcılıkları ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Okuma yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belli bir sıra içinde yürütülmektedir.

- Bu yöntemle ilk okuma yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.

- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle konuşmanın seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tem tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.
- Öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

MEB İlköğretim Programı (2005)'na göre ilk okuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır:

1. Öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir. Oluşturulacak hecelerin kolay okunması, dilde kullanım sıklığına sahip olması, anlamının açık ve somut olması, anlamı görselleştirebilir olması, işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
4. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
5. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
6. Somut öğelerden yaralanmaya ağırlık verilmelidir.
7. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
8. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme, öğrenci defterlerine yazma, okunan ve yazılanları sergileme, çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma gibi etkinlikler kullanılabilir.

Ses temelli cümle yönteminin aşamaları aşağıda belirtildiği gibidir:

MEB İlköğretim Programı (2005)'na göre ilk okuma yazma öğretimine nitelikli bir hazırlıktan sonra ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme adımı gelir. Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma ile başlanmalıdır. Ardından sesi okuyup yazarak, sesteki heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin oluşturma süreci ile devam edilir. Son olarak okuryazarlığa ulaşma aşamalarına yer verir.

İlk okuma yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir.

Yapılandırıcı Yaklaşımın Türkçe Dersinde Anlama ve Anlamayı Sağlama

Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri ve yönlendirilmeyi beklemeleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerden, bilgiyi ezberlemeleri yerine, bilgiyi anlamaları, yorumlamaları, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir. Bu becerilerin kazandırılması ise çağdaş bir eğitim anlayışı olan yapılandırıcı yaklaşımı gündeme getirmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı; öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmektedir.

Yurdakul (2004)'a göre "Yapılandırıcı anlayışta öğrenme, mevcut durumdaki etkilerden oluşan, yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Bilgi, yaşantıları anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak oluşturulur." (Akt. Altun ve Çayırıcı, 2006).

Özden'e (2003) göre yapılandırıcılık, öğrenenin bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eder. Yapılandırıcı görüş, üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir görüştür. Bütün bu görüşler arasındaki ortak nokta, bireylerin bilgiyi aynen almaları yerine, kendi bilgilerini yeniden oluşturmalarıdır (Birel ve Epçazan, 2006).

Yapılandırıcılık; bilgi, bilgin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003).

Yapılandırıcı yaklaşıma eksensinde hazırlanan Türkçe Öğretimi Programı'nda Türkçe öğretiminde öğrenmenin; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalı olduğu ve bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulduğu ifade edilmektedir. Öğrenmenin öğrencini kendi çabası sonucu oluşturduğu ve yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrencinin bilgiyi araştırıp bulduğu, yorumlayarak analiz ettiği; bilgi aracılığı ile zihinsel becerilerini geliştirdiği; öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirdiği ve yeniden yapılandırdığı vurgulanır.

Türkçe öğretiminde öğrenme; anlam kurmaktır. Öğrencilerden dinledikleri ya da okudukları metinlerde aktif bir şekilde anlam aramaları ve bunları yapılandırarak bulduğu anlamı içselleştirerek yeni bir anlam kurmaları beklenmektedir. Anlama sadece parçaların (kelimelerin, cümlelerin, paragrafların) anlamına ulaşma değil, metnin bütününe anlama demektir. Parçalar, bütünü içinde ele alınmalıdır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde birbirinden koparılmış parçalar üzerinde odaklanma yerine, bütününe odaklanılmalıdır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrencilerin anlam kurmalarına ve bunları yapılandırmalarına yardımcı olmak esastır. Öğrencinin sunulan bilgiyi olduğu gibi ezberlemesi ya da kabul etmesi yerine, bilgiyi sorgulaması sağlanmalıdır. Örneğin, metin işlerken yazarın metinde sunduğu “bilgiler, olaylar ve anlam” sorgulanmalı, öğrencinin ön bilgileriyle karşılaştırılmalı ve zihinsel süreçler işletilerek yeni bilgiye ulaşılmalıdır (MEB İlköğretim Programı, 2005).

Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; “hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme” aşamalarıdır. Öğrenciler her aşamada çeşitli etkinlikler yoluyla aktif duruma getirilmelidir.

Türkçe Derslerinde Birer Araç Olarak Kullanılan Metin ve Metin Türleri ile Anlama Arasındaki İlişki

Çocuğun hafızasının geliştirilmesi ve tazelenmesi, duyu ve hayal dünyasının genişletilmesi, dikkatinin terbiye edilmesi, okuma ve dinleme alışkanlığının kazandırılması, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, bilgi birikiminin artması metinler yoluyla sağlanır (Calp, 2005).

Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir. Bir şürden bir romana, bir cümleden bir paragrafa değin basılı ve yazılı dil ürünlerinin tümünü metin terimiyle adlandırırız (Özdemir, 2007).

Okumaktan maksat anlam kurmak olduğuna göre bu işlevi yerine getirecek aracın da metin olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle ilköğretimde sınıf içinde anlam kurma tek kitapla veya kitap içerisinde bir metinle sınırlı kalmaktadır. Bu durum da öğrencilerin okuma zevkini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencileri anlama yerine ezbere yöneltmekte, metinler arası ilişki kurmaları engellenmekte ve sorunları çözmeye alternatif bakış açısı geliştirememektedirler. İlköğretim birinci sınıftan itibaren bir ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde metinden anlam kurma becerileri zengin bir şekilde mutlaka öğrencilere kazandırılmalıdır (Akyol, 2003). Öğrencilere farklı tür metinlerle karşılaşma imkânı tanınup metinler arası ilişkilerin kurulmasında yardımcı olunmalıdır.

Her metnin bir dil dizgesi, bir dil ürünüdür. Dilin kullanımına göre de metinler türlere ayrılır (Özdemir, 2007). Metin türü, okumayı kolaylaştırıcı bir noktadır. Bir hikâye, bir roman, bir makale, bir ilmi yazı veya sözlük farklı şekilde okunabilir. Hatta bir paragrafı bile okumak ana fikrin başta, ortada, sonda ve bütününde olmasına göre ayrı bir dikkat ister. Bu türlere ilişkin şekillerin ve yapıların bilinmesi de okumada büyük kolaylık sağlar.

Özdemir (2007) metin türlerini öğretici (bilgilendirici) metinler ve yazınsal metinler olarak iki grupta inceler. Öğretici metinleri oluştururken yazar genellikle sözcüklerin herkesçe paylaşılan somut anlamlarından yararlanır. Metinde anlatılanlar gerçek yaşamdaki nesnelere, varlıklara, durumlara, olaylara, olgularla ilgilidir. Hayal gücünün payı yok gibidir. Mantık ölçüsü içinde gelişen ve açıklamaya dayanan anlatım biçimi ağır basar. Okuduğunu anlayabilen herkese aynı şeyi söyler öğretici metinler.

Yazınsal metinlerde ise sözcükler gündelik konuşmada olduğu gibi herkesin bildiği, paylaştığı alışılmış anlamlarıyla kullanılmaz. Yazar gündelik konuşma dilinin söz değerlerine yeni anlamlar yükler. Bunun için sözcükleri mecaz, eğretilmeli kullanımlar içeren bir biçimde; iletmek anlatmak istediğine uygun olarak boyutlandırır. Yazınsal metinler yapısında ve dil örgüsündeki özelliklerinden dolayı okunup kavranmasında verici ile alıcının başka bir deyişle yazar ve okurun belirli bir iletişim konumuna girmesini gerektirir (Özdemir, 2007).

Metin türlerinin tasnifinde çeşitlilik mevcuttur. Akbayır (2006) metinleri, öğretici ve yazınsal olarak gruplarken, Adalı (2003) kullanmalı ve kurgulayıcı metin olarak iki metin türünden söz eder. Kıran ve Kıran (2003) ise dört metin türü belirlemiştir: Betimsel metin, anlatsal metin, açıklayıcı metin ve kanıtlayıcı metin. Genel olarak metinler, bilgilendirici ve öyküleyici metin olarak ikiye ayrılmaktadır (Akyol, 1999).

Bilgilendirici Metin

Bilgilendirici metinler, yeni şeyler öğrenecek okuyuculara bilgiler iletmek için yazılır (Smith, 2003; Sallabaş, 2007). Metin kitapları, ticari kitaplar, ansiklopediler, gazeteler, dergi makaleleri ve el kitapları gibi kurgusal olmayan metinler bilgilendirici metne örnek olarak verilebilir.

Kelime hazinesinin zayıf olması, öğrencilerin bilgilendirici okumalarını güçleştirmektedir, çünkü bilgilendirici metinler, öğrencilerin güçlükle çözebileceği yüksek terimler ve çok heceli kelimeler içerir. Bu tür metinler alışılmamış bir içerik, ağır kavram yükü, karmaşık söz dizimi ve hiyerarşik ana fikir dizisi muhteva eder (Dodson, 2000; Sallabaş, 2007).

Ana fikir, bilgilendirici metin için en önemli öğedir. Daha sonra yardımcı fikirler ve küçük ve özel detaylar gelmektedir. Her paragraf bir yardımcı fikri oluşturur. Bilgilendirici metinlerde konular ne kadar karmaşık olsa da açık ve iyi organize edildikleri takdirde anlaşılması kolaylaşmaktadır (Akyol, 2006).

Akyol (1999)'a göre bilgilendirici metinler değişik yapılara sahiptir ve bu yapıları beş ana başlık altında toplamak mümkündür: Tanımlama, kronolojik sıralama, karşılaştırma, sebep ve sonuç ilişkisi, problem çözme. Tanımlama türü metinlerde genellikle "örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak" vb. kelimeler kullanılır. Bu tür metinlerde birden fazla ana fikir ve örnek bulunabilir. Kronolojik sıralamaya dayalı metinlerde ana fikir detaylarla desteklenir ve paragraflar arası geçişi sağlamak için genellikle "birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda" vb. ifadeler yer verilir. Karşılaştırma türü metinlerde iki veya daha fazla ana fikrin ve yardımcı fikirlerin birbirine benzeyen ve farklı yönleri ortaya konur. Sebep ve sonuç ilişkisine dayalı metinlerde, problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durularak genellikle "bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak, bu sebepten, nedeniyle" vb. kelimelere yer verilir. Problem çözme türü metinlerde, problem veya problemler yazar tarafından sıralanarak ya çözümler üretilir ya da çözüm okuyuculara bırakılır.

Öyküleyici Metin

Öykü, birinin (ya da birkaç kişinin) basından geçen bir (ya da birkaç) olayı, bu olayları yasayan kişilere çok yakın olarak, âdeta onların özünde yasayarak anlatan ve kurgusal olan yazı türüdür. Diğer taraftan öykü, "bir oturuşta okunabilecek uzunlukta" diye tanımlanabilir (Gündüz, 2003).

Öykünün kendine has bir anlatımı vardır ve bu, "öyküleyici anlatım" olarak ifade edilir. Öykü yazılırken dil, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil dramatize etmek için de kullanılır (Gündüz, 2003). Öyküleyici anlatım; bildirimi, zaman sırasına göre anlatılan olaylar içinde sunmayı amaçlayan anlatım biçimidir. Öyküleyen, anlatılan kişiyi olayların içinde yaşatmak ister. Bunun için de merak ve inandırıcılık sorunlarını çözmek durumundadır (Adalı, 1982).

Öyküler okuyucuya yorum yapma, anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme fırsatları sunan etkili okuma metinleridir (Bruner, 1990; Shank, 1999). Öyküler, tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Shank (1999), öykü dinlemeyi ve dinlenen öykülerin hayatla ilişkilendirilmesini en önemli öğrenme yolu olarak görmektedir. Chen, Fertig ve Wood (2003) öyküleri, tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak belirtmiştir. Bütün bu açıklamalardan hareketle öykülerin önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve hatırlama aracı olduğu söylenebilir (Aktaran: Akyol, 2006).

Öyküleyici metinler; hareketli zincirleme olaylardan, hissi olaylardan veya her ikisinin karışımından meydana gelebilir. Zincirleme olayları ele alan öyküler genelde üçüncü kişiler tarafından anlatılır. Öykü bir dizi olaydan oluşur ve olaylar oluş sırasına göre anlatılır. Bu tür öykülerde ana karakterin psikolojik yapısı üzerinde fazla durulmaz ve bunların anlaşılması da daha kolaydır (Westbay, 1999; Sallabaş, 2007).

Okuduğunu Anlama

Okuma, okuduğunu anlama bir beceridir. Kişilerde doğuştan var olan okuma potansiyelinin gelişmesi eğitimle mümkündür. Okuma etkinliği, okuma hızı ve anlama olmak üzere başlıca iki bileşenden oluşmaktadır (Özdemir, 2007).

Smith ve Dechant (1961), okuduğunu anlamayı, kelime bilgisi ve organize etme becerisi olarak iki bölümde ele almaktadırlar. Bu durumda okuma becerisi kelime becerisi; okuduğunu anlama ve organize etme becerisi ve okuma hızından oluşmaktadır (Dökmen, 1994).

Kelime bilgisini, okuduğunu anlayabilmenin ilk şartı kabul etmek yerinde olacaktır. Çünkü bir parçada okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı arttıkça, bu durum hem okuyucunun hızını düşürecek, hem de parçanın anlamını kavramasını güçleştirecektir. Araştırmalar, iyi okuyucuların zayıflara oranla, kelime ve harfleri tanımada daha başarılı olduklarını göstermektedir (Marmurek, 1988; Dökmen, 1994).

Smith ve Dechant (1961), okuduğunu anlama becerisinin şu öğelerden oluştuğunu belirtmektedirler (Dökmen, 1994):

1. Grafik sembollerle (yazı) anlamları arasında çağrışım yapma
2. Kelimelere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme
3. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere, hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme
4. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama
5. Okumakta olduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme

Sıralanan bu öğelerden de anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama becerisi, genel yetenekle yakından ilişkilidir. Yapılan incelemeler, okuduğunu anlamının ve dolayısıyla okuma becerisinin, genel yetenekle ve çeşitli bilişsel becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Marmurek, 1988; Dökmen, 1994).

Dökmen'e (1994) göre bir okuyucunun okuduğunu anlama düzeyini belirleyen ölçütler okunan parçanın güçlüğü, anlaşılabilirliği; parçanın dil ve fikir örüntüsü; okuyucunun genel yeteneği; okuyucunun okuma becerisi; okuyucunun konuya ilişkin bilgi birikimi ve okuyucunun okuma amacıdır.

Okuma çalışmalarının temel amacı okuduğunu anlamak ve kavramaktır. Daha önce öğrenilen sözcüklerin anlamını içermeyen bir okuma gerçekleştiriliyorsa, okuma için bir amaçtan söz etmek olası değildir. Öğretmenler ve araştırmacılar, okuduğunu anlamamanın, okuduğunu anlamamanın en önemli boyutu olmasının yanı sıra, okuma ve anlam güçlüklerine ilişkin deneyimlerin yaşanacağı bir süreç olduğunda da hem fikirdirler (Danielson ve Labonty, 1994; Belet, 2006). Doğrudan gözlenemeyen bir süreç olan okuduğunu anlama, çeşitli araçlar ve kuramlar yoluyla açıklanmaya çalışılır. Okuduğunu anlama farklı düzeylerde belli bir çözümlenmeyi gerektirir. Bu çözümlenme okuma gerçekleşirken kendiliğinden gerçekleşir (Hielman, 2002; Belet, 2006).

Carter ve diğerleri (2002), okuduğunu anlamamanın yalnızca kavramları, şekilleri ve terimleri doğru bilmenin ötesinde bir süreç olduğunu; anlamlarını bilmeden de bir öğrencinin, kavram ve terimleri yineleyebileceğini belirtir. Oysa okuduğu bilgiyi anlayan öğrenci bilgiyi en etkili bir biçimde kullanabilir (Akt. Belet, 2006). Okullardaki öğrenme- öğretim sürecindeki öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, okuduğunu anlamayı öne çıkarmaktadır.

Okuduğunu anlama etkinliğini oluşturan üç bileşen söz konusudur. Bunlar okuma materyali, okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanmasıdır. Dolayısıyla okuma, metni anlam eylemidir (Armağan, 1992). Okunanı tam ve doğru olarak anlama, okuyucunun belli alışkanlıkları kazanmasını gerektirir. Bu alışkanlıklar okunanları yaşanan olaylar içinde değerlendirme, olayları dil, anlatım ve düşünce yönünden eleştirip yargılamadır (Özdemir, 1975, Akt. Akay 2004).

Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabalar "metnin yapısını çözümlenme, metnin içeriğini anlama ve yorumlama, metni eleştirme" olarak sıralanabilir. Her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve belirleme, okuduğunu anlamamanın ana yönlerinden birini oluşturur. Dilsel bir ürün olan metni okuyan kişi, yazarın ilettiği mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri iyi tanıması ve iyi anlaması; konuyu bulması ve tanımlaması gerekmektedir. Okuma eylemi, metni oluşturan kişiyle okuyan arasında bir tür konuşmadır. Okuduğumuz metinde yazarın bazı fikirlerine katılıp katılmayabiliriz. Yani okutun bilgi ve deneyimi yazarla özdeş değildir. İşte okurun okuduğu bir metin üzerinde düşünmesi onu bir tartıdan geçirmesi eylemi, metni eleştirmesidir (Tazebay, 1997).

Okunanı anlama yazarın mesajını anlamak ve bilgi sistemimize mal etmektir. Okunanı anlama, bir isteği tatmin etmek veya problemi çözmek konusunda okuyucunun ihtiyaçlarına dayalı, çok yönlü bir işlemdir. Öyle ki, okuyucu kelimelerin, cümlelerin, paragrafların birbirleri ile arasındaki ilişkiyi fark etmelidir (İnam,1993).

Okunulan metinden anlamın kurulması büyük ölçüde ön bilgiye bağlıdır. Normal olarak okunulan konu hakkında okuyucular derece ve içerik açısından farklı tecrübelere sahip olacaklardır. Pearson ve diğerleri (1979) yeni bir metinden anlam kurmada tecrübelerin önemini ortaya koymak amacıyla yaptıkları bir araştırmada, ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubuna konuyu okutmadan önce örümceklerle ilgili bir bilgi ölçme testi uygulamışlardır. Bu uygulamada sorulan sorulara konuyla ilgili ön bilgiye sahip olanlar, olmayanlara nazaran daha kapsamlı cevaplar vermişlerdir (Akyol, 2007). Buradan anlaşılabilir ki okuyucunun okuduğu metinle ilgili ön bilgiye sahip olması okuduğunu anlamayı kolaylaştıracaktır.

Okuma ve dinlemenin temel amacı, anlamaya dönük olmasıdır. Dinleyen ya da okuyan kişi, okuduğu metnin yerini, zamanını, olayda adı geçen kahramanların adlarını, özelliklerini, okunan dinlenen metnin ana düşüncesini, yardımcı düşüncesini söylemesi, okuma etkinliğinin anlamıyla sonuçlandırıldığının göstergesidir (Güleryüz, 2004).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının ne düzeyde olduğu ve cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, çocuğun kitapla etkileşimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlama başarılarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Karasar (2002) tarama modellerini geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili sınırlarında ilköğretim okullarında okuyan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ilinin Bahçelievler, Bakırköy ve Zeytinburnu ilçelerindeki devlet okulunda 3. sınıf öğrencilerine devam eden toplam 133 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan iki veri toplama aracı kullanılmıştır: "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Okuduğunu Anlama Başarı Testi". Bu iki veri toplama aracının oluşturulması sırasında ilk önce konu ile ilgili kaynak kitaplar ve yazılan makaleler incelenmiştir. Yapılan bu literatür taramasından sonra oluşturulan veri toplama araçları araştırma evreninden seçilen 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu ön uygulamadan sonra, çocuklar tarafından anlaşılammış olan ifadeler değiştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra veri toplama araçları son şeklini almıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını tespit etmek amacıyla hazırlanan başarı testi üç farklı türde (öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir türünde) metinle ilgili anlama sorularından oluşmaktadır. Başarı testi için seçilen metinlerin öğrencilerin ilk olarak karşılaşacakları metinler olmasına dikkat edilmiştir. Başarı testinde yer alan sorular çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve açık uçlu sorulardır.

Araştırmada uygulanan üç farklı türden oluşan ve çoktan seçmeli, eşleştirmeli, açık uçlu türünde toplam 30 soru içeren başarı testinde her bir metin türü kendi içinde ayrı olarak 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinde, öyküleyici metin başarı puanları, bilgilendirici metin başarı puanları, şiir başarı puanları ve üçünden toplam aldıkları genel başarı puanları bulunmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları bu puanlar üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu üç bölümden oluşmaktadır: Kişisel Bilgiler, Aile Bilgileri ve Okuma İlgisi. Kişisel bilgiler formu, toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde öğrencilerden cinsiyet ve okulöncesi eğitim alıp almadıklarını; aile bilgileri bölümünde, anne-babalarının eğitim durumlarını işaretlemeleri istenmiştir. Okuma ilgisi kısmında ise, çocukların okuduğunu anlamalarına etki ettiği düşünülen konu ile ilgili dört soru bulunmaktadır. Bu bölümde, öğrencilerden ayda kaç tane kitap okuduğu, her gün ders kitabı dışında kitap okuyup okumadığı, kendisine kitap satın alıp almadığı, okuduğu kitapta hoşuna giden yerleri başkalarına okuyup okumadığını cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarı düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma ile hesaplanarak,

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama ve kendilerinin kitap satın alma değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla T testi,

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları anne- baba eğitim durumuna ve ayda okudukları kitap sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi,

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları her gün kitap okuma ve kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okumasına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Veriler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı .05 seviyesinde tespit edilmiş ve anlamlılık değeri kullanılmıştır.

BULGULAR

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğrenen Öğrencilerin Başarılarına İlişkin Bulgular

Aşağıda ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Farklı Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

Değişken	N	X	SS
Öyküleyici	133	81,92	12,935
Bilgilendirici	133	67,625	19,16
Şiir	133	61,285	17,67

Genel Başarı	133	70,28	13,93
--------------	-----	-------	-------

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları, toplam (genel başarıları) puanlarına göre iyi düzeydedir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlara göre okuduğunu anlama başarıları iyi düzeydedir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici metin ve şiir başarı testinden aldıkları puanlara göre okuduğunu anlama başarıları orta düzeydedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan T testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testi Puanları Arasında T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	SS	t	sd	P
Öyküleyici	Kız	75	85,08	10,97	2,819	131	,006
	Erkek	58	78,76	14,90			
Bilgilendirici	Kız	75	70,68	17,54	1,838	131	,068
	Erkek	58	64,57	20,78			
Şiir	Kız	75	64,43	17,82	2,033	131	,044
	Erkek	58	58,14	17,52			
Genel Başarı	Kız	75	73,40	12,84	2,580	131	,011
	Erkek	58	67,16	15,02			

Tablo 2’de görüldüğü gibi ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen kız ve erkek öğrencilerin öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t(131)= 2.819, P<. 01]$. Bu sonuca göre öyküleyici metin başarı testi puanlar bakımından kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdır.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız ve erkek öğrencilerin bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t(131)= 1.838, P>. 05]$.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız ve erkek öğrencilerin şiir başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t(131)= 2.033, P<. 05]$. Bu sonuca göre ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen kız öğrenciler, şiir başarı testi sonuçlarına göre erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız ve erkek öğrencilerin genel başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t(131)= 2.580, P<. 05]$. Bu sonuca göre toplam puanlar üzerinden yapılan analizlerde ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız öğrencilerin erkek öğrencilerden öyküleyici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlara göre okuduklarını daha iyi anladıkları söylenebilir. Bu durum kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okumaya karşı daha çok ilgili ve meraklı olması ile açıklanabilir. İlgi ve merakın olduğu yerde okuduğunu anlama üzerine daha çok yoğunlaşıldığı dolayısıyla bu sonuca ulaşıldığı varılabilir. Kız çocuklarının okuduklarını daha iyi anlıyor olması genel olarak kız çocuklarının, erkek çocukları gibi futbol, voleybol vb. oyunlara meraklı olmadıklarından, daha çok ev içerisinde kalıp boş zamanlarında ders kitapları dışında kitap okumayı tercih ediyor ve eğlenerek kitap okuyor olmalarına bağlanabilir. Ayrıca kız çocukları erkeklere göre daha duygusal ve hayalperesttir. Şiirde duygu, öyküleyici metinde de hayal gücü önemlidir. Dolayısıyla öyküleyici metni okurken olaydaki kahramanın yerine kendini koyarak okuması, hayalinde okuduklarını daha kolay canlandırabiliyor olmalarına ve dolayısıyla okuduklarını daha kolay anlamalarına, aynı zamanda doğaları gereği şiirdeki duyguyu daha rahat anlayabiliyor olmalarına bağlanabilir.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız ve erkek öğrencilerin bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmaması, bilgilendirici metnin yapısı gereği nesnel yargılara yer vermesi, dolayısıyla okuyan herkese aynı etkiyi verebilmesine bağlanabilir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğrenen Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testi Puanları Arasında Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Öyküleyici	Okur yazar değil	6	52,08	5	5,714	,335
	Okur yazar	4	76,88			
	İlkokul mezunu	23	53,13			
	Ortaokul mezunu	22	65,25			
	Lise mezunu	38	73,26			
Bilgilendirici	Okur yazar değil	40	71,24	5	9,903	,078
	Okur yazar	6	43,50			
	İlkokul mezunu	4	69,75			
	Ortaokul mezunu	23	58,83			
	Lise mezunu	22	52,73			
Şiir	Okur yazar değil	38	76,78	5	7,608	,179
	Okur yazar	40	73,51			
	İlkokul mezunu	6	50,67			
	Ortaokul mezunu	4	52,00			
	Lise mezunu	23	54,65			
Genel	Okur yazar değil	22	60,68	5	9,871	,079
	Okur yazar	38	73,63			
	İlkokul mezunu	40	75,23			
	Ortaokul mezunu	6	45,92			
	Lise mezunu	4	65,50			
	Üniversite mezunu	23	53,98			
	Ortaokul mezunu	22	56,48			
	Lise mezunu	38	75,61			
	Üniversite mezunu	40	75,41			

Tablo 3'te görüldüğü gibi ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. [$X(5) = 5,714, P > .05$].

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [$X^2(5) = 9,903, P > .05$].

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre şiir başarı testinden aldıkları puanlar arasında Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [$X^2(5) = 7,608, P > .05$].

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre genel başarı puanları arasında Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [$X^2(5) = 9,871, P > .05$].

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğrenen Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öyküleyici, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre öyküleyici, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Öyküleyici, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testi Puanları Arasında Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Öyküleyici	Okur yazar değil	4	57,38	5	,615	,987
	Okur yazar	5	73,10			
	İlkokul mezunu	15	64,77			
	Ortaokul mezunu	18	67,92			
	Lise mezunu	43	65,51			
Bilgilendirici	Okur yazar değil	48	68,85	5	1,897	,863
	Okur yazar	4	44,25			
	İlkokul mezunu	5	75,30			
	Ortaokul mezunu	15	63,37			
	Lise mezunu	18	66,22			
	Lise mezunu	43	67,62			

Şiir	Üniversite mezunu	48	68,91	5	4,788	,442
	Okur yazar değil	4	49,38			
	Okur yazar	5	62,90			
	İlkokul mezunu	15	60,33			
	Ortaokul mezunu	18	55,78			
Genel	Lise mezunu	43	67,59	5	2,432	,787
	Üniversite mezunu	48	74,66			
	Okur yazar değil	4	48,13			
	Okur yazar	5	71,90			
	İlkokul mezunu	15	61,73			
Genel	Ortaokul mezunu	18	61,75	5	2,432	,787
	Lise mezunu	43	66,76			
	Üniversite mezunu	48	71,90			

Tablo 4'te görüldüğü gibi ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [$X(5) = ,615, P > .05$].

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$X^2(5) = 1,897, P > .05$].

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre şiir başarı testinden aldıkları puanlar arasında Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur [$X^2(5) = 4,788, P > .05$].

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre genel başarı puanları arasında Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$X^2(5) = 2,432, P > .05$].

Tablo 3 ve tablo 4'te de görüldüğü gibi ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyine göre öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bu durum anne ve babanın ne kadar eğitim seviyesi yüksek olursa olsun çocuğu okuma yazma öğrenirken yöntemin yeni olmuş olmasından ve doğaldır ki kendileri de çözümlenme yöntemi ile okuma yazmayı öğrenmiş olmalarından kaynaklanan bilgi yetersizliğinden dolayı yeterince yardımcı olamıyor olabilirler. Bu durum da anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olsa da ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında fark yaratmamasının sebebi olabilir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okulöncesi eğitim alma değişkenlerine göre öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan T testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testi Puanları Arasında T Testi Sonuçları

Değişken	Okulöncesi Eğitim	N	X	SS	t	sd	P
Öyküleyici	Evet	90	83,40	13,66	1,370	131	,173
	Hayır	43	80,07	11,87			
Bilgilendirici	Evet	90	68,91	19,03	,778	131	,438
	Hayır	43	66,14	19,61			
Şiir	Evet	90	62,99	17,17	1,219	131	,225
	Hayır	43	58,95	19,26			
Genel	Evet	90	71,77	14,11	1,294	131	,198
	Hayır	43	68,39	14,04			

Tablo 5'te görüldüğü gibi ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen ve okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t(131) = 1,370, P > .05$].

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen ve okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t(131) = ,778, P > .05$].

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen ve okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin şiir başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t(131)= 1.219, P>. 05]$.

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen ve okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin genel başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(131)= 1,294, P>. 05]$.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen ve okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum okul öncesi dönemde bu tür metinlerin varlığının yeterince hissettirilemeyeşine ve bu tür metinlerle ilgili faaliyetlere yeterince yer verilmeyeşine bağlanabilir. Oysaki çocuk en erken yaşlarda farklı türde metinlerle tanıştırılırsa ileriki yaşlarında bu tür metinleri okurken bir ön hazırlık yapılmış olunur. Bu durum da öğrencinin okuduğunu anlamasını kolaylaştırabilir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğrenen Öğrencilerin Ayda Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Ayda Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testi Puanları Arasında Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Ayda Okunan Kitap Sayısı	N	Sıra Ortalaması	s	X ²	p
Öyküleyici	Bir kitap veya hiç	16	61,31	2	5,848	,054
	İki kitap	36	55,35			
	Üç kitap ve fazlası	81	73,30			
Bilgilendirici	Bir kitap veya hiç	16	71,91	2	4,839	,089
	İki kitap	36	54,94			
	Üç kitap ve fazlası	81	71,39			
Şiir	Bir kitap veya hiç	16	56,22	2	3,268	,195
	İki kitap	36	61,24			
	Üç kitap ve fazlası	81	71,69			
Genel	Bir kitap veya hiç	16	63,50	2	4,642	,098
	İki kitap	36	56,15			
	Üç kitap ve fazlası	81	72,51			

Tablo 6'da görüldüğü gibi ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında ayda okudukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$X^2 (2)= 5,848, P>. 05]$.

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında ayda okudukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$X^2 (2)= 4,839, P>. 05]$.

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin şiir başarı testinden aldıkları puanlar arasında ayda okudukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$X^2 (2)= 3,268, P>. 05]$.

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin genel başarı puanları arasında ayda okudukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. [$X^2 (2)= 4,642, P>. 05]$.

Görüldüğü gibi ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlar arasında ayda okudukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Aslında normal şartlarda ayda daha çok kitap okuyanın okuduğunu daha iyi anlaması beklenirdi. Bu durum şu şekilde yorumlanabilir: Ayda hiç kitap okumayan ile üç kitap ve daha fazla okuyan arasında okuduğunu anlama bakımından fark çıkmaması öğrencilerin ayda okumuş oldukları kitaplarda sadece nicelik boyutuyla ilgilendiklerini, nitelikli olarak kitap okumadıklarını ve dolayısıyla okuduklarını anlama üzerine yoğunlaşmadıklarını akla getirir. Bu anlamda sınıflarda uygulanan kitap okuma dosyalarında öğrencilerin kitabı gerçekten okuduğu iyice sınılandıktan sonra kitapları değiştirilmelidir. Böylece kimi öğrencinin zihninde sadece kitap değiştirme anlayışı kalkmış olur. Bu nasıl mı yapılabilir? En basitiyle öğrenciler okumuş oldukları kitapları sınıfta arkadaşlarına sunarak ya da okuduğu kitapla ilgili okuma dosyalarını doldurarak yapılabilir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğrenen Öğrencilerin Her Gün Kitap Okuma Değişkenine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin her gün kitap okuma değişkenine göre öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Her Gün Kitap Okuma Değişkenine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testi Puanları Arasında Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Her gün Kitap Okuma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öyküleyici	Evet	111	64,55	7164,50	948,50	,098
	Hayır	22	79,39	1746,50		
Bilgilendirici	Evet	111	64,33	7141,00	925,00	,073
	Hayır	22	80,45	1770,00		
Şiir	Evet	111	64,63	7173,50	957,50	,110
	Hayır	22	78,98	1737,50		
Genel	Evet	111	63,98	7102,00	886,00	,042
	Hayır	22	82,23	1809,00		

Tablo 7'de görüldüğü gibi ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlar her gün kitap okuyup okumama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U= 948,500, P>. 05).

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında her gün kitap okuyup okumama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (U= 925.000, P>. 05).

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin şiir başarı testinden aldıkları puanlar arasında her gün kitap okuyup okumama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U= 957,500, P>. 05).

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin genel başarı puanları arasında her gün kitap okuyup okumama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U= 886,000, P<. 05). Bu sonuca göre, her gün kitap okumayan öğrenciler okuyan öğrencilerden toplam puan bakımından daha başarılı bulunmuştur. Bu durumda her gün kitap okuyanlar, kitap okuduğunda kitap okumuş olmak için değil de gerçekten orada yazanla ilgili anlam çıkararak okuyor olmalarına bağlanabilir. Her zaman nicelik önemli değildir. Niteliğin ağır bastığı yerlerden biri de burada karşımıza çıkmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğrenen Öğrencilerin Kendilerinin Kitap Satın Alma Değişkenine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kendilerinin kitap satın alma değişkenine göre öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan T testi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Kendilerinin Kitap Satın Alma Değişkenine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testi Puanları Arasında T Testi Sonuçları

Değişken	Kitap Satın Alma	N	X	SS	t	sd	P
Öyküleyici	Evet	91	82,43	11,87	,135	131	,893
	Hayır	42	82,10	15,76			
Bilgilendirici	Evet	91	67,65	18,44	,323	131	,747
	Hayır	42	68,81	20,94			
Şiir	Evet	91	62,05	16,98	,351	131	,727
	Hayır	42	60,88	19,93			
Genel	Evet	91	70,71	13,28	,044	131	,965
	Hayır	42	70,60	15,97			

Tablo 8'de görüldüğü gibi ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen kendileri kitap satın alan ve almayan öğrencilerin öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [t(131)= .135, P>. 05].

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen, kendileri kitap satın alan ve almayan öğrencilerin bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [t(131)= ,323, P>. 05].

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen, kendileri kitap satın alan ve almayan öğrencilerin şiir başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [t(131)= ,351, P>. 05].

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen kendileri kitap satın alan ve almayan öğrencilerin genel başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t(131) = .044, P > .05$].

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen kendileri kitap satın alan ve almayan öğrencilerin öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın çıkmaması öğrencilerin anlık bir okuma isteği ile almış oldukları kitapları bir kenara bırakıp okuma faaliyetinde bulunmamış ya da tam anlamıyla nitelikli bir şekilde anlayarak okuma çabaları göstermemiş olmalarına bağlanabilir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğrenen Öğrencilerin Kitaplarda Hoşuna Giden Yerleri Başkalarına Okuma Değişkenine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okuma değişkenine göre öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir ve genel başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Kitaplarda Hoşuna Giden Yerleri Başkalarına Okuma Değişkenine Göre Öyküleyici Metin, Bilgilendirici Metin, Şiir ve Genel Başarı Testi Puanları Arasında Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Hoşuna Giden Yerleri Okuma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öyküleyici	Evet	108	67,77	7319,50	1266,50	,629
	Hayır	25	63,66	1591,50		
Bilgilendirici	Evet	108	66,93	7228,00	1342,00	,963
	Hayır	25	67,32	1683,00		
Şiir	Evet	108	67,63	7304,50	1281,50	,693
	Hayır	25	64,26	1606,50		
Genel	Evet	108	67,50	7290,50	1295,50	,754
	Hayır	25	64,82	1620,50		

Tablo 9’da görüldüğü gibi ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okuma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U = 1266.500, P > .05$).

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları puanlar arasında kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okuma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U = 1342,000, P > .05$).

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin şiir başarı testinden aldıkları puanlar arasında kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okuma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U = 1281,500, P > .05$).

Ses temelli yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin genel başarı puanları arasında kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okuma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U = 1295.500, P > .05$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları, toplam (genel başarıları) puanlarına göre iyi düzeydedir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metin başarı testinden aldıkları puanlara göre okuduğunu anlama başarıları iyi düzeydedir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin bilgilendirici metin ve şiir başarı testinden aldıkları puanlara göre okuduğunu anlama başarıları orta düzeydedir.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kızlar öyküleyici metin, şiir ve genel başarı puanlarına göre okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılıdır. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız ve erkek öğrencilerin bilgilendirici metin başarı puanlarına göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenenlerden okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir başarı puanlarına göre okuduğunu anlama başarıları arasında her gün kitap okuyup okumama değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen öğrencilerin genel başarı puanlarına göre her gün kitap okumayan öğrenciler, okuduğunu anlamada daha başarılı bulunmuştur.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları kendilerine kitap satın almasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okumasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmamızda ortaya çıkan sonuçlar yukarıda belirtildiği gibidir. Bu alanda yapılmış diğer çalışmaların araştırmamızla benzerlik gösteren ve farklı olan sonuçlarına aşağıda değinilmiştir.

Şahin ve diğerleri (2005) "İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması" adlı araştırmada, pilot okullarda görev yapan 1. sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemi karşılaştırılmıştır. Öğretmenler 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 ses temelli cümle yöntemini daha olumlu bulmuşlardır. 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. Yani bu araştırmaya göre, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, okuduklarını çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerden daha iyi anlamaktadırlar. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilere kıyasla daha yavaş okumakta, daha fazla ekleme hatası yapmakta ancak daha iyi anlamaktadır. Bu çalışma, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metni anlama başarılarının daha yüksek çıkmasını destekler niteliktedir.

Chall (1996) 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 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 azalmaktadır. Bu araştırma, beynin konuşmada olduğu gibi ses okuduğunun bir göstergesidir. Ses temelli okuma öğretimi, beynin işleme biçimi açısından da doğru bir okuma öğretimi yöntemi olarak gösterilmektedir (Akt. Şahin ve diğerleri, 2005).

Güneş (2005) pilot okullardaki uygulama sonuçlarını (ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi), öğrencilerin düzgün el yazısı ile yazdıkları, eskisine kıyasla dikkat ve anlama düzeylerinin arttığı, öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları ve kısa sürede okuma yazma öğrendikleri, şeklinde belirtmiştir.

Sağır (2006) İstanbul ilinde pilot ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri ile, ses temelli cümle yöntemini bir önceki dönemde uygulanan çözümleme yöntemi ile bazı değişkenler açısından karşılaştıran bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin % 78'i ses temelli cümle yöntemini nitelikli okuma yazma becerisi kazanma açısından daha başarılı bulmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile ilgili uygulamada olumlu gördükleri yönleri şu ifadelerle belirtmişlerdir: Ezberin önüne geçilerek anlamlı öğrenme gerçekleşmiş, öğrenciler aktif olarak etkinliklere katılmışlardır. Dersler daha zevkli işlenmiş ve yaparak yaşayarak öğrenmenin oluştuğunu ve bu yolla öğrencilerin anlama, yorumlama ve kendini ifade etme becerilerinin geliştiği, kısa sürede okuma yazma öğrendikleri, şeklinde sıralamışlardır.

İngiltere'de okumaya yeni başlayanlar üzerinde yapılan bir çalışmada dilin yapısı gereği ses eğitiminin verilmesi belirtilmiştir. Sistematik ve planlı verilen ses eğitiminin çocukların gelişimlerine yardımcı olacağını, okuma ve yazma becerilerini geliştireceği, kelime tanıma yetisini artırarak okuma becerisini ilerleteceğini ve okumada acıcılık kazanacağı dolayısıyla okuduğu metnin anlamına ulaşacağı ortaya konmuştur (Blevins, 2003).

Samancı (2007)'nin yaptığı araştırmada, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları problemlerle ilgili görüşme yapılan öğretmenlerin tümüne yakını, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde değişik birçok problemle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu problemler; öğrencilerin okuduğunu anlamama, harflerin seslerini yanlış çıkarmalarından kaynaklı yanlış okuma, iki sesi birleştirirken ayrı ayrı okuyup sesleri birleştirememeye ile ilgilidir. Bu araştırmada, diğer araştırmaların tersine, bu yöntemin olumsuz yönleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre, bu yaş çocukların gelişim

özelliklerinin bütünü görmeyi gerektirdiğini, uygulanan bu yöntemin çocukları parçayı görmeye yönlendirdiği için çocukların zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

İlköğretimin ilk kademesinde daha çok öyküleyici metinlere ağırlık verilmekteyken, daha sonraki yıllarda ise bilgilendirici metinler ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bilgilendirici metinler, ilköğretim okulu öğrencilerinin eğitiminde ihmal edilen bir türdür (Williams vd. 2004).

Kaynaklar, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle ilgili deneyimlerdeki eşitsizliğin, eğitimcileri aradaki bu farkı kapatmaya yönelik, yeni yöntemler aramaya sevk ettiğini ve eğitim bilimcilerin, bilgilendirici metinlerin erken yaşlarda dahi öğretilbileceğinin farkına vardıklarını belirtmektedir (Smith, 2003, Sallabaş, 2007). Kelime hazinesinin zayıf olması, öğrencilerin bilgilendirici metin okumalarını güçleştirmektedir, çünkü bilgilendirici metinler, öğrencilerin güçlükle çözebileceği yüksek terimler ve çok heceli kelimeler içerir (Saenz ve Fuchs, 2002; Sallabaş, 2007). Bu tür metinler alışılmamış bir içerik, ağır kavram yükü, karmaşık söz dizimi ve hiyerarşik ana fikir dizisi muhteva eder (Dodson, 2000, Sallabaş, 2007). Dolayısıyla bilgilendirici metinlerin iyice anlaşılması için üzerinde önemle durulmalıdır.

Çocuklar için daha okul öncesi dönemde öğretmeni ve ailesi tarafından yapılan okuma etkinliklerinde genellikle öyküleyici metinler tercih edilmektedir. Yaşantıyı zenginleştirici bir işlevi olduğu düşünülen öyküleyici metinlerle çocuk adeta çevresiyle ilişki kurmaktadır. Dolayısıyla çocuğun sıkça karşılaştığı öyküleyici metinleri anlaması daha kolay olmaktadır. Sidekli (2005)'in araştırma sonucuna göre ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun öyküleyici metinleri anlama düzeyi, öğretici metinlere göre daha yüksek düzeydedir. Sallabaş (2007)'in araştırma sonucuna göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öyküleyici anlatımın bilgilendirici anlatıma göre daha iyi durumda olmasının sebebi olarak, çocukluk dönemi okumalarının büyük ölçüde öyküleyici metinlere dayalı oluşunun aynı konudaki yazılı anlatımı da güçlendirmesi sonucunu doğurduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda da görüldüğü gibi öğrenciler öyküleyici metinleri daha iyi anlamaktadır. Bunun yanı sıra, daha okul öncesi dönemden başlayarak gerek bilgilendirici metnin, gerekse şiirin biraz göz ardı edildiği düşünülmektedir. Hatta kısa zaman öncesine kadar Milli Eğitimin ders kitaplarında bile bilgilendirici metne yok denecek kadar az yer verilmekteydi. Bu durumda çocuk, yabancı kaldığı bilgilendirici metni ve ezberlemekten öte gidilmeyen şiirin anlamını bulmakta öyküleyici metinler kadar başarılı olmayacaktır.

Yapılan araştırmaların bazılarında çözümleme yöntemi ile, bazılarında ise ses temelli cümle yöntemi okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıkları sonucu bulunmuştur. Bazı araştırmalarda da fark çıkmamıştır. Aşağıda bu durumu örnekleyen çalışmalara ait bulgulara yer verilmiştir:

Sahin ve Akyol'un (2006) araştırma sonuçlarında ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma becerisini kazanan öğrencilerin öğrenme süreleri, okuma hızları, okuma sırasında tekrarlanan yanlışların ve yazma hatalarının azlığı açısından daha avantajlı oldukları bulunmuştur. İlk okuma yazmayı çözümleme veya bireşim yöntemi ile öğrenen öğrenciler arasında okuduğunu anlama erişileri açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sağırılı (2006) İstanbul ilinde pilot ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile ilgili uygulamada olumsuzlukları, öğrencilerin anlamlı, anlayarak, akıcı, işlek ve hızlı okuma becerisi kazanamadıklarını, öğrencilerin özellikle ses ve hece birleşiminde güçlük çektikleri, okuduklarını anlamada sorunların yaşandığını ve son olarak ölçme değerlendirme aşamasının karmaşık bir süreç olduğu şeklinde belirtmiştir.

Okuma ve yazma öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda öğretmen görüşlerine dayalı araştırma sonuçlarına bakıldığında Tok (2001)'un yürüttüğü çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin geçmiş uygulamalara göre daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildikleri ve yazabildikleri, daha başarılı, etkin, girişimci olduklarını düşündükleri bulunmuştur.

Acat ve Özsoy (2006)'un öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yeni yöntemin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları araştırmaya yönelik sonuçlara göre, öğrencilerin heceleyerek ve çok yavaş okudukları, dolayısıyla metnin içeriğini anlamamaları, eksik harflerle yazma ve son olarak noktalama işaretlerini yerinde kullanamama şeklinde ortaya konmuştur.

Sahin (2008)'in "İlk okuma Yazma Becerisini Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleriyle Öğrenmiş İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişilerinin Karşılaştırılması" başlıklı çalışmasında ilk okuma ve yazmayı cümle çözümleme veya yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama erişileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu çalışmanın sonucuna göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kızlar öyküleyici metin, şiir ve genel başarı puanlarına göre okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılıdır. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız ve erkek öğrencilerin bilgilendirici metin başarı puanlarına

göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Aşağıda, bu bulguları destekleyen çeşitli araştırmalara ait bulgulara yer verilmiştir:

Güngör ve Açıkgöz (2005)' ün yapmış olduğu bir araştırmada karmaşık bir zihinsel süreci içeren, tüm sınıf düzeylerinde ve alanlarda başarının anahtarı olan okuduğunu anlamının cinsiyete göre kızlar lehine farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Amerika'da Ulusal Eğitimdeki Gelişmeyi Değerlendirme çalışmasında, 1988-1996 yılları arasında 4. sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır (Rudell, 2002). 4. Sınıf öğrencilerinin katıldığı bir diğer çalışmada da kız öğrenciler, okuduğunu anlama konusunda, erkek öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur (Kudek ve Sinclair, 2001). Bu araştırmalar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden öyküleyici metin, şiir türlerini ve genel anlamda okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarının diğer araştırmalarla da desteklendiği söylenebilir.

Berber (1990), sosyo-ekonomik faktörler ile anne baba tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin başarılarının farklılaştığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. İnan (2005) ilköğretim okulu I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında, okuma alışkanlığı düzeylerinin kızlar lehine farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Bu çalışmanın sonucuna göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bay (2008)'in "Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri" başlıklı çalışma sonucunda, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri arasında anne baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bay (2008) tarafından yapılan çalışma, ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarılarının anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemesini destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın sonucuna göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenenlerden okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Şahin ve diğerlerinin (2005) "İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması" adlı araştırmada pilot olan okullarla pilot olmayan okullardaki deneklerin anaokuluna devam etme oranları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Bay (2008)'in "Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri" başlıklı çalışma sonucunda, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri arasında anaokuluna gitme durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Şahin ve diğerleri (2005) ve Bay (2008) tarafından yapılan çalışma, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenenlerden okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farkın çıkmamasını destekler niteliktedir.

Araştırma sonucumuza göre okul öncesi eğitimi almak okuduğunu anlama başarısında fark yaratmazken, diğer bazı araştırmalarda okuma becerilerine olumlu yönde fark yarattığı görülmüştür. Bu araştırmalardan bazılarının sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulu'sunun (2003), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, Türkiye'nin de içinde bulunduğu 35 ülkede ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında yaptığı araştırmada ise okulöncesi eğitim almamış öğrencilerin okuma becerisinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okuma faaliyetlerine erken yaşta başlama ile 4. sınıf okuma becerilerinde (kitap okuma, hikâye anlatma, şarkı söyleme, kelime oyunları oynama gibi) başarı arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir (Akt. İnan, 2005).

İnan (2005) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre de ilköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri anaokuluna gidip gitmeme durumuna göre anaokuluna giden öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anaokuluna giden öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi, anaokuluna gitmeyenlere göre daha yüksektir.

Samancı (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin "Öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmesini gerektiren ses temelli cümle yöntemi okul öncesi eğitim görmüş öğrenciler ile görmemiş öğrenciler arasında farklılık yaratıyor mu?" sorusuna yanıt aramıştır. 15 öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda; öğretmenlerden 14'ü, okul öncesi eğitim almış öğrenci ile okul öncesi eğitim almamış öğrenci arasında fark olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerden biri, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara değinip, okul öncesi eğitim olsa da almasa da bazı öğrencilerin öğrenirken çok zorlandığını; bunun da öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklandığını, bu problemin çözülebilmesi için öğrenci ile birebir ilgilenilmesi gerektiğini söylemiştir. Fark olduğunu söyleyen 14 öğretmen; okul öncesi eğitim almış öğrencilerin el

kaslarının daha gelişmiş olduğunu bu sayede çizgi çalışmalarında daha başarılı olduklarını, dinleme becerileri edindiklerini ve bu sayede de okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını söylemişlerdir. Bunların sonucu olarak okul öncesi eğitim almış çocuğun okuma yazma etkinliklerinde daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Çocukların okuduğunu anlamaları sadece ders kitabındaki metinlerle sınırlandırılmamalıdır. Anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması etkinliklerinin gerçekleştirileceği kütüphane veya özel olarak oluşturulan okuma sınıflarında, öğrencilerin yaş gruplarının düzeyine uygun nitelikli, farklı türde ve zorluk derecesi biraz daha artan çocuk kitapları ve dergilerinin bulunduğu bir kitaplık bulunmalıdır. Bu kitaplıkta Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan farklı türde çocuk kitapları öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığını, okuduğunu anlama becerisini kazandırabilir.
2. Öğretmenler öğrencilerin bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve şiirde okuduğunu anlamada daha başarılı olabilmeleri için bu farklı metin türlerine uygun okuma stratejileri, yöntem ve teknikleri seçmeli ve amaçlı okumalara yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
3. İlköğretim sınıflarını okutan öğretmenlere, öğrencilerde okuma sevgisi ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl geliştirilebileceği konularında destekleyici çalışmalar yapılmalıdır; seminerler verilmelidir.
4. Araştırma sonucuna göre okulöncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında fark çıkması göz önünde bulundurularak, okulöncesi öğretmenleri öğrenciler için gazete haberi veya ansiklopedi maddesi, şiir vb. okuyarak öğrencilerin bu farklı türde metinleri anlayabilmeleri için ön hazırlık yapmalıdırlar.
5. Eğitim ve öğretimin öncelikle ailede başladığı göz önünde bulundurularak, ailelerle iş birliğine gidilmeli ve onların bilinçli şekilde okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilere yardım etmesi sağlanmalıdır.
6. Ebeveynler, çocuklarını sık sık kitapçılara, kitap sergilerine ve kitap fuarlarına götürmelidir. Çocuklar, okul dersleri dışında çeşitli kitaplar okumaya teşvik edilmelidir.
7. Ders kitapları hazırlanırken metin seçiminde tür özelliklerini vurgulayan parçalara yer verilmelidir.
8. Kitap yazarları, metin türlerine göre çalışma yaparken türe göre anlamının gerçekleştirilebileceği etkinliklere yer vermelidir. Etkinliklerdeki vurgu, türün özelliklerine göre (öyküleyici metinde sebep-sonuç ilişkisi vb, bilgilendirici metinde tanımlama, sıralama vb.) yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ACAT, M. Bahattin ve ÖZSOY, Uğur (2006). "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler", Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1
- AÇIKGÖZ, Kamile (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- ADALI, Oya (1982). *Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım*. İzmir: Aydın Yayınevi
- ADALI, Oya (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- AKAY AYDIN, Ayşegül (2004). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
- AKBAYIR, Sıddık (2006). *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- AKYOL, Hayati (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (253)
- AKYOL, Hayati (2007). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- ALTUN, Eralp ve ÇAYIRCI, Çağdaş (2006). *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III, "Yapılandırıcılık ve Eğitime Yansımaları"* Sempozyumu
- ARMAĞAN, Cahit (1992). *Dil Kimsin Sen?* İzmir: İleri Kitabevi.
- BAY, Yalçın (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- BELET, Ş. Dilek (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi*. Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- BERBER, Şakir (1990). *Sosyo-ekonomik Faktörlerin ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BİREL F., EPÇAÇAN C. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretimi Programı Ekseninde Gerçekleştirilen Derslerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bir Araştırma*. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri. Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- BLEVİNS, Wiley (2003). *Phonics and The Beginning Reader*, Reading Line, NewYork, Scholastic Inc.
- CALP, Mehrali (2006). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- DÖKMEN, Üstün (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko- Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul: MEB Yayınları
- GÜLERYÜZ, Hasan (2004). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜNDÜZ, Sevim (2003). *Öykü ve Roman Yazma Sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- GÜNEŞ, Firdevs (2005). *Türkçe Öğretim Programının Yenilikleri, Artı Eğitim Dergisi*. (2)
- GÜNGÖR, Arzu ve AÇIKGÖZ, Kamile (2005). *İşbirlikçi Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet ile İlişkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* (4)
- İNAM, A. (1993). *Okuma. Gutenberg Gökadasına Gezi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İNAN, Derya Duygu (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı. Cilt 2, Denizli Pamukkale Üniversitesi.

- KARASAR, Niyazi (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları
- KIRAN E., Ayşe ve KIRAN Zeynel (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- ÖZDEMİR, Emin (2007). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi
- SAĞIRLI, Muhittin (2006). "Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi", Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:2
- SALLABAŞ, M.uhammet Eyyüp (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Yüksek lisans tezi.. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- SAMANCI, Selda (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- SİDEKLİ, Sabri (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- ŞAHİN, Ayfer (2008). "İlk okuma Yazma Becerisini Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleriyle Öğrenmiş İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişilerinin Karşılaştırılması", VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- ŞAHİN, Ayfer ve AKYOL, Hayati (2006). "İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması", Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1
- ŞAHİN, İ., İNCİ, S., TURAN, H., APAK, Ö. (2005). *İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması*. Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara: Sim Matbaası
- TAZEBAY, Atilla (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- TOK, Şükran (2001). "İlk okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt:7
- YILDIZ, V., YILDIRIM, S. (2005). *Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğretimi El Kitabı*. Ankara: İşlem Yayınları
- WILLIAMS, Joanna P., KENDRA M. Hall, KRİSTEN D. Lauer (2004). *Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.