

**INVESTIGATING THE SYLLABLE ACTIVITIES
IN PRIMARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS
ACCORDING TO THE VIEWS OF TEACHERS**

**İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Hece Etkinliklerinin
Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi¹**

Demet GÜLÇİÇEK ESEN² & Hatice YURTSEVEN YILMAZ³

Abstract

Standard language may be defined as a variety of language that has its rules specified in the dictionaries and is used in formal correspondences as well as in the areas of education, law and press with a broad function and validity that has no social class and locality (TDK, 2016). The native languages and dialects in which the individuals are born, can differ according to the individual, family or social environment even inside the same country. Although they are born into different language atmospheres, children begin to learn the standard language at school. In this respect, the acquisition of the standard language depends heavily on Turkish language teachers and classroom teachers as well as Turkish textbooks and workbooks. Therefore, it is inevitably crucial for children meeting with the literacy and linguistic skills in the first years of primary school that the knowledge and skills presented in the textbooks are accurate and perfectly designed to ease the learning process of children. On the other hand, the rules of the language should be properly implicated so that children can acquire the love of language and language awareness. Therefore, one of the most effective factors in the proper development of speaking and writing skills is the proper learning of syllable. Learning syllables effectively is also important in the proper usage of stress and intonation as well as in dividing words at the end of line for the acquisition of speaking skill. Based on all these factors, it is aimed to investigate the syllable activities in Turkish textbooks according to the views of primary school teachers. In this respect, the research questions are specified as followed:

- What are the views of the classroom teachers about the teaching methods used in syllable activities in Turkish textbooks?
- What are the views of the classroom teachers about the effects of syllable activities on learning the spelling and syllable hyphen in Turkish textbooks?

In this research study, interviews will be conducted with teachers to strive to investigate the syllable activities. Therefore, the basic interpretive qualitative research design will be used to deeply investigate the research problem.

Keywords: Turkish language education, Turkish textbooks, teaching spelling and syllable hyphen

¹ Bu araştırma, 06-08 Ekim 2016 tarihlerinde, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi tarafından Burdur'da düzenlenen 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dmtgulcicek@gmail.com

³ Uludağ Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, htcyurtseven@gmail.com

Özet

Ölçünlü dil, kuralları sözlüklerde ve yazım kılavuzlarında tespit edilmiş, eğitim, hukuk, basın yayın alanları ile resmi yazışmalarda kullanılan, işlev ve geçerlik alanı geniş, sosyal sınıf ve yerel iz taşımayan dil türüdür (TDK, 2016). Aynı ulusta; bireylerin içine doğdukları anadilleri, ağız özellikleri bireysel, ailesel ya da çevresel nedenlerle farklılaşabilmektedir. Çocuklar farklı dil türlerinin içine doğmuş olsalar da eğitim-öğretim yaşamına başlamalarıyla birlikte ölçünlü dili öğrenmeye başlarlar. Bu bağlamda ölçünlü dil ediniminde Türkçe ve sınıf öğretmenleri, Türkçe dersleri ile Türkçe ders/çalışma kitaplarının etkili olduğu söylenebilir. İlkokulun ilk yıllarında okuma-yazma ve dilsel becerilerle ilk defa karşılaşan öğrenciler için ders kitaplarında yer alan bilgi ve becerilerin doğruluğunun ve bunların öğrenenin öğrenmesini kolaylaştıracak biçimde yapılandırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Öte yandan ölçünlü dil ile karşılaşan çocukların dil sevgisi ve duyarlılığı edinebilmeleri için ders kitaplarında, dilin kurallarının doğru sezdirilmesi gerekmektedir. Dilsel becerilerden olan konuşma ve yazma becerilerinin doğru edinilmesinde etkili öğelerden biri de hece öğrenimidir. Öğrencilerin konuşma becerisi kurallarından olan dili doğru vurgu ve tonlama ile konuşmalarında ve satıra sığmayan sözcükleri doğru ayırmasında hece öğreniminin etkili olduğu söylenebilir. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak bu çalışmada ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan hece etkinliklerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda "Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan hece etkinliklerinin; verilmiş biçimine-doğruluğuna ve öğrenenlerin heceleme ve hece çizgisini kullanmayı öğrenmeleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorularına yanıt aranmıştır. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki hece çalışmaları incelenerek sınıf öğretmenleriyle görüşmelerin yapıldığı bu çalışmada temel yorumlayıcı nitel desen kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Eğitimi, Türkçe Ders Kitapları, Hece ve Hece Çizgisi Öğretimi.

GİRİŞ

Ölçünlü dil, kuralları sözlüklerde ve yazım kılavuzlarında tespit edilmiş, eğitim, hukuk, basın yayın alanları ile resmi yazışmalarda kullanılan, işlev ve geçerlik alanı geniş, sosyal sınıf ve yerel iz taşımayan dil türüdür (TDK, 2016). Aynı ulusta; bireylerin içine doğdukları anadilleri; ağız özellikleri, bireysel, ailesel ya da çevresel nedenlerle farklılaşabilmektedir. Çocuk, hangi dil türünü edinmiş olursa olsun okula başladığında ölçünlü dili de öğrenmeye başlar (İmer, 1988). Bu bağlamda ölçünlü dil ediniminde Türkçe dersleri, Türkçe ve sınıf öğretmenleri ile Türkçe ders/çalışma kitaplarının etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe dersleri, geliştirilen öğretim programları aracılığı ile öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve bilişsel becerileri kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak biçimde düzenlenir (MEB,2015). İlkokulun ilk yılından başlayarak sekizinci sınıfa değin Türkçe derslerinin tümünde, yukarıda sıralanan beceriler aşamalı biçimde yapılandırılarak öğrencilere edindirilmeye çalışılır. İlkokul birinci sınıfta Türkçe dersinin kazanımları ilk okuma yazma dersi aracılığı ile öğrencilere edindirilerek ölçünlü dilin kuralları sezdirilir, yazma-konuşma-okuma-dinleme beceri alanlarına dönük uygulamalar yapılır. İlk okuma yazma öğretimi, anadili öğretimi, Türkçe öğretimi iç içe geçmiş kavramlardır. İlk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin ilk basamağını oluşturur. (Bayat, 2014). İlk okuma yazma öğretimi süreci, çocuğun eğitim yaşamındaki en önemli ve aynı zamanda en etkili süreçlerden biridir. Bu süreç, öğrenciye yaşamı boyunca gereksinim duyacağı okuma zevki, okuduğunu anlama, akıcı olarak okuma, düzgün yazı yazma beceri ve alışkanlıklarının kazandırıldığı bir süreçtir (Kayıkçı, 2008). İlk okuma yazma derslerinin, yalnızca okuma ve yazma becerilerinin öğretileceği bir ders olarak alınması bu becerileri dil etkinliklerinden koparır. Bu nedenle okuma-yazma öğretimi dil öğretiminin bir bölümünü oluşturur. Öğrenciler bu ders ile aynı zamanda dil yeteneklerini geliştirirler (Çelenk, 1992). Psikoloji bilimi, bize herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıkların derine işlediğini ve yanlış alışkanlıkların sonradan düzeltilmesinin güç olduğunu bildirir. Bu durumda, ilk okuma-yazma öğretiminin başlangıçtan itibaren doğru alışkanlıklar yerleştirecek biçimde planlanması ve yürütülmesi gereklidir. Okuma-yazma becerisi, öğrencilerin okul yaşamındaki başarıları

açısından da büyük bir önem taşır. Gerçekten, okuma-yazma becerisi, gerek ilköğretimde, gerekse bütün öğrenim yaşamı boyunca, öğrencilerin yalnız Türkçe dersinde değil, öteki derslerde de başarılarını kuvvetle etkiler. (...) Aslında, birçok durumda okullardaki başarısızlığın temelinde okuma, anlama ve anlatma yetersizlikleri yatmaktadır. Bu yetersizliklerin birçoğu ilk okuma ve yazma öğretimi sırasında iyi alışkanlıkların kazandırılmamış olmasına bağlanabilir. (Öz, 1999). Bu nedenle anadili öğretiminin temeli ve insan yaşamındaki önemli becerilerden biri olan ilk okuma yazma öğretimi için özel önlemler alınması yoluna gidilmelidir. Bu konuda alınabilecek önlemlerin başında da ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin iyi seçilmesi gelmektedir (Karadağ ve Gültekin, 2007:104). Bu bağlamda ilk okuma yazma derslerinde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir okuma yazma öğretimi amaçlanır (MEB, 2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine önem verilmiş ve 2005-2006 yılından itibaren "ses temelli cümle yöntemi" temel alınmıştır.

Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanır. Anlamli bütün oluşturacak biçimde sesler verildikten sonra seslerden hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşılır. İlk okuma yazma öğretimi kısa sürede cümlelere ulaşılacak biçimde düzenlenir ve okuma-yazma çalışmaları birlikte sürdürülür. Okunan her öge yazılır; yazılanlar da okunur. Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı harfleri kullanılır (Öz, 2005). MEB Türkçe Öğretim Programı'nda ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretiminde şu aşamaların izlenmesi gerektiği belirtilmiştir:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık

2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme

Harfi okuma ve yazma

Harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma

Metin oluşturma

3. Bağımsız okuma ve yazma (MEB, 2015).

Ses temelli cümle yönteminde seslerin sezdirilmesinden sonra önemli ikinci aşama hecelerin oluşturulmasıdır. Oluşturulan hecelerin Türkçenin yapısına ve kurallarına uygun olması, hecelerden sözcük oluşturma aşamasında sorun yaşanmaması için önemlidir. Bu aşamada öğrencilerin kısa sürede doğru okuyup yazabilmeleri için anlamsız hecelerle boğuşmasına izin verilmeden onları anlamlı yapılarla götürecektir heceler verilmelidir. Öte yandan hece öğrenimi dilsel becerilerden olan konuşma ve yazma becerilerinin doğru edinilmesinde etkili öğelerden biridir. Öğrencilerin satura sığmayan sözcükleri doğru ayırmasında ve konuşma becerisi kurallarından olan dili doğru vurgu ve tonlama ile konuşmalarında da hece öğreniminin etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde hece öğretimine ilişkin dikkat edilmesi gereken konular; hece oluşturmada önce işlek eklere yer verilmelidir, hece ve sözcük öğretimiyle ilgili yeterince çalışma yapılmalıdır, Türkçenin sahip olduğu hece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru tanıtılmalıdır, sözcük türetmede Türkçenin ses özelliklerine uygun doğru heceleme yapılabilmek için açık heceye ulaşılmalı ve daha sonra sözcük öğretimine geçilmelidir, biçiminde sıralanmıştır (MEB, 2015). Alanyazında yer alan ses temelli cümle yöntemine yönelik araştırmalar; ilköğretim 1. sınıflarda hece öğretimi, sözcüğü hecelere doğru bölme ve satır sonuna sığmayan sözcükleri doğru ayırmada sorunlar yaşandığını; öğrencilerin ses grubu hatalarından olan hece atlama, heceleri atlamadan yazma-okuma, satır sonuna sığmayan sözcüğü doğru ayırma gibi becerilerde sıkça hata yaptığını ortaya koymaktadır (Bayat ve Çelenk, 2015; Baydık ve

Kudret, 2012; Beyazıt 2007; Duran ve Çoban, 2011; Durukan ve Alver, 2012; Erkul ve Erdoğan, 2009; Gün ve Yıldız, 2007; Kadioğlu Ateş, Ada ve Baysal, 2014; Karadağ ve Gültekin, 2007; Kayıkçı, 2008; Özsoy, 2006; Şahin, 2010; Samancı, 2007; Şahin ve diğ., 2006; Tok, Tok ve Mazı, 2008; Zaim, 2009). Bu bağlamda alanyazında yer alan çalışmalarda ses temelli cümle yönteminin heceleme olumsuz etkileri olduğu belirtilmekte ve yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Dersin amaçlarına ulaşmada ulus genelinde kullanılan ders ve çalışma kitaplarının, programda belirlenen amaçlara dönük hazırlanması önemlidir. Öte yandan ders kitaplarında yer alan bilgilerin doğruluğu, dersin amaçlarına hizmet etmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması, yer alan yönergelerin uygulanabilir olması da eğitim öğretim süreci için önemlidir. Eğitim-öğretimde yaygın olarak kullanılan Türkçe ders kitapları özenli hazırlandığında dilsel becerileri ve dil bilgisel konuları öğretmede önemli bir yere sahiptir (Aslan, 2006). İlkokulun ilk yıllarında okuma-yazma ve dilsel becerilerle ilk defa karşılaşan öğrenciler için ders kitaplarında yer alan bilgi ve becerilerin doğruluğunun ve bunların öğrenenin öğrenmesini kolaylaştıracak biçimde yapılandırılmasının önemli olduğu söylenebilir. İlk okuma-yazma öğrenimi sürecinde öğretmenlerin derslerini planlamasında onlara kılavuzluk eden ve öğrencileri okuma-yazma etkinlikleri aracılığı ile yeni öğrenecekleri konulara hazırlayan ve öğrenmelerini destekleyen ders kitapları ile öğrenci çalışma kitapları önemli bir yere sahiptir. İlkokul Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum (MEB,2014) ders kitabının ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan heceleme, hecelerden sözcük oluşturma, sözcükleri hecelere ayırma etkinlik ve araştırmaları incelendiğinde *Tablo 1*'de yer alan hataları barındırdığı tespit edilmiştir.

Tablo 1: İlkokul Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum (MEB, 2014) Ders Kitabında Yer Alan Heceleme ve Sözcük Oluşturmaya İlişkin Hata Örnekleri

1. Yanlış Birleştirilmiş/Ayrılmış Heceler		
a } l } al	al } a } ala	ala } a } la }
a } t } at	at } a } Ata	ata } a } ta }
it } e } ile	ile } t } ilet	
e } r } er	er } e } ere	ere } n } eren
tü } r } tür	tür } k } türk	Ata } türk } Atatürk
u } n } un	un } u } unu	unu } u } nu } t } unut
a } d } ad	ad } a } ada	
bebe } k } bebek		
ü } t } üt	üt } ü } ütü	

2. Oluşturulan Anlamsız Sözcükler					
e m	em	em i	emi	emi e	emi a
i d	id	id i	idi	de di	dedi
ü s	üs	üs ü	üsü	ü üsü	sü
e d	ed	ed e	ede		
a j	aj	aj a	aja	Ja le	Jale

2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanılan MEB (2016) Okuma Yazma Öğreniyorum 1. Sınıf (1.,2.,3.) kitapları incelendiğinde *Tablo 1*'de yer alan heceleme ve sözcük oluşturmaya ilişkin hata örneklerinin yer almadığı, büyük-küçük harf kullanımına özen gösterildiği, e, l, a, t, i, n, o, r, m, u, k, ı, y, s, d, ö, b, ü, ş, z, ç, g, c, p, h, ğ, v, f, j olan ses öğretme sırasının e, l, a, n, i, t, o, b, u, k, ı, n, ö, s, ü, m, d, ş, y, c, z, ç, g, p, h, f, v, g, j'ye dönüştürüldüğü ve 16. sestem sonra harflerin küçük ve büyük biçimlerinin yazılmasının ardından doğrudan hece birleştirmeye geçildiği belirlenmiştir. Yeni kitaplarda (MEB, 2016) yer alan heceleme ve sözcük oluşturma örnekleri *Tablo 2*'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Okuma Yazma Öğreniyorum (MEB, 2016) (1.,2.,3.) Kitaplarında Yer Alan Heceleme ve Sözcük Oluşturma Örnekleri

e l	El	l e	e l e		
el	El	le	ele		
a l	Al	l a	L a	El a	l a l e
al	Al	la	La	E la	La le
				Ela	Lale
Ata	Talat	tane			
a ta	Ta lat	ta ne			
	Talat	tane			
üm mü	ödül	üşü düm			
ümmü	ödül	üşü düm			
Anne	nane	Ali	ile	Nil	
an ne	na ne	A li	i le	N il	
anne	nane	Ali	ile		

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada İlkokul Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum (MEB, 2014) ders kitabında yer alan hece etkinliklerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada, “Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum (MEB, 2014) kitabında yer alan hece etkinliklerinin; veriliş biçimine-doğruluğuna ve öğrenenlerin heceleme ve hece çizgisini kullanmayı öğrenmeleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

İlkokul Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum (MEB, 2016) ders kitabındaki hece çalışmaları incelenerek 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bursa’da görev yapmakta olan ve rastgele seçilen 15 ilkokul 1 ve 2. sınıf öğretmeniyle veri doygunluğuna ulaşana değin görüşmelerin yapıldığı bu çalışmada temel yorumlayıcı nitel desen kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri kaynağını, İlkokul Türkçe 1. Sınıf Okuma Yazma Öğreniyorum (MEB, 2014) ders kitabı oluşturmaktadır. Söz edilen veri kaynağının taranmasıyla oluşturulan soru havuzu ile araştırmanın bilgi toplama aracı olan görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu, araştırmada yanıt aranacak soruların tüm boyutlarını içermektedir. Görüşmede öğretmenlere, “Öğrencilerinize heceleme, sözcükleri hecelerine göre ayırıp birleştirmeyi öğretirken ne tür sorunlarla karşılaşyorsunuz?”, (kitaptaki yanlış hece ayrımlarının/birleştirmelerinin örnekleri gösterilerek) “Kitaplarda yer alan hece öğretimine ilişkin yanlışların öğrencilerinizde kalıcı yanlış öğrenmelere neden olabileceğini düşünüyor musunuz?”, “Kitaplarda yer alan anlamsız sözcüklerin öğrencilerinizin bilincinde kalıcı olarak yer edebileceğini düşünüyor musunuz?”, “Ders kitabı dışında yardımcı kaynaklardan yararlanıyor musunuz? Eğer kullanıyorsanız, bu kaynaklarda da benzer hatalarla karşılaşılıyor musunuz?” soruları yöneltilmiştir. Toplanan veriler, tümevarımcı çözümleme ile araştırma soruları bağlamında ana temalara ayrılarak araştırmacılar tarafından anlamlı yapılaraya dönüştürülmüştür. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için çalışma kümesinden araştırma soruları bağlamında oluşturulan ana kategoriler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda kodlanmıştır. Kodlama sonucunda araştırmacılar arasındaki görüş birliği %92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arasında en az %70’lik bir görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek 2005: 233). Araştırmanın geçerliğini sağlamak için uzman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Eğitimi alanında uzman, araştırmadan bağımsız iki öğretim elemanından verilerin toplanması, çözümlemesi ve araştırmanın sonuçlarına ilişkin görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda araştırmanın geçerlik çalışması tamamlanmıştır. Araştırmada bulguların geçerliğini artırmak amacıyla görüşme metinlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmacı yorumları katılımcı ifadeleri ile desteklenerek olası araştırmacı yanlılığı en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında İlkokul Türkçe 1. Sınıf Okuma Yazma Öğreniyorum (MEB, 2014) kitabında yer alan hece etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri görüşme formunda yer alan sorular bağlamında dört başlık altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin “**Öğrencilerinize heceleme, sözcükleri hecelerine göre ayırıp birleştirmeyi öğretirken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?**” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar çözümlendiğinde görüşme yapılan 15 öğretmenden 12’sinin, öğrencilerin açık heceleri çabuk kavrararken kapalı heceleri öğrenmede sorun yaşadığını belirttiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar içerisinde öne çıkan doğrudan alıntılar şu biçimdedir:

Ö4: “la, le” gibi heceleri çabuk kavıyor; fakat “al” hecesini “a-le” diye okuyor. O da ailelerden kaynaklanan bir eksiklik. Ailelerin öğrenim şekli harf sisteminde olduğu için büyük sıkıntı çekiyoruz.”

Ö1: Açık hecelerde sıkıntı yok, kapalı hecelerde sorun yaşıyor. İki farklı sesi bir araya getirirken zorlanıyor. “e” ile “v” yan yana geldiğinde “e-ve” diye okuyabiliyor. Sessiz harf başta olduğunda daha da çok zorlanıyor.

Ö2: Daha önceden harfleri öğrendikleri için sesleri öğrenmede sıkıntı yaşıyorlar. “anne” sözcüğünü “ann” diye yazmaya çalışıyorlar. Sessizler sonda olduğu zaman örneğin, “anlattı” yazarken sondaki “ı” harfini yazmıyor “anlatt” yazıyorlar.

Görüşme yapılan öğretmenler, hece öğretiminde öğretim sistemi ve ders kitaplarından kaynaklanan sorunları şu biçimde dile getirmişlerdir:

Ö6: Önceki sistemde hece kavramından gittiğimiz için çocuk daha çabuk kavıyordu, sorun yaşamıyordu. Ama ses sisteminde her çocuk olmasa da algılaması zayıf olan çocuklarda zorlanma çok oluyor. Satır sonunda ayırmayı 1. sınıfta öğrenemeyen çocuk 4. sınıfta da öyle gidiyor.

Ö14: Harften cümleye geçişte daha rahat okumaya geçiyorlar ancak hızlı okumada sorun yaşıyoruz bu yöntemle. Cümleden sese yönteminde daha hızlı/seri okunuyor.

Ö5: “l” sesini birleştirmede zorlanıyorlar, bu nedenle başta öğretilmesine karşıyım. Ben kitaptaki gibi vermedim çocukların kafaları karışmasın diye. Anlamli heceler vermeye çalıştım. Kitaba uygun gitmedim açıkçası.

Ö12: Öğrenciler tam öğrenme çağına oldukları için hatalı öğrendiği şeyi hatalı olarak kullanmaya devam ediyor. “ğ” sesini öğrenemediyse yanlış yapmaya, “yağmur” a “yamura” yazmaya devam ediyor. 1. sınıfta sorun yaşayan çocuk ileriki sınıflarda da sıkıntı yaşıyor. Tümdengelim yöntemi bu açıdan daha mantıklıydı. Çocuk bütün olarak görüp anlıyor, sonra bölüyordu. Yanlış yazım daha az oluyordu.

Ö7: Ders kitaplarındaki alıştırmalar çok yetersiz. Bu kitaplara göre çocuğa okuma yazma öğretmek mümkün değil. Yeni mezun bir öğretmen bunları örnek alırsa öğrenciler yanlış biçimde öğrenebilirler.

Ö11: Milli Eğitim bizden ders kitaplarıyla ilgili dönütler istiyor fakat düzeltme yapmıyorlar.

Ö8: Biz kitaplarla ilgili dönütler veriyoruz. Zaman zaman dikkate alıyorlar zaman zaman almıyorlar.

Öğretmenlere MEB Türkçe 1. Sınıf Okuma Yazma Öğreniyorum adlı kitapta yer alan heceleme yanlışlarından yola çıkarak sorulan “**Kitaplarda yer alan hece öğretimine ilişkin yanlışların öğrencilerinizde kalıcı yanlış öğrenmelere neden olabileceğini düşünüyor musunuz?**” sorusuna 15 öğretmenden 14’ü bu tür yanlışların, öğrencilerde kalıcı olarak yanlış öğrenmelere neden olabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlara ilişkin doğrudan alıntılar şu biçimdedir:

Ö5: Kitaplardaki yanlışlar nedeniyle hecelere ayırma konusunda zorlananlar olabiliyor. Evde kitaba bakarak bu şekilde öğrenip gelen öğrenciler oluyor, heceleri öğrenince şaşırmağa başlıyorlar, yanlış ayırıyorlar. Yanlış öğrenilirse o şekilde kalabiliyor.

Ö12: Kitaplar nedeniyle hecelemelerde kalıcı olarak yanlış öğrenmeler oluyor. Önce "Al" hecesini öğretip sonra "i" sesini getirip "Ali" yapınca çocuk heceyi anlamıyor, 2. sınıfta dahi aynı yanlış yapmaya devam ediyor. 4. sınıfta bile satır sonunda ayırma hata yapıyor. Anlamli okuma yapamıyor çünkü çocuklar.

Ö3: Kalıcı olarak yanlış öğrenmelere sebep oluyor kitaplardaki yanlışlar. Biraz dikkati dağınık olan öğrenciler, evdeki eğitim düzeyi düşük olan öğrenciler, onlarla özel olarak ilgilenmemize rağmen 3. sınıfa gelse de hala aynı sıkıntıyı çekebiliyorlar. Bir şeyin yanlış çok kolay öğreniliyor, düzeltmek çok zor oluyor.

Ö11: İlk öğrenmelerin değiştirilmesi çok zor. Çocuk başta bu yanlış biçimleri görünce doğrusunu öğrenmede sıkıntı yaşıyor.

Ö8: Kitaplardaki yanlışlar kalıcı olabiliyor çocukta. Bu nedenle öğrencilere biz çoğunu o şekilde vermiyoruz. Ben 28 yıllık öğretmenim. Her iki sistemde de okuttuğumuz için farkındayız, yanlış şekilleriyle vermemeye çalışıyoruz. Yoksa "El" ve "a"yı birleştiriyoruz, çocuk sonra hala "El-a" diye ayırıyor.

Bu soruya yalnızca bir öğretmen ders kitaplarında yapılan yanlışların **Ö9:** 'Bu tür yanlışlar öğrencinin zihninde kalmaz, çocuk okumasını ilerlettiği sürece onlar ortadan kalkar. İlk gördüklerinde bocalıyorlar ama sürekli okumayla bunların hiçbiri kalmıyor.' gerekçesiyle çocukta kalıcı olmayacağını belirtmiştir.

MEB Türkçe 1. Sınıf Okuma Yazma Öğreniyorum adlı kitapta yer alan anlamsız sözcüklerden yola çıkarak sorulan; **Bu tür sözcüklerin öğrencilerinizin belleğinde kalıcı olarak yer edebileceğini düşünüyor musunuz?** sorusuna 14 öğretmen bu tür anlamsız sözcüklerin öğrencilerin bilincinde yer etmeyeceğini söylemiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin doğrudan alıntılar şu biçimdedir:

Ö1: Anlamsız sözcükler çocuk için bir şey ifade etmiyor. Çocuğun zihnini yormaktan başka bir işe yaramıyor. 1. ve 2. sınıfta soyut şeyler öğretemiyoruz. Verdiğimiz sözcüklerle resimler arasında ilgi kurmaya çalışıyoruz. Bunlar anlamsız olduğu için uçup gidiyor.

Ö10: Anlamsız sözcükler çocuğun aklında kesinlikle kalmaz. Çocuğun kafasında bir resim oluşmayacağı için bu kelimeyle ilgili kafasında bir şey kalacağını düşünmüyorum. Ancak bu tür yanlışlar çocuğun okumasının hızlanmasını çok engelliyor.

Ö9: Heceleri birleştirip uydurma sözcükler yapmanın işe yaradığını düşünmüyorum. Materyal ne kadar az olursa o kadar etkili olur. Ne kadar çoğaltılırsa o kadar çocukların kafası karışmış olur. Sesi biz iki heceyle bile kavratabiliriz. Hiç gerek yok bir sürü uyduruk kelimeler üretmeye.

Ö3: Anlamsız sözcükler öğrencilerin zihninde yer etmiyor. Ben öğretirken çok heceden ziyade akılda kalan kelimelerle vermeyi tercih ediyorum. Mesela zaman zaman aldığımız kitaplarda ya da ders kitaplarında geçen kelimelerden ziyade onların anlayabileceği, günlük hayatında kullanabileceği kelimeleri kullanmayı tercih ediyoruz. Bazı öğretmen arkadaşlar şu heceyi de vereyim, bu heceyi de göstereyim kaygısına kapılıp hecelerden anlamsız kelimeler oluşturmaya çalışıyorlar. Bu zaman zaman çocukta kafa karışıklığına neden olabiliyor.

Ö2: Anlamsız heceler, sözcükler çocuğun kafasını karıştırmaktan başka bir işe yaramıyor. Anlamı olmadığı için çocuğun zihninde yer etmiyor.

Ö14: Biz genelde o anlamsız sözcükleri atlıyoruz. Öğretmenler çok çalışma yapınca anlamsız kelimelerin üstesinden geliniyor.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 1'i diğerlerinden farklı olarak bu tür anlamsız sözcüklerin çocukların zihninde yer edebileceğini belirtmiştir:

Ö11: Anlamsız sözcükleri geçiyoruz genelde. Anlamsız sözcükler kalıyor çocuğun zihninde. Çocuk başka bir sözcükle bağdaştırıp kullanabiliyor.

Ders kitabının dışında yardımcı kaynaklardan yararlanıyor musunuz? Eğer kullanıyorsanız, bu kaynaklarda da benzer hatalarla karşılaşılıyor musunuz? sorusuna, görüşme yapılan 15 öğretmenin tamamı yardımcı kaynak kullandığını, bu kitaplarda da benzer hatalarla karşılaştıklarını; ancak MEB Yayınları'na göre bu oranın çok daha az olduğunu belirtmiştir. Bu soruya verilen yanıtlara ilişkin doğrudan alıntılar şu biçimdedir:

Ö9: Ödevlendirmek amaçlı yardımcı kitaplar kullanıyorum. Yardımcı kitaplarda böyle hatalar pek olmuyor çünkü biz kaynak seçerken bayağı titizleniyoruz, epey uğraşıyoruz. Deyim yerindeyse ince eleyip sık dokuyoruz.

Ö4: Başka kaynaklardan yararlanıyoruz. Tekrar yapmak açısından alıyoruz. Zaman zaman kendimiz metinler oluşturuyoruz. Ders kitaplarının daha çok alıştırmaya yapacak biçimde düzenlenmesi çok önemli. Piyasada pek çok kaynak var. Bazıları özenilerek bazılarıysa ticari kaygıyla hazırlanmış. Biz de öğretmenler olarak tercih ederken görüş birliği yaptığımız için bizim seçtiğimiz kaynaklarda çok hata olmuyor. Ama ticari kaygıyla hazırlananlarda var maalesef.

Ö13: Ek kaynaklar kullanıyoruz. Bunlarda da hatalar oluyor.

Ö8: MEB ve yardımcı kitapları kullanıyorum. Yardımcı kitaplarda da bu tür hatalar oluyor. Ama en iyisini seçmeye çalışıyoruz. Öğrenciler zaten heceleri doğru ayıramıyorlar, bir de kitaplardaki hatalar ekleniyor üstüne.

Ö7: Bu sistemde bütün yük öğretmenin omuzlarında. Eğitim, öğrenci temelli olacak dediler ama daha da çok öğretmen merkezli oldu. Öğretmen ek kaynaklarla destelemek zorunda kalıyor. Ek kaynaklarda daha az yanlış var.

Ö14: Ders kitabını neredeyse hiç kullanmadık. Yardımcı kitaplar kullandık. Bizim kullandığımız ek kaynaklarda bu tür yanlışlar pek yok. MEB kadar çok değil. Bu kitaplar kaç aşamadan geçiyor, denetleniyor, böyle yanlışların olmasını doğru bulmuyorum. Bu kitaplar bir maliyetle basılıyor. Hem mali açıdan olsun hem de çocukların öğrenmesi açısından bence çok büyük zarar.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokul Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum (MEB, 2014) ders kitabında yer alan hece etkinliklerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemenin amaçlandığı bu çalışmada yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin heceleme, sözcükleri hecelerine ayırma, hecelerden sözcük oluşturma çalışmalarında sıkça sorun yaşadığı belirlenmiştir. Bu sorunların temelinde ses temelli cümle yöntemi ve Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı ders kitaplarının görüldüğü söylenebilir. Ders kitaplarında hece öğretimi amacıyla yer alan yanlış hece birleştirme/ayırma örneklerinin öğrencilerin belleğinde yer ettiği, kalıcı yanlış öğrenmelere neden olduğu ortaya konmuştur. Heceleri bir araya getirmek amacıyla oluşturulan "idi, ema, üsü, ede, aja" gibi anlamsız sözcüklerin ise öğrenciler için kalıcı olmadığı, onların belleklerini yormaktan başka işe yaramadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin, önce ses öğretildiği için sessiz harfleri yanlarında sesli harf varmış gibi seslettikleri ve bu nedenle sözcükleri eksik harfle yazdıkları belirlenmiştir. Hece öğretimi ile ilgili yapılan

diğer araştırmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir. Tok, Tok ve Mazi (2008), ses temelli cümle yöntemi ile çözümlene yöntemini karşılaştırdıkları çalışmalarında, öğretmen görüşlerinden yola çıkarak çözümlene yöntemiyle öğrenen öğrencilerin, ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilere nazaran daha anlamlı ve hızlı okudukları, uzun metinleri anlam bütünlüğünü bozmadan anlatabildikleri, okuma yazma sırasında noktalama işaretlerine daha fazla uydukları, satır sonlarına sığmayan sözcükleri hecelere doğru yerden ayırdıkları ve bu yöntemle öğrenen öğrencilerde okumanın teknik özelliklerinin daha iyi gözlendiği; ayrıca, bu yöntemde kullanılan dik temel harflerle yazılmış yazıların okunmasının daha kolay olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde *Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri* adlı çalışmada öğretmenlere yöneltilen “Açık heceye ulaşmada sorun yaşıyor musunuz?” sorusuna 123 öğretmenden 97’si evet yanıtını vermiştir. Bu bağlamda ünsüz harflere ünlü harf ekleyerek açık heceye ulaşmanın beraberinde heceyi yanlış okumayı getirebileceği sonucuna varılmıştır (Duran ve Çoban, 2011). Özsoy’un (2006) araştırmasına göre ise bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görülmüştür. Araştırmada, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerde heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama, yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları, sesi hissetme ve tanıma aşamasında bazı sesleri birbiriyle karıştırdıkları saptanmıştır.

Ders kitaplarındaki sözcük türetme çalışmalarının, öğrencilerin bildiği hecelerin başına ve sonuna yeni sesler getirilerek yapılması Türkçenin sondan eklemeli dil olma özelliğinin öğrencilere duyumsatılmasını zorlaştırabilir. Öte yandan hecelerin yukarıda söz edilen biçimde öğretilmesinin öğrencilerin ilkokulun son yıllarına değin satır sonuna sığmayan sözcükleri ayırmayı öğrenmesine engel olabileceği görülmüştür. Karadağ ve Gültekin (2007), çözümlene ve bireşim yöntemini karşılaştırdıkları çalışmalarında benzer biçimde öğretmenler, öğrencilerin hatalı öğrenmelerinin üst sınıflarda düzeltilmesinin güç olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar yaşadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin harfleri seslendirmede ve birleştirmede sorun yaşadığı (Durukan ve Alver, 2008; Erkul ve Erdoğan, 2009; Karadağ ve Gültekin, 2007), hece oluşturmada zorlandıkları (Beyazıt, 2007), ünsüzleri yanlış yazdıkları (Erkul ve Erdoğan, 2009), okurken ve satır sonunda sözcüğü bir alt satıra yazarken heceleri yanlış ayırdıkları (Erkul ve Erdoğan, 2009; Şahin, 2010; Şahin ve diğ., 2006) bulgularına söz edilen araştırmalarda da ulaşılmıştır.

Bayat ve Çelenk (2015), ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerine ilişkin başarı düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrencilerin harf, hece ve sözcükleri duraksamadan okuma I. ve II. yarıyıl ortalama puanlarının kısmen yeterli olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra satır sonunda heceleri doğru bölme, harf, hece ve sözcükleri atlamadan yazma becerilerine ilişkin I. ve II. yarıyıl ortalama puanlarının da kısmen yeterli olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmalarında ses temelli cümle yönteminin doğru heceleme üzerindeki olası olumsuz etkilerinin araştırılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Kayıkçı (2008) da 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde ilköğretim okullarının birinci sınıflarında uygulamaya konulan ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulanmasına ilişkin birinci sınıf öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğretmenlerin yüksek düzeyde, öğrencilerin okurken heceleri yanlış ayırdığını belirttikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Bu bağlamda ders kitaplarındaki etkinlik/alıştırmanın yetersiz ve yanlış öğrenmelere neden olduğu söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan ses çalışmalarının öğrenciye hece birleşimini yanlış gösterdiği böylece öğrencinin belleğindeki hece algısının baştan hatalı biçimlendiği belirlenmiştir. Benzer biçimde Zayim (2009)’in yaptığı araştırmada da

görüşlerine başvurduğu öğretmenler, ses temelli cümle yöntemini kullanırken yaşadığı güçlükler arasında ders kitaplarında yapılan heceleme yanlışlarını sıralamışlardır. Öğretmen, kitaptaki “İrem” sözcüğünü örnek göstermiş; kitapta bu sözcüğün “ir” ve “em” hecelerinin birleşmesinden oluştuğu bilgisinin yer aldığını belirtmiştir. Sözcüğün ilk verilmiş biçiminin öğrencilerin aklında kaldığını ve bu durumun sıkıntı yarattığını dile getirmiştir.

Samancı (2007), *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler* adlı yüksek lisans tezinde 15 öğretmen ile görüşmüş ve benzer bulgulara ulaşmıştır. Görüştüğü öğretmenlerin dördü ses temelli cümle yöntemi ile yaptıkları öğretimde hecelere ayırma sorunuyla karşılaştığını söylemiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 11’i yardımcı kaynak kullanmak zorunda kaldığını belirtmiştir ve 7’si MEB ders kitabında yer alan hecelere yanlış ayırma ve birleştirme etkinliklerinin yanlış olduğunu bu nedenle sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Kadioğlu Ateş, Ada ve Baysal (2014), İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerini saptadıkları çalışmalarında 25 öğretmenin belirttiği 46 sorun arasında; ders kitaplarının yetersiz olması, anlamsız hecelerin zor öğrenilmesi, açık uçlu hecelere ulaşma sorunları da yer almaktadır.

Ders kitaplarında verilen sıraya göre öğrenilen hecelere sözcük türetmek zorunda kaldığı için öğrenciler anlamsız, soyut sözcüklerle karşılaşmaktadır. Bu sözcüklerin çocukların kafalarını karıştırdığı ve sözcük dağarcıklarına katkıda bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre hece öğretiminde sorumluluğun büyüğü öğretmenlere düşmektedir. Başta MEB Yayınları İlk Okuma Yazma Kitapları’nda olmak üzere neredeyse bu içerikteki yayınların tümünde yer alan ses ve hece öğretimi etkinlik/alıştırmalarında benzer mantık hatalarının yapıldığı görülmektedir. Bu kitapları kılavuz alacak deneyimsiz öğretmenlerin kitap bilgileri ile doğru becerileri edindirmesi olanaklı olmayabilir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığının okuma yazma öğretimi kitaplarını yeniden gözden geçirmesi ve öğretmenlerin görüşleri ile alanyazında yer alan bilimsel çalışmaların ışığında yayınlarda gerekli düzenlemeleri yapması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

- Aslan, C. (2006). Türkçe Ders Kitaplarında Türkçe Olmayan Sözcüklerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 2, 7- 19.
- Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerileri Başarı Düzeylerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28, 2015. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Bayat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775, 2014. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Baydık, B. ve Kudret Z. (2012). Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkilerine ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2012, cilt: 45, sayı: 1, 1-22.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Cümle Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çelenk, S. (1992). Farklı Yöntemler Açısından İlk Okuma ve Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (8). s.370.
- Duran, E. ve Çoban O. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi / 2011 Cilt: 1, Sayı: 3*.

- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Erkul, Ö. ve Erdoğan, T. (2009). The Problems And Suggestions Encountered During The Implementation Of The Sound Based Sentence Method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2294-2300.
- Gün, A.ve Yıldız, V. (2007). *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin Alguları ve Görüşleri*. Sözel bildiri, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.
- İmer, K. (1988). *İlkokul Çocuklarının Yazılı Anlatımında Birkaç Sesbilimsel Özellik*. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:160.
- Kadioğlu Ateş, H, Ada S. ve Baysal N. (2014). Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014 Güz, Sayı 5, 79-96.
- Karadağ R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 2007, 3 (1):102-121.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.
- MEB (2014). *İlkokul Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2016). *Okuma Yazma Öğreniyorum 1. Sınıf 1. Kitap*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2016). *Okuma Yazma Öğreniyorum 1. Sınıf 2. Kitap*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2016). *Okuma Yazma Öğreniyorum 1. Sınıf 3. Kitap*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Öz, F. M. (2005). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Öz, F. M. (1999). İlkokuma-Yazma Öğretimi. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, Cilt/Vol. 14, Sayı/No: 114, Ekim/October.
- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Samancı S. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Şahin, A. (2010, Mayıs). *Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Problemler*. Sözel bildiri, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006). İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- Tok, Ş., Tok, T., ve Mazı, A. (2008). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(53), 123-144.
- TDK (2016). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://tdk.gov.tr/index.php?option=comgts&sarama=gts&guid=TDK.GTS.57518b503239f0.53588120> adresinden elde edildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zayım, H. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hece Döneminin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.