T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL HİKAYELİ HECELER YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ (YENİ BİR MODEL ÖNERİSİ)

DOKTORA TEZİ

Ayfer SÖNMEZ
0000-0002-9703-0905

BURSA – 2022

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL HİKAYELİ HECELER YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ (YENİ BİR MODEL ÖNERİSİ)

DOKTORA TEZİ

Ayfer SÖNMEZ
0000-0002-9703-0905

Danışman
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

BURSA- 2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Ayfer SÖNMEZ

Tarih: 14/04/2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: /02/2022

Tez Başlığı / Konusu:
İlk Okuma Yazma Öğretiminde Görsel Hikayeli Heceler Yönteminin Etkililiği (Yeni Bir Model Önerisi)
Tez konusu kapsamında geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin okuma yazma becerisi kazanımına ilişkin verimliliğini incelemektir.
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam sayfalık kısmına ilişkin, ……/02/2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin.* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:
1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

/ 02/ 2022
Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Ayfer SÖNMEZ
Öğrenci No:	811530006
Anabilim Dalı:	İlköğretim
Yöntemi:	Sınıf Öğretmenliği
Statüsü:	☐ Y.Lisans ☒ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL
/ 02/2022

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"İlk Okuma Yazma Öğretiminde Görsel Hikayeli Heceler Yönteminin Etkililiği (Yeni Bir Model Önerisi)" adlı doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Ayfer SÖNMEZ	Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlköğretim Ana Bilim Dalı'nda 811530006 numara ile kayıtlı Ayfer SÖNMEZ' in hazırladığı "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Görsel Hikayeli Heceler Yönteminin Etkililiği (Yeni Bir Model Önerisi)" konulu doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 18 /03 /2022 günü 11.00-13.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ
Düzce Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Meral TANER DERMAN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Dr. Mustafa KURT
Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖN SÖZ

Okuma, bireyin kendi yaşantısında dolayısıyla toplum olarak gelişimin sağlanmasında bilgiye ulaşmada çok önemli bir unsurdur. Alışkanlıklar sürekli tekrar edilen ve genellikle çocukluk çağında başlayan davranışlardır. Nitekim yapılan birçok araştırmada okuma alışkanlığının çocukluk çağında kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilk okuma-yazma becerisinin kazanıldığı ilkokul yılları gerek akademik başarıda gerekse sosyal yaşamda çok önemli yer almaktadır. Zira okuma yaşam boyu öğrenmenin temelidir, 20 yıldır içinde bulunduğum eğitim ortamlarında yaşadığım tecrübeler çocuklarda ilk okuma-yazma öğretim sürecinin önemini bizzat hissettirmiştir. Nitekim bu çalışma bir sınıf öğretmeninin; bir dönem okula gitmiş ancak tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitimi yarıda kalan okuma yazma becerisi kazanımını edinemeyen iki öğrenci ve birinci sınıfa kayıtlı olup yüz yüze eğitime devam edemeyen iki öğrencinin okuma-yazma becerilerinin kazanımı sorunlarına çözüm üretme sürecinin eylem araştırmasıdır. Araştırmacı tarafından Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi geliştirilmiş ve dört öğrenciye 40 oturumda etkinlikler bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlar sonunda dört öğrenci okuma yazma becerisi edinmişlerdir.

Bu çalışmanın günümüzde kullanılan Millî Eğitim Bakanlığı'nın mevcut ilk okuma-yazma öğretimi programının yanı sıra çeşitli araştırmalarla desteklenerek kullanılabilecek bir yöntem olması konusunda daha iyi araştırmalar da yapılabilir. Geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi öğrencilerin başarılarını arttırabilecek, öğretmenlere okuma-yazma öğretim sürecinde yardımcı olacak alternatif bir yöntem olabileceği gibi yardımcı bir yöntem olarak da kullanılabilir. Böylece okuma yazmaya karşı istekli, akıcı okuyabilen, okuduklarını anlayabilen eğitim hayatında daha başarılı, mutlu bireylerin yetişmesi üzerinde önemli bir etken olacaktır.

Ömür sermayemin akışına yön veren ve bu akışta lezzet aldığım formal öğrenme ortamlarının sonu olan doktora eğitimimin ders aşamasından tamamlanma aşamasına kadar her basamağında izi bulunan ve zaman zaman zorluklarla karşılaştığım bu süreçte kimi zaman varlığının hissiyatının gücüyle, kimi zaman bizatihi bana rehberlik ederek çalışmamın sonuca varmasında emeği çok olan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Jürimde bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ' a, Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN' e, Doç. Dr. Meral TANER DERMAN' a ve Dr. Mustafa KURT' a teşekkür ederim.

Gecenin tenhasında uyanarak masa başında annelerini çalışırken gören, gözlerini ovuşturarak “anne ders mi çalışıyorsun?” deyip tekrar yatağına giderek uyuyarak büyüttüğüm canlarım Zümra Naz ve Hafsa Serra’ya, her zaman ve her durumda öğrenim hayatımın baş destekçisi sevgili eşim Mehmet SÖNMEZ’ e ve bu çalışmanın onurlu sevincini kendilerine dünya hayatında hediye etmeyi hayalledi̇ğim kıymetli annem Emine SÖNMEZ’ e, babam Mehmet SÖNMEZ’ e, çalışmamamın her aşamasında görüşlerine başvurduğum kıymetli hocalarıma ve tecrübelerini benimle paylaşan ilkokul öğretmenim ve ablam Nigar ÇELEN’ e, motivasyon kaynaklarım tüm aileme ve özellikle kendilerinden çok şey öğrendiğim, benim 3 S kuralı ile (sevgi-sabır-süreç takibi) “Öğrenen Öğretmen” olmama vesile olan öğrencilerime teşekkür ederim.

Ayfer SÖNMEZ

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı : Ayfer SÖNMEZ

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : İlköğretim Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı : Sınıf Öğretmenliği

Tezin Niteliği : Doktora Tezi

Sayfa Sayısı : XVI + 151

Mezuniyet Tarihi : …./…/2022

Tez : İlk Okuma Yazma Öğretiminde Görsel Hikayeli Heceler Yönteminin Etkililiği (Yeni Bir Model Önerisi)

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL HİKAYELİ HECELER YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ (YENİ BİR MODEL ÖNERİSİ)

Bu çalışmada, 2019 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Pandemisi sürecinde ilk okuma-yazma öğretimine yönelik geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin okuma yazma becerisi kazanımında verimliliğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan Covid-19 Pandemisi nedeniyle mart ayından itibaren yüz yüze eğitime devam edemeyip okuma yazma becerisi kazanımında güçlük yaşayan iki öğrenci ve 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıfa kayıtlı ancak Covid-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime devam edemeyen iki öğrenci olmak üzere dört öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında olan iki öğrenci ile önerilen ve uygulanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi kapsamında 120 dakikalık 40 bireysel oturum olarak düzenlenmiştir. Yöntemin temelinde öğrencilere görsel hikayeli hece öğretimi etkinlikleri ile daha kolay, güçlük yaşamadan, isteyerek ve anlayarak okuma yazma öğretimi etkinlikleri bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi oturumlarında araştırma kapsamında olan üç öğrencinin 18-25. oturumlar arasında, bir öğrencinin 38-40. oturumlar arasında okuma yazma becerisi kazandığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın güçlü ya da zayıf yanlarını ve öğrencilerde meydana gelen değişimi belirlemek için

ebeveynler ile görüşmeler yapılarak sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde öğrencilerin daha kolay, güçlük yaşamadan, isteyerek okuma yazmayı öğrendikleri; neticesinde ise özgüven kazandıkları bu durumun öğrencilerin davranışlarına da olumlu yansıdığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen ve uygulanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yönetimi'nin Türk eğitim sisteminde ilkokulda okuma yazma kazanımı sürecindeki öğretmenler için önemli bir kaynak olmasıyla birlikte yeni bir yöntem olarak da kullanılabileceği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Görsel Hikaye, İlkokul, Okuma Güçlüğü, Okuma Yazma Becerisi, Okuma Yazma Öğretimi, Öğretim Yöntemi.*

ABSTRACT

Author Name and Surname	: Ayfer SÖNMEZ
University	: Uludag University
Field	: Department of Primary Education
Branch	: Faculty of Education
Degree Awarded	: PhD Thesis
Page Number	: XVI + 151
Degree Date	: …/…/2022
Thesis	: The effectiveness of the visual story syllables method in primary literacy teaching (A new model proposal)
Supervisor	: Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

THE EFFECTIVENESS OF THE VISUAL STORY SYLLABLES METHOD IN PRIMARY LITERACY TEACHING (A NEW MODEL PROPOSAL)

In this study, it is aimed to determine the efficiency of the Visual Story Syllables and Literacy Teaching **(GHHOYÖ)** Management, which was developed and recommended for the first literacy teaching during the Covid-19 pandemic, which affected the whole world in 2019, in the acquisition of literacy skills. For this purpose, the action research design, one of the qualitative research methods, is adopted in the study.

The study group of the research consists of four students two of them could not continue face-to-face education since March due to the Covid-19 Pandemic that started in the first grade of primary school in the 2019-2020 academic year. Two other students had difficulty in acquiring literacy skills in the first grade in the 2020 and 2021 academic year but continued face-to-face education due to the Covid-19 pandemic. It consists of four students, two of whom are unable to do so. It is organized as 40 individual sessions of 120 minutes within the scope of the Teaching of Reading and Writing with Visual Story Syllables **(GHHOYÖ),** which was proposed and implemented with four students within the scope of the research. On the basis of the method, there are syllable teaching activities with visual stories and literacy teaching activities more easily, without difficulty, willingly, and with understanding. The data obtained

in the research were analyzed with descriptive and content analysis techniques. As a result of the research, it was observed that three students within the scope of the research gained literacy skills between 18–25 sessions and a student between 38–40 sessions in the sessions of the Teaching of Reading and Writing with Visual Story Syllables **(GHHOYÖ)** Management developed and implemented by the researcher, who also interviewed parents to determine the strengths and weaknesses of the study and the change in the students' collected social validity data. As a result of the studies carried out, students learned to read and write more easily, without difficulty, and willingly. As a result, it was determined that this situation in which they gained confidence reflected positively on the behavior of the students. It is seen that the Program of Teaching Literacy with Visual Story Syllables **(GHHOYÖ)** developed and implemented in this study can be used as a new method as well as an important resource for teachers in the process of literacy acquisition in primary school in the Turkish education system.

Keywords: *Literacy Skill, Primary School, Reading Difficulty, Teaching Literacy, Teaching Method, Visual Story.*

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖN SÖZ ..... **v**
ÖZET ..... **vii**
ABSTRACT ..... **ix**
İÇİNDEKİLER ..... **xi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**
RESİMLER LİSTESİ ..... **xv**
KISALTMALAR ..... **xvi**

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 3
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri 3
1.4. Araştırmanın Amacı 4
1.5. Araştırmanın Önemi 4
1.6. Varsayımlar 6
1.7. Sınırlılıklar 7
1.8. Tanımlar 7

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma ve Yazma Kavramları 9
2.1.1. Okuma-Yazma Kavramlarının Tanımı ve İlk Okuma Yazma Öğretimi 9
2.1.2. Okuma ve Yazmanın Temel Özellikleri 10
2.1.3. Okuma ve Yazma Sürecindeki Unsurlar 11
2.1.4. Türkiye'de İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. 12
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri 13
2.2.1. Bireşim /Sentez Tümevarım Yöntemleri. 13
2.2.1.1. Harf Tekniği 13
2.2.1.2. Hece Tekniği 14
2.2.1.3. Ses Tekniği. 15
2.2.2. Çözümleme /Analiz/Tümdengelim Yöntemleri. 15
2.2.2.1. Hikaye/Öykü/ Metin Çözümleme Tekniği. 16
2.2.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği. 17
2.2.2.3. Kelime/Sözcük Çözümleme Tekniği 17
2.2.3. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi. 18
2.3. Ulusal ve Uluslararası Literatür İncelemesi 18
2.3.1. Ulusal Çalışmalar 19
2.3.2. Uluslararası Çalışmalar. 24

3. BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 27
3.2. Araştırmadaki Çalışma Grubu 30
3.3. Araştırmadaki Çalışma Ortamı 33

3.4. Araştırmanın Veri Toplama Araçları 34
3.5. Araştırmanın Eylem Aşamaları ve Veri Toplama Süreci 37
3.6. Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (GHHOYÖ) Yöntemi Kapsamı 42
3.6.1. Görseli Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (GHHOYÖ) Yöntemi'nde Kullanılan Materyaller 42
3.6.2. Görseli Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (GHHOYÖ) Yöntemi Uygulama Basamakları 47
3.7. Verilerin Analizi 48
3.8. Araştırmanın Güvenirliği 52
3.9. Araştırmanın Geçerliği 54
3.10. Araştırmacının Üstlendiği Roller 55

4. BÖLÜM
BULGULAR

4.1. Sesli Harfler ve Görsel Hikayeli Heceler Öğretimi Dönemi Oturum Saatlerine İlişkin Bulgular 62
4.2. Diğer Sesli Harfler (e-ı-i-o-ö-u-ü) İle Görsel Hikayeli Hecelerin Birleşmesi Dönemine İlişkin Oturumlarına İlişkin Bulgular 85
4.3. Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi Oturumlarına İlişkin Bulgular 95

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 107
5.2. Öneriler 112

KAYNAKÇA 113
EKLER 123
Ek 1: Örnek Goodenough–Bir Adam Çiz Testi 123
Ek 2: Veliler ile Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları 126
Ek 3: Program Öncesi Performans Kontrol Listesi 127
Ek 4: Örnek Öğrenci Bilgi Formu 128
Ek 5: Veli İzin Formu 129
Ek 6: Sesli Harf Öğretinde Kullanılan Görseller 130
Ek 7: Örnek Görsel Hikayeli Hece Boyama Sayfası 138
Ek 8: Örnek Görsel Hikayeli Hece Boyama Sayfası 139
Ek 9: Örnek Görsel Hikayeli Hece ile Kelime Çalışma Sayfası 140
Ek 10: Örnek Görsel Hikayeli Hece ile Cümle Çalışma Sayfası 141
Ek 11: Örnek Görsel Hikayeli Hece ile Görsel Kelime Eşleştirme Çalışma Sayfası 142
Ek 12: Örnek Görsel Hikayeli Hece ile Cümle Tamamlama Çalışma Sayfası 143
Ek 13: Örnek Görsel Hikayeli Hece ile Cümle Çalışma Sayfası 144
Ek 14: Büyük Karton Çalışması Örneği 145
Ek 15: Araştırmacı Günlüğünden Örnek Sayfa 146
Ek 16: Özgeçmiş 147

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1 Hikayeli Okuma Yazma Öğretim Metodunun Avantaj ve Dezavantajları 16
2 Eylem Araştırmasının Aşamaları 27
3 Çalışma Grubunda Dahil Olan Öğrenciler 31
4 Çalışmada Kullanılan Bütün Veri Toplama Araçları 34
5 Oturumlara göre Kullanılan Eylem Planları 41
6 Uygulama Öncesi Yapılan Veri Analizi 49
7 Araştırma Amaçlarına Göre Uygulama Süreci Veri Analizi 50
8 Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi (GHHOYÖ) Yöntemi'nin Sesli Harf Öğretimi - Görsel Hikayeli Heceler Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar. 51
9 Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (GHHOYÖ) Yöntemi'nin Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar. 51
10 Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (GHHOYÖ) Yöntemi'nin Okuma Yazmaya Geçiş Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar. 52
11 Oturumlarla İlgili Program ve Genel Değerlendirmeler 57
12 Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi (GHHOYÖ) Yöntemi'nin Sesli Harf Öğretimi - Görsel Hikayeli Heceler Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar. 84
13 Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi (GHHOYÖ) Yöntemi'nin Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar. 94
14 Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi (GHHOYÖ) Yöntimi'nin Okuma Yazmaya Geçiş Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar. 105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

1 Araştırma Deseni ve Akış Şeması 29
2 Çalışma Ortamı 33
3 Eylem Araştırması Döngüsü 38

RESİMLER LİSTESİ

Resim *Sayfa*

1 Görsel Hikayeli ‘ga’Hecesi 36
2 Görsel Hikayeli ‘va’Hecesi 37
3 Sesli Harf Çalışmasında Kullanılan Resim 43
4 Hece Okuma Çalışması 44
5 Akıcı Okuma Çalışması 45
6 Hece Görseli Kapsamında Hikaye Paylaşımlarına Örnek 46
7 Pekiştireç Kartlara Örnek 47
8 Sesli Harf Öğretimi Kapsamında Kullanılan “İ” Harfi Görseli 63
9 “ba” Hecesinin Görsel Boyama Çalışması 64
10 B Öğrencisinin “sa” Hecesi Boyama Çalışması 65
11 D Öğrencisinin “ba” ve “sa” Hecelerinin Defter Çalışması 66
12 A Öğrencisinin “ba” ve “sa” Hecelerinin Okuma Sayfası Çalışması 67
13 B Öğrencisinin “ra” Hecesi ve “gel” Kelime Çalışmaları 68
14 Öğrenci C’nin “gel” emir kipi boyama çalışması 68
15 C Öğrencisinin Okul Dönemi Defter Çalışması 69
16 A Öğrencisinin “ma” Boyama Çalışması 70
17 B Öğrencisinin Yaptığı Kelime ve Hece Çalışması Örneği 70
18 C Öğrencisinin Yaptığı Kelime ve Görsel Eşleştirme Çalışması Örneği 71
19 A Öğrencisinin Okuduğu “ka” Hecesi Kelime Okuma Çalışması Örneği 72
20 B Öğrencisinin “ça” Hecesi Boyama Çalışması 72
21 C Öğrencisinin “ta” Hecesi Cümle Çalışması 74
22 D Öğrencisinin “ta” Hecesi Boyama Çalışması 74
23 Öğrenci C’nin “ha” Hecesi Görsel Boyama Çalışması 75
24 Öğrenci A, B, C, D’nin “ha” Hecesi Akıcı Okuma Çalışması 76
25 B Öğrencisinin Oturuma Ait Çalışma Örneği 77
26 Öğrenci A, B, C, D’nin “za”, “la” Heceleri Akıcı Okuma Çalışması 78
27 Öğrenci A, B, C, D’nin “va” Hecesi Kelime Çalışması 79
28 D Öğrencisinin “dı” Hecesi Çalışma Örneği 80
29 Öğrenci B’nin “ca” Hecesi Görsel Boyama Çalışması 81
30 Öğrenci C’nin “fa” Hecesi Çalışması Defter Örneği 82
31 Öğrenci B’nin “ga” Hecesi Görsel Boyama Çalışması 83
32 A Öğrencisinin Görsel -Kelime Eşleştirme Çalışma Örneği 84
33 Öğrenci C’nin “r” Sesi Farkındalığı Çalışması 87
34 D Öğrencisinin “r” Sesi Dikte Çalışması 87
35 D Öğrencisinin “r” Sesi Yazı Çalışması 88
36 D Öğrencisinin “r” Sesi ile İlgili Çalışma Örneği 89
37 B Öğrencisinin “k” Sesi ile İlgili Tahtada Dikte Çalışma Örneği 90
38 Öğrenci D’nin “ç” Sesi Çalışma Örneği 91
39 “t” Sesi Akıcı Okuma Çalışma Örneği 92
40 Öğrenci D’nin “n” Sesi Resimli Dikte Çalışma Örneği 93
41 A Öğrencisinin “y” Sesi Akıcı Okuma Çalışması 96
42 C Öğrencisinin “s” Sesi Dikte Çalışması 97
43 A Öğrencisinin “b” Sesi Görsel Dikte Çalışması 98
44 “z” Sesi Kelime Çalışması Örneği 99
45 C Öğrencisinin Kelime Çalışması 100
46 Öğrenci C’nin Son Defter Düzeni Örneği 101
47 Öğrenci B’nin “g” Sesi Okuduğunu Anlama Çalışması 102
48 Öğrenci A’nın Son Defter Düzeni Örneği 103
49 Öğrenci B’nin Son Defter Düzeni Örneği 104
50 Öğrenci D’nin Son Defter Düzeni Örneği 104

KISALTMALAR

Bkz. : Bakınız

Dr. : Doktor

GDAMT : Goodenough- Drawing a Man Test

GHHOYÖ : Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

Vb. : Ve benzerleri

Vd. : Ve diğerleri

Vs. : Vesaire

5N1K : Ne, Nerede, Ne Zaman, Nasıl, Niçin ve Kim Soruları

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Çalışmanın giriş bölümünde, problem tanımlandıktan sonra araştırmanın amacı ve önemi vurgulanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda oluşturulan problem cümlesi verilerek, araştırmadaki alt problemler belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında ise, araştırmadaki varsayımlar ve sınırlılıklar ele alınmış ve tez kapsamında önemli olan terimlerin tanımları verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma yazma insanların bilgi paylaşımları ve başkalarıyla iletişim kurmaları bakımından oldukça önemli bir kazanımdır. Bireylerin okuma yazma becerilerine sahip olmaları, çeşitli görev ve faaliyetleri yerine getirebilmeleri ve yaşam koşullarını uygun bir şekilde sürdürebilmeleri açısından hayati önem taşımaktadır. Temel okuma yazma becerileri, insan kaynakları gelişiminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak görülmektedir. Sadece insan kaynaklarının büyümesi ve gelişmesi için değil, aynı zamanda ulusun sosyal ve ekonomik ilerlemesine de öncülük etmek esastır. Okuma yazma becerisine sahip olma bireylerin yaşam kalitelerinin yükseltilmesine önemli katkılar sağlamış olacaktır (Kapur, 2019). Çocukların hayatlarında okul dönemleri, özellikle ilkokul birinci sınıf ve okuma yazma öğretim aşaması, oldukça büyük rol oynamaktadır. Başka bir ifadeyle, okuma yazma öğrenme süreci insanların akademik başarılarının temelini oluşturmaktadır.

Okuma yazma öğretimindeki amaç ise, okuma yazma yeteneğini kazanan çocukların, aynı zamanda hızlı, doğru bir şekilde, akıcı olarak, anlayarak okuması, okuduğundan zevk alması ve fonksiyonel bir yazma becerisi geliştirmesidir. Başka bir ifadeyle, okuma yazma öğretimindeki hedef, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili olarak okuma yazma işlevini yaparak düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi seven, bilgiyi kullanan ve sorunları çözen kişiler yetiştirmek olarak belirtilebilir (Güneş ve diğerleri 2016). Okuma yazma becerisi kazanımı, bireyin gerek okul gerekse sosyal hayatındaki başarısına ilaveten sahip olduğu potansiyelini geliştirmesini sağlayan son derece önemli bir kazanımdır (Yıldırım ve Demirtaş, 2008; Yıldız, 2010). Okuma ve okunandan anlam çıkarma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, okuma -yazma öğretimi ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarında çocukların dil becerilerini geliştirmede çeşitli problemlerle karşılaştığı ve karşılaşılan problemleri de birinci sınıf öğretmenlerin benzer sesleri okumada ve dikte çalışmalarında olduğu görülmüştür. Okumada yazılışı benzer olan harfler (b-

d, n-m, vb.), diktede ise söylenişi benzer olan sesler (n-l, s-z, vb.) karıştırılmaktadır (Ferah, 2009).

Ayrıca, Ferah (2016) çalışmasında ses temelli okuma yazma öğretimi yöntemi ile öğrencilerin daha yavaş okumakta olduğu, okuma-anlama seviyelerinin düşük olduğu, okurken sesleri birleştirmede zorlandığı, cümle kurmada zorluk çektiği, heceleri bölmede ve birleştirmede sıklıkla hatalar yaptıkları, noktalama işaretlerini de yerinde kullanamadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Özcan ve Özcan'da (2016) çalışmasında, ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin ses çözümlemelerinin yanında zihinsel işlevlerde de güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Normal gelişim süreci yaşayan öğrenciler gelişimleri süresince objelerin Görsel izlerini belleğinde depolamaktadır ve bir üst zihinsel işlem yapabilmek için depolanan bellek kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler harf, ses, hece, sözcük veya cümleleri hatırlayabilmeleri gerekmektedir. Hatırlama ile öğrenilen ilgili Görsellerin geri getirilmesi yapılmakta ve öğrenciler böylelikle öğrendiklerini doğru sırada detaylı hatırlayabilmektedir (Özcan ve Özcan, 2016). Dolayısıyla okuma yazma kazanımında görseller de oldukça önemlidir.

Batı ülkelerinde ilk okuma-yazma öğretiminde bir tek yöntemin tercihi söz konusu değilken, yöntem çoğulculuğu söz konusu olup seçenek öğretmene bırakılmıştır. Nitekim Hamburg eyaletinde okuma öğretimi, çözümleme, bireşim veya karma öğretim yöntemleri ile yapılabilmekte, bu süreçte karar öğretmene bırakılmaktadır (Çelenk, 2008). Türkiye'de ise, ilk okuma-yazma öğretiminde 1924 yılından bu yana çeşitli programlar uygulanmıştır.2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi yapılmaktadır. Kullanılan bu yöntem ile tüm öğrencilerin aynı verimde faydalanabilmesi olanaksızdır. Kimi zaman bazı öğrencilere farklı yöntemlerin ve uygulamaların kullanımı söz konusu olmalıdır.

Bu noktada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özellikle özel gereksinimi olan bireyler sınıflandırılmalı ve onların özelliklerine, gereksinimlerine göre ilk okuma- yazma öğretimi verilmelidir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere günümüz şartlarında gelişen yeni uygulama ve yöntemlerle okuma yazma yeteneği kazandırılmalıdır (Melekoğlu, 2015).

Esasında, okuma yazma becerisinin kazanımında yalnızca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere değil, yeri geldiğinde bütün öğrencilere yönelik farklı yöntem ve uygulamaların uygulanması gerekebilmektedir. Özellikle, 2019 senesinin sonunda Çin'de ortaya çıkan ve 2020 yılının ilk dönemlerinde bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Pandemisi'nden bütün dünya çok yönlü olarak etkilenmiştir ve bunların başında da eğitim faaliyetleri bulunmaktadır. Online eğitim ile öğretim verilmeye başlanmış ve bu süreçte öğrenciler çeşitli zorluklar ve

öğretim güçlükleri yaşamıştır. Bilhassa, birinci sınıfa giden ve okuma yazma becerisi kazanmaya çalışan öğrenciler öğrenmede, öğretmenlerin okuma yazma becerisi kazandırmada güçlükler olmuştur. Türkiye'de okuma yazma becerisinin kazanımında uygulanan Ses Esaslı Cümle Yöntemi öğretimine alternatif olarak, araştırma kapsamında tasarlanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin, bu süreçte ve sonrasında da okuma yazma becerilerinin kazanılmasında büyük kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü, heceye ait görsel ve hikâye ile ilk okuma-yazma öğretim sürecinin, çocukların okuma yazma becerilerini kazanmalarında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretim sürecinde materyal seçiminin önemini vurgulayan McNeil ve Wiles, 1990'dan aktaran Güçlü, 2007'ye göre öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olması, hatırlanabilmesi ve akılda kalması ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrenciler ders onlara sözlü olarak anlatıldığında %5, okuma yöntemi kullanıldığında %10, işitsel materyaller kullanıldığında %20, gösterme yöntemi kullanıldığında %30, görsel materyaller kullanıldığında ve bu materyaller öğrencilere yorumlatıldığında %50, tartışma yöntemi kullanıldığında %70, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi kullanıldığında %75 ve öğrencilerin öğrendiklerini farklı durumlarda uygulama, kullanma ve başkalarına öğretme yöntemi kullanıldığında da %90 oranında olumlu etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışma ile okuma yazma becerilerinin kazanılması üzerine tasarlanmış olan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin okuma yazma becerilerinin kazanımı ve gelişimini nasıl etkilediğine ışık tutacak ve bu konudaki çalışmalara farklı bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

"İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisi kazanımlarında geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin etkisi nasıldır?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırma problem cümlesi kapsamında aşağıda belirlenen araştırma sorularını yanıtlaması öngörülmektedir.

1. Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan ve Covid-19 Pandemisi nedeniyle mart ayından itibaren yüz yüze eğitime devam edemeyip okuma yazma becerisi kazanımında güçlük yaşayan öğrencilerin;
    - Sesli Harf Öğretimi -Görsel Hikayeli Heceler Dönemi,
    - Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemi,

- Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi okuma yazma becerisi kazanımları üzerinde etkisi nasıldır?

2. Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim Yöntemi'nin **(GHHOYÖ)**, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa gitmesi gerekirken, Covid-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime başlayamayan ve devam edemeyen öğrencilerin;

- Sesli Harf Öğretimi -Görsel Hikayeli Heceler Dönemi,
- Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemi,
- Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi okuma yazma becerisi kazanımları üzerinde etkisi nasıldır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin okuma yazma becerisi kazanım süreci ve etkisini belirlemektir. Uygulanan bu yöntemin okuma yazma becerisi kazanmada nasıl etkili olduğu hem araştırma kapsamına alınan dört öğrenci çıktısı hem de öğrenci ebeveynleri ile yapılan derinlemesine görüşmeler ile ortaya konulması amaçlanmıştır. Önerilen ve uygulanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin verimliliğinin tespiti hedeflenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okuma yazma, modern dünyada dil edinmekten sonra gelen en önemli becerilerden biri olarak nitelendirilir (Fischer, 2015). İlkokul yıllarında başlayan ve tüm hayat boyu devam eden, aynı zamanda 21. yüzyılın temel becerilerinden olan okuma yazma becerisi, bireyin tüm hayatı boyunca akademik başarısını etkileme gücünde olan çeşitli deneyimler aracılığı ile kazandırılması gereken önemli becerilerdendir. Çocuklara öğretilecek olan ilk okuma-yazma öğretim sürecinin niteliği oldukça önemlidir. Çocuğa öğretilecek okuma yazma becerisinin temel amacı kavrayarak ve anlayarak okuma, okumayı sevme başka bir ifadeyle eleştirel bir okuma ve düzgün yazma olmak durumundadır (Çelenk, 1999). İlk okuma yazmanın bu hedefine ulaşabilmek ve ilk okuma-yazma sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde okuma yazma programının niteliği, uygulama süreci oldukça önemlidir.

Türkiye'de ilk okuma-yazma öğretimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde 2019 yılı itibariyle 92 yüksek lisans ve 16 doktora tezi yapıldığı görülmüştür. Türkiye'de ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin 2006 yılından itibaren hız kazandığı ve çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde yapıldığı dikkat çekmektedir. Çalışmalarda daha çok nicel araştırma yöntemi ve tarama modelinin kullanıldığı görülmektedir. Genellikle kullanılan veri

toplama yönteminin görüşme, veri toplama aracının ise anket olduğu belirlenmiştir. Tezlerin ağırlıklı olarak sırasıyla ilk okuma-yazmada kullanılan yöntemlere, ilk okuma-yazmaya etki eden faktörlere, uyum programı ve ilk okuma- yazmaya hazırlığa, ilk okuma-yazmada karşılaşılan sorunlara, öğretim programı ve ders kitaplarına, öğretmen yeterliliği ve bilgi düzeyi ile teknoloji ve okuma yazma öğretimine yönelik olarak hazırlandığı görülmüştür (Çiçek, 2019). Nitekim Türkiye'de okuma yazma konusunda sorunların var olduğuna (Yurduseven, 2007) ve İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'nın uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin problemlerle karşılaştığına dair aşağıda belirtildiği üzere birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin; Yıldırım ve Demirtaş (2008), araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde materyal temininde oldukça güçlükler yaşadıklarını, özgün materyal üretmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Kartal, Baltacı Göktalay ve Sungurtekin de (2017) okuma yazma öğretimine yönelik dijital materyalleri incelemiş ve çok boyutlu olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmalarında, bu materyallerin öğrencilerin bilgilerini yeteri kadar yapılandırmalarına izin verecek şekilde tasarlanmadığını ve gereksinimleri tam olarak karşılamadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bununla birlikte, ilk okuma-yazma öğretimi için geçmişten günümüze kadar birçok programın; Cumhuriyet öncesi dönem, Cumhuriyet dönemi, Elifba Kongresi, 1924 programı,1926 programı, 1936 programı, 1948 programı, 1968 programı, 2005 programı olarak uygulandığı görülmektedir (Çelenk, 2013). Değişen programlar da göstermektedir ki çağın gereksinimlerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun becerilerin geliştirilmesi; bazı eğitim modellerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir (Yılmaz, 2006). Bu bağlamda eğitimin amaçlarına ulaşmada kullanılacak yöntem ve teknikler çok önemlidir. Ayrıca programda düzenlenen üniteler ve seçilecek konular ele alınırken izlenecek yollar, başvurulacak etkinlikler, çocukta beklenen davranış değişikliğinin meydana gelip gelmeyeceği gibi noktalar eğitim amaçlarında önemli rol oynamaktadır. Bu bakımdan, öğretmenin öğrencileri ile beraber sınıf içi ve-veya dışında amaçlara yönelik yapacağı çalışmalar, eğitime etki eden en önemli faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenin amaca ulaşmak için en etkili metot ve yöntemleri benimseyerek uygulamasının ne denli önemli olduğu görülmektedir.

Ülkemizdeki çocukların okula başlamalarında temel belirleyici unsur takvim yaşıdır. Çocukların okula hazır olup olmadıkları çocuğun takvim yaşına bakılarak öngörülen yaş aralığında bulunanların okuma yazma sürecine hazır oldukları kabul edilmektedir. Ancak her ne kadar okula başlamak için takvim yaşı esas alınsa da yaşın dışında fiziksel, sosyal, duygusal gibi unsurların da dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Melekoğlu, 2021). Dolayısıyla

ilkokul birinci sınıf öğretmenleri genellikle normal zekaya sahip öğrencilerle aynı sınıfta farklı öğrenim algılarına sahip öğrencilerle eğitim-öğretim ortamlarını düzenleme durumunda kalmaktadırlar. Bir sınıf öğretmeni, okuma yazma etkinliklerini ilk okuma-yazma öğretimi programı kapsamında normal gelişim gösteren öğrencilere göre planlayıp uygulamaktadır. Aynı sınıfta bulunan zeki çocuklar okuma yazma becerisini daha kolay kavrarken normal zekaya sahip öğrenciler de normal seviyede ilerlerken öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler ise bu süreçte zorlanmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda da hemen hemen bütün birinci sınıf öğretmenlerinin sınıflarında geç öğrenen sınıf mevcudunun %5 -10'u kadar öğrenci olduğu belirtilmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bu öğrenciler öğretim sürecinde geriden gitmektedirler. Bu durumdan çocuklar psikolojik, zihinsel, sosyal anlamda olumsuz etkilendiği gibi çocukların aileleri de etkilenmektedir. Dolayısıyla çocuklar daha da geri kalabilmektedirler. Oysa ki Çocuk Hakları Evrensel Beyannamesi'ne göre dünyaya gelen her çocuğun eğitim hakkı vardır. Dolayısıyla biz eğitimcilere çocukların potansiyellerini kullanmasında büyük roller düşmektedir. Özellikle öğrenmede güçlük yaşayan çocukların sınıf tekrarı yaşamadan, 'tembel çocuk' ifadesini kazanmadan sınıftaki akranlarıyla öğretimi yaşamaları önemlidir. Bu çalışmada normal gelişim gösteren ilk okuma-yazma öğrenimi sürecinde güçlük yaşayan çocuklara yönelik bir yöntem geliştirilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çocuklara da zorlanmadan, dikkat ve zihinsel düzeylerine uygun, korkmadan, hikaye ve boyamalarla severek okuma yazmayı öğrenecekleri bir yöntem geliştirilmesi düşünülmüştür.

Geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi Covid-19 Pandemi dönemine denk gelen ve yüz yüze eğitime uzun süre ara verilmesi neticesinde online olarak okuma yazma becerilerinin kazanımında güçlük yaşayan-yaşamayan tüm öğrenciler için alternatif bir yöntem olarak değerlendirilebileceği düşüncesiyle literatüre büyük katkı sunacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın yapılmış olması, hem akademik literatür bakımından alanyazına katkı olması nedeniyle hem de ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine yardımcı olacağı ve ilk okuma-yazma öğretim sürecinde güçlük yaşayan çocukların okuma yazma becerisini daha kolay kazanımları için geliştirilen alternatif bir okuma yazma yöntemi olabileceğinden oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Çalışmanın varsayımları ise şu şekilde sıralanmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin tüm becerilerini kullanarak içtenlikle katıldıkları varsayılmaktadır.

- Öğrencilerin ebeveynlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplarda gerçek duygularını ve samimi düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okuma yazma becerisi kazanımları sırasında genellikle yaşadıkları güçlükler bakımından benzer oldukları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırmada sınırlılıklar aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırma süresi Ağustos 2020-Aralık 2020 tarihleri arasında yapılan değerlendirmeler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, araştırmaya dahil edilen 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında okuma yazma becerisi kazanımını sağlayamayan iki ikinci sınıf öğrencisi, pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime devam edemeyen iki birinci sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Bunlara ek olarak, araştırma katılımcıları olan dört öğrencinin ebeveynleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Araştırma konusu kapsamında, konunun daha iyi anlaşılması ve kavranabilmesi için tanımlanması uygun görülen terimler ve tanımlamaları aşağıdaki gibidir.

- **Okuma:** Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları sesli veya sessiz çözümlemek ve anlamak (TDK, 1998).
- **Yazma** Sözleri ve düşünceleri alfabenin sembollerini kullanarak yazmayı kavrama etkinliği (Ferah, 2020).
- **Okuma Yazma Becerisi Kazanımı**: Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ilk okuma-yazma öğretim süreci kazanımları olarak tanımlanmaktadır [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2019].
- **İlk Okuma Yazma Öğretimi:** Çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırma (Kavcar ve Oğuzkan 1989).
- **Öğrenmede Güçlük:** Normal gelişim gösteren, herhangi bir tanısı bulunmayan çocuklarda ilk okuma-yazma sürecinde yaşanan güçlük.
- **Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim Yöntemi (GHHOYÖ):** Araştırmacı tarafından okuma yazma becerisi kazanımını sağlamak amacıyla geliştirilen öğretim etkinliklerini içeren yöntem.

- **Hikaye:** Geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nde Türk alfabesinde yer alan 20 sessiz harfin 'a' sesli harfi 'd' sessiz harfinin'ı' sesli harfi ile oluşan açık hece ve 'al', 'bak', 'gel' emir kiplerine vurgu yapılan hikaye .
- **Görsel:** Geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nde Türk alfabesinde yer alan 20 sessiz harfin 'a' sesli harfi ile 'd' sessiz harfinin 'ı' sesli harfi ile oluşan açık hece ve 'al', 'bak', 'gel' emir kiplerinin yazılı ifadesinin de olduğu hikaye ile ilgili görsel.

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sunulan tez çalışmasının ikinci bölümünde ise, çalışma konusunun kuramsal çerçevesi incelenmiştir. Kuramsal çerçevede ilk olarak, okuma ve yazma kavramları açıklanmıştır. Sonrasında ise, ilk okuma-yazma öğretim yöntemleri ele alınarak, okuma yazmada kullanılan bireşim ve çözümlemeye dayalı yöntemler açıklanmıştır. Daha sonra ise çalışma kapsamında geliştirilip uygulanacak olan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'ne değinilmiştir. Son olarak, ilk okuma-yazma, ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalar değerlendirilmiştir.

2.1. Okuma ve Yazma Kavramları

İlk okuma yazma içerdiği anlam veya temsil ettiği kavram açısından, bir çocuğun sözlü dil ile birlikte yazılı dile geçtiği yeni bir aşama olarak değerlendirilebilir. Çocuğun bu sözü edilen dönemde yazılı dilin işaretlerini seslendirebilmeyi öğrendiği, duyduklarını ve düşündüklerini aynı zamanda yazabildiği görülür ki işte tüm bunları içeren dönemi tanımlamak üzere "ilk okuma-yazma terimi" kullanılır (Ferah, 2009). Sağırlı'ya göre (2015); günümüz insanının yaşamındaki en kritik becerilerden biri olan okuma- yazma, bireyin okul ve sosyal hayattaki başarısı ile sahip olduğu potansiyeli artırması için gerekli ve son derece önemlidir. Bundan dolayı, insanların gelecekteki akademik kariyerlerinde önemli bir yere sahip olan ilk okuma ve yazma becerilerini edinmeleri önemlidir.

2.1.1. Okuma-Yazma Kavramlarının Tanımı ve İlk Okuma Yazma Öğretimi: Okuma, anlama ulaşmak için sembollerin kodunu çözmeyi içeren bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımlamada ise okumak, yazılı metni çözmek ve anlamak olarak ifade edilmektedir. Kod çözme, yazı sistemlerinin sembollerinin temsil ettikleri sözlü kelimelere çevrilmesini gerektirmektedir. Anlama, okuma amaçları, bağlam, metnin doğası ve okuyucuların stratejileri ve bilgileri tarafından belirlenmektedir. Başka bir ifadeyle, okuma metinden anlam çıkarma sürecidir. Okuyucuların çoğu için bu süreç yazılı metnin kodunun çözülmesini içermektedir. Bazı kişiler, kod çözme sürecini desteklemek veya seslendirme gibi uyarlamalara ihtiyaç duymaktadır. Metni anlama, okuma amaçları, bağlam, metnin doğası ve okuyucuların stratejileri ve bilgileri tarafından belirlenmektedir (Cline ve diğerleri 2006).

İlk okuma yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan dinleme ve konuşma becerilerine ilaveten, çocuğa okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması maksadıyla ilkokulda gerçekleştirilen dil eğitimi ve öğretimi süreci olarak tanımlanmaktadır (Baş, 2006; Wray ve diğerleri 2002). İlk okuma yazma ve öğretimi, "okuma" ve "yazma" adını verdiğimiz sarmal süreçlerden meydana gelmektedir. İlk okuma yazma eğitim ve öğretimi, çocuğun

önceden bilmediği harfleri, heceleri, sözcük ve cümleleri kurallara uyarak anlamlı biçimde bir araya getirmesi ve böylece metinleri okuma yanında düşüncelerini de yazıyla dile getirebilme becerilerini kazanması sürecidir (Koçak, 1998). İlk okuma yazma eğitim ve öğretim süreci, öğrencilerin yaşam boyu geliştirip kullanacakları okuma yazma becerilerini kazanma yolunda birinci aşama olarak görülmektedir (Güneş, 2013c). İlk okuma yazma öğretimi, öğrenen öğrenciyi, öğreten öğretmeni ve toplum açısından da çok önemli bir eğitim-öğretim sürecidir. Okuma ve yazma sadece Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de başarıyı da biçimlendirecek, bu anlamda belirleyici ve önemli bir eğitim etkinliği olacaktır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

2.1.2. Okuma ve Yazmanın Temel Özellikleri: Okuma, dikkate alınması gereken bir dil becerisidir. Nitelikli okuma, öğrencilerin öğretilen tüm materyalleri daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Dört dil becerisinin bir yönü olarak okuma, dil öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma becerileri, bilim ve teknoloji de dahil olmak üzere çok çeşitli özel bilgileri elde etmek için çok güçlü bir araçtır. Bu nedenle okumak, gelişmiş bir toplum için temel bir gereksinimdir (Sangia, 2014).

Lee'ye göre (2021); kişilerin okuduğunu anlamak için gereken altı temel beceri ve çocukların bu beceriyi geliştirmelerine nelerin yardımcı olabileceğine dair temel özellikler ise şunlardır:

- ***Kod Çözme:*** Kod çözme, okuma sürecinde hayati bir adımdır. Çocuklar bu beceriyi daha önce duydukları ancak yazılı olarak görmedikleri kelimeleri seslendirmek için kullanırlar. Bunu yapabilmek, diğer okuma becerilerinin temelidir.
- ***Akıcılık:*** Akıcı bir şekilde okumak için çocukların, seslerini çıkaramadıkları kelimeler de dahil olmak üzere kelimeleri anında tanımaları gerekmektedir. Akıcılık, metin okuma ve anlama hızlarını arttırmaktadır.
- ***Kelime Bilgisi:*** Okuduğunu anlamak için metindeki kelimelerin çoğunu anlaşılması gerekmektedir. Güçlü bir kelime dağarcığına sahip olmak, okuduğunu anlamanın önemli bir bileşenidir. Öğrenciler öğretim yoluyla kelime öğrenebilirler. Ancak genellikle kelimelerin anlamlarını günlük deneyimler yoluyla ve ayrıca okuyarak öğrenirler.
- ***Cümle Oluşturma ve Bağdaşıklık:*** Cümlelerin nasıl oluşturulduğunu anlamak bir yazma becerisi gibi görünebilir. Bu nedenle, bağdaşıklık adı verilen cümlelerin içindeki ve arasındaki fikirleri birbirine bağlayabilir. Ancak bu beceriler okuduğunu anlama için de önemlidir. Fikirlerin cümle düzeyinde nasıl birleştiğini bilmek, çocukların paragraflardan ve metinlerden anlam çıkarmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda

tutarlılık denen bir şeye ya da genel bir okuma parçasında fikirleri diğer fikirlere bağlama becerisine yol açmaktadır.

- ***Akıl Yürütme ve Arka Plan Bilgisi:*** Çoğu okuyucu, okuduklarını bildikleriyle ilişkilendirmektedir. Bu nedenle, çocukların okurken dünya hakkında bir geçmişe veya ön bilgiye sahip olmaları önemlidir. Ayrıca "satır aralarını okuyabilmeleri" ve kelimenin tam anlamıyla hecelenmese bile anlamı çıkarabilmeleri gerekmektedir.
- ***Çalışan Bellek ve Dikkat:*** Çalışan bellek, bu bilgiyi tutmalarına ve okuduklarından anlam kazanmak ve bilgi inşa etmek için kullanmalarına izin vermektedir. Okurken kendi kendini izleme yeteneği de buna bağlıdır. Çocukların bir şeyi anlamadıklarında fark edebilmeleri gerekmektedir (Lee, 2021).

Yazmaya ilişkin literatür incelendiğinde birçok tanımlama söz konusudur.

2.1.3. Okuma ve Yazma Sürecindeki Unsurlar: Okuma, anlam için işaretlerin şifresini çözmenin karmaşık bir bilişsel sürecidir. Dil edinmenin, iletişim kurmanın ve bilgi ve fikirleri paylaşmanın bir yoludur. Okuma süreci sürekli eğitim, geliştirme ve iyileştirme gerektirmektedir. Ayrıca, okuma etkinliği iletişimsel etkinliği kapsayan genel yorumlama sürecinin kavranmasıyla birlikte dil davranışının bir yönüdür. Bu, okumada anlamın okuyucu tarafından metinsel ipuçları temelinde yaratıldığı anlamına gelmektedir. Bu yorumlama faaliyeti okumadan ayrı değildir, yazma da okuma içeren bir pakettir. Çünkü okuma, anlam türetilmiş olan pratik akıl yürütme sürecidir. Sonuç olarak, okuma süreci, söylemde anlamın nasıl müzakere edildiğini içermektedir (Sangia, 2014).

Yazma kişilerin düşüncelerini ortaya koymalarına yardımcı olan bir beceridir. Yazma ile hisler ve düşünceler anlamlı bir biçimde kelimelere dönüştürülmekte ve mesajla zihinsel olarak etkileşime geçilmektedir (Yi, 2009). Yazılı anlatıma geçilmeden önce, kişilerin ciddi bir şekilde yazı yazmaya hazırlık yapması gerekmektedir ve yazının unsurlarının yazılarda doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Yazılı anlatımın temel unsurları aşağıda verilmiştir (Tavşanlı, 2019).

- Yazmada konu ve anlatılmak istenen tema önemli bir unsurdur.
- Yazıya konulacak başlık yazının içeriği ile ilgili önemli ipuçları verdiğinden dolayı oldukça önemlidir.
- Yazılmak istenen metinle ilgili öncelikle planlama, düzenleme yapılması gerekmektedir. Yazıların planları genellikle giriş, gelişme, sonuç olarak planlanmaktadır.

- Yazı yazarken kullanılacak kelimeler oldukça önemlidir. Kişinin yazısı ile vermek istediği mesajın anlamlı olabilmesi için kelimelerin kullanımı oldukça mühim bir unsurdur.
- Yazılı anlatımlarda cümle, kişinin duygularının, düşüncelerinin kelime grupları ile anlamlı bir şekilde dizilmesi ile oluşmaktadır.
- Yazı yazarken paragraflarda önemli bir unsurdur. Paragraflar farklı cümlelerden oluşmasına karşın bir araya geldiklerin anlamlı bir paragraf oluşmaktadır. Paragraflar sayesinde yazıyı okuyan kişiler metni daha kolay anlayabilmektedir.

2.1.4. Türkiye'de İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi: Günümüzde, temel eğitim okullarının birinci kademesini oluşturan eğitim basamağı Cumhuriyetin ilk yıllarında "ilk mektep", ilerleyen yıllarda "ilk okul" olarak adlandırılmış, o dönemde harf inkılabı gerçekleştirilmemiş olduğundan okuma ve yazma çalışmaları Arap alfabesine uygun şekilde hazırlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2015). 1918 yılında "Elifba Meselesi" adlı makalesi ve "Kelime Usulü ve Elifba" isimli kitabıyla cümle çözümleme ile ilk okuma-yazma öğretimini ilk defa ortaya atan Nüzhet Sabit'in ortaya koyduğu yöntem, 1920'li yıllardan 1968 yılına kadar sık sık kullanılmıştır. Bu tarihten itibaren 1968 ilkokul programı ile yasal boyut kazanmış 2005 yılına kadar zorunlu olarak uygulanacak bir yöntem olarak kullanılmıştır (Göçer, 2014).

1924 yılında ise bu yöntemin yerini ses ve kelime yöntemi almıştır. Bu programda akıcı bir okuma için yapılacak çalışmalara dikkat edildiği kadar okumanın nihai noktada 'anlama' için yapılmasına, metinlerin 'ahlaki ve edebi niteliğine de önem verilmiştir. Bununla birlikte anlamanın yanı sıra çocukların seviyelerine uygun kısa metinlerin ezberletilmesi de programın genel hedefleri arasında yer almıştır. 1926 yılında ses yöntemi terk edilmiş ve kelime yöntemi ile karma yöntem yürürlüğe konmuş, öğretmenler "muhtelit usul" ile "kelime yöntemi"'ni kullanma konusunda serbest bırakılmışlardır (Temizyürek ve Balcı, 2015). 1948 yılından sonra Türkiye'de yıllar boyunca işler durumda kalacak olan cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi yürürlüğe konmuştur (Güleryüz ve Özdemir, 2015). 1948 programında hazırlanan ilk okuma-yazma öğretimi programı diğer programlara nazaran yenilikleri içinde barındırmıştır. Programda "İlk Okuma ve Yazma" başlığı altında birinci sınıflarda yürütülen çalışmaların basit cümle ve kelimelerden başlaması, özellikle ilk üç düzeyde dilbilgisi başlığı altında dilin doğru kullanılmasının öğretilmesi hedeflenmiştir. Yirmi yıl uygulanan bu program sonrasında 1968 yılında yeni bir ilk okuma-yazma öğretimi programı hazırlanmış, yeni programda farklı içeriklere yer verilmiştir. Daha detaylı hazırlanan 1968 programında anlama becerisi yanında

dinlemeye de yer verilmiş, programın ‘yazı’ başlığı içerisinde bulunan yazı çalışmaları güzel bir el yazısı geliştirme amacı ile oluşturulmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2015).

2000’li yıllara gelindiğinde ise, Milli Eğitim Bakanlığı müfredatta olan yöntemin birçok eksikliği bünyesinde bulundurduğunu gerekçe göstererek değiştirilmesi kararı almıştır. 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı itibariyle ülkenin farklı bölgelerinde bulunan 120 pilot okulda ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi devreye alınmıştır (Güneş, 2013b). Bu pilot uygulamalardan gelen veri ve sonuçlar neticesinde, yöntem 2005’ten 2018 yılına kadar Türkiye’nin genelinde uygulamaya alınmış 2018 yılında Türkçe dersi öğretim programlarında ilk okuma-yazma öğretiminde “Ses Esaslı ilk okuma-yazma Öğretimi” benimsenmiştir (MEB, 2017).

2.2. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

İlk okuma yazma öğretiminde farklı yöntemler ile uygulanmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi yöntemlerini Bireşim/Sentez Tümevarım Yöntemleri, Çözümleme /Analiz/Tümdengelim Yöntemleri ve Karma/ Eklektik Yöntem olarak üç başlık altında toplamak mümkündür (Çelenk, 2007).

2.2.1. Bireşim /Sentez Tümevarım Yöntemleri: Bireşim yöntemleri kendi içerisinde, harf/alfabe tekniği ile okuma yazma öğretimi, hece tekniği ile okuma yazma öğretimi ve ses tekniği ile okuma yazma yöntemi olmak üzere üç şekilde sınıflandırılmaktadır.

2.2.1.1. Harf Tekniği: Türkiye’de ve dünyada okuma yazma öğretiminde uzun zamandan beri kullanılan bir tekniktir. Bu tekniğe göre okumayı öğrenmek için önce alfabenin harflerini öğrenmek gerekmektedir. Bu teknikte ilk olarak ünlüler (sesli harfler) öğretilmektedir ve sonrasında ünsüzler (sessiz harfler) ünlüler ile beraber okutulmaktadır. Öğrenci önce büyük harfleri alfabetik sıraya göre öğrenmekte sonrasında ise küçük harfleri öğrenmektedir. Ardından ise “ab, eb, ib, ib…” harflerini heceler şeklinde öğretilmektedir. Sonra üç, dört ve beş harfli kelimeler heceleyerek okutulur. Harf yöntemindeki temel itiraz, harflerin adını öğrenmenin sözcüğü doğru söylemek için yeterli olmamasıdır. Bu metotta sıkıcı, faydasız egzersizlerin kullanılması çocukta okuma isteksizliği yapmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin harfleri sık sık tekrar etmeleri harflerin doğru kullanılmasını önlemektedir (Koç, 2012).

2.2.1.2. Hece Tekniği: Hece tekniğinde alfabe yöntemindeki harflerin yerine heceler kullanılır. Öğrencilere harf yerine heceler tanıtılır. Heceler birleştirilerek sözcükler oluşturulur. İlk olarak bir sessiz ve bir sesli harften oluşan 'ba, cü, di…' gibi heceler kullanılarak 'kedi, yedi, bana' gibi anlamlı sözcükler yapılır. Özellikle ilk başlarda kolay ve anlamlı sözcükler oluşturulmasına özen gösterilir. Oluşturulan sözcüklerden de anlamlı cümlelere ulaşılır. Öğrenilen heceler arttıkça oluşturulan kelime ve cümle sayısı artırılarak öğretime devam edilir. Güneş'e göre (2017) hece tekniğinde öğretime önce sesli harflerden başlanmaktadır. Güneş (2017), bu uygulamaya Mathurin Boscher yöntemini örnek vermektedir. Boscher yönteminde önce sesli harfler tanıtılır. Daha sonra sessiz harfler anlamlı hece üretecek şekilde verilir öğrenciler heceler bir araya getirilerek sözcükler oluşturulur.

Hece tekniğinde okuma yazma öğretimine seslerle başlandığı için ses birleştirme yöntemleri ile karıştırılmaktadır Jones 1970 hece tekniğine farklı bir uygulama ortaya koymuştur. Öncelikle öğrencilerin anlamını bildiği kelimelerden başlanması gerektiğini ifade eder. Kelimeler belirlendikten sonra içerisinde sesli harfi ile başlayan ses gruplarının altı çizilir kafiye olacak şekilde yeni kelimeler seçilir. Daha sonra farklı kelimelerde altı çizilen ses grupları ile yeni kelimeler oluşturulur.

Rozin ve Gleitman (1977) tarafından hece tekniğinde farklı bir uygulama geliştirilmiştir bu uygulamada öğrenciler kendilerine verilen resimleri yorumlarlar resmi ifade eden cümlelerin kelimeleri abartılı ve yavaş bir şekilde ayrım yerlerinden vurgulanarak okunur. Örnek olarak çocuğa 'ba' hecesi öğretilir hemen ardından 'baba' sözcüğü verilir. Aile fotoğrafı içerisinde baba gösterilerek sözcük vurgulanır Çocuğun babası ile ilgili özel bir durum yoksa (ölüm, ayrılık, hapis vs) baba hakkında konuşularak tekrarlı okuma yaptırılır ve yazdırılır. Öğretim sırasında heceler ve sözcükler özenle seçilmelidir çocuklar açık heceleri daha kolay ve hızlı okuma eğiliminde oldukları için önce açık hecelerden oluşan sözcükler 'baba, kedi dede' gibi sözcükler sonra kapalı hecelerden oluşan 'baston, gözlük defter gibi' sözcükler öğretilmektedir.

2.2.1.3. Ses Tekniği: Ses metodunda, seslerin isimlerini vererek değil, sesi tanıtarak başlanılmaktadır. Harfin sesi verildiğinde sadece "sss" sesi duyulur. "e" sesi harfin önüne yerleştirilmemiştir. Daha sonrasında ise bilinen sesli harflerin arkasına eklenerek heceler ve kelimeler oluşturulmaktadır. Harf metoduna göre bu yöntem günümüzde birçok ülkede ve ülkemizde kullanılmaktadır. Bu yöntemin ön plana çıkan eksikliği ise sese fazla vurgu yapması ve anlamayı önlemesidir. Diğer önemli eksiklik ise, ses metodunun tüm diller için uygun olmamasıdır. Yazılı olarak okunmayan ve telaffuz edildiği gibi yazılmayan fonetik olmayan dillerde uygulanması zordur. Ses yöntemi ile öğrencilerin kısa sürede okuma yazmayı öğrenecekleri varsayımına rağmen, ilerleyen dönemlerde doğru, hızlı ve anlamlı bir şekilde okuyup yazmalarını ve okuduklarını anlamalarını engellediği için işlevsel değildir. Ses metodu, cümle öğretiminde bir adım olarak kullanılmaktadır fakat öğrencilerin okuyup yazdıkları kelimeler üzerinde çalışmalar söz konusudur. Ses yönteminin sakıncaları özetle şunlardır (Koç, 2012).

1. Fonetik olmayan dillerde etkin değildir.
2. Öğrenciler, ünsüzlerin telaffuzuna sözcükleri telaffuz etmeyi zorlaştıran başka sesler eklemektedirler.
3. Öğrenci, harflerin seslerine yoğun bir şekilde yoğunlaştığı için metni hızlı okuyup yazamamaktadır.
4. Öğrenciler her harfin sesini çıkararak okumayı ve yazmayı öğrendikleri için sessiz okuma becerisini kolay kazanamamaktadırlar.

2.2.2. Çözümleme /Analiz/Tümdengelim Yöntemleri: Çözümlemeye dayalı okuma yazma yöntemleri hikaye, metin, cümle ve kelime çözümleme teknikleri olarak kategorize edilmektedir. Okuma yazmanın bu teknikler çerçevesinde nasıl öğretildiğine ilişkin detaylı açıklamalar ise aşağıdaki alt başlıklarda verilmektedir.

2.2.2.1. Hikaye/Öykü/ Metin Çözümleme Tekniği: Çocukların düzeylerine uygun bir hikaye ile okuma yazmaya öğretimine başlanılan bu teknikte, hikayeyi oluşturan cümleler analiz edilerek kelimeler, heceler ve sesler öğretilmektedir. Bu teknikte anlamlı bir metinle başlamak, öğrencilerin metindeki olayları algılamasını ve aralarındaki ilişkiyi kavramasını sağladığı için okumayı ve yazmayı daha albenili kılmaktadır. Bu teknikte kayda değer olan uygun hikaye metnin seçilmesidir. Öğrencilerin ilgi ve heveslerine uygun metnin seçilmesi, okunması, dinletilmesi ve çocuklara yazdırılıp okutulması ve ardından deşifre işlemine geçilmesi gerekmektedir (Koç, 2012). Hikayeli okuma yazma öğretimin avantaj ve dezavantajları ise aşağıda verilen Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Hikayeli Okuma Yazma Öğretim Metodunun Avantaj ve Dezavantajları

Avantajlar	Dezavantajlar
● Hikayeleri anlatımda, hikayedeki olayların takibi için, öğrenci okurken gözün hareketlerine göre olduğundan, okuma oldukça hızlıdır. ● Bu yöntemde öğrencilerin okuduğunu anlama, yazılı ve sözlü anlatım yeteneklerinin gelişimine katkı sunmaktadır. ● Hikayeli anlatımda, hikayedeki metinlere göre yapılan vurgular ve tonlamalar öğrencilerin anlamlı okuma seviyelerini arttırmaktadır.	● Yeterli araç ve gereçlerin olmadığında bu yöntemin etkinliği azalmaktadır. ● Düzeye uygun hikaye bulmakta zorluk yaşanabilmektedir. ● Okuma ve yazma öğretimi uzun zaman alabilir. ● Bu metodun başarısında okuma yazma öğretecek öğretmenlerin bilgi ve beceri seviyeleri de etkilidir. ● Bu yöntem sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda etkinliği azalmaktadır.

Kaynak: Cemaloğlu, (2000: 73).

2.2.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği: Çözümlemeye dayalı cümle tekniği, önceki okuma yazma öğretim tekniklerinin ileri aşamalarından biridir. Cümle anlamı taşıyan ve yargı bildiren bir dil öğesidir. Bu nedenle okuma yazma eğitimine bu teknikle başlanması birçok eğitimci tarafından önerilmiştir. Türkiye'de 1936 ve 1948 senelerinde ilkokul öğretim programlarında çözümlemeye dayalı cümle tekniğine geçiş olmuştur. 1948 ve 1968 ilköğretim programlarında ise "ilk okuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere dönüşmelidir" ifadeleri ile okuma yazmada çözümlemeye dayalı cümle tekniğinin uygulanacağı belirtilmiştir. Cümle tekniği okuma yazma öğretiminde kullanılmasının nedenlerinin başında okuma sırasında göz, harfleri tek tek değil, genel olarak kelimeleri, hatta satırın büyük bir bölümünü bir kerede kavrayabilmektedir. Ayrıca, okuma yazma öğretimine anlamlı cümlelerle başlamak, cümledeki kelimelerle yeni cümleler ve mantıklı metinler düzenlemek öğrencilerin anlama ve ifade etmelerine katkı sağlayacak ve dil gelişimine uygundur (Güleryüz, 1997). Taner Derman ve diğerleri (2019), çalışmalarında farklı dil etkinlerinin dil gelişiminde etkili olduğunu tespit etmişlerdir ve bu bağlamda makalelerinde Türkçe dil etkinliklerinde farklı tekniklerin 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda Türkçe dil etkinliklerinin çocuklara farklı tekniklerle sunulması çocukların dil gelişimine olumlu yönde etki ettiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, ebeveynlere aile katılım etkinliklerinde kullanabilecekleri ve ailelerin çocukları ile birlikte yapabilecekleri dil etkinlikleri hazırlamaları tavsiye edilmektedir. Aileler evlerinde kitap okuma, sohbet etme, hikaye çizme, kukla çizme, kukla sohbeti gibi etkinlikler yapmaları önerilmektedir.

2.2.2.3. Kelime/Sözcük Çözümleme Tekniği: Okuma ve yazma öğretiminde ilk olarak öğrencilere hazırlanan anlamlı kelimelerin öğretilmesi ile başlamaktadır. Öğrenciler öğrendikleri kelimeleri cümle içinde kullanmaktadırlar. Kelime, düşünce ve bellek için ana birim kabul edilmektedir. Öğrencilerin dikkatini metne çekerek, okudukları metinler üzerinde düşünmeye, beğeni ve alakayla okumaya alıştırılmaktadır. Kelime metodu okuma yazma öğretiminde mühim bir adımdır ve bu metot çözümleme temellidir. Kelime metodu, anlamlı bir dil birliği olan cümle çözümleme metoduna geçişi sağlamaktadır. Kelime metodunun dezavantajları ise şunlardır (Koç, 2012).

- Devamlı tekrarlar öğrencilerin okuma yazma öğretimine yabancılaşmasına sebebiyet verebilir.
- Kelimeler üzerine olağan dışı odaklanma cümlelerin anlaşılmasını önlemektedir.
- Bu metotla öğrenciler hızlı ve anlamlı okuma yapamamaktadırlar.

- Öğrenciler, kelimeleri kök olarak öğrendiklerinden kelimelere getirilen ekleri öğrenmekte zorlanabilirler.

2.2.3. Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi: Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımla birlikte 2005 yılından itibaren cümle çözümleme yöntemi yerine ses temelli (esaslı) cümle yöntemi uygulanmaktadır. Ses temelli (esaslı) cümle yönteminde ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanılmaktadır. Bu sesler alfabetik sıraya göre olmayıp ses gruplarına göre yapılmaktadır. Anlamaya yönelik birkaç ses verildikten sonra seslerden hece, kelime ve cümleler elde edilmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde, cümleler kısa sürede ulaşılabilecek biçimde düzenlenmektedir. Yazma öğretiminde dik temel harfler kullanılır. Seslerin/harflerin öğretiminde ses/harfler, Türkçenin ses yapısı, harflerin yazılma basitliği ve anlamlı hece ve kelime çoğaltmadaki işlevsellik göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır ve ses temelli cümle yöntemindeki aşamalar aşağıdaki gibidir (Sağırlı,2019).

1. İlk okuryazarlık hazırlığı
2. İlk okuryazarlık başlangıcı ve ilerlemesi
    a. Sesi algılama ve tanıma
    b. Ses / harf okuması ve yazmasının yapılması
    c. Ses/harf, hece, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulmaktadır.
    d. Son olarak metin oluşturulmaktadır.

2.3. Ulusal ve Uluslararası Literatür İncelemesi

Bu bölümde, ilk okuma-yazma öğretimi ve bu öğretimde kullanılan yöntemler üzerine yapılmış ulusal ve uluslararası akademik ve bilimsel yayınlar değerlendirilmektedir. Yapılan bu literatür incelemesi sonucunda ön plana çıkan ulusal ve uluslararası çalışmalardan bazıları aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

2.3.1. Ulusal Çalışmalar: Tabak (2021), çalışmasında ilk okuma-yazma öğretimine etki eden temel faktörleri, öğretmen görüşlerini inceleyerek eğitim-öğretimde yaşanan genel sorunların öğrencinin başarısının üzerinde ne kadar etkili olduğu, daha etkili ilk okuma-yazma öğretimi için bu faktörlere yönelik çözüm önerileri tespit etmeyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin genel çıkarımları birinci sınıflarda özel olarak ilk okuma-yazma öğretimine öğrencinin fiziksel ve bilişsel özellikleri, okul olgunluğu, derse ilgisi, ödevlerinin ve sınıf içi çalışmalarının takibini sağlaması süreci olumlu veya olumsuz olarak etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Öğrencinin motivasyonunu etkileyen durumlarda yapılacak öğretmen, aile, eğitim-öğretim programı ve okul/çevre takip alanlarındaki iyileştirmelerin, bireyin ilk okuma-yazma öğrenimindeki başarısını da yükselteceği araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Ercan (2021), çalışmasında Covid-19 Pandemi döneminde 2020-2021 eğitim öğretim yılındaki ilk okuma-yazma sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve velilerin görüşlerinin belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde zorlandıkları ve yüz yüze eğitimdeki gibi öğrencileri sürece aktif şekilde dâhil edemedikleri araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Şahin (2021), çalışmasında ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde sınıf içinde yapılan sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme ile okuma ve yazma etkinliklerinde, her bir sesin öğretimi aşamasında kullanılmak üzere, öğretilecek sesi öğrencilerin daha iyi hissetmesi, tanıması, ayırt etmesi, okuması ve yazması için kullanılmak üzere 29 adet çocuk şarkısı yazılmış ve bestelenmiştir. Bestelenen bu şarkıların ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeylerine, sesli okuma hızlarına, yazma hızlarına, söyleneni anlama hızlarına ve bir konuda fikrini söyleme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu lehine sesli okuma becerilerinde, yazma becerilerinde okuma hızlarında, yazma hızlarında anlamlı fark olduğu ve deney grubu öğrencilerin müziksel becerilerinin ve ilk okuma-yazma öğretimine karşı olumlu tutumlarının da arttığı araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Bozan ve Anılan (2021) çalışmalarında, Covid-19 Pandemi döneminde ilkokul eğitiminin temel süreçlerinden biri olan birinci sınıf ilk okuma-yazma öğretiminin nasıl gerçekleştiğini derinlemesine incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında, pandeminin her alanda olduğu gibi okuma yazma öğretim sürecini de olumsuz etkilediği yer almaktadır.

Özcan (2020), çalışmasında çocukların ilk okuma-yazma öğrenme sürecindeki okuma, yazma ve okuduğunu anlama başarı düzeylerini, ilk okuma-yazma hata türlerini, görsel algı ve fonolojik farkındalık düzeylerinin tespit etmek çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık, görsel algı, okuma hızları, okuma hataları yapma, okuma başarısı, sözcük ve cümle yazma hataları yapma, sözcük ve cümle yazma başarısı, okuduğunu anlama başarısı bakımından orta düzey bir gelişime sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca görsel algının çoklu aracı rollerinin bulunduğu, görsel algının cümle yazma hatasına etkisinde sözcük yazma ve okuma hatasının çoklu aracılık rollerinin olduğu, görsel algının okuma hatalarına etkisinde okuma hızı, sözcük/cümle yazma hataları değişkenlerinin çoklu aracılık rollerinin olduğu, görsel algının okuma başarısına etkisinde fonolojik farkındalık değişkeninin aracı rolünün olmadığı araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Altunkaynak ve Çağımlar (2020) çalışmalarında, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde kullandıkları eğitim teknolojilerinin öneminin ortaya konulmasını amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin verdikleri yanıtlar "orta" düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim teknolojisi kullanımına ilişkin yanıtlarının cinsiyete göre değişmediği ancak mesleki deneyim, mezuniyet durumu ve sınıf mevcudiyetine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ataş ve Yıldırım (2020) ise, Türkçe Birinci Sınıf İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabını sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı'nı genel anlamıyla "Kısmen Yeterli" olarak gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde ders kitabından bir kaynak olarak oldukça fazla yararlandıkları, ders kitabının sesi hissettirme ve tanıma ile ilgili bölümlerini yeterli görürken; hece ve kelimeye geçiş bölümlerini ise yetersiz gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Babayiğit ve Gültekin (2019) makalelerinde, okuma yazma öğretiminde oyun öğretim yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularının analizi sonucunda oyun öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde oynanan oyunlar öğrencilerin ilgisini çektiği belirtilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmeninin ilk okuma-yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu oyunla öğretim yönteminin etkili ve verimli bulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Başal'da (2007) çalışmasında, oyunun ve oyun etkinliklerinin çocukların yaşamlarının önemli bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Kahraman ve Başal (2011) makalelerinde, çocukların cinsiyetinin oyuncak tercihlerini etkilediğini ve kız çocuklarının geleneksel olarak kadınsı oyuncaklar olarak görülen oyuncak bebek, yiyecek ve mutfak eşyalarını tercih ederken,

erkeklerin ise geleneksel olarak erkeksi oyuncak olarak görülen araba, silah, kamyon vb. oyuncakları tercih ettikleri belirtmişlerdir. Bu durumun ilk okuma-yazma öğretimi etkinlikleri düzenlenirken de göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Karamuklu (2018) tarafından yapılan çalışmada ise disleksi olan çocukların okuma yazma öğretimlerinde ses temelli ve cümle (çözümleme) okuma yazma yöntemlerinin etkililiği incelenmiştir. Cümle çözümleme yönteminin ses temelli cümle yöntemine göre disleksisi olan öğrencilerde harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin okunması ve yazımında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Babayiğit ve Erkuş (2017) çalışmalarında, okuma yazma öğretimi sürecindeki sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin derslerde sıkılması, ailelerin harflerin isimlerini öğretmeye çalışması, sınıfların kalabalık olması, ailelerin okumaya ve yazmaya acele etmesi gibi sorunlar tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılan çözüm önerileri ise, sınıftaki öğrenci sayısının 30'u geçmemesi; ailelerin, öğrencilerin ödevlerini yapmaları ve gözden geçirmeleri konusunda desteklenmesi, öğretmen-veli iş birliğinin sağlanması, sınıfların teknolojik araçlarla donatılması, en az haftada bir veli toplantısı yapılması, okul öncesi eğitim zorunlu olmalı, sınıftaki sıralar ergonomik özelliklere sahip olması önerilmiştir. Benzer şekilde, Anras'da (2020) mesleğinde yeni olan sınıf öğretmenleri ile deneyimli sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Yaşar ve Güvey Aktay (2015) araştırmalarında, sınıf öğretmenleri okuma becerisini çoğunlukla okuduğunu anlama olarak tanımlarken, kurallara uygun okumanın okuma becerisi anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri cümle yönteminin okumayı geliştirici, kurallara uygun dil öğrenimi sağlayıcı ve uygulamayı kolaylaştırıcı yönleriyle yararlı olduğunu; aynı zamanda okumayı ve uygulamayı güçleştirici yönleriyle de sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmiştir. Buna karşın, ses temelli (esaslı) cümle yöntemi okumaya geçiş süresini kısaltması bakımından yararlı bulunmuş ve bu nedenle çoğunlukla ses temelli (esaslı) cümle yönteminin tercih edildiği ifade edilmiştir.

Tunçer ve diğerleri (2015) ise, öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersindeki akademik başarıları ile bu derse yönelik tutumları, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının düşünme stilleri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akademik başarıları ve ilk okuma-yazma dersinin öğretimine yönelik tutumları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, ilkokul öğretmen adaylarının akademik başarılarının, ilk okuma-yazma dersine yönelik tutumlarının ve

üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlk okuma yazma dersine yönelik tutumlar, ilk okuma-yazma dersinde akademik başarıyı desteklemektedir.

Arslan (2015) çalışmasında, birinci sınıf öğretmenlerinin şarkılarla okumayı nasıl öğrettiklerini araştırmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında (on) birinci sınıf öğretmenine uygulanan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler müzik etkinliklerinin okuma öğretimi sürecine katkılarını açıklamışlardır. Öğretmenler müzik etkinlikleri sayesinde kalıcı öğrenmeyi, olumlu olmayı, sakinleşmeyi, mutlu etmeyi, isteyerek ve kararlı öğrenmeyi, özümsemeyi, birinci sınıflar için sağlam öğretimin temeli, okumanın temel taşı olmayı sağlayabileceklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin genel olarak okuma öğretiminde şarkı kullanımının önemli olduğuna inandıkları görülmektedir. Bunun yanında şarkıların öğrenmeye olumlu etkisi öğretmenlerin şarkıların faydalı olduğuna inanmalarının bir diğer nedenidir. Birinci sınıf öğretmenleri öğrencilerin mutlu olduklarını, çok eğlendiklerini, hevesli olduklarını, sıkılmadıklarını, öğrenmeye istekli olduklarını, dersten keyif aldıklarını, dersleri sevdiklerini ifade etmektedirler.

Maviş ve diğerleri (2014), makalelerinde cümle çözümleme yöntemiyle eğitim verilen öğrencilerde okuma hızı ve anlamanın daha hızlı olması, yazma becerisinde farklılığın bulunmaması bulgular arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu cümle çözümleme yönteminde masal/hikâye oluşturma, öğretimi bir bağlam içerisinde yapma ve oyunların kullanımının daha kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Susar Kırmızı ve Kasap (2013) araştırmalarında, bitişik eğik yazı ve temel dikey harflerle temel okuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Analiz sonucunda öğretmenlerin hem öğrencileri okuma yazmaya hazırlamada hem de yazma öğretiminde temel dikey harflerle öğretimi daha kolay buldukları görülmüştür. Ayrıca temel dikey harflerle öğrencilerin daha güzel ve okunaklı yazdıklarını savunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, temel okuma yazma öğretiminde bitişik eğik ve eğik yazıyı daha zor buldukları için temel dikey harfleri tercih etmişlerdir.

Aktürk ve Taş (2011) Türkiye'de uygulanan ses temelli okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından fazlası "Ses Temelli Cümle Yöntemi" hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu yöntemin erken okuma ve yazma sağladığını ve bu yöntemle kalıcı öğrenme daha verimli bir şekilde olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntemin sınırlılığı ise okuma hızını yavaşlatması ve uygulamada bitişik eğik yazı kullanılması olduğu belirlenmiştir. Duran ve Çoban (2011) tarafından yapılan çalışmada ise, araştırmaya katılan öğretmenler, harflerin

öğretim sırası ile ilgili önemli bir sorun olmadığını, ancak beş gruba ayrılan ilk okuma-yazma öğretimi ses gruplarında son gruplarda yer alan p, ç, h, f ve s harflerinin ilk ses gruplarına kaydırılmasının hece ve kelime türetme de verimliliği arttıracağını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu açık heceye ulaşma tekniğinin akıcı okumayı zorlaştırdığını ve değiştirilmesi gerektiğini söylemektedirler. Ayrıca ilk grupta, hece, kelime, cümle ve metin üretme uygulamalarına yer verilmesinin sorun oluşturmadığı görüşündedirler.

Bay (2010), makalesinde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren temel olarak Ankara'da uygulanan İlköğretim Türkçe Dersi Yöntemi (1-5. Sınıflar) ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile erken okuma yazma öğretiminin değerlendirmesini yapmıştır. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemi yardımıyla erken okuma yazma becerilerinin %98 ve %100'e yakın bir oranda kazandıkları belirlenmiştir. Arslantaş ve Cinoğlu (2010) ise, öğretmenlerin, ses temelli (esaslı) cümle yönteminin, çözümleme yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okumaya geçme, okuduğunu anlama ve eğik el yazısının yazma becerilerine göre daha uygun olduğunu ancak; okuma hızı açısından çözümleme yönteminin, ses temelli (esaslı) cümle yöntemine göre daha uygun olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

Akyol ve Temur (2008) çalışmalarında, Ses Temelli Cümle Yöntemi veya Cümle Yöntemi ile okumayı öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmişlerdir. Araştırma iki ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okuduğunu anlama, dakika başına kelime okuma ve okuma hızları açısından yöntemler arasında fark bulunmamıştır. Öğrenciler okuma sırasında yer değiştirme, ekleme, tekrar, kendi kendine düzeltme, atlama gibi farklı hatalar yapmışlardır. Öğretmenlerin görüşleri, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, günlük gazete satın alma, okuma alışkanlığı ve ders dışı etkinliklerden etkilendiği yönündedir. Tok ve diğerleri (2008) ise, sınıf öğretmenlerinin çözümleme ve ses temelli öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ses temelli cümle yönteminin okumayı daha erken kıldığı, Türkçe ses yapısına çok iyi uyum sağladığı ve italik yazım açısından yazmayı zevkli kıldığı, akıcı hale getirdiği gözlemlenmiştir. Öte yandan öğretmenler, analiz yönteminin anlamlı okumayı sürdürdüğünü, hızlı okumayı, daha çok noktalama kurallarına uyarak doğru okumayı ve normal dikey formatta bir metni okumanın kolay olduğunu düşünmektedirler.

Genel olarak, ulusal literatür değerlendirildiğinde, ilk okuma-yazma ile ilgili çalışmaların yaşanan sorunlar, öz yeterlilik algıları, teknoloji kullanımı ve ilk okuma-yazmanın süreci ile ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkiye'de 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli (esaslı) cümle yöntemine

geçilmiştir ve bu öğretim yöntemine hala devam edilmektedir. Dolayısıyla, ses esaslı cümle yöntemine yönelik çalışmalarda ulusal literatürde dikkat çekmektedir. İlk okuma yazmada kullanılan yöntemlerin ve Türkiye'de kullanılan Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemi dışında kullanılan farklı yöntemler ile ilgili çok fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan, bu çalışmanın ilk okuma-yazma öğretimi için yeni bir yöntem geliştirilerek sunması hem literatüre katkı sağlaması hem de öğretmenlere katkı sunması beklenmektedir.

2.3.2. Uluslararası Çalışmalar: Kikas ve diğerleri (2018) makalelerinde, sınıf düzeyinde akıcı okuma, anlama, okumaya ilgi ve öğretim uygulamaları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Katılımcılar 21 sınıftan 466 çocuktur. Okuma akıcılığı ve ilgi birinci sınıfın başında ve sonunda, okuduğunu anlama birinci sınıfın sonunda değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin, çocukların ilk okuma akıcılığının daha zayıf olduğu sınıflarda öğretmen yönlendirmeli yöntemleri kullanma olasılıkları daha yüksek olduğu, çoğunlukla çocuk merkezli yöntemlerin kullanıldığı sınıflarda, çocuklar daha akıcı okuma, anlama ve daha yüksek ilgi gösterirken, öğretmen odaklı uygulamaların ağırlıklı olduğu sınıflarda, birinci sınıfın sonunda çocukların okuduğunu anlama düzeyleri daha düşük olduğu görülmüştür. Bulgular, öğretmen eğitimine olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Baker (2017) çalışmasında, ilkokul döneminde zorluk çeken öğrencileri desteklemek için konuşma tanıma teknolojisini kullanmanın fizibilitesini incelemek için etnografik araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Beş ay boyunca haftada dört gün yapılandırılmış bir konuşma tanıma teknolojisi destekli yazma merkezine katılan sekiz birinci sınıf öğrencisinin gözlemleri yapılmıştır. Katılımcı gözlemi, alan notları, ses ve video kayıtlarının transkriptleri ve öğrenci ürünleri (sınıf çalışma sayfaları, konuşma tanıma teknolojisi ekran görüntüleri ve öğrenci yazıları), öğrencilerin belirlenen yazıları yazarken konuşma tanıma teknolojisi kullanımını göstermek için kullanılmıştır. Bulgular, konuşma tanıma teknolojisini kullanmanın okuma güçlüğü yaşayan çocukları desteklediğini göstermektedir.

Petersen ve diğerleri (2016) makalelerinde, 600 anaokulu öğrencisine uygulanan erken statik ön okuma ölçümleri ile erken dinamik değerlendirme okuma ölçümlerinin sınıflandırma doğruluğunu incelemekte ve karşılaştırmaktadırlar. Sonuçlar, dinamik değerlendirmelerin statik ölçümlere göre önemli ölçüde daha yüksek sınıflandırma doğruluğu sağladığını, ancak iki dinamik değerlendirmenin sınıflandırma doğruluğunun önemli ölçüde farklılık göstermediğini göstermiştir. Statik ölçümler için duyarlılık %80'den azdır ve özgüllük %33 ila %51 arasındadır. Dinamik değerlendirmeler için duyarlılık ve özgüllük, %70 veya daha yüksek olan Hispanik çocuklar için özgüllük dışında, tüm çocuklar için %80'den fazla bulunmuştur.

Sonuçlar ayrıca, statik ve dinamik ölçümlerin kombinasyonunun, tek başına dinamik değerlendirmelere göre sınıflandırma doğruluğunu iyileştirmediğini göstermiştir.

Juraja ve Kljucaric (2014) çalışmalarında, ilk okuma ve yazmaya hazırlık döneminde anadil öğretimi ve öğreniminde metodolojik yaklaşımın, çocuğun ileri bilişsel, duygusal ve psikomotor gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında bütüncül yaklaşım ile uygun öğretim stratejileri, yöntemleri benimsenerek hazırlanan öğrenme içeriklerinin çocuğa sunulması gerektiği yer almaktadır.

Maddox ve Feng (2013), okuma akıcılığını ve heceleme doğruluğunu geliştirmek için tüm dil öğretiminin ses bilgisi öğretimine karşı etkinliğini araştırmışlardır. Katılımcılar, bir okulun genel eğitim sınıfındaki birinci sınıf öğrencileridir. 22 katılımcıyı rastgele iki eğitim grubuna ayırmak için tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Bir gruba, çocukların herhangi bir fonetik talimatı olmadan kelimeleri yalnızca bir hikaye bağlamında okudukları, tüm dil ilkelerini kullanarak talimat verilmiştir. Diğer gruba, bir hikaye ya da herhangi bir bağlamsal etki olmaksızın açık ses bilgisi öğretimi kullanılmıştır. Dört haftalık eğitimden sonra, sonuçlar, öğrencilerin akıcı okuma veya heceleme doğruluğu üzerindeki etkisinde iki okuryazarlık yaklaşımı arasında istatistiksel farklılıklar olmadığını göstermektedir. Genel olarak, fonetik grubu hem okuma akıcılığında hem de yazım doğruluğunda daha fazla büyüme göstermiştir. Bir okuryazarlık yaklaşımının, sesbilgisini ve tüm dili tek bir müfredatta birleştirmesi, ancak sesbilgisinin gelişimine daha fazla önem vermesi önerilmiştir.

Martens ve diğerleri (2012) çalışmalarında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin resimli kitaplarla çeşitli okuma, yazma ve sanat etkinliklerinin çocukların yazılı dilin yanı sıra sanat yoluyla okuma becerisi edinme ve iletişim kurmayı nasıl öğrendiklerini incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, ilkokul birinci sınıf çağındaki çocukların çok yönlü düşünüp okuyabildiklerini sanat etkinliklerini geçerli bir iletişim aracı olarak okuduğunu anlamada etkili olduğu araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Carlisle ve diğerleri (2011) araştırmalarında, birinci sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretiminde kullandıkları araçlar ve öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılım değişkenlerinin okuma öğretimi üzerine etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada üç grup oluşturulmuştur; birinci grup öğretmenler için sadece seminerler düzenlenmiştir, ikinci grup öğretmenler için seminerler ve öğretmenlerin öğretim süreçlerini değerlendirmelerine destek sağlanmıştır ve üçüncü grup öğretmenler için ise birinci ve ikinci grupta yer alan seminer ve öğretim süreçlerinin değerlendirmesinin yanı sıra öğretmenlere okuma yazma öğretimi sürecinde bir öğretim koçu rehberliğini içermektedir. Üçüncü grupta

bulunan öğretmenlerin diğer iki grupta bulunan öğretmenlerden öğretim sürecinde daha etkili olduğu araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Gersten ve diğerleri (2010) çalışmalarında, bir mesleki gelişim modeli olan Öğretmen Çalışma Grubu'nun birinci sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama ve kelime öğretimi, bu alanlardaki bilgileri, öğrencilerinin anlama ve kelime hazinesi başarısı üzerindeki etkisini incelemek için rastgele saha denemeleri kullanılmıştır. Öğretmenlik uygulamasına ilişkin sınıf gözlemleri, Öğretmen Çalışma Grubu okullarında önemli gelişmeler göstermiştir. Öğretmen Çalışma Grubu öğretmenleri ayrıca kelime öğretiminin öğretmen bilgisi ölçüsünde kontrol öğretmenlerinden önemli ölçüde daha iyi performans göstermiştir. Öğrenci sonuçlarının doğrulayıcı analizi, sözlü kelime dağarcığında marjinal olarak önemli etkiler göstermiştir.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan desen, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın uygulama basamakları ve özellikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ile yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, olguların ve algıların doğal bir ortamda gerçekçi ve bütünsel bir şekilde ortaya konulması için sürecin nitel olarak devam ettiği araştırmalar olarak ifade edilmektedir. Nitel araştırma, disiplinler arası bir bütünsel bakış açısı ile araştırmanın probleminin yorumlanmasını benimseyen bir yöntemdir (Karataş, 2015). Palmer ve Bolderston'e (2006) göre, nitel araştırma katılımcıların öznel deneyimleri aracılığıyla belirli bir sosyal olguda deneyimlenen belirli anlam ve davranışlara ilişkin içgörü kazanmaya çalışan yorumlayıcı bir yaklaşımdır. Araştırmacı "neden" ve "nasıl?" gibi sorular sorarak özetleyerek, kavramlar, hipotezler ve teoriler oluşturmaktadır.

Eylem araştırması, belirli bir sosyal durumu sistematik olarak araştıran ve işbirlikçi katılımı teşvik eden bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Eylem araştırması, aynı zamanda araştırma topluluğunun üyesi olan katılımcılar tarafından araştırmaya yönelik öz-yansıtıcı, sistematik ve eleştirel bir yaklaşımı içermektedir. Eylem araştırmasındaki amaç uygulamada eleştirel olarak bilgilendirilmiş değişiklikler meydana getirmek için katılımcılar tarafından araştırmaya değer görülen sorunlu durumları veya konuları belirlemektir (Burns, 2009). Eylem araştırması çeşitli aşamalardan meydana gelmektedir ve Burns (2005), eylem araştırmasının aşamalarını ve aşamaların odak noktalarını aşağıda verilen Tablo 2'de açıklamıştır.

Tablo 2

Eylem Araştırmasının Aşamaları

Aşamalar	Aşamaların Odak Noktaları
Keşfetme	Araştırma için genelleştirilmiş alanları belirlemek.
Problemin Tanımlanması	Fikirleri iyileştirmek için gerçekleri bulmayı üstlenmek.
Eylem Araştırmasının Planlanması	Uygulanabilir bir eylem planı geliştirmek.

Verilerin Toplanması	İlk olarak veri toplama tekniklerini seçmek ve uygulamak.
Analiz Etmek	Ortaya çıkan verileri eşzamanlı olarak incelemek ve analiz etmek. Analiz kapsamında hipotezler kurulmuştur ve gözlemler yapılmıştır.
Raporlama	Süreçleri biçimlendirici veya özet olarak başkalarına aktarmak.
Sonuçların Değerlendirilmesi	Yapılan uygulama ile elde edilen sonuçların değerlendirilmesidir.

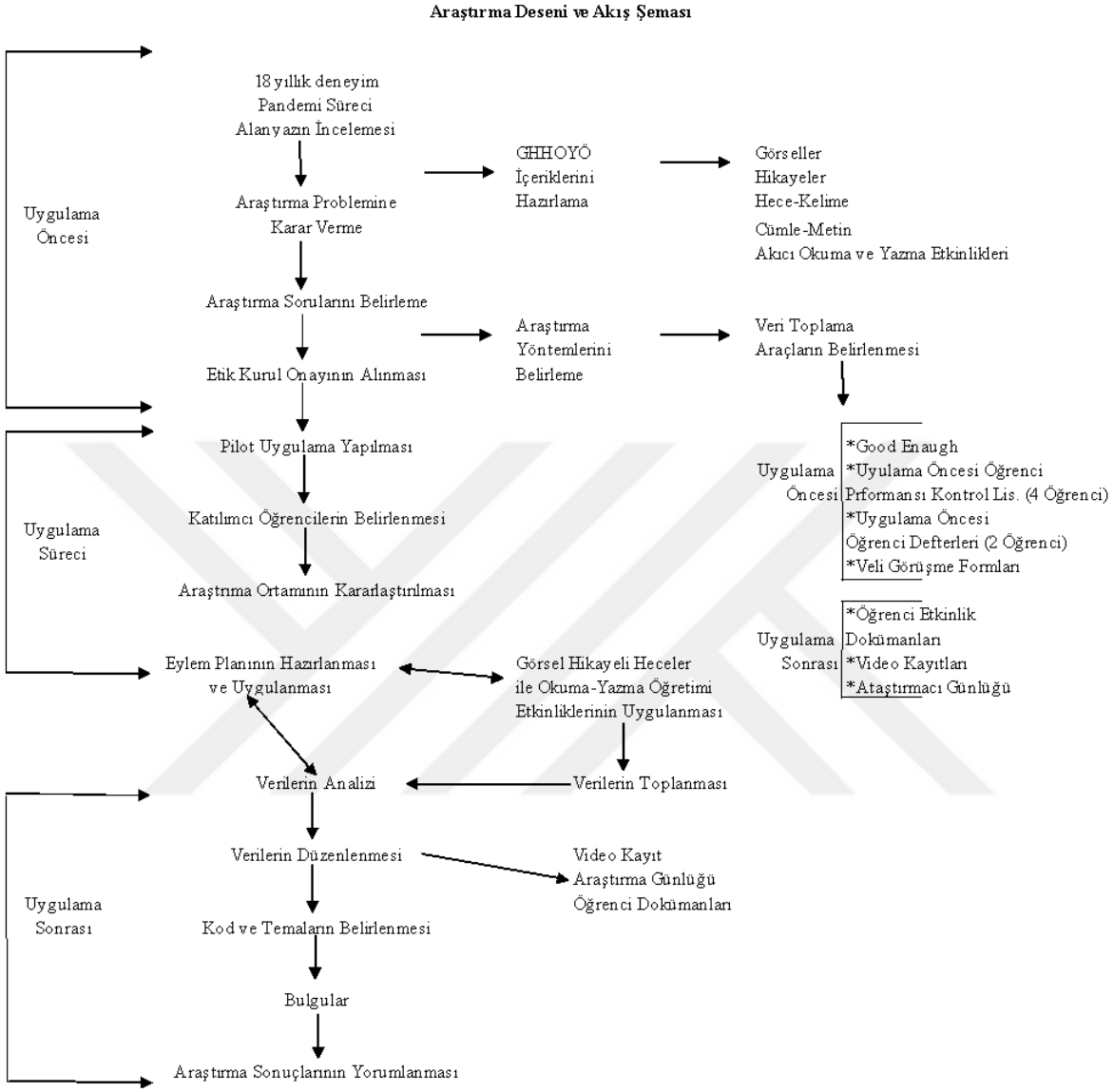
Kaynak: *Burns, (2005: 60).*

Araştırmanın yapılacağı ortam, araştırmacının durumu ve amaçlar göz önüne alınarak bu çalışma eylem araştırması olarak desenlemiştir. Gürgür (2017), eylem araştırmasını "değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma süreci" olarak tanımlamıştır. Ferrrance'e (2000) göre eylem araştırmasında neyin yanlış olduğundan ziyade var olan durumun nasıl daha iyi hâle getirilebileceğine odaklanılır. Bu yüzden de bir alandaki bütün bilgileri bulmak için değil becerileri geliştirmek için uğraşılır. Teoriden çok uygulamaya önem verilir.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırma deseninin tercih edilmesindeki diğer bir etken, her öğrencinin ilk okuma-yazmayı öğrenme performansının birbirinden farklı olmasıdır. Nitel araştırmalarda her bir öğrenci diğerlerinden farklı kabul edilmekte iken nicel araştırma yöntemlerinde herkes eşit kabul edilmektedir (Şaban ve Ersoy, 2019). Dolayısıyla bu araştırma, bir sınıf öğretmenin Pandemi nedeniyle bir dönem okula gitmiş ancak okuma yazma becerisi kazanımını edinemeyen iki öğrenci ve birinci sınıfa kayıtlı olup yüz yüze eğitim göremeyen iki öğrenci olmak üzere dört öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımı sorunlarına çözüm üretme sürecine yönelik eylem araştırmasıdır. Bu çalışmanın akış şeması aşağıda Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1

Araştırma Deseni ve Akış Şeması



Şekil 1'de görüldüğü gibi bu çalışma uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası yapılacaklar olarak akış şeması oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde ilk olarak alanyazın incelenmiş araştırmanın problemine karar verilmiştir. Araştırmanın problem durumuna uygun araştırma desenine karar verilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarına karar verilmiştir. Aynı zamanda araştırmacının mesleki deneyimleri ve alanyazın incelemeleriyle Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi materyalleri hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde ilk olarak pilot uygulama yapılmış olup katılımcı öğrenciler ve çalışma ortamına karar verilmiş, ardından eylem planı hazırlanıp uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ise araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

3.2. Araştırmadaki Çalışma Grubu

Bu araştırma; 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim ve öğretim yıllarında Bursa İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı çeşitli ilkokullarda eğitim gören ve Covid-19 Pandemisi sebebiyle bir dönem okula gitmiş ancak okuma yazma becerisi edinemeyen iki öğrenci ve birinci sınıfa kayıtlı olup yüz yüze eğitim göremeyen iki öğrenci olmak üzere dört öğrenci ile yürütülmüştür.

Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan tanımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ve çalışmada kullanılan ölçüt örnekleme yönteminin temeli ise, örneklemin problemle ilişki belirlenen özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşmasıdır (Baltacı, 2018). Diğer bir ifadeyle, ölçüt örneklemesi, belirli bir önem ölçütünün belirlenmesini, bu ölçütlerin dile getirilmesini ve ölçütü karşılayan durumların sistematik olarak gözden geçirilmesini ve incelenmesini içermektedir. Ölçüt örneklemesini üstlenmenin nedeni, iyileştirme için önemli sistem zayıflıklarını belirlemektir (Suri, 2011). Bu çalışmada da ölçüt, iki öğrencinin ilkokuldaki eğitimine yüz yüze devam etmesine rağmen okuma yazma becerisi edinememiş olması ve diğer iki öğrencinin ise Covid-19 Pandemisi nedeniyle daha önceden okuma yazma öğretim sürecinde hiç bulunmamış olması ve 2020- 2021 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıfa kayıt olma yaş aralığında olması şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma Covid-19 Pandemisi sürecinde alınan tedbirlerin olduğu zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle Bursa İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda eğitim-öğretime devam eden dört öğrencinin belirlenmesinde, araştırmacı ilk olarak danışmanı ile görüşmüş ve iki farklı dönemden ikişer tane olmak üzere dört öğrenci olmasına karar verilmiştir. Sonrasında, araştırmacı tarafından birinci araştırma problemi kapsamında olan 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan ve pandemi nedeniyle mart ayından itibaren yüz yüze eğitime devam edemeyip okuma yazma becerisi kazanımında güçlük yaşayan iki öğrencinin belirlenmesi amacı ile yakın çevredeki okuma yazma öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilere ulaşmaya çalışılmıştır. Bunun için sınırlı imkanlarla veli ve öğrencilere ulaşılmaya çalışılmış ve araştırmacının ikamet ettiği ilçe sınırlarında bulunan okullardaki öğrenciler ve velilerine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırma için belirlenen ölçüt doğrultusunda 12 veli ve öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Veli ile görüşmeler, yarı yapılandırmış görüşme soruları ile bireysel olarak araştırmacının evinde gerçekleştirilmiştir. Veli görüşmelerinin ardından araştırmanın amacı doğrultusunda 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan ve

pandemi nedeniyle mart ayından itibaren yüz yüze eğitime devam edemeyip okuma yazma becerisi kazanımında güçlük yaşayan iki öğrencinin belirlenmesi için ise geliştirilen ve önerilen model uygulamadan önce performans düzeylerini belirlemek amacıyla 12 öğrenci ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin performansları araştırmacı tarafından hazırlanan uygulama öncesi performans kontrol listeleri doldurularak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretiminde yaşadığı güçlüklerin öğrencilerin bilişsel zekalarından kaynaklanmadığını belirlemek için öğrencilere Good Enough Bir Adam Çiz Testi uygulanmıştır. Bütün bu süreç sonunda, öncelikle araştırmaya katılacak 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan pandemi nedeniyle mart ayından itibaren yüz yüze eğitime devam edemeyip okuma yazma becerisi kazanımında güçlük yaşayan iki öğrenci belirlenmiştir. İkinci araştırma problemi kapsamında olan daha önceden okuma yazma öğretim sürecinde hiç bulunmamış olan ve 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıfa kayıt olma yaş aralığında olan iki öğrencinin belirlenmesinde araştırmanın uzun yıllar mesleki deneyiminin olması etkili olmuştur. Pandemi sürecinde 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilkokula başlayacak birçok öğrenci velisi ile telefon veya zoom aracılığıyla görüşmeler yapmıştır. Araştırmacının bu konuyla ilgili 'Pandemi Sürecinde Birinci Sınıf Velisi Olmak' konulu sözlü bildiri çalışması bulunmaktadır (Sönmez, 2021). Görüşmeler sonucunda araştırmanın pandemi döneminde olmasından dolayı ulaşım sağlayabilecek iki öğrenci belirlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin de bilişsel olarak normal gelişim gösterdiklerini belirlemek amacıyla öğrencilere Good Enough Bir Adam Çiz Testi uygulanmıştır.

Çalışmadaki çalışma grubunda olan öğrencilere ait bilgiler aşağıda verilen Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubunda Dahil Olan Öğrenciler

Öğrencinin Adı	Cinsiyet	Doğum Yılı
A Öğrencisi	Erkek	2013
B Öğrencisi	Kız	2014
C Öğrencisi	Kız	2013
D Öğrencisi	Erkek	2014

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışma grubu iki erkek, iki kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilerin isimleri gizlilik prensibi gereği kullanılmamıştır, isimleri yerine çocuklar A, B, C ve D harfleri verilerek kodlanmıştır. A ve C öğrencileri birinci araştırma problemi kapsamında 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan

Covid -19 Pandemisi nedeniyle mart ayından itibaren yüz yüze eğitime devam edemeyip okuma yazma becerisi kazanımında güçlük yaşayan iki öğrencidir. B ve D öğrencileri ikinci araştırma problemi kapsamında daha önceden okuma yazma öğretim sürecinde hiç bulunmamış olan ve 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıfa kayıt olma yaş aralığında olan iki öğrencidir. Öğrenciler ile ilgili genel bilgiler ise aşağıdaki gibidir:

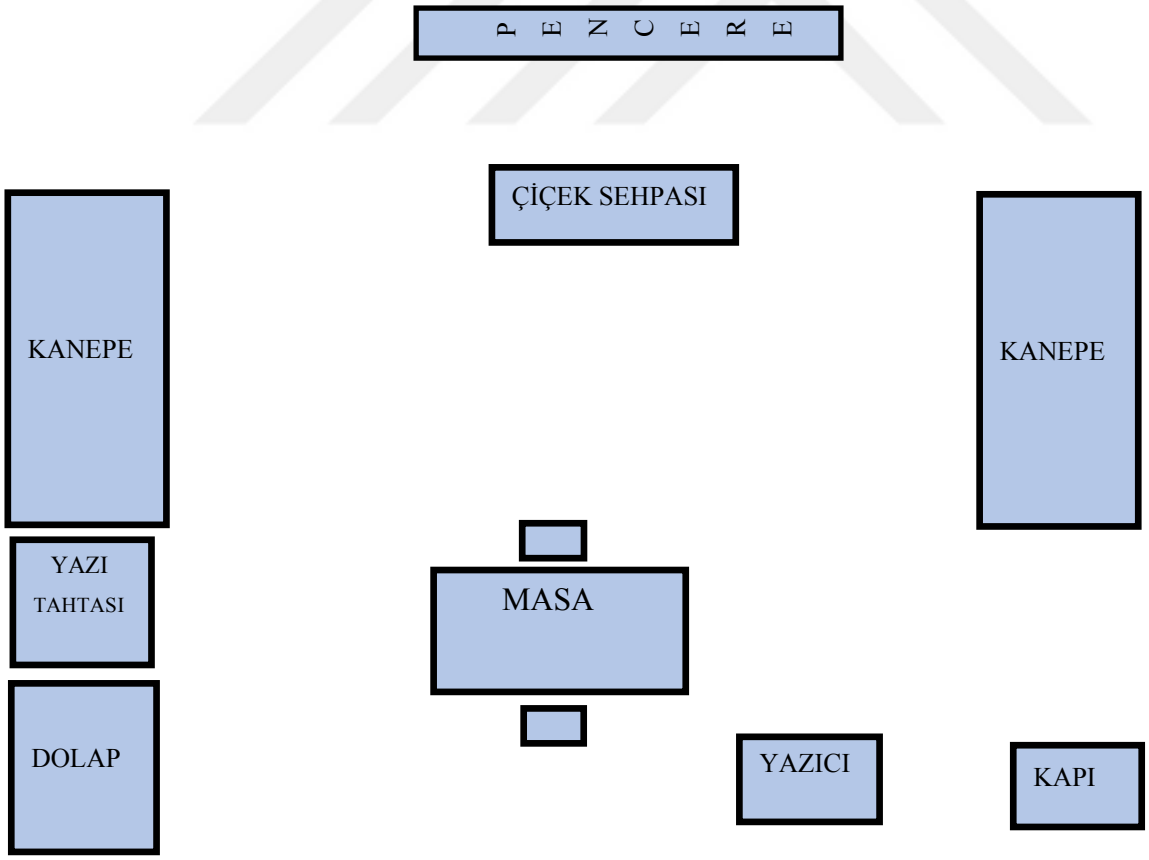
- **A Öğrencisi:** Öğrenci A, 2013 doğumludur. Ailenin ikinci ve erkek çocuğu olan öğrencinin 11 yaşında bir ablası vardır. Öğrenci A, anasınıfına gitmiştir. Birinci sınıfa 2019-2020 eğitim öğretim yılında devlet okulunda devam etmiştir. A öğrencisinin birinci sınıfa kadar gelişimi normaldir ve herhangi bir sıkıntı yaşamamıştır. Fakat birinci sınıfta ilk okuma-yazma öğrenmede zorluk yaşamıştır. A öğrencisi okuma yazmaya geçemediğinden öğrenmeye karşı olumsuz tutum sergilemektedir.
- **B Öğrencisi:** B öğrencisi 2014 doğumludur. Ailenin ilk ve kız çocuğu olan öğrencinin 15 aylık bir kız kardeşi vardır. B öğrencisi özel okula kayıtlıdır. Birinci sınıfa kadar gelişimi normal olan B öğrencisi, anasınıfına gitmiştir ama Pandemi nedeniyle yarım bırakmıştır. Özel okula kayıtlı olan B öğrencisi evde anneanne ve dede ile beraber yaşamaktadır ve Pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime gitmemiş ve online derslere devam etmemiştir.
- **C Öğrencisi:** Öğrenci C 2013 Kasım doğumludur. Ailenin ilk ve kız çocuğudur. Beş yaşında bir erkek kardeşi vardır. Birinci sınıfta özel okula devam etmiştir. İki yaşına kadar sağlık sorunlarından dolayı zor bir bebeklik geçiren öğrenci 18 aylıkken kardeşi dünyaya gelmiştir. Bundan dolayı öğrenci C ile düzenli olarak anneannesi ilgilenmiştir. Öğrenci 3,5 yaşında kreşe başlamış ve iki yıl kreşe gittikten sonra anaokuluna devam etmiştir. Öğrenci C, 2019-2020 eğitim öğretim yılında birinci sınıfa devam etmiştir. Ancak Öğrenci C okuma yazma kazanımlarını tam olarak edinememiştir.
- **D Öğrencisi:** D öğrencisi 2014 doğumludur. Ailenin ilk ve erkek çocuğudur. Öğrenci D 2020-2021 eğitim öğretim yılında birinci sınıfa devlet okulunda başlamıştır. Ancak sağlık nedeniyle ebeveynleri tarafından okula yüz yüze devam etmeme kararı alınmıştır. Öğrenci D, birinci sınıfa kadar normal gelişim göstermiş olup herhangi bir sağlık sorunu yaşamamıştır. Ayrıca Öğrenci D, çok hareketlidir. Öğrenci D, ebeveynleri çalıştığından dolayı, iki yaşından itibaren kreşe, sonrasında da anasınıfına gitmiştir.

3.3. Araştırmadaki Çalışma Ortamı

Araştırma Covid-19 Pandemisi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın maksimum hijyen koşullarına dikkat edilerek rahat bir ortamda sağlıklı olarak yapılabilmesi için çalışmaların araştırmacının çalışma ortamında yapılması danışman görüşü alınarak uygun görülmüştür. Uygulamalara başlamadan önce araştırmacının kendi evinde ikinci katta bulunan odalardan biri çalışma ortamı için uygun hale getirilmiştir. Çalışma odasının yanında bir tuvalet ve 42 metrekare büyüklüğünde bir teras bulunmaktadır. Çalışmalar 25 metrekare büyüklüğündeki çalışma odasında gerçekleşmiştir. Çalışma odasında karşılıklı iki kanepe, bir dolap, masa ve iki sandalye ve üzerinde çiçeklerin olduğu bir büyük sehpa bulunmaktadır. Çalışmalar öğrenci ve araştırmacının masada karşılıklı olarak otururak ve tahtada yapılmıştır. Çalışma esnasında kimsenin rahatsız etmeyeceği bir ortamdır. Öğrencilerin dinlenme zamanları için diğer oda ve teras kullanılmıştır. Çalışma ortamı aşağıda Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2

Çalışma Ortamı



Şekil 2'de görüldüğü gibi araştırma ortamının çalışmaya elverişli bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri nitel veri toplama araçları ile yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları uygulama öncesi veri toplama araçları ve uygulama sürecinde kullanılan veri toplama araçları olarak iki kategoridedir. Uygulama öncesi veri toplama araçları "Program Öncesi Performans Kontrol Listesi"**,** "Öğrenci Bilgi Formu", "Good Enough - Bir Adam Çiz Testi", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları", öğrenci (iki öğrenci) dokümanlarıdır. Uygulama sürecinde "Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi Dokümanları", "video kayıtları", "araştırmacı günlüğü" veri toplama araçlarıdır. Araştırma kapsamında, kullanılan bütün veri toplama araçları aşağıda verilen Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Çalışmada Kullanılan Bütün Veri Toplama Araçları

Uygulama Öncesi Veri Toplama Araçları
Good Enough Bir Adam Çiz Testi
Öğrenci Performansı Kontrol listeleri
Öğrenci (iki öğrenci) dokümanları (defter, kitap vb.)
Veli Yarı Yapılandırmış Görüşme Formu
Öğrenci Demografik Bilgiler Formu
Uygulama Süresince Kullanılan Veri Toplama Araçları
Görsel hikâyeleri hecelerle okuma yazma öğretimi dokümanları
(Görseller, Etkinlik sayfaları, okuma yazma çalışma sayfaları, akıcı okuma metinleri)
Video kayıt notları
Araştırmacı günlüğü

Araştırma boyunca kullanılmış olan bu veri toplama araçlarının kullanım amaçlarına ve bu araçlar hakkında ayrıntılı bilgiye aşağıda yer verilmiştir:

- **Program Öncesi Performans Kontrol Listesi:** Öğrencilerin programa başlamadan önceki mevcut ilk okuma-yazma kazanımları performanslarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kontrol listeleri oluşturulmuştur. Kontrol listeleri Türkçe Öğretim programında yer alan ilk okuma-yazma öğretimi ses grupları sıralaması esas alınarak yapılmıştır. Uygulama öncesi öğrenci görüşmelerinde dört öğrenciye bireysel olarak uygulanmıştır. (Örnek Program Öncesi Performans Kontrol Listesi için bkz. Ek 3).

- **Öğrenci Bilgi Formu:** Öğrenci bilgi formu öğrencilere ait demografik bilgilerin belirlenmesi amacı ile kullanılmıştır. Bu form kapsamında öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, okula başlama durumları gibi demografik bilgiler ve ilkokul birinci sınıfa kadarki gelişim süreçleri hakkında bilgi edinilmiştir. (Örnek Öğrenci Bilgi Formu için bkz. Ek 4)
- **Good Enough–Bir Adam Çiz Testi:** Bu test, ilk olarak 1926 yılında Goodenough tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra 1963 yılında öğrencisi Harris tarafından test daha da zenginleştirmiştir. Test 4-12 yaşlar arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. Çocuğun yaptığı resimler aracılığı ile çocuğun zekası hakkında bağlantı kurmayı amaçlayan bir testtir. Bireylerde zihinsel gelişmeyi ölçmek için kullanılan bir testtir. Test, en kolay, en pratik ve evrensel testlerden biridir, uygulaması kolaydır ve az zaman gerektirmektedir. Ayrıca, test farklı yerlerde yapılabilir ve uygun maliyetlidir. Test sadece çocuğun iş birliğine ihtiyaç duymaktadır ve ebeveynlerin hiçbir rolü yoktur. Testin amacı, çocuğun bilişsel gelişim ölçeğini değerlendirmektir. Bu çalışmada Good Enough–Bir Adam Çiz Testi'nin kullanım amacı araştırma kapsamındaki öğrencilerin bilişsel olarak normal gelişim gösterip göstermediklerini belirlemektir. (Baraheni ve diğerleri 2018). (Örnek Goodenough–Bir Adam Çiz Testi için bkz. Ek 1).
- **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları:** Yarı yapılandırılmış görüşme, daha önce bilinmeyen nitel eğilimleri ve sorunları bulmak, araştırmanın yeni ilgi alanlarını keşfetmek ve fenomenografik araştırmalar için uygundur. Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel veri toplama tekniğinin bir parçasıdır (Rahman, 2019). Çalışma kapsamında öğrencilerin velileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır ve öğrenci ile ilgili dört soru sorulmuştur. İlk soru öğrencinin doğumdan birinci sınıfa kadar olan gelişim özellikleri ile ilgili iken, ikinci soru öğrencilerin ilkokul birinci sınıftaki öğrenim süreci ile ilgilidir. Üçüncü soruda Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuştur. Dördüncü soruda öğrenci bilgi formu sorulmuştur. (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları için bkz. Ek 2)
- **Öğrenci Demografik Bilgiler Formu:** Görüşme formu araştırmanın öğrenci demografik bilgilerinin analizi için hazırlanmıştır. (Öğrenci Demografik Bilgiler Formu bkz. Ek3).
- **Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi Dokümanları:** Görsel okuma; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil öğrenme alanlarından biridir. Birçok

ülkenin dil eğitim programlarında ayrı bir alan olarak ele alınmakta ve öğrencilere kazandırılması gereken beceriler listelenmektedir. Bir görseli okumak demek her şeyden önce onu fark etmek ve algılamak demektir. Diğer bir deyişle, dışarıdan gelen Görsel bir uyarıcıyı iç görüntüye yani zihinsel görüntüye ve kavrama dönüştürmek demektir. Görsel okuma günümüzde giderek önem kazanmıştır ve kabul gören bir öğrenme şeklidir. Görsel okuma ile düşünme, anlama, öğrenme gelişmekte ve bilgiler bütünleşmekte olduğundan oldukça önemlidir (Güneş, 2013a).

Bu çalışmada uygulanan öğretim etkinliklerinde Görsel hikayeli heceler ile öğrencilere ilk okuma-yazma öğretilmesi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere öğretimde kullanılacak ilk okuma-yazma öğretimi materyalleri hazırlanmıştır. Bu materyaller görseller, hikâye, okuma yazma etkinlik sayfaları, akıcı okuma sayfalarında oluşmaktadır. Hazırlanan bu materyallerin içeriği ile ilgili detaylı bilgi 'Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi **(GHHOYÖ)**Kapsamı' başlığı altında ele alınmıştır. Görsel hikayeli hece öğretiminde kullanılan örnek Resim 1', Resim 2' de gösterilmiştir.

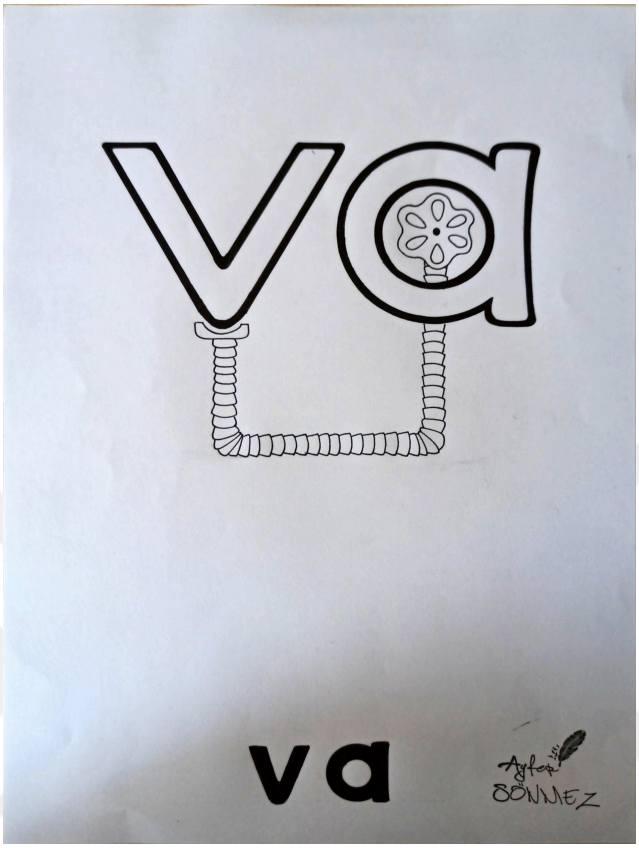
Resim 1

Görsel Hikayeli 'ga'Hecesi



Resim 2

Görsel Hikayeli 'va'Hecesi



Resim 1, Resim 2'de de görüldüğü üzere, "ga", "va" hecesinin öğretimi için görseldeki resimler doğrultusunda hikaye anlatılarak, "ga" ve "va" hecelerine vurgu yapılarak öğretim gerçekleştirilmiştir.

- **Video Kayıt Notları:** Araştırmada araştırmacı katılımcı gözlemcidir. Öğretim etkinlikleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olsa da gerçekleştirilen oturumlar sürecinde öğrenci performanslarının daha iyi değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından video kaydı yapılmıştır. Video kayıtları her oturum sonrasında araştırmacı tarafından izlenip araştırmacı günlüğüne not edilmiştir.
- **Araştırmacı Günlüğü:** Araştırmacı araştırma süresince düzenli olarak günlük tutmuş tur. Araştırma kapsamında olan dört öğrenci ile bireysel olarak gerçekleştirilen 20.08.2020 – 20.12.2020 tarihleri arasında 40 oturumda yaşanan durumları not almıştır. (Araştırmacı günlüğü örneği için bkz.Ek.15)

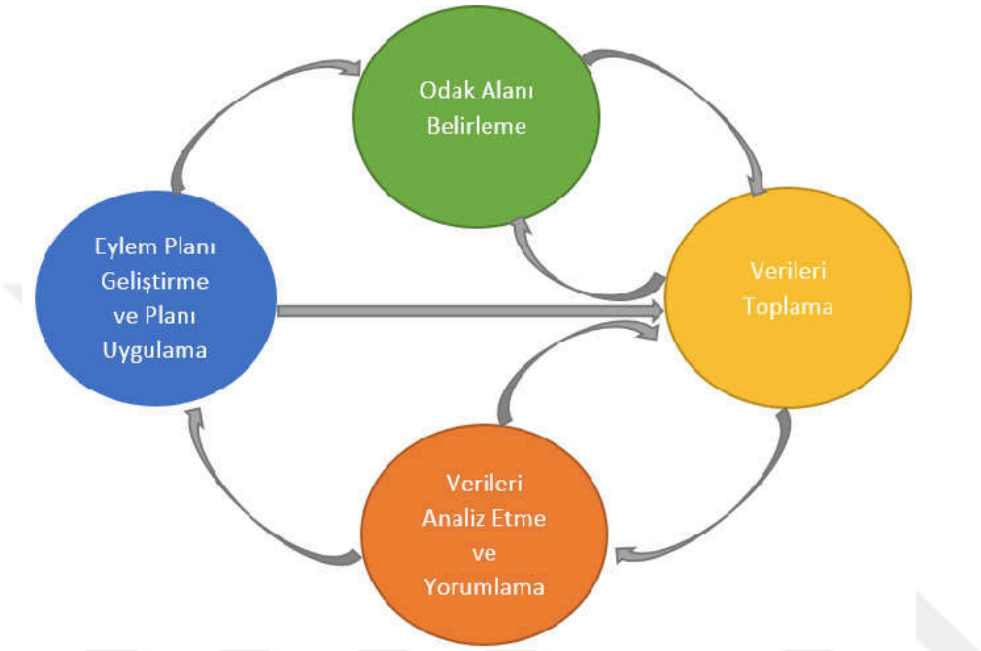
3.5. Araştırmanın Eylem Aşamaları ve Veri Toplama Süreci

Alanyazında eylem araştırması döngülerini gösteren birçok model (Stringer (2007), Lewin, Aktaran Mertler (2014) bulunmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen ve önerilen

Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin etkisinin incelelendiği bu bu araştırma süreci boyunca Mills'in (2003) eylem araştırması döngüsü model olarak kullanılmıştır. Mills'in (2003) eylem araştırması döngüsü Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

Eylem Araştırması Döngüsü



Kaynak: Mills, 2003, s.19.

Şekil 3'te de görüldüğü gibi eylem araştırmasının döngüsünde odak alanı belirleme, eylem planı geliştirme ve uygulama verileri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama basamakları yer almaktadır.

Odak Alanı Belirleme: Bu araştırmada odak alanın belirlenmesi amacıyla araştırmacı ilk olarak kendi alanı olan sınıf öğretmenliği eğitimi üzerine yapılan araştırmaları taramıştır. İlk okuma yazma öğretimi ile ilgili birçok araştırma alanyazında bulunmaktadır. Bununla birlikte 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan Ses Temelli (Esaslı) Cümle Yöntemi'nin dışında bir ilk okuma-yazma öğretimi yöntemine alanyazında rastlanmamıştır. Aynı zamanda araştırmacı ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde birçok güçlük yaşayan öğrenci ile tecrübe yaşamıştır. Covid-19 Pandemisi nedeniyle ilk okuma-yazma öğretim sürecinde yaşanan güçlükler de bir problem olarak görülmüştür. Bu tecrübeler araştırmacının ilk okuma-yazma odak alanını belirlemesinde etkili olmuştur. Araştırmacı danışmanı ile görüşerek ilk okuma-yazma öğretimi odak alanında ilk okuma-yazma öğretiminde yeni bir model önerisi geliştirebileceğinin kararına varılmıştır.

Konu belirlendikten sonra bu konudaki problemlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından araştırma soruları oluşturulmuştur. Bu aşamada problemle ilgili soruların açıkça, kısa ve öz olmasına dikkat edilmiştir. Problemin tanımlanmasında üç ana kaynak kullanılmaktadır. İlk olarak, araştırma yapılmak istenen konu ile ilgili literatür taraması, ikinci olarak araştırmacının bireysel deneyimleri ve ilişkili konu ile toplumda karşılaşılan problemlerdir. Yani, araştırma problemi değer oluşturabilmeli ve araştırılabilir bir konu olmalıdır. Problemin tanımlanmasında dikkat edilecek kriterler ise şunlardır (Reiter-Palmon ve Robinson, 2009).

- Araştırılabilir olması gereklidir.
- Cevaplanan problemlere farklılık oluşturma ve sonuçların yorumlanabilmesi lazımdır.
- Ekonomik ve zaman açısından da uygun olmalıdır.
- Eğitim seviyesine uygun olmalıdır.
- Özgün olmalıdır.

Bu araştırmada ise 'Öğrencilerin okuma yazma becerisi kazanımı edinmelerinde, geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin etkisi nasıldır?' sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırma problem cümlesi kapsamında aşağıda belirlenen araştırma sorularını yanıtlaması öngörülmektedir.

1.Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi **(GHHOYÖ)**, Yöntemi'nin 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıf eğitimine Covid-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime mart ayına kadar devam eden ancak okuma yazma becerisi edinmede güçlük yaşayan öğrencilerin;

- Sesli Harf Öğretimi -Görsel Hikayeli Heceler Dönemi,
- Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemi,
- Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi okuma yazma becerisi kazanımları üzerinde etkisi nasıldır?

2.Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim Yöntemi'nin **(GHHOYÖ)**, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıfa gitmesi gerekirken, Covid-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime devam edemeyen öğrencilerin;

- Sesli Harf Öğretimi-Görsel Hikayeli Heceler Dönemi,
- Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemi,

- Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi okuma yazma becerisi kazanımları üzerinde etkisi nasıldır?

Verilerin Toplanması: Eylem araştırmalarında araştırma problemine uygun olarak veri toplama araçları kullanılmaktadır. Bu veri toplama teknikleri nicel veri toplama teknikleri olabileceği gibi nitel veri toplama teknikleri de olabilmektedir. Bu araştırmalarda genellikle kullanılan veri toplama teknikleri; günlükler, anketler, tutum ölçekleri, testler, haritalar, görüşmeler ve video kayıtlarıdır (Mills, 2003). Araştırma uygulama süreci başlamadan önce araştırmacı tarafından katılımcıların nasıl seçileceği ve veri toplama araçlarının neler olacağı belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı tarafından verilerin hangi aralıklarda toplanacağı ve veri toplama süresinin ne kadar olacağı konuları belirlenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanı uygulama öncesinde nicel veri toplama aracı olarak; Uygulama Öncesi Öğrenci Performans Kontrol Listesi ve Öğrenci Bilgi Formu kullanılmış olup nitel veriler için araştırmacı günlüğü, öğrenci dokümanları, video kayıtları kullanılmıştır. Veri toplama araçları ve verilerin hangi zamanda ne kadar süre boyunca toplandığı ayrıntılı bir biçimde Veri Toplama Araçları başlığı altında açıklanmıştır.

Verileri analiz etme ve yorumlama: Verilerin analizi aşamasında katılımcılardan elde edilen verilerin analizlerinin yapılmasına ve bu analizlerin yorumlanmasına odaklanılır. Eylem araştırmalarında verilerin analiz aşaması; araştırma sürecinin başında belirlenen araştırma sorularına veya problemlerine yönelik ilk çözüm önerilerinin getirilmesi aşamasıdır (Berg, 2001). Verileri analiz etmenin amacı, kullanılabilir ve faydalı bilgiler elde etmektir. Verileri toplarken analiz etmenin gerekçesi, uygulanan döngülere geçerli ve güvenilir bir zemin hazırlamak ve elde edilen bulgular doğrultusunda sonraki eylem araştırması döngülerini planlamaktır (Gürgür, 2017).

Araştırma sonunda geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi Yöntemi ile gerçekleştirilen oturum etkinliklerinde elde edilen veriler araştırma amaçları kapsamında tematik içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Eylem Planı Hazırlanması: Uygulama süreci katılımcıların belirlenmesi ile başlamıştır. Bu süreci önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)**Yöntemi kapsamında kullanılacak olan öğretim etkinliklerini hazırlama, pilot uygulamanın yapılması ve asıl uygulamanın yapılması süreci takip etmiştir. Bu süreç aşağıda ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır. Geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler **(GHHOYÖ)**Yöntemi ile ilk okuma-yazma becerisi kazanımını sağlama amacı olan bu çalışmadaki uygulama sürecindeki eylem planı şeması ise aşağıda verilen Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5

Oturumlara göre Kullanılan Eylem Planları

Oturumlara Göre kullanılan Eylem Planları		
Oturumlar	**Tarih Aralığı**	**Kullanılan Eylem Planı**
1-19. Oturumlar	17.08.2020 30.09.2020	Sesli Harfler Öğretimi Görsel Hikayeli Heceler Öğretimi Etkinlikleri
20-30 Oturumlar	02.10.2020 28.10.2020	Diğer Sesli Harfler (e, i, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesiyle Okuma Yazma Etkinlikleri
31-40. Oturumlar	30.10.2020 18.11.2020	Bağımsız Okuma-Yazma Akıcı Okuma Etkinlikleri

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki katılımcı öğrenciler ile uygulanmak üzere 40 bireysel oturum düzenlenmiştir. Her oturum 120 dakika olarak planlanmıştır. Öğrencinin performansına göre molalar verilmiştir. Bu oturumlara ilişkin üç eylem planı hazırlanmıştır:

Birinci eylem planı kapsamında 19 oturum bulunmaktadır. Birinci eylem planı oturumları 17.08.2020-30.09.2020 tarihleri arasında planlanmıştır. Birinci eylem planının ilk oturumunda Türk alfabesinde yer alan sekiz sesli harf (a,e,ı,i,o,ö,u,ü) öğretimi etkinliği yapılmıştır. Sesli harfler öğretimi sesli harflere ait görseller ve drama etkinliği ile yapılmıştır. Diğer 19 oturumda görsel hikayeli heceler ile 21 sessiz harf'in 20'sinin 'a' sesli harfi ile oluşturulan açık hece 'd'sessiz harfi ise 'ı'sesli harfi ile (ba-sa-ra-ma-ka-ça-ta-na-ya-ha-pa-şa-za-la-va-dı-ca-fa-ga-ja-ğa)ve 'bak', 'al', 'gel' emir kipi okuma yazma öğretim etkinlikleri yapılmıştır. Oturumlar ile değerlendirmeler yapılmış gerekli düzenlemeler gözden geçirilmeye çalışılmıştır.

İkinci eylem planında 20-30. oturumlar arasında planlama yapılmıştır. İkinci eylem planı oturumları 02.10.2020-28.10.2020 tarihleri arasında planlanmıştır. İkinci eylem planının oturumlarında 'a' sesli harfi ile açık hece oluşturulan 20 sessiz harfin ve 'ı' sesli harfi ile oluşturulan 'dı' hecesi diğer sesli harfler ile hece, kelime, cümle, metin okuma yazma etkinlikleri planlanmıştır. Oturumlar ile öğrenci performansına yönelik değerlendirmeler yapılmış gerekli düzenlemeler gözden geçirilmeye çalışılmıştır.

Üçüncü eylem planında 31-40. oturumlar arasında planlama yapılmıştır. Üçüncü eylem planı oturumları 30.10.2020-18.11.2020 tarihleri arasında planlanmıştır. İlgili eylem planı

oturumlarında bağımsız okuma yazma etkinlikleri düzenlenmiştir. Üç eylem planı planlama doğrultusunda tamamlanmıştır.

3.6. Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (GHHOYÖ) Yöntemi Kapsamı

İlkokulun ilk yılında öğretimi hedeflenen en önemli beceriler okuma ve yazmadır. Okumayı öğrenme süreci bu anlamda akademik başarının temelini oluşturmaktadır. Okuma becerilerinin gelişimi, konuşma dilindeki sesleri yazılı dilde temsil eden harfleri tanımak ile başlamaktadır, kelimeyi tanıma ve sonrasında anlama ile devam eden bir süreçtir (Vellutiono ve diğerleri 2004). Ziegler ve Goswami (2005) ise okuma becerisi kazanımında ilk olarak okuyucunun konuşma dilindeki seslerin sembollerini öğrenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okuma performansının temel ögelerinden kelime çözümleme becerisi, dile ait harfleri çözümleyip seslendirme ve sesleri birleştirme sürecini kapsarken, anlama çözümlenen kelimelere anlam yükleme aşamasını kapsamaktadır (Hoover ve Gough, 1990). Bundan dolayı erken çocukluk dönemi çocukların öğrenme güçlüğü risklerini ve bozuklukların değerlendirilmesi için oldukça önemlidir (Doğan, 2012).Geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin ilk dönemi olan Görsel Hikayeli Heceler Öğretimi döneminde Kulaksız (2015)'in hazırlayıp uyguladığı "ba, sa, ra" hece yöntemi hece sıralaması takip edilmiş olup, seslere yönelik okuma yazma çalışmasındaki r, k, ç, t sesleri akabinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından günümüzde uygulanan ses esaslı okuma yazma öğretimi ses grupları sessiz harfleri ile etkinliklere devam edilmektedir. Böylelikle ses esaslı yöntem ile de sarmal bir şekilde süreç devam etmektedir.

Çalışmada önerilen ve uygulanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi kapsamında kullanılan materyaller ve uygulama basamakları ile ilgili detaylı bilgiler aşağıdaki alt başlıklarda sunulmaktadır.

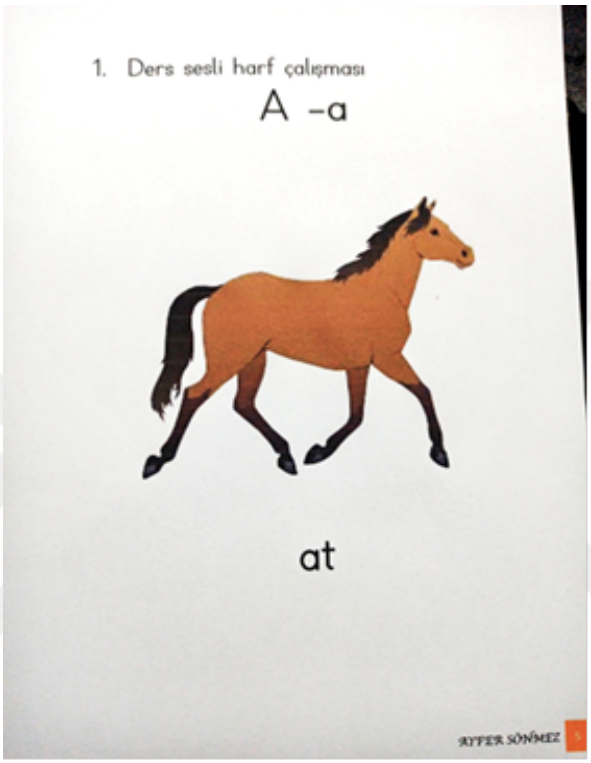
3.6.1. Görseli Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (GHHOYÖ) Yöntemi'nde Kullanılan Materyaller: Geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi kapsamında çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Bunların başında resimler gelmektedir. Ayrıca, hece okuma çalışmalarında kullanılan görsellerin akılda kalması bakımından hikayeler bu uygulama kapsamında kullanılan materyallerdir. Bu materyaller ile ilgili örnekler aşağıda verilmektedir.

- **Resimler:** Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin sesli harflerin öğretimi oturum çalışmasında resim materyali kullanılmaktadır. Türk alfabesinde yer alan sekiz sesli(ünlü) harfe ait resim görseli sesli harfleri öğretmek amacıyla uygulama süreci ilk oturumunda kullanılmış olup önerilen ve geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim

Yönteminin ilk dönemi olan görsel hikayeli heceler dönemini kapsayan ilk 19 oturumda çalışma sayfalarında bir kalp şekli içerisinde vurgu yapılmıştır. Sesli harflerin öğretiminde kullanılan resimlere örnek "a" harfi için aşağıdaki Resim 3'teki resim gösterilmiştir.

Resim 3

Sesli Harf Çalışmasında Kullanılan Resim

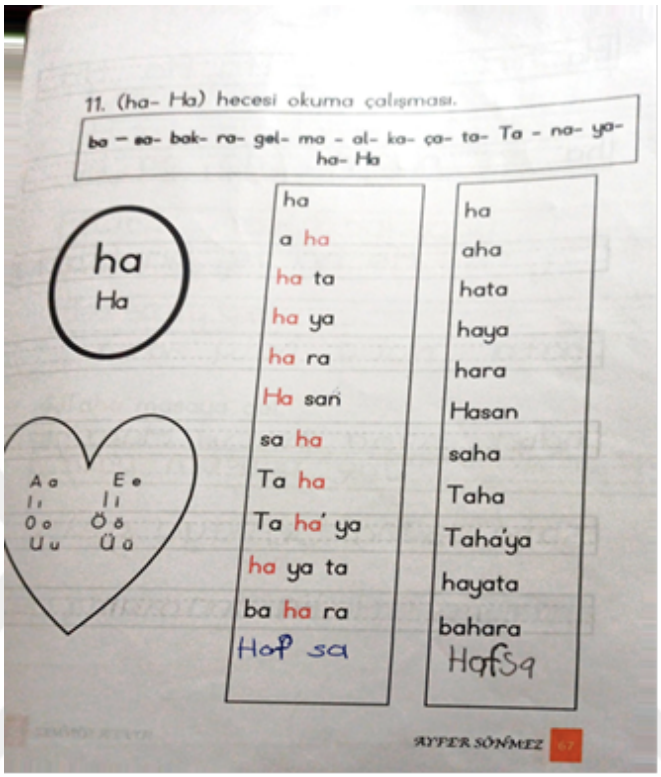


- **Hece Okuma Çalışma Görselleri:** Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin temelinde görseller önemli bir materyaldir. Alfabemizdeki 21 sessiz harfin 20'sinin 'a' sesli harfi ile oluşturulan açık hece 'd'sessiz harfi ise 'ı'sesli harfi ile (ba-sa-ra-ma-ka-ça-ta-na-ya-ha-pa-şa-za-la-va-dı-ca-fa-ga-ja-ğa)ve 'bak', 'al', 'gel' hecelerinin yazdığı toplam 24 hece görseli bulunmaktadır. Bu görseller geliştirilen ve önerilen ilk okuma-yazma öğretim yöntemde kullanılan diğer bir materyal olan hikaye ve hece ile uyumludur. Hecelerin görseli araştırmacı tarafından tasarlanmış bir grafikere çizdirilmiştir. Birinci eylem planı etkinliklerinde araştırma kapsamındaki dört öğrenci görselleri boyamış boyarken görsele ilişkin hikaye cümlesini söylemişlerdir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından görsel hikayeli hecelere ilişkin okuma yazma çalışma sayfaları da hazırlanmıştır. Çalışma sayfalarında yazılar siyah renkte olup renkli hece sadece oturumda öğretilen heceyi belirtmek için kullanılmıştır. "ha" hecesi

kapsamında kullanılan okuma yazma çalışma sayfası görseli aşağıdaki Resim 4'teki gibidir.

Resim 4

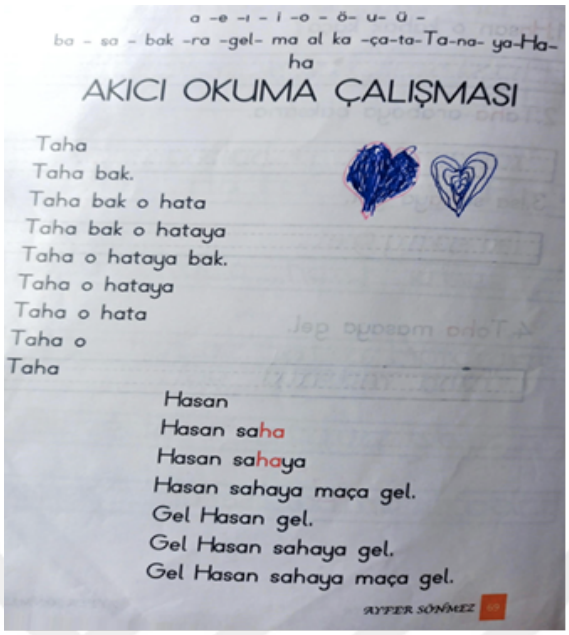
Hece Okuma Çalışması



- **Akıcı Okuma Çalışma Görselleri:** Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi etkinlikleri kapsamında öğrencilerin akıcı okumalarını sağlamak için araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak her heceye ait akıcı okuma metinleri hazırlanmıştır Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin akıcı okuma metinlerinin anlamlı olmasına dikkat edilmiştir. Akıcı okuma metinlerine örnek, "ha" hecesi kapsamında kullanılan hızlı okuma çalışma görseli aşağıdaki Resim 5'teki gibidir.

Resim 5

Akıcı Okuma Çalışması



- **Görselli Hecelerin Hikayesi:** Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi etkinlikleri kapsamında hecelerin öğretimi sırasında her heceye ait görsel ve hecenin içinde geçtiği hikâyenin ilgili bölümü anlatılmaktadır. Bu hikaye cümleleri sayesinde öğrencilerin heceyi daha kolay kavramaları ve daha rahat hatırlamaları amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında verilen hikayenin bütünü ise aşağıdaki gibidir.

"Barış'ın babası ba ba bacak bacak üstüne atmış uzanıyordu. Pencereden salıncakta sallanan İsa'yı gördü. 'Bak Barış bak, İsa salıncakta sallanıyor' dedi. Barış İsa'ya 'ra ra ra gel buraya' diyerek pencereden seslendi. Barış'ın annesi pasta yapmıştı. Annesi pastayı ma ma masaya koymuştu. Barış'a al Barış al. Ma ma masadan pastayı al dedi. Barış ile İsa pastayı yediler. Barış boya kalemleriyle resim yapıyordu. Resimde bir çadır çizmişti. Resimdeki ça ça çadır delikti. Sular şıp şıp damlıyordu. Barış'ın karnı acıkmıştı. Annesi Barış'a ta ta tavada yumurta yaptı.

Barış tavada yumurtasını yedikten sonra oyuncak arabasıyla na na na diye sürerek oynadı.

Barış önlüğünü giydi ya ya yakalığını taktı. Okuluna gitti. Barış'ın okulu ha ha hastanenin yanındaydı. Barış'ı okulda arkadaşı Ha Ha Hasan bekliyordu. Barış ile Hasan okulun bahçesinde oynarken şa şa şakacı Şaban geldi. Şa şa şakacı Şaban elindeki oyuncak yılan ile onları korkuttu. Korktu ve kaçtılar. Kaçarken Barış düştü. Pa pa parmağını incitti. Barış'ı hastaneye götürdüler. Pa pa parmağını sargıya aldılar. Şa

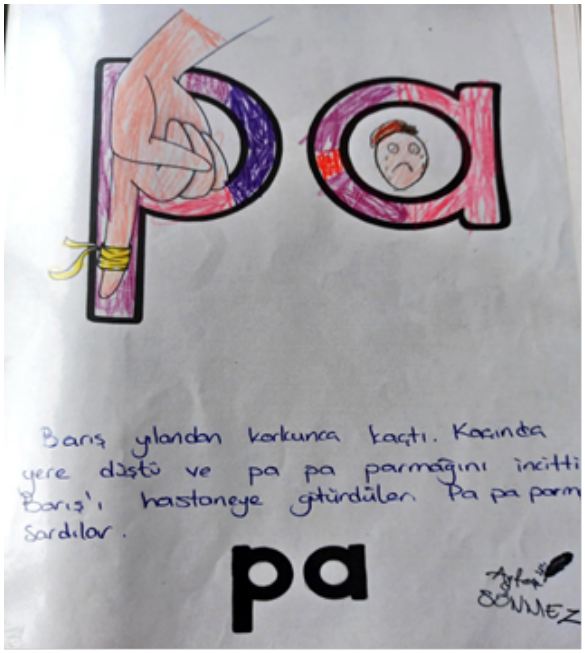
şa şakacı Şaban yaptığına pişman oldu. Barış'ın pa pa parmağı sargıda olduğu için yemek yemekte zorlanıyordu. Barış za za zayıflamasın diye annesi ona yemeğini yedirirken kapı zili çaldı. Sizce kim geldi? Arkadaşları Barış'ı ziyarete geldi. Arkadaşları Barış'a la la lale getirmişti. Barış arkadaşlarının ziyaretine çok sevindi. Annesi arkadaşlarına ikramlarda bulundu. Şakacı Şaban ellerini yıkamaya la va la va lavaboya gitti. Musluğu açtı ama musluktan su gelmiyordu. Annesi va va vanaya baktı. Va va vanayı açtı. Musluk aktı. Şaban ellerini yıkadı dı dı. Sonra lavabodan dı dı dışarı çıktı.

Barış'ın arkadaşı Jale'nin evlerinin penceresinin ca ca camı kırılmış. Jalelerin evinin kırık ca ca camından fareler girmiş. Komşuları çok telaşlanmış. Jalelerin komşuları ja ja jandarmaya haber vermişler. Fareler evde ga ga gazoz kapaklarıyla oynuyorlardı. Jandarmanın geldiğini görünce fareler da ğa kaçtılar. Günler geçmiş Barış'ın parmağı iyileşmiş. Barış okuluna gitmiş. Öğretmenlerinden çok güzel bilgiler öğrenmişler. Barış'ın heceler ile hikayesinden biz de seninle okuma yazma öğrenmiş olduk."

Hikaye bu çerçevede sunulmaktadır. Öğretimdeki yakından uzağa ilişkisi göz önünde bulundurularak zaman zaman öğrenciye göre uyarlamalar yapılmıştır. Bu nedenle hikayeye ait cümleler görsellerin üzerine el yazısı ile yazılarak öğrenciye gösterilmiştir ve buna örnek ise aşağıda verilen Resim 6'daki gibidir.

Resim 6

Hece Görseli Kapsamında Hikaye Paylaşımlarına Örnek



- **Pekiştireç Kartları:** Öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak amacıyla eylem planı uygulama oturumlarında pekiştireç kartlarından yararlanılmıştır. Pekiştireç kartları aşağıdaki Resim 7'deki gibidir.

Resim 7

Pekiştireç Kartlara Örnek



3.6.2. Görseli Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (GHHOYÖ) Yöntemi Uygulama Basamakları: Geliştirilen ve önerilen Görselli Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin temel basamakları üç dönem şeklindedir.

- Çizgi Çalışmaları (gerekli durumda) –Sesli Harf Öğretimi -Görseli Hikayeli Heceler Dönemi
- Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemi
- Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi

Bu üç dönem kapsamında yapılan işlem basamakları ve dikkat edilecek hususlar aşağıdaki gibi listelenmektedir.

- Düzenli ve düzensiz çizgi çalışmaları
- Sesli harfler görsel kartlarla kavratılmaktadır.
- Sessiz harfler "a" sesi ile beraber verilmektedir. Sadece "d" sessiz harfi "ı" sesi ile verilmektedir.
- Belli bir hece sıralaması vardır.
- Her heceye ait bir görsel bulunmaktadır. Bu görsellerle ilgili hikayeler hazırlanmıştır. Hikaye her bir görsele uygun şekilde görseller bitinceye kadar sürdürülmüştür. Programda 21 sessiz harf görseli,3 emir kipi görseli olmak üzere toplam 24 tane görsel bulunmaktadır.
- 3 emir kipi verilmektedir. Bunlar; "bak", "gel" ve "al" bu emir kipleri;
    - "sa" hecesinden sonra "bak" ,

- “ra” hecesinden sonra “gel”,
- “ma” hecesinden sonra “al”, şeklindedir.

- İlk heceden itibaren anlamlı kelime ve cümleler oluşturulmuştur. Her derste hece, kelime, metin okuma yazma çalışmaları yapılmıştır.
- Küçük harflerle çalışmaya başlanılmaktadır sonra büyük harf bilgisi verilmiştir.
- Çalışmalarda sadece üzerinde çalışılan hece renkli olarak verilmiştir.
- “a” ile ilgili heceler kavratıldıktan sonra sırasıyla sessiz harfler hecelere bağlanmıştır.
- Sessiz harflerde belli bir sırada öğretilmiştir.
- Diğer ünlü harfler sessiz harflerle birleştirilmektedir ve heceler oluşturulmuştur. Örneğin; “ra”, “re”, “ri”
- “ba”, “sa”, “ra” hecelerine r sesi getirilerek (bar, sar, kar gibi) kapalı hece oluşturulmuştur.
- İlk 4 sessiz harf (r, k, ç, t) üzerinde daha uzun süre durulmaktadır.
- Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi Programı sıralamasıyla etkinliklere devam edilmektedir. (Örneğin, “l”, “n”, “m”, “y”, ...vb.)

3.7. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler nitel araştırma yöntemleri veri analiz tekniklerinden betimsel ve içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin önceden oluşturulmuş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını kapsayan bir çeşit nitel veri analizi tekniğidir. Betimsel analizlerde araştırmacı, gördüğü veya gözlemlediği kişilerin düşüncelerini yansıtmak için yol gösterici tavsiyelerde bulunmaktadır. Bu tür analizlerin temel gayesi, bulguları özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya aktarmaktır. Betimsel analizin dört aşaması vardır ve aşağıda verilmiştir (Özdemir, 2010).

1. Araştırmacı, araştırma sorularına, araştırmanın teorik çerçevesine veya görüşme ve gözlemlerin boyutlarına dayalı olarak veri analizi için bir çerçevede takdim etmektedir. Böylelikle hangi tema altında hangi verilerin verileceği oluşturulmaktadır.
2. Daha sonra araştırmacı, verileri oluşturulan kapsama göre analiz etmekte ve düzenlemektedir. Böylelikle verilerin anlamlı bir biçimde bir araya getirilmesi oldukça önemlidir.
3. Araştırmacı düzenlediği veriler hakkında bilgi vermektedir.

4. Son olarak, araştırmacı bulguları ilişkilendirerek ve anlamlandırarak aktarmaktadır. Son aşamada araştırmacı, bulgularını daha da kuvvetlendirmek ve gerektiğinde farklı durumlarla karşılaştırarak bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkisini yorumlamaktadır.

İçerik analizi ise betimsel analize benzemekle beraber betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derinlemesine bir işleme tabi tutulmakta ve net bir şekilde fark edilemeyen kavram ve temaların keşfedilmesi temel amaçtır. Diğer bir deyişle içerik analizinin gayesi, toplanan verileri açıklayarak kavramlar arasındaki ilişkileri tespit etmektir. İçerik analizinde amaç benzer verileri belli kavram ve temalar çerçevesinde toplamak ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlayarak aktarmaktır (Selçuk ve diğerleri 2014).

Bu araştırmanın verilerinin analizi uygulama öncesi katılımcı öğrencilerin belirlenmesi amacıyla ve uygulama süreci verilerinin analizinin yapılması şeklinde iki bölüm halinde düzenlenmiştir. Uygulama öncesi veri analiz tekniği, veri toplama araçları ve veri kaynakları aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Uygulama Öncesi Yapılan Veri Analizi

Veri Toplama Aracı	**Veri Analiz Yöntem,**	**Veri Kaynağı**
Good Enough-Bir Adam Çiz Testi	Betimsel Analizi	Katılımcı Dört Öğrenci
Yarı Yapılandırmış Görüşme Soruları	Betimsel Analiz	Dört Öğrenci Velisi
Uygulama Öncesi Performans Kontrol Listeleri	Betimsel Analiz	Katılımcı Dört Öğrenci

Tablo 6'de uygulama öncesinde katılımcı öğrencilerin belirlemede öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla Good Enough-Bir Adam Çiz Testi'nin dört öğrenciye uygulandığı, yarı yapılandırmış görüşme soruları ile dört öğrenci velisi ile görüşme yapıldığı, ayrıca öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretimi kapsamında performaslarını belirlemek amacıyla dört öğrenci için performans kontrol listelerinin doldurulduğu görülmektedir.

Bu araştırmada araştırma problemleri kapsamında uygulama sürecinde elde edilen veriler için veri analiz tekniği, veri toplama araçları ve veri kaynakları aşağıda Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Araştırma Amaçlarına Göre Uygulama Süreci Veri Analizi

Araştırma Amaçları	**Veri Analiz Yöntemi**	**Veri Toplama Araçları**
1.Geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıfa devam edip ancak Covid-19 Pandemisi nedeniyle mart ayından sonra yüz yüze eğitime devam edemeyen okuma yazma becerisi edinmede güçlük yaşayan öğrencilerin; • Sesli Harf Öğretimi -Görsel Hikayeli Heceler Dönemi, • Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemi, • Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi okuma yazma becerisi kazanımları üzerinde etkisi nasıldır?	Betimsel analiz İçerik analizi	Araştırmacı Günlüğü Video Kayıtları Öğrenci Dokümanları
2.Geliştirilen önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim Yönetimi'nin **(GHHOYÖ)**, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıfa gitmesi gerekirken, Covid-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime devam edemeyen öğrencilerin; •Sesli Harf Öğretimi -Görsel Hikayeli Heceler Dönemi, •Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemi, •Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi okuma yazma becerisi kazanımları üzerinde etkisi nasıldır?	Betimsel analiz İçerik analizi	Araştırmacı Günlüğü Video Kayıtları Öğrenci Dokümanları

Tablo 7' de görüldüğü gibi bu çalışmada uygulama sürecinde elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri kapsamında içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz aşamasında öğrenci dokümanlarından, video kayıtlarından, araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler kapsamında kodlar, kodlardan kategoriler, kategorilerden temalar oluşturularak, elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılan araştırmacı günlüğü, video kayıtları, öğrenci dokümanları veri toplama araçlarından hareketle yapılan betimsel ve içerik analizleri neticesinde elde edilen kod, kategori ve temalar aşağıda Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 8

Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (GHHOYÖ) Yöntemi'nin Sesli Harf Öğretimi -Görsel Hikayeli Heceler Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar.

Kategori	***Tema***	***Kodlar***	***İfadeler***
Öğrenmeye Karşı Tutum	Olumlu Tutum	Eğlenceli bulma İstekli olma Meraklı olma	Çok eğlenceli Bir daha boyayalım Yarın ne boyayacağız? Hikayeyi merak ediyorum

Tablo 8'de önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin Sesli Harf Öğretimi-Görsel Hikayeli Heceler Dönemine ilişkin belirlenen 'Öğrenmeye Karşı Tutum' kategorisi, 'olumlu tutum' teması ve bu kategori ve temaya ilişkin kodlar ve ifadeler görülmektedir.

Tablo 9

*Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar.*

Kategori	**Tema**	**Kodlar**	***İfadeler***
Okuma Kazanımı	Başarılı	Eğlenceli bulma Okumayı sevme Güdülenme	Çok eğlenceli Seviyorum Artık okuyabiliyorum
Yazma Kazanımı	Başarılı Kısmen Başarılı	Yazmayı sevme Yazmada zorlanma	Seviyorum Karışabiliyor Hikayeden Hatırlıyorum

Tablo 9'da önerilen ve geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemine ilişkin belirlenen 'okuma kazanımı' ve 'yazma kazanımı' kategorileri, 'başarılı',

'kısmen başarılı' temaları ve bu kategorilere ve temalara ilişkin kodlar ve ifadeler görülmektedir.

Tablo 10

*Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin Okuma Yazmaya Geçiş Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar.*

Kategori	***Tema***	***Kodlar***	***İfadeler***
Bağımsız Okuma -Yazma	Olumlu Tutum	Eğlenceli bulma İstekli olma Meraklı olma	Artık okuyorum Bir daha okuyalım Akıcı okuma yapalım mı? Hikaye okuyalım

Tablo 10'da önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin Okuma Yazmaya Geçiş Dönemine ilişkin belirlenen 'bağımsız okuma -yazma kazanımı' kategorisi, 'olumlu tutum' teması ve bu kategori ve temaya ilişkin kodlar ve ifadeler görülmektedir.

3.8. Araştırmanın Güvenirliği

Nitel araştırmacılar genellikle güvenirlik terimini sadece araç geçerliliği ve güvenilirliğini değil, aynı zamanda iç geçerliliği de kapsayacak şekilde kullanırlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Nitel araştırmalarda –iç geçerlik faktörüne karşılık gelen- inanırlığı artırmak için uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi pek çok yöntem kullanılmaktadır (Holloway ve Wheeler, 2010).

Uzun süreli katılımın sağlanması Daymon ve Holloway'e (2003) göre katılımcıların araştırmacıya güven duyması ve dürüst bir şekilde kendini ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada, uygulama araştırmacı tarafından yapılmış uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Araştırma kapsamında güvenirliğin sağlanması için yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir. Bu çalışmalar ile araştırmanın hem iç hem de dış güvenilirliği sağlanmıştır.

- ***Araştırmacı veri toplama sürecinde çeşitleme (triangulation) tekniği kullanmıştır.*** Araştırmacı veri toplama sürecinde farklı metotlar kullanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, doküman incelemeleri ve video kayıtları ile araştırmanın güvenirliğini artırmaya katkı sunmuştur. Öğrencilerle yapılan çalışmalar esnasında gözlemlerle ilgili günlükler ve notlar alınmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerden "Good Enough-Bir Adam Çiz Testi" yapmaları istenmiştir. Ayrıca, araştırmacı öğrencilerin velileri ile de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Bütün analizler, gözlemler ve görüşmeler kaydedilmiş ve yazıya aktarılarak analizler yapılmıştır.

- ***Araştırmacı pilot/ön çalışma yapmıştır.*** Araştırmacı öğrencilere okuma yazma öğreteceği uygulaması için öncesinde pilot çalışma yapmıştır. Yapılan pilot/ ön çalışma ile araştırmacının hazırladığı Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yönetimi'ni nasıl yapacağına dair fikir vermesine ve tecrübe kazanmasına imkan tanımıştır. Diğer taraftan, pilot çalışma süresince de gözlem ve doküman incelemelerine devam edilmiştir.
- ***Araştırmacı kronolojik olarak günlük tutmuştur.*** Araştırmacı öğrencilerle yapmış olduğu gözlemler boyunca düzenli olarak günlükler tutarak, oturumlarla ilgili gözlemlerini yazmıştır ve dikkat çeken durumlar için hatırlatıcı notlar almıştır. Yani, araştırmanın başından sonuna kadar yapılan her türlü gözlem, analiz ve görüşmeler kayıt altına alınarak çalışmanın güvenilirliği arttırılmıştır.
- ***Araştırmacı Alanyazın (literatür) taraması yapmıştır ve kaynakları arşivlemiştir.*** Araştırmanın uygulama kısmına geçilmeden önce, araştırmacı konunun teorik kapsamını araştırmıştır ve analiz boyunca da literatür taramasına devam etmiştir. Araştırmacı hem ulusal hem de uluslararası çalışmaları elden geçirmiştir. Bununla birlikte, çalışma kapsamında okumuş olduğu ulusal ve uluslararası çalışmaları farklı dosyalar şeklinde arşivlemiştir.
- ***Araştırmacı uzman kişilerle ve danışmanı ile değerlendirmeler yapmıştır.*** Araştırma kapsamında dört öğrenciye 40 oturumda geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi ile okuma yazma öğretme boyunca, oturum sonrasında tutmuş olduğu günlükler çerçevesinde oturumları uzmanlarla paylaşmış ve gözlem ile ilgili değerlendirmeleri ve önerileri istenmiştir.
- ***Araştırmacı süreci detaylı olarak açıklamıştır.*** Araştırmacı, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, çalışma planı, çalışmanın geçerlik ve güvenirliği, veri toplama araçları ve süreçleri, veri analizi ile ilgili her şeyi detaylı olarak sunulan tez çalışmasında vermiştir. Bu durumda çalışmanın güvenirliğine destek vermektedir.
- ***Araştırmacı, dış gözlemcilerinde fikrini almıştır.*** Son olarak, araştırmacı çalışmanın başından sonuna kadar danışmanı ile görüşmeler yaparak, araştırma ve analiz hakkında bilgiler vermiştir. Dış gözlemci olarak danışmanının fikrini almıştır ve danışmanın yönlendirmeleri ile çalışmasına devam etmiştir. Böylelikle çalışma dinamik bir süreç takip ederek daha verimli olmasına imkân tanınmıştır.

3.9. Araştırmanın Geçerliği

Araştırmanın geçerliği, veri toplanan araçlar veya önlemlerle ilişkilidir. Ölçmek istenilen şeyi ne kadar doğru ölçtüğü ile ilgilenmektedir. Araştırmanın geçerliliği, araştırma bulgularının üretilmesi sürecinde bilimsel araştırma yönteminin gereklerine ne kadar uyulduğu ile açıklanabilir. Araştırmanın geçerliği her tür çalışma için zorunlu bir gerekliliktir. Bir araştırmanın geçerliğini sağlamak için aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi gereklidir (Oliver, 2010).

- Çalışma için uygun zaman ölçeği seçilmelidir;
- Çalışmanın özellikleri dikkate alınarak uygun metodoloji seçilmelidir;
- Araştırmaya en uygun örnekleme yöntemi seçilmelidir;
- Katılımcılara, cevap setleri arasından belirli seçenekleri seçmeleri için hiçbir şekilde baskı yapılmamalıdır.

Eylem araştırmalarında, bir çalışmanın geçerliği araştırmanın "gerçeği" yansıtması anlamındadır. Çalışmada yapılan analiz sonuçlarının ve modelin gerçek hayattaki modelle uyumlu olması lazımdır, fakat bu durum eylem araştırmaları için sorgulanamamaktadır. Eylem araştırmalarında geçerlik için yapılan araştırmanın gerçek olup olmadığı veya nitelikli olup olmadığına bakılmaktadır. Eylem araştırmalarının geçerliği için olması gerek ölçütler vardır (Koç, 2018). Bu ölçütler kapsamında çalışmada yapılanlar aşağıdaki gibidir.

- ***Araştırmanın bir gayesi olmalıdır ve gerçek hayatta uygulanabilirliği olması gerekmektedir.*** Araştırmaya başlamadan önce, araştırmacının yapmış olduğu literatür taraması sonucunda alanda bir boşluk tespit ederek, araştırmanın amacını belirlemesi oldukça önemlidir. Ayrıca, araştırmanın ilerde günlük hayata veya okullarda uygulanabilirliğinin olması da çalışmanın geçerliğine katkı sunacaktır.
- ***Çalışmanın konusu açık, net ve çalışma boyunca sürekli araştırılmalıdır. Diğer tarafta, çalışmaya katkı sunacak herkesin katılımı sağlanmalıdır.*** Araştırma kapsamında araştırmacının konu ile ilgili her şeyi, örneğin çalışma ortamının, veli görüşmelerinin, öğrenci gözlemlerini ve öğrencilere yapılan etkinlikleri, aşamaları ile ortaya koyması gerekmektedir. Böylelikle, araştırma boyunca yapılan her şeyin net ve açık olması çalışmanın geçerliğini arttıracaktır.
- ***Kapsamlı bir literatür incelemesi kapsamında elde edilen bulguların önceki çalışmalar ile ilişkilendirilmesi yapılmalıdır.*** Diğer bir ifadeyle, araştırmacı yapılan analizlerin hepsi ve elde edilen bulgular direkt olarak çalışmada sunulmalıdır. Çalışmanın tartışma kısmında elde edilen bulgular literatürdeki önceki çalışmaların sonuçları ile tartışılmalı ve pozitif/negatif olarak ilişkilendirilmesi yapılmalıdır. Ve

sunulan tez çalışmasında, öğrencilerle yapılan etkinlikler ve seanslardaki gözlemler doğrudan verilmiştir ve bulgular çalışmanın dördüncü bölümünde mevcut literatür ile tartışılmıştır.

- ***Araştırma probleminin geniş bir kitleye hitap etmesinden ziyade, belirli bir grubun problemlerinin çözümü ile ilgili olması gerekir.*** Bu çalışmanın probleminin ilk okuma-yazma öğrenimi sürecinde güçlük yaşayan ve Covid-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitim-öğretim sürecine dahil olamayan öğrencileri kapsadığı belirtilmiştir. Bu problem kapsamında dört öğrenci seçimi, öğrencilerle yapılan etkinlikler, gözlemler ve veli görüşmelerinden elde edilen bulgular verilmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan seansların nerede yapıldığı ve sonuçları açıkça belirtilmiştir.
- ***Olaylar birinci, ikinci ve üçüncü kişilerin gözünden değerlendirilmesi yapılarak açık uçlu bir değerlendirme yapılmalıdır.*** Çalışma çerçevesinde yapılan uygulamaya dahil olan öğrenci ve velilerle yapılanlar detaylı olarak verilmiştir. Ayrıca, uygulama sürecinde dahil olan uzman ve danışman görüşleri de dikkate alınmıştır.
- ***Araştırmacı, son olarak elde ettiği bulguları yorumlamakla kalmamalı, sonuçlar ile ilgili eleştirilerde yapması çalışmanın geçerliğini arttıracaktır.*** Araştırmacı bu çalışmada elde etmiş olduğu bulguları yorumlamakta ve sonuçları literatür çerçevesinde tartışmaktadır. Bunlara ek olarak, çalışmanın sınırlamalarından ve eksikliklerinden de sonuç bölümünde bahsetmektedir.

3.10. Araştırmacının Üstlendiği Roller

Bu araştırmada araştırmacı katılımcı gözlemcidir. Araştırmacı dört öğrencinin her biri için Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi etkinliklerini uygulamıştır. Bu süreçte birçok roller üstlenmiştir. Bu rollerin başında, öğrencilere Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (**GHHOYÖ)** Yöntemi çerçevesinde okuma yazma öğretilmesi ile ilgili planlamanın yapılması ve öğretim etkinliklerinin hazırlanmasıdır. Öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretiminde yaşadığı güçlüklerin öğrencilerin bilişsel zekalarından kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için öğrencilere Good Enough Bir Adam Çiz Testi uygulamıştır. Araştırma kapsamında, araştırmanın amacı doğrultusunda "Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim (**GHHOYÖ)** Yöntemi" dokümanlarını uzman görüşü alarak geliştirmiş ve uygulanmaya hazır hale getirmiştir. Ayrıca araştırmacı araştırma süreci boyunca, ders anlatımlarını ve öğrencilerin etkinliklerini kamera kaydına alarak öğrencilerdeki gelişimi belirlemeye çalışmıştır.

4. BÖLÜM
BULGULAR

Bu çalışmada geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin;

2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan ve Covid-19 Pandemisi nedeniyle mart ayından itibaren yüz yüze eğitime devam edemeyip okuma yazma becerisi kazanımında güçlük yaşayan öğrencilerin;

2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa gitmesi gerekirken, Covid-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime başlayamayan ve devam edemeyen öğrencilerin;

- Sesli Harf Öğretimi -Görsel Hikayeli Heceler Dönemi,
- Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemi,
- Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi okuma yazma becerisi kazanımları üzerinde etkisinin nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem bölümünde araştırmanın katılımcı öğrencileri ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiş olup oturumlara ilişkin bulgular paylaşılmaya başlamadan önce burada da araştırma kapsamındaki öğrenciler hakkında kısaca açıklama yapılmıştır.

A öğrencisi 2013 doğumlu erkek çocuğudur. A öğrencisi birinci sınıfa 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında devlet okulunda devam etmiştir. A öğrencisi okuma yazmaya geçemediğinden öğrenmeye karşı olumsuz tutum sergilemektedir. A öğrencisi normal gelişim göstermektedir.

B öğrencisi 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında özel okula kayıtlı birinci sınıf öğrencisidir. B öğrencisi evde anneanne ve dede ile beraber yaşamaktadır ve Covid-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime devam edememiştir. B öğrencisi 2014 doğumlu normal gelişim gösteren kız çocuğudur.

C öğrencisi 2013 Kasım doğumlu kız çocuğudur. 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıfta özel okula devam etmiştir. Ancak öğrenci C okuma yazma kazanımlarını tam olarak edinememiştir. Okuma yazma öğrenmeye karşı olumsuz tutum sergilemektedir. C öğrencisi normal gelişim göstermektedir.

D öğrencisi 2014 doğumlu erkek çocuğudur. Öğrenci D 2020-2021 eğitim öğretim yılında birinci sınıfa devlet okulunda kayıtlıdır. Ancak sağlık nedeniyle ebeveynleri tarafından okula yüz yüze devam etmeme kararı alınmıştır. D öğrencisi normal gelişim göstermektedir.

Bu bölümde araştırma kapsamındaki dört öğrenciyle gerçekleştirilen 40 oturuma ilişkin bulgulara yer verilmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi kapsamında, ilk olarak tablo şeklinde

sonrasında araştırmacı tarafından 40 oturumda öğrencilerin oturumlardaki etkinlikleri ve uygulama esnasında öğrencilerde fark edilen ve dikkat çeken durumlar oturumlar bağlamında direk verilerek bulgular ortaya konulmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen kod, ve temalar açıklanmaya çalışılmıştır. Tablo 11'de oturumlara ilişkin program ve genel değerlendirmeler aşağıda görülmektedir.

Tablo 11

Oturumlarla İlgili Program ve Genel Değerlendirmeler

Oturumlar	Oturum Tarihi	Süre	Oturum Etkinliği	Oturum Değerlendirmesi
1	17.08.2020	120'	Tanışma Sesli Harfler	Biraz dikkat etkinliği (odada kırmızı olan nesneye dokun, sağ elinle sol kulağını elle gibi çalışmalar) ve sesli harfler çalışması yapıldı.
2	19.08.2020	120'	"ba" Hecesi	"ba" hecesi için bir hikaye anlatıldı ve boyama yapıldı. Okuma -yazma çalışma sayfası tamamlandı.
3	21.08.2020	120'	"sa", "bak" Heceleri	"ba" hecesinin hikayesini yani cümlesini söylendi devamında "sa", bak heceleri verildi . Hikâye dramatize edildi. Küçük harfler ile okutuldu yazma örnek gösterildi. "Bak" kelimesinde "k" sesine dikkat çekildi.
4	24.08.2020	120'	"ra", "gel" Heceleri	İçeriye boyama sayfası ve hikayeyi anlatarak girildi. Ra ra ra gel buraya ra ra ra gel buraya diye marş gibi söylendi. Tekrarı çok yapıldı. İsa bak. Baba bak. Aba bak. Bak o asa bak o İsa.. kısa cümleleri okuma yazma çalışması yapıldı.
5	26.08.2020	120'	"ma", "al" Heceleri	"ma" hecesini oyun hamurları ile yazıldı. "al,al" hareket ederek göstererek "al" ve "ma" hecelerini kavrama etkinlikleri yapıldı. Boyama yaparken "ba" hecesinden itibaren eksiksiz bir şekilde hikaye tamamlanmıştır.
6	31.08.2020	120'	"ka", "ça" Heceleri	"ka -ka" kalemleri ile "ça -ça" çadır resmi yapıldı. Çadırın deliği ile "Ç"harfinin noktasına vurgu yapıldı. Sesli harfler tekrar edildi. Boyamalar yapıldı. Boyama yapılırken hikaye tekrar edildi.
7	02.09.2020	120'	"ta" Hecesi	Odaya oyuncak tava ve yumurta ile girildi. "ta ta ta tavada yumurta"... Çocuklar görerek, yaparak öğreniyor, yaşayarak öğreniyor... Tavanın sapı "t" harfini benzetildi. Ses farkındalığı verildi tavanın

				şekli “t” harfine benzetildi. Oyun hamuru ile tava yapıldı, yumurta yapıldı.
8	04.09.2020	120’	“na” Hecesi	Ders için hazırlanan oyuncak araba masanın üzerine koyulduğunda “sence ne olabilir?” diye soruldu. Öğrenciler “na ni na ni” diye sürerek oyuncak arabalar ile oynandı.
9	07.09.2020	120’	“ya” Hecesi	Kısa bir tekrar yapıldı. “Sen okula giderken üzerine ne giyiyordun?” sorusuyla dikkat çekildi. “Okul kıyafetimi” cevabını verdi. “Sizin okulunuzda okul kıyafeti giymiyorum ama niye?” diye söylemesi çalışma ortamımızı okul gibi gördüğünü hissettirdi. “ya ya ya yakasına da yakalığını takmış..” görselde yakaya vurgu yapılarak boyama yapıldı. Hikaye anlatıldı. Etkinlikler tamamlandı.
10	09.09.2020	120’	“ha” Hecesi	“ha” hecesi ile ilgili görseller boyandı, hikaye anlatıldı, etkinlikler güzel bir şekilde yapıldı. Öğrencinin babasının adının “Hasan” olması öğrenciyi sevindirdiği gözlemlendi. Farkındalık sağlandı.
11	11.09.2020	120’	“sa”, “pa” Heceleri	Hikaye tekrar edildi. Bazı etkinlik kağıtlarındaki yazılardan okuma yapıldı. Sonrasında hikayemizin devamını merak edip etmediği sorulduğunda hikaye öğrenmek istediğini ifade etti. “şa” hecesinin görseli yılana benzetildi. Hikaye “Şakacı Şaban eline bir oyuncak yılan almış ve onlar tam oynarken önlerine bir atmış. Barış çok korkmuş hızla nereye kaçtığını bilememiş ve elinin üzerine düşmüş. pa pa parmağı incinmiş onu okulun yanındaki hastaneye götürmüşler ve parmağını sargıya almışlar” olarak devam etti ve “pa” parmağını görseli boyandı. Hecelerle kelimeler oluşturuldu “paşa, taşa, yaşa” gibi ve deftere yazıldı.
12	14.09.2020	120’	“za”, “la” Heceleri	“pa pa parmağı incindiği için eline kullanamıyor yemeğini yemiyor annesi de ona Za za zayıflamasın diye yemek yediriyormuş...” olarak hikayede “za” hecesi öğretildi. Hece kartları ile kelime cümle çalışmaları yapıldı. “la” hecesine yönelik drama yapıldı ve öğrenci “la-la-la-la-lale- lerle geldi” diye çok tekrar etti. Hecelere yönelik çalışma sayfaları yapıldı.

13	16.09.2020	120’	“ya” Hecesi	Kendisi “bugün sırada hangi hecemiz var? Hikayemiz nasıl devam edecek?” diye sordular. Lavaboya götürdüğümde vanayı gösterdim. Lavabonun vanasının adını sorulduğunda “musluk” dedi musluğun kendisini gösterdiğimde ona da “musluk” dendi. Hikayenin görseli gösterilerek hikaye anlatıldı. Vananın ne demek olduğunu açıklandı. Sonra görsel boyandı. Hece ile ilgili etkinlikler tamamlandı “va va” dediğimde “lavabodaki vana” dendi.
14	18.09.2020	120’	“di” Hecesi	Hikayenin son kısmı öğrenciye anlattırıldı. Lavaboda ellerini yıkadıktan sonra dı dı dışarı çıktı... “Dı” hecesinin diğer görsellerden farkı soruldu. Öğrencilerin “b” ve “d” harflerini karıştırabildiklerini ayırt etmek için elleri ile babanın göbeği çıkmış, dedenin kamburu denildi.
15	21.09.2020	120’	“ca” Hecesi	Çalışma ortamının penceresine dikkat çekildi. Cam şekline vurgu yapıldı. Sonrasında hikayeye geçildi. “ca “ hecesi ile ilgili etkinlikleri çalışma sayfalarını yapıldı. Görsel boyandı. Hecelerden kelimeler cümleler oluşturuldu. Hazırlanan metinler okundu, yazıldı. Büyük “C”, küçük “c”aynı ama boyutları farklı bilgisi verildi.
16	23.09.2020	120’	“fa” Hecesi	Hazırlanan çalışmalar yapıldı. Büyük “Fa”, “küçük “fa” deftere yazdırıldı.
17	25.09.2020	120’	“ga” Hecesi	Bir önceki oturumdan hissettirilen “ga” hecesi görseli boyandı. Hikayesine devam edildi.
18	28.09.2020	120’	“ja” Hecesi	Her oturumda mutlaka sesli harflere vurgu yapıldı. “Ja” hecesi etkinlikleri başarı ile tamamlandı. Boyama yapıldı. “j” harfinden çok kelime olmadığı ifade edildi.
19	30.09.2020	120’	“ğa“ Hecesi	Yağmur yağıyor yağ yağmur yağ… “ğa” hecesi etkinlikleri tamamlandı. Bir sonraki oturumda daha farklı etkinlikler yapacağımız bilgisi verildi.
20	02.10.2020	120’	“r” Sesi	Öğrendiğimiz heceleri yanına başka sesli harfler getireceğiz. Örneğin “ra ra gel buraya haydi şimdi bu “a” gitsin yerine “e” gelsin ne olur “ra” değil de “re” “olur...Çalışma sayfasından gösterildi. “R” harfi tek başına çokça söylendi. Hazırlanan büyük kartlarla çokça alternatif okuma yapıldı. Bir oku bir zıpla...Anlamlı kelimeler okundu,

				yazıldı...Kelimelerin anlamlı olması öğrenmeyi kolaylaştırıyor sarı, yarı, iri, karo...Okuma da daha iyi dikte çalışılmalı...Heceler bol okundu. Anlamlı kelimeler üzerinde çok çalıştık. Büyük ,küçük harf yazı çalışması yapıldı.
21	05.10.2020	120’	“r” Sesi	“R” sesi etkinliklerine devam edildi. Cümle okuma yazma çalışmaları yapıldı. Hatırlanmayan ses olduğunda hikaye ile hatırlatılıyor. Böylelikle yazıyorlar.
22	07.10.2020	120’	“r” Sesi	“R” sesi dikte çalışmalarına devam edildi. Çalışma sayfaları tekrar edildi. Akıcı okuma metinleri okundu. Diktede de daha iyiye gidiliyor.
23	09.10.2020	120’	“r” Sesi	Tekrarlar yapıldı, okundu, yazıldı. Gayet başarılı ilerleniyor.
24	12.10.2020	120’	“k” Sesi	“K” sesinin hikayesi soruldu." Boya ka ka kalemleri ile ça çadır resmi yapmıştı. Palyaçoda" dedi. İlk önce “ka” hecesi diğer sesli harfler ile buluştu “ka, ke, kı ki....” Büyük kartondan okuma çalışması yapıldı. Heceler önce tahtada dikte ettirildi. Küçük hece kartları ile oyunlar oynandı. Hece kartlarını odaya dağıtıp “ke” yi göster, “ki” yi göster denilerek kazanım sağlandı.
25	14.10.2020	120’	“ka” Hecesi	Bu dersimizde diğer sessizler ile başlayan hecelere “k” sesini bağlama çalışması yapıldı. “tak, yak, çak”. Bir, iki hecelik kelimelerden oluşan birkaç kelimelik cümle çalışmaları yapıldı. Bir kısmı da deftere yazdırıldı.
26	16.10.2020	120’	“ka” Hecesi	Büyük kartondan öğretmencilik oynayarak çalışıldı. Öğrencilerin öğretmen olması çok hoşlarına gittiği gözlemlendi.
27	19.10.2020	120’	“ç” Sesi	“Ç” sesi etkinlikleri yapıldı. “ça” hecesi diğer sesli harflerle buluştu. “Ça,çe, çı, çi, ço,çö, çu....” Heceler yazdırıldı, dikte yaptırıldı. Diğer sessiz harflerle başlayan hecelere “ç” sesi eklendi. Örneğin kaç, taç, saç... gibi.
28	21.10.2020	120’	“t” Sesi	“t” sesi diğer sesli harflerle buluştu. “ta, te, tı ,ti...” Heceler deftere yazdırıldı. Çalışma sayfalarına yazdırıldı. Hazırlanan hece kelime kartları okutturuldu. Hece- kelime tablosu okutturuldu. Cümleler kuruldu.

29	23.10.2020	120’	“l” Sesi	Kapalı açık heceler okutturuldu, yazdırıldı, anlamlı olanlardan cümleler kuruldu. okulda da ilk öğrenilen harflerden olduğu için rahatlıkla okundu, yazıldı. Kelime -cümle etkinlikleri yapıldı. Akıcı okuma metni eve ödev gönderildi.
30	26.10.2020	120’	“n” Sesi	Kendi hazırladığım hece, cümle, kelime çalışmalarının yanı sıra internetten yararlanıldı. Etkinlikler yapıldı. Görsel dikte etkinliği yapıldı.
31	28.10.2020	120’	“m” Sesi	Hazırlanan çalışmalar başarılı bir şekilde yapıldı. Okumalar yapıldı. Yazılar yazıldı. Yazarken özellikle diktede hatırlanmayan sesleri hecenin öykünce söyleyerek hemen yazıldığı gözlemlendi. İnternetten alınan çalışmalarla devam edildi. Ödevlendirme yapıldı.
32	30.10.2020	120’	“y” Sesi	Hece, kelime, cümle, metin çalışmalarına ilişkin okuma yazma çalışmaları yapıldı. Üç harfli kelimeleri rahatlıkla okudukları gözlemlendi.
33	02.11.2020	120’	“d” Sesi	“d” ve “b” harflerini karıştırmadılar. Gayet başarılı bir şekilde oturuma ilişkin çalışmalar tamamlandı.
34	04.11.2020	120’	“s” Sesi	Hece, kelime, cümle, akıcı okuma metni çalışmaları yapıldı yazıldı eve ödevlendirme yapıldı. Akıcı okuma metni bakarak yazdırıldı.
35	06.11.2020	120’	“b” Sesi	Kapalı -açık heceler rahatlıkla okunuyor. “b” ve “d” seslerini karıştırılmasını önleyecek etkinlikler düzenlendi.
36	07.11.2020	120’	“z” Sesi	Hece-,kelime, cümle, akıcı okuma metni çalışmaları yapıldı. “z” sesinin olduğu heceler kırmızı renkte ama diğerleri aynı renkte siyah olarak öğrencilere gösterildi.
37	11.11.2020	120’	“g”, “ş” Sesleri	“Ş”harfi açık -kapalı hece, kelime, cümle, akıcı okuma, metin çalışmaları yapıldı. İki sessiz harf yan yana olunca diktede hatalar olabiliyor. O tür kelimeleri defterlerine yazıldı. Ödevlendirme yapıldı.
38	13.11.2020	120’	“c”, “p” Sesleri	Düzenlenen etkinlikler zamanında ve amacına uygun olarak yapıldı. Görsel dikte etkinliği yapıldı.

39	16.11.2020	120’	“h”, “v” Sesleri	“h”, “v” seslerine yönelik düzenlenen etkinlikleri yapıldı. Dikte ederken güçlük çekildi.
40	18.11.2020	120’	“ğ”, “f”, “j” Sesleri	Planlanan çalışmalar yapıldı. Bu seslerin çıkarımının zor olduğu vurgusu yapıldı. Özellikle “ğ”, “f” “v” ile karıştırılır. Öğrencilerimiz okuyor, dikte yapabiliyor, kopya noktasında okuyup yazabiliyorlar, okuma anlama metinlerinde okuma anlama sorularına doğru cevap verebiliyorlar.

Tablo 11’de görüldüğü üzere, her öğrenci ile 40 oturum her oturumda 120 dakikada 30+30+30 dakikalık etkinlikler belirli bir plan çerçevesinde yapılmıştır. Bu planlama sonucunda ise öğrencilerin ilk okuma-yazma becerisi kazandıkları gözlemlenmiştir.

4.1. Sesli Harfler ve Görsel Hikayeli Heceler Öğretimi Dönemi Oturum Saatlerine İlişkin Bulgular

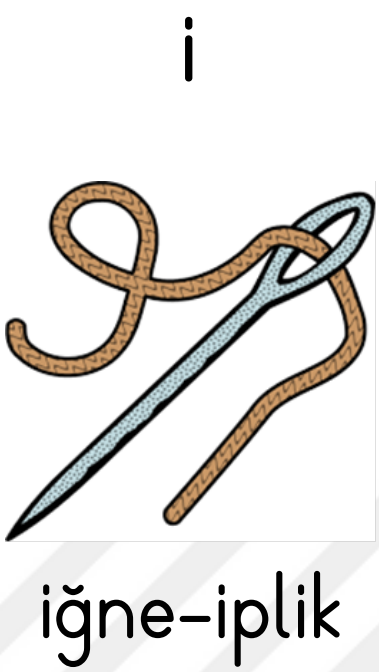
Araştırma kapsamında dört öğrenci için planlanan 40 oturum saatinin ilk oturumunda sesli harflerin (a-e-ı-i-o-ö-u-ü) öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 19. oturum saatine kadar araştırmacı tarafından hazırlanan “bak”, “al”, “gel” emir kipleri ve 21 sessiz harf’in 20’sinin ‘a’ sesli harfi ile oluşturulan açık hece ‘sessiz harfi ise ‘ı’sesli harfi ile (ba-sa-ra-ma-ka-ça-ta-na-ya-ha-pa-şa-za-la-va-dı-ca-fa-ga-ja-ğa) ve ‘bak’, ‘al’, ‘gel’ emir kipi okuma yazma öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Oturumlara ait bilgiler ve her oturuma ait örnek görseller aşağıda sunulmuştur.

Çalışmanın 1. Oturum Saati

Çalışmanın birinci oturum saatinde, sesli harf çalışması yapılmıştır. Sesli harf çalışmasına ilişkin öğrencilere araştırmacı tarafından drama yapılmıştır. Harfler küçük harf formatında sunulmuştur. Her bir sesli-ünlü harfe ait görsel hazırlanmıştır. Görsellere ilişkin “i” sesli -ünlü harfi örneği Resim 8’deki gibidir.

Resim 8

Sesli Harf Öğretimi Kapsamında Kullanılan "İ" Harfi Görseli



Öğrencilerin bu oturumdaki uyumları aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** Bu oturumda A öğrencisi ile iletişim biraz zor olmuştur ve sesli harfler görsel olarak gösterildiğinde i-ı, o-ö, u-ü harflerini karıştırdığı gözlemlenmiştir. A öğrencisinin kalem tutuşunun doğru olduğu ama dikte çalışmasında çok eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Sesli harf draması yapılmış, sesli harfler kazanımı sağlanmıştır.
- **B Öğrencisi:** B öğrencisi ile iletişimde zorluk yaşanmamıştır. B öğrencisi çok hareketli olmayıp, verilen yönergelere rahatlıkla uymaktadır. Öğrenciye ait araştırmacının ilk oturumdaki ilk izlenimleri, kalem tutuşunun iyi olduğu, öğrenmeye meraklı ve çizgi çalışmalarında başarılı olduğudur. Ses farkındalığı için faaliyetler yapılmıştır. Sesli – ünlü harfler tahtada, kumda ve deftere yazdırılmıştır. Sesli harf draması yapılmış, sesli harfler kazanımı sağlanmıştır.
- **C Öğrencisi:** C öğrencisi ile iletişim kurmak kolay olmuştur. Öğrenciye ait araştırmacının ilk oturumdaki ilk izlenimleri, öğrenci C'nin hiç ders yapmak istememesi, sürekli başka şeyler konuşmaya başlaması araştırmacının dikkatini çekmiştir. Araştırmacı öğrenci C'nin dikkatini toplamak amacıyla dikkat etkinliği (odada kırmızı olan nesneye dokun sağ elinle sol kulağını elle gibi çalışmalar) yapılmış ve tek başına olmak istemeyişi gözlemlenmiştir. "e", "a" ve "ı" harflerini gösterdiğimizde bilmektedir. Dikte edememektedir. Sesli harfler gösterildiğinde

karıştırarak söyleyebilmektedir. Sesli harf draması yapılmış, sesli harfler kazanımı sağlanmıştır. Bir süre her oturumda sesli harfler tekrar edilmesi gerekmektedir.

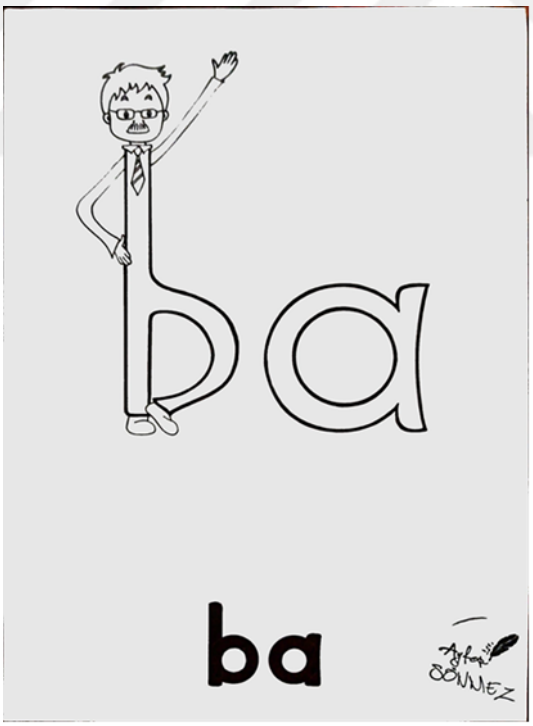
- **D Öğrencisi:** D öğrencisi ile iletişim kolay olmuştur. D öğrencisi çok hareketli kıpır kıpırdır ve gerektiğinde yönergelere rahatlıkla uymaktadır. Sesli harfler gösterilerek ses farkındalığı ile ilgili etkinlikler yapılmıştır ve öğrenci sesli harfleri bildiği gözlemlenmiştir. Yazma ile ilgili kalemi tutuşuna bakılmıştır. Kalem tutuşunun oldukça iyi olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenmeye karşı meraklıdır. '*Öğretmenim çok sevdim ben bu dersi, çok eğlenceli…*'Sesli harf draması yapılmış, sesli harfler kazanımı sağlanmıştır.

Çalışmanın 2.Oturum Saati

Çalışmanın ikinci oturum saatinde araştırmacı, "ba", hece çalışmaları yapılmıştır. Dersimizde boyama yapacağımız ve hikaye anlatacağımız bilgisi öğrencilere verilmiştir. "ba" Görsel hikayeli hecesine ait boyama sayfası aşağıda sunulan Resim 9'daki gibidir.

Resim 9

"ba" Hecesinin Görsel Boyama Çalışması



Öğrencilerin bu çalışmalara uyumu aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** Bu oturumda A öğrencisinin büyük harf farkındalığı olduğu görülmüştür. Öğrenciye bu heceler ve kelimeler tahtaya, deftere, kuma ve havada yazdırılmış ve okutulmuştur. Öğrenci ile ilgili çalışma sayfası etkinliklerine katılım sağlamıştır. Boyama yapılmış, hikaye öğrenciye anlattırılmıştır.

B Öğrencisi: Büyük küçük harflerle havada, kumda, tahtada yazdırılmış okutturulmuş, deftere yazdırılmıştır. İlgili çalışma sayfası etkinliğine öğrenci B katılım sağlamıştır. Boyama etkinliğine oldukça sevinmiştir. Öğrenci B'nin "sa" hecesine ait Görsel boyama sayfası aşağıda sunulan Resim 10'daki gibidir.

Resim 10

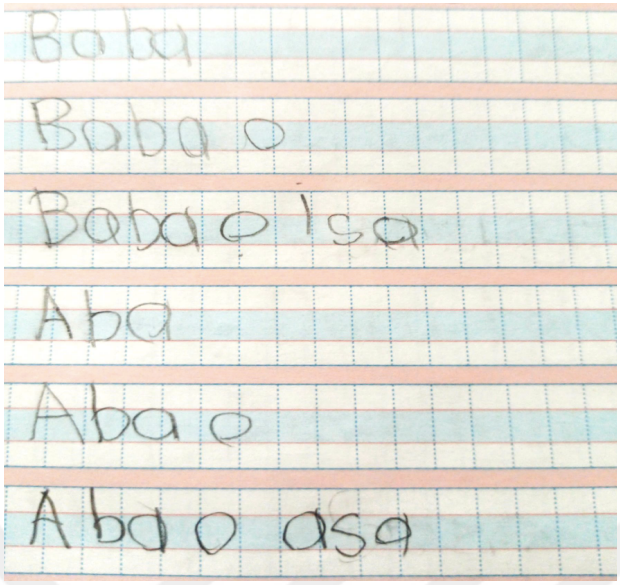
B Öğrencisinin "sa" Hecesi Boyama Çalışması



- **C Öğrencisi:** Öğrenci C kaleme yazmaya karşı olumsuz tutum sergilemektedir. Hikâyeyi anlatabilmiştir. 'ba" hecesini kuma, havaya yazabilmekte ama sıklıkla "ders ne zaman bitecek?" diye sormaktadır. Ayrıca, kardeşinin de ders yapıp yapmayacağını sormaktadır.
- **D Öğrencisi:** Boyama yapmayı çok sevdiğini belirten öğrenci D'nin dikkatini en çok hikâye çekmiştir. Büyük küçük harflerle havada, kumda, tahtada bu oturumdaki heceler yazdırılıp okutulmuştur. Öğrenci D'nin "ba" ve "sa" heceleri ile ilgili çalışma örneği aşağıda verilen Resim 11'deki gibidir.

Resim 11

D Öğrencisinin "ba" ve "sa" Hecelerinin Defter Çalışması



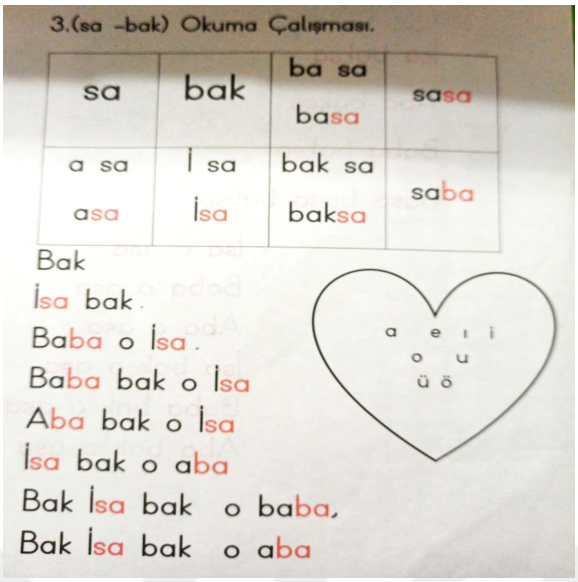
Çalışmanın 3. Oturum Saati

Çalışmanın üçüncü oturum saatinde araştırmacı, "sa" hecesi ve "bak" kelime çalışmaları yapmıştır. Bu hece ve kelime çalışmaları hikaye başlayarak, boyama, yazma ve okuma ile devam edilmiştir. Bak kelimesinde "k" sesine dikkat çekilmiştir. Bu oturumdaki öğrencilerin performansları aşağıdaki gibidir.

A Öğrencisi: Bu oturumda "Bak" kelimesinde "k" sesine dikkat çekilmiştir. Okumaları A öğrencisi rahatlıkla yapmıştır. Yaparken *"öğretmenim öğrettiğinde küçük "b" ve "d" yi çok karıştırıyordum çünkü çok birbirlerine benziyorlar"* dedi. Öğrenci A'nın "ba" ve "sa" heceleri ile ilgili okuma sayfası çalışma örneği aşağıda verilen Resim 12'deki gibidir.

Resim 12

A Öğrencisinin "ba" ve "sa" Hecelerinin Okuma Sayfası Çalışması



Resim 12'de de görüldüğü üzere araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma sayfalarında sadece öğretilen heceler dikkati çekmesi düşünülerek renkli hece ile gösterilmiştir.

- **B Öğrencisi:** Çalışma kâğıdı oldukça başarılıdır ve okumaları rahatlıkla yaptığı gözlemlenmiştir.
- **C Öğrencisi:** Yazma örneklerini çok az yaptı ve eve sorumluluk istememektedir. Çalışma kağıdında okuma etkinlikleri başarılı olmuştur. Sonrasında "*hangi hece var öğretmenim?"* sorusunu sorması araştırmacı tarafından öğrenmeye karşı öğrenci C'nin tutumunun değerlendirmesi açısından önemli bulunmuştur.
- **D Öğrencisi:** Boyamada her yeri boyamak istememektedir. Çalışma kâğıdı başarılıdır ve okumaları rahatlıkla yapmıştır.

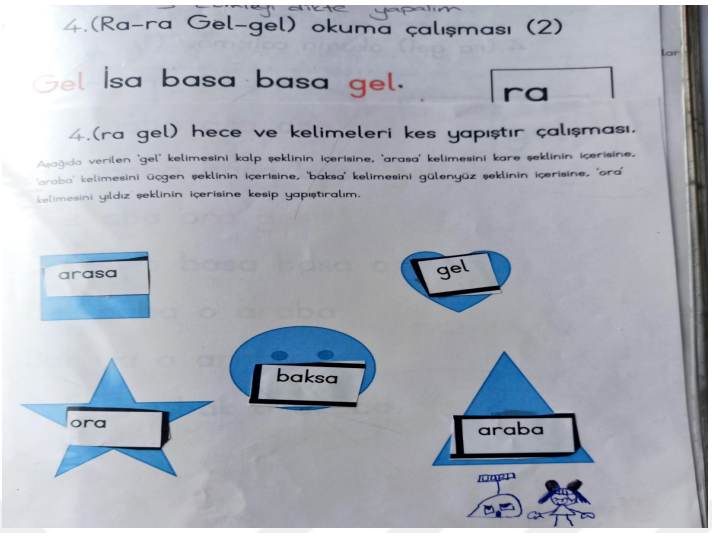
Çalışmanın 4. Oturum Saati

Çalışmanın dördüncü oturum saatinde araştırmacı, "ra" hecesi ve "gel" kelime çalışmaları yapılmıştır. Bu oturumdaki öğrenci notları aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** Bu oturumda öğrencinin hikayedeki "ra ra ra gel buraya" repliğini defalarca tekrar ettiği gözlemlenmiştir. Öğrenci çalışma sayfalarını rahatlıkla yapmıştır. Dikte çalışmaları da başarılıdır. "B" harfini ise iki defa "d" ile karıştırmış kendisi fark edip düzeltmiştir.
- **B Öğrencisi:** Çalışma sayfalarını rahatlıkla yapabilmiştir ve dikte çalışmasında da başarılıdır. "ra" hecesi ve "gel" kelimesi kapsamında yapılan faaliyet örneği aşağıda verilen Resim 13'deki gibidir.

Resim 13

B Öğrencisinin "ra" Hecesi ve "gel" Kelime Çalışmaları



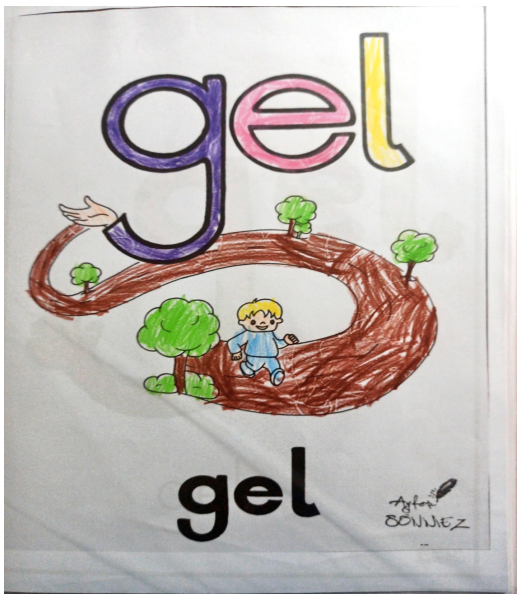
Resim 13'te görüldüğü üzere, B öğrencisinin "ra" hecesi ile yapmış olduğu etkinlikten bir tanesi gösterilmiştir ve bu etkinliği başarılı bir şekilde tamamlamıştır.

- **C Öğrencisi:** Kısa cümleler okutturulmuş yazmaya henüz geçilememiştir.

Çünkü öğrenci C yazmak istememektedir. Tahtada az da olsa yazmıştır. Heceye ait görseli severek boyadığı gözlemlenmiştir. Öğrenci C'nin "gel" hecesine ait boyama sayfası aşağıda Resim 14'teki gibidir.

Resim 14

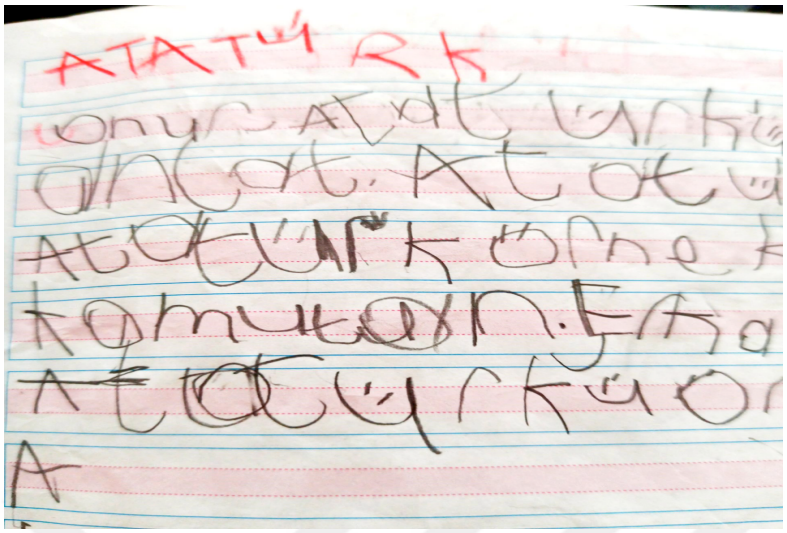
Öğrenci C'nin "gel" emir kipi boyama çalışması



Öğrenci C'nin Resim 14'teki boyama çalışmasında görseli renklerine uygun taşırmadan boyaması çalışmayı isteyerek yapmış olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Resim 15

C Öğrencisinin Okul Dönemi Defter Çalışması



Resim 15'te Öğrenci C'nin okula gittiği zamana ait yazısından bir örnek gösterilmektedir. Öğrenci C'nin yazmaya karşı güçlüğü resimde de görülmektedir. Bu öğrencideki en büyük zorluk yazma konusunda isteksiz olmasıdır.

- **D Öğrencisi:** Çalışma sayfalarını ve dikteyi rahatlıkla yapabilmiştir.

Çalışmanın 5. Oturum Saati

Çalışmanın beşinci oturum saatinde "ma" hecesi ve "al" kelime etkinliği yapılmıştır ve öğrencilerin performansları aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** Bu oturumda "ma" hecesi oyun hamurları ile masaya yazıldı. Tahtaya yazılmış ve boyama yapılmıştır. Hece ile ilgili çalışma sayfaları yapıldı ve öğrencinin çok hızlı bitirdiği gözlemlenmiştir. Okuma metni dikte ettirilmiştir. A öğrencisinin "ma" hecesine yönelik boyama çalışması aşağıdaki Resim 16'daki gibidir.

Resim 16

A Öğrencisinin "ma" Boyama Çalışması

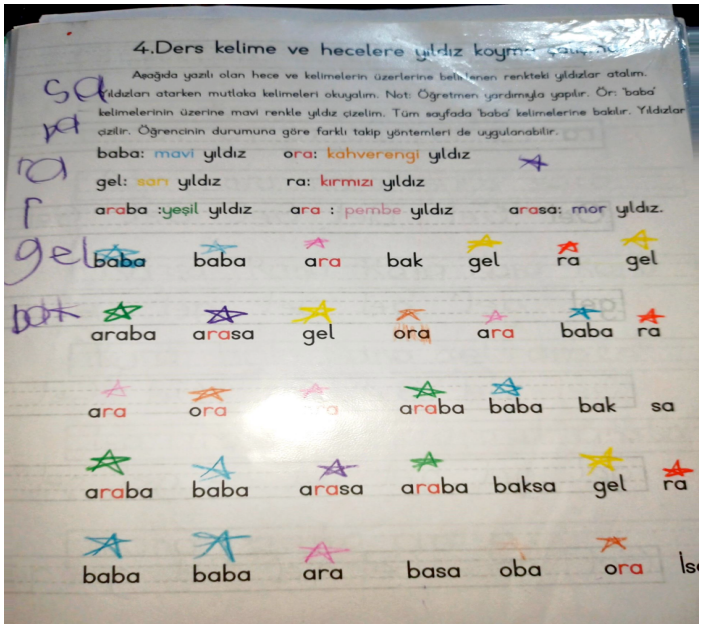


Resim 16'da öğrenci A'nın boyamasının oldukça iyi ve güzel olduğu görülmektedir. Hem renkleri kullanması hem de boyarken dışarı taşırmaması dikkatinin iyi olduğunun bir göstergesidir.

- **B Öğrencisi:** Heceye ait çalışma sayfalarını kolaylıkla yapmıştır. Okuma metnini dikte edebilmiştir. Diğer sesli harfler harf bulmaca oyunu ile tekrar yapmıştır. Bu oturum kapsamında yapılan kelime ve hece çalışması aşağıda verilen Resim 17'de gösterilmiştir.

  Resim 17

  B Öğrencisinin Yaptığı Kelime ve Hece Çalışması Örneği

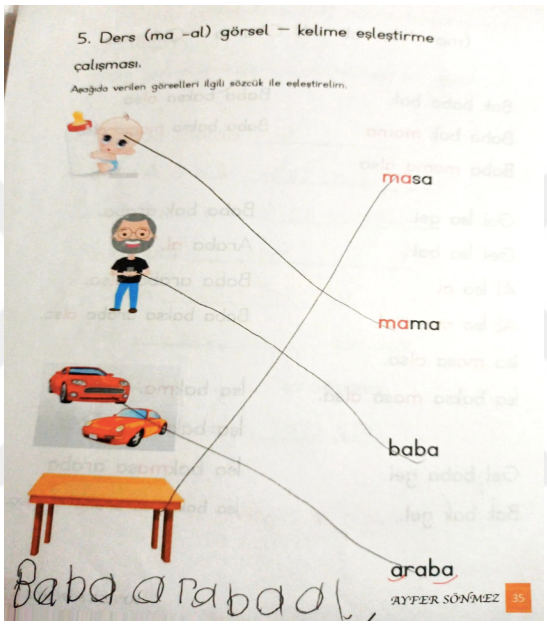


Resim 17'deki bu çalışma ile öğrencinin kelime ve hecelere yönelik farkındalığının nasıl olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğrenci aynı kelime ve hecelere aynı renk yıldız koyarak başarılı olmuştur.

- **C Öğrencisi:** Öğrenci C ders yapmaktan ziyade oyun oynuyor gibi düşünmektedir. Dolayısıyla, yazı yazmakta isteksizdir. Okumaları ve boyamaları yapmaktadır. Hikâyeyi anlatabilmektedir. Eşleştirme etkenliğini yapabilmiştir. Öğrenci C'nin eşleştirme etkinliği çalışma sayfası Resim 18'deki gibidir.

  Resim 18

  C Öğrencisinin Yaptığı Kelime ve Görsel Eşleştirme Çalışması Örneği



Resim 18'de görüldüğü üzere C öğrencisi eşleştirmeyi doğru yapabilmiştir. Deftere yazmayı kabul etmese de dikte yaptırmak amacıyla "Baba araba al." cümlesi çalışma sayfasına yazdırılarak Öğrenci C'nin başarılı olduğu gözlemlenmektedir.

- **D Öğrencisi:** Heceye ait çalışma sayfalarını kolaylıkla yapabilmiştir. Okuma metni dikte ettirilmiş ve diğer sesli harfler harf bulmaca oyunu ile tekrar ettirilmiştir.

  Çalışmanın 6. Oturum Saati

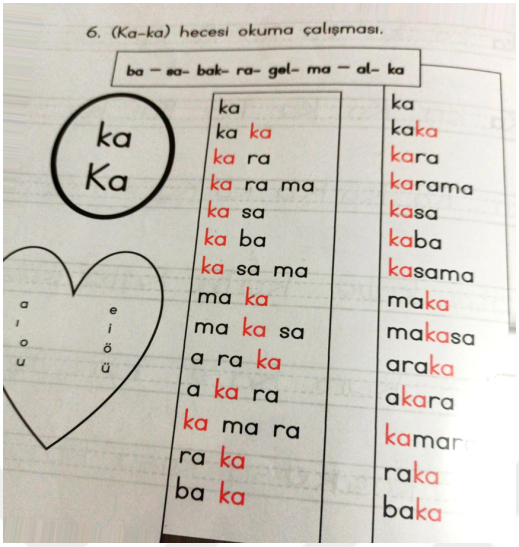
Çalışmanın altıncı oturum saatinde araştırmacı, "ka" ve "ça" hecelerinin çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

A Öğrencisi: Sesli harfler tekrar edilmiştir. *"Ka" hecesinde "a" yerine "e" gelse ne olur?* denilmiştir. "Ke" cevabını vermiştir. *"i" gelse ne olur "ki" olur* demiştir. Ses birimsel farkındalığın olduğu gözlemlenmiştir. Boyamalar yapılmış, boyama yapılırken hikaye tekrar edilmiştir. Öğrenci A'nın oldukça başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Kelime gösterilip

okutturulmuştur. İki tane boyama sayfası rahatlıkla yapılmıştır. Öğrencinin defterine yazması sağlanmıştır. A öğrencisinin dikte çalışması örneği aşağıda Resim 19'daki gibidir.

Resim 19

A Öğrencisinin Okuduğu "ka" Hecesi Kelime Okuma Çalışması Örneği

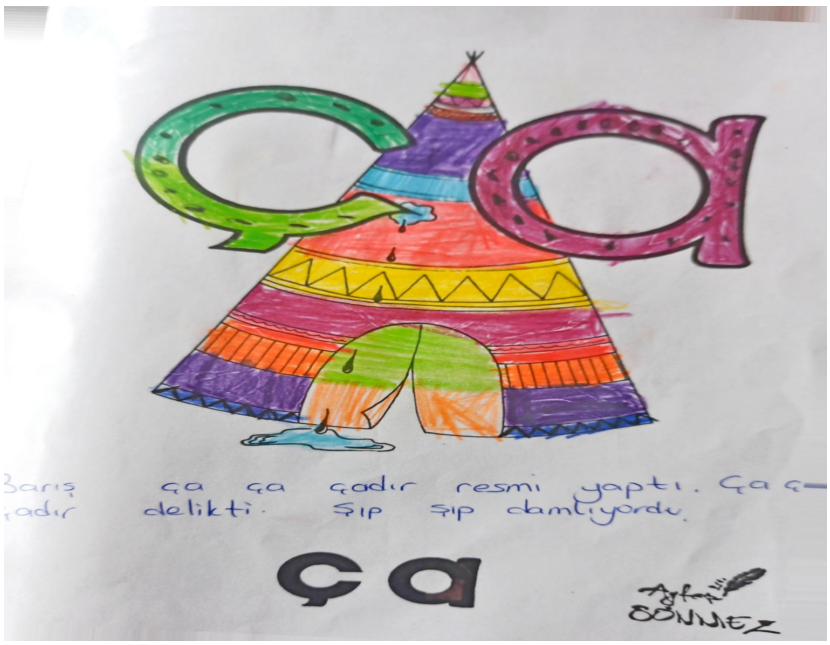


Resim 19'da görülen "ka" hecesi kelime okuma sayfasını A öğrencisi rahatlıkla okuyabilmiştir.

B Öğrencisi: Öğrenci B ses birimsel farkındalıkta başarılıdır. Boyamalar yapılmış boyama yapılırken hikâye tekrar edilmiştir. Öğrencinin başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Hecenin içinde olduğu kelimeler gösterilip okutturuldu. İki boyama sayfasını rahatlıkla yapmıştır. B öğrencisinin boyama çalışma örneği aşağıdaki Resim 20'de verilmiştir.

Resim 20

B Öğrencisinin "ça" Hecesi Boyama Çalışması


Çadır resmi yaptı. Çadır delikti. Şıp şıp damlıyordu.
Çadır
Çadır
Çadır

Resim 20'de B öğrencisinin boyama çalışması görülmektedir. Hem renklerin seçimi hem de boyamalarını taşırmaması boyamada başarılı olduğunun bir göstergesidir.

- **C Öğrencisi:** Okuma yazmaya karşı tutumunun az da olsa değiştiği gözlemlenmiştir. *"Öğretmenim ben bugün bir tane yazmak istiyorum*. *Âmâ evde değil burada yazabilir miyim?"* ifadeleri bunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ses birimsel farkındalığı söz konusudur. "çiçek, çocuk, koç" kelimelerinin içinde "ç"ve "k" seslerinin yerlerini tespit edebilmiştir. İki boyama çalışması olmasına rağmen ikisini de bitirmeden kalkmak istememesi dikkat çekici olmuştur. *"Öğretmenim ben ikisini de bitireceğim."* ifadesini kullanmıştır. Defterine az da olsa yazması sağlanmıştır. Eve hala sorumluluk istememektedir.
- **D Öğrencisi:** Heceye ait Görseli boyaması ve boyama yapılırken hikâyeyi tekrar etmede öğrenci D oldukça başarılıdır. Kelime gösterilip okuması, hecelerin ve kelimelerin defterine yazılması sağlanmıştır.

Çalışmanın 7.8. Oturum Saati

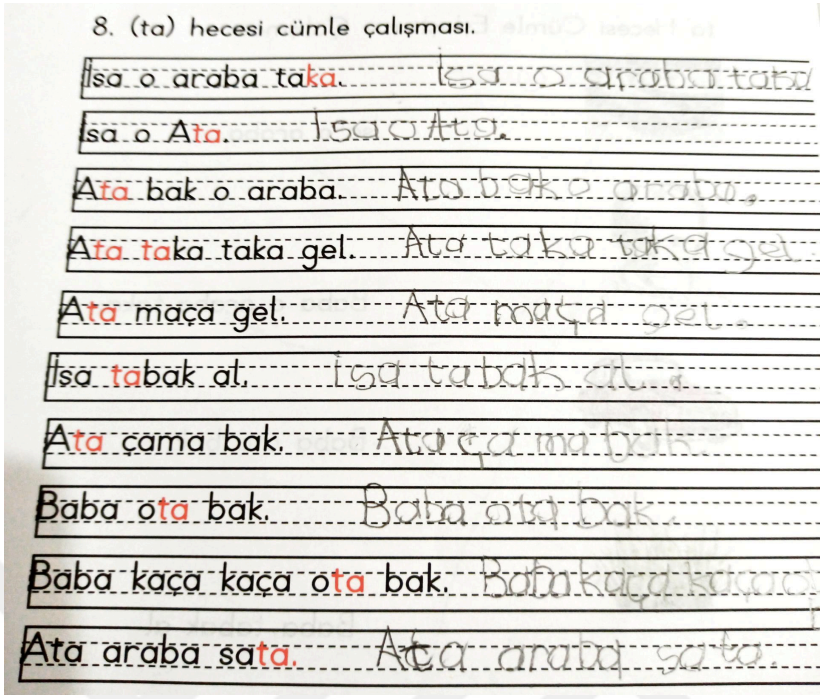
Çalışmanın yedinci ve sekizinci oturum saatinde araştırmacı, "ta" ve "na" hecelerinin çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** Öğrenci A'nın bu oturumu çok eğlenceli bulduğu gözlemlenmiştir. *"ta ta tavada yumurta"* , "*oyuncak tavam olsa evde de oynasam keşke"* ifadelerinin bu durumu gösterdiği düşünülebilir. Bütün okuma yazma sayfalarını başarılı bir şekilde yapmıştır. İkinci hece ile ilgili çalışmaları da öğrenci yapmıştır ve zor olmamıştır.
- **B Öğrencisi:** Çalışma sayfalarını yapan öğrenci B, iki hecede de gayet başarılıdır. *"ta ta tavada yumurta"* diyerek tava ve yumurtalar ile oynamıştır.

C Öğrencisi: "ta" hecesine ait hazırlanan okuma sayfalarını başarıyla okumuştur. *"ta ta tavada yumurta size tavada yumurta yapayım mı?"* deyip oynamak istemiştir. Oturum için düzenlenen çalışma sayfasını başarı ile tamamlamıştır. C öğrencisinin "ta" hecesi cümle çalışma örneği aşağıdaki Resim 21'de verilmiştir.

Resim 21

C Öğrencisinin "ta" Hecesi Cümle Çalışması



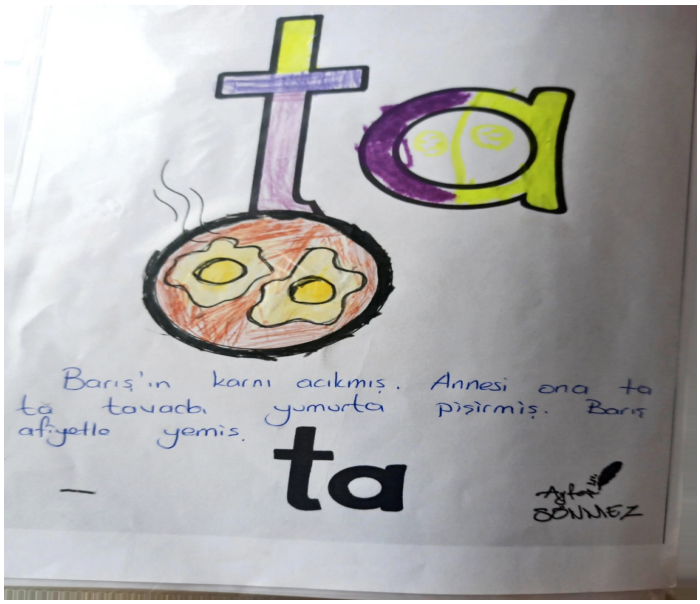
C öğrencisinin "ta" hecesi cümle okuma yazma çalışması Resim 21'de görülmektedir.

Öğrenci C eve sorumluluk istemese de oturumda yazma çalışması yapmıştır. Bu durum öğrenci C'nin yazmaya karşı olumsuz tutumunun değiştiğini göstermektedir. Öğrenci C'nin motivesinin devam etmesi düşüncesiyle pekiştireç kartları verilmiştir.

D Öğrencisi: Öğrenci D "ta" hecesine ait hazırlanan okuma sayfalarını Öğrenci D başarıyla okumuştur. Öğrenci D'nin eğlenerek öğrendiği gözlemlenmiştir.

Resim 22

D Öğrencisinin "ta" Hecesi Boyama Çalışması



D öğrencisinin "ta" hecesi boyama çalışması görülmektedir. Hem renklerin seçimi hem de boyamalarını taşırmaması boyamada başarılı olduğunun bir göstergesidir.

Çalışmanın 9.10. Oturum Saati

Çalışmanın dokuzuncu ve onuncu oturum saatlerinde araştırmacı, "ya" ve "ha" hecelerinin çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** Önceki hecelere ait tekrar yapılmıştır. *"Sen okula giderken üzerine ne giyiyorsun?*" sorusuyla dikkat çekildi. *"Okul kıyafetimi ama artık korona virüsten okula gitmiyorum size geliyorum"* diye ifade etmiştir. Öğrenci etkinlikleri tamamlamıştır. Okumada ve yazmada başarılı olduğu boyamaları yaparken gayet mutlu olduğu gözlemlenmiş olup öğrenci A hikâyeyi de eksiksiz anlatabilmiştir.
- **B Öğrencisi:** Bu derste etkinlikleri tamamlayan öğrenci okuma ve yazmada oldukça başarılıdır. Boyamaları yaparken gayet mutlu hikâyeyi de eksiksiz anlatabilmiştir. *"Ben boyamaları çok seviyorum hiç bitmesin istiyorum öğretmenim…"* ifadelerini söylemiştir.

C öğrencisi: Öğrenci C ile şimdilik daha çok okuma yapılmakta ve derste az da olsa yazı çalışması yapılmaktadır. Öğrenci C'nin "ha" hecesine ilişkin görsel boyama çalışması aşağıdaki Resim 23'teki gibidir.

Resim 23

Öğrenci C'nin "ha" Hecesi Görsel Boyama Çalışması



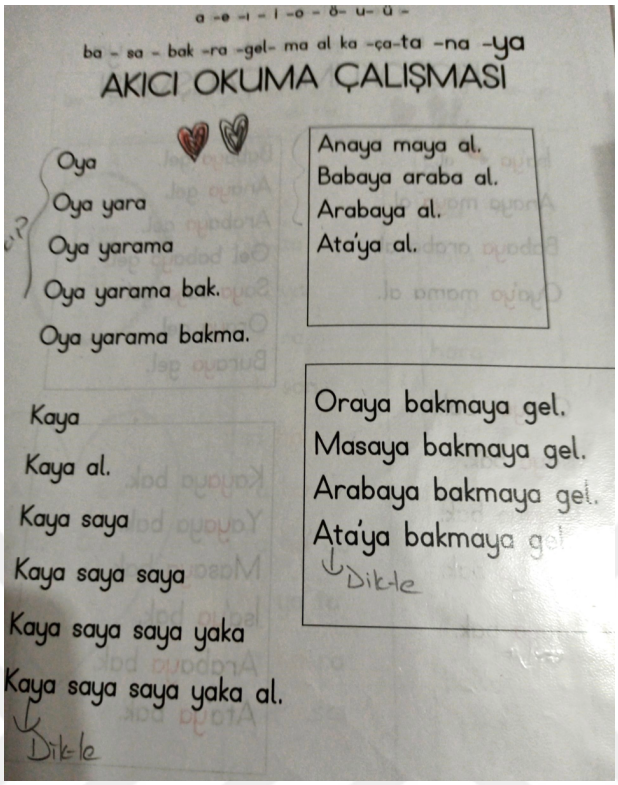
Resim 23 'te görüldüğü gibi Öğrenci C'nin boyama çalışması oldukça güzeldir. Dışına taşırmalar olsa da renk seçimleri gayet iyidir.

- **D Öğrencisi:** Okuma da ve yazma da başarılı olan öğrenci D, boyamaları yaparken gayet mutlu hikâyeyi de güzel anlatmaktadır.

Öğrenci A, B, C, D'nin "ya" hecesine ilişkin okudukları akıcı okuma çalışması aşağıdaki Resim 24'teki gibidir.

Resim 24

Öğrenci A, B, C, D'nin "ha" Hecesi Akıcı Okuma Çalışması



Öğrenci A, B, C, D Resim 24'te gösterilen akıcı okuma çalışmasını başarı ile okumuşlardır.

<u>Çalışmanın 11. Oturum Saati</u>

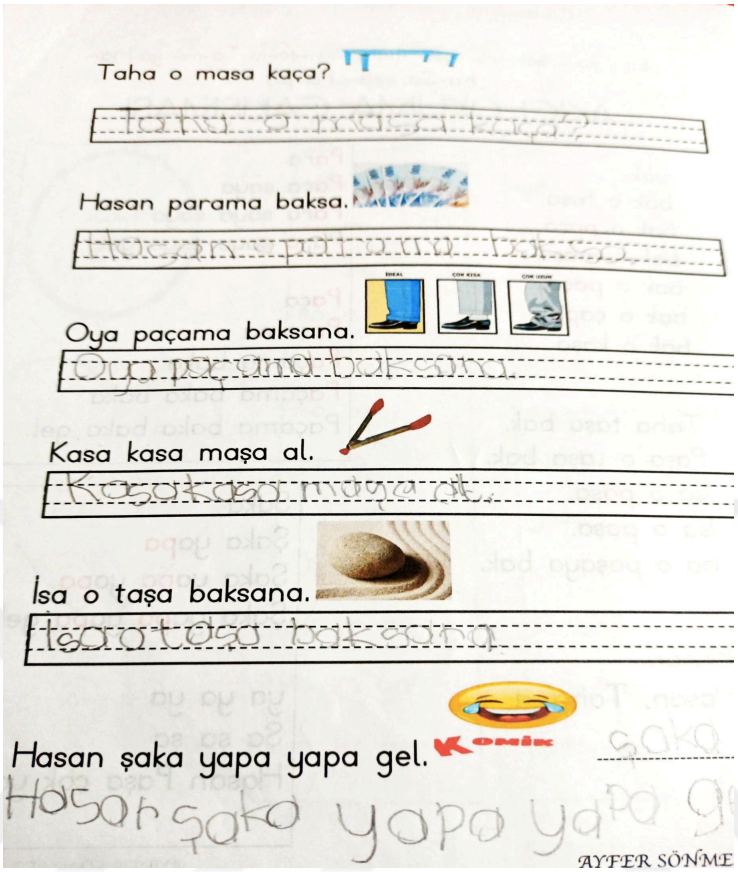
Çalışmanın on birinci oturum saatinde araştırmacı, "şa" ve "pa" hecelerinin çalışmaları yapılmıştır. İki heceye ait çalışmalar tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** "şa" ve "pa" hecelerinin görselleri boyanmıştır. Hecelerle kelimeler oluşturulmuştur. Örneğin; "paşa", "taşa" ve "yaşa" gibi. Deftere bu kelimeler yazılmış ve cümleler oluşturularak okunmuştur. Örneğin; "Paşa oraya gel.", "Oya, Paşa baksana" gibi. Öğrenci diktelerde başarılıdır.

B Öğrencisi: Öğrenci B "pa" ve "şa" ile ilgili parmak Görselini boyamıştır ve hecelerle kelimeler oluşturmuştur. Öğrenci okuma yazma çalışmalarında oldukça başarılıdır. B öğrencisinin oturuma ait çalışmasına örnek aşağıdaki Resim 25'te verilmiştir.

Resim 25

B Öğrencisinin Oturuma Ait Çalışma Örneği



Resim 25'te B öğrencisinin çalışmasını başarılı bir şekilde okuyup yazma çalışmasını tamamlamıştır.

- **C Öğrencisi:** Okuması başarılı ve derse ait heceler ve kelimelerle kısa cümlelere ilişkin derste yazı yazmaktadır. Boyamayı yaparken gayet mutlu ve hikâyeyi de güzel anlatmaktadır.
- **D Öğrencisi:** Bazı etkinlik kağıtlarındaki yazılardan okuma yapıldı. Sonrasında hikayemizin devamını merak edip etmediği sorulduğunda '*öğretmenim hikayeyi merak ediyorum. Şakacı Şaban ne yapacak acaba?'* diyerek hikâyeyi öğrenmek istediğini ifade etmiştir. Diktelerde başarılıdır.

Çalışmanın 12. Oturum Saati

Çalışmanın on ikinci oturum saatinde araştırmacı, "za" ve "la" hecelerinin çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca, özel isimler büyük harfle yazılır bilgisi öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

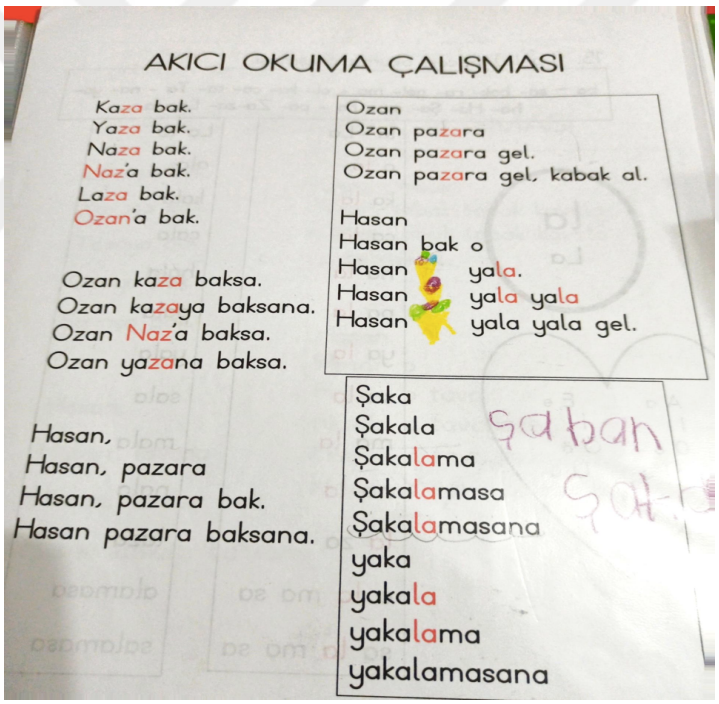
- **A Öğrencisi:** "za" ve "la" hecelerine yönelik drama yapılmıştır. Hecelere yönelik çalışma sayfaları yapılmıştır. Diğer sesli harfleri hecenin yanına konulmuş ve okunmuştur. Örneğin; "la, le, lı, li …"gibi.

- **B Öğrencisi:** Hece kartları ile kelime cümle çalışmaları yapılmıştır. Diğer sesli harfleri hecenin yanına koyulduğunda öğrenci okuyabildi. Örneğin; "la, le, lı, li …"gibi açık uçlu hece olmasına rağmen fark edebilmiştir.
- **C Öğrencisi:** "i" harfinin küçüğü büyüğü aynı olduğundan çok fark edememiştir. Fakat, büyük "H" harfi ile küçük "h" harfi farklı yazılışta olduğundan daha çok fark etmiştir. Hece kartları ile söylediğim kelimeleri yazabilmiş cümle oluşturabilmiştir. Tahtada yazma çalışması yapılmış defterine de kısmen daha iyi yazmıştır.
- **D Öğrencisi:** Hecelere yönelik çalışma sayfaları yapılmıştır. Diğer sesli harfleri hecenin yanına koyulduğunda okuması ve farkı fark etmesi çok iyi bulunmuştur.

Öğrenci A, B, C, D'nin "za" "la" hecelerine ilişkin okudukları akıcı okuma çalışması aşağıdaki Resim 26'daki gibidir.

Resim 26

Öğrenci A, B, C, D'nin "za", "la" Heceleri Akıcı Okuma Çalışması



Öğrenci A, B, C, D Resim 26'da gösterilen akıcı okuma çalışmasını başarı ile okumuşlardır.

Çalışmanın 13. Oturum Saati

Çalışmanın on üçüncü oturum saatinde araştırmacı, "va" hecesi çalışması yapılmıştır. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

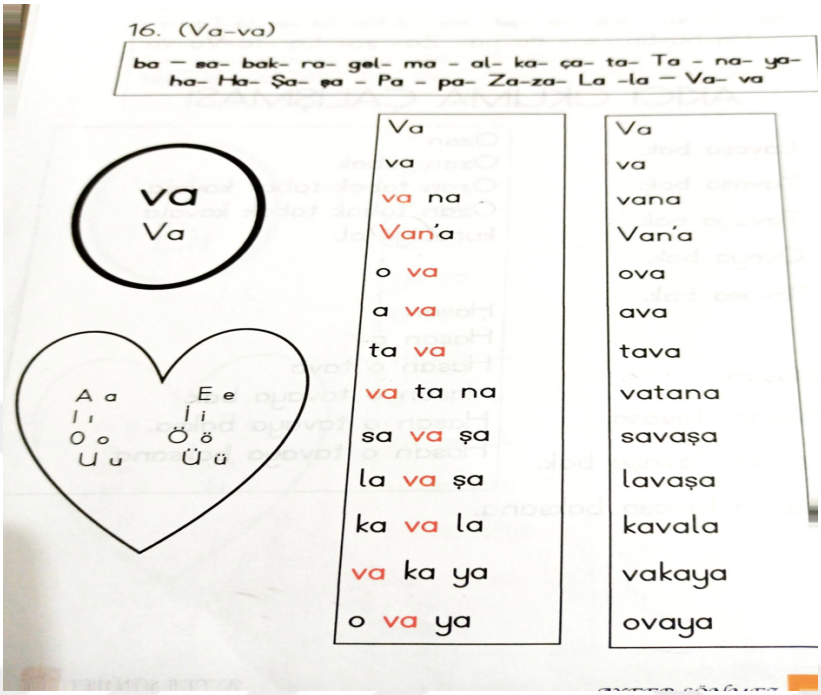
- **A Öğrencisi:** "va" hecesi ile ilgili Görsel boyanmıştır ve hece ile ilgili etkinlikler ve dikte çalışmaları yapılmıştır. Okuma ve yazma çalışması olarak ödev verilmiştir.

- **B Öğrencisi:** Hece ile ilgili Görseller boyandı ve etkinlikler yapıldı. Dikte çalışması ve okuma yapılmıştır ve gayet başarılıdır.

  Oturumda yapılan çalışma sayfası etkinlik örneği aşağıdaki Resim 27'de gösterilmiştir.

  Resim 27

  Öğrenci A, B, C, D'nin "va" Hecesi Kelime Çalışması



Öğrenci A, B, C, D Resim 27'de gösterilen kelime çalışmasını başarı ile okumuşlardır. Öğrencilerin kalp şekli içerisinde her oturumda sesli-ünlü harfleri görmeleri, okumaları öğrencilere gizil öğrenme sürecini yaşattığı söylenebilir. Öğrenci A, Öğrenci B ve Öğrenci D'nin her tür yazıyı okumaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

- **C Öğrencisi:** Bu oturumda C öğrencisi "*Öğretmenim ben artık okuyabiliyor muyum*?" diye sormuştur. Öğrendiğimiz heceleri okuyabiliyorsun biraz daha çalıştığımızda bütün yazıları okuyabilecek ve yazabileceksin dediğimde çok sevindi. *"Öğretmenim ben de artık okuyabileceğim, pastamı da keseriz değil mi*? İfadesi de bu durumu desteklemektedir. "va" dediğimde *"lavabodaki vana"* dedi ve hece yazma ödevi verilmiştir.
- **D Öğrencisi:** "va" hecesi ile ilgili görseli boyamıştır ve hece ile ilgili etkinlikleri tamamlamıştır. Ders öncesinde vanayı bilmeyen öğrenci ders sonunda "va va" denildiğinde *"lavabodaki vana"* demiştir.

Çalışmanın 14. Oturum Saati

Çalışmanın on dördüncü oturum saatinde araştırmacı, "dı" hecesi çalışması yapılmıştır. Hikaye tekrar edilmiştir. Bazı etkinlik kağıtlarındaki yazılardan okuma yapıldı sonrasında

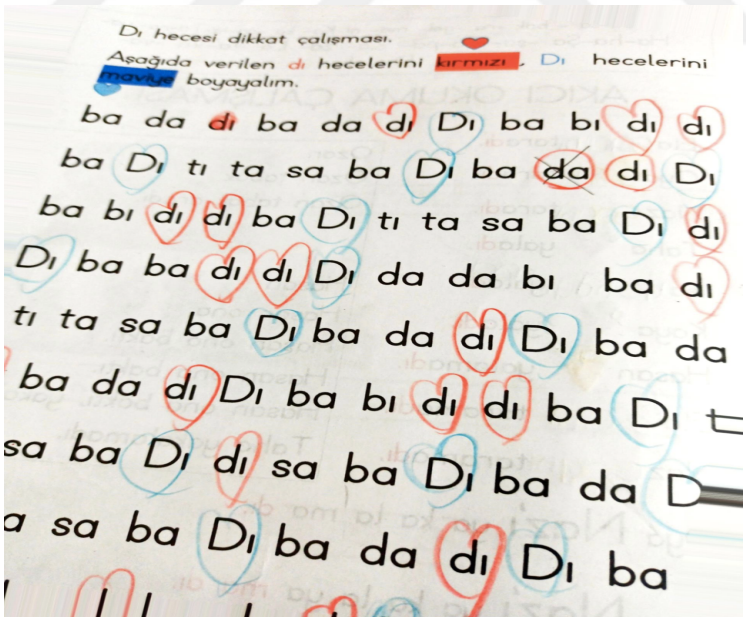
hikâyenin devamını merak edip etmediği sorulduğunda öğrenciler hikayenin devamını öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** "dı" hecesinin diğer görsellerden farkını sordum ve öğrenci fark etti. "dı" hecesi çalışma sayfaları yapıldı. Hece kartlarıyla kelime cümle oluşturulmuştur. "dı, bı, ba, da.." hecelerinde "dı" hecesini doğru bulmuştur. Büyük küçük harf bilgisi verilmiştir. "d" ve "b" karıştırabilmektedir. Öğrencinin eline "b", "d" harfleri çizilmiştir. Karıştırdığında eline bakarak düzeltebilmektedir.
- **B Öğrencisi:** "dı" hecesi çalışma sayfaları yapıldı. Hece kartlarıyla kelime cümle oluşturulmuştur. "b "ve "d" harflerini arada karıştırabilmektedir.
- **C Öğrencisi:** Hece kartları ile kelime cümle çalışmaları yapıldı ve geçmişe yönelik heceleri de kattığımız cümleleri okuduğu fark edilmiştir. Yazmada da ilerlediği gözlemlenmiştir. Dikte olarak hece, kelime yazabilmiştir.

D Öğrencisi: "dı, bı, ba, da" hecelerinde dı hecesini doğru bulabilmektedir. "d" "b" harfleri bazen karışabilmektedir. D öğrencisinin oturuma ait çalışmasına örnek aşağıdaki Resim 28'de verilmiştir.

Resim 28

D Öğrencisinin "dı" Hecesi Çalışma Örneği



Resim 28'deki çalışmada öğrencinin "dı" ve "ba" hecelerini ayırt etmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın 15. Oturum Saati

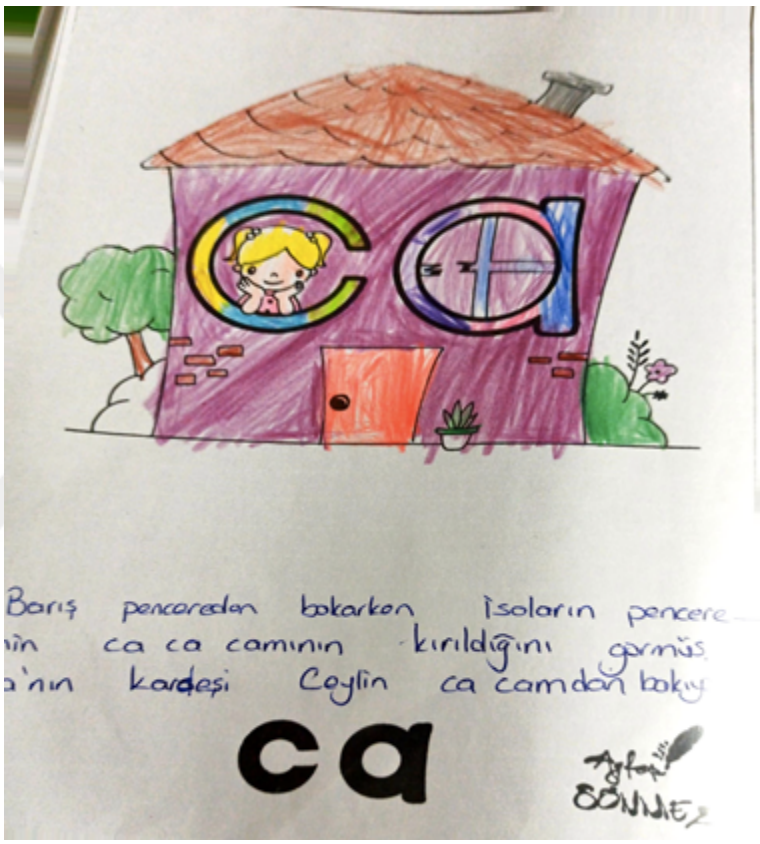
Çalışmanın on beşinci oturum saatinde araştırmacı, "ca" hecesi çalışması yapılmıştır. Ayrıca, büyük "C", küçük "c" harflerinin şekil olarak aynı ama boyutlarının farklı olduğu bilgisi verilmiştir. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** “ca” hecesi ile ilgili etkinlikleri çalışma sayfalarını yapılmıştır, Görsel boyanmış ve hecelerden kelimeler, cümleler oluşturularak hazırlanan metinler okutturulmuş ve yazılmıştır.

B Öğrencisi: “ca” hecesi ile ilgili etkinlik çalışma sayfaları yapılmıştır, Görseli boyanmış, hecelerden kelimeler, cümleler oluşturulmuş ve hazırlanan metinler okunmuştur. B öğrencisinin boyama çalışma örneği aşağıdaki Resim 29’da verilmiştir.

Resim 29

Öğrenci B’nin “ca” Hecesi Görsel Boyama Çalışması



- **C Öğrencisi:** Gayet istekli bir şekilde derslere gelmektedir. “ca” hecesi ile ilgili etkinlikleri, çalışma sayfalarını yapmıştır, görseli boyamış, hecelerden kelimeler, cümleler oluşturularak hazırlanan metinleri okumakta ve yazmaktadır.
- **D Öğrencisi:** “ca” hecesi ile ilgili etkinlikleri çalışma sayfalarını yapmıştır, Görseli boyamış, hecelerden kelimeler cümleler oluşturularak hazırlanan metinleri okumakta ve yazmaktadır.

Çalışmanın 16. Oturum Saati

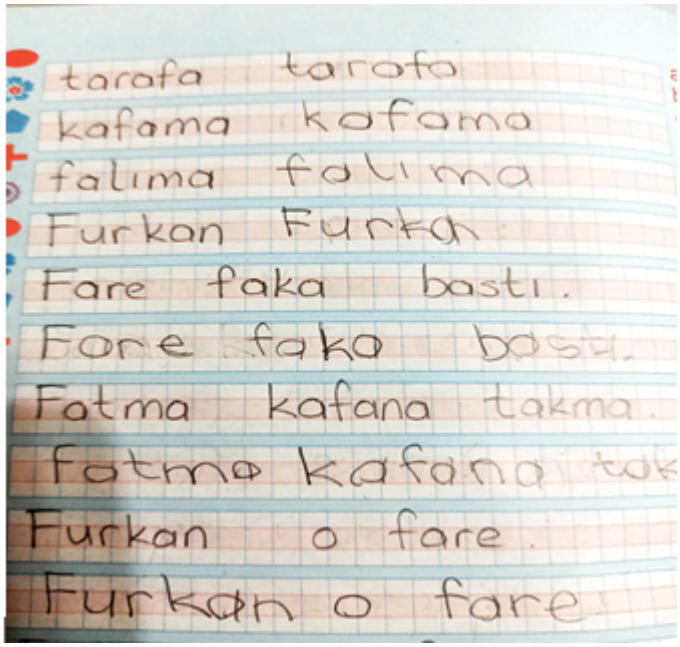
Çalışmanın on altıncı oturum saatinde araştırmacı, “fa” hecesi çalışması yapılmıştır. Diğer taraftan, büyük “Fa” küçük “fa” çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** “fa” hecesi ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Büyük “Fa”, küçük “fa” deftere yazdırılmıştır.
- **B Öğrencisi:** Hazırlanan çalışmaları yaparak, büyük “Fa”, küçük “fa” deftere yazmıştır.

C Öğrencisi: Bu oturuma öğrencinin *“Bugün hangi heceyi boyayacağız?”* sorusu ile başlanılmıştır. “fa” hecesi ile ilgili etkinlikler yapılmıştır ve büyük “Fa”, küçük “fa” heceleri deftere yazdırılmıştır. Öğrenci C akrabasının adı olan “Furkan” ismini yazmak istemiştir. Oturumun konusu olan “fare” sözcüğünü de kendisi yazabilmiştir. Bahsedilen çalışmalar aşağıda sunulan Resim 30’da görülmektedir.

Resim 30

Öğrenci C’nin “fa” Hecesi Çalışması Defter Örneği



Resim 30’da yazmaya karşı olumsuz tutum sergileyen Öğrenci C’nin deftere yazmış olduğu yazılar okuma yazma etkinliklerine karşı ilgisinin arttığını göstermektedir.

- **D Öğrencisi:** Hazırlanan çalışmaları başarılı bir şekilde tamamlamıştır.

Çalışmanın 17.Oturum Saati

Çalışmanın on yedinci oturum saatinde araştırmacı, “ga” hecesi çalışması yapılmıştır. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

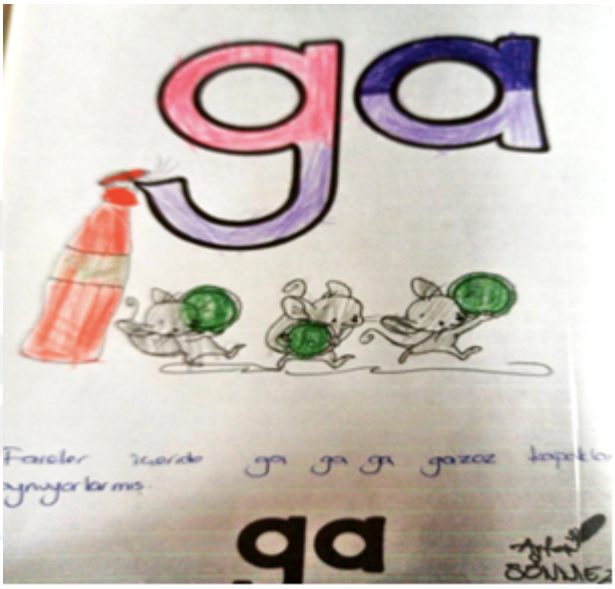
- **A Öğrencisi:** “ga” hecesi ile ilgili Görselin boyanması ile başlanmıştır. Öğrenci küçük “ga” hecesini yazarken kuyruğunu ters yapmaktadır.
- **B Öğrencisi:** Derslerde hiç zorlanmıyor ve öğretmenle ders yapmanın eğlenceli olduğunu söylemektedir. Ayrıca, diğer sesli harfleri (ga, ge, gı, gi) rahatlıkla bağlayabilmektedir.

- **C Öğrencisi:** “ga” hecesiyle ilgili etkinlikler yapılmıştır ve Görseli boyanmıştır. Hecelerden oluşturulan kelimeler, cümleler metinleri okumuştur.
- **D Öğrencisi:** Hiçbir etkinlikte zorlanmamakta ve öğretmenle ders yapmanın eğlenceli olduğunu söylemiştir.

Oturumda yapılan “ga” hecesine ait boyama çalışma sayfası etkinlik örneği aşağıdaki Resim 31’de gösterilmiştir.

Resim 31

Öğrenci B’nin “ga” Hecesi Görsel Boyama Çalışması



Öğrenci B, Resim 31’de gösterilen hece Görseli boyama çalışmasını başarı ile tamamlamıştır.

Çalışmanın 18.Oturum Saati

Çalışmanın on sekizinci oturum saatinde araştırmacı, “ja” hecesi çalışması yapılmıştır. Büyük “J” küçük “j” arasındaki yazılış farkı gösterilmiştir. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** “ja” hecesi etkinlikleri başarı ile tamamlanmıştır. Boyama yapılmıştır ve “j” harfinden çok kelime olmadığı ifade edilmesine karşın, öğrenci “Jale” dedi.
- **B Öğrencisi:** “ja” hecesi etkinliklerinde gayet başarılıdır.
- **C Öğrencisi:** “ja” hecesi etkinliklerini büyük gayretle yapmıştır.
- **D Öğrencisi:** Bu oturumda “Cin Ali” kitabından okuma denemesi yapılmıştır. Öğrenci D okuyabilmiştir.

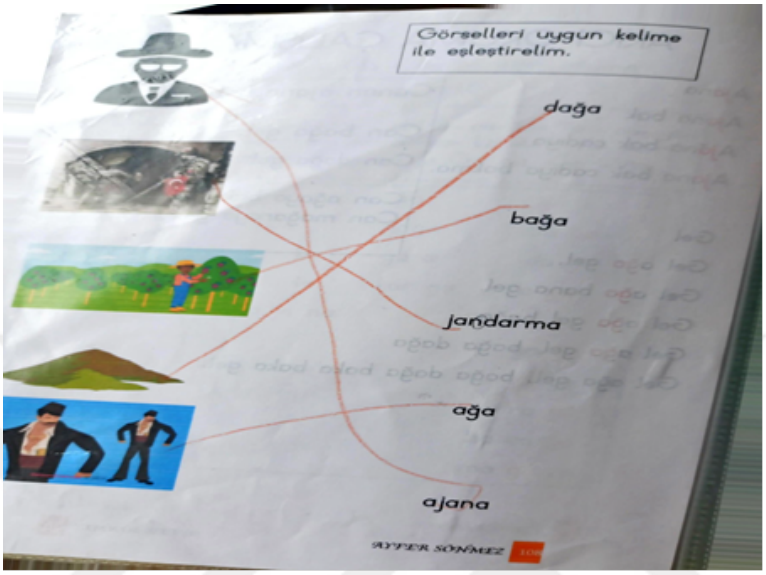
Çalışmanın 19. Oturum Saati

Çalışmanın on dokuzuncu oturum saatinde araştırmacı, “ğa” hecesi çalışması yapılmıştır. Öğrenciler ile ilgili performanslar aşağıdaki gibidir.

A Öğrencisi: "ğa" hecesini okurken öğrenci oldukça başarılıydı fakat dikteyi unutabiliyordu. A öğrencisine ait görsel eşleştirme çalışması aşağıdaki Resim 32'de gösterilmiştir.

Resim 32

A Öğrencisinin Görsel -Kelime Eşleştirme Çalışma Örneği



A öğrencisinin görsellerde gördüklerini yazılarıyla eşleştirmesi istenmiştir. Verilen kelime ve resimlerin eşleştirmeleri yaptırılarak, hece ve kelime öğreniminin pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

- **B Öğrencisi:** Okumada çok başarılı olan B öğrencisi meraklı bir şekilde diğer dersi beklediğini belirtmiştir.
- **C Öğrencisi:** Öğrenci C, hecenin görselini boyamıştır.

Öğrenci C Görseli boyarken içerisinde "ğ" sesinin olduğu kelimeler bulmaya çalışılmıştır. "Dağ, dağa, bağ, bağa, boğa, yağ, yağmur" gibi kelimeler söylenmiştir. "Yağmur yağıyor" şarkısı söylenmiştir.

- **D Öğrencisi:** "ğa" hecesi etkinliklerini tamamlamıştır ve okurken gayet başarılıdır. Yukarıda belirtilen Sesli Harfler ve Hikayeli Heceler Öğretimi Dönemi oturum saatlerine ilişkin verilerden ulaşılan kod, kategori, temalar aşağıda Tablo 12'da sunulmuştur.

Tablo 12

Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi (GHHOYÖ) Yöntemi'nin Sesli Harf Öğretimi -Görsel Hikayeli Heceler Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar.

Kategori	***Tema***	***Kodlar***	***İfadeler***
Öğrenmeye Karşı Tutum	Olumlu Tutum	Eğlenceli bulma İstekli olma Meraklı olma	Çok eğlenceli Bir daha boyayalım Yarın ne boyayacağız? Hikayeyi merak ediyorum

Tablo 12'de önerilen ve geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi kapsamında Görsel Hikayeli Heceler Öğretimi dönemini kapsayan ilk 19 oturumda gerçekleştirilen etkinliklerin verilerinden ortaya çıkan kod, kategori tema ve öğrenci ifadeleri görülmektedir. İlgili döneme ait 'olumlu tutum', teması belirlenmiştir. Aşağıda bu iki temadan hareketle ortaya çıkan kategoriler, kodlara ilişkin açıklamalara yer verilmiş ve verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Görsel Hikayeli Heceler Öğretimi etkinliklerinde öğrencilerin öğrenmeye karşı 'olumlu tutum' gösterdikleri söylenebilir. Nitekim Öğrenci C'nin '*bir daha boyayalım*, *yarın ne boyayacağız*?', Öğrenci B'nin *hikayeyi merak ediyorum',* Öğrenci A'nın *'hikayeyi merak ediyorum öğretmenim',* Öğrenci D'nin '*çok eğlenceli etkinliler yapıyoruz* 'ifadeleri bu durumu doğruladığı söylenebilir. Ayrıca araştırmacının gözlemlerinden elde edilen bulgularda, öğrencilerin hikaye anlatımı ve görsel hikayeli heceleri boyama eşliği ile hece öğretiminde eğlenerek öğrenme sürecine katılımları ve bir sonraki dersi hikayenin devamını öğrenmek ve boyama yapmak için sabırsızlıkla bekledikleri anlaşılmıştır.

4.2. Diğer Sesli Harfler (e-ı-i-o-ö-u-ü) İle Görsel Hikayeli Hecelerin Birleşmesi Dönemine İlişkin Oturumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntmi'nin 20. oturum saatinden 30. oturum saatine kadar olan oturumları Diğer Sesli Harfler (e-ı-i-o-ö-u-ü) ile Görsel Hikayeli Hecelerin Birleşmesi dönemini oluşturmaktadır. Bu döneme ilişkin oturumlara ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

<u>Çalışmanın 20. Oturum Saati</u>

Çalışmanın yirminci oturum saatinde araştırmacı, "r" sesi çalışmaları yapılmıştır. Artık hece çalışmaları bitmiştir ve ses etkinliklerine bu oturum ile başlanmıştır. "ra" hecesini öğrenen öğrencilere sesli harflerin sırası ile geleceği ve "a" yerine "e" gelince "re" olacağı öğretilmiştir. Büyük küçük harf yazı çalışması da yapılmıştır.

- **A Öğrencisi:** Öğrenci oldukça başarılıdır ve "r" sesini oldukça vurgulu okumaktadır. Dikte çalışması yapmalıdır.
- **B Öğrencisi:** B öğrencisi her şeyi okumaktadır ve okumaları vurguludur.
- **C Öğrencisi:** Bu oturumda öğrenci okuduğunu fark etmiştir ama kafası karışmaktadır bu yüzden çok üstünde durulmamıştır ve her oturumda mutlaka sesli harflere vurgu yapılmaya devam edilmiştir. Bu oturum sonrası öğrencinin annesi ile görüşülmüştür ve "*hecelerin bitiyor olduğunu, bu süreçten sonra bir 10 oturum kadar biraz daha zihninin karışabileceği bir süreç olabileceğini özellikle dikte yapacağımızı bundan sonra daha çok yazma ile ilgili etkinlikleri arttıracağız"* bilgisi verilmiştir. Annesi evde bazı şeyleri okumaya çalıştığını, tahtasında kardeşine benim ona öğrettiğim gibi hikaye ile öğretmeye çalıştığını belirtmiştir.
- **D Öğrencisi:** Heceler tekrarlı okundu, anlamlı kelimeler üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca, büyük küçük harf yazı çalışması yapılmıştır. Öğrenci bütün etkinliklerde gayet başarılıdır.

Çalışmanın 21. Oturum Saati

Çalışmanın yirmi birinci oturum saatinde araştırmacı, "r" sesi etkinliklerine devam etmiştir. Bu oturumda cümle okuma yazma çalışmaları yapılmıştır. Dikte çalışmalarına da devam edilmiştir.

- **A Öğrencisi:** A öğrenci umulandan daha kolay okumaktadır ve defter düzeni oldukça iyidir. Dikte çalışmasına devam edilmelidir.
- **B Öğrencisi:** Kolaylıkla okuma yapabilen B öğrencisi bütün faaliyetlerinde oldukça başarılıdır.

C Öğrencisi: Okumada gayet başarılıdır. Öğrenci C'nin "r" sesinin farkındalığı ile ilgili yapmış olduğu çalışma aşağıdaki Resim 33'teki gibidir.

Resim 33

Öğrenci C'nin "r" Sesi Farkındalığı Çalışması



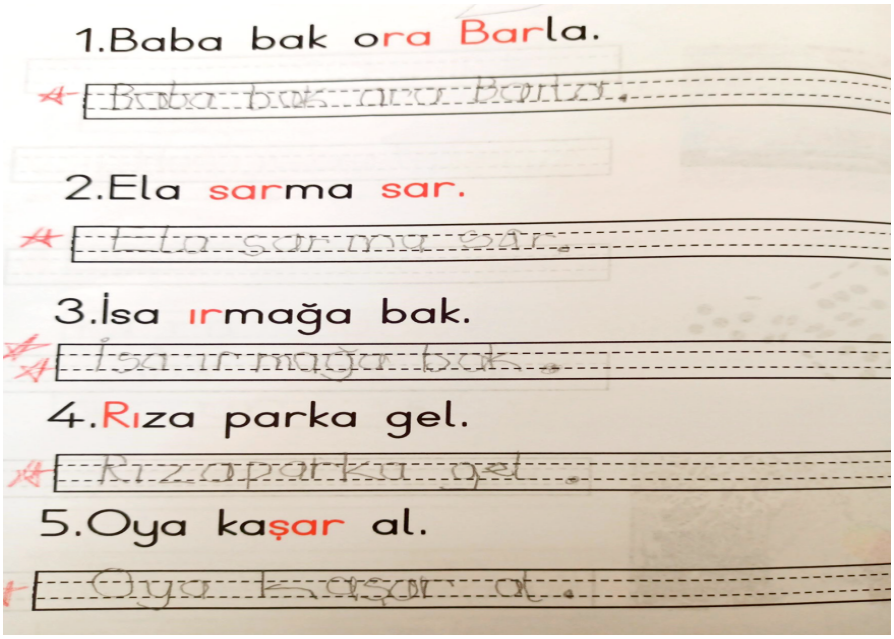
Resim 33'te öğrenci C armut içerisinde verilen kelimelerin içindeki "r" sesini bulması istendiğinde, "r" seslerini bulduğu görülmektedir.

- **D Öğrencisi:** Cümle okuma yazma çalışmalarını başarılı olarak tamamlamıştır.

Bakarak yazmada başarılıdır. Defter düzeni gayet iyidir ama dikteye devam edilmelidir. D öğrencisinin "r" sesi ile ilgili yapmış olduğu dikte çalışmamsıda aşağıdaki Resim 34'teki gibidir.

Resim 34

D Öğrencisinin "r" Sesi Dikte Çalışması



Resim 34'teki çalışmada yazılan cümleler önce okunmuş sonra üzeri kapatılarak Öğrenci D'nin yazması istenmiştir. Öğrenci C'nin dikte çalışmasında başarılı olduğu görülmektedir.

Çalışmanın 22. 23.Oturum Saati

Çalışmanın yirmi ikinci ve yirmi üçüncü oturum saatlerinde de araştırmacı rehberliğinde, "r" sesi etkinliklerine bu oturumda da devam edilmiştir. Büyük küçük harf yazı çalışması yapılmıştır.

- **A Öğrencisi:** A öğrenci akıcı okuma çalışmaları yapabilmektedir. Kapalı hece (ar, er, ır..), açık hece(re, rı, ri…) yazabilmekte ve okuyabilmektedir. Dikteleri oldukça iyidir. Tüm sesli harflerle açık kapalı hece yapabilmektedir.
- **B Öğrencisi:** "R" sesi dikte çalışmalarına devam edilmiştir. Akıcı okuma metinlerini okuyabilmektedir. Kapalı hece (ar, er, ır…), açık hece (re, rı, ri…) yazabilmekte ve okuyabilmektedir.

C Öğrencisi: Dikte çalışmasında başarılıdır ve sessiz harfin yanına bütün sesli harfler getirildiğinde okumaktadır ve yazmaktadır. C öğrencisinin oturumda yaptığı yazma çalışması Resim 35'teki gibidir.

Resim 35

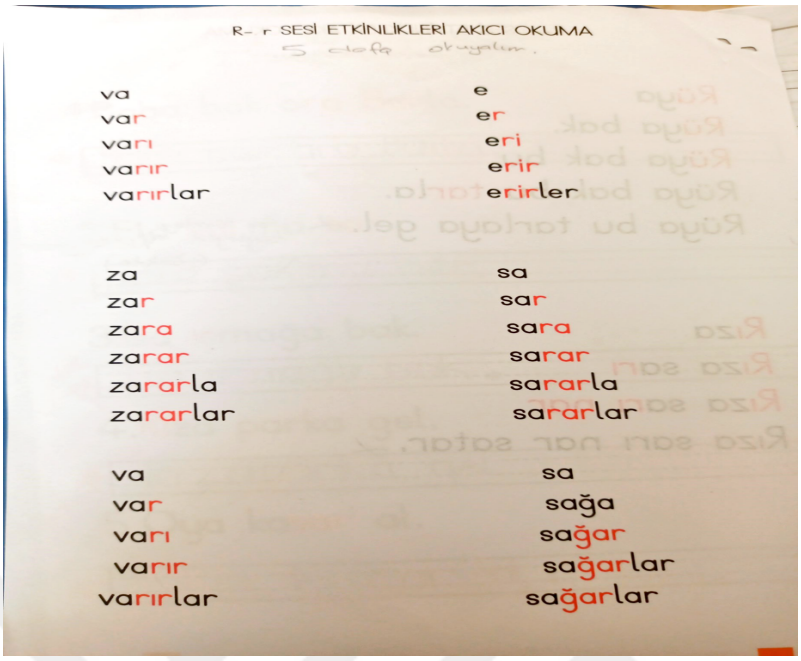
D Öğrencisinin "r" Sesi Yazı Çalışması



D Öğrencisi: "R" sesi dikte çalışmalarına devam edilmiştir. Akıcı okuma metinleri okuyabilmektedir. Kapalı hece (ar, er, ır…), açık hece (re, rı, ri…) yazıp okuyabilmektedir. Diktede de daha iyiye gitmektedir. D öğrencisinin "r" sesi ile ilgili çalışma örneği Resim 36'da gösterilmiştir.

Resim 36

D Öğrencisinin "r" Sesi ile İlgili Çalışma Örneği



Resim 36'da görüldüğü üzere, "r" sesinin kavratılması için bu okuma çalışması hazırlanmıştır ve öğrenci ile tekrarlı okuma yapılmıştır.

Çalışmanın 24. Oturum Saati

Çalışmanın yirmi dördüncü oturum saatinde araştırmacı, "k" sesi etkinlikleri yapılmıştır. Büyük kartondan okuma çalışması yapılarak heceler önce tahtada dikte ettirilmiştir. Ayrıca, küçük hece kartları ile oyunlar oynanmıştır. Öğrencilerin performansları aşağıdaki gibidir. (Büyük Karton Çalışması örneği için bkz.EK6)

- **A Öğrencisi:** İlk önce "ka" hecesi diğer sesli harfler ile buluştu "ka", "ke", "kı", " ki" ve öğrenci bu şekilde gösterilen hece kartlarını ayırt edebilmiştir.
- **B Öğrencisi:** Dikte çalışmasında oldukça başarılıdır.
- **C Öğrencisi:** Umulandan daha kolay öğrendiği gözlemlenmekte ve biraz bakarak yazmaktadır. Sonra dikteye daha çok alışacağı düşünülmektedir. Defter düzeni daha iyiye gitmektedir.
- **D Öğrencisi:** İlk önce "ka" hecesi diğer sesli harfler ile (ka, ke, kı, ki) birleştirmesini yapabilmiştir.

Çalışmanın 25. Oturum Saati

Çalışmanın yirmi beşinci oturum saatinde araştırmacı, "k" sesi etkinliklerine devam edilmiştir. Bu oturumda diğer sessizler ile başlayan hecelere "k" sesini bağlanmıştır. Bir iki hecelik kelimelerden oluşan birkaç kelimelik cümle çalışmaları yapılmıştır.

- **A Öğrencisi:** Bu oturumda cümleler şeritlere yazıldı kelimeleri kesmesi istendi bu etkinlik A öğrencisinin çok hoşuna gitmiştir.
- **B Öğrencisi:** Yapılan etkinliklerden B öğrencisi çok eğlenmiştir. *'tak ,çak, mak….çok eğlenceli öğretmenim..*' ifadesini birçok kez söylemiştir.
- **C Öğrencisi:** Dikte çalışmalarına devam edilmiştir ve pes etmemesi umut vericidir. Öğrenci C akıcı okuma metinlerini okumaktadır fakat biraz daha dikte çalışması gerekmektedir.
- **D Öğrencisi:** Bu derste diğer sessizler ile başlayan hecelere k sesini bağlaması (sat, tak, yak, çak) yapılmıştır ve başarılı olmuştur.

Çalışmanın 26. Oturum Saati

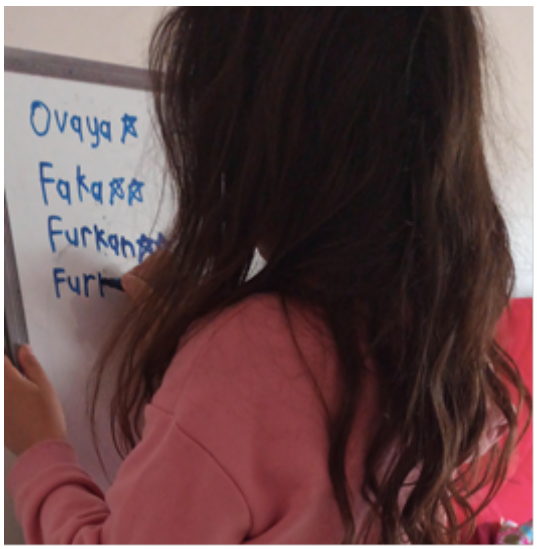
Çalışmanın yirmi altıncı oturum saatinde araştırmacı, "k" sesi etkinliklerine devam edilmiştir. Öğrenciler artık "k" sesini iyice kavramışlardır.

- **A Öğrencisi:** Öğrenci çok isteklidir ve dikteler yapabilmektedir. "k" sesi akıcı okuma metinlerini öğrenci rahatlıkla okuyabilmektedir.

B Öğrencisi: Dikteler yapabilmektedir. B öğrencisinin oturuma ilişkin dikte çalışması Resim 37'de gösterilmiştir.

Resim 37

B Öğrencisinin "k" Sesi ile İlgili Tahtada Dikte Çalışma Örneği



Resim 37'de B Öğrencisinin söylenen kelimeleri tahtaya doğru yazarak dikte çalışmasında başarılı olduğu görülmektedir.

- **C Öğrencisi:** Öğrenci C oldukça başarılıdır.
- **D Öğrencisi:** Gayet istekli görünmektedir ve bu derste görsel dikte yapılmıştır ve başarılı olmuştur.

Çalışmanın 27. Oturum Saati

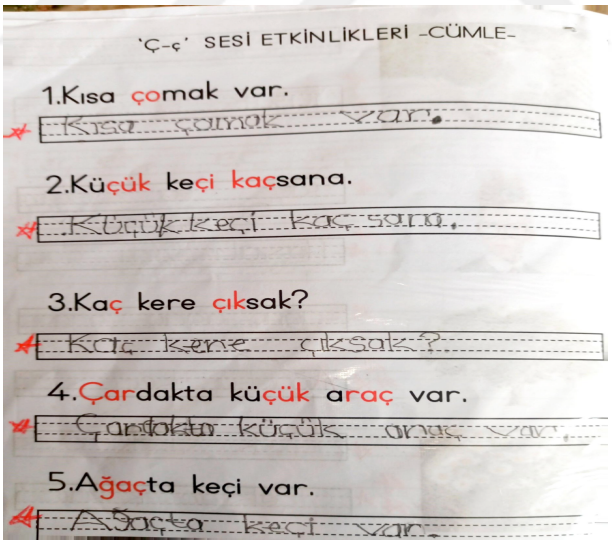
Çalışmanın yirmi yedinci oturum saatinde araştırmacı, "ça" hecesi çalışmaları yapmıştır. Bu hece diğer sesli harflerle (ça, çe, çı, çi, ço, çö, çu gibi) buluşmuştur. Dikte yaptırılmıştır. Diğer sessiz harflerle başlayan hecelere "ç" (kaç, taç, saç) sesi eklenmiştir. Öğrenci performansları aşağıdaki gibidir.

- **A Öğrencisi:** Öğrenci bu hece ile ilgili dikteler yapmıştır. Öğrenci dikte de "ç"- "c" karıştırabilmektedir.
- **B Öğrencisi:** İstekli bir şekilde görsel dikte çalışmaları yapılmıştır. B Öğrencisi, 'okuma *yapmayı daha çok seviyorum yazarken harfler karışabiliyor hikayeden hatırlayabiliyorum* 'diye belirtmiştir.
- **C Öğrencisi:** Büyük kartondan okuma çalışması yapılmıştır ve heceler önce tahtada dikte ettirilmiştir. Küçük hece kartları ile oyunlar oynanmıştır ve başarılı olmuştur.
- **D Öğrencisi:** Öğrenci D gayet iyi gitmektedir.

Öğrenci D'nin "ç" sesi çalışmaları ile ilgili yapmış olduğu etkinlik örneği aşağıdaki Resim 38'de verilmiştir.

Resim 38

Öğrenci D'nin "ç" Sesi Çalışma Örneği



Çalışmanın 28. Oturum Saati

Çalışmanın yirmi sekizinci oturum saatinde araştırmacı, "t" sesi çalışmaları yapılmıştır ve "t" sesi diğer sesli harflerle buluşmuştur. Küçük "t" harfinin yazılışına dikkat çekilmiştir. Çalışma sayfaları tamamlanmıştır. Hazırlanan hece- kelime kartları hece -kelime tablosu okunmuştur. "t" sesi çalışmaları kapsamında okunan akıcı okuma çalışması örneği aşağıda Resim 39'da sunulmuştur.

Resim 39

"t" Sesi Akıcı Okuma Çalışma Örneği



- **A Öğrencisi:** Öğrenci "t" sesi geçen farklı kitap kapaklarını okumaya çalışmaktadır.
- **B Öğrencisi:** Planlama doğrultusunda B öğrencinin performansı çok iyidir.
- **C Öğrencisi:** Büyük kartondan öğretmencilik oynayarak çalışılmıştır ve kendinin öğretmen olması çok hoşuna gitmiştir. Akıcı okuma metinleri ve cümle çalışmalarında başarılıdır.
- **D Öğrencisi:** D öğrencisi ile planlama doğrultusunda ilerlenmektedir.

Çalışmanın 29. Oturum Saati

Çalışmanın yirmi dokuzuncu oturum saatinde araştırmacı, "l" sesi etkinlikleri yapılmıştır. Sese yönelik çalışmalar kapsamında okumalar, yazmalar ve dikteler yapılmıştır. Eksik harf olarak yerine koyma etkinliği ile harf farkındalığı sağlanmıştır. Yazıyla Görseli eşleştirme ya da Görsele adını yazma etkinlikleri yapılmıştır. Aslında bu seans ile, Milli Eğitim Bakanlığı okuma yazma öğretimi harf sıralamasına "l" sesine dönülmüştür.

- **A Öğrencisi:** Öğrenci "l" sesinde oldukça başarılıdır.
- **B Öğrencisi:** Yazıyla görseli eşleştirme ya da Görsele adını yazma etkinliklerinde oldukça iyidir.
- **C Öğrencisi:** Heceler deftere yazdırıldı, çalışma sayfalarına yazdırıldı. Hazırlanan hece kelime kartları okundu. Hece kelime tablosu okundu. Cümleler kuruldu. Cümleler kesilip anlamlı cümle kuruldu. Kapalı hecelerden ziyade açık heceleri kolay okumaktadır. Okuma yazmanın nasıl olduğunu anladı. Yavaş yavaş okumaya çalışıyor, harf karıştırdığı olsa da diğer sesli harflerde de kendi adının yanındaki sese benzeterek okumaya çalışmaktadır.

- **D Öğrencisi:** Bu "l" ses öğretiminde diğer öğrencilerde olduğu gibi D öğrencisi de kolaylıkla kavramıştır. İlkokulda ilk bu harfi öğrenmeleri etkilidir. D Öğrencisi '*okumak da yazmak da çok eğlenceli* 'diye ifade etmiştir.

Çalışmanın 30. Oturum Saati

Çalışmanın otuzuncu oturum saatinde araştırmacı, "n" sesi etkinlikleri yapılmıştır. Yazarın hazırladığı hece, cümle ve kelime çalışmalarının yanı sıra internetten yararlanılarak etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca, eksik harf olarak yerine koyma etkinliği ile harf farkındalığını sağlamıştır.

- **A Öğrencisi:** Öğrenci A iki sessiz harf yan yana olunca diktede hataları olabilmektedir. Örneğin, anne, itti, etti, vb.
- **B Öğrencisi:** Görsel dikte etkinliği B öğrencisinin hoşuna gitmektedir. İki sessiz harf yan yana olunca diktede hataları söz konusudur.
- **C Öğrencisi:** Yazıyla görseli eşleştirme ya da görsele adını yazma etkinlikleri öğrenci C'nin hoşuna gittiği görülmüştür.

D Öğrencisi: Dikte etkinliği öğrencinin çok hoşuna gitmektedir. Öğrenci D'nin "n" sesi resimli dikte çalışması örneği aşağıda verilen Resim 40'taki gibi yapılmıştır.

Resim 40

Öğrenci D'nin "n" Sesi Resimli Dikte Çalışma Örneği



Kaynak: https://www.ilkokuldokumanlari.com/n-sesi-resimli-dikte/, 01/02/2022

Yukarıda belirtilen Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemine ilişkin verilerden ulaşılan kod, kategori, temalar aşağıda Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

*Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar.*

Kategori	**Tema**	**Kodlar**	***İfadeler***
Okuma Kazanımı	Başarılı	Eğlenceli bulma	Çok eğlenceli
		Okumayı sevme	Seviyorum
		Güdülenme	Artık okuyabiliyorum
Yazma Kazanımı	Başarılı	Yazmayı sevme	Seviyorum
	Kısmen Başarılı	Yazmada zorlanma	Karışabiliyor
			Hikayeden Hatırlıyorum

Tablo 13'te önerilen ve geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi kapsamında *Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi* dönemini kapsayan 20. oturumdan 30. oturuma gerçekleştirilen etkinliklerin verilerinden ortaya çıkan kod, kategori tema ve öğrenci ifadeleri görülmektedir. İlgili döneme ait okuma kazanımı kategorisinde 'başarılı', yazma kazanımı kategorisinde 'başarılı', 'kısmen başarılı' temaları belirlenmiştir. Aşağıda bu iki kategoriye ait üç temadan hareketle ortaya çıkan kodlara ilişkin açıklamalara yer verilecek verilerin analizi yapılacaktır.

Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi kapsamında Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi dönemini etkinliklerinde öğrencilerin okuma kazanımına ilişkin 'başarılı' oldukları söylenebilir. Nitekim Öğrenci A'nın *'öğretmenim artık okuyabiliyorum',* Öğrenci C'nin '*etkinlikleri yapmak çok eğlenceli, okuma yapmayı seviyorum*', Öğrenci B'nin '*okuma yapmak çok eğlenceli',* Öğrenci D'nin '*okumak çok eğlenceli, eğlenceli etkinliler yapıyoruz* 'ifadeleri bu durumu doğruladığı söylenebilir.

Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi kapsamında Diğer Sesli Harfler (e, i, ı, o, ö, u, ü) ile Hecelerin Birleşmesi dönemini etkinliklerinde öğrencilerin yazma kazanımına ilişkin 'başarılı 've 'kısmen başarılı' oldukları söylenebilir. Nitekim Öğrenci A'nın *'yazmayı seviyorum, siz söyleyin ben yazayım',* Öğrenci C'nin '*etkinlikleri yapmak çok eğlenceli ama yazarken karıştırabiliyorum ama hikaye den hatırlıyorum*, Öğrenci B'nin '*okuma yapmayı daha çok seviyorum yazarken harfler karışabiliyor hikayeden hatırlayabiliyorum',* Öğrenci D'nin '*okumak da yazmak da çok eğlenceli* 'ifadeleri bu durumu doğruladığı söylenebilir.

Çalışma kapsamında önerilen ve uygulanan Görselli Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin ikinci dönemi olan Diğer Sesli Harfler İle (e, i, ı, o,

ö, u, ü) Hecelerin Birleştirilmesi Dönemi'nde öğrencilerin ilk oturumda zorlandıkları fakat sonraki oturumlarda kolaylıkla kavradıkları görülmüştür.

Çalışma kapsamında önerilen ve uygulanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin ikinci dönemi olan Diğer Sesli Harfler ile (e, i, ı, o, ö, u, ü) Hecelerin Birleştirilmesi Dönemi kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise, öğrenciler ile ilk oturumlardan başlanmak üzere anlamlı dikte çalışmalarının oturumlar boyunca yapılmasıdır. Araştırmacının gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre dikte çalışmalarına ilk oturumdan itibaren başlanmasına rağmen araştırma kapsamındaki çalışma grubu öğrencilerinin bu süreçte hiç zorlanmadıkları ve başarılı oldukları söylenebilir.

Görsel hikayeli heceler döneminde elde edilen bir diğer bulgu ise, öğrencilerin dikte çalışmalarında harfi hatırlamadıklarında harfe ait hecenin hikayesini anlatarak harfi hatırlayıp söyledikleri görülmüştür. (bkz.27.oturum saati)

4.3. Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi Oturumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında planlanan oturumlarda bütün sessiz harfler için düzenlenen etkinlikler bitmese de öğrencilerin genel olarak 30. oturum saatinden itibaren okuma yazmaya geçtikleri görülmüştür. Bu oturumlarla ilgili çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Çalışmanın 31. Oturum Saati

Çalışmanın otuz birinci oturum saatinde araştırmacı rehberliğinde, "m" sesi etkinlikleri yapılmıştır.

- **A Öğrencisi:** Öğrenci A bazen "n" ve "m" harflerini yazarken karıştırabilmektedir. Yazma çalışmalarında özellikle dikte yaparken hatırlamadığı sesleri hikâyeyi söyleyerek hemen hatırlayıp yazdığı gözlemlenmiştir.
- **B Öğrencisi:** Etkinliklerde başarılıdır.
- **C Öğrencisi:** Yazarken özellikle diktede hatırlamadığı sesleri hikayeyi söyleyerek hemen yazdığı gözlemlenmiştir. Görsel dikte etkinliği hoşuna gitmektedir. Öğrenci C *"Öğretmenim siz resimler verin ben adını yazayım"* dediğini duyunca öğretmen duygulanmıştır Ödevlendirmenin dönüşüne bakıldığında evde yapmış olduğu görülmüştür.
- **D Öğrencisi:** Yazarken özellikle diktede hatırlamadığı sesleri hikayeyi söyleyerek hemen yazdığı gözlemlenmiştir.

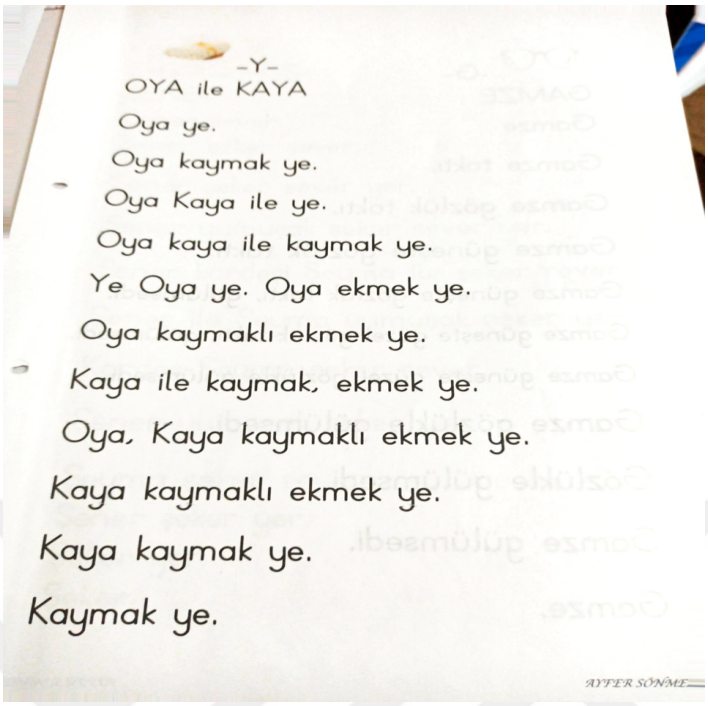
Çalışmanın 32. Oturum Saati

Çalışmanın otuz ikinci oturum saatinde araştırmacı, "y" sesi etkinlikleri yapılmıştır.

A Öğrencisi: A öğrencisi için artık başarılı bir şekilde okuyabilmektedir. A öğrencisinin "y" sesi akıcı okuma çalışması aşağıdaki Resim 41'de gösterilmiştir.

Resim 41

A Öğrencisinin "y" Sesi Akıcı Okuma Çalışması



Resim 41'deki gibi araştırmacı tarafından her sese yönelik akıcı okuma metinleri hazırlanmıştır.

- **B Öğrencisi:** Hece, kelime, cümle, metin çalışmalarında gayet başarılıdır.
- **C Öğrencisi:** Hece, kelime, cümle, metin çalışmaları yapılmıştır ve gayet başarılıdır. Yani öğrenci C işin mantığını anlamıştır.
- **D Öğrencisi:** Hece, kelime, cümle, metin çalışmaları yapılmıştır ve yazılmıştır ve öğrenci D gayet başarılıdır.

Çalışmanın 33. Oturum Saati

Çalışmanın otuz üçüncü oturum saatinde, "d" sesi etkinlikleri yapılmıştır.

- **A Öğrencisi:** A öğrencisi "d" ve "b"'yi karıştırmamış ve kolaylıkla ayırt edebilmektedir.
- **B Öğrencisi:** B öğrencisi **"**d" ve "b"'yi karıştırmamaktadır.
- **C Öğrencisi:** "d" ve "b"'yi karıştırmamıştır. Gayet başarılı bir iki çalışmada fark ettirilmiştir.
- **D Öğrencisi:** D öğrencisi "d" ve "b"'yi karıştırmamaktadır.

Çalışmanın 34. Oturum Saati

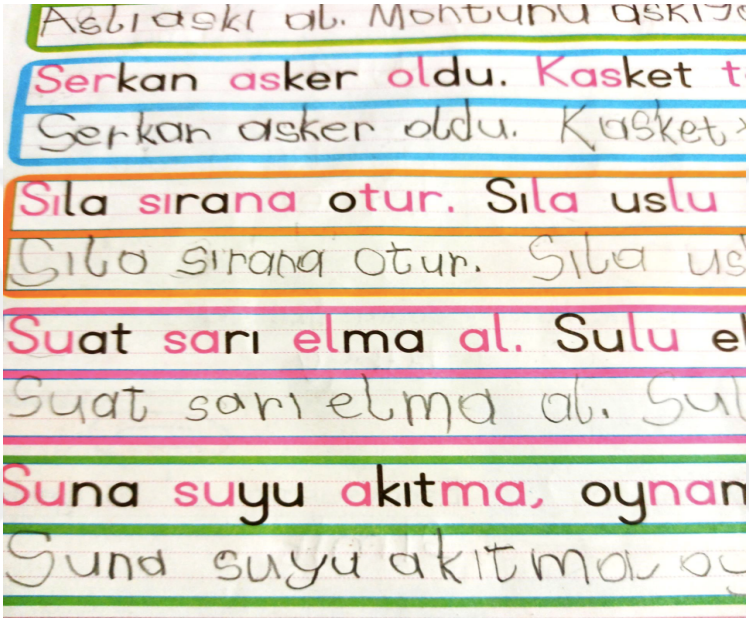
Çalışmanın otuz dördüncü oturum saatinde araştırmacı, "s" sesi etkinlikleri yapılmıştır. Hece kelime cümle akıcı okuma metni çalışmaları yapılmış ve yazılmıştır. Akıcı okuma metni dikte ettirilmiştir.

- **A Öğrencisi:** A öğrencisi küçük ve büyük harf yazımına dikkat etmektedir.
- **B Öğrencisi:** Büyük küçük harf yazımına dikkat etmektedir, esasında özel isim bilgisi konusunda başından beri hiçbir zorluk çekmemiştir.

C Öğrencisi: Büyük küçük harf yazımına dikkat etmektedir. Başlangıçları ve özel ismin ilk harflerini büyük yazmaktadır. C öğrencisinin "s" sesi dikte çalışması aşağıda Resim 42'de gösterilmiştir.

Resim 42

C Öğrencisinin "s" Sesi Dikte Çalışması



Resim 42'de C öğrencisinin önce okuyup sonra üzeri kapatılarak yazdığı "s" sesi cümle çalışmasında noktadan sonra büyük harf ile başlaması C öğrencisinin yazım kurallarını kavradığının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

- **D Öğrencisi:** Büyük küçük harf yazımına dikkat etmektedir. Cümleye büyük harfle başlamakta ve özel ismin ilk harflerini büyük yazmaktadır.

Çalışmanın 35. Oturum Saati

Çalışmanın otuz beşinci oturum saatinde araştırmacı, "b" sesi etkinlikleri yapılmıştır. "b" ve "d" yi karıştırmasın diye etkinlikler düzenlenmiştir. "b" ve "d" sesleri ile ilgili deftere kelimeler yazılmıştır , Görsel dikte çalışması yapılmıştır. Tekrarlı yazma ödevi verilmiştir.

A Öğrencisi: A öğrencisi kapalı ve açık heceleri rahatlıkla okumaktadır. "b" ve "d" harflerini karıştırmamaktadır. Görsel dikte çalışması yapılmıştır. A öğrencisine ait "b" sesi Görsel dikte etkinliği aşağıda sunulmuştur.

Resim 43

A Öğrencisinin "b" Sesi Görsel Dikte Çalışması



A Öğrencisinin Resim 43 "b" sesi Görsel dikte çalışmasında başarılı olduğu ancak yazarken büyük küçük harf olarak aynı kararlılıkta devam etmediği görülmektedir.

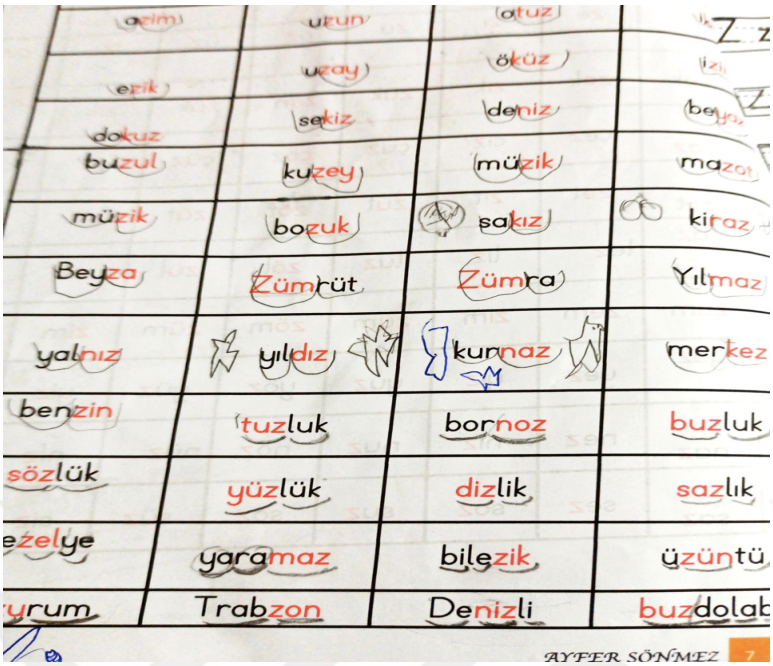
- **B Öğrencisi:** "b" ve "d" harflerinde başarılıdır.
- **C Öğrencisi:** Kapalı açık heceleri rahatlıkla okuyabilmektedir. "b" ve "d" harflerini karıştırmasın diye etkinlikler düzenlenmiştir ve gayet iyidir.
- **D Öğrencisi:** "b" ve "d" harflerini karıştırmasın diye etkinlikler düzenlenmiştir ve gayet başarılı olan öğrenci D ilgili kelimeleri de defterine yazmıştır.

Çalışmanın 36. Oturum Saati

Çalışmanın otuz altıncı oturum saatinde araştırmacı, "z" sesi etkinlikleri yapılmıştır. Hece, kelime, cümle ve akıcı okuma metni çalışmaları yapılmıştır. Oturum etkinlikleri kapsamında kelime "z" sesi kelime çalışması aşağıda Resim 44'te sunulmuştur.

Resim 44

"z" Sesi Kelime Çalışması Örneği



- **A Öğrencisi:** A öğrencisi kapalı heceleri ve açık heceleri kendi çok rahat okuyabilmektedir.
- **B Öğrencisi: "**z" sesi etkinliklerini rahatlıkla yapabilmiştir.
- **C Öğrencisi:** "z" sesi etkinliklerini tamamlayabilmiştir.
- **D Öğrencisi:** "sesini öğrenme ve ayırt etmede güçlük yaşamamıştır.

Çalışmanın 37. Oturum Saati

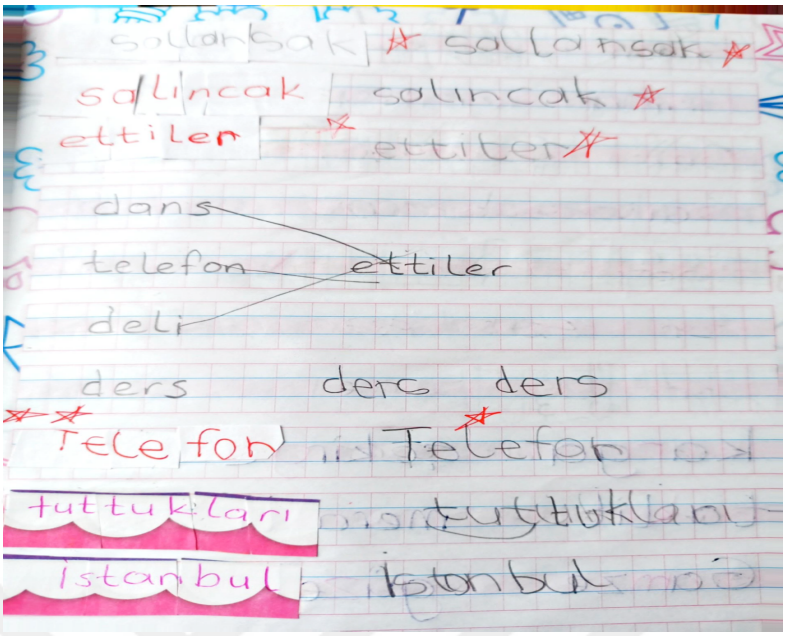
Çalışmanın otuz yedinci oturum saatinde araştırmacı, "G- g" ve "ş- Ş" seslerinin etkinlikleri yapılmıştır. "Ş" harfi açık kapalı hece, kelime, cümle, akıcı okuma metin çalışmaları yapılmıştır.

- **A Öğrencisi:** A öğrencisi bu sesleri ayırt edebilmektedir.
- **B Öğrencisi:** B öğrencisi bu sesleri ayırt edebilmektedir.

C Öğrencisi: İki sessiz harf yan yana olunca diktede hataları olabilmektedir. O tür kelimeler defterine yazılmış öğrenciden yanına yazması istenmiştir. Yapılan kelime çalışmalarından bir tanesi de aşağıdaki Resim 45'teki gibidir.

Resim 45

C Öğrencisinin Kelime Çalışması



- **D Öğrencisi:** "ş" harfi açık ve kapalı hece, kelime, cümle ve akıcı okuma çalışmaları yapılmıştır.

Çalışmanın 38. Oturum Saati

Çalışmanın otuz sekizinci oturum saatinde araştırmacı, "c" ve "p" sesleri ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Görsel dikte çalışması yapılmıştır ve "p" sesi ile ilgili çizgi yeri çalışmaları yapılmıştır.

- **A Öğrencisi:** A öğrencisinde sadece dikte çalışmalarında zorluk çektiği gözlemlenmiştir.
- **B Öğrencisi:** Dikte çalışmalarında başarılıdır.
- **C Öğrencisi:** Düzenlenen etkinlikler zamanında ve amacına uygun olarak yapılmıştır. Ayrıca, Görsel dikte etkinliği yapılmıştır.
- **D Öğrencisi:** Görsel dikte etkinliği yapılarak, amaca uygun olarak oturumların sonuna gelinmektedir.

Çalışmanın 39. Oturum Saati

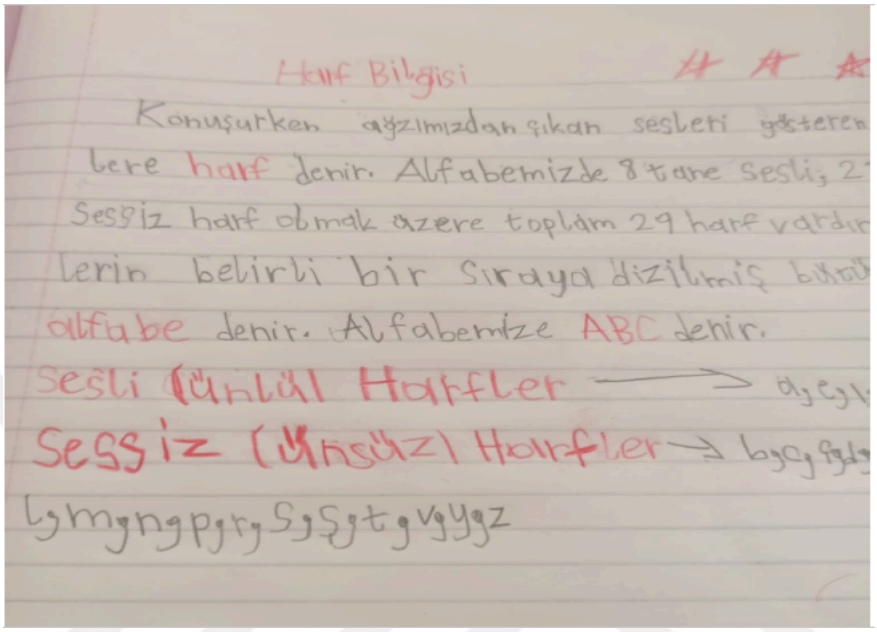
Çalışmanın otuz dokuzuncu oturum saatinde, "h" ve "v" sesleri ile ilgili etkinlikler yapılmıştır.

- **A Öğrencisi:** A öğrencisi için etkinlikler başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Dikte ederken zaman zaman güçlük yaşanmıştır.
- **B Öğrencisi:** Planlamalar çerçevesinde etkinlikler tamamlanmıştır.

C Öğrencisi: Düzenlenen etkinlikleri yapmıştır ve dikte ederken güçlük çektiği görülmektedir. Öğrenci C'nin son oturum öncesi defter düzeninde çok iyi gelişme olduğu görülmüştür ve örnek ise aşağıdaki Resim 46'da verilmiştir.

Resim 46

Öğrenci C'nin Son Defter Düzeni Örneği



Resim 46'da görüldüğü gibi, Öğrenci C'nin defter düzeninde çok iyi bir gelişme söz konusudur. Hem daha güzel yazmakta hem de planlıdır.

- **D Öğrencisi:** D öğrencisi ile oturumda sorunlar yaşanmamıştır ve D öğrencisi oturumlardaki bütün etkinlikleri başarı ile tamamlayarak, planlamalar doğrultusunda ilerlenmiştir.

<u>Çalışmanın 40. Oturum Saati</u>

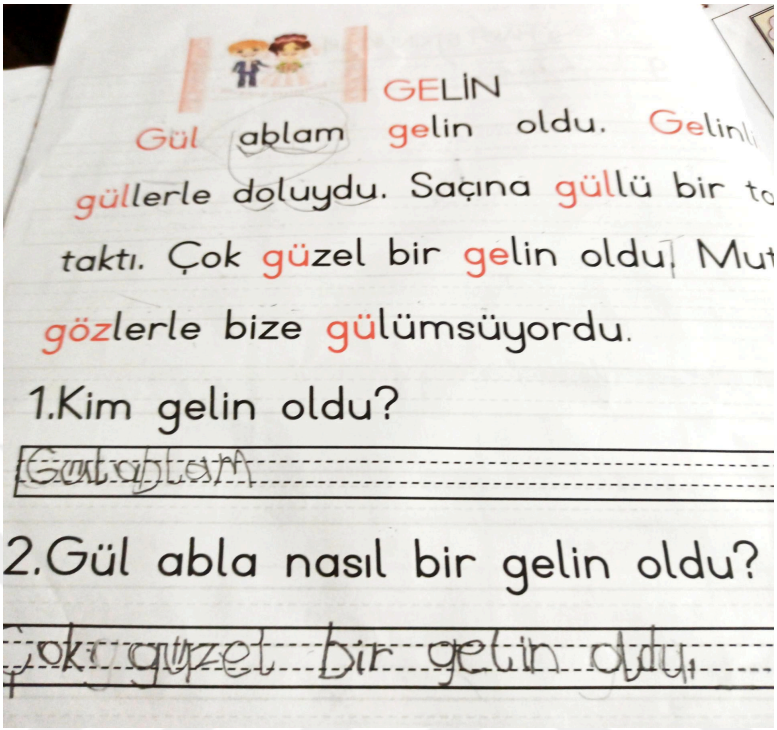
Çalışmanın son (kırkıncı) oturum saatinde araştırmacı, "Ğ- ğ", "F- f" ve "J- j" seslerinin etkinlikleri yapılmıştır. Bu seslerin çıkarımının zor olduğu vurgusuna değinilmiştir. Tekrar ettikçe bu sesler ile ilgili okuma yazma çalışmalarını kolaylıkla yapabilecekleri vurgulanmıştır. Oturumlar burada sona ermiştir.

- **A Öğrencisi:** A öğrencisi okuyabilmektedir. Harf hataları olsa da dikte yapabilmektedir. Kopya noktasında bakıp okuyup bakıp yazabiliyor, metinler de okuma anlama sorularına doğru cevap verebilmektedir.
- **B Öğrencisi:** B öğrencisi okuyabiliyor. Kısa metinlerde, okuma anlama sorularına doğru cevap verebilmektedir. Öğrenci B *"Öğretmenim artık kendim hikaye kitaplarımı okuyabiliyorum, kardeşime masal okuyabilirim. Buraya gelirken levhaları okuyabiliyorum"* demiştir.

Öğrenci B'nin "g" sesi okuduğunu anlama çalışması Resim 47'de sunulmuştur.

Resim 47

Öğrenci B'nin "g" Sesi Okuduğunu Anlama Çalışması



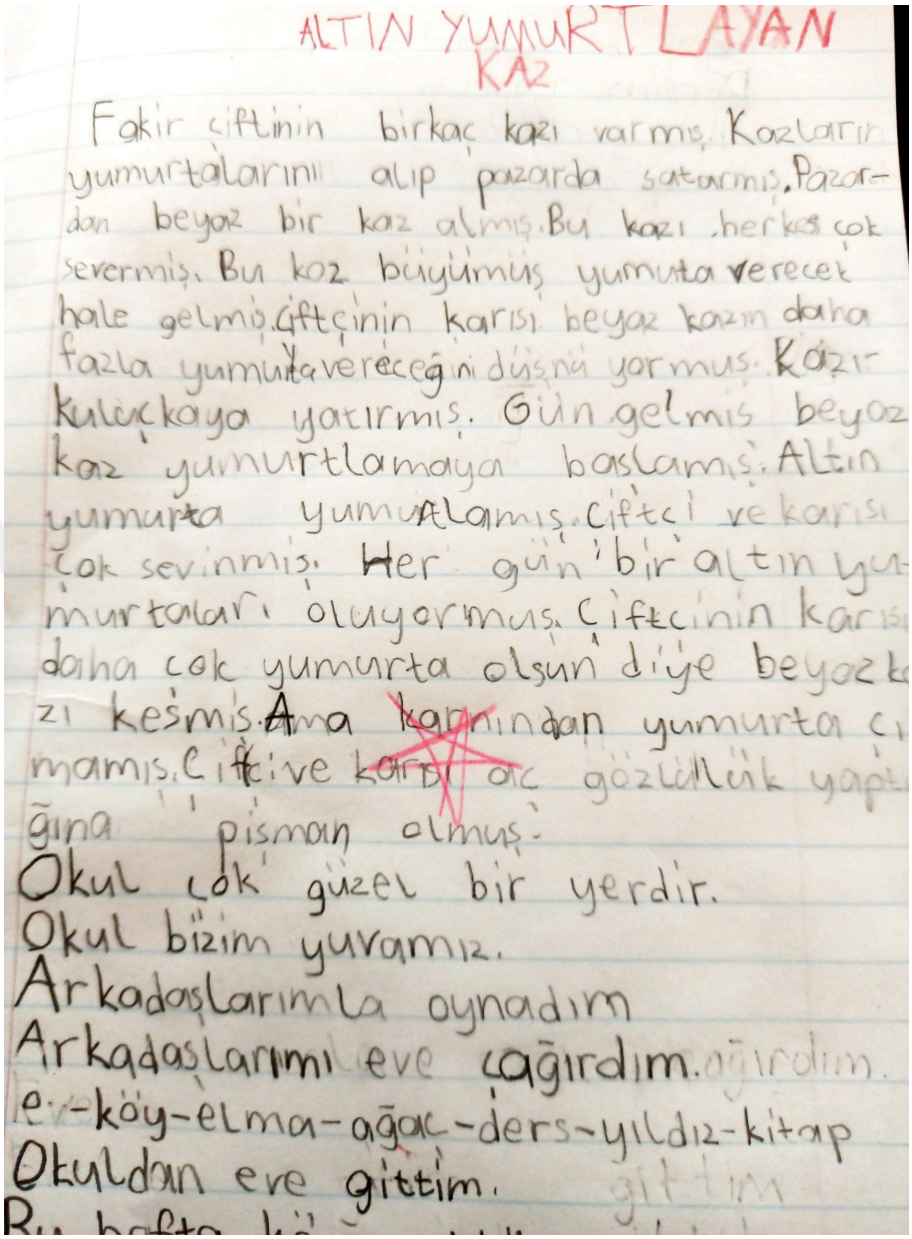
Öğrenci B'nin Resim 47'de "GELİN" okuma parçasının sorularına verdiği cevaplar, C öğrencisinin okuduğunu anladığını göstermektedir.

- **C Öğrencisi:** Öğrenci artık her şeyi okuyor ve harf hataları olsa da dikte yapabiliyor. Bakarak okuyup yazabilmektedir. Öğrenci *C "Öğretmenim heceler bitti, çalışmalar bitti ben artık okuyorum pastamı kesebilir miyiz?* demiştir. Kısa okuma anlama metinlerinde okuma anlama sorularına doğru cevap verebilmektedir.

D Öğrencisi: D öğrencisi okumaktadır. Kısa okuma anlama metinlerinde okuma anlama sorularına doğru cevap verebilmektedir. D öğrencisine "*Okuma yazma öğrendiğin için neler hissediyorsun?"* sorusu yöneltildiğinde *"Öğretmenim okuma yazma öğrenmek çok güzel canlı derste ben okudum öğretmenim şaşırdı"* demiştir. Öğretmen *"Bundan sonra online derslerinde çok rahat edebilirsin"* diyerek son oturumu tamamlamıştır.

Resim 48

Öğrenci A'nın Son Defter Düzeni Örneği


ALTIN YUMURTLAYAN KAZ

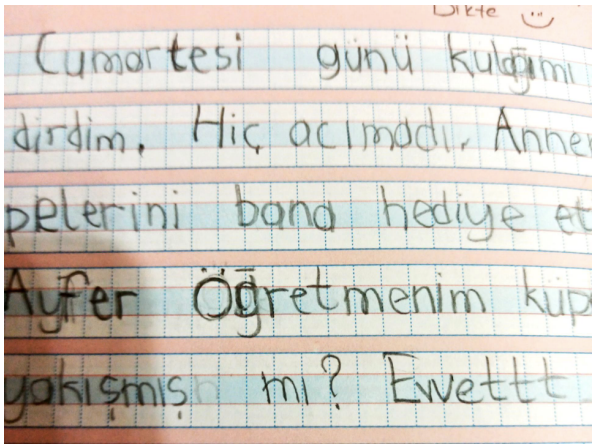
Fakir çiftinin birkaç kazı varmış. Kazların yumurtalarını alıp pazarda satarmış. Pazardan beyaz bir kaz almış. Bu kazı herkes çok severmiş. Bu kaz büyümüş yumurta verecek hale gelmiş. Çiftçinin karısı beyaz kazın daha fazla yumurta vereceğini düşünüyormuş. Kazı kuluçkaya yatırmış. Gün gelmiş beyaz kaz yumurtlamaya başlamış. Altın yumurta yumurtlamış. Çiftçi ve karısı çok sevinmiş. Her gün bir altın yumurtaları oluyormuş. Çiftçinin karısı daha çok yumurta olsun diye beyaz kazı kesmiş. Ama karnından yumurta çıkmamış. Çiftçi ve karısı aç gözlülük yaptığına pişman olmuş.

Okul çok güzel bir yerdir.
Okul bizim yuvamız.
Arkadaşlarımla oynadım
Arkadaşlarımı eve çağırdım.
ev-köy-elma-ağaç-ders-yıldız-kitap
Okuldan eve gittim.

Öğrenci A'nın son defter düzeni örneği Resim 48'de görülmektedir. Öğrenci A okuduğu 'Altın Yumurtlayan Tavuk' okuma parçasından anladıklarını yazmıştır. Öğrenci A'nın defter düzeninin ve yazısında yazım kurallarına dikkat ettiği görülmektedir.

Resim 49

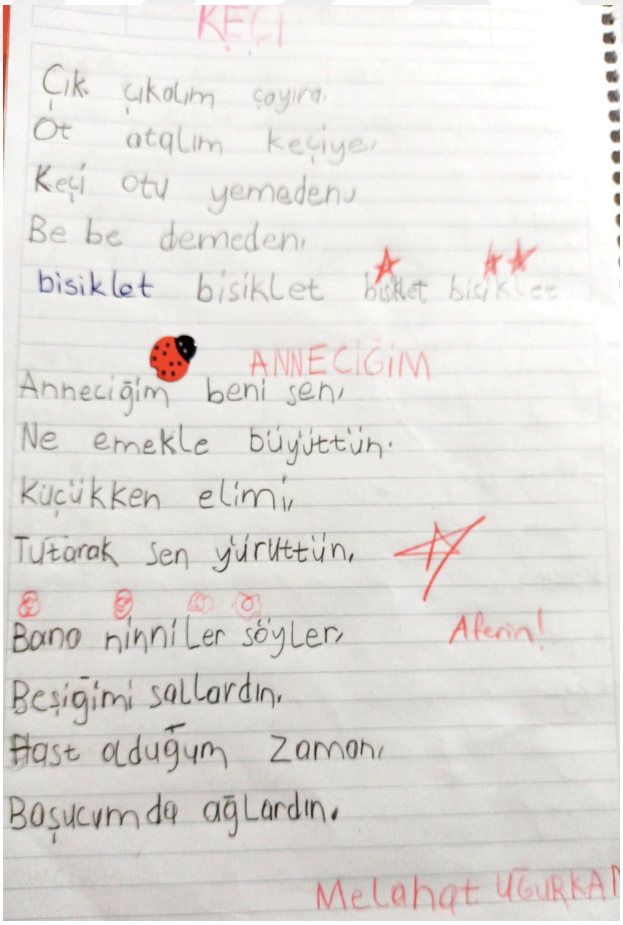
Öğrenci B'nin Son Defter Düzeni Örneği



Öğrenci B'nin Resim 49'da son oturumda katılımcı gözlemci araştırmacıya bir önceki gün yaşadığını yazılı olarak ifade ettiği görülmektedir. Öğrenci B'nin yazısında yazım kurallarına dikkat ettiği görülmektedir.

Resim 50

Öğrenci D'nin Son Defter Düzen Örneği



Resim 50'de Öğrenci D'nin 'Keçi' ve 'Anneciğim' şiirlerini yazım kurallarına uygun bir şekilde yazdığı görülmektedir. Yukarıda belirtilen Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi'ne ilişkin verilerden ulaşılan kod, kategori, temalar aşağıda Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

*Önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi **(GHHOYÖ)** Yöntimi'nin Okuma Yazmaya Geçiş Dönemine ilişkin veri analizinden elde edilen tema ve kodlar.*

Kategori	***Tema***	***Kodlar***	***İfadeler***
Bağımsız Okuma -Yazma	Olumlu Tutum	Eğlenceli bulma İstekli olma Meraklı olma	Artık okuyorum Bir daha okuyalım Akıcı okuma yapalım mı? Hikaye okuyalım

Tablo 14'te önerilen ve geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile İlk Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi kapsamında Okuma Yazmaya Geçiş Dönemini kapsayan oturumdan 31. oturumdan 40.oturuma kadar gerçekleştirilen etkinliklerin verilerinden ortaya çıkan kod, kategori tema ve öğrenci ifadeleri görülmektedir. İlgili döneme ait bağımsız okuma-yazma kazanımı kategorisinde 'olumlu tutum' teması belirlenmiştir. Aşağıda bu temadan hareketle ortaya çıkan kodlara ilişkin açıklamalara yer verilecek verilerin analizi yapılacaktır.

Geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler Öğretim **(GHHOYÖ)**Yöntemi etkinliklerinde öğrencilerin bağımsız okuma yazma kazanımına ilişkin 'olumlu tutum' gösterdikleri söylenebilir. Nitekim Öğrenci A'nın *'öğretmenim artık okuyabiliyorum',* Öğrenci B'nin 'bir daha okuyalım öğretmenim', Öğrenci C'nin '*artık okuyorum hikaye okuyalım mı?* Öğrenci D'nin '*okumak çok eğlenceli, akıcı okuma yapalım mı?'* ifadeleri bu durumu doğruladığı söylenebilir.

Çalışma kapsamında önerilen ve uygulanan Görselli Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin üçüncü dönemi Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde, çalışma kapsamındaki dört öğrencinin planlanan 40 oturum sonunda okuma yazma becerisi kazandıkları gözlemlenmiştir. İlk kez okuma yazma öğretim süreci yaşayan Öğrenci B ve Öğrenci D'nin Hikayeli Hece Öğretimi Dönemi oturumlarında okuma ve yazma becerisi kazandıkları gözlemlenmiştir. Hikayeli Hece Öğretimi Dönemi oturumları sonrasında yapılan oturumlarda ise akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dikte çalışmaları ile daha fazla ilerledikleri ifade edilebilir. Öğrenci A ise 25-30. oturumlar arasında okuma yazma becerisi kazanmıştır. Diğer oturumlarda ise ses etkinlikleri, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dikte çalışmaları ile daha fazla ilerlediği ifade edilebilir. Öğrenci C'nin ise 38.oturumda okuma yazmaya geçtiği gözlemlenmiştir. Bu durumun Öğrenci C'nin öğrenmeye karşı olumsuz tutumu ve özellikle yazı çalışmalarına karşı gösterdiği tutumlardan

kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma kapsamında öğrencilerin okuma yazma becerisi kazanımı için planlanan 40 oturum etkinliklerinde üç öğrencinin birbirine yakın oturumlarda okuma yazma becerisi edindikleri, bir öğrencinin diğer üç öğrenciye göre farklı oturumda okuma yazma beceri edindiği gözlemlenmiştir. Bu durum öğrenmede bireysel farklılıkların önemini ortaya koymaktadır.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgularla elde edilen sonuçlar, tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisi kazanımlarında araştırmacı tarafından geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin etkisinin nasıl olduğunu belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi 40 oturumdan oluşmaktadır ve temelinde görsel hikayeli hece öğretimi etkinlikleri ile okuma yazma öğretimi söz konusudur.

Türk eğitim sisteminde çeşitli okuma yazma öğretim yöntemi uygulanmaya çalışılmış, 2005 yılında Ses Temelli (Esaslı) Okuma Yazma Öğretim Yöntemi uygulamaya geçilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise, araştırma kapsamına alınan dört öğrencinin önerilen ve uygulanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi kapsamında belirlenen üç dönem çerçevesinde, öğrencilerin Görsel Hikayeli Hecelerin Öğretim Dönemi'nde (ilk 19 oturumda) görsel hikayeli hecelerden yararlanarak okuma yazma etkinlikleri yaptıkları, bu dönem için hazırlanan çalışma sayfaları ve etkinliklerle çalışmaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Nitekim Satriani (2019) de çalışmasında okuryazarlık öğretiminde hikaye anlatımının yararlarını ve zorluklarını bulmayı amaçlamış ve etkileşim ortamı olarak iki dili kullanmayı, uygun öğrenme materyalleri ve çeşitli hikayeleri sağlamayı, bir karakterin ifadesini göstermek için dramatizasyonu kullanmayı, bir değerlendirme aracı olarak hikayenin ahlaki değerini sormayı, öğrencileri geliştirmeyi içeren öğretim programının uygulanmasının faydalı olduğunu belirtilmektedir. Böylelikle, hikayeli okuma yazma öğretiminin öğrencilerin hayal gücünü geliştirdiği, kelime dağarcığını zenginleştirdiği, öğrencilerin okuma farkındalığını ve okumaya karşı ilgisini arttırdığı ortaya konulmaktadır.

McKeough ve diğerleri (2008) ise, öğretmenlere okuma yazma öğretiminde hikaye anlatımını içermesini önermektedir. Gelişimsel ve kültürel olarak uygun bir sözlü hikaye anlatımı öğretim programı aracılığıyla erken okuryazarlık gelişiminin desteklendiği belirtilmektedir. Agosto'nun (2016) çalışma bulguları ise hikaye anlatımının önceden varsayılan okuryazarlık kazanımlarından bazılarını desteklediğini göstermektedir.

Ryokai ve diğerleri (2003)'nin çalışmalarında, çocuklarla iş birliği içinde hikayeler anlatan somut bir konuşma aracısı olan "Sam" tasarlanmıştır. "Sam", okul öncesi çocuklar için sanal bir akran gibi görünmekte, hikayeleri çocukların gelişimsel özelliklerine göre anlatmakta

ve okuryazarlık için önemli olan anlatı becerilerini modellemektedir. Sonuçlar, sanal akran Sam ile oynayan çocukların, daha çok Sam'in anlattığı hikayelere benzeyen hikayeler anlattıklarını göstermiştir.

Maureen ve diğerleri (2018) makalelerinde Gagne'nin dokuz öğretim tasarımı modelini hikâye anlatımıyla harmanlayan bir okuryazarlık müdahale programı tasarımının etkililiğini araştırmışlardır. Endonezya'daki bir devlet anaokulundaki 5-6 yaşları arasındaki 45 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen deneysel bir çalışma yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin bir bölümüne 3 hafta süre ile dijital hikaye etkinlikleri diğer deney grubu öğrencilerine ise sözlü hikaye anlatımı etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri sınıfta düzenlenen okuma yazma etkinliklerine devam etmişlerdir. Tüm gruplara 3 haftalık süre ile uygulanan hikaye anlatımı müdahale programı öncesi ve sonrasında okuryazarlık ve dijital okuryazarlık becerileri ölçümleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda dijital hikaye anlatımı etkinliklerine ve sözlü hikaye anlatımı etkinliklerine katılan deney grubu çocuklarında, çocukların okuryazarlık becerilerinin, kontrol grubundaki çocuklara göre önemli ölçüde arttığı görülmüştür.

İkinci dönem olan Hecelerin Diğer Sesli Harflerle (e,ı,i,o,ö,u,ü) Birleştirilmesi Dönemi olup, bu aşamada da öğrenciler "a" sesli harfi ile oluşturulan görsel hikayeli açık hecelerden diğer sesli harflerle açık hece oluşturmada okuma ve yazma yazmaya yönelik kazanımlarda (diğer sesli harfler ile açık-kapalı hece oluşturmada ve kelime, cümle çalışmalarında) başarılı oldukları söylenebilir. Türk eğitim sisteminde ilk okuma-yazma öğretimi ses temelli (esaslı) cümle yöntemine dayanmaktadır. Ulusal literatür incelendiğinde ilk okuma-yazma öğretimine yönelik birçok çalışmanın olduğu önceki bölümlerde ele alınmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, Bay (2010) çalışmasında, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren temel olarak Ankara'da uygulanan İlköğretim Türkçe Dersi Programı (1-5. Sınıflar) ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile erken okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi sunulmuştur. Araştırma sonucunda, birinci sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemi yardımıyla erken okuma yazma becerilerinin %98 ve %100'e yakın bir oranda kazandıkları belirlenmiştir. Yıldırım (2018) araştırmasında, ilköğretim okullarında birleştirilmiş sınıflar içerisinde yer alan ilk okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan temel güçlükleri "ses temelli cümle öğretimi" yöntemiyle ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin her bir derste geçirilen süreyi, okuma-yazma öğretimi için ayrılan ders saatlerini ve müfettişler tarafından yapılan rehberlikleri yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin eksik harfle bir kelime yazma, sesleri karıştırma, sürekli ve anlamlı okumada güçlük çekme gibi sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ses temelli cümle öğretimi yöntemiyle ilk okuma-yazma sürecinde b-d, r-n (yazma sürecinde), ğ-

y, d-t, b-p ve n-m seslerinin karıştırıldığı tespit edilmiştir. Keçici ve Kavak (2020) ise, ilkokul öğretmenlerinin Ses Esaslı Cümle Yöntemi öğretim aşamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ve çözüm önerilerini sunmayı amaçladıkları çalışmalarında; öğretmenlerin Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nin öğretim aşamaları sırasında sıklıkla sorun yaşamadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca hazırlık aşamasında, sıra ve yön koyma, yazarken ve seslendirirken harfleri karıştırma, kapalı hecelerden açık hecelere geçme, heceleri birleştirme, okuduğunu anlama, hızlı yazma ve okuma gibi zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kelime, cümle ve metin aşamalarında bazı harfleri eksik okuyup yazdıkları da belirtilmektedir.

Ayrıca literatürde dikte çalışmalarının ilk okuma-yazma becerileri kazanım sürecinde yaşanan güçlükler ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Uğur ve Ünal (2021) çalışmalarında, dijital eğitim sürecinde okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenmede en çok karşılaştıkları sorunlardan bir tanesinin dikte sorunları olduğu tespit edilmiştir ve dikte çalışmalarının yanlış bir şekilde uygulanması öğrencinin dikte çalışmasında ilerlemesine ket vurduğu belirtilmiştir.

Bozkurt ve diğerleri (2014), Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde, özellikle dikte sorunu ile karşılaşıldığına dikkat çekmişlerdir. Türkçe dil etkinliklerinde kademelere göre hangi dikte yöntemlerinin kullanılmasına ve dikte problemleri için dikte çalışmalarının haftada en az 2-3 defa tekrar edilmesi önerilmektedir.

Dikte çalışmaları ile ilgili yapılan çalışmalardan Gültekin ve Aktay (2014) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretiminde dikte çalışmalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin farklı dikte tanımları yaptıkları belirlenmiş ve diktenin sesleri, harfleri ve kelimeleri hatasız öğrenme, defter kullanmayı öğrenme gibi becerileri kazandıran faydalı bir etkinlik olduğu sonucuna varılmıştır.

Dikte ile ilgili zorlukların giderilmesinde literatürdeki çalışmalar dikkat çekmektedir ve çözümü için dikte alıştırmalarının haftada 2-3 kez yapılması önerilmiştir. Bu çalışmada önerilen ve uygulanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nde araştırmacının gözlemlerinden elde ettiği bulgularda öğrencilerin dikte çalışmalarında bazı oturumlarda zorlandıkları yer almaktadır. Fakat araştırmacının her oturumda dikte çalışmaları yapması ve hikayeli görsellerin harflerin yazımında hatırlatıcı olması bu güçlüğün giderilmesinde etkili olduğu araştırma bulgularında görülmektedir.

Görsel hikayeli heceler döneminde elde edilen bir diğer bulgu ise, öğrencilerin dikte çalışmalarında harfi hatırlamadıklarında harfe ait hecenin hikayesini anlatarak harfi hatırlayıp söyledikleri görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Örneğin, Yurdakal ve Yurdakal (2021) araştırmalarında, eğitim-öğretim faaliyetlerine temel oluşturan ilk okuma-yazma süreçlerini Türkçe programlarında incelemişlerdir. 1948 İlkokul Türkçe Öğretimi Programı'nda okuma yazma öğretiminde tekerleme ve hikâyelerden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Etkili okuma yazma için tekerleme ve hikâyelerin öğrencilerin ilgisini çekeceğinden dolayı gerekli olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Türkiye'de 1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programı da okuma yazma çalışmalarında tekerleme, masal, hikaye gibi yazılı unsurların kullanılması gerektiği üzerinedir. Palmer ve diğerleri de (2001) hikaye anlatımının, hayal gücünü, yaratıcı düşünmeyi, dil becerilerini kolaylaştıran zengin etkileşimli bir süreç olarak ifade etmişlerdir.

Birçok çalışma hikâye anlatımının okuma yazma becerilerini artırmak ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olarak kullanılabileceğini önermektedir (Miller ve Pennycuff, 2008; Haven ve Ducey, 2007). Hikaye anlatımının, öğrencinin yazı becerilerini de geliştirmek için kullanılmasında faydalı olduğu ve yazma ile ilgili Miller ve Pennycuff (2008), hikaye anlatımının öğrencilerin yazma becerilerine olumlu etkilediğine vurgu yapmışlardır. Nicolini (1994) ise hikâye anlatımı ile öğrencilerin okumaya olan ilgilerinin arttırdığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak, çalışma kapsamında önerilen ve uygulanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nde birinci dönem olan Görsel Hikayeli Heceler Dönemi'nde öğrencilerden hece ile ilgili görsellerin boyanması istenmiştir. Bu etkinlikler Çoklu Zeka Kuramı'nı desteklemektedir. Çoklu Zeka Kuramı'nın amacı, öğrencilerin farklı zeka alanlarına sahip oldukları düşünülerek farklı zeka alanları etkinlikleri düzenleyerek ders kazanımlarının her öğrencinin zeka alanlarına uygun bir şekilde kazandırılmasını sağlamaktır (Yıldırım, 2006). Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin birinci dönemi olan Görsel Hikayeli Heceler Dönemi'nde görseller boyanarak öğrencilerin görsel uzamsal zeka alanına, hecelere ait hikayenin anlatımına devam edilmesiyle işitsel zeka alanına, heceye ait hikaye cümleler drama yapılarak kinestetik zeka alanına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırma kapsamında olan tüm öğrencilerin hece görsellerini eğlenerek boyadıkları söylenebilir.

Son olarak belirlenen üçüncü dönem olan Okuma Yazmaya Geçiş Dönemi ise öğrencilerin okuma yazmaya geçiş aşamalarıdır. Bu aşamada dört öğrenciden, üç öğrencinin hemen hemen aynı oturumlarda (19-25) okuma yazma becerisi kazanımını edindikleri, bir öğrencinin geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim

(GHHOYÖ)Yöntemi kapsamında planlanan son oturumlarda (38-40) okuma yazma becerisi kazandıkları görülmüştür. Hatta, araştırma kapsamında olan dört öğrencinin 40. oturumda hikaye kitaplarını okuyabildikleri de görülmüştür. Önerilen ve geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)**Yöntemi'nde öğrencilerin okuma yazma becerilerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Okuma yazmaya geçiş süreçleri ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde ise, ilk okuma-yazma öğretiminin kullanılan yönteme göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Okuma yazmaya geçişte etkili olan faktörler üzerine yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Mesela, Aydemir ve diğerleri (2019) okuma yazma öğretim sürecine geçişte etkili olan faktörleri ele almışlardır. Okuma yazmaya geçiş sürecinde en etkili faktörün okul ve öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Faktörler bazında ise "bireysel farklılıklar" ile "okul ve öğretmen" faktörlerinin çok yüksek olduğu, "aile" ve "program" faktörlerinin oldukça etkili olduğu ve "çevre" faktörünün orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Özcan ve Yıldız (2020) ise okuma ve yazma değişkenlerine yönelik birinci sınıf öğrencilerinin gelişim düzeylerinin ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen betimleyici sonuçlara göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve dil bilimsel değişkenlerden görsel algı ve fonolojik farkındalık becerilerine ait gelişimleri ile okuma, sözcük-cümle yazma ve okuduğunu anlama başarıları/hataları düzeyleri "orta" düzeydedir ve başarı değişkenlik göstermektedir. Pehlivan (2006) araştırmasında, birinci sınıf okuma yazmaya geçiş sürecini okul öncesi eğitim almış olmanın, nasıl etkilediğini öğretmen ve öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirmiştir.

Kılınçer'de (2019) birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörleri öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Faktörler bazında ise "bireysel farklılıklar" ve "okul ve öğretmen" faktörlerinin çok yüksek olduğu, "aile" ve "müfredat" faktörlerinin oldukça etkili olduğu ve "çevre" faktörünün orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin okuma yazmaya geçiş sürecinde erkek öğretmenlere göre aile faktörünü daha etkili buldukları ancak diğer faktörlerde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre "1-5 yıl" ve "11-15 yıl" kıdem gruplarındaki öğretmenler, bireysel farklılıkların okuma yazmaya geçiş sürecinde "16-20 yıl" sınıflarındaki öğretmenlere göre daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Dolayısıyla bu sonuç kıdemce az az daha genç öğretmenlerin daha farklı etkili yöntemler kullandıklarını göstermektedir.

Çalışma kapsamında geliştirilen ve uygulanan Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)**Yöntemi ile araştırma kapsamına alınan okuma yazma öğrenim

sürecinde güçlük yaşayan öğrencilerin uygulama sonucunda okuma yazma becerisini başarı ile kazandıkları görülmüştür. Dolayısıyla bundan sonra ilkokul birinci sınıfta okuma yazmada bazı nedenlerle zorlanan çocuklarda bu programın daha etkili olacağı belirlenmiştir. Nitekim bu program araştırmacının bir başka araştırmasında işitme engelli bir ebeveynin normal gelişim gösteren ancak pandemi sürecinde online eğitim ile okuma yazma becerisi kazanamayan öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)**Yöntemi kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler ile araştırma kapsamındaki öğrencinin okuma yazma becerisi kazanımını edindiği yer almaktadır (Sönmez, 2021).

5.2. Öneriler

Çalışma kapsamında Türk eğitim sistemine, öğretmenlere ve araştırmacılara sunulan öneriler ise aşağıdaki gibidir.

- Araştırmacı tarafından önerilen ve geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin eğlenceli, merak uyandırıcı, güdüleyici ve başarılı bir yöntem olduğu düşünüldüğünden, 2005 yılından bu yana uygulamada olan Ses Esaslı Cümle Yöntemi'ne alternatif veya destek olabilecek bir yöntem olarak kullanılması önerilebilir.
- Her geçen gün teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği bir çağda yaşamanın gereği olarak geliştirilen ve önerilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin dijital uygulamasının yapılarak daha fazla öğrenciye uygulanması önerilebilir.
- Araştırmacı tarafından önerilen ve geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin etkililiğini belirlemek için, daha çok öğrenciyle ve deneysel yöntemle yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Araştırmacı tarafından önerilen ve geliştirilen Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretim **(GHHOYÖ)** Yöntemi'nin etkililiğini belirlemeye yönelik olarak, öğretmenler ve veliler ile görüşmeler yapılabilecek nitel araştırmaların planlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Agosto, D. E. (2016). Why storytelling matters: unveiling the literacy benefits of storytelling. *Children and Libraries*, 14(2), 21-26.

Aktürk, Y., ve Taş, A. M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(1), 27-36.

Akyol, H. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.

Akyol, H., ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi/Comparing Reading Skills Of First Grade Students Who Learn Reading-Writing with Sound-Based Clause Method and. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.

Altunkaynak, M., ve Çağımlar, Z. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Eğitim Teknolojilerini Kullanma ve Eğitsel Olarak Faydalanma Durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 93-122.

Anras, B. (2020). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 51-67.

Arslantaş, H. İ., ve Cinoğlu, M. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(1), 81-92.

Arslan, D. (2015). First grade teachers teach reading with songs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2259-2264.

Ataş, U. C., ve Yıldırım, K. (2020). İlkokul birinci sınıf ilk okuma-yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 8(4), 1245-1268.

Aydemir, H., Karalı, Y., ve Kılınçer, Ç. (2019). Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlerin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of the Factors Affecting the Transition Process of Reading and Writing According to the Views of Class Teachers. *18th International Primary Teacher Education Symposium,* 16-20 October, Antalya-Turkey.

Babayiğit, Ö., ve Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483.

Babayiğit, Ö., ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(2), 271-284.

Baker, E. B. A. (2017). Apps, iP ads, and Literacy: Examining the Feasibility of Speech Recognition in a First-Grade Classroom. *Reading Research Quarterly,* 52(3), 291-310.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(1), 231-274.

Baraheni, N., Heidarabady, S., Nemati, S., ve Ghojazadeh, M. (2018). Goodenough-harris drawing a man test (GHDAMT) as a substitute of ages and stages questionnaires (ASQ2) for evaluation of cognition. *Iranian journal of child neurology*, 12(4), 94.

Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 215-224). Ankara: Kök Yayıncılık.

Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(2), 243-266.

Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1): 164-182.

Bozan, M., ve Anılan, H. (2021). Teaching Literacy in First-Grade of Primary School During COVID-19 Pandemic. *Mimbar Sekolah Dasar*, 9(1): 24-42.

Bozkurt, B., Bülbül, F., ve Demir, H. (2014). Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 9(6): 159-173.

Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigma Language teaching, 38(2), 57-74.). Action research: An evolving paradigm? *Language teaching*, 38(2), 57-74.

Burns, A. (2009). *Action research. In Qualitative research in applied linguistics* (pp. 112-134). Palgrave Macmillan, London.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri.* Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Carlisle, J. F., Cortina, K. S., ve Katz, L. A. (2011). First-grade teachers' response to three models of professional development in reading. *Reading ve Writing Quarterly*, 27(3), 212-238.

Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi.* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Cline, F., Johnstone, C., ve King, T. (2006). *Focus Group Reactions to Three Definitions of Reading (As Originally Developed in Support of NARAP Goal 1).* National Accessible Reading Assessment Projects.

Çelenk, S. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Artım Yayınları. Ankara*.

Çelenk, S. (2007) *İlkokuma yazma programı ve öğretimi.* Ankara: Maya Akademi

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.

Çelenk, S. (2013). *İlk okuma yazma öğretiminde ses algısının önemi ve öğretim yöntemleri. İlkokula yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Çiçek, A. M. (2019). *Türkiye'de ilk okuma-yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Duran, E., ve Çoban, O. (2011). Teacher views about sound based sentence method. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 1(3), 17-22.

Ercan, M.(2021) *Covid-19 pandemi döneminde ilk okuma-yazma sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Ferah, A. (2009). Türkçe ilk okuma-yazma göstergelerinin irdelenmesi. *Türk Dili Dergisi,* 688, 348-363.

Ferah Özcan, A. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 69-89.

Ferah Özcan, A. (2020). *İlk okuma yazma öğrenme sürecinin yordayıcıları: Görsel algı ve fonolojik farkındalık* Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Brown: Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.

Fischer, S. B. (2015). The Experience of Place in Childhood Literacy Life-Worlds: A Phenomenological Study of Readers as Place-Makers. ProQuest LLC.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education.

Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., ve Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student

outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal,* 47(3), 694-739.

Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.

Güleryüz, H. (1997). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi,* Ankara: Pegem Yayınları.

Güleryüz, B., ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(3), 53-64.

Gültekin, M., ve Aktay, E. G. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 23-41.

Güneş, F. (2013c). *Türkçe öğretimi.* Pegem Akademi, Ankara.

Güneş, F. (2013a). Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 1-17.

Güneş, F. (2013b). Okuma Yazma Öğrenme Yaşı/Age for Learning Literate. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 9(4), 280-298.

Güneş, F., Uysal, H., ve İmra, T. A. Ç. (2016). İlkokuma Yazma Öğretimi Süreci: Öğretmenim Bana Okuma Yazmayı Öğretir Misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,* 2(2), 23-33.

Güneş, F. (2017). Okuma İlgisi ve Gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 119-128. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuad/issue/31101/354802

Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Haven, K. F., ve Ducey, M. (2007). *Crash course in storytelling.* Greenwood Publishing Group.

Holloway I. Wheeler S. (2010). Qualitative Research in Nursing and Healthcare 3. Edition, A John Wiley & Sons Ltd., United Kingdom,

Hoover, W. A., ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.

Juraja, P., ve Kljucaric, K. (2014). *Alternative Teaching Aproach to Reading and Writing*. www. japmnt. com, 607.

Kahraman, P. B., ve Başal, H. A. (2011). Anne Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Cinsiyet Kalıp Yargıları ile Oyun ve Oyuncak Tercihleri. *Social Sciences,* 6(1), 1344-1366.

Kapur, R. (2019). *Significance of Basic Literacy Skills.* https://www.researchgate.net/publication/335927482_Significance_of_Basic_Literacy_Skills, Access Date: 05.12.2021.

Karamuklu, E. S. (2018). *Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri ile Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi. https://www.proquest.com/dissertations-theses/disleksi-olan-ögrencilerde-cümle-çözümleme-ve-ses/docview/2578733802/se-2?accountid=45451, Erişim Tarihi: 13.12.2021.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi,* 1(1), 62-80.

Kartal, H., Göktalay, Ş. B., ve Songurtekin Ş. (2017). Okuma yazma öğretimine yönelik eğitsel yazılımların çok boyutlu değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(4), 1938-1956.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. (1989). *Türkçe Öğretimi Ünite:1-8*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları-195.

Keçici, S. E., ve Kavak, G. (2020). Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar Problems Emerging During The Implementation Stages Of The Sound-Based Sentence Method. *Çizgi Kitabevi*, 9: 14-19.

Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi:(dinleme okuma konuşma yazma, Görsel okuma ve Görsel sunu, dilbilgisi); yeni Türkçe programına göre stratejiler, yeni yaklaşımlar, yöntemler, teknikler, planlar, uygulama örnekleri.* Pegem A Yayıncılık.

Kılınçer, Ç. (2019). *1. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Bingöl ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K., ve Lerkkanen, M. K. (2018). Associations between reading skills, interest in reading, and teaching practices in first grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 832-849.

Koç, B. (2018). *Diskalkulik öğrencilere toplama ve çıkarma öğretimine yönelik bir eylem araştırması,* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Koç, R. (2012). Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve" Ses Temelli Cümle Yöntemi" Uygulaması. *Electronic Turkish Studies,* 7(4): 2259-2268.

Koçak, M. (1998). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Metot*. Çağdaş Eğitimleri, Sayi:242. Ankara. Rehber Yayınları.

Kulaksız, N. (2015) *Hızlı Okumaya Geçiş*: Orpa Matbaa.7. Baskı.

Lee, A. M. I. (2021). *6 Essential Skills for Reading Comprehension,* https://www.understood.org/articles/en/6-essential-skills-needed-for-reading-comprehension, Erisim Tarihi: 14.12.2021.

Maddox, K., ve Feng, J. (2013). Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students. *Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association.*

Martens, P., Martens, R., Doyle, M. H., Loomis, J., & Aghalarov, S. (2012). Learning from picturebooks: Reading and writing multimodally in first grade. *The Reading Teacher,* 66(4), 285-294.

Maureen, I. Y., van der Meij, H., ve de Jong, T. (2018). Supporting literacy and digital literacy development in early childhood education using storytelling activities. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 371-389.

Maviş, A. G. F., Özel, Ö., ve Arslan, T. P. D. M. (2014). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması (Tokat İli Örneklemi). *International Journal of Social Science,* Number: 28, p. 481-494.

McKeough, A., Bird, S., Tourigny, E., Romaine, A., Graham, S., Ottmann, J., ve Jeary, J. (2008). Storytelling as a foundation to literacy development for Aboriginal children: Culturally and developmentally appropriate practices. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 148.

McNeill, J., ve Wiles, J. (1990). The essentials of teaching: Decisions, places and methods. *New York: Mcmillan*.

Melekoğlu, M. (2021). The Behavioral Patterns and Social Skills of Young Children with/without Disabilities at Home and at School. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (27), 74-102.

Melekoğlu, M. A. (2015). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. Macid Ayhan Melekoğlu ve Orhan Çakıroğlu. *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*, 15-47.

Mertler, C. A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4.Baskı). Thousand Oaks: Sage Yayınları.

Miller, S., ve Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Öğretmen Kılavuz Kitabi, İlk Okuma Yazma,* https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/1kademe/1kademeilkokumayazmaOK.pd, Erişim Tarihi: 14.12.2021.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe Öğretim Yöntemi*, https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02 T Türkçe%20Öğretim%20Yöntemi%202019.pdf Erişim Tarihi: 10.12.2021.

Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2.Baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall Yayınları.

Nicolini, M. B. (1994). Stories can save us: A defense of narrative writing. *English Journal,* pgs. 56-61.

Oliver, V. (2010). *301 smart answers to tough business etiquette questions.* Skyhorse Publishing Inc.

Özcan, A. F., ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.

Özcan, A. F., ve Yıldız, S. (2020) İlk Okuma Yazmaya Yönelik Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Current Debates on Social Sciences* 5, 22.

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(1), 323-343.

Palmer, C., ve Bolderston, A. (2006). A brief introduction to qualitative research. *Canadian Journal of Medical Radiation Technology*, 37(1), 16-19.

Palmer, B. C., Harshbarger, S. J., ve Koch, C. A. (2001). Storytelling as a constructivist model for developing language and literacy. *Journal of Poetry Therapy,* 14(4), 199-212.

Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (nitel bir araştırma).* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Petersen, D. B., Allen, M. M., ve Spencer, T. D. (2016). Predicting reading difficulty in first grade using dynamic assessment of decoding in early kindergarten: A large-scale longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 200-215.

Rahman, M. M. (2019). Semi-Structured Interview: A Critical Analysis. *University of Bath,* July, 4-6.

Reiter-Palmon, R., ve Robinson, E. J. (2009). Problem identification and construction: What do we know, what is the future? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), 43-47.

Rozin, P. ve Gleitman, L. R. (1977). *The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle*. In A. S. Reber & D. L. Scarborough (Eds.), Toward a psychology of reading. Hilkdale, NJ: Erlbaum.

Ryokai, K., Vaucelle, C., ve Cassell, J. (2003). Virtual peers as partners in storytelling and literacy learning. *Journal of computer assisted learning*, 19(2), 195-208.

Sağırlı, M. (2019). Ses temelli cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretimi üzerindeki başarısının öğretmen açısından değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 13(19), 852-883.

Sağırlı, M. (2015). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi.* (Ed. Ömer Yılar). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sangia, R. A. (2014). The process and purpose of reading. *Applied Linguistics*. 1-8.

Satriani, I. (2019). Storytelling in teaching literacy: Benefits and challenges. *English Review: Journal of English Education,* 8(1), 113-120.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173): 430-453.

Sönmez, A. (2021) "Özel Gereksinimli Ebeveynin Normal Gelişim Gösteren Çocuğunun İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Bir Eylem Araştırması" (Sözlü Bildiri), *ASEAD 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu* Hamburg/Almanya.

Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative research journal.*63-75.

Susar Kırmızı, F., ve Kasap, D. (2013). İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması. *Turkish Studies (Elektronik*), 8(8), 1167-1186.

Şaban, A., Ersoy, A., (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.

Şahin, B. (2021). *Müzikle eğitimin ilk okuma-yazma öğretimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Taner Derman, M., Ergişi Birgül, A., ve Şahin Zeteroğlu, E. (2019). Farklı Tekniklerle Sunulan Türkçe Dil Etkinliklerinin 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1):667-680.

Tavşanlı, F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi.* Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Temizyürek, F., ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları.* (2. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.

Tok, Ş., Tok, N. T ve Mazi, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 123-144.

Tunçer, A. G. D. B. K., Kıncal, R., ve Şahin, Ç. (2015). Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları, Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri, Düşünme Stilleri ve Tutumları Arasındaki İlişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 31, p. 249-263.

Türk Dil Kurumu (TDK). (1988). İmlâ Kılavuzu. Ankara: TDK Yayınları.

Türkücü Tabak, B. (2021). *İlk okuma yazma öğretimine etki eden temel faktörlerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Uğur, A., ve Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.

Vellutiono F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.

Yaşar, Ş., ve Güvey Aktay, E. (2015). Okuma Becerisi Açısından Cümle Yöntemi ve Ses. *Turkish Studies (Elektronik*), 10(7), 1-18.

Yıldırım, M. (2018). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler,* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Yıldırım, N., ve Demirtaş, Z. (2008). Sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(2), 330-340.

Yıldırım, K. (2006). Çoklu zeka öğrenme kubaşık öğrenme yönteminin 4. sınıf eğitim sınıfındaki ilk okuldaki erişimlerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD*) Cilt 7, Sayı 2, 301-315.

Yıldız, A. (2010). Birinci kademe okuma-yazma kurslarına katılan yetişkinlerin matematik becerileri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim,* 35(158): 28-44.

Yılmaz, Z. A. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma-yazma öğretimi: ses temelli cümle öğretimi.* Nobel Yayınevi.

Yi, J. Y. (2009). Defining Writing Ability for Classroom Writing Assessment in High Schools. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(1), 53-69.

Yurdakal, İ. H., ve Yurdakal, A. (2021). 1924-1981 Arası Türkçe Öğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi,* 6(1), 41-77.

Ziegler, J. C., ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological bulletin*, 131(1), 3-29.

EKLER

Ek 1: Örnek Goodenough–Bir Adam Çiz Testi

Good-Enough Testi (Bir Adam Çiz Testi)

Doğum Tarihi:……/……./20….

Çocuğa;

"Bu kağıda elindeki kalemle bir adam resmi yapmanı istiyorum. İstediğin kadar resminle uğraşabilirsin. Ancak yapabileceğinin en güzelini yapmaya çalış. Senin diğer çocuklardan daha güzel resim yapıp yapmadığını öğrenmek istiyorum. Özenle çalışırsan resminin çok güzel olduğunu sen de göreceksin." yönergesi verilir. Ardından öğrenci yönergeler ile motive edilir.

Elde edilen resim daha önce belirlenmiş bulunan 51 elemana göre ve resimde bulunan her elemana 1 puan vermek suretiyle değerlendirilir.



Ö.D = 14.08.2020

PUANLAMA

Her maddenin karşılığı 1 puandır.Temel yaş 3 olarak kabul edilir.Aldığı puanlar bunu üzerine ay olarak eklenir.

1. Baş var mı ?
2. Bacaklar var mı ?
3. Kollar var mı ?
4a. Gövde var mı ?
4b. Gövde boyu eninden uzun mu ?
5a. Omuzlar belirtilmiş mi ?
5b. Kollar ve bacaklar her ikisi de belirtilmiş mi ?
5c. Bacaklar gövdeye iliştirilmiş mi ?
5d. Kollar gövdeye doğru noktadan iliştirilmiş mi ?
6a. Boyun var mı ?
6b. Boyun iki çizgi ile birleştirilmiş mi ?
7a. Gözler var mı ?
7b. Burun var mı ?
7c. Ağız var mı ?
7d. Ağız ve burun her ikisi de iki boyutlu gösterilmiş mi ?
7e. İki dudak gösterilmiş mi ?
7f. Burun delikleri var mı ?
8a. Saçları var mı ?
8b.Saçlar başın çevresinden daha fazla yerinde var mı ?
8c. Saçların gösterilme şekli karalamadan daha iyi mi ?
9a. Giyim var mı ?
9b. Giyimin iki parçası (alt-üst) net mi ?
9c. Kollar ve pantolon gösterildiğinde şeffaflık yok mu ?
9d.4-5 giyim eşyası gösterilmiş mi ?
9e. Giyimin bütün takımı yapılmış mı ?
10a.Parmaklar gösterilmiş mi ?
10b. Parmaklar doğru sayıda gösterilmiş mi ?
10c. Parmaklar doğru sayıda, boyu genişliğinden fazla, içine aldığı açı 180◦ yi aşmamış mı ?
10d. Parmaklar ve kol uzunluğu orana uygun mu ?
11a. Kol eklemi gösterilmiş,dirsek omuz veya her ikisi de var mı ?
11b. Ayak ve eklemleri gösterilmiş, kalça veya her ikisi de var mı ?
12a. Topuk gösterilmiş mi ?
12b. Kolların oranı yerinde mi ?
12c. Bacakların oranı yerinde mi ?
12d. Ayakların oranı yerinde mi ?
12e. Kollar ve bacaklar her ikisi de iki boyutlu gösterilmiş mi ?
13a. Hareki koordinasyon ; birleşme noktalarında bariz bir birleşme olmaksızın, çizgiler oldukça kuvvetli belirtilmiş mi ?
13b. Hatlar kuvvetli çizgilerle çizilmiş, eklemler yerinde mi ?
13c. Baş hatları belirgin ve kaba bir daireden daha düzgün mü ? (gövde de bir elips yada bir daire olmamalı)
13d. Gövdenin ana hatları oldukça kuvvetli belirtilmiş mi ?
13e Bacak ve ayakların ana hatları yerinde mi ?
13f. Ana hatlar doğru, ortada yüz simetrik, burun ağzın üstünde ve ortada mı ?
14a. Kulak var mı ?
14b. Kulak yerinde ve orantılı mı ?
15.a Kaş ve kirpikler gösterilmiş mi ?
15b. Kaş ve kirpikler orantılı mı ?
15c. Göz bebeği var mı ?
15d. Profil resimlerde gözler bakış yönüne yöneltilmiş mi ?
16a. Çene ve alın gösterilmiş mi ?
16b. Çeneni çıkıntısı gösterilmiş mi ?
17a. Birden fazla yanlışsız profil çizebilmiş mi ?
17b. Doğru profil çizebilmiş mi ?

T = 18
Puan karşılığı = 7.6.

Takvim Yaşı:
44 7
14.08.2020
24.02.2014
20.05.6

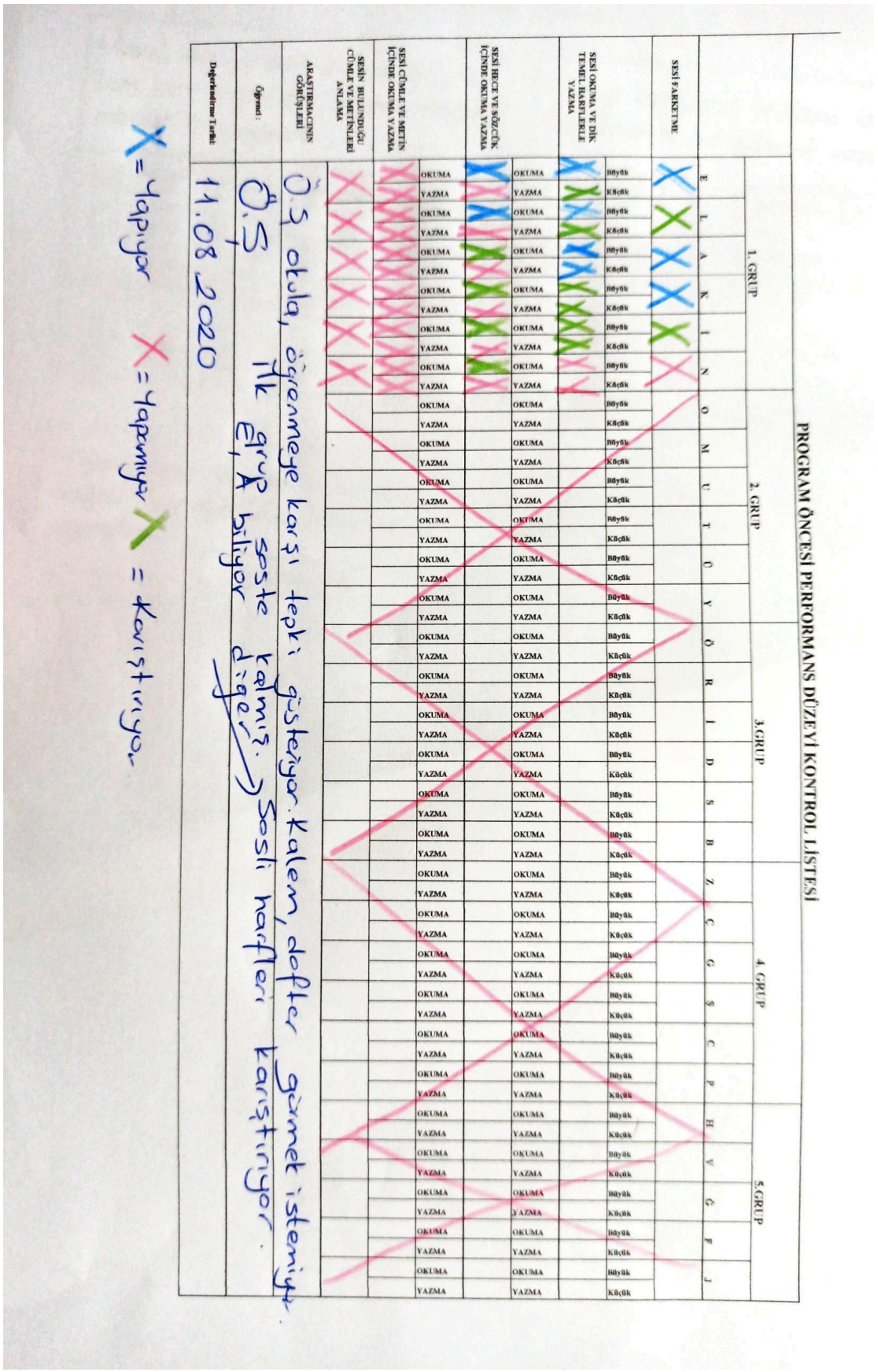
Z.B. Hesabı: $\frac{7.6}{6.6} \times 100$

$= 115$

Ek 2: Veliler ile Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Çocuğunuzun doğumdan ilkokul birinci sınıfına kadar gelişim süreci hakkında bilgi verir misiniz?
2. Çocuğunuzun birinci sınıf öğrenim süreci ile ilgili neler paylaşmak istersiniz?
3. Görsel Hikayeli Heceler ile Okuma Yazma Öğretimi hakkında bilginiz var mıdır?
4. Araştırmamız için gerekli olan 'Öğrenci Bilgi Formunu' doldurmanızı rica ederim.

Ek 3: Program Öncesi Performans Kontrol Listesi



PROGRAM ÖNCESİ PERFORMANS DÜZEYİ KONTROL LİSTESİ

			1. GRUP					2. GRUP					3.GRUP					4. GRUP					5.GRUP				
SESİ FARKETME			E	L	A	K	İ	N	O	M	U	T	Ü	Y	Ö	R	İ	D	S	B	Z	Ç	G	Ş	C	P	H	V	Ğ	F	J
SESİ OKUMA VE DİK TEMEL HARFLERLE YAZMA		Büyük	X	X	X	X	X	X																						
		Küçük		X	X	X	X	X																						
SESİ HECE VE SÖZCÜK İÇİNDE OKUMA YAZMA	OKUMA		X	X	X	X	X	X																						
	YAZMA		X	X	X	X	X	X																						
SESİ CÜMLE VE METİN İÇİNDE OKUMA YAZMA	OKUMA		X	X	X	X	X	X																						
	YAZMA		X	X	X	X	X	X																						
SESİN BULUNDUĞU CÜMLE VE METİNLERİ ANLAMA			X	X	X	X	X	X																						
ARAŞTIRMACININ GÖRÜŞLERİ			Ö.Ş okula, öğrenmeye karşı tepki gösteriyor. Kalem, defter görmek istemiyor. Ö.Ş ilk grup testte kalmış. Testi bitiyor diğer gruba geçiyor. Sesli harfleri karıştırıyor.																										
Öğrenci :			Ö.Ş																											
Değerlendirme Tarihi:			11.08.2020																											

X = Yapıyor X = Yapamıyor X = Karıştırıyor

Ek 4: Örnek Öğrenci Bilgi Formu

<table>
<tr><td colspan="2">Sınıfı:</td><td colspan="2"></td><td>Cinsiyeti</td><td>Kız: (_)</td><td>Erkek: (_)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Okul Öncesi Eğitimi</td><td>Aldı: (_)</td><td>Almadı: (_)</td><td>Kardeş Sayısı</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Doğum Tarihi</td><td colspan="2"></td><td>Formun Doldurulduğu Tarih</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="7">VELİ BİLGİSİ</td></tr>
<tr><td colspan="2">Anne</td><td colspan="3"></td><td colspan="2">Baba</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3">Doğum Tarihi</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3">Eğitim Durumu</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3">Mesleği</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Evet (_)</td><td>Hayır (_)</td><td colspan="3">Sağ mı?</td><td>Evet (_)</td><td>Hayır (_)</td></tr>
<tr><td>Evet (_)</td><td>Hayır (_)</td><td colspan="3">Öz mü?</td><td>Evet (_)</td><td>Hayır (_)</td></tr>
<tr><td>Evet (_)</td><td>Hayır (_)</td><td colspan="3">Birlikte mi?</td><td>Evet (_)</td><td>Hayır (_)</td></tr>
</table>

Sayın Veli;

Bu görüşme formu ‘İlk Okuma Yazma Öğretiminde Görsel Hikayeli Heceler Yöntemi’nin Etkililiği (Yeni Bir Model Önerisi)’ konulu araştırmanın öğrenci-veli demografik bilgilerinin analizi için hazırlanmıştır. Elde edilen veriler bilimsel araştırma için kullanılacak ve herhangi bir kurum ya da kişilerle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ayfer SÖNMEZ

Araştırmacı

Ek 5: Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli;

Uludağ Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi olarak yaptığım araştırma "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Görsel Hikayeli Heceler Yönteminin Etkililiği (Yeni Bir Model Önerisi)"ni araştırma amacını taşımaktadır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar isim kullanılmadan yazılı olarak açıklanacak olup çocuğunuzun araştırmaya katılabilmesi için aşağıda sıralanmış olan maddeleri okumanız ve kabul ederseniz izin formunu imzalamanız istenmektedir. İzin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Yürütücü Adı: Prof.Dr Handan Asude BAŞAL
Adres: Uludağ Üniversitesi

Araştırmacı Adı: Ayfer SÖNMEZ
Uludağ Üniversitesi

- Ayfer SÖNMEZ'e çocuğumla Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Tezi kapsamında tarafıma açıklanan uygulamaları yapması için izin veriyorum.
- Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini ve takma isim kullanılacağını anlamış bulunmaktayım.
- Çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.

Öğrenci Adı Soyadı
Sınıfı:

Veli Adı Soyadı

Ek 6: Sesli Harf Öğretinde Kullanılan Görseller

1. Ders sesli harf çalışması

A –a



at

e



elma

ı



ıslak mendil

i



iğne-iplik

o



oyuncak

ö



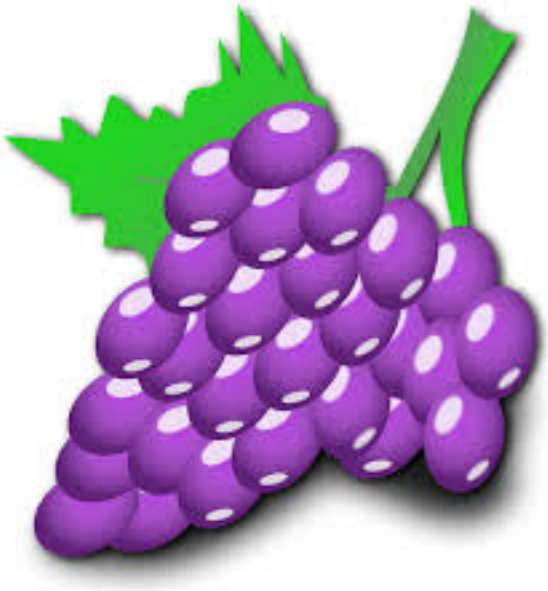
ördek

u



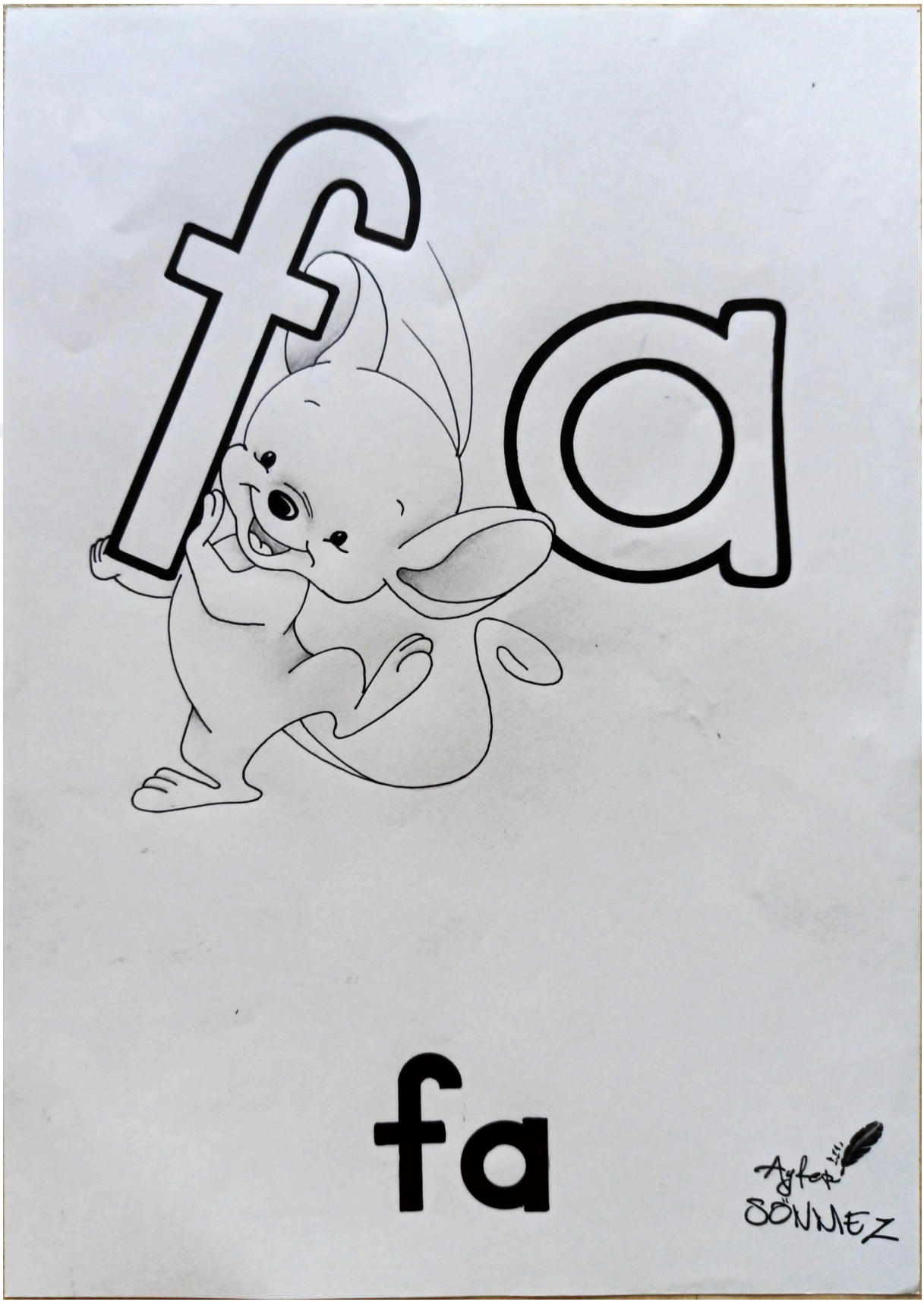
uçak

ü



üzüm

Ek 7: Örnek Görsel Hikayeli Hece Boyama Sayfası

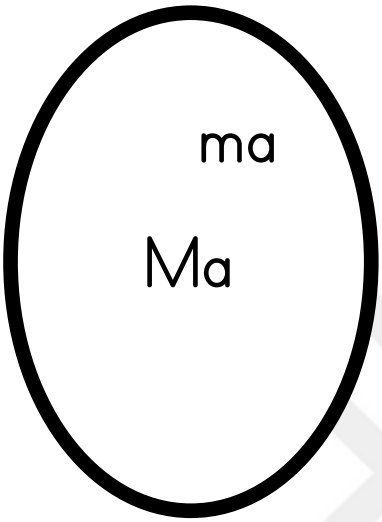


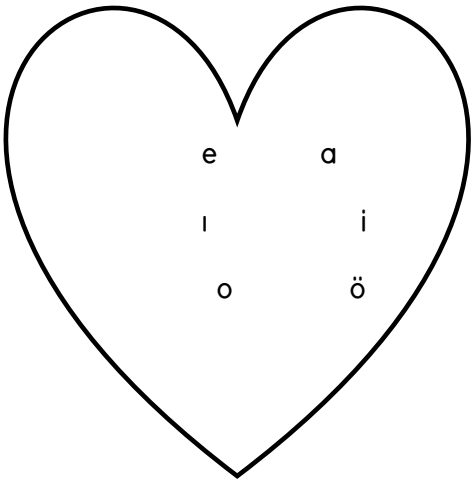
Ek 8: Örnek Görsel Hikayeli Hece Boyama Sayfası



Ek 9: Örnek Görsel Hikayeli Hece ile Kelime Çalışma Sayfası

5. (Ma-ma – Al-al) Hece, Kelime Okuma çalışması.





a ma

ma sa

al sa

al ma

ma ma

ma sa

bak ma

almasa

bak sa

bak ma sa

ara ma

a ra ma sa

bak sa

bak ma sa

a ra ma

a ra ma sa

ama

masa

alsa

alma

mama

masa

bakma

almasa

baksa

bakmasa

arama

aramasa

Ek 10: Örnek Görsel Hikayeli Hece ile Cümle Çalışma Sayfası

(ma- Ma -al- Al) Okuma Çalışma

Bak baba bak

Baba bak mama

Baba mama alsa

Gel İsa gel.

Gel İsa bak.

Al İsa al

Al İsa masa al.

İsa masa alsa.

İsa baksa masa alsa.

Gel baba gel.

Bak bak gel.

Baba bak araba.

Baba baksa alsa

Baba baksa mama

alsa

Araba al.

Baba araba alsa.

Baba baksa araba alsa.

İsa bakma.

İsa bakmasa

İsa bakmasa araba

İsa bakmasa araba

almasa

Ek 11: Örnek Görsel Hikayeli Hece ile Görsel Kelime Eşleştirme Çalışma Sayfası

5. Ders (ma -al) görsel – kelime eşleştirme çalışması.

Aşağıda verilen görselleri ilgili sözcük ile eşleştirelim.



masa



mama



baba

Ek 12: Örnek Görsel Hikayeli Hece ile Cümle Tamamlama Çalışma Sayfası

5. Ders (ma -al-Ma- Al) cümle tamamlama çalışması.

Aşağıda yazılanları okuyalım, uygun kelimeler ile tamamlayalım.

1. Baba mama _____.
2. A a bak _____.
3. Baba araba _____.
4. İsa bak _____.
5. Baba _____ al.
6. İsa _____ almasa.
7. _____ aramasa.
8. Gel İsa bak o _____.

Ek 13: Örnek Görsel Hikayeli Hece ile Cümle Çalışma Sayfası

K-k' SESİ ETKİNLİKLERİ

(KELİME-CÜMLEYE GEÇİŞ)

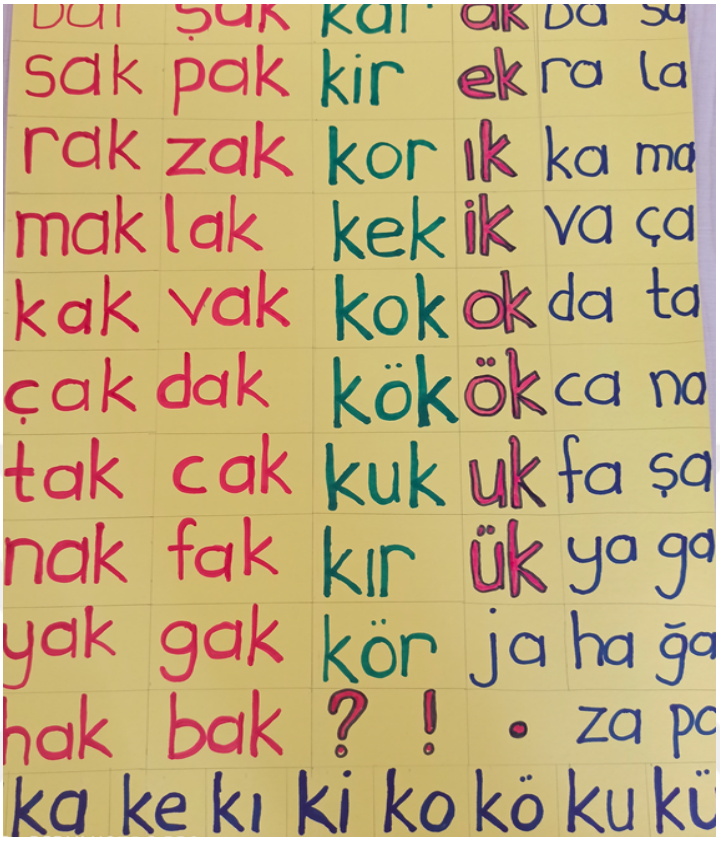
1. Sa sa sakla. Sa sa sarma.

2. Ta ta takla. Ta ta tarla.

3. Ya ya yakma.Ya ya yarma.

4. Pa pa pakla. Pa pa parmak

Ek 14: Büyük Karton Çalışması Örneği



Ek 15: Araştırmacı Günlüğünden Örnek Sayfa

Peki Barış ile ne ilişkisi olabilir? "Bu araba Barış'ın oyuncak arabasıdır."demiştir. Evet hikayemiz devam ediyor. "Barış karnını doyurduktan sonra "na ni nani" diye sürerek oyuncak arabaları ile oynadı. Çalışma sayfaları yapıldı. İki heceyi verdim zor olmadı.

8. Oturum ya ha heceleri 04 09 2020

Tekrar yapıldı. "Sen okula giderken üzerine ne giyiyorsun?"sorusuyla dikkat çekildi. "Okul kıyafetimi, ama artık koronavirüsten okula gitmiyorum size geliyorum. Burası okul mu Ayfer Öğretmenim?" cevabını verdi, sorusunu sordu. Burası "ev okulu" dedim. "Sen okul kıyafeti giyiyorsun ya ben de senin gibiyken okula giderken önlük giyiyordum okul önlüğü... Barış'ın okulunda da önlük giyiliyormuş. Ertesi sabah olmuş Barış okula hazırlanmış önlüğünü giymiş ya ya ya yakasına da yakaladığını takmış"diyerek görselde yakaya vurgu yapılarak boyama yapıldı hikaye anlatıldı. "Barış'ı okulda arkadaşı bekliyormuş bahçede biraz oyun oynayacaklarmış arkadaşı kim olsun.." dedidiğimde "Arkadaşı ha ha bekliyormuş. Hafsa Ayfer öğretmenim" dedi. Yakından uzağa ilkesi….. Bugün hava nasıl? diyerek "ha" hecesine dikkat çektim. …mevsimlerden bahsettik. Önceki derslerden "h" sesini çok hissedemediğini farkettiğimden 'hava' sözcüğünün söylenmesine yönelik sohbet ettik. Tahtaya "hala"yazdırdığımda "ala"yazdı. Etkinlikler tamamlandı. Okuma da yazma da başarılı... Boyamaları yaparken gayet mutlu hikâyeyi de güzel anlatıyor.

9. Oturum Şa -pa heceleri 06 09 2020

Hikaye tekrar edildi. Bazı etkinlik kağıtlarındaki yazılardan okuma yapıldı. Sonrasında hikayemizin devamını merak edip etmediği sorduğumda hikaye öğrenmek istediğini ifade etti. "Hafsa ile Barış bahçede ne oynayacaklar acaba?" diye sordum "Bakalım ne olacak?"dedim sonra "şa" hecesinin görselini gördüğünde biraz şaşırdı "Yılan var. Okula yılan nasıl gelmiş?" dedi. "Sence nasıl olabilir?' diye sorduğumda "duvardan atlamıştır" dedi .Ben de şimdi sana anlatıyorum o halde dedim arkadaşı Hafsa ile beraber oynarken okullarında çok şa şa şakacı bir arkadaş daha varmış. Ona herkes şa şa şakacı Şaban dermiş. Şakacı Şaban eline bir oyuncak yılan almış ve onlar tam oynarken önlerine bir atmış Barış çok korkmuş hızla nereye kaçtığını bilememiş ve elinin üzerine düşmüş pa pa parmağı incinmiş onu okulun yanındaki hastaneye götürmüşler ve parmağını sargıya almışlar. Pa pa pa parmak görseli boyadı. Hecelerle kelimeler oluşturduk paşa taşa yaşa ... Defterimize yazdık. Cümleler oluşturduk okuduk. Paşa oraya gel. Oya paşa baksana....,dikteler başarılı.

Ek 16: Özgeçmiş

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Ayfer SÖNMEZ		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	**Başlama - Bitirme**		**Kurum Adı**
Lise	1992	1996	Kilis Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	1998	2002	Celal Bayar Üniversitesi
Yüksek Lisans	2009	2011	Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi
Doktora	2015	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Kurum	**Başlama - Ayrılma**		**Çalışılan Kurumun Adı**
1.	2002	2006	Kestel Ümitalan İlköğretim Okulu
2.	2006	2009	Orhaneli Halk Eğitimi Merkezi
3.	2009	2012	Orhaneli Sait Yılmaz İlköğretim Okulu
4.	2012	2013	Yıldırım Şehit Piyade Er Rahim Keskin Ortaokulu
5.	2013	2014	Yıldırım Yavuz Selim İlkokulu
6.	2014	2016	Nilüfer Yolçatı Şehit Coşkun Çalı İlk/Ortaokulu
7.	2016	2016	Öğretmen Mehmet Aras İlkokulu
8.	2016		Serbest Çalışan
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar	Sönmez, A (2021) "Özel Gereksinimli Ebeveynin Normal Gelişim Gösteren Çocuğunun İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Bir Eylem Araştırması" (Sözlü Bildiri), *ASEAD 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu* Hamburg/Almanya.		

	Sönmez, A (2021) "Pandemi Döneminde Birinci Sınıf Velisi Olmak" (Sözlü Bildiri), *ASEAD 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu* Kemer/Antalya. Sönmez, A (2019) "Çoklu Duyusal Etkinliklerle 4'er Ritmik Sayma" (Poster Bildiri), *Uluslararası Özgül Öğrenme Güçlüğü Kongresi* İstanbul. Sönmez, A (2016) "Okuma- Yazma Güçlüklerinin Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi" (Sözlü Bildiri), *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* Muğla. Sönmez, A (2016) "Toplama Makinesi" (Sözlü Bildiri), *Öncü Eğitimciler Derneği Uluslararası Sempozyumu* İstanbul
Yayınlar:	Sönmez, A (2021) "Çoklu Duyusal Etkinliklerle 4'er Ritmik Sayma" *ASEAD Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 440-457.
Diğer:	
Tarih **İmza** **Adı-Soyadı**	Ayfer SÖNMEZ