

T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER
ve
OKUMAYI GELİŞTİRİCİ DUYUŞSAL YAKLAŞIMLAR

(DOKTORA TEZİ)

Derya ARSLAN

BURSA 2005

T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER
ve
OKUMAYI GELİŞTİRİCİ DUYUŞSAL YAKLAŞIMLAR

(DOKTORA TEZİ)

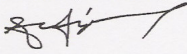
Danışman
Doç. Dr. Zahit DİRİK

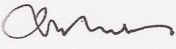
Derya ARSLAN

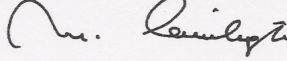
BURSA 2005

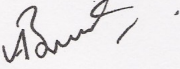
TC.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

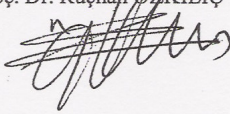
Derya ARSLAN' a ait "İlkokuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı
Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı,
Eğilim Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Prof. Dr. Şefik YAŞAR


Üye (Danışman)
Doç. Dr. Zahit DİRİK


Üye
Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU


Üye
Doç. Dr. Handan Asude Başal


Üye
Yrd. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ


İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE OKUMAYI
GELİŞTİRİCİ DUYUŞSAL YAKLAŞIMLAR

Derya ARSLAN

(Doktora Tezi)

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokuma öğretimindeki güçlükleri ve duyuşsal yaklaşımın okuma güçlüklerine etkisini belirlemektir. Bu güçlük ve etkilerin sosyoekonomik düzey ile ilişkilerini araştırmaktır.

Araştırmada temel olarak deneysel yöntem kullanılmıştır, araştırma Bursa İli Yıldırım İlçesi'nde yürütülmüştür. İlköğretim ikinci sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma davranışları ve okuma güçlükleri ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Deneysel çalışmada alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey grubu okullarından birer okul ve bu üç okuldan deney ve kontrol grubu olarak 6 sınıf alınmıştır. Deney gruplarında, okuma öğretiminde duyuşsal yaklaşım yöntemi kullanılmıştır. Kontrol gruplarında geleneksel yöntem kullanılmıştır. Ayrıca deneysel çalışmaya katılan öğrencilerden ve velilerinden okuma ortamları ile ilgili bilgi toplanmıştır.

Veriler, geliştirilen öğretmen anketi, veli anketi, öğrenci görüşme formu, sesli okuma metinleri ve okuma gözlem listeleri ile toplanmıştır.

Verileri analiz etmek amacıyla yüzde, frekans, t - testi, varyans analizi ve Fischer LSD Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre ikinci sınıfın başlarında okuma bilmeyen öğrenci sayısının (% 41) ya da okuma güçlükleri olan öğrenci sayısının (% 71) yüksek olduğu görülmektedir.

Alt sosyoekonomik düzey (SED) grubu öğrencilerin okuma hızları orta ve üst SED'e göre düşük bulunmuştur. Bunun yanında üst SED öğrencilerin okuma güçlüklerinin alt ve orta SED öğrencilerinden az olduğu görülmüştür.

Duyuşsal yaklaşımın okuma güçlüklerini azaltmada etkili olduğu ancak okuma hızını yavaş geliştirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, İlkokuma, Okuma Güçlükleri,
Duyuşsal Yaklaşım.

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**THE DIFFICULTIES IN BEGINNING READING INSTRUCTION
AND
THE EFFECT OF AFFECTIVE APPROACHES**

Derya ARSLAN
(PhD Thesis)

ABSTRACT

The aim of this study was to find the difficulties in the first grade reading training and to investigate the effects of affective approach on students' reading difficulties. This study also examines if these reading difficulties and effects of affective approach vary in term of socioeconomic status.

In this study basicly experimental method were used. The opinions of the primary school teachers who teach the second grade students were asked regarding reading and reading difficulties.

The experimental study was conducted on one experimental group and one control group from three sosioeconomic status. Affective approach were used in the three experimental groups during reading training. Traditional methods were used in three control groups. Additionally, the opinions of students and their parents were asked by means of surveys.

Data were collected by using teacher questionnaire, parent questionnaire, student interview form, oral reading texts and observation check list which were developed for this purpose.

Percentage, frequency, t- test, analysis of variance, Fischer LSD Test were used to analyze the data.

The research results indicate that at the beginning of the second grade the number of the students who do not know reading (41 %) and who have reading difficulties (71 %) are very high.

Reading speed of students from Low Socio-Economic Status (SES) are found slowly than middle and higher SES groups. Additionally students from high SES groups have less reading difficulties than two other SES groups.

Affective approach has an positive effect on relieving reading difficulties but less effect on reading speed.

Key Words: Reading, Beginnig Reading, Reading Difficulties, Affective Approaches

ÖNSÖZ

İlkokuma, bütün öğrenmelerin temeli olduğu için önemlidir. İlkokuma öğreniminde başarısızlık yaşamak çocuğu olumsuz etkilemektedir. Başarısızlık ile baş etmek her yaşta zordur. Bir de akademik hayatın başında olan çocuklar için daha da zordur. Çocuklar okula yeni başladıkları için çevrelerindeki herkesin onlardan beklentisi vardır. Bu beklentiler boşa çıktığında aile ve öğretmenin çocuğa karşı davranışları değişebilmektedir. Başarılı çocuklar bütün sevgiyi, ilgiyi ve ödülleri alırken, okuma güçlükleri olan çocuklar çaresiz ve imrenen gözlerle izlemektedir. Çocuklar duygusal yönden olumsuzluklar yaşamaktadır.

Zaman zaman hepimiz başarısızlıkla nasıl başa çıkacağımızı bilemeyiz. Çocuklar bu durum ile ancak dışarıdan destek alarak baş edebilirler. Bu çalışma ilkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin giderilmesi ve okumanın geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Yöntem olarak duyuşsal yaklaşımların okumayı geliştirici özelliğinin seçilmesinin nedeni çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşları nedeniyle duyuşsal etkiye daha açık olmalarıdır.

Araştırma birçok kişinin katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmayı yürüttüğüm Anadolu İlköğretim Okulu, İhsan Dikmen 4 İlköğretim Okulu ve Setbaşı İlköğretim Okulu idarecilerine, sınıf öğretmenlerine, öğrencilerine ve velilerine, öğretmen anketine katılan Yıldırım İlçe 'de görevli ikinci sınıf öğretmenlerine, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Hocalarına, araştırma görevlilerine içtenlikle teşekkür ediyorum.

Öğrenme isteği ve heyecanı kazandıran öğretmenlerime, araştırmam sırasında bana destek olan çalışma arkadaşlarıma, öğrencilerime, zor anlarımda yanımda olan Çiğdem'e, Bedriye Teyzem ve ailesine teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca aldığım kararlarda, çektiğim sıkıntılarda her zaman yanımda olan, bana cesaret, dayanma gücü veren anneme, babama, kardeşlerim Uğur ve Dilek'e teşekkür ediyorum.

Tez çalışmamı yakından izleyen, yardımını esirgemeyen hocalarım Yrd. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ'a, Doç. Dr. Handan Asude BAŞAL'a ve dört yıldır birlikte çalıştığım öğretmenlik heyecanını yitirmeyen danışmanım Doç. Dr. Zahit Dirik'e beni yönlendirdiği, çalışma disiplini kazandırdığı, karşılaştığım sorunlarda çözüm yolları sağladığı için çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar.....	ix
ŞEKİLLER.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

1.1. OKUMA.....	1
1.1.1. Okumanın Tanımı Ve İçeriği.....	4
1.1.2. Okuma Nasıl Oluşur?	9
1.1.3. Okuma Türleri.....	12
1.1.4. Okuma Alışkanlığı.....	16
1.1.5. Okuma Öğretimi.....	19
1.1.5.1. İlkokuma Yazma Olgunluğu.....	22
1.2. İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ.....	26
1.2.1. İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri (Sentez/Tümevarım/Bireşim).....	27
1.2.1.2.Daha Sonra Ortaya Çıkan Uzmanlaşmış Yöntemler (Analiz/Tümdengelim/Çözümleme).....	30
1.2.1.3. Karma Yöntemler.....	32
1.2.2. Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihi.....	34
1.2.3. İlkokuma Yazmaya Hazırlık.....	36
1.2.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi	40
1.2.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi Hazırlık Devresi.....	42
1.2.4.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	43
1.2.4.3. Okur Yazarlığa Ulaşma.....	44
1.2.5. Cümle Yöntemi	45
1.2.5.1. Hazırlık Devresi.....	46
1.2.5.2. Cümle Devresi.....	46
1.2.5.3. Kelime Devresi.....	47
1.2.5.4. Hece Devresi.....	48
1.2.5.5. Harf Devresi.....	48
1.2.5.6. Serbest Okuma Devresi.....	49

	Sayfa
1.2.5.7. Okumaya Geçemeyen Çocuklar.....	50
1.3. OKUMA GÜÇLÜĞÜ VE DUYUŞSAL YAKLAŞIMLAR.....	53
1.3.1. Okuma Güçlükleri.....	54
1.3.1.1. Okuma Güçlüklerini Gidermede Kullanılacak Yöntemler.....	65
1.3.2. Duyuşsal Yaklaşım.....	73
1.3.3. Okuma Güçlükleri Ve Duyuşsal Yaklaşımlar.....	81
Problem.....	89
Alt Problemler.....	89
Önem.....	90
Sayıtlılar.....	91
Sınırlılıklar.....	91
Tanımlar.....	92
İKİNCİ BÖLÜM	
II.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	93
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
III.YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	118
3.2. Evren Ve Örneklem.....	121
3.3. Veri Toplama Araçları.....	124
3.3.1. Öğrenci Gözlem Formu.....	124
3.3.2. Öğretmen Anketi.....	124
3.3.3. Veli Anketi.....	125
3.3.4. Öğrenci Görüşme Formu	125
3.3.5. Okuma Gözlem Formu	125
3.3.6. Öntest ve Sontest Okuma Metinleri.....	126
3.3.7. Çalışma Metinleri	128
3.3.8.Okuma Kitapları	128
3.4. Uygulama.....	129
3.4.1. Deneysel İşlemler.....	129
3.4.2. Veri Analizi ve Yorumlama	131
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
IV. BULGULAR VE YORUM	
4.1. Öğretmenler İle İlgili Bulgular.....	133
4.2. Velilerle İlgili Bulgular.....	154
4.3. Öğrencilerle İlgili Bulgular.....	168

	Sayfa
4.4. Deneysel Çalışma İle İlgili Bulgular	181
4.4.1. Öğretmen Gözlemlerine Göre Deneysel Çalışma Grubunun Özellikleri.....	181
4.4.2. Deneysel Çalışma İle İlgili Bulgular.....	184
4.4.3. Sosyoekonomik Düzeye Göre Deneysel Çalışma İle İlgili Bulgular.....	189
4.4.4. Görülen Okuma Güçlükleri İle İlgili Bulgular.....	195
BEŞİNCİ BÖLÜM	
TARTIŞMA.....	199
ALTINCI BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	210
6.1. Sonuç	
6.1.1. Öğretmenlerin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar.....	210
6.1.2. Velilerin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar.....	213
6.1.3. Öğrencilerin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar.....	214
6.1.4. Duyuşsal Yaklaşımın Etkileri İle İlgili Sonuçlar.....	216
6.2. Öneriler.....	217
KAYNAKÇA.....	220
EKLER.....	233
ÖZGEÇMİŞ.....	250

TABLULAR

	Sayfa
Tablo: 1. Denk Olmayan Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Deseni.....	119
Tablo: 2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Okulları.....	121
Tablo: 3. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	122
Tablo: 4. Velilerin Sosyoekonomik Düzey Dağılımı.....	123
Tablo: 5. Velilerin Cinsiyet Dağılımı.....	123
Tablo: 6. Öntest-Sontest Metinlerinin İncelenmesi.....	126
Tablo: 7. Metinlerde Yer Verilen Kelimelerin Hece Sayıları.....	127
Tablo: 8. Deneysel Çalışma Akış Şeması.....	130
Tablo: 9. Ankete Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu.....	134
Tablo: 10. Ankete Katılan Öğretmenlerin Kıdemleri.....	134
Tablo: 11. Ankete Katılan Öğretmenlerin Birinci Sınıfı Okutma Sayısı.....	135
Tablo: 12. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Düzenli Olarak Aldıkları Okuma Materyalleri.....	135
Tablo: 13. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntem.....	136
Tablo: 14. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin İkinci Sınıfa Başlarken Sınıflarındaki Okuyamayan Öğrenci Sayısı.....	137
Tablo: 15. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Okuyamama Nedenleri.....	139
Tablo: 16. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Göre İkinci Sınıfa Başlarken Okuma Güçlükleri Olan Öğrencilerin Sayısı.....	143
Tablo: 17. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlükleri.....	145
Tablo: 18. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okuma Güçlükleri Nedenleri İle İlgili Görüşleri.....	147
Tablo: 19. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okuma Güçlüklerini Gidermek İçin Kullandıkları Yöntemler.....	149
Tablo: 20. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Daha İyi Okuyabilmeleri İçin Okulda Yapılabilecekler.....	151
Tablo: 21. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Daha İyi Okuyabilmeleri İçin Evde Yapılabilecekler.....	153
Tablo: 22. Ailenin Birlikteliği.....	155
Tablo: 23. Anketi Yanıtlayan Velinin Öğrenim Durumu.....	155
Tablo: 24. Anketi Yanıtlayan Veli Eşinin Öğrenim Durumu.....	156
Tablo: 25. Ankete Katılan Velinin Mesleği.....	157
Tablo: 26. Anketi Yanıtlayan Veli Eşlerinin Mesleği.....	158
Tablo: 27. Ankete Katılan Velilerin Sosyal Güvencesi.....	159

Tablo: 28. Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı.....	159
Tablo: 29. Ailenin Aylık Geliri.....	160
Tablo: 30. Ailenin Oturduğu Ev.....	161
Tablo: 31. Ankete Katılan Velilerin “Kitap Okur musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	161
Tablo: 32. Ankete Katılan Velilerin “Eşiniz Okur mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	162
Tablo: 33. Ankete Katılan Velilerin “Evinizde kitaplık var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	163
Tablo: 34. Ankete Katılan Velilerin “Düzenli Aldığınız Yayınlar” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	163
Tablo: 35. Ankete Katılan Velilerin “Çocuğunuzun Okuma Düzeyi” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	164
Tablo: 36. Ankete Katılan Velilerin Çocuklarının Evde Daha İyi Okumaları İçin Önerileri.....	165
Tablo: 37. Ankete Katılan Velilerin Çocuklarının Evde Daha İyi Okumaları İçin Önerileri.....	166
Tablo: 38. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Evde Kitaplık Var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	168
Tablo: 39. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Evinize Gazete Alınıyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	169
Tablo: 40. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Anne Babanın Kitap Alıyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	170
Tablo: 41. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Annen Boş Zamanlarında Kitap Okuyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	171
Tablo: 42. Çalışma Grubu Öğrencilerin “Baban Boş Zamanlarında Kitap Okuyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	172
Tablo: 43. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Okuduğın Kitapları Kendin mi Seçiyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	173
Tablo: 44. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Kütüphaneye gidiyor musun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	174
Tablo: 45. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Anne baban okurken seninle ilgileniyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	175
Tablo: 46. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Okuduklarını “Anne Baban Anlatmanı istiyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	176
Tablo: 47. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Evde Rahat Okuma Ortamı Bulabiliyor musun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	177
Tablo: 48. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Kardeşinle kullanabildiğın ya da kendine ait odan var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	178
Tablo: 49. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Sınıf Kitaplığınız var mı?”	

Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	179
Tablo: 50. Örnekleme Katılan Öğrencilerin “Kitaplık Kolu Çalışıyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	179
Tablo: 51. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Daha rahat okumaları için ailen televizyonu kapatır mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	180
Tablo: 52. Deney Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Durumları.....	181
Tablo: 53. Deney Grubunu Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okulöncesi Eğitim Durumları.....	182
Tablo: 54. Öğretmenlere Göre Deneysel Çalışma Grubunu Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Öncesi Gözlem Sonuçları.....	183
Tablo: 55. Öğretmenlere Göre Deneysel Çalışma Grubunu Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Öncesi Gözlem Sonuçları.....	183
Tablo: 56. Öntest (Kelime Sayılarına Göre) Bağımsız t Testi Sonuçları.....	184
Tablo: 57. Sontest (Kelime Sayılarına Göre) Bağımsız t Testi Sonuçları.....	185
Tablo: 58. Öntest Metni Okuma Hata Puanları Bağımsız t Testi Sonuçları.....	186
Tablo: 59. Sontest Metni Okuma Hata Puanları Bağımsız t Testi Sonuçları.....	186
Tablo: 60. Deney Grubu Bağımlı t Testi Sonuçları.....	187
Tablo: 61. Deney Grubu Hatalı Okuma Bağımlı t Testi Sonuçları.....	187
Tablo: 62. Kontrol Grubu Metin Okuma Bağımlı t Testi Sonuçları.....	188
Tablo: 63. Kontrol Grubu Hatalı Okuma Bağımlı t Testi Sonuçları.....	188
Tablo: 64. Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Puanlarının Karşılaştırılması.....	189
Tablo: 65. Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Puanlarının Karşılaştırılması.....	190
Tablo: 66. Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Hata Puanlarının Karşılaştırılması.....	191
Tablo: 67. Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Hata Puanlarının Karşılaştırılması.....	191
Tablo: 68. Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Puanlarının Karşılaştırılması.....	192
Tablo: 69. Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Puanlarının Karşılaştırılması.....	193
Tablo: 70. Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Hata Puanlarının Karşılaştırılması.....	194
Tablo: 71. Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Hata Puanlarının Karşılaştırılması.....	195
Tablo: 72. Hecelenerek Okunan Kelime Örnekleri.....	196
Tablo: 73. En Sık Tekrar Edilen Kelimeler.....	197
Tablo: 74. Yanlış Okunan Kelimeler.....	198

ŞEKİLLER

	Sayfa
Şekil 1 : Okuma Becerisi Kazanmayı Etkileyen Etkenler.....	25
Şekil 2 : Duyuşsal Destekli Okuma Öğretiminin Öğeleri.....	88
Şekil 3 : Zayıf Mekanik Okumanın Etkileri.....	120

KISALTMALAR

C: Cilt

İÖO : İlköğretim Okulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NIM: Nörolojik Etkileme Yöntemi

s: Sayı

SED : Sosyoekonomik Düzey

ss : Sayfadan sayfaya

t.y.: Basım tarihi yok

Ü: Üniversite

Yay : Yayıncılık

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, bireyin hayatı anlama ve ona uyum gösterme çabası sonucunda kendini gerçekleştirmesidir. Eğitimin bireye ulaşma araçlarından en önemlisi “okuma”dır.

Okuma, yazılı sembollerin çözümlenip anlamlandırılmasıdır. Anlama gerçekleştiğinde, yorumlama başlamakta ve öğrenme gerçekleşmektedir.

Okuma uzun bir süreçtir. Sembolleri çözme, anlama, yorumlama zamanla kazanılmaktadır. Bu becerilerin doğru kazanılması için karşılaşılan okuma güçlüklerinin de giderilmesi önemlidir.

Okuma güçlükleri ile ilgili yöntemler geliştirilirken bilişsel ve davranışçı yaklaşımların yanında duyuşsal yaklaşımlarda kullanılabilir. Duyuşsal yaklaşımlar etkili okuma öğretiminin gerçekleşmesi ve bireyin işlevsel okur olması için önemli bir araçtır.

Okuma öğretiminde ilkokuma yazma öğretimiyle başlayan sürecin en son aşaması işlevsel okuma becerilerini kazanmak ve okumayı alışkanlık haline getirmektir. Böylelikle okul hayatının dışında da okuma bireyin günlük hayatının bir parçası haline gelebilecektir.

1.1. OKUMA

İnsanlık tarihi, yazının bulunmasıyla başlamaktadır. “Yazının” ve “okumanın” insanlık için bu kadar önemli olmasının sebebi, insanoğluna iletişim kurma yetisini kazandırmasıdır.

“Okuma”nın tarihine iki açıdan bakılabilmektedir. Biri bireyin kendi bireysel okuma yolculuğu yani bireysel okuma tarihidir. Diğeri de geçmişten günümüze okumanın gelişimini anlatan okumanın genel tarihidir. Manguel (2004) okumanın bireysel yolculuğunda okuyabilmenin tamamen yeni bir duyu edinmek gibi olduğunu belirtmektedir. Artık kimi şeyler yalnızca gözlerin görebildiği, kulakların duyabildiği, dilin tadabildiği, burnun koklayabildiğiyle sınırlı değildir. Bedenin, anlamı çözebildiği, çevirebildiği, seslendirebildiği, okuyabildiği şeylerdir.

Okumanın genel tarihinde ise okuma ile insan yerin ve zamanın sınırlayıcılığını kırmış ve aşmıştır. Aynı mekanın paylaşılmadığı birisi ile iletişim kurma ve bilgiyi paylaşma gücü kazanılmıştır. Belki de daha da önemlisi zamanı aşan insan, ürettiği bilginin yığılmasını ve ilerlemesini sağlamıştır. İlk çizikle insanın medeniyeti başlamıştır.

İlk çizik ile yaratılan yalnızca yazı olmakla kalmamıştır. Yazı yazma eyleminin amacı metnin kalıcılığını sağlamak yani okunabilir yapmak olduğuna göre, çizik aynı anda bir okur da yaratmaktadır. Bu rol bir okur fiziksel anlamda var olmadan önce yaratılmış bir roldür. Yazar anlam üreticisi, işaretlerin yaratıcısıydı ama bu mesajların anlaşılabilir kılınabilmesi için onları çözebilecek, anlam verecek, seslendirecek bir okur gerektirmiştir (Manguel, 2004: 213).

Okuma yazma, insanoğlunun sözlü iletişiminin biçim değiştirmiş halidir. Konuşarak aktarma, yazarak aktarmaya dönüşmektedir. Konuşan ya da yazan kişi iletişimin verici tarafıdır. Dinleyerek bilgi edinmenin yanına okuyarak bilgi edinme de eklenmiştir. Dinleyen ya da okuyan kişi iletişimin alıcı tarafıdır. İnsanoğlu düşüncelerini dil ve yazı ile aktararak paylaşmaktadır. Dinleyerek ve okuyarak da öğrendiklerini kavrayıp yorumlamaktadır.

Yazar var olduğu sürece metin tamamlanmamış demektir. Metin tamamlandığında ise artık yazar yoktur. Bu arada bir sessizlik olmaktadır. Bu sessizlik okur onu okuyana kadar sürecektir. Göz işaretlerle ilişki kurunca metin yaşam bulmaktadır. Yazılanların tümü okurun cömertliğine dayanmaktadır (Manguel, 2004: 213). Yazarın ve okurun yazı ile olan yolculuğuna herkes katılamamıştır.

Okuma yazma toplumsal yaşam için önemli bir adım olmuştur, fakat bilge kişiler için bir konuyu kitaptan okumak bilgeliğe yakışan bir tutum olarak kabul

edilmemiştir. Manguel (2004), Sokrates için kitapların bellek ve bilgi desteği olan araçlar olduğunu ve bilginlerin kitaplara gereksinimi olmadığını belirtmektedir. Onüçüncü yüzyılda öğrenciler hala kafalarında bulunan kitaplığa güvenmişlerdir. Erken yaşlardan başlayarak öğretilen özel hafıza tekniği sayesinde, aradıkları bilgiye hafızalarında anında ulaşabilmişlerdir.

Belki de yüzyıllar boyunca kitap yardımcı kaynak olarak insan hayatındaki yerini aldı. Ancak kitabın bugünkü önemini geç kazanmasının nedenlerinden biri de kitaba herkesin ulaşamayacağı kadar pahalı olması ve de çoğunluğun okuma yazma öğrenme hakkına sahip olmamasıydı.

Okuryazarlık matbaanın bulunuşuna kadar yaygın bir olgu değildi ve kitaplar hep zenginlerin tekelindeydi. Bu kişiler kimi zaman kitaplarını kendi sınıflarındaki ya da ailelerindeki kişilere ödünç vermişlerdir. Bir kitabı ya da yazarı yakından incelemek isteyen birinin onu “duyma olasılığı”, değerli cildi elinde tutma olasılığından daha fazla olmuştur (Manguel, 2004: 142).

Okuryazar olmak da bir ayrıcalık olmuştur. Soylular, din adamları, saraya bağlı okullardaki bilim insanları okuma yazma öğrenme ayrıcalığına sahip olmuştur.

Sanayinin gelişmesi, bilim ve teknolojinin ilerlemesi bilgi akışını hızlandırmıştır. Hızlı bilgi akışıyla birlikte nitelikli çalışanlara gereksinim duyulmuş ve bu da okuryazarlığın gelişmesini sağlamıştır. Günümüzde gelişmiş bir ülke olabilmek için okuryazarlığın çok ötesine geçebilen, hızlı bilgi akışını takip etme kapasitesine sahip olan bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir.

Yirmi birinci yüzyılda okur-yazar olmak, örneğin sadece adını ve soyadını yazıp okumak ya da basit bir mektup yazmak, gelişmiş toplumlar tarafından teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanma açılarından yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi bütün gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir (Akyol, 2001: 13).

Teknoloji ilerledikçe insanoğlunun beklentilerinin artmaya başlaması okuma yazmanın boyutunu değiştirmektedir. Bilgi akışının hızlı olduğu bir zamanda okuma becerisinin doğru kazanılması önemlidir. Townsed (2002)'in belirttiği gibi daha üstün okuma yeteneği olanlar avantajlı olacaklardır.

Yaşamsal bir beceri olan “okuma” önemli bir araştırma konusudur.

1.1.1. OKUMANIN TANIMI VE İÇERİĞİ

Okuma, ortaya çıkışından bugüne kadar, insanın hayatında eğitimin ve iletişimin temel araçlarından biri olmuştur. Okuma bireyin okul çağına gelmesiyle birlikte kullanmaya başladığı bir anadili etkinliğidir.

Anadili, çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle kavrayıp algılamaktadır. Çocuğun dili yetkinleştikçe çocuğun bilgi ve kültür evreni de gelişmektedir (Sever, 2004: 1). Dil ve düşünce birbiriyle ilişkili iki kavramdır ve insanı diğer canlılardan ayıran iki önemli etkinliktir. Dil, insanlar arası iletişimin önemli bir aracıdır ve toplumsal iletişimden etkilenirken onu etkileme gücüne de sahiptir.

Dilin bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, iyi bir anadili öğretimi ile gerçekleşmektedir. Bireylerin başkalarıyla sağlıklı ilişki ve iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde anadilini etkili kullanmalarına bağlıdır (Yıldız, 2003: v). Sever (2004)’in belirttiği gibi anadili öğretimi öğrencilerde anlama (okuduğunu ya da dinlediğini) ve anlatma (yazıyla ya da sözle) yeteneğini geliştiren becerilere yer vermek durumundadır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu Türkçe öğretiminin etkinlik alanlarını oluşturmaktadır.

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı net olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 1999: 35). Konuşma; duygu, düşünce ve isteklerin bildirilmesidir (Yıldız, 2003: 61). Konuşma ve dinleme etkinlikleri bireyin çocukluğundan itibaren ailesinden öğrendiği temel anadili etkinlikleridir. Birey, okula başlamasıyla birlikte dinleme ve konuşma yeteneğini geliştirmeye devam ederken diğer iki anadili etkinliği ile tanışmaktadır. Bunlardan biri “yazma” diğeri ise “okuma”dır. Yazma; düşüncüyü, duyguyu, olayı yazı ile anlatmadır (Demirel, 1999: 71).

Okuma, karışık bir süreçtir ve anadil etkinliğinin önemli taşlarından birini oluşturmaktadır. “Okuma”nın birçok tanımı vardır. Bu tanımlar, okumayı farklı açılardan değerlendirmektedir.

Okuma, bir konuyu öğrenmek için yazıya geçirilmiş bir metni sessizce çözümlenip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işidir (Uluğ, 2000: 30,31). Basılı ya da yazılı kelimeleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlama’dır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir (Özdemir, 2002: 11). Okuma, “yazılı işaretlerden anlam çıkarmak” ya da “yazılı işareti, zihinde anlama çevirmek” demektir (Binbaşıoğlu, 2004: 39). Kağıt ya da diğer araçlar üzerindeki semboller toplamının görülüp imgelemesi ya da konuşmaya çevrilmesidir (Moyle, 1972: 25).

Yapılan okuma tanımları okumanın mekanik ve kavrama yönlerini ele almaktadır. Tanımlama yapılırken okumaya, alıcı yani okuyucu açısından bakılmaktadır. Aşağıdaki tanımlarda ise okumanın mekanik ve kavrama yönlerinin yanısıra yazar ile okuyucu arasındaki iletişim yönüne de yer verilmektedir.

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşmaktadır. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulmaktadır ve yazar iletmek istediği mesajın ne olduğunun anlaşılmasını istemektedir (Keskinçelik, 2002: 95). Okuma, bir yazar tarafından görsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir anlam oluşturan, etkileşimi anlatan terimdir. Bu etkileşim ise üç temel öğeyi içermektedir; okunacak malzeme, okuyucunun edinmiş olduğu bilgi ve fiziksel entelektüel bilgileri içermektedir (Kayalan, 1997: 20).

“Okuma”nın gerçekleşmesi sadece mekanik bir süreç değildir. Anlama gerçekleştiikten sonra, zihindeki bilgilerin dengesi, yeni bilgilerle eğer bir uyumsuzluk varsa bozulmaktadır. Daha sonra denge yine kurulmaktadır ve özümleme gerçekleşmektedir. Böylelikle insanda öncelikle kişisel ve okuduklarını paylaştığın da ise toplumsal anlamda bir değişim gerçekleşmektedir.

Okuma, sadece bilgi edinme işi değildir. İnsanı bütünüyle, hem kişisel hem de toplumsal yönden etkileyen bir deneydir. Bedensel ve ruhsal gelişimin sağlıklı

olmasında, düşünme ve duyarlılığın gelişmesinde, kişiliğin ve insanlığın kurulmasında en önemli etken etkili okuma becerisi edinmektir (Akçamete-Güneş, 1992: 463).

“Okuma”, okulda, eğitim ve öğretimin bir parçası olduğu için yapılan bir etkinlik değildir. Bir çok kişi okuma ile okulu özdeş tuttuğundan, okul hayatı bittikten sonra okumamaktadır. Belzer (2002), beş Afrika kökenli Amerikalı kadın ile yaptığı görüşmeler sonucunda, bu kadınların okumayı okulda yapılan bir etkinlik olarak gördüklerini belirtmektedir. Bu nedenle de okuyabildikleri halde görüşmelerde okuyamadıklarını söylemektedirler.

Kişisel ve toplumsal gelişim ve değişim “okumaktan” geçmektedir. Okuma, yaş, zaman, yer vb. değişkenler ile sınırlı değildir ve okul yıllarına hapsedilemeyecek kadar önemlidir. Sadece ilgiler, bireyden bireye ya da gelişim yaşına göre değişmektedir.

Okumanın yaşamdaki yeri yaşla sınırlı değildir. Her yaşın kendine özgü ilgileri, merakları, soruları vardır. Bunları karşılamak için insanoğlu her yaşta değişik kaynaklara yönelmekte, okumaya başvurmaktadır (Özdemir, 2002: 12).

Okuma, Akyol (1997a)’a göre yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Demirel (1999) bu anlam kurma sürecinin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutları olduğunu belirtmektedir.

Okumanın Fizyolojik Boyutu: Bireyin okuması göz, hançere, dil, dudak ve beyin koordinasyonunun gerçekleşmesi sonucunda oluşmaktadır. Her sözcüğün beynimizde görsel ve devinimsel imgesi vardır. Görsel imge sözcüğü tanımaktadır, devinimsel imge de beyinde oluşan bu imgeyi seslendirmektedir. Okumanın fizyolojik boyutunun oluşabilmesi için, süreci gerçekleştiren organların (hançere, dil, dudak, beyin) olgunlaşması yani okumaya hazır olması gerekmektedir.

Güneş (2004), okumanın görme, anlama ve bellek olmak üzere üç çalışma alanıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Okumanın fiziki yönünü göz hareketleri, göz duruşları, görme yelpazesi, görme yeteneği, geri dönüş hareketleri, göz-ses genişliği ve gözleri dinlendirme başlıkları altında ele almaktadır.

Okumanın Psikolojik Boyutu: Okumanın psikolojik boyutu ise okuma gerçekleştikten sonra okunanların beyinde anlamlandırılmasıdır. Anlamanın gerçekleşmesi için psikolojik olgunluğun da gerçekleşmiş olması gerekmektedir.

Algılama, düşünme ve duygusal olgunluk gelişmesi okumanın psikolojik boyutunu oluşturmaktadır. Algılama, düşünme ve duygusal olgunlaşmada oluşan yavaşlık, gerilik ya da durgunluk okumanın psikolojik boyutunun gelişmesini engellemektedir.

Algılama ve düşünmenin belli bir düzeye gelmesi, anadili öğretimiyle yakından ilişkilidir. Gerek ailede gerekse de okulöncesi kurumlarda kazanılan anadili becerilerinin düzeyi okuma yazma sürecinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir.

Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme, seçim yapma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri içine almaktadır. Bellek ise bilgileri toplayan ve depolayan psikolojik ve nöro-biyolojik mekanizmaların bir bütünü olarak kabul edilmektedir. Belleğin topladığı ve depoladığı bilgiler basit bilgilerden karmaşık bilgilere kadar uzanmaktadır. Basit bir bilgiyi örneğin, bir harfin görünüşünü (biçimini), görsel grafik biçiminde depolamaktadır (Güneş, 2004: 59, 60, 65).

Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekmektedir, çünkü metni okuyan her birey onu kendi yaşantıları ile anlamlandırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da gerekmektedir (Tazebay, 1995: 8).

Okumanın Sosyolojik Boyutu: İnsan toplumsal bir varlık olduğuna göre ailesi, sosyal çevresi bireyin gelişiminde önemlidir. Okumanın oluşumunu etkileyen anadili eğitimi ailede başlamaktadır. Ailenin okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etkilidir.

Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakmaktadır (Keskinkılıç, 2002: 95).

Okul ve öğretmen de çocuğun okuma alışkanlıkları üzerinde etkilidir. İlkokul çocuğunun öğretmenine olan bağlılığı düşünülürse, öğretmenin iyi bir model olduğu anlaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğreniminden başlayarak diğer sınıflara doğru çocuğun okuma ile ilgili edindiği izlenimler “okuma” hayatını şekillendirmektedir.

McKenna (2001)’nın belirttiğine göre okumaya ilişkin tutumlar, davranışların işaretidir. Okumaya ilişkin tutumların kazanılmasında dikkati çeken üç etmen; okumanın direkt etkisi, okumanın ürünleri hakkındaki inançlar ve okumayla ilgili

kültürel normlardır. Bunlar birbirine eklenip devam etmektedir. Böylece okuldaki her deneyim, okumaya ilişkin tutumları biçimlendirme rolü oynamaktadır. Eğer okul çeşitli okuma uygulamaları arasında köprü kurmada okulun içinde ve dışında başarısız olursa ve öğrenenlerin kültürel ve kişisel deneyimlerine, seçimlerine, güçlerine değer vermezse, hayat için boş okurlar yaratmayı göze alması gerekmektedir (Akt:Belzer, 2002: 105).

Okul ve aile, okuma öğretimi boyunca çocuğa gereken desteği vermez ise çocuğun okumaya olan ilgisinin azalmasına neden olabilirler, hatta okuma becerilerini olumsuz etkileyebilirler. Çocuğun çevresel etmenlere bağlı olarak iyi ya da kötü bir okuma alışkanlığına neden olabileceği gibi, yine çevresel etmenlere bağlı olarak okuma hatalarının da ortaya çıktığı bilinmektedir (Tazebay, 1995: 11).

“Okuma”yı Demirel (1999) fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyut şeklinde sınıflandırırken, Gülerüz (2004) ise dış ve iç boyut şeklinde sınıflandırmaktadır. Yaptığı sınıflamaya göre okumanın sosyolojik, kültürel, ekonomik, politik ve felsefi alanla ilişkilerini dış boyut; bireyin bilişsel, duyuşsal, devinişsel özelliklerini de iç boyut oluşturmaktadır.

Okumanın işleme süreci ve etki süreci vardır. Gülerüz’ün (2004) belirttiği, okumanın işleme sürecinde, açık sistem olan insan beyni, okuma eylemiyle çok yönlü bilgi girdisi sağlamaktadır. Okuma etkinliğiyle alınan bu bilgiler anında zihinsel işlemlerden geçirilmektedir ve bu bilgiler bireyin anlam evrenini geliştirip genişletmektedir. Okuma eylemi, bireyin ilgi duyduğu bilgiyi seçmesi, seçtiği bilgiyi biçimleyerek yeniden üretmesini, üst düzey sentez oluşturmasını, bireyin engelleri aşma özgürlüğünü ve gücünü oluşturmaktadır. Okuma becerisiyle birey, bilgi girdisi sağlayan kanalla aldığı bilgileri, doğru anlayarak yorumlayarak ve özgün bileşimler yaparak, yaratıcılık ve özgürlük alanını geliştirebilmektedir. Demek ki, okuma aşamalı çalışmaları kapsar. Bu kademeleri aşma, bireyin isteğine, ilgilerine, gücüne ve eğitimine göre değişebilmektedir.

Okumanın etki süreci, işlev sürecinin sonucunda bireyin zihninde oluşan anlamın ortaya çıkardığı bir boyuttur. Anlama beraberinde, paylaşmayı getirmektedir. Bu da okumanın psiko-motor bir etkinlikten zihinsel bir etkinliğe ve devamında sosyal bir etkileşime doğru ilerlemesi anlamına gelmektedir. Bunun yanında “okuma”

sisteminin çalışmasını sağlayan aşamalar ve bu aşamalarda görev alan organlar vardır. Bu organlardaki herhangi bir aksaklık okuma eyleminin tam olarak gerçekleşmesini engellemektedir.

Okumanın fizyolojik yönünde yani okuma sürecindeki göz, hançere, dil, dudak, kulak ve beyindeki her hangi fizyolojik bir eksiklik, gerilik, durgunluk okumada aksaklıklara neden olmaktadır (Demirel, 1999: 60).

Okuma, görme, anlama ve bellek olmak üzere üç yetenek ile ilişkilidir. Bunlardan birinde eksiklik varsa diğeri ilerleyememektedir. Görmesi zayıflamış ancak anlama ve belleği gelişmiş yetişkin okumada güçlük çekmektedir. Gözleri iyi gören, ancak anlama ve belleme yeteneğini geliştirememiş çocuk ya da genç de okumada sıkıntılar yaşamaktadır. Bu nedenle, okuma için her üç yeteneğin de birlikte çalışması gerekmektedir (Güneş, 2000: 53).

Okuma, insanın yaptığı etkinlikler arasında en karmaşık olanlarından biridir. Okuma sisteme benzetilirse, bu sistemin nasıl çalıştığı önemli bir konudur.

1.1.2. OKUMA NASIL OLUŞUR?

Okumanın nasıl oluştuğu, okuma araştırmalarının başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Okuma ile ilgili bilimsel çalışmalar göz hareketlerinin gözlenmesi ile başlamaktadır.

Okumada araştırma, Fransız Emile Javal adlı doktorun ilk kez sistematik gözlemler sonucu, okuma sırasında gözlerin hareketlerini raporlaştırdığı, 1878 yılından başlatılabilir. 19. yy'ın sonlarında ve 20. yy'ın başlarında, okuma araştırmaları göz hareketleri, harflerin ve kelimelerin algılanması çalışmaları ile ilgilenmiştir. Gözlerin hareketlerinde daha kesin ölçmeler, 1905'te kameranın bulunmasından sonra yapılmıştır (Harris-Malmquist: 1973: 189).

Javal'a göre, okumada göz satır boyunca düzgün bir şekilde ilerlemektedir ve belirli aralıklarla durmaktadır (Güneş, 1999: 49). Bamberger (1990) bu duraklamalarda gözün basılı kelimeleri algıladığını ve "belirleme duraklamaları" sırasında okumanın gerçekleştiğini belirtmektedir.

Hildreth (1960), okumanın fizyolojisini açıklarken gözlerin hareketli bir kamera gibi çalıştığını belirtmektedir. Okumaya alışkın bir kişinin gözleri her satırda, soldan

sağa doğru atlamalar yapmaktadır. Satır bittikten sonra alt satırın herhangi bir yerinde odaklaşmaktadır. Okuma sırasında retinada oluşan imge optik sinirler aracılığıyla beyindeki görme merkezine iletilmektedir. Bu imgeler görme merkezinde anlamlı hale getirildiğinde, anlaşılır biçimde okuma eylemi gerçekleşmektedir. Okuma sırasında gözler atlama ve duraklamalar yapmaktadır. Gözlerdeki bu alışkanlıklar arttıkça okuma becerisi de artmaktadır (Akt:Tazebay, 1995: 6).

Okuma sırasında göz sıçramalar yaparak hareket etmektedir ve gözün arada yaptığı duraklamalar sırasında da okuma gerçekleşmektedir. Her okuyucunun görsel algı alanı bulunmaktadır. Görsel algı alanı (visual span) ya da görme yelpazesi, bir kişinin, bir metne bakarken gözünü kaydırmadan görebildiği kelime sayısıdır. Hızlı okuma teknikleri ile ilgili bir eğitim almamış kişide bu alan yaklaşık 4-5 kelime yani en fazla 25 harftir. Hızlı okuma eğitimi ile görsel algı alanı geliştirilebilmektedir (Dökmen, 1990: 398).

Okuma alışkanlığı olan bir kişinin göz hareketleriyle arasra okuyan birinin göz hareketleri farklılık göstermektedir. Düzenli okuyan kişinin gözleri satır üzerinde daha az sıçrarken, az okuyan bir kişinin ise daha çok sıçramaktadır.

Görme yelpazesi geniş olduğunda bir satır ortalama üç göz duruşu ile okunmaktadır. Dar olduğunda ise, bir satırda üçten fazla göz duruşu yapılmaktadır. Bu nedenle görme yelpazesi genişletilerek daha hızlı okuma sağlanmaktadır (Güneş, 2004: 54).

Okuma sırasında göz sıçrayıp duraklamaktadır. Gözün satır üzerinde sıçrayışı uzun olursa, okuma daha iyi olmaktadır. Okuyan kişinin kelimeleri tanınması, anlamlarını bilmesi sıçramaları etkilemektedir. Bir başka deyişle, iyi bir okuyucunun gözü bir sıçramada daha çok kelime görmektedir (Nas, 2001: 39).

Gözün iyi görebilmesi, sağlıklı olması okuma yeteneğini önemli ölçüde etkilemektedir. İyi bir okuyucu olabilmek için göz sağlığı ile ilgili gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Ayrıca okuma çalışmalarında yorulan gözlerin dinlendirilmesi de göz sağlığı için önemlidir.

Okumanın diğer bir boyutu anlamadır, okuma “anlam” için yapılmaktadır. Gözün gördüklerini, beyin algılayıp anlamlandırmaktadır. Özen (2003) ‘in belirttiğine göre okuma işleminde iki aşama vardır. Birincisi, duyu organları ile basılı harflerin,

kelimelerin ya da sayıların birbirinden ayırıldığı göz etkinliği ve ikincisi bu görüntülerin konuşulan dil ile duyma uyarıları arasında yaptığı çağrışım, beyin etkinliğidir. Göz etkinliği okumanın aracı, beyin etkinliği ise amacıdır.

Okuma işlemi sırasında beyinde gerçekleşen işlem basamaklarını Townsed (2002) şöyle sıralanmaktadır:

1. Başlangıçta, okuma daha çok sol yarım kürenin işlevidir. Tek tek harfler, heceler ya da kelimeler ayrı ayrı belirlenmektedir.
2. Sağ yarım küre anlamı -büyük resmi- vermek üzere kelimeleri bir araya getirmektedir.
3. Tüm beyinle etkili bir okumada, beynin iki yanı da kullanılmaktadır. Bu da kelimeler, deyimler, cümleler, paragraflar ya da bölümlerden bir anlam çıkarmayı sağlamaktadır.

Okumanın öğrenilmesinde ve sürecin işlenmesinde belleğin yeri önemlidir. Güneş (2000), okumanın öğrenilmesinde belleğin önemli olduğunu belirtmektedir. En basit olarak bir harfin görüntüsünden, kelimeye ya da okunan bir bilginin hatırlanıp kullanılmasına kadar bütün bu veriler belleğe kayıt edilmektedir.

Okuma sırasında, grafik sembolleri zihinsel kavramlara çevirme işlemi ile beyne çok fazla yüklenilmektedir. Okumanın depolama işlemi ile sonsuz sayıda beyin hücresi harekete geçirilmektedir. Düşünce ünitelerini cümleler ve daha büyük dil yapıları biçiminde birleştirmek, aynı zamanda bir kavrama ve dil işlemidir. Bu işlemin sürekli olarak tekrarlanması özel bir niteliğin kavranmasını sağlamaktadır. Bu kavramsal öğretim, daha önce algılanan bir şeyin tekrar hatırlanması ve önceki metni anlamış olmaya dayanan beklentiden oluşmaktadır; zihinsel çaba, tekrar yolu ile artırılarak sürdürülmektedir (Bamberger, 1990: 1).

Kayalan (1997), okumanın yazı ile karşılaşmadan, paylaşma sürecine kadar giden aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. **Tanım:** Okuyucu, ilk olarak bazı bilgileri alfabeyi tanıyarak başlar. Bu ise okumanın hemen hemen fiziksel yanını oluşturmaktadır.
2. **Sindirme:** Fiziksel olarak ışık ışınları kelimelerin üzerine düştüğünde, göz bu birimleri alır, optik sinirler aracılığı ile beyne ulaştırmaktadır.

3. **Geçişli bütünleştirme:** Kelimeler arasındaki ilgiyi kavrayıp bir bütün elde ederek anlam oluşturmaktadır.
4. **Derinleştirme:** İçine inceleme, eleştirme değerlendirme ve reddetme girmektedir. Bu işlemler önceden edinilmiş bilgilere dayanarak yapılmaktadır.
5. **Saklama ve Koruma:** Temeli bilginin depolanmasıdır. Depolama ise başlı başına bir sorundur. Genel olarak pek çok okuyucu sınav ya da başka nedenlerden dolayı, bilgileri kısa süre içinde depolamaktadır. Ama depolama yeterli değildir. Bunun için kısa aralıklarla tekrarlanmalıdır.
6. **Anımsama:** Öğrenilen bir bilgiyi depolandığı yerden “bellek” bulup çıkarmakta ve gerektiği yerde kullanmaktır.
7. **İletişim:** Öğrenilen bilginin tümünün ya da gerekli bölümünün alış-veriş yapılarak kullanılmasıdır.

Okuma, çok karışık bir işleyişe sahiptir. Süreçteki herhangi bir problem okuyucuyu asıl amacından uzaklaştırmaktır. Okuma işlemlerinin yani mekanik boyutunun sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi önemlidir. Ancak işlemlerin sonunda anlama ulaşılması da gerekmektedir ve asıl önemli olan anlamın bireye ve çevresine katabildikleridir. Birey anlamlara farklı şekillerde yaptığı okuma ile ulaşabilmektedir.

1.1.3. OKUMA TÜRLERİ

Okuma etkinliği ilkokuma yazma öğretimi ile bireye kazandırılmaya başlanan, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Okuma becerisi, farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir.

Okuma, yapılış şekline ve yapılış amacına göre ikiye ayrılmaktadır. Okuma yapılış şekline göre sesli, içinden-sesli ve sessiz okuma olarak üçe ayrılmaktadır. Okuma yapılış amacına göre seçmeli okuma, çalışma amaçlı okuma, eleştirel okuma, yaratıcı okuma ve esnek okuma şeklinde ayrılmaktadır.

Okuma eylemini birey farklı şekillerde gerçekleştirmektedir (Dökmen, 1990: 398 - Güneş, 2000: 56, 57):

1. Sesli Okuma: Yüksek sesle ağız ve dil hareketleriyle okumaktır. Göz, yazıyı görünce tanımaktadır ve ses organlarıyla kelimeleri seslendirmektedir. Seslendirdiği bu kelimeleri kulağıyla duyarak belleğe göndermektedir.
2. İçinden-Sesli Okuma: İçinden okumaya çalışan pek çok okuyucu bu şekilde okumaktadır. Gözleyen ne okuduğunu işitmemektedir, fakat okuyucu sanki sesli okuyormuş gibi dilini, dudaklarını ve gırtlakını hareket ettirmektedir; bu okuma şeklinde, bazen dudakların kıpırdadığı dışardan da görülmektedir.
3. Gözle-sessiz Okuma: Bu okuma türünde okuyucu, ağızını ve dilini hareket ettirmeden, sadece gözlerini kaydırarak okumaktadır.

Sesli okuma, göz ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Sesli okumada, gözün görüp zihnin kavradığı kelimeleri konuşma organı seslendirmektedir. Uygun tonda sesli okuma yazının anlamı kavrandığında gerçekleşmektedir (Nas, 2001: 40).

Sesli okuma, başkalarını dinleyerek bilgi edinmek amacıyla uygulanan okuma işlemidir. Bu nedenle sesli okuma işleminde en önemli öge dinleyicilerin anlayabileceği bir ton ve akıcılıkta okumaktır. Sesli okuma işleminde anlamın doğru aktarımı gerekmektedir. Bu da kelimelerin hatasız, doğru ve doğal biçimiyle söylenmesini gerektirmektedir. Başarılı bir sesli okuma için cümle yapısına, anlatım özelliğine, yazım kurallarına, birbirinden farklı sesleri doğru söylemeye, bir önceki sözcüğü bir sonra gelen sözcüğün sesine karıştırmadan net ve aşıntısız söylemeye, hızlı okumadan kaçınmaya ve de ses tonunu okuma parçasındaki ana düşünceye ya da olayların özelliklerine göre düzenleyerek anlamı dinleyenlere sezdirmeye özen göstermek gerekmektedir (Kayalan, 1997: 55).

Sesli okumada göz-ses genişliği bulunmaktadır. Güneş (2000), göz-ses genişliğini, gözün kelimeyi saptadığı an ile onun sesli okunması arasındaki geçen süre olarak tanımlamaktadır. Sesli okumada gözle görme, gördüklerini beyne iletme, ilettiklerini anlamlandırıp seslendirme işlemleri yapılmaktadır. Bu da sesli okuma hızını düşürmektedir.

Sesli okumadan sessiz okumaya geçiş sanıldığı gibi birden bire olmamıştır. Manguel (2004), okumanın sesli okuma ile başladığını ve Sümer tabletlerinden bu yana

yazılı kelimelerin seslendirilmek için yazıldığını belirtmektedir. Ancak zamanla sessiz okuma gelişmiştir. Ortaçağın yarısına kadar yazarlar okurlarının metni göreceklərini değil duyacaklarını da varsaymışlar, hatta kendi kelimelerini bir araya getirirken yüksek sesle söylemişlerdir. Kitap dinletileri çok az kişi okuyabildiği için yaygın olarak yapılmıştır.

Sessiz okuma, ses organlarından birini hareket ettirmeden gövde ya da baş hareketi yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutmaktadır ve anlamı çabuk kavrama olanağı sağlamaktadır (Keskinkılıç, 2002: 98). Konuşma organları kullanılmadığından, okumada sadece görsel ve zihinsel algılama söz konusudur. Bu durum, sesli okumaya göre okumanın hızını daha da artırmaktadır (Köksal, 2001: 5).

Okur sesli okuma yaparken uyması gereken okuma kurallarına sessiz okuma yaparken uymak zorunda değildir. Okur dilediği gibi okumaya başlamakta ve okumasını kendine göre ayarlayabilmektedir.

Sessiz okuma okura kitap ve kelimeler arasında kısıtlanmamış bir ilişki kurma olanağı vermiştir. Kelimeleri seslendirmek için ayrı bir zaman harcamaya gerek kalmamıştır. Okuyucu okuma şeklini kendi belirlemektedir ve farklı kitaplardaki bilgileri gözden geçirerek, onları keyfince değerlendirebilmektedir (Manguel, 2004: 70).

Dökmen (1991), sesli okuma ile sessiz okuma arasındaki farkın konuşma hızından kaynaklandığını belirtmektedir. Gözle okuma sırasında konuşma hızı devre dışı kalmakta ve okuyucunun hızını zihnin algılama kapasitesi belirlemektedir.

Teknolojinin hızlı ilerlemesi, bireyin daha fazla okumasını gerektirdiğinden, bilgiye daha hızlı ulaşabilmek amacıyla farklı okuma yöntemleri geliştirilmeye başlanmıştır. Okuma yapılış amacına göre; seçmeli okuma, çalışma amaçlı okuma, eleştirel okuma, yaratıcı okuma ve esnek okuma şeklinde ayrılmaktadır.

Amaçlı okumayı Kayalan (1997), okuyucunun neden okuduğunu bilerek okuması olarak tanımlamaktadır. Okumanın bir amacı olmadığında okuyucu metni gelişigüzel okuyup zaman geçirmektedir. Okumaya başlamadan önce amaç belirlediğinde, metin birey için anlamlı olmaktadır.

Seçmeli okumayı Güneş (1999), gözün kelimeler üzerinde gezinirken kendisi için önemli olanları okuyup önemsiz olanları geçmesi olarak tanımlamaktadır. Seçmeli okumada amaç zaman kazanmaktır.

Diğer bir okuma şekli de eleştirel okumadır. Eleştirel okumanın temel niteliği okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle, kendi aklını kullanarak bir yargıya varmasıdır. Bu da aydın olarak nitelendirilebilecek kişilerden beklenen bir tutumdur. Eleştirel okumanın kişiyi bağımlılıktan kurtarıp aydın kimliğine kavuşturduğu da söylenebilmektedir (Özdemir, 2002: 18).

Eleştirel okuma yapan birey, eleştirel okumada var olanı keşfetme, gizli yanları ortaya çıkarma çabasını gösteriyorken; yaratıcı okumada, metni hem çözümlmeye tabi tutarak hem de keşfettiği yeni noktalardan yararlanarak yeni düşünsel sentezler ortaya koymaktır (Güleryüz, 2004: 56).

Bireyin, okumayı yapış amacı ve zamanı okumanın şeklini de belirlemektedir. Dökmen (1991), önemli olanın her metni gerektirdiği hızda okumak olduğunu belirtmektedir. Okuma hızını metnin özelliğine göre ayarlayabilmeye “esneklik (flexibility) adı verilmektedir. İyi okuyucu, esnek okuma hızına sahip olan okuyucudur; iyi okuyucular, gerek kendi özelliklerini, gerekse metnin özelliklerini dikkate alarak okuma hızlarını belirlemektedir.

Daha çok bilgiye ulaşmak için daha hızlı okuma ile ilgili çalışmalar yapılmakta ve farklı okuma yöntemleri denenmektedir. Bilgiye kolayca ulaşabilme çabası okuma alanında yapılan araştırmalara da ivme kazandırmaktadır.

İlkokuma yazma öğretimi ile başlayan okuma serüveninde amaç bireyin hayata uyum sağlamasını ve anlam katmasını sağlayacak okuma alışkanlığını kazandırmaktır. Ancak çoğu zaman bireyin okulu bitirdikten sonra okumadığı hatta okuma yazmayı untabildiği görülmektedir.

Okuma alışkanlığının okulöncesinden başlayarak çocuğa kazandırılması gerekmektedir. Bu konuda aileye, okula ve öğretmene önemli görevler düşmektedir.

1.1.4. OKUMA ALIŞKANLIĞI

“Okumak” eyleminin bireyde çağrıştırdıkları, yaş, ilgi, meslek ve gereksinimlere göre değişmektedir. “Okumak” sadece okuma yazmayı öğrenmekle sınırlı değildir. Eğitimin amacı, bireyin yaşantısına anlam katacak ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olacak yeni deneyimler katmaktır. Yaşama aktarılmayan öğrenmelerin ömrü çok kısadır.

Güneş (1992) gelişmiş ülkelerde de görülen yetişkinin okuma, yazma ve hesap yapmayı bildiği halde günlük yaşantısında bu becerileri etkin biçimde kullanamayan gizli okumaz-yazmaz bireylerin olduğunu belirtmektedir. Gizli okumaz yazmazlık zamanla bireyin sosyal ve meslek yaşantısında düşüşe neden olabilmektedir.

Gizli okumaz-yazmazlığın oluşmasında çeşitli etkenler rol oynamaktadır. Bunlardan biri okuma yazma becerilerinin günlük yaşamda kullanılmaması, gazete, dergi ve kitap gibi basın ürünlerinin alınıp okunmaması, yetişkinlerin günlük olayları radyo, televizyon gibi araçlardan izlemeyi tercih etmesidir. Diğer bir neden ise okul sırasında çocuklara okuma yazmanın yeterince sevdirememesi ve bunun alışkanlık haline dönüştürülememesidir (UNESCO, 1989: 10, Akt:Güneş, 1992: 247).

Son yıllarda yaşlılar üzerinde yapılan incelemeler, orta yaşta kitap okumayan bireylerin, ilerleyen yaşlar onlara daha fazla boş zaman sağlasa da, okumayacaklarını ortaya koymuştur. Yetişkinlere yeni bir alışkanlık kazandırmak kolay değildir. Yıllarca yapmadıkları belki gereksinim bile duymadıkları bir şeyi yapmalarını istemek, bunun önemi ve gerekliliği kendilerine anlatılsa bile çok zordur. Daha önce okumanın tadını almamışlarsa ilerleyen yaşlarda da okumamaktadırlar (Kayalan, 1997: 15). Okuma alışkanlığının ileri yaşlarda kazanılması zor olduğundan, okuma ilgisi erken yaşlarda ailede başlatılarak, okul ile çevrenin desteğiyle geliştirilebilir.

Ebeveynler ve okulöncesi öğretmenleri, okumaya erken özendirilmenin önemi ve dil eğitimi için gerekli olduğu konusunda bilinçlendirilirse, çocukları resimli kitaplara bakmaya teşvik edecekler, daha çok hikaye anlatacaklar ve yüksek sesle okuma uygulaması yapacaklardır. Okul öncesi dönemdeki temel görevlerden biri çocuğun okumayı öğrenme isteğini çocuğa fazla yüklenmeden teşvik etmektir (Bamberger, 1990: 39).

Ailenin, okumanın çocuğun yaşantısındaki öneminin bilincinde olması gerekmektedir. Birlikte okumak, okunanlar üzerinde tartışmak çocukta okuma isteği uyandıracaktır.

Heath'e (1982) göre çocuğa kitap okumak değil, aksine o kitapta kullanılan dilin karakteri ve sunulanlar çerçevesinde oluşturulacak sosyal iletişim ve etkileşim çocuğu etkilemektedir. Romatowski ve Trepanier'e (1977) göre düzenli bir şekilde günde 4-7 dakika, aileleri tarafından kendilerine kitap okunan çocuklar okuma yazmaya karşı daha olumlu bir tavır sergilemekte ve daha başarılı olmaktadır. Çocuklarıyla okudukları kitaplar üzerinde karşılıklı konuşan ailelerin çocukları hem daha fazla okuma başarısı göstermiş hem de okumayla ilgili daha gelişmiş kavramlara sahip olmuşlardır (Silvern, 1985, Akt:Akyol, 2001: 22).

Tosyalı-Bariş (2003), çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmanın formülünün ailede saklı olduğunu araştırmaları sonucunda ortaya koymuşlardır. Ailenin okuma ile ilgili tutumları çocuğun okuma alışkanlığını birinci derecede etkilemektedir (Öktener, 2003).

Okul ve aile, çocuğun gelişim dönemlerinin özelliklerine ve ilgilerine gereken önemi göstermediği zaman okuma sevgisi kazandırılmamaktadır. Sevilmeyen bir beceri de alışkanlığa dönüşmemektedir.

Okuma ilgi ve alışkanlığını bir ömür boyu etkili bir biçimde yerleştirmenin her zaman mümkün olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedenleri aşağıdaki olgularda görülebilir (Bamberger, 1990: 9):

1. Çocukluk çağında okuma, çeşitli gelişme dönemlerinin ihtiyaç ve ilgilerini tek yönlü olarak karşılamaktadır. Zamanla ilgileri değiştiğinde pek çok çocuk okumaktan tamamı ile vazgeçmektedir. Çünkü okuma güdüsü çok zayıflamaktadır.
2. Okuma, pek çok çocuk için okul faaliyetleri ve gerçekleri ile yakından ilişkilidir. Okullarını bitirdikten sonra "hayat" artık onlar için çok daha değişik bir anlam taşıdığından okumayı bırakmaktadırlar.
3. Diğer eğlenceler ve eğitim ortamları okumanın yerini almaktadır.

Çocuğa, okuma sevgisi zengin okuma dünyası tanıtılarak ve çocuğun ilgilerine uygun olanları bulması sağlanarak kazandırılabilir.

Öğretmen, Türkçe derslerinde yapacağı çeşitli çalışmalarla öğrencilerine önce kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandıracak, onların, değerli eserleri kendi başlarına arayıp bulacak ve okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerini sağlayacaktır. Okuma alışkanlığı okul çağında edinilir ve bu alışkanlıklar her çocuğa kazandırılabilir. Çünkü, okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuk için her yazılı metin ilgi çekicidir (Demirel, 1999: 23).

Okulöncesi dönem, okuma yazmanın öğrenildiği dönem ve ilköğretimin ilk üç yılı çocuğun okuma alışkanlığının geliştirilebileceği kritik dönemlerdir. Bu dönemlerde çeşitli okuma materyalleri sağlandığı zaman çocukta okuma sevgisi geliştirilebilir.

Cleary'e göre "boş zamanları değerlendirme uğraşı olarak okumanın altın yılı" 8 ile 13 yaşlar arasındadır. Bu dönemde çocuklar okumaya ve kütüphanelere gitmeye büyük ilgi göstermektedirler. 13 yaşından sonra okumaya ilgi azalmakta ve kitaplarla ilişki seyrekleşmektedir (Bamberger, 1990: 8).

Okuma, okuyarak öğrenilmektedir. Bunun için öğretmenlerin aile ile işbirliği yaparak sınıf içinde ve dışında öğrencileri okumaya özendirecek ortamlar oluşturmaları gerekmektedir. Daha sonra öğrencilere, düzeylerine ve amaçlarına uygun okuduğunu anlama stratejileri öğretilir (Yangın, 1999: 68,69).

Okuma ortamları oluşturulurken öğrencinin gelişim özellikleri ve okuma ilgilerinin de düşünülmesi gerekmektedir. Demirel (1999), öğretmenin önce çocuğun okuma eğilimini saptaması ve onu o yönde geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bireyin sağlıklı okuma alışkanlığı kazanabilmesi için; düzeyine, yaşına, ilgisine uygun, hedef-yöntem ilişkisini önemseyen eğitim yaşantıları düzenlenmesi gerekmektedir (Güleryüz, 2004: 131).

Okuma öğretiminin amaçlarından biri de kişiyi kendi isteğiyle severek ve boş zamanlarını değerlendirmek için okumaya yöneltebilmektir. Okumadan hoşlanma okuyucunun (Özsoy, 1986: 123):

1. Okuma tekniğini kazanmış olmasına,
2. Boş zaman kavramına sahip olmasına ve onu değerlendirmek gerektiğine inanmasına,
3. Boş zamanının olmasına,
4. Düzeyine, ilgisine, zevkine uygun okuma materyali bulabilmesine, seçebilmesine,
5. Okuma ortamının uygunluğuna bağlıdır.

Çocuğun iyi bir okur olması için okuma becerisi kazanmış ve okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir. Bamberger (1990), çocuğun daha çok kişiliğine ve zihinsel gelişme düzeyine uygun güdüler ve ilgiler nedeni ile okuduğunu ve doğru okuma materyalleri sunularak başarılı genç okuyucuların yetiştirilebileceğini belirtmektedir. Özdemir (2002), kişinin okuryazarlıktan okurluğa geçebilmesinin öncelikle okuryazarlık becerisini sürekli olarak kullanarak, alışkanlığa dönüştürmesine bağlı olduğunu belirtmektedir.

Okuma alışkanlığı sevgi ile kazanılmakta ve kazandırılmaktadır. Okuma ortamı çocuğa göre hazırlandığında ve çocuk çevresinde ilgiyle okuyan birileri gördüğünde merak edip okuyacaktır.

Çocuğun okuma alışkanlığının ve sevgisinin gelişmemesinin bir diğer nedeni de çocuğun okuyamaması ya da okuma becerilerini etkin olarak kullanamamasıdır. Burada da okuma öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

1.1.5. OKUMA ÖĞRETİMİ

Okuma yazma öğrenme uzun yıllar boyunca soylu ya da zenginlerin hakkı olmuştur. Zamanla herkes okuma yazma öğrenme hakkına sahip olmuştur ve okuma yazma öğretmek önemli bir meslek haline gelmiştir. Okuma yazma öğretiminin geliştirilmesi konusunda daha iyiye ulaşmak için araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Okuma önemli bir inceleme alanı olmuştur.

Anderson (1984) ve diğerlerine göre okumanın beş temel ilkesi vardır (Akt: Akyol, 1997a, 27):

Okuma ilkelerinin birincisi, okuma anlam kurma sürecidir. Hiçbir yazılı kaynak kendini ifade edici değildir, okuyucu önbilgilerini kullanarak onu anlamlandırmaktadır.

Amerika’da lise öğrencilerinin başarısız olmalarının nedenleri arasında seviyelerinin üzerinde konu alanı metinlerin okutulması gösterilmektedir. Öğrenci seviyesinin üzerindeki metinde yer alan her 100 kelimedenden 5’ini okuyamamaktadır. Bu da fen ya da sosyal çalışmalarında öğrencilerin her sayfada 10-25 kelime okuyamaması anlamına gelmektedir. Zor metinler alan bilgisini geliştirememektedir (Allington, 2002: 18).

Fen ya da sosyal çalışmalarında konu alanı ile ilgili ön bilgileri yeterli olmadığı için öğrenciler okuduklarını anlamamaktadırlar ve başarısız olmaktadır. Ancak öğrenci okunan metin ile ilgili ön bilgilere sahip olduğunda hem metin vermek istediği mesajı okuyucuya verebilecek hem de okuyucu aradığı anlama ulaşabilecektir.

Okumanın ikinci ilkesi, okumanın akıcı olmasıdır. Okuma becerilerini yeterli düzeyde kazanmış olan çocuk kelimeleri çabuk tanıyacak ve ayırdedecektir. Yavaş okuyan/heceleleyen çocuk ise akıcı okumadığı için metni anlamayacaktır.

Baydık (2002)’in aktardığına göre kelime okumada iki strateji kullanılmaktadır. Birincisi bütünsel stratejidir, okuyucu yazılı olarak gördüğü kelimeyi bütünsel olarak okumaktadır. İkincisi fonolojik stratejidir, okuyucu kelimeyi ses birimlerine ayırmakta ve sonra bunları birleştirip okumaktadır. Akıcı okuyabilmek için her iki stratejinin de birlikte kullanılması gerekmektedir.

Okumanın üçüncü prensibi, okumanın stratejik olmasıdır. Stratejik okuma, okuyucunun amacına uygun okuma yapmasıdır.

Okumanın dördüncü ilkesi, motivasyon gerektirmesidir. Okumayı seven, öğrenmek isteyen okuyucunun motivasyonu her zaman yüksektir. Okumaya ilgisi olmayan okul, aile gibi otorite baskısıyla okuyan öğrencilerin motivasyonu da düşüktür.

Okuyamayan/okuma güçlükleri olan okuduklarını anlamayan öğrencilerin okuma motivasyonları düşüktür. Bu öğrenciler okumaktan kaçınırlar. Bu öğrencilerin okuma motivasyonunu düşüren nedenleri, zorlandıkları noktaları belirlemek gerekmektedir.

Okuma öğretiminde kullanılan yöntem ve materyaller de motivasyonu etkilemektedir. Öğretmen çeşitli okuma yöntemlerine hakim olmalı ve öğrenci hangi

yöntem ile öğreniyorsa onu kullanmalıdır. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun materyallerle çalışmaları sağlanmalıdır.

Okuduklarını anlayamayan öğrencilerle de okuma stratejileri çalışılmaktadır. Okuduğunu anlamayan öğrencinin okuma motivasyonu da düşmektedir. Doğan (2002), okuduğunu anlama stratejileri üzerine yaptığı çalışmasında soru sorma ve resim çizme stratejilerini kullanmıştır. Strateji öğretiminin öğrencilerin okumaları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Okumanın beşinci ilkesi, okumanın devamlı gelişen bir beceri olmasıdır. Okurun okuma becerisini kazandıktan sonra bu beceriyi hayatını sürdürürken kullanması gerekmektedir. Günlük hayatta okuma yazma becerisi devamlı kullanılmadığında, okuma yazma unutulmaktadır.

Okuma ilkelerinin doğru uygulanmasında ilkokuma yazma öğretimi önemlidir. İlkokuma öğretimi ilköğretim birinci sınıfta başlamaktadır. Okuma öğretimi, ilköğretim birinci sınıfta başlamasına rağmen çocuğun anne karnından okul yaşına gelinceye kadar kazandığı birikim üzerine kurulmaktadır. Çocuğun okulöncesi dönemde aldığı uyaran düzeyi, onu okuma yazma öğrenmeye hazırlamaktadır.

Okul öncesi eğitimi, ilkokuma yazmaya çocuğu hazırlayan önemli kurumlardır. Okul öncesi eğitimin amacı; çocuğun ilköğretime başlamadan önce, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak gelişmesi için uygun bir ortamda uygun bir eğitimin verilmesini sağlamaktır (Başal, 2005:15). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar, ilkokuma yazma için gerekli ön davranışları kazanmış olarak okuma yazma öğrenmeye başlamaktadır.

Okulöncesi okuma-yazma deneyimlerinin bir ifadesi olan ilkokuma- yazma öğretiminde “kuluçka dönemi (emergent literacy)*”, dil öğretiminin ailede ve toplum içinde (yuva, anaokulu vb.) çocuğun yazılı materyallerle karşılaşması sonucu, bu materyallerin işlevini ve önemini anlamasıyla doğal oluşum ve olgunlaşma süreci içinde gelişmektedir. Çocuklar okur-yazarlık konusundaki bilgi ve deneyimlerini yetişkin modelleri, özellikle de aile bireylerini gözleyerek, eş zamanlı bir biçimde

* Çelenk (2003), İngilizce’de çocukların okulöncesi ortamda edindikleri ve okula başladıklarında ilkokuma-yazma öğrenmede temel oluşturacak olan okulöncesi okuma yazma deneyimlerinin karşılığı olan “emergent literacy” teriminin Türkçe karşılığını, yaptığı literatür taraması sonucunda bulamamıştır. Türkçe’de bu terime karşılık gelebilecek “kuluçka” terimini önermiştir.

geliştirmektedirler. Çocuklar bu süreçte, daha harf-ses ilişkisini anlamadan önce, bir takım karalamalar yapmaktadırlar. Kendileri için anlamı olan ve harfleri andıran şekiller çizmektedirler. Bu karalama ve çizimlere kendilerince anlam ifade eden mesajlar yükleyerek başkalarına okumaktadırlar. Bu durum bir nevi yalancı okumadır (Çelenk, 2003: 77).

İlkokuma yazma öğretimi aşamasına gelene kadar çocuk bilişsel, duyuşsal, sosyal yönden gelişirken, okuma yazma ön öğrenmelerini de kazanmaya çalışmaktadır. Çocuğun okula ve ilkokuma yazma öğrenmeye hazır olması gerekmektedir.

1.1.5.1. İlkokuma Yazma Olgunluğu

İlkokuma yazma ile çocuk akademik yaşantısına başlamaktadır. Okuma yazma, birinci sınıfta öğrenilen ve ilköğretimin diğer sınıflarında zamanla ve kullanıldıkça geliştirilen bir beceridir.

İlkokuma yazma öğretimi, önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, sadece Türkçe’de değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir (Keskinılıç, 2002: 123).

İlkokuma yazma öğretiminde çocuğun okul olgunluğu çok önemlidir. Okuma yazma öğrenmeye hazır olmayan bir öğrenciye okuma yazma öğretilmesi, hem çocuğun okumaya olan ilgisini azaltabilmekte hem de çocuğun okumasında çeşitli güçlüklerle neden olabilmektedir.

Okumaya ilgi ve istek duymak, okula başlayan bir çocuğun, okulun isteklerini yerine getirebilmesinde yeterli değildir. Okumaya hazırlık, çocuğun okumaya başlamak için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Çocuğun yalnızca belirli okul yaşına erişmesi değil, fakat aynı zamanda beden gelişimi açısından yaşlarına paralel gelişme içinde olması, ayrıca, sağlığının yerinde olması; ağır görme, işitme bozukluklarının bulunmamasıdır. Bunun yanında sağ ve sol elden herhangi birinin hakim olarak kullanılması önemlidir. Beyin yarım kürelerinde tam hakimiyetin olmaması, okuma ve yazma harflerinin yönlerini karıştırmak gibi arızalar açısından önem taşımaktadır (Oktay, 1996: 27).

Okula başlayan çocuğun, belli gelişimsel olgunluğa ulaşmış olması gerekmektedir. Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri bakımından okuma öğrenmeye hazır olması, okuma olgunluğudur (Cemaloğlu, 2001: 21).

Bilişsel gelişim, çocuğun zihin gelişiminin öğrenmeye ne kadar hazır olduğunu, neleri öğrenebileceğini ve öğrenme kapasitesini açıklamaktadır.

6-7 yaşlarından sonra çocuklar nesnelere gerçek özelliklerine göre örgütlemeye ve sınıflandırmaya başlamaktadır. 7 yaşlarındaki çocuklar, mantıksal düşünme ve sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzaklık kavramlarını yerleştirebilir (Cemaloğlu, 2001: 20)

Erken yaşlarda çocukların dil gelişimi hızlıdır. Dünya çapında yapılan bir araştırma anadilini en erken öğrenen çocukların Türk Çocukları olduğunu ortaya koymuştur. Türk Çocuklarının 2-3 yaşına kadar kendi dillerinde dilbilgisi kurallarına uygun konuşmayı öğrendikleri bulunmuştur (Akt: www.milliyet.com.tr).

Çocukların bazen bir dili bir yetişkin gibi kullandıkları görülür. Çocuk eski kelime bilgisini geliştirir ve kelime dağarcığını 3000 kelimeye kadar çıkartır. Bu kelimelerin çoğu sıfat ve edattır. 6 yaş grubundaki bir çocuk olaylarla nesnelere arasındaki ilişkiyi kurmayı başarabilir (Yavuzer, 1999: 118).

İlkokula yeni başlayan çocukların okuma yazma “hazırbulunuşluluk düzeyine” gelmiş olmaları gerekmektedir. Çocuğun takvim yaşının en az altıbuçuk olması gerekmektedir. Takvim yaşı zihin yaşına paralel gitmeyen çocuklar için okuma yazma konusunda başarısızlık kaçınılmazdır. İlkokuma yazma için gerekli sinir sistemi, duyu organları ve tepki organlarını içine alan üçlü mekanizmanın normal olarak 5-6 yaşa kadar tamamlanması beklenmektedir. Çocuk ilkokula geldiğinde mantıklı bir düşünce sisteminden yoksundur. Uyarıcıların çok kısıtlı olduğu bir çevreden okula yeni gelen çocuklar zihinsel gelişim yönünden henüz sezgisel düşünme basamağında bulunmaktadır (Kılıççı, 1999: 23, 24).

Çocuğun sosyalleşmesi ve diğer insanlarla ilişkileri, okul hayatını önemli derecede etkiler. Öğretmeni ve arkadaşları ile geçinebilmesi sosyal olgunluğunun gelişmiş olduğunun göstergesidir.

İlkokula yeni başlayan çocuk yeni bir yetişkin ve onun otoritesi ile tanışmaktadır. Öğretmenin istekleri ve beğenisi yavaş yavaş ana-babalarınkiler üzerine çıkmaya başlayacaktır. Çocuk evde ve okulda beğeni kazanmak ve bu beğeniye

kaybetmemek için elinden geldiği kadar kurallara uymaya ve yetişkin beklentilerini yerine getirmeye çalışacaktır. Çocuğun başkalarıyla gittikçe artan bir geçim yeteneği kazanması onun sosyal gelişimine işaret etmektedir. Bu yeteneğin kazanılmasında bireyin kendi yetenekleri kadar içinde yaşadığı ev ortamının sevgi ve güven vermesi de önemlidir (Kılıççı, 1999: 24, 25).

Birinci sınıfa başlayan çocuğun psikomotor özellikleri de gelişmeye devam etmektedir. Okuma yazma becerilerinin gerçekleşmesini sağlayacak olan kalem tutma, göz ile izleme gibi psikomotor beceriler zamanla gelişmektedir.

Birinci sınıf çocukları son derece aktiftirler, uzun süre oturarak ders dinlediklerinde sıkılmaktadırlar. Bu nedenle, Cemiloğlu (2004), öğretim sırasında herhangi bir etkinlik parçası için uzun süreli olmayan bir zaman dilimi ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin çalışmalar sırasında sık sık ara verilerek dinlenmeleri sağlanmalıdır. Bacanlı (2004)'nın belirttiği gibi öğrenciler ara vermeye ihtiyaç duyarlar çünkü fiziksel ve zihinsel çabalarının sonucunda kolay yorulurlar.

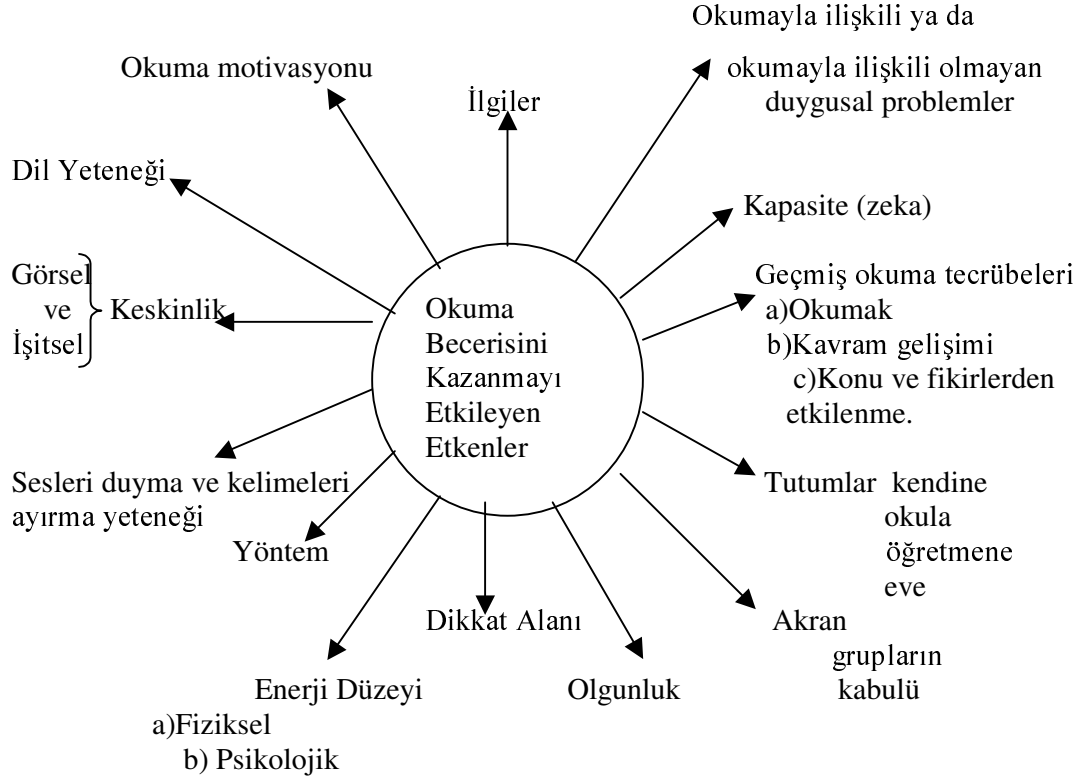
Bu dönem çocuğunun büyük kaslarında önemli bir gelişme gözlenirken, küçük kaslardaki gelişmeler henüz devam etmektedir. İlkokul boyunca eklemelerin hâlâ yumuşak oluşu nedeniyle dik oturma ve iyi yürüme alışkanlıklarının kazandırılması gerekmektedir. Bu dönem çocukları uzağı yakından daha iyi görmektedirler. Bunun için bazı öğrenciler ilkokuma –yazmaya hazır halde bulunmayabilir. Okuma-yazma becerilerinin kazandırılması sırasında, kitap yazı puntolarının yaşa uygun biçimde olmasının, oturuşu düzenleme ve gözleri koruma yönünden önemi fazladır (Keskinkılıç, 2002: 17, 18).

Birinci sınıf öğrencilerinin duygusal özellikleri de gelişmektedir. Bu yaş çocukları eleştiriye duyarlıdır ve başarısızlığa uyum sağlamada zorluk yaşayabilirler. Öğretmeni memnun etmeye isteklidirler. Bu yaşlardaki çocuklar başkalarının duygularına karşı duyarlı olmaya başlarlar (Bacanlı, 2004: 106, 107).

İlkokuma yazma öğrenmeye başlayan çocuğun, öğrenmeye hazır olması gerekmektedir. Çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ya da sosyal gelişiminden herhangi birinde gerilik, başarısızlığa neden olabilecektir. Bu da zamanla öğrencinin özgüvenini zedeleyecek ve başarısızlığı kabullenmesine neden olacaktır. Bundan dolayı öğrencinin gelişiminin iyi gözlenmesi gerekmektedir. Çocuk hazır olmadığı bir davranışı

yapamayacaktır. Öğrencinin bireysel gelişimi dikkate alınarak, okuma yazma da karşılaştığı güçlükleri daha ileri taşımaya engel olmak gerekmektedir.

Heilman (1967)'a göre okuma becerisini kazanmayı etkileyen etkenler Şekil 1'de verilmiştir:



Şekil 1: Okuma Becerisini Kazanmayı Etkileyen Etkenler

Şekil 1'de Heilman, okuma becerisini etkileyen etkenleri belirtmektedir. Heilman bilişsel, duyuşsal, sosyal, psikomotor özellikleri okuma öğretimine göre özelleştirmiştir. Bu etkenler öğrencinin okuma yazma öğrenme performansını etkilemektedir. Çünkü her öğrencide aynı düzeyde bulunmayabilir ya da az gelişmiş olabilir. Öğretmenin, ilkokuma yazma öğretimine başlarken öğrencide bu etkenlerin bulunma düzeyini belirlemesi ve süreç boyunca öğrenciyi izlemesi gerekmektedir; çünkü bu etkenler öğrencinin okuma gelişimi ile ilgili bilgi vermektedir.

İlkokuma yazma öğretimi ve öğrenci tanıma teknikleri konusunda öğretmenin donanımlı olması gerekmektedir. Bireyin yaşantısında önemli yeri olan okumada, ilkokuma yazma öğretimi aşaması bireyin kişisel miladını oluşturmaktadır.

1.2. İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

İlkokuma yazma öğretimi, okul çağına gelmiş çocuklara verilen formal anadil eğitiminin başlangıcıdır. İlk anadil eğitimini aile ve çevresinden alan çocuklar, dilin temel kurallarını ilkokuma yazmayı öğrenerek kazanmaya başlamaktadır.

Çocuğun başlangıçta annesinden öğrendiği dil, ailesinin, yakın çevresinin sosyal ve kültürel düzeyine göre değişmekle birlikte, doğal olarak, ancak en temel ihtiyaçlarını karşılayacak durumdadır. Yaşı ilerleyip çevresi genişleyerek ihtiyaçları çeşitlenip, çoğaldıkça çocuğun kelime dağarcığı ve ifade biçimleri de zenginleşmektedir. Yalnız bu gelişme, sistemsizdir ve çevre imkanları ile sınırlıdır. Okulda yapılan türlü etkinlikler bu zenginleşmeyi bir sisteme bağlamaktadır (Birinci Sınıf Programı, 2000: 15).

İlkokuma yazma etkinlikleri, çocuğun anadili etkinlikleriyle ilk karşılaşmasıdır ve uzun soluklu bir anadili öğreniminin de temel direğidir. Bireyin yaşadığı toplumla sağlıklı bir bağ oluşturabilmesi ve toplumu tanıyıp anlayabilmesi iyi kazanılmış bir anadil eğitimi ile olasıdır.

Öz (1998)' ün de belirttiği gibi, insanın yaşamının belirleyici öğelerinden biri olan ilkokuma yazma öğretiminde ilk alışkanlıkların büyük bir özenle verilmesi gerekmektedir. İlkokuma yazma becerisi, öğrencilerin öğrenim yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

İlkokuma yazma öğretimi, temel okuma yazma becerilerinin kazanıldığı sistemli bir anadili eğitiminin başlangıcıdır. Eğitim tarihinde birçok ilkokuma yazma öğretim yöntemi geliştirilerek kullanılmıştır ve yöntemler üzerinde çalışılmaya devam edilmektedir.

1.2.1. İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Okuma yazma öğretiminde dünyada farklı yöntemler kullanılmaktadır. Seçilen yöntemin öncelikle dilin yapısına, ikinci olarak öğrencinin öğrenme biçimine uygun olması gerekmektedir. Eğitim ve psikoloji alanında yapılan araştırmalar ilkökuma yazma öğretim yöntemlerini de şekillendirmektedir.

Okuma yazma öğretimi için değişik yöntemler kullanılmıştır. Gray (1975), ilkökuma yazma öğretimi yöntemlerini üçe ayırarak incelemiştir:

1. İlk Ortaya Çıkan Uzmanlaşmış Yöntemler
 - a. Harf Yöntemi
 - b. Fonetik (Ses) Yöntemi
 - c. Hece Yöntemi
 - d. Bak Söyle Yöntemi (Güneş, 2004: 138)
2. Daha Sonra Ortaya Çıkan Uzmanlaşmış Yöntemler
 - a. Kelime Yöntemi
 - b. Cümle Yöntemi
 - c. Hikaye (Öykü) Yöntemi.
3. Karma Yöntemler
 - a. Eklektik (Seçmeci) Yöntem
 - b. Öğrenciyi Merkeze Alan Yöntemler
 - c. Bilinçlendirme Yöntemi (Güneş, 2004: 149)
 - d. Ses Temelli Cümle Yöntemi (Güneş, 2005: 3)

İlk ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemlere çeşitli kaynaklarda sentez, tümevarım, bireşim yöntemleri adıyla da yer verilmektedir. Daha sonradan ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemlere de çeşitli kaynaklarda analiz, tümdengelim, çözümleme yöntemleri adıyla yer verilmektedir.

1.2.1.1. İlk Ortaya Çıkan Uzmanlaşmış Yöntemler (Sentez / Tümevarım / Bireşim)

İlk ortaya çıkan yöntemlerden biri olan harf yöntemi uzun yıllar kullanılmıştır. Gray (1975), harf yönteminde önce alfabe sırasına göre, büyük ve küçük harflerin

adlarının öğretildiğini, sonra öğretilen harflerle bazen anlamlı bazen anlamsız heceler oluşturulduğunu belirtmektedir.

Harf yöntemi ile öğrenim aşamasında, sıkça alıştırma yapmak gerektiğinden, öğrenci metni anlamaktan çok kelimeleri tanımak için kendini zorlamaktadır (Köksal, 2001: 33, 34).

Harf yöntemi kullanıldığında ilkokuma dersleri çocuğun hiç ilgisini çekmemektedir. Sıkıcı, pratik faydası olmayan alıştırmaların sık sık yaptırılması, çocukta okumaya karşı bir isteksizlik uyandırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin, harfleri sık sık tekrarlaması, harflerin doğru olarak kullanılmasını da engellemektedir (Öz, 1998: 4).

Harf yöntemini kullanan ülkelerden biri İtalya'dır. İtalya'da ilkokul birinci sınıfta fiş sistemi ya da alfabeyle çizgilerle başlama gibi bir metot uygulanmaktadır. Öğretime harflerle başlanmakta ve harfler şarkı ile kavratılmaktadır. Doğrudan doğruya harflere geçilir ve bu harfler şarkı şeklinde müzikle öğretilir. Böylelikle öğrenciler iki ay sonra yazmaya geçerler (Bacanakgil, 1998: 175).

Harf yöntemiyle okuma yazma öğretime başlayan diğer bir ülke de Amerika'dır. Amerika'da ilk 4 yıl çocuğun okula alışma yılları olarak görülmektedir. Öğretimde algılama, harf tanıma, harf yazma, harf birleştirme ve cümlelerin kolay okunması aşamaları izlenmektedir (Aksu, 1998: 118).

Aksu (1998) 'nun aktardığına göre, Amerika'da çocuklar kalem tutmaya geçmeden önce bütün harfleri algılayarak öğrenmektedirler. Harfleri öğrencilere tanıtmak amacıyla bir çok alıştırma yaptırılmaktadır. Harfler çeşitli şekillere benzetilmektedir. Öğretilen harflerle başlayan nesnelere, resimleri ve yazılışlarıyla öğrenciye gösterilmektedir. Harfleri tanımaya dönük bir çok alıştırmadan sonra öğrenciler kalem tutup yazmaya geçebilmektedir. Daha sonra alfabetik sıranın öğrenilmesi için alıştırmalar yapılmaktadır. İngilizce'nin yazılış okunuş farklarının yarattığı sorunları çözmeye alıştırmalarına yer verilmektedir. Son aşamada öğretmen ve öğrenci büyük puntolu bir hikaye kitabını alarak, öğretmen her kelimesinin baş harfini söyleyerek öğrenci ise tüm cümleyi okuyarak okumaya geçmektedir.

İlk ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemlerin ikincisi fonetik yani ses yöntemidir. Yöntemde harfin adı değil sesi öğretilmektedir. Seslerden gidilerek hece, kelime ve cümleleri okuma öğretilmektedir.

Fonetik yöntem, her sesin bir harfi temsil ettiği dillerde rahatlıkla kullanılabilir. Tamamen fonetik olmayan dillerde, sesi belirlemek için, bazı harfleri değiştirmek ya da ses işaretleri kullanmak gerekmektedir. Genel olarak önce ünlülerden başlamak suretiyle, harflerin şekil ve sesleri öğretilmektedir. Her ünlünün sesi ile temsil ettiği nesne arasında bir bağ kuracak şekilde, bu ses birkaç defa öğrencilere tekrar edilmektedir. Önceden belirlenmiş sıraya göre, ünlülerden sonra, ünsüz harflere geçilmektedir. İkili hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlecik ve cümlelere doğru telaffuz edilmeye çalışılmaktadır (Gray, 1975: 91).

Ses yöntemi ile okuma yazma öğretimi ekonomik ve kolaydır. Huey'e göre, öğrenciler bu yöntemle ses ve ses işaretlerini birleştirerek kelime okuma yeteneklerini geliştirmektedirler (Güneş, 2004: 140).

Yönteme yapılan olumsuz eleştiri; ünsüz harfler ünlü harflerle birlikte telaffuz edildiğinden, ünsüzleri tek başına öğretirken problem yaşanmasıdır. Çocuk, kelime tanımaya yoğunlaştığı için anlamdan uzaklaşmaktadır (Gray, 1975: 91).

Fonetik yöntem daha çok işitme yeteneğine dayanmakta, sesleri duyma, birbirinden ayırma ve kelimeler oluşturmayı gerektirmektedir. İşitme duyusu zayıf olan çocuk ve yetişkinler büyük zorluklar çekmektedirler. Öte yandan, okuma öğretiminin kulaktan çok göze yönelik olması; okuma anlama açısından bir zorunluluktur. Fonetik yöntemde buna dikkat edilememektedir (Güneş, 2004: 140).

İlk ortaya çıkan yöntemlerin üçüncüsü hece yöntemidir. Yöntemde harflerin yerine heceler kullanılmaktadır, çünkü birçok ünsüz ancak ünlülerle birleşerek doğru telaffuz edilmektedir. Bazı alfabetik dillerde heceler, öğrenciye bazı ünlüleri ya da hepsini tanımayı öğrendikten sonra öğretilmektedir (Gray, 1975: 94)

Hece yöntemi, basit hece yapısı olan dillere uygundur. Okuma yazma süresi oldukça kısa ve kolaydır. Yetişkinlerin mantıki düşüncesine uygundur. Öğrencilere yeni kelime öğrenme fırsatı vermektedir (Cemaloğlu, 2001: 77).

Yöntemde heceler, cümle ya da kelime içinde öğretilmez ise öğrenciye aşırı yük getirmektedir. Bütün hecelerin tanıtılmaya çalışılması, öğrencinin heceleri karıştırmasına ve kısa sürede sıkılmasına neden olmaktadır. Verilen kelime ve cümleler uzun ve ağır ise öğrenci anlamadan okumaya geçmektedir. Hece yöntemi, karışık hece yapısına ve iki heceli kelimeleri az olan dillere uygun değildir (Güneş, 2004: 142).

Diğer bir yöntem de “bak söyle yöntemi” dir. “Bak söyle” yöntemine kelime yöntemi de denilmektedir. Ancak yaygın olarak bilinen kelime yönteminden farklıdır. Bu yöntemde önce kelimeler öğrenilmekte, daha sonra kelimeler birleştirilerek cümleler oluşturulmaktadır. Kelimeler resim aracılığıyla öğretilmektedir. Öğrenciler resim ile kelimeleri birleştirmektedirler. Resimsiz kullanıldığında bu yöntemde başarı sağlanamamaktadır. Ancak yöntemi geliştirmek için ses ile öğretime de yer verilmiş ve başarıya ulaşılmıştır (Luke, 1944: 11, Akt: Güneş, 2004: 143).

İlk uzmanlaşmış yöntemler, öğrencinin dilin yapısını öğrenmesini sağlamaktadır. Yöntemler çocuğa okumayı kolay öğretmesine rağmen, öğretmen öğretimin içeriğini çocuğa zorla kabul ettirmektedir. Ancak kelimenin öğelerine ve bunların tanınmasına fazla önem verildiğinden okumanın diğer alanları ihmal edilmektedir. Öğrenciler ne zevk için, ne de merak için okuma zevkini kazanabilmektedir. Çocuk düzgün ve anlaşılır şekilde okumaya kolay kolay alışmamaktadır (Gray, 1975: 88).

İlk uzmanlaşan yöntemler parçadan başlayarak bütüne doğru ilerlemektedir. Daha sonra ortaya çıkan yöntemler ise bütünden parçaya doğru ilerlemektedir.

1.2.1.2. Daha Sonra Ortaya Çıkan Uzmanlaşmış Yöntemler (Analiz/

Tümdengelim / Çözümleme)

Daha sonra ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemlerin ortak özelliği bütünden parçaya gitmeleridir. Tümdengelim yöntemlerde bütün vardır, bütünü (kelime, cümle ya da hikaye), öğrenciler kavradıktan sonra bütün parçalara bölünmektedir.

Daha sonra ortaya çıkan yöntemlerden biri kelime yöntemidir. Öğrenci cümlelerdeki kelimeleri ilk görüşte tanıyınca kadar yüksek sesle tekrar etmektedir. Çağrışımlar yapabilmesi için kelimelerin yanına resimler de konulmaktadır. Her yeni kelime, cümlecik ya da cümle içinde tekrar edilmektedir. Öğrencilerin dikkati aynı zamanda kelimenin parçaları üzerine çekilmektedir. Daha sonra bu parçalar kelimeleri yardım olmadan doğru okuyabilmek için kullanılmaktadır (Gray, 1975: 95).

Alman ilkokullarında okuma öğretiminde öğrencilere önce kelime öğretilmektedir. Daha sonra kelimelerin ayrılmasına geçilmektedir. Okuma öğretiminde sırasıyla öğrencilerin dinleme, konuşma, görme ve yazma becerilerinin geliştirilmesine

çalışılmaktadır. Öğrenciler önce kendi isimlerini, daha sonra arkadaşlarının ve yakınlarının isimlerini okumayı öğrenmektedirler. İsimler hecelere ayrılmakta ve öğrenciler isimlerini oluşturan doğru heceleri bularak bir araya getirmektedirler (Sausmikat, 1998: 20).

Kelime yöntemini savunan Mann ve Decroly gibi uzmanlara göre; kelime, düşünce ve hafıza için temel birimlerdir. Öğrencinin dikkati baştan yazının anlamına çekilmektedir. Öğrenci okuduğu üzerinde düşünmektedir. Zevk ve istekle okumaya alışmaktadır (Güneş, 2004: 144).

Kelime yöntemine yapılan eleştiri; kelimelerin tek başına öğrenciye okumayı doğru olarak öğretememesi ve bunun da ilerlemeyi son derece yavaşlatmasıdır (Gray, 1975: 98).

Daha sonra ortaya çıkan yöntemlerin ikincisi cümle yöntemidir. Cümle yöntemi, cümlelerin öğretimiyle başlamaktadır. Zamanla öğrenciler cümleleri kavradıkça, cümleler sırasıyla kelime, hece ve seslere ayrılmaktadır. Cümle öğretimi devam ederken kelime, hece ve ses devreleri de devam etmektedir. Bazı öğrenciler ses devresine gelmeden, okuma yazmaya geçebilmektedir.

Cümle yöntemi uygun tekniklerle uygulandığı takdirde, öğrenci için gerekli olan tüm davranış ve becerileri geliştirerek öğrenciyi, okuduğunu düşünmeye, metni iyi anlamaya, kelimeleri doğru olarak tanımaya, bilinçli bir şekilde tepki göstermeye, kazanılan bilgilerden yararlanmaya, okuma ile ilgilenmeye alıştırmaktadır (Öz, 1998: 9).

Cümle öğretimine çocuğun günlük dilinden alınan cümlelerle başlanmaktadır. Cümlelerden kelimelere, hecelere, harflere (sese) doğru gidilmektedir. Cümleler çocuklar için anlamlıdır, onun için çocuk bunları okumaktan hoşlanmaktadır. Anlayarak okumayı sağlayarak; kelime kelime, hece hece okumayı önlemektedir, dolayısıyla okurken sıçramalar uzun olmaktadır (Nas, 2001: 54).

Cümle yöntemine yapılan eleştiri; seçilen cümlelerin öğrencinin ilgi alanına ve deneyimlerine uygun olmadığına öğrenme hızını yavaşlatması ve kelime tanımayı yeteri kadar geliştirememesi ya da geç geliştirmesidir (Gray, 1975: 100).

Daha sonra ortaya çıkan yöntemlerin üçüncüsü öykü yöntemi, çözümleme bireşim yöntemi mantığına uygun olarak uygulanan en gelişmiş yöntemdir. Okuma

yazma öğretimine kısa öykü ya da metinlerle başlanan bu yöntemde, “çözümleme bireşim yöntemi”nin tüm aşamaları uygulanmaktadır. Bu yöntemle, öğrencilere anlamlı ve bütünlüğü olan bir öykü ya da masal öğretilmektedir. Metin okunup, canlandırılıp anlatılmaktadır. Aynı metin bölümler halinde ezbere okutulup yazdırılmaktadır. Sonra da bu metnin cümleleri çözümlenmektedir. Çözümleme sonucu edinilen kelimelerden yeni cümleler oluşturulmaktadır (Köksal, 2001: 37, 38).

Öykü yöntemine yapılan olumsuz eleştiriler; öğrencilerin hikayeye kendilerini fazlasıyla kaptırmaları ve öykünün uzunluğu nedeniyle cümle ve kelimeleri yeterince tanıyamamalarıdır (Güneş, 2004: 147). Öykü yöntemi, cümle yöntemi gibi başlangıçtan itibaren düzenli uygulandığında iyi bir okuyucu yetiştirmektedir (Gray, 1975: 101).

İlk ortaya çıkan yöntemlerin ve daha sonra ortaya çıkan yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla karma yöntemler oluşturulmuştur.

1.2.1.3. Karma Yöntemler

Karma yöntemler, bireşim ve çözümleme yöntemlerinin bir arada kullanılması sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Bireşim ve çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki olumsuz yanlarını ortadan kaldırmak, öğrencilerin daha kolay ve daha çabuk okumayı öğrenmelerini sağlamak amacıyla yöntemlerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Uygulamada tek yöntem yerine iki ya da üç yöntemin harmanlanarak kullanılması yoluna gidilmiştir. Bunun sonucu olarak ortaya çıkan yöntemlere karma yöntemler denilmektedir (Güneş, 2004: 148).

Eklektik (seçgen) yöntemlerde, birinci kısımda öğrenciye kelimeleri bilinen bir cümle öğretilmektedir. İkinci kısımda, öğrencilere bu kelimeleri oluşturan harfler öğretilmekte ve sonra harflerden yeni cümleler oluşturulmaktadır (Gray, 1975: 103).

Diğer bir karma yöntem de öğrenciyi merkeze alan yöntemlerdir. Öğrenciyi merkeze alan yöntemlerde temel ilke; öğrencinin zihni gelişimini uyarmaktır. Okuma, öğrencinin gelişiminin temel şartıdır; öğretim materyali ve yöntemlerin seçiminde herşeyden önce, okuyucunun zevklerini, endişelerini, deneyimlerini, yetenek ve ihtiyaçlarını hesaba katmak gerekmektedir. Öğrenciyi merkeze alan okuma öğretimi yöntemleri, metinlerin içeriğine göre; uzmanların hazırladığı metinler, öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanan metinler, tam bir öğretim yöntemi (öğrencilerin

ilgilerini temel almaktadır) çerçevesinde hazırlanmış metinler olarak üçe ayrılmaktadır. Sırasıyla aşamalar izlenerek metin parçalara ayrılmaktadır ve sonra da parçadan bütüne gidilmektedir (Gray, 1975: 104).

Öğrenciyi merkeze alan okuma yöntemi, yetişkinlere okuma yazma öğretiminde de kullanılmaktadır. Örneğin günlük yaptıkları bir işi anlatan bir metin verilmektedir. Metin sırasıyla cümle, kelime, hece ve ses aşamaları izlenmektedir. Ancak öğretim için ayrılan zaman yeterli olmadığından gereken verim alınamamaktadır.

Bilinçlendirme yöntemi, 1970'li yıllarda Freire'nin geliştirdiği bir yöntemdir. Öğretime, okuma yazma öğrenecek grubun yaygın olarak kullandığı kelimelerin saptanması ile başlamaktadır. Anahtar kelimeler ve bunlarla ilgili resimler seçilmektedir. Anahtar kelimeleri ve anahtar kelimelerin hecelerine benzer heceler içeren fişler hazırlanmaktadır. Yöntem resimle ilgili konuşularak ve anahtar kelimenin ezberletilmesiyle devam etmektedir. Daha sonra anahtar kelime hecelere ve seslere ayrılmaktadır. Elde edilen yeni hece ve seslerle, yeni kelimeler oluşturulmaktadır (Güneş, 2004: 149, 150).

Bazı öğretmenler çözümlene yöntemi okuma yazma öğretiminde yavaş buldukları için çözümlene yönteminin basamaklarını hızlandırmaktadırlar. Cümleyi verdikten hemen sonra çözümlene aşamalarına geçmektedirler. Çözümlene yöntemi karma yöntemle dönüştürüldüğünde öğrenciler daha çabuk okuma yazmaya geçmektedirler. Bunun yanında yetişkinlere okuma yazma öğretilirken de karma yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntem eklektik yöntem olarak kabul edilebilir.

Ses temelli cümle yöntemi de Güneş (2005)'in belirttiğine göre karma bir yöntemdir. Çözümlene yöntemi içinde kullanılan karma yöntemde cümle ve ses yöntemleri birleştirilmektedir. Yöntemde, verilen cümle hemen kelimelerine, hecelerine, seslerine ayrılmaktadır. Daha sonra da öğrenilen seslerden yeni heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde ise verilen seslerden hemen hece, kelime ve cümleler oluşturulmaktadır. Ses yöntemindeki gibi önce sesler ezberletilmemektedir. Verilen seslerle hemen bütüne ulaşmaya çalışılmaktadır.

Türkiye eğitim tarihinde ilkokuma yazma öğretiminde yukarıda yer verilen yöntemlerden dördü kullanmıştır. Bu yöntemler; harf yöntemi, ses yöntemi, kelime yöntemi ve çözümleme yöntemidir.

1.2.2. TÜRKİYE’DE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN TARİHİ

Türkiye’de ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. 1928’de harf değişikliğinin yapılması yöntem arayışını bir ara durdursa da, dünyadaki gelişmeler ışığında ilkokuma yazma öğretiminde yöntem arayışı devam etmiştir.

“Elifba Cüzü” ile uzun yıllar okuma yazma öğretilmiştir. Yöntemde önce harfler, daha sonra ses işaretleri ile harfleri okuma, en son da harfleri çatarak okuma öğretilmiştir. Okuma güçlüklerini yenmek için, çağrışımlardan, harflerin bazı eşya ve hayvanlara benzetilerek ezberletilmesinden yararlanılmıştır. Harflerin adları birtakım yer ve eşya isimlerinin baş harflerinden yararlanılarak öğretilmiştir (Baymur, 1962: 25, 26, 27, 32).

1870’lerden itibaren bu yöntemde değişiklik yapma gereği duyulmuş ve bununla ilgili alfabe ve yöntem kitapları yayımlanmaya başlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2004: 171).

Rüştü’nün yayınladığı “Nuhbetületfal” ilk Türkçe Alfabe’dir. Rüştü, Elifba Cüzlerinde “p,ç,j” harfleri bulunmadığından, yeni alfabeğe “p, ç, j” ve “k, g, ğ, n” seslerini de eklemiştir. Rüştü’nün yazdığı alfabe kitabında, “Elifba”nın etkileri görülmektedir. Harfler öğretildikten sonra, her harfin başta, ortada, sondaki şekilleri verilmiştir. Ses işaretlerini okuma ve öğretilen harflerden yeni heceler oluşturma öğretilmiştir. Heceler kavratıldıktan sonra okumaları için öğrencilere çeşitli metinler verilmiştir. Bu metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı belirlenmiştir (Baymur, 1962: 33, 36, 37, 42).

Rüştü, alfabe kitabında, kitap yazısı ile el yazısını aynı sayfaya birlikte koymuştur, bu da okuma ile yazmanın birlikte ele alınması gerektiğinin bir kanıtıdır. O zaman için bu, alfabe öğretiminde bir yeniliktir (Binbaşıoğlu, 2004: 178).

İlkokuma yazma alanında yöntem bakımından Selim Sabit büyük değişiklikler yapmıştır. “Rehnüma-yı Muallimin” (Öğretmenler Rehberi), adlı kitapçığı ve “Elifba –i Osmani (Osmanlı Alfabeti) adlı alfabe kitabıyla ilkokuma yazma öğretimine yenilik getirmiştir. Osmanlı Alfabeti, Öğretmenler Rehberi kitabında ileri sürdüğü okuma

yazma öğretme tarzının uygulamasıdır. Öğretmenler Rehberi ile harflerin bir arada öğretilmemesi, okuma yazmaya bir arada yer verilmesi, hecelemede harflerin adları yerine bir ünlü ile söyleniş şekillerinin kullanılması, heceletilcek kelimelerin seçiminde bunların anlamlı olmasına dikkat edilmesi ve yazı şekillerinin ayrı ayrı sınıflarda öğretilmesi (Arapça harflerin her birinin yazılışı kelime başında, ortasında, sonunda farklıydı.) gibi yenilikler getirilmiştir (Baymur, 1962: 49,50,51).

Satı Bey, Şerif Bilgehan ve Nüzhet Sabit ilkokuma yazma öğretimine önemli katkılarda bulunmuştur. Nüzhet Sabit 'in önerdiği kelime yöntemi belli bir kabul görmemişse de 1924 yılı İlkokul Programı'nda etkisini göstermiştir (Binbaşıoğlu, 2004: 180).

1924 yılı İlk Mektep Programı'nda, harf ve hece yöntemi yasaklanmıştır. Okuma yazma öğretiminde ses yöntemi ya da kelime yönteminden birinin kullanılması, öğretmenin kendisine bırakılmıştır. Programda, okuma ve anlama eğitimine önem verilmiş, öğrencilerin anlamalarını engelleyen durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Cemaloğlu, 2001: 12).

1926 yılı İlkokul Programı'nda harf ve ses yönteminin hiç kullanılmaması istenmiştir. Kelime yöntemi ile karma yöntemlerden birini seçme öğretmenin kendisine bırakılmıştır.

1928 yılında Yeni Türk Harfleri'nin kabulünden sonra, ilkokuma yazma öğretiminde uygulanacak yöntem konusunda belirsizlik olmuştur. Bu nedenle, 1926 programı, 1930 yılında yeniden basılırken, yöntemle ilgili kısımlar programdan çıkarılmış; fakat 1936 yılında bu konuda yeni bir düzenlemeye gidilmiştir (Binbaşıoğlu, 2004: 182).

1936 yılı İlkokul Programı, ilkokuma yazma öğretiminde önemli bir noktaya işaret etmiştir. Programda bireşim ve çözümlene yöntemine yer verilmiştir.

1948 yılı İlkokul Programı'nda ilkokuma yazmaya basit cümlelerle ve kelimelerle başlanacağı belirtilmiştir. Bu cümlelerin zamanla kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin ise harflere bölüneceği; bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümleler ve kelimeler oluşturulacağı belirtilmiştir. Programda ayrıca ilkokuma yazma öğretimine büyük temel harflerle başlanacağı, ders

yılı ortalarında bu harfler iyice kavrandıktan sonra küçüklerine geçileceği belirtilmiştir (İlkokul Programı, 1948: 91, 92, 251).

1968 yılı İlkokul Programında, 1948 yılı programındaki ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili bölümler aynen korunmuştur, sadece yazı şeklinde değişiklik olmuştur. İlkokuma yazmaya başlarken büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesine yer verilmiştir (İlkokul Programı, 1968: 128).

1981 yılı Türkçe Dersi Programı'nda ilkokuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu cümleler zamanla kelimelere, kelimeler hecelere bölünmüştür. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmıştır. Bu çözümler sonucunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni kelime ve cümleler kurulmuştur (İlköğretim Okulu Ders Programları 1. Sınıf, 2000: 18).

2004 yılı Türkçe Programı'nda ilkokuma yazma öğretiminde çözümler yönteminin yerine Ses Temelli Cümle Yöntemi" getirilmiştir.

Ses Temelli Cümle Yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturularak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere ulaşılmaktadır. Yöntem kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlkokuma yazma öğretimi boyunca okuma yazma birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (İlköğretim Türkçe Dersi 1-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 225).

2004 Türkçe Programı, 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot illerde uygulanmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılından başlayarak Türkiye genelinde uygulanmaktadır.

1.2.3. İLKOKUMA YAZMAYA HAZIRLIK

İlkokuma yazma öğretiminin en önemli basamağı öğretmenin öğretime hazırlanmasıdır. Öğretmenin her açıdan donanımlı olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin birinci sınıfı alacağı belli olduktan sonra, okutacağı sınıf ile ilgili bir ön araştırma yapması gerekmektedir. Öz (1998)'ün de belirttiği gibi okullar tatile

girmeden önce, birinci sınıfa okutacak öğretmenlerin belirlenmesi ile öğretmenlerin seminerlerde ve yaz tatilinde gerekli ön çalışmaları yapması için gereken zaman, öğretmenlere sağlanmış olacaktır.

Öğretmenler, programı, ilkokuma yazma kitaplarını ve diğer kaynakları tarayarak birinci sınıfa hazırlanmaktadır. Diğer öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinden de yararlanmaktadır.

Öğretmenlerin planlarını ne zaman yapacağı da önemli bir noktadır. Eğitim öğretim yılı başlamadan önce taslak plan ve etkinlikler oluşturulmakta ve öğrenciler tanıdıktan sonra öğrencilerin özelliklerine göre geliştirilmektedir. Öğretmenlerin, plan yapmak için öğrencileri tanımaları ve sınıfın düzeyini, öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin fizyolojik yönden de tanınması gerekmektedir. Okumayı, yazmayı, konuşmayı ve anlamayı güçleştiren nedenlerin olup olmadığına bakılması gerekmektedir. Görme, işitme, ses yollarında her hangi bir güçlük bulunanların aileleri ile görüşme yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin, çocukları psikolojik yönden de iyi değerlendirmeleri gerekmektedir. Problemleri olan çocuklar, öğrenmeye hazır değildirler. Zihinleri başka konulara yoğunlaşmıştır. Bu da çocukların öğrenme düzeylerini ve hızlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin, psikolojik problemleri olan çocukları dikkatle izlemeleri ve gerekli psikolojik desteği almalarını sağlamaları gerekmektedir.

Duygusal problemi olan bir çocuktan okumayı öğrenmesi beklenemez. Uzman yardımını alması gerekir. Çocuk hazır olduğunda ara verilen öğretime devam edilmelidir (Heilman, 1967: 13).

Öğretmenlerin planlamayı yaparken çocukların yeteneklerini ve okuma yazma ile ilgili ön bilgilerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Değerlendirme gözlem formları ve testler ile yapılabilmektedir.

Çocuğun sınıf ile ilgili ilk izlenimi önemlidir. Bu nedenle, sınıf resim vb. araçlarla çocuğun ilgisini çekecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlerin sınıfı düzenleyerek, gerekli araç-gereçleri hazırlaması gerekmektedir.

Öğretimin diğer bir yönü de öğretmenin, çocuğa ve ailesine yaklaşımıdır. Çocukların bir bölümü, ilk kez aile ortamından çıkarak yeni bir ortama, okula

gelmektedir. Çocuk çevreye yabancılık duyabilir. Öğretmenlerin yaptıkları ön hazırlığın etkililiği burada açığa çıkmaktadır. Çocuklara ve velilere doğru yaklaşım çok önemlidir.

Öğretmen, eğitim öğretime başlamadan öğrenci velileriyle görüşüp, öğrenciler hakkında ön bilgiler alabilir. Velilere ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler açıklanabilir (Köksal, 2001: 70, 71). Velilerden çocukların okuma yazma düzeyleri ile ilgili bilgi alınabilir. Öz (1998)'ün belirttiği gibi alınan bilgiler ışığında çocuğun derslerde, sınıftaki arkadaşlarından ileri ya da geri olmasından kaynaklanabilecek problemlere karşı öğretmen önlem alabilecektir.

Okuma problemleri önceden ortaya çıkarılarak, kötüye gitmeden müdahale edilmesi gerekmektedir (Heilman, 1967: 13). Çocuğun okuma problemleri, yapılacak tanı çalışmalarıyla, ortaya çıkmadan önlenilmektedir.

Birinci sınıfa başlarken öğretmenin “başlangıç testi” uygulaması gerekmektedir. Bu testle, öğrencilerin yazma seviyeleri yazdırılarak, okuma seviyeleri de okutularak ayrı ayrı saptanmaktadır. Bu testin birinci aşamasında üç kısa cümle söylenmekte ve kağıtlara yazdırılmaktadır. Adlarını ve soyadlarını yazdıkları kağıtlar toplanıp, değerlendirilmektedir. Testin ikinci aşamasında, okuma seviyelerinin öğrenilmesi amacıyla üç cümle biri büyük harflerle diğerleri karma harflerle olmak üzere bir kağıda yazılmaktadır. Her öğrenci öğretmen masasına çağrılarak; büyük ve küçük harflerle yazılmış cümleler ayrı ayrı gösterilip, okutulmaktadır. Böylece okuma durumları değerlendirilmektedir (Öz, 1998: 55).

Erişi, bir eğitim programındaki girdiler ve çıktılar arasındaki program hedefleri ile tutarlı farktır (Demirel, 2000: 310). Okuma yazma öğretiminde, öğrencinin erişisinin belirlenmesi için başlangıç testinin (giriş testi), önemi büyüktür. Okuma yazma öğretiminde bireysel farklılıklar, çocuğun akademik hayatını önemli ölçüde etkilediğinden, okuma yazma öğretim programına girişteki ve programdan çıkıştaki davranışlarının/kazanımlarının yani erişü düzeyinin belirlenmesi önemlidir.

Sınıftaki çocukların bu alandaki düzeyleri dikkatle tespit edilerek, okuma yazmaya henüz hazır olmayanlarla gerekli hazırlık çalışmaları yapılmaktadır. Bu hazırlığa ihtiyacı olmayan çocuklarla da, oluşturulacak seviye grupları içinde gerekli çalışmalar yapılmaktadır (Özkan-Ağlı-Çiçek, 1984: 27, 28).

Hazırlık devresinde çocuğun, okula sosyal ve psikolojik uyum çalışmalarından ve başlangıç testinin yapılmasından sonra okuma yazma becerilerinin kazandırılması için gereken ön çalışmaların yapılmasına başlanmaktadır.

Hazırlık devresinde kazandırılacak davranışlar, belli etkinlikler sonucu yapılmaktadır. Öğretmenlerin çeşitli kaynaklardan bir araya getirdiği masal, şiir, tekerleme, resim, kağıt, çöp, fasulye, defter, kalem, gibi araçlarla okuma yazmaya hazırlık aşamasında kullanılır.

Hazırlık devresinde şu çalışmalara yer verilmektedir (Nas, 2001: 107-108):

1. Öğrenciler resim üzerinde konuşturulmaktadır.
2. Çocuklara masal anlatılmakta, öykü, şiir okunmaktadır.
3. Çocukların el becerileri geliştirilmektedir (Kağıt kesme, katlama, çöp ve fasulyeler.).
4. Çocuklar resimli kitapları inceleyip, gözden geçirmektedirler.
5. Kum üzerinde çizgi alıştırmaları yapılmaktadır.
6. Çocuklara serbest resim yaptırılmaktadır.
7. Çizgi alıştırmaları yaptırılmaktadır.

Çocuğu okuma yazma öğretimine hazırlamak amacıyla yapılan bu çalışmalar sırasında dikkat edilecek noktalardan birisi, bütün öğrencilerin bu etkinliklere katılmasına gerek olmadığıdır (Özkan-Ağlı-Çiçek, 1984: 27, 28).

Temel becerilerin kazandırılması sırasında öğrencilerden bazıları bocalayabileceklerdir. Birinci sınıf, çocuğun beden ve ruhça geliştiği, gelişimi için temel beceriler kazandığı ve bunlara ilişkin kalıp oluşturduğu dönemdir. İlkokuma yazma etkinlikleri sürdürülürken bütün enerjisini ürüne yönelten öğretmen, öğretme-öğrenme etkinliklerini gözden kaçırarak bazı yanlışlıklar yapabilir. Bunun nedeni öğretmenin öğrencileri yalnızca okuma yazma öğrenmelerine göre değerlendirmesidir. İlkokuma yazma öğrenme öğretme etkinlikleri kadar doğru beceriler kazandırmak da önemlidir. Öğretmenin, çocuğun bocalama ve geçiş dönemini planlı bir şekilde doldurması çocuğun olumlu yönde değişmesini sağlamaktadır. Ancak öğretmenin karmaşa ve boşluğu fark etmemesi durumu da çocuğun öğretme ve öğrenmeye ilişkin istenmeyen davranışlar kazanmasına yol açabilmektedir (Ünüvar-Çelik, 1999: 2).

Öğrencilerin öğrenim yaşantılarının ilk yıllarındaki olumsuz eğitsel yaşantılar, kendilerine olan güvenlerinin sarsılmasına, okuldan kaçma ve okula gelmeme gibi davranışların ortaya çıkmasına, öğrenilmiş çaresizlik gibi olumsuz tutumların kazanılmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırıcı yönde çalışmalar yaparak onları sürekli olarak güdülemektedir. Öğrenme geriliği olan öğrencilerle de özel olarak ilgilenilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönleri öğretmenler tarafından sürekli olarak izlenerek gerekli tedbirler alınabilmektedir (Cemaloğlu, 2001: 3). Öğrencilerin öğrenmesini sağlamak amacıyla öğretmenlerin cümle yönteminin dışındaki yöntemleri de uygulayabilmesi gerekmektedir.

“Öğretimde en iyi yöntem yoktur” okuma alanındaki otoritelerin genel görüşüdür. Bir yöntem diğerinden daha iyi değildir. Okuma öğretimi sırasında çocukların bireysel farklılıklarına uygun yaklaşımlar kullanılmalıdır (Heilman, 1967: 10). Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre yöntemi, araçları, zamanı planlayabilmelidir.

Türkiye’de okuma yazma öğretiminde tek bir yöntem kullanılmaktadır. 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar kullanılan cümle yönteminin yerini, ses temelli cümle yöntemi almıştır.

1.2.4. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ

Ses Temelli Cümle Yöntemi, adından da anlaşılacağı gibi karma bir ilkokuma yazma yöntemidir. Ses yöntemi ile cümle yöntemi bir arada kullanılmaktadır. Cümleden başlayarak, kelime, hece, sese bölme aşamalarının oluşturduğu karma yöntemden farklı, ses başlangıç alınarak hece, kelime, cümle birleştirme aşamaları birbirini izlemektedir.

Güneş (2004), karma yöntemler uygulandığında tek yöntem yerine iki ya da üç yöntemin harmanlandığını belirtmektedir. Bu yöntemler, harf-fonetik, fonetik-hece, fonetik-kelime, hece-kelime-harf, cümlecik-cümle, kelime-cümle, kelime-hikaye-cümle vb. şekillerde bir araya getirilerek harmanlanmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ses-cümle yöntemleri harmanlanarak oluşturulduğundan ses ve cümle yönteminin özelliklerinin bazılarını taşımaktadır.

Ses (fonetik) yönteminde, önce ünlü ve ünsüz harfler kavratıldıktan sonra ikili, üçlü ve dördü heceler oluşturulmaktadır. Yoğun hece çalışmasından sonra seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler ve metinler oluşturulmaktadır. Ses yöntemiyle okuma yazma öğretiminde tekrar çalışmaları çok yapılmaktadır.

Çelenk (1993) geliştirdiği “aşamalı bireşim” yöntemi ile ses yönteminin olumsuz yönlerini azaltmaya çalışmaktadır. Çelenk, klasik ses yönteminin anlamsız tekrarlarını gidermek ve öğrencinin görme alanını daraltmamak için, geliştirdiği yöntemde öğrenilen seslerle hemen yeni heceler ve yeni kelimeler oluşturmaktadır

Ses temelli cümle yönteminde de aşamalı bireşim yönteminde olduğu gibi, öğrencileri anlamsız tekrarlardan korumak amacıyla öğretilen seslerle hemen hece, kelime ve cümle oluşturulmaktadır.

Öğrencinin görme alanının ve göz sıçramalarının ses yöntemi ile daraltıldığı belirtilmektedir. Ancak yöntem tam olarak uygulandığında, elde edilen seslerle hemen bütüne gidilmektedir, böylelikle göz sıçramaları ve görme alanı daralma olasılığı ortadan kalkmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi, Çelenk’in geliştirdiği “aşamalı bireşim yöntemine” benzemektedir. Ses temelli cümle yönteminde seslerin veriliş sırası farklıdır ve ses temelli cümle yönteminde görsel materyaller ağırlıklı olarak kullanılmaktadır.

Akyol (2001), “resimli ses yöntemi” ve “sesten okuma yöntemi” nde resimler kullanarak okuma yazma öğretiminin geliştirildiğini aktarmaktadır. İki yöntemde de okuma yazmanın kavratılmasında resimlerin ağırlığı bulunmaktadır. Ses verilirken resimle desteklenmektedir, böylelikle çocuğun hem görsel yanı hem de işitsel yanı geliştirilmektedir. Ses yöntemine yapılan eleştirilerden biri de işitsel yön üzerinde çok durduğu ve görselliği dikkate almadığıdır. Ancak ses temelli cümle yönteminde, işitsel yön kadar görsel yön de geliştirilmektedir.

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri aşağıda verilmiştir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 225, 226):

1. Türkçe’de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe’nin ses yapısına uygundur.
2. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencinin dil gelişimine katkıda bulunmaktadır.

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

Ses temelli cümle yöntemi genel olarak bireşim yönteminin çoğu olumsuz tarafını azaltmaktadır. Bu yöntemle öğrencilerin cümle yönteminden daha önce okumaya geçebilecekleri belirtilmektedir. Güneş (2005), pilot okullardaki öğrencilerin ses temelli cümle yöntemi ile aralık ayında okumaya geçtiklerini belirtmektedir.

Ses temelli cümle yöntemi de cümle yöntemi gibi sarmal bir yapıya sahiptir. Yani ses öğretimi ile birlikte hece, kelime ve cümle aşamaları da birlikte devam etmektedir.

Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminin devreleri aşağıda verilmiştir:

1. İllkokuma Yazmaya Hazırlık
2. İllkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme
 - a. Sesi Hissetme ve Tanıma
 - b. Sesi Okuma ve Yazma
 - c. Sesten Heceler, Hecelerden Kelimeler, kelimelerden Cümleler Oluşturma
 - d. Metin Oluşturma
3. Okur Yazarlığa Ulaşma

İllkokuma yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-görsel sunu birlikte ele alınmaktadır. Yazma öğretimi bitişik eğik yazı ile yapılmaktadır.

1.2.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi Hazırlık Devresi

İllkokuma yazmaya hazırlık aşamasında genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmaktadır.

Genel hazırlık öğrencinin okul ortamına, sınıfa, arkadaşlarına ve öğretmenine alışması için gerekli çalışmaların yapıldığı aşamadır. Şarkılar, tekerlemeler, şiirler birer araç olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler çeşitli yönleriyle tanınmaya çalışılmaktadır.

Okumaya hazırlık; öğrencilere oturma, kitap tutma ve açma, resimler üzerinde konuşup tartışmaların yapıldığı (görsel okuma), okumaya özendirmek için masal, şiir vb. okunduğu aşamadır. Bir başka deyişle, bu aşamada öğrenciyi okumaya ısındırma çalışmaları yapılmaktadır.

Yazmaya hazırlık; el kol kaslarını geliştirmek için el hareketlerinin, boyama çalışmalarının, kalem tutma alıştırmalarının, bitişik eğik yazı çalışmalarına hazırlayıcı serbest çizgi çalışmalarının yapıldığı aşamadır.

Hazırlık aşaması, öğrencinin öğretmene, öğretmenin öğrenciyi ısınmasını sağlayan önemli bir dönemdir.

1.2.4.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma aşamalarını içermektedir.

Sesi Hissetme Tanıma : Sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlama çalışmalarından oluşmaktadır. Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme gibi etkinliklerle ses hissettirilmektedir. Sesin geçtiği kelimelere örnekler buldurulmaktadır. Kelimeler söylenirken sesler vurgulanmaktadır. Görsellerden yararlanarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılmaktadır.

Sesi Okuma ve Yazma: Sesin okunup, yazıldığı aşamadır. Öğretmen tahtada harfin bitişik eğik yazılışını göstererek öğrencilerle birlikte okumaktadır. Çizgisiz kağıtlara, alıştırma kağıtlarına sırasıyla yaptırılmaktadır. Harfin doğru yazılıp okunması önemlidir.

Heceler Kelimeler ve Cümleler Oluşturma: İlkokuma yazma öğretiminin en önemli aşaması seslerden heceler; hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturma aşamasıdır. Verilen iki sesin arkasından, bu seslerle heceler oluşturulmaktadır. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmaktadır. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek yeni heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulmaktadır. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde

durulmaktadır. Öğrenilen kelimeler yeteri kadar olmadığında resimler (görseller) kullanılarak cümleler oluşturulmaktadır.

Metin Oluşturma: Öğrenilen kelimelerden, yeni cümleler, cümlelerden metinler oluşturulmaktadır.

Ses temelli cümle yönteminde seslerin öğretimi ses gruplarına göre yapılmaktadır ve öğretim sırasında önce küçük harfler öğretilmektedir. Öneri ses grupları şöyledir:

- Birinci Grup: e, l, a, t
- İkinci Grup: i, n, o, r, m.
- Üçüncü Grup: u, k, ı, y, s, d
- Dördüncü Grup: ö, b, ü, ş, z, ç
- Beşinci Grup: g, c, p, h
- Altıncı Grup: ğ, v, f, j.

Gruplardaki seslerin yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilmektedir. Ses gruplarının düzenlenmesinde harflerin yazım kolaylığı ve anlamlı kelime üretmedeki işlevliği dikkate alınmaktadır.

İlkokuma yazma öğretim sürecinde fişler kullanılmamaktadır. Öğrenilen ses, hece ya da kelime öğrenci çalışma tablosuna yazılmaktadır. Öğrenci çalışma tablosu; ses ile ilgili resmin olduğu, sesin yazıldığı ve elde edilen hece ve kelimelerin yazıldığı üçe bölünen bir tablodur. Tablolardan biri öğretmede, biri öğrencide ve biri de sınıfa asılmak üzere üç tane yapılmaktadır. Her ses grubu için ayrı çalışma tablosu yapılmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde her ses öğretimi sonunda öğrenci gözlem formu doldurulmaktadır. Programda yer verilen değerlendirmeler yapıldığında öğrencinin geri kaldığı noktalar belirlenebilmektedir.

1.2.4.3. Okur Yazarlığa Ulaşma

Serbest okuma aşaması da denilmektedir. Öğretim sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikayeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıf arkadaşlarına okumaları sağlanmaktadır.

Ses temelli cümle yöntemi 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot illerde uygulanmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde uygulanmaktadır.

Bu eğitim öğretim yılına kadar uygulanan cümle yönteminin de olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır.

1.2.5. CÜMLE YÖNTEMİ

2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar ilkokuma yazma öğretimi, “cümle yöntemi (çözümleme yöntemi ya da tündengelim yöntemi)” kullanılarak yapılmıştır. Cümle Yöntemi devrelerden oluşmaktadır.

Cümle yönteminin en önemli araçları fiş cümleleridir. Öğrenci, yazı olarak, ilk defa bu cümlelerle karşılaşacaktır. İlkokuma yazma öğretimi başlangıcından harfleri tanımaya kadar, bu cümlelerle yapılmaktadır. Bu nedenle öğretmen, yıl içinde çocuklara öğreteceği cümleleri öğretim yılı başlamadan önce belirlemelidir (Özkan-Ağlı-Çiçek, 1984: 21).

Öğretilecek cümlelerde göz önünde bulundurulacak özellikler genel olarak aşağıda verilmiştir (Öz, 1998: 53,54):

1. Verilecek cümlelerin, işlenecek olan Hayat Bilgisi üniteleri ile ilgili olması,
2. Cümlelerin, 7 yaş seviyesindeki öğrencilerin anlayabileceği nitelikte olması,
3. İki üç kelimele cümlelerle başlanması, daha sonra kelime sayısının artırılması,
4. Verilecek cümlelerin, öğrencilerin yaşantıları ve çevreleriyle ilgili olması,
5. Cümlelerde yalnız nokta, soru işareti, virgül ve konuşma işareti kullanılması,
6. Cümlelerle programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi,
7. Verilen ilk cümlelerin kısa emir cümleleri olması, daha sonra ise kolaydan zora doğru gidilmesi gerekmektedir.

Cümle yöntemi altı devreden oluşmaktadır. Her bir devreye ayrılan süre esneklik, karar öğretmene bırakılmıştır. Öğretmen sınıfın seviyesini temel alarak yeni bir devreye geçebilmektedir.

Keskinkılıç (2002) öğretmenin, çevrenin, öğrencinin ve okulun özelliklerine göre devrelerin zamanına karar verip, planlayacağını belirtmektedir.

Cümle yönteminin devreleri:

1. Hazırlık devresi,
2. Cümle devresi,
3. Kelime devresi,
4. Hece devresi,
5. Harf (ses) devresi,
6. Metin ve serbest okuma devresi'dir.

İlkokuma ve yazma devreleri birbirinden kopuk ve birbirinden bağımsız devreler değildir. Bu devreler birbiri ile içiçe, birbirini birleştirici, bütünleştirici ve önkoşullu öğrenmeyi gerektirici niteliktedir. Herhangi bir fiş cümlesi, cümle tanıma devresinde yeteri kadar öğretilmeden, kelime tanıma devresine geçilmesi sorun oluşturmaktadır (Cemaloğlu, 2001: 97).

Hazırlık devresinde öğrencinin özellikleri belirlenerek, öğrencilere ön çalışmalar yaptırılmaktadır. Bir devreden diğer devreye geçişi öğrencilerin kavrama düzeyi belirlemektedir. Cümle yönteminde devreler iç içe işlenmektedir.

1.2.5.1. Hazırlık Devresi

Hazırlık devresi öğrenme öğretme sürecinde en kolay devre olarak düşünülmektedir. Ancak gerçekte hazırlık devresi en zor devredir. Bu devrede öğretmen, öğrencileri okuma yazmaya ve okula hazırlarsa diğer devrelerde yapılacak çalışmalar daha verimli olacaktır. İlkokuma yazma devresinin temeli hazırlık devresi ile atılmaktadır.

1.2.5.2. Cümle Devresi

Cümle öğretimi, hazırlık devresinde çocukta oluşturulan tutumların üzerine kurulmaktadır. Cümle devresi, çocuk için son derece önemlidir. Çocuk, daha önce hiçbir anlam taşımayan çizgilerin bir anlamı olduğunu öğrenecektir.

Bu dönem çalışmalarının amacı; cümleyi oluşturan kelimeleri, kelimeyi oluşturan harflerin neler olduğunu öğrencilerin sırasınca algılamasıdır. Bu; kelimeyi ve harfi cümleden ayrı ayrı tanımaya çalışarak, okuyarak ve yazarak değil; cümlelerin

bütünlüğünü oluşturan parçaların olduğunu öğrencinin bilincine yerleştirerek, parçaların algılanmasına doğru yön alan sürece öğrenciyi adapte etmektir (Keskinılıç, 2002: 171).

Bir cümlelin tam olarak kavranılmış sayılabilmesi için (Öz, 1998: 87):

1. Öğrencilerin bu cümleyi başka cümleler arasından ayırt edip okuyabilmeleri,
2. Öğretmen tarafından söylendiğinde, cümleye bakmadan yazabilmeleri gerekmektedir.

Harflerin satır çizgilerinden bir parça taşması gibi acemilikler zamanla düzelmektedir. İlk cümleleri bütün öğrenciler aynı düzgünlükte yazamayacağından, öğretmenin sabırlı olması, teşvik edici söz ve davranışlarla daima yüreklendirmesi gerekmektedir (Özkan-Ağlı-Çiçek, 1984: 33).

Cümle çalışması yapılırken, okuma ve yazma etkinlikleri birlikte yürütölmektedir. Öğretmenlerin gerek fiş cümlelerini yazdırırken gerek okuturken öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmeleri gerekmektedir. Zamanında düzeltilmeyen hatalar yerleşirse, ileride onların düzeltilmesi daha da zorlaşmaktadır.

Değerlendirme, cümle öğretiminin ilerleyişi hakkında öğretmenlere bilgi vermektedir. Öğretmenler de böylelikle sınıfın düzeyine göre “cümle öğretiminin hızını” ayarlayabilmektedir. Bir cümlelin kavranması, o cümlelin ufak tefek yanlışlarla da olsa yazılabilmesi ya da okunabilmesidir.

Cümle devresinde cümleler ilerledikçe öğrenciler, fiş cümlelerinde yazılışı ve sesleri birbirine benzeyen öğelerin olduğunu fark etmektedir. Sınıfın çoğunluğunun kelime devresine hazır olduğunu gören öğretmen, kelime devresini işlemeye başlamaktadır.

1.2.5.3. Kelime Devresi

Kelime, dilin önemli bir parçasıdır. Kelimeler anlamlıdır ve biraraya gelerek cümleleri oluşturmaktadır. Çözümleme çalışmalarının ilk basamağı kelime tanıma basamağıdır. Cümlelerin, kelimelere bölünme aşamasıdır.

Çocuklar cümlelerdeki kelimeleri ayırt etmeye, tanımaya başladıklarında kelime devresine geçilmektedir. Buna “gizli çözümleme” yi sağlamak amacıyla yinelenen kelime de yardımcı olmaktadır (Nas, 2001: 117).

Sınıfın kelime devresine başarıyla devam ettiği belirlenince hece devresine geçilmektedir.

1.2.5.4. Hece Devresi

Cümle yönteminde hece devresine, kelimelerin bölünmesiyle geçilmektedir. Bu devreye kadar dilin anlamlı parçaları ile çalışılırken bu devrede, çocuklar için daha soyut bir çalışma başlamaktadır.

Öğretmen değerlendirmeler yaparak, öğrenciler tarafından çok iyi tanınan kelimeleri belirlemektedir. Öğrenciler tanıdıkları kelimeleri hecelerine ayırmaya çalışmaktadır.

Hece çalışmasında heceleri tek tek okutmak yerine, elde edilen hecelerden çocuklar için anlamlı kelimeler, bu kelimelerden cümleler, bunlardan da metinler oluşturularak, okutulmalıdır. Hecetlemek, bir sözcüğü, cümleyi hece hece okutmak yanlıştır. Bu, göz sıçramalarını kısaltmaktadır (Nas, 2001: 138).

Hece devresi kavratıldıktan sonra, çözümlemenin son aşaması olan harf aşaması gelmektedir. Bu aşamada sınıfın çoğunluğunun sesleri tanımaya başlamasıyla harf devresine geçilmektedir.

1.2.5.5. Harf Devresi

Okuma yazma öğretimi; cümle, kelime ve hece çalışmaları ile devam ederken öğrenci belli bir zaman sonra sesleri tanımaya başlamaktadır. Ünlü harflerin bir kısmını hece çalışmasında öğrenmektedir. Harf devresinde planlı olarak seslerin verilmesine başlanmaktadır, harflerin adı öğretilmemektedir.

Harf adlarının mümkün olduğunca geç öğretilmesinin sebebi, baştan beri öğrencilere kazandırılmak istenen anlayarak, hızlı ve anlamlı okumayı bozmamaktır. Eğer baştan itibaren harflerin sesleri değil, “de, be, ce” şeklinde adları öğretilirse, çocuk dışardan gelen karışmaların da etkisiyle, cümle yönteminin amacına uymayan bir okuma yoluna itilmektedir (Özkan-Ağıl-Çiçek, 1984: 55).

Keskinkılıç (2002)'ın belirttiği gibi öğrenciler ses ve anlam ilişkisini algıladıktan sonra okuma yazma eylemi gerçekleşmektedir. Öğrenci harfi, yazılanlar arasında algıladıktan sonra sesini çıkartmaktadır. Ancak öğrencinin okurken harfe değil bütüne odaklanması gerekmektedir. Böylelikle görme ve tanıma alanı daralmadan, doğru bir okuma alışkanlığı kazanmaktadır.

Öğrencilerin büyük bölümü ses aşamasında okuma yazmayı çözmeye başlamaktadır.

1.2.5.6. Serbest Okuma Devresi

İlkokuma yazma öğretiminde, çözümlene basamakları tamamlandıktan sonra serbest okuma yazmaya geçilmektedir. Serbest okuma devresinde kazandırılmaya çalışılan becerilerin yerleşmesi için çalışılmaktadır.

Serbest okuma çalışmalarında yapılacak çalışmalar (Keskinkılıç, 2002: 244):

- Bu devre çalışmalarına, çocuklara kısa ve kendilerine tanıdık gelen kelimelerin yer aldığı metinlerle başlamak gerekmektedir. Bu durum çocuğun okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesini, varsa okumaya karşı korkularının giderilmesini sağlamaktadır.
- Bu devrede sunulacak okuma materyallerinin az yazılı ve bol resimli olması çocukların daha fazla ilgisini çekmektedir.
- Bu devrede öğretmen, öğrencilerine kitap kullanma alışkanlığını kazandıran çalışmalar yaptırmaktadır. Okuma kitabının nasıl tutulduğu, kitap sayfalarının kitabın sağ tarafından, sağ işaret parmağı ile ses çıkartmadan sola doğru yavaşça çevirme becerileri kazandırılmaktadır. Okuma metni ile göz arasında gerekli mesafenin ayarlanmasına, kalıcılığının sağlanmasına çalışılmaktadır.

Çocuk artık okuma yazma mekanizmasını kavramıştır. Bu devrede düzeyine ve okuma eğilimine uygun çeşitli metinlerle, çocuk edebiyatı ürünleriyle tanışacaktır. Çocuğun okur-yazar olması yetmemekte, okuma alışkanlığının işlevselliğe dönüşmesi, dahası eleştirel okumanın gerçekleşmesi gerekmektedir (Nas, 2001: 183).

Serbest okuma döneminde, öğrenciler, birden bire uzun ve kendilerine yabancı kelimelerin yer aldığı metinlerle karşı karşıya getirilmektedir. Çocuğun okumadan

bıkmasına hatta okumaya karşı korku oluşturmasına neden olabilmektedir. Bu dönemdeki okuma materyallerinin bol resimli az yazılı olması gerekmektedir (Akyol, 2001: 133).

Serbest okuma devresi çok önemlidir. Çocukluk, belki de insanın yaşamında kitaba en çok ilgi duyduğu dönemdir. Bu dönemdeki okuma ilgisi doğru yönlendirildiğinde çocuk, kitap okumayı alışkanlık düzeyine taşıyabilmektedir.

Serbest okumaya geçiş döneminde öğretmenlerin en önemli çabası, öğrencilerin ömür boyu yapacakları bir eylemi coşkulu yaşantı haline getirebilmektir. Bu devrenin en temel özelliği öğrencinin okuma yazma eyleminden zevk alıyor olmasıdır (Keskinkılıç, 2002: 244).

Öğretmenin bu devreye çok iyi hazırlanması gerekmektedir. Çocuğun ilgi alanına uygun çeşitte kitaplar araştırılarak, çocukların okuma ilgisi beslenebilir. Serbest okuma devresinin sonuna gelindiğinde okumaya geçemeyen öğrenciler olabilmektedir. Bu öğrencilerin okumaya geçememelerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır.

1.2.5.7. Okumaya Geçemeyen Çocuklar

Çocuk farklı özelliklere, ailelere sahip olarak doğmaktadır. Okula gittiğinde, okuma yazma bir çocuğun hayatındaki ilk akademik deneyim olmaktadır. Okuma, öğrencinin bilerek ya da dikkatsizce gruptaki yaşlılarıyla kıyaslandığı ve yarıştığı ilk okul görevidir (Heilman, 1967: 3).

Öğrencilerin okuma yazmaya geçiş zamanlarında bireysel özelliklerinden dolayı farklılık olabilmektedir. Cümle, kelime, hece devrelerinden herhangi birinde kalıp diğer devreye geçemeyen öğrenciler olmaktadır. Öğrenci cümlenin parçalanmasını belli bir süre kavrayamamaktadır. Bazı öğrenciler de birinci sınıf boyunca çaba göstermemektedir.

İlkokuma yazma çalışmalarında grubun gerisinde kalanlarla ayrıca ilgilenilmesi gerekmektedir. Normal şartlarda okuma yazmayı öğrenemeyecek öğrenci yoktur. Zaten normal dağılım eğrisine ve bireysel ayrılıklara göre, her öğrencinin aynı anda aynı şeyleri öğrenip yapmasını beklemek doğru değildir. Grubun büyük bir çoğunluğu bir arada etkinlikleri aynı zamanda yapıp kazandıkları halde, geride ve ileride bulunanlar

gruptan ayrı bir seyir göstermektedirler. Fakat aradaki bu mesafe çok açılırsa, özellikle grubun gerisinde kalan öğrenciler aleyhine bir durum ortaya çıkmaktadır (Kılıç, 2003: 172).

Öğretmenin, sınıfındaki öğrencilerin neden geri kaldıklarını belirleyerek işe başlaması gerekmektedir. Nedenler ortadan kaldırılmadan öğrencinin okuyamama problemi çözülemez.

Geride kalan öğrencilerin problemlerini, öncelikle geride kalmalarını engelleyerek çözmek gerekmektedir. Yapılacak etkinlikler iyi bir şekilde planlandığı sürece geride kalan öğrencilerin eksiklikleri zamanında tamamlandığından kopmalarda engellenmiş olmaktadır. Bunun için etkinlikler sadece belli bir grup öğrenciye hitap edecek şekilde değil, grubun gerisinde ve ilerisinde bulunanları da kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Cümle öğretim dönemlerinin her birinde yapılacak değerlendirme çalışmalarıyla, her bir öğrencinin gruptan hangi çalışmalar açısından sapma gösterdiği ortaya çıkmaktadır. İşte bu durumda öğretmenin yeniden bu öğrencilere yönelik planlama yapması gerekmektedir (Kılıç, 2003: 172).

Öğrencinin programa giriş becerileri ile program sürecinde becerilerin gelişimi öğretmen tarafından çeşitli ölçme araçları ile gözlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme yapılmadığında öğrencinin geri kalışı ve nedenleri belirlenmemektedir.

İlkokuma yazma öğrenmede başarısız öğrenciler için yapılması gerekenler (Çelenk, 1999: 170):

- **Ailelerle Görüşme.** Öğrencilerin aileleriyle görüşerek muhtemel başarısızlığın nedenlerinin araştırılması ve sorunun çözümü için aile ile işbirliğine gidilmesi gerekmektedir.
- **Öğretmene Güvenme.** Öğrencilere öğretmenlerine güvenmeleri gerektiği fikrinin aşılması gerekmektedir. Çocuğun küçük başarılarını öne çıkarmak önemlidir.
- **Düzye Kümeleri İle Çalışma.** Öğrenciler belirli etkinlikler ya da amaçlar doğrultusunda, derslik içinde düzeylerine göre alt kümelere ayrılarak uygulama yapılabilir.

Heilman (1967), ilk akademik deneyim olan okumanın, çocuğun kendi performansının anne babasının egosuna doğrudan etki ettiği ilk okul aktivitesi olduğunu belirtmektedir. Aile, çocuğun okuma başarı ya da başarısızlığı ile kendisi arasında bağlantı kurmaktadır.

Okumaya geçemeyen ya da okuma güçlükleri yaşayan öğrencilerin velileri ile sağlıklı bir iletişim kurulması gerekmektedir. Bazı aileler başarısızlığı kendi çocuklarına konduramadığı için hem çocukla hem de öğretmen ile çatışmaya girebilirler. Bu gibi durumlarda aileye, çocukların farklı bireysel özelliklere sahip oldukları ve bazılarının daha çok zamana ihtiyacı olduğu anlatılabilir. Bu görüşmeler uzun zaman alabilmektedir.

Ailenin sınıf içinde yapılan etkinliklerle çocuğunun gelişeceğine de inandırılması gerekmektedir. Ev ortamında da ailenin çocuğuna gereken duygusal desteği vermesi, çocuğun gelişimi için çok önemlidir.

Sınıf içinde yapılan çalışmalarda öğrenci, seviyesinin üstündeki etkinliklere katıldığında başarısızlık yaşayacaktır. Başarısızlığın sonucunda hem okumadan soğuyacak hem de duygusal problemler yaşamaya başlayacaktır.

Serbest okuma yazma devresine geçiş yapmamış öğrencilerin kesinlikle devreye ait çalışmalara alınmaması gerekmektedir. Çünkü çocuk başaramadığı etkinliklerle yüzyüze bırakıldığında kendisini çaresiz olarak algılamaktadır ve kendisinden beklenen öğrenme ürünü elde etme süresi uzamaktadır. Bu düzeyde ya da farklı düzeyde olan öğrencilerle yapılacak çalışmalar uygun oldukları devrenin eğitimsel etkinliklerinin sunumu şeklinde devam etmektedir. İstenilen düzeyde erişilemeyen öğrenciler için, çözümlene devresinden uygun olana devam edilerek, uygulamalı olarak hece ve ses devrelerine ağırlık verilmektedir. Okuma yazma öğretimi sürecinin devrelerinde başarılı olmakta oldukça zorlanan öğrenciler olabilmektedir. Öğretmen bu durumda olduğunu sezdiği öğrenciler için yeni bir öğrenme yaşantısı sunabilmesi gerekmektedir (Keskinkılıç, 2002: 243).

Birinci sınıf öğrencisi, öğretmenin sürekli teşvik ve takdirini beklemektedir. Bu nedenle, öğretmenin, her öğrencinin kendi seviyesine uygun başarı kazanabileceği etkinlikler düzenlemesi gerekmektedir.

Heilman (1967), okuma yarışmasında çocuğun ilerlemesinin egosuna, kendine güvenine ve grubun ona olan tutumuna bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu tutum olumlu olduğunda çocuk zamanla okuma probleminin üstesinden gelebilecektir. Eğer okuma başarısızlığı durumunda olumsuz bir tutum sergilenirse, çocuk başarısızlık yaşamaya devam edecek, başarısızlığı içselleştirecektir ve ileri sınıflarda da okuma problemleri yaşamaya devam edecektir.

Okuyamamanın ya da okuma güçlüklerinin ileri sınıflara taşınmaması için, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın çocuğa nasıl yaklaşıldığı çok önemlidir. Okumayı geliştirmek için kullanılan yöntemlerin çocuğun duygularına seslenmesi gerekmektedir.

1.3. OKUMA GÜÇLÜĞÜ VE DUYUŞSAL YAKLAŞIMLAR

Okula başlama çocuğun gelişiminde önemli bir dönemdir. İlk eğitimini ailede alan çocuk, okula başladığında planlı bir eğitim öğretim etkinliğine katılmaktadır. Çocuğun okul heyecanı, ilkokuma yazma öğrenimi ile daha da artmaktadır.

Birinci sınıfta Türkçe okuma yazma öğretim etkinlikleriyle, öğrenci okuma yazma becerisi kazanarak anlama ve anlatım evrenini güçlendirmektedir (Güleryüz, 2001: 4).

Öğrenci, yetişkin bir okur olduğunda, okuma sürecinin nasıl gerçekleştiğinin farkına varmadan okumaktadır, çünkü okuma otomatikleşmektedir.

Ferreiro'nun (1978, 1985, 1986) çocuklarda okuma ve yazmanın kazanımıyla ilgili çalışmalarının sonuçlarına göre, çocukta okuma ve yazma önce figürsel ifadelerle başlamaktadır, tek bir çizim her şeyi ifade etmektedir. Sonra, yazımda kullanılan sembollerin farklılıklarını çocuk kavramaktadır. Üçüncü aşamada ses sembol ilişkisi, daha sonra heceler ve en sonunda alfabenin ilkeleri kavranmaktadır (Akyol, 2001: 22). İlköğretim birinci sınıfa başlayan çocuğun, bu süreci kavrayabilmesi için bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden hazır olması ve bu özelliklerin öğretmen tarafından da bilinmesi gerekmektedir. Köksal (2001), okuma yazma öğretiminde yapılacak hataların, öğrencinin öğrenim yaşamı boyunca tüm derslerdeki başarısını etkileyeceğini belirtmektedir.

Eğitimde başarısızlık üst üste yığılıp, birikerek çoğalmaktadır. Bu nedenle başarısızlığın mümkün olduğunca erken fark edilmesi önemlidir. Okul yıllarının ilk dönemlerinde fark edilen başarısızlık ilköğretim yılları boyunca düzeltilmezse, çocuğun tüm okul yaşamını etkileyebilmektedir (Yavuzer, 2000: 160).

Eğitim öğretim ortamları farklı bireysel özelliklere sahip öğrenciler düşünülerek düzenlenebilen esnek ortamlardır. Eğitim bilimi insanla ilgilendiği için hiçbir şey statik değildir, merkeze bireyi koyan, değişebilen bir yapıya sahiptir. Çabuk öğrenen öğrenciler olduğu gibi, öğrenemeyen ya da geç/güç öğrenen öğrenciler de olabilmektedir. Eğitim, ön öğrenmeleri ve bireysel özellikleriyle okula hazır gelen öğrenciye gerekli öğrenme ortamını sağladığı gibi, ön öğrenmeleri kısıtlı olan ve bireysel özellikleriyle okula hazır gelmeyen öğrencinin de öğrenmesini kolaylaştıracak ortamı sağlamalıdır. Eğitim öğretim ortamları, başarı ve başarısızlık durumları düşünülerek düzenlenmelidir.

İnsanın olduğu her yerde “duygu” da vardır. Eğitim ortamları şekillendirilirken, bilişsel ve psikomotor yön kadar, duyuşsal yönün de ağırlığı hissedilmektedir. Ayrıca duyuşsal yaklaşımlar bilişsel ve psikomotor öğrenmeler üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir.

1.3.1. OKUMA GÜÇLÜKLERİ

Bilginin sürekli yenilendiği bir çağda okuma, sadece temel okul görevi ve ödevi olmaktan çıkarak, bireyin yaşanılan çağa uyumunu sağlayan bir araç haline gelmiştir. Çocuğun önünde ilkokuma yazmadan okuryazarlığa ve devamında okuma alışkanlığına giden uzun bir yol vardır. Bir çok insan bu uzun yolun sonuna kadar gidememektedir. Kişisel nedenler bir tarafa bırakılırsa, iyi bir okur olamamanın en önemli nedenlerden biri, okuma öğrenimi sürecinde yaşanan olumsuzluklardır.

Her öğrencinin beden yapısı, zeka düzeyi, yetenekleri, ilgileri, duygu ve düşünceleri, etkinlikte bulunma biçimleri farklıdır. Bütün bu bireysel farklılıklar okuma gelişiminde farklılıklara yol açabilmektedir. (Akçamete-Avcioğlu, 1996: 56).

Çocuğun bu karmaşık süreci başarmaya hazır olması ve okuma alışkanlığını kazanabilmesi sağlık durumuna, nörolojik ve fizyolojik yapısına, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim düzeyi ile içinde yaşadığı çevrenin koşullarına bağlıdır. Bu etkenlerden

herhangi birinde var olan ve sonradan meydana gelen bir bozukluk, çocuğun okuma öğrenimini aksatabilir, geciktirebilir, hatta tamamen engelleyebilir (Razon, 1980: 74).

Akyol (2001)'a göre bir öğrencinin okuma yazmayı öğrenebilmesi için hazır bulunuşluluk özelliklerini kazanmış olması gerekmektedir. Öğrenci okula başladığında okuma yazma öğrenmeye hazır değilse okuma güçlükleri yaşamaya başlayacaktır. Öğrencinin karşılaştığı okuma güçlüklerinin kaynakları (Akyol, 2001: 26, 27, 28, 29, 30-Razon, 1980: 74, 75, 76, 77, 78):

- Okula Başlama Olgunluğu
- Görsel Ayrım (Görme Bozukluğu)
- İşitsel Ayrım (İşitme Engelleri)
- Sözel Dil Gelişimi /Gecikmiş Dil Becerisi
- Dikkat Eksikliği
- Duygusal Açıdan Olgunlaşma
- Sosyal Olgunluk Düzeyi
- Ev Çevresi
- Okul Çevresi
- Fizyolojik Nedenler
- Nörolojik Nedenler
- Zeka Geriliği ya da Yetersizliği
- İhtiraslı Anne-Baba
- İki Dil Konuşulması
- Sosyoekonomik Düzeydir.

Heilman (1967)'a göre okuma güçlüklerinin nedenleri; fiziksel çıkmazlar, entellektüel kapasite, eğitim ile ilgili etkenler, duygusal karışıklık ve ev çevresidir. Moyle (1972) 'e göre okumada geri kalmanın nedenleri; düşük zeka, disleksi, fiziksel durumlar, dil güçlükleri, kişilik ve duygusal etkenler, çevresel etkenler ve okuldaki etkenlerdir. Razon (1980) ve Akyol (2001)'e göre çocuğun okuma öğrenmeye hazır olması ile ilgili etkenler ve okuma öğrenmeyi güçleştiren etkenler birbiriyle ilişkilidir ve aralarında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da bulunmaktadır.

Heilman (1960), görme bozukluğunu, işitme kaybını, düşük enerjiyi, yetersiz dikkat süresini, okula devamsızlık ve fiziksel yetersizlikten kaynaklanan özel dil yetersizliğini fiziksel çıkmazlar başlığı altında toplamaktadır.

Okula başlama olgunluğuna sahip olmayan çocuk, okuma öğreniminde pek çok güçlükle karşılaşmaktadır. Bu çocukların ilk okula başlamadan önce bir okulöncesi eğitim kurumunda eğitim görmemiş olmaları, ilkokula uyum sağlamalarını geciktirdiğinden, okumada da zorluk çekmelerine neden olmaktadır. Okul öncesi devredeki tecrübelerin azlığı, evdeki kültürel düzeyin yetersiz oluşu, çocuğun okumaya ve okula ilgi duymasını engelleyebilmektedir (Razon, 1980: 78).

Düşük sosyoekonomik düzey grubu deneklerinin, % 74'ünün okula giden kendisinden büyük ağabey ya da ablaları olmasına karşın, % 96'sının okula başlamadan önce hiç kağıt kalem kullanmadıklarını ebeveynlerle görüşme sırasında belirlenmiştir. Çocuk evde gerekli olan ilgi, eğitici oyuncak ve bilgiyi bulamadığı gibi, dış çevre ile ilişkisi de aynı çevredeki komşuları ziyaret etme çerçevesi içinde kalmıştır (Davaslıgil, 1980: 175).

Okuma öğrenimini engelleyen kusurlardan bir diğeri görme bozukluklarıdır. Görme fonksiyonunu sağlayan görme keskinliği, görsel ayırma ve görsel hafıza gibi yeteneklerden birinin iyi gelişmemiş olması okuma öğrenimini aksatabilmektedir. Çocuğun okuma sırasında yaptığı hataları inceleyen uzmanlar, özellikle görsel ayırma yeteneğinden yoksun olan çocukların, şekil açısından benzer harfleri ayırt edemedikleri için, okumayı sökmeye güçlüğü uğradıklarını saptamışlardır (Razon, 1980: 74).

Okuma öğretiminde görme önemli bir konudur. Bazı çocuklar sadece uyarıcının (harf, kelime, cümle, resim vb.) ana karakterlerine dikkat etmektedir ve detayları (şekil, ebat, renk vb.) dikkate almamaktadır. Harfin yüksekliğini fark ederken, diğer özelliklerini ihmal etmektedirler. Bu yüzden kelimeleri eşleştirmeleri istenince pek çok yanlış yapmaktadırlar. Böylece çocuklar genellikle b,d ve p harflerini birbirleriyle karıştırmaktadırlar. Benzer sorunlar kelime ve bağlaçlarda da görülmektedir. Örneğin, “ve” yerine “ev” gibi. Bu tür yanlışlıklar kelime ve harfleri uygun şekilde hafızaya alamama ve hafızadan geri getirememenin sonucudur. Yaş ilerledikçe bu tür yanlışlar

ortadan kalkmakta fakat, birinci sınıf çocukları bundan olumsuz etkilenmektedirler (Akyol, 2001: 28, 29).

Görme engeli gibi işitme engelini de okuma öğrenimini aksattığı bilinmektedir. İşitme keskinliğinin, işitsel ayımsallaştırma ve işitsel anlama yeteneklerinden birinin yetersiz olması, çocuğun okuma sırasında zorlanmasına neden olmaktadır. Çocuğun okumayı sökebilmesi için, duyduğu sesler arasındaki farkları algılayabilmesi ve bu seslerin karşılığı olan basılı işaretleri tanıyabilmesi şarttır (Razon, 1980: 74).

Dil alanındaki herhangi bir zayıflık, okuma ilerlemesinde zorluklar çıkartabilmektedir. Konuşma dilinde güçlükleri olanlar okumaya başlarken yaşitlarından geriden başlamaktadırlar. Dilin kullanımında becerinin olmayışının nedenleri, doğuştan düşük beceri, düşük konuşma yeteneği ve zayıf dilsel çevredir (Moyle, 1972: 208).

Telaffuz hataları, işitme özüne bağlı konuşma kusurları, dil, dudak ve damak oluşumundaki özürlükler, kekemelik ve afazi gibi haller okuma alışkanlığının kazanılmasını engelleyen durumlardır. Düzgün konuşamayan, kendini rahat ifade edemeyen ve kelime bilgisi sınırlı olan çocukların, okumaya başladıkları sırada sıkıntı çektikleri bilinen bir gerçektir. Dile bağlı olarak sembolik fonksiyonun gelişmemesi de, çocuğun okuma öğrenimini aksatabilmektedir. Çünkü anlamsız işaret ve sesleri anlamlı kelimeler haline getirmek, sembolik fonksiyon sayesinde olmaktadır (Razon, 1980: 75).

Okuma öğrenimini etkileyen diğer bir neden de gecikmiş dildir. Konuşmaya geç başlayan çocukların bir kısmında kelimeleri doğru telaffuz edememe ve doğru cümle kuramamanın yanısıra, okuma alışkanlığının geç oluştuğu ve kusurlu olduğu dikkati çekmiştir. Ancak her geç konuşan çocuk da okuma güçlüğü yaşamamaktadır (Razon, 1980: 75).

Çevre olanakları içinde en önemlisi “anadil” in kullanılması ve çocuğun bunu işitme fırsatıdır. Çocuk, dili ne kadar zengin ve doğru kullanımı ile duyarsa, konuşmasında da o denli düzgün ve zengin bir ifadeye sahip olma fırsatını bulmaktadır. Bunun için evde düzgün bir Türkçe'nin kullanılması, çocuğa konuşma fırsatının verilmesi gerekmektedir (Oktay, 1996: 28, 29).

Dikkat sürelerinin kısa olması da okuma öğrenimini etkilemektedir. Çocuklar görsel, işitsel, dokunma vb. yollarla pek çok uyarıcı ile karşı karşıya kalmaktadır.

Ancak okuma öğrenirken çocuk çok küçük bir parça üzerinde dikkatini yoğunlaştırmaktadır. Çocuğun dikkatini tam anlamıyla toplayamaması, onun okuma öğrenimine engel olabilmektedir (Akyol, 2001: 29, 30). Dikkatleri dağınık olan çocukların dikkat süreleri zamanla geliştirilebilmektedir.

Duygusal açıdan olgunlaşmamış olan çocuklarda da okuma alanında sorunlar görülmektedir. Anne ve babasına aşırı derecede düşkün olan sessiz, sıkılgan ve çekimser çocuklar, okumayı huzur ve rahatlıklarını bozan öğrenme faaliyeti olarak görmektedir. Bazı çocuklar da başka öğrenme durumlarında yaşadığı başarısızlıkları, okuma öğreniminde de yaşayacağından korkmaktadır. Çeşitli nedenler yüzünden duygusal gelişimi aksayan çocuklarda görülen motivasyon, dikkat, ilgi ve irade yokluğu okuma öğrenimini de olumsuz yönde etkilemektedir. Duygusal bozukluk okuma öğrenimini aksatabileceği gibi, okuma başarısızlığı da, çocukta duygusal bozukluklara yol açabilmektedir (Razon, 1980: 76).

Okuma süreci gibi karışık bir aktivitede, öğrencinin duygusal değişmezliği önemlidir. Duygusal güçlükler, birçok zayıf okuma ilerlemesi olan çocuğun özelliğidir ve bu güçlükler başarısızlığın nedeni olarak kabul edilmektedir.

Çocuğun sosyal olgunluk yönü de okuma yazma öğrenmeyi etkilemektedir. Yaşlıları ile birlikte olma, onlarla oynama, tecrübelerini ve görüşlerini paylaşma isteği 3-4 yaşlarından başlayarak, artan şekilde devam etmektedir ve ergenlik döneminde doruk noktasına ulaşmaktadır. Çocuğun yaşlıları ile olmak istemesi, onlarla birlikte olmayı, oynamayı, paylaşmayı başarabilmesi, onda sosyalleşmenin en önemli belirtileridir. Okul bu nedenle çocuk ve genç için önemlidir. Okul, aynı sınıf ortamı içinde çocuklara birlikte öğrenme tecrübesini kazandırırken, teneffüslerde oynama, işbirliği yapma, birlikte ders çalışabilme imkanını da sağlamaktadır. Okul öncesinden başlayarak, her gelişim kademesindeki çocuk için okulda kuracağı arkadaşlıklar son derece önem taşımaktadır (Oktay, 1996: 48).

Okuma öğrenmede çevre etkeninin önemi de vurgulanmaktadır. Yetersiz eğitim atmosferi olan evlerden gelen çocuklardaki birçok duygusal problem zayıf ebeveyn ilişkileriyle direk bağlantılıdır. Çocuğun ev hayatı ve yaşadığı alan okula hazırlığına ve okula karşı tutumlarına direk etki edebilmektedir (Moyle, 1972: 209).

Çevresel şartlar, öncelikle bireyin zeka gelişimini etkilemektedir. Ayrıca çeşitli zeka evrelerinde çocuğun değişik konulara duyduğu ilginin şekillenmesinde de önemli rol oynamaktadır. Bu bakımdan, okumaya büyük değer veren anne-baba ve öteki aile bireylerinin okumaya ilgi duyduğunu, anne babanın boş zamanlarında sık sık kitap, dergi, gazete vb. şeyler okuduğunu gözleyen çocukların günlük çeşitli faaliyetleri arasına, kitapla, defterle ilgili olanlarının girmesi doğal, hatta kaçınılmazdır (Oktay, 1996: 28).

Okul çevresi de çocuğun okuma öğrenimini etkilemektedir. Yaşam boyu süren eğitimin, düzenli ve programlı bölümünün gerçekleştirildiği okul ve bu konuda en büyük sorumluluğa sahip olan öğretmen, çocuğun okula geldiği ilk günden başlayarak, onunla iyi ilişkiler kurma yolundaki çabaları aile tarafından da desteklendiği zaman, çocuğun anne babası gibi öğretmeni de sevmesi kolaylaşmaktadır. İçinde korkunun değil, sevgi ve anlayışın, karşılıklı yardımlaşmanın bulunduğu bir sınıf, aynı zamanda iyi bir öğrenme öğretme ortamıdır (Oktay, 1996: 45).

Öğretmenin çocuğu anlayışla ele almaması, ona rehberlik edememesi, uygun yöntemlerle öğretim yapamaması, çocuğun okula uyumunu güçleştiren başka bir etkendir. Okulda çocukların aşırı baskı altında tutulmaları ya da tam bir başboşluk içine bırakılmaları, okumaya karşı çocukta mevcut olabilecek motivasyonu ortadan kaldıran büyük eğitimsel hatalardır (Razon, 1980: 77).

Heilman (1967), çocuğun okul değişiklikleri ve karışıklığa neden olan farklı öğretim yöntemlerini, ihtiyaç duyduğunda bireysel eğitim desteği almamasını, okulun okuma başarısızlığını değerlendirememesini, zayıf öğretmen hazırlığından kaynaklanan öğretim yetersizliğini ve çocuğun okuma seviyesine uygun okuma materyallerinin sağlanamamasını, öğrencinin okuma güçlüklerine neden olan eğitimsel etkenler olarak belirtmektedir.

Okuma öğrenimi fizyolojik bozukluklardan da etkilenmektedir. İç salgı bezlerindeki görevsel bozukluğun, metabolizmadaki bir özrün, zihinsel fonksiyonları etkilediği bilinmektedir. Bu tür fizyolojik bozukluklar hareketlerde koordinasyon yetersizliğine yol açtığı gibi, dil özürlerinin ortaya çıkmasına, okuma faaliyetinin de zayıflamasına neden olurlar (Razon, 1980: 76).

Okuma öğrenimini nörolojik işleyişteki bozukluklarda etkilemektedir. Beyindeki bir lezyon, beyin yarı kürelerinden birinin diğerinden üstün oluşundan (serebral dominans açısından) ortaya çıkan bir gecikme, buna bağlı olarak tek yanlılık (lateralleşme) sorununun (sağ elini ya da sol elini kullanma gibi) halledilmemiş olması, çocukta okuma bozukluğuna yol açan nörolojik nedenlerdir (Razon, 1980: 75).

Okuma öğrenimi zeka geriliği ya da yetersizliğinden etkilenmektedir. Okula gelen her çocuğun, okulda öğretilenleri kolaylıkla kavrayabilecek bir zeka düzeyine sahip olması gerekmektedir. Okullarda, başarısız öğrencilerin, konuları diğerleri kadar kolay anlayamadığı gözlenmiştir. Bunların bir kısmı yavaş gelişen ve ağır öğrenen çocuklar olabileceği gibi, bir kısmı da yeterli zihinsel olgunluğa ulaşmamış olabilirler. Bu çocuklar için yapılması gereken çocuğun zeka düzeyine göre değişmektedir. Öğrenmelerini sağlamak için kendileriyle özel olarak ilgilenmek gerekmektedir; eğer bu yetmiyorsa, özel eğitim görmeleri için fırsat vermek gerekmektedir (Oktay, 1996: 35).

Düşük zeka düzeyi çocuğu okumaktan alıkoymaz fakat ortalama bir çocuktan daha sonra okumaya başlayacaktır; yavaş ilerleyecektir ve daha dikkatli rehberliğe ihtiyacı olacaktır (Moyle, 1972: 206).

Anne babaların tutumu da çocukların okuma öğrenimini etkilemektedir. İhtiraslı bir anne baba tarafından çok erkenden okumaya zorlanan ve kendisinden yetenek düzeyinin üstünde başarı beklenen çocukta, okulda başarısızlığa götürecekt kadar büyük bir okuma isteksizliği görülebilmektedir (Razon, 1980: 78).

Okuma başarısızlığı durumunda ailenin tepkileri bir çok şekilde olabilmektedir. Bütün suçu çocuğa yüklemek bunlardan en sık rastlanılandır. Bunun yanında aile, çocuğa baskı yaparak ve çocuğu utandırarak, çocuğun açılacağını düşünmektedir. Aile, nadiren aşırı korumacılık, psikolojik ret, aşırı derecede yüksek standartlar, mükemmeliyetçilik ya da doyurulmayan ihtiyaç örneklerinin kendisinden kaynaklandığını ve okuma güçlükleriyle bağlantısını görebilmektedir (Heilman, 1967: 477).

Çocuğun yaşadığı ev ortamında iki dilin konuşulması da çocuğun okuma öğrenimini etkilemektedir. Evde iki dil konuşulması, çocuğun ifade gücünü zayıflattığından ve kelime bilgisinin zenginleşmesini engellediğinden, okumada başarısızlığına neden olabilmektedir (Razon, 1980: 77).

Okuma yazma öğrenmeyi etkileyen diğer bir etken de sosyoekonomik düzeydir. Davaslıgil (1980), yaptığı araştırmada göre sosyoekonomik düzeyi (SED) düşük öğrencilerin okuma yazma öğrenmeye sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha az hazır oldukları bulgusunu elde etmiştir. Araştırma sonucunda düşük SED öğrenciler daha fazla gelişim göstermesine rağmen, üst SED öğrencilerin okuma yazma seviyesine ulaşamadığı anlaşılmıştır.

Okula devamsızlık, okul değiştirme de okuma öğrenimini etkilemektedir. Yine okuma öğrenimi sırasında çocuğun maddi olanaksızlık ya da hastalık nedeniyle okula devam edememesi, sık sık okul değiştirmesi okumasını aksatabilmektedir (Razon, 1980: 77).

Sosyoekonomik düzey açısından dezavantajlı durumda olan çocuklar genellikle akademik başarı açısından ortalamanın altında yer almaktadır (Özkılıç, 2000: 125, 126). Bunun nedeni öğrencilerin bazı ön bilgileri eksik olarak okula gelmesidir.

Ön bilgiler yeni konuyu öğrenmek için yeterliyse, öğrenme daha hızlı ve sağlıklı olarak gerçekleşmektedir. Ancak ön bilgiler hatalı, eksik ya da çelişkiliyse, yeni uyarıcıları algılamak ve anlamlandırmak zorlaşmaktadır. Bu nedenle, yeni bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce, o konunun alt yapısı niteliğindeki bilgilerin, öğrenmeyi destekleyici duruma getirilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir (Şimşek, 2004: 161). Özkılıç (2000)'a göre bu nedenle çocukların okuma motivasyonunu artırmada öğretmenlerin sınıf içindeki çalışmaları önemlidir. Öğretmen okuma ortamını düzenleyemediğinde, öğrenciler başarısızlıkla karşılaşabilecektir.

Öğrencinin çeşitli nedenlerle yaşadığı olumsuzluklar direk olarak ya da dolaylı olarak öğrencinin okuma öğrenimini etkilemektedir. Bu etkiler öğrencinin okuma başarısızlığıyla karşılaşmasına, zamanla okuma yazma öğreniminden soğumasına neden olabilmektedir.

Güdüsel alandaki yetersizlik kendini davranışa gerektiği kadar aktif olarak hazır olmama şeklinde göstermektedir. Bireyin, davranışlarıyla bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesi güdülenmesinde bir azalma ortaya çıkarmakta ve birey ileride, benzer durumlarda gereken davranışları yapmak için daha az istekli, daha az hevesli olmaktadır (Ersever, 1993: 624).

Öğrencinin, okumaz yazmazlığı üst sınıflara taşımaması için önlem almak gerekmektedir. Okumada görülen güçlüklerin azaltılabilmesi ya da etkisizleştirilebilmesi için çeşitli yöntemler denenmektedir. Okuma öğretiminde yöntemlerin etkili olabilmesi için okuma güçlüklerinin nedenlerinden sonra, okuma güçlüklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Okuma süreci içinde bazı öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı, okumayı yavaş, bazı zorluklar yaşayarak, heceleye heceleye öğrenmeye çabalamaktadır. Okuma öğrenirken yaşanan zorluklar; okuma güçlükleri, okuma hataları ya da okuma problemleri olarak adlandırılmaktadır.

Tazebay (1995) sesli ve sessiz okumada, okuma kurallarının dışında yapılanları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları olarak ikiye ayırmaktadır. Okuma hatalarını; sözcüğü yanlış okuma, olmayan bir sözcüğü varmış gibi algılayıp okuma, sözcüğü atlama, sözcüğü yineleme, sözcüğü birkaç kez deneyip okuyamama olarak belirtmektedir. Olumsuz okuma davranışlarını; baş sallama, yazıları okurken parmakla ya da kalemle sürme, kitapla göz arasındaki mesafenin 20-30 cm 'den daha fazla ya da az olması, okurken dik oturamama, okuduğu yeri kaybetme, heceleyerek okuma, noktalayamama, telaşlanma, sinirlenme, diliyle dudaklarını yalama ve sessiz okumada bunlara ek olarak okurken ses çıkartma ve dudaklarını kıpırdatma gibi iki olumsuz okuma davranışını da belirtmektedir.

Acat (1996), okuma sırasında karşılaştığı sesli ve sessiz okuma kurallarının dışında yapılanları okuma güçlükleri olarak adlandırmaktadır. Sesli okuma güçlüklerini gereksiz duraklamalar, geri dönmeler, bazı kelimeleri atlama, kelimelerdeki harf ve heceleri atlama, okuduğu kelimeyi tekrar okuma, eklemeler yapma, telaffuz hatası yapma, kekeleme, vurgu ve tonlama hatası yapma, kelimelerin birbirine ulanarak söylenmesi, imla kurallarına uymama olarak belirtmektedir. Sessiz okuma güçlüklerini okurken ses çıkarma, satırları parmak ya da kalemle takip etme, konuşma organlarını hareket ettirme, başını ve gövdesini hareket ettirme olarak belirtmektedir.

Şenel (1998), okuma güçlüğü olan ve okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin sesli okumalarını karşılaştırırken, aynı hata türleri üzerinden değerlendirme yapmıştır. Sesli okuma hata türleri; takılma, tekrar etme, yerine başka kelime okuma (türetme), yerine

başka kelime okuma (anlam değişikliği), yanlış okuma, satır atlama, kelime ekleme, harf değiştirme, satır tekrarı, kelime atlama olarak tanımlamaktadır.

Tazebay (1995), Acat (1996) ve Şenel (1998) 'ın araştırmaları incelendiğinde okuma güçlükleri, okuma hataları, olumsuz okuma davranışları kavramlarını kullandıkları belirlenmektedir. İçerik aynı fakat adlandırmalar farklıdır. Öğrenme güçlüğü kavramının kullanımında görülen karışıklık, okuma güçlüğü kavramında da görülmektedir.

Türkiye'de öğrenme yetersizliği; öğrenme güçlüğü ya da öğrenme bozukluğu olarak adlandırılmaktadır. Bundan dolayı birçok terim karmaşası yaşanmaktadır. Gerek İngiltere'deki, gerekse Amerika'daki terminolojinin farklı oluşu, öte yandan bu ülkelerde kullanılan terimler çevrilirken uğradığı değişiklikler Türkiye'de de bir terim karmaşasına neden olmaktadır (Şenel, 1995: 43, 44).

Terim karmaşası alanda yapılacak araştırmalarla zamanla giderilebilir. Bundan daha önemli olan konu öğrencilerin okuma güçlüklerinin belirlenmesi ve bunların nasıl giderileceği üzerine yapılacak çalışmalardır. Bütün öğrenciler okuma öğrenimleri sırasında güçlüklerle karşılaşabilirler.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin ve iyi okuyan öğrencilerin okurken farklı tutumlar sergiledikleri araştırmalarla belirlenmiştir. Sakari (1997), heceleyen okurlar ile iyi okurların davranışlarını incelemiştir ve aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- İyi okurlar aktif, içsel kontrole sahip, düşünen okurlardır. Heceleyen okurlar, pasif, ilgisiz ve içsel kontrolleri yoktur. Biri okuyarak, diğeri okumayarak yetenek ve hislerini göstermektedir.
- İyi okurlar okuma materyallerini sahiplenirler, isteklidirler. Heceleyen okurlar okuma materyallerini sahiplenmezler ve isteksizdirler. Heceleyen okurların öğretmenleri, iyi okurların öğretmenlerinden daha fazla kontrol etmektedirler.
- Aynı farklılık okur, metin ve öğretmen arasındaki etkileşimde de vardır. İyi okurlar okudukları zaman metinden ve öğretmenden etkilenmektedir. Fikirler üretirler ve kendi düşünceleriyle bağlantı kurmaktadırlar. Kafaları kalkıktır, gözleri kontak kurmaktadır ve elleri meşguldür. Heceleyen okurların bedenleri metne eğiktir. Metin ve öğretmenle, öğretmen göstermesine rağmen çok az etkileşim vardır. Okudukları ve düşündükleri üzerine hiçbir fikir üretmezler.

- Kitabı tutuş şekilleri, yazı yazarken ellerin duruşu farklıdır. İyi okurlar kitabı cilt kısmı masanın üzerinde dengeli olacak şekilde kitabı iki eliyle kavramaktadırlar ya da kitabı göz seviyesinde dik olarak tutmaktadırlar. Bazen de kitabı tek elle tutup, cilt kısmına bastırarak masaya karşı dengelerler. Heceleyen okurlar ise masanın işi yapmasını sağlarlar. Elleri masanın altında görüş alanının dışındadır. Bazen de açık kitap cildinin en altına bastırarak kitabı açık tutmaktadırlar.
- İyi okurlar sürekli okuma materyali ile uğraşırken, heceleyen okurlar materyal yerine çevreleri ile ilgilenirler.
- İyi okurların tepkileri materyalin içeriği ile bağlantılıdır. Heceleyen okurlar ise kendilerine odaklanır.
- İyi okurlar okudukları metne kendilerini kaptırırlar. Kitabı yüzlerine öyle kapatarak tutarlar ki bütün görünen kitap ve iki eldir. Heceleyen okurlar ise isteksizdirler ve her şey ilgilerini dağıtabilir.

Sakari heceleyen öğrencilerin ortak davranışlarını ve iyi okurlardan farklı olan sözsüz davranışlarını incelemiştir. Bunun yanında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürelerinin özellikleri de ayrı ele alınmaktadır.

Ekwall ve Shanker (1988)'e göre öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin okuma süreçlerinin özellikleri şunlardır (Akyol, 1997b: 17):

- Okurken harfleri ya da kelimeleri ters okumaktadırlar. Örneğin “ve” kelimesini “ev” şeklinde okumaktadırlar.
- Çok kısa süreli hafızaya sahiptirler.
- Duygusal yönden zayıftırlar.
- Metni okuyamadıklarında düşünmeden tahmin etmektedirler.
- Okuma sırasında psikomotor beceriler eşgüdüm içinde çalışmamaktadır.

Normal özelliklere sahip öğrenciler, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve zihinsel engeli olan öğrenciler okuma öğrenimleri sırasında güçlüklerle karşılaşabilir. Şenel (1998), okuma güçlüğü olan ve olmayan grupların okurken yaptıkları hata türlerinin benzer olduğunu ortaya koyarken, okuma güçlüğü olan gruptakilerin hata sayılarının ve hata türlerinin daha çok olduğunu belirlemektedir.

Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklardan büyük bir çoğunluğunun normal sınıflarda eğitim görmesi nedeniyle (Özyürek, 1997: 182), sınıf öğretmenlerinin farklı nedenlerden fakat aynı okuma güçlükleri ile karşılaşan öğrencileri belirlemek için sistemli değerlendirmeler yapmaları gerekmektedir. Okuma güçlüklerinin giderilmesine dönük yöntemlerin iyi seçilmesi ve kullanılması gerekmektedir.

Okullarda, normal sınıflardaki okuyamayan öğrenci ile öncelikle sınıf öğretmeni ve okulun rehber öğretmeni (okulda rehber öğretmen varsa) ilgilenmektedir. Sınıf öğretmeni öğrencinin okumayı öğrenmesi için ek çalışmalar yapmakta ya da öğrenciyi Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirmektedir.

Sınıfta çocuğun okuma problemlerini teşhis ederken, öğretmen her çocuğun akademik potansiyelini, sahip olduğu becerilerini, zayıflıklarını ve alışkanlıklarını belirlemektedir. Okuma başarısızlığının basit bir durum olmadığı anlaşıldığı zaman çocuk ile daha akıllıca çalışabilmek için geniş verilere ihtiyaç olacaktır. Teşhis, sadece okumaya değil aynı zamanda okuma yapılmaktadır ve eğitimsel, duygusal ve çevresel etkenlerin hepsini içermektedir. Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını bilme ve sosyal davranışlarını gözleme öğretmenin uyumsuzluğun işaretlerini, özellikle okumayla bağlantılı olanlarını belirlemesine yardımcı olmaktadır (Heilman, 1967: 489).

Okuma öğretiminde çeşitli okuma güçlükleri ile karşılaşmaktadır. Okuma çalışmalarında farklı yöntemler kullanılmaktadır.

1.3.1.1. Okuma Güçlüklerini Gidermede Kullanılacak Yöntemler

Okuma karışık bir süreçtir. Okuma, yazma ile birlikte bireyin akademik, sosyal, kişisel ve çalışma yaşantısını geliştirip, anlamlandırmaktadır. Okuma sürecinin sağlıklı olabilmesi için okuma öğretiminin etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Okuma öğretimi sırasında öğrenci çeşitli nedenlerden dolayı okuma güçlükleri yaşayabilmektedir. Bu güçlükler okumanın mekanik sürecinde ya da anlama sürecinde ortaya çıkabilmektedir.

Literatür taraması yapıldığında, Türkiye’de okuma güçlükleri ile ilgili durum tesbiti özelliğinde araştırmaların yapıldığı ve anlamayı geliştirici okuma stratejileri üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Ancak okuma güçlükleri ile ilgili yöntem çalışmalarına araştırmalarda yer verilmediği belirlenmektedir.

Olçun (1992), Damar (1996), Kılıç (1996), Yalçın (1999) ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmenlerin görüşlerini alarak belirlemeye çalışmışlardır. Erginer (1997), öğretmenlerin ilkokuma yazma davranışlarını gözlemleyerek öğretmen açısından ortamı değerlendirmektedir.

Çelenk (1993), ilkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim yönteminin etkiliğini, Kılıç (2000) ilkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiğini araştırmıştır.

Özcan (1998), ilkokuma yazma öğretiminde pekiştireç kullanımında öğretmenlerin bakış açılarını araştırmıştır.

Ferah (1997), birinci sınıf öğrencilerinin görsel algılama gelişimlerinin öğrencilerin okuma yazma düzeylerine etkilerini dikte çalışmaları ile araştırmıştır.

Karakelle (1998) bilişsel faktörlerin, çocuğun ilkokuma yazma öğrenmesine etkilerini çalışmıştır.

Tazebay (1995) ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, Acat (1996) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır.

Şenel (1998) okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin özelliklerini, Baydık (2002) okuma güçlüğü olan ve olmayan birinci sınıf öğrencilerinin kelime okuma stratejilerini karşılaştırmıştır.

Bedel (2003), birinci devre programlarında yer alan okuma yazma etkinliklerinde, Şimşek (2003) ilköğretim ikinci kademedeki görülen okuma problemlerini belirleyerek çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

Yukarıda belirtilen araştırmalarda genel olarak güçlükler öğretmenler aracılığıyla belirlenmiştir ya da genel durum analizi yapılmıştır. Okuma güçlükleri ile ilgili yöntem çalışmalarına sınırlı yer verilmiştir.

Literatürde yer alan okuma güçlüklerini gidermede kullanılan yöntemler aşağıda verilmiştir:

- 1. Görselliğin Kullanılması:** Tuna (1997), ilkokuma yazma öğretiminde illüstrasyondan yararlanmanın çocuğun hem görsel yeteneğini geliştirdiğini hem de ilkokuma yazma öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir.

2004 İlköğretim Programında Türkçe öğretiminde görsellik ön plana çıkarılmıştır. İlkokuma yazma programında seslerin öğretiminde ve cümle kurulma aşamalarında görsel materyallerden yararlanılmaktadır.

2. **Tekrar Çalışmaları:** Ferah (2001), ilkokuma yazma öğretiminde ses algısının önemini belirtmektedir. Ferah, fiş cümlesi gösterildiğinde öğrencinin onu hafızasına kayıt ettiğini ve zihninde oluşan bu görüntünün fiş cümlesi tekrar gösterildiğinde ortaya çıktığını belirtmektedir. Zihinde fiş cümlelerinin sembollerinin oluşması için tekrarın önemini belirtmektedir.

Ses Temelli Cümle yönteminde, parçadan bütüne doğru gidilerek öğretim yapılmaktadır. Öğrencinin küçük birimleri kavrayabilmesi açısından tekrar çalışmalarının önemli olduğu söylenebilir.

3. **Duygusal ve Güven Verici Okuma Çalışması:** Stone (1994)'un uyguladığı, öğrenciye güven veren ve öğrencinin kendi okuma becerisini keşfetmesini sağlayan okumayı geliştirici bir yöntemdir. Okuma çalışmasının özellikleri aşağıda verilmektedir:

- a) Güven verici okuma ortamının oluşturulması.
- b) Okumayı sevdirecek okuma materyallerinin seçilmesi.
- c) Baskı ve yargılamanın yapılmaması.
- d) Okuyabileceğini öğrenciye göstererek, öğrencinin kendisine güvenmesi.
- e) Kişisel ilgilerinin belirlenmesi ve kitapların kullanılabilirliğinin gösterilmesi.
- f) Okurken takıldığı yerlerin nasıl okunacağını gösterilmesi.
- g) Öğrencinin okudukça kendi kendine okuma öğrettiğini hissetmesi.
- h) Başarıyı hissetmesi.

Stone, öğrenciye kendine öğretme özgürlüğü verilirse ve kitapların heyecanlı olabileceği gösterilirse, öğrencinin okumanın harika dünyasını keşfedebileceğini belirtmektedir.

Okuma materyalleri öğrencilerin okumaya ilgilerini artıracak içeriğe sahip olmalıdır. Ayrıca eğitim öğretim ortamını düzenleyerek öğrencinin içindeki motivasyonu açığa çıkarması gerekmektedir.

4. **Öğretimsel Çıraklık:** Sakari (1997), heceleyen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğretim sırasında öğrencilerden daha aktif olduklarını ve bunun da heceleyen öğrencinin okumasını geliştirmesine engel olduğunu belirlemiştir.

Sakari, heceleyen öğrencinin okumasının geliştirilebilmesi için, öğrencinin okumada aktifleşmesini sağlayacak öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Sakari, öğretmen ve okur arasındaki ilişkinin birebir öğretimde çıraklık olarak düşünülebileceğini belirtmektedir. Çıraklık, üç aşamaya sahiptir. Birinci aşamada usta işi yaparken, çırak izlemektedir. İkinci aşamada usta ve çırak birlikte yapmaktadır ve usta ara sıra çekilip izlemektedir. Üçüncü aşamada çırak işi yaparken, usta izlemektedir. Sakari'ye göre okuma güçlükleri olan öğrencinin üçüncü aşamaya gelebilmesi için, öğretmenlerin öğretim sırasında pasif partnerler olması gerekmektedir.

Öğrenci, okumanın dışsal kontrolünü (kitabı tutma, okuma, yazma vb.) aldığıında, okumanın içsel kontrolü de harekete geçebilecektir.

5. **Kafiyeyi Kullanma:** Cunningham (1998), öğrencilerin kelime okumayı öğrenmelerine kafiyenin etkisi olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, okuma öğretiminde kafiyeli şiir ve tekerlemelerin öğrencilerin ilgilerini artırdığını belirlediklerinden çok sık kullanmaktadırlar.

6. **Arkadaşla (Akranla) Okuma:** Morgan-Wilcox-Eldredge (2000), akranla okumanın (dyad okuma) ve seviyenin üzerinde okutulan metinlerin öğrencilerin okumalarını geliştirdiğini belirtmektedir. Arkadaşla okuma yönteminin aşamaları aşağıda verilmektedir:

- a) Ortak bir kitabı paylaşma.
- b) Yan yana oturma.
- c) Okunan materyali parmakla izleme.
- d) İki ses.
- e) Gözler kelimeler üzerinde.
- f) Kitapları dikkatli seçme.
- g) Okuma hızı ne çok hızlı ne de çok yavaş.
- h) Öğrencilerin eğlenmesi.

Öğretmenin arkadaşla okuma yöntemini uygulamaya başlamadan önce bazı hazırlıklar yapması gerekmektedir:

- a) Öğrencilere yardım edilecek okuma konularının belirlenmesi.
- b) Lider (rehber) okurun belirlenmesi.
- c) Lider okur ile zayıf okurun eşleştirilmesi.
- d) Öğrencilerin metinleri okumaları için cesaretlendirilmesi.
- e) Ortak bir kitabın paylaşımının cesaretlendirilmesi.
- f) Rehber okurun her bir kelimeye dokunması, zayıf okurun her bir kelimeye bakması.
- g) Rehber okurun kelime kelime okumasının önlenmesi.
- h) Okumanın sıkıcı olmaması için öğrencilerin ilgilerine uygun okuma materyallerinin okunması.

Çalışmaları sınıf öğretmenleri izlemeli ve yürütmelidir. Öğrencilerin her gün 15 dakika okuması, grupların her hafta değiştirilmesi ve öğrencilerin kitaplıklardan kitap seçmesi sağlanmalıdır.

Morgan-Wilcox-Eldredge, kolay metinler yerine düzeylerinin biraz üzerinde okutulan materyallerin okumayı geliştirdiğini belirtmektedir.

7. **İkinci Şans Programı:** Joyce-Hrycauk-Calhoun (2001), bir çok yöntemi bir araya getirerek, ortaokul ya da lise çağlarında okumayı öğrenememiş öğrencilere okumayı öğretmek amacıyla çok boyutlu bir program geliştirmişlerdir.

Kelimeleri okumayı öğrenme çalışması (Ehri, 1999); okumayı kavrama çalışması ve kavramayı artıran stratejilerin geliştirilmesi (Garner, 1987; Pressley&Woloshyn, 1995); gelişimsel düzeyde okuma oranları (Duke&Pearson, belirsiz); öğrencilerin okurken karşılaştığı kelimelerin çalışılması (Nagy,Anderson, 1987); düzenli yazma ve yazma çalışması (Englert, Raphael, Anderson, Anthony&Stevens, 1991); dinleme ve konuşma kelime hazinelerinin gelişimi çalışması (Stauffer, 1969); ve Resimden Kelimeye Tümevarım Modeli (Calhoun, 1999; Joyce&Calhoun, 1998) bir araya getirilerek öğrencilere okuryazarlığı tamamlayan ve birçok geniş alan sağlayan çok boyutlu program geliştirilmiştir.

Öğrencilere, okuma fobilerini yenmelerini sağlayacak, nasıl öğreneceklerinin öğretileceği ve yeterliliklerini geliştirmelerini sağlayacak uygun öğrenme ortamları oluşturulmaktadır. Programa günde 90 dakika ayrılmaktadır. Programın bileşenleri aşağıda verilmiştir:

a) Resimden Kelimeye Tümevarım Modeli : Bu model programın ana bileşenini oluşturmaktadır. Öğrenciler çeşitli resimler çalışmaktadır ve resimlerden kelimeler çıkarmaktadırlar. Resimde gördüklerini tanımlamaktadırlar. Bu aşamadan sonra öğretmen resim dışındaki alana çizgi çizerek, resimde gördükleri varlık ya da olayla ilgili kelime ya da cümlecisi yazmaktadır.

Öğrenciler, kelimeyi tekrar etmektedir ve sesli olarak hecelemektedir ve sonuç resimlerle süslenmiş resim-kelime sözlüğüdür. Öğrenciler elde ettikleri kelimeleri sınıflamaktadır, yapısal ve prensipler geliştirmektedir. Başlıklar, cümleler ve paragraflar yazarak okumaktadırlar. Değerlendirme aşamasında öğretmen metinden kelimeler sunmaktadır ve öğrencilerin öğrendiği kelimeleri kayıt etmektedir.

b) Öğrencilere Kitapların Okunması: Öğretmen hayal ürünü ve hayal ürünü olmayan eserleri dengeli bir biçimde öğrencilere okumaktadır. Kavrama süreçlerine ve stratejilerine model olmak için açık öğretim (okuma, konuşma ve sesli düşünme) kullanılmaktadır. Öğretmen günlük olarak öğrencilere okumaktadır ve öğrendiklerini anlatarak kavramaya ve sesli düşünerek spesifik kavrama sürecini kullanmaya model olmaktadır. Değerlendirme aşamasında öğretmen, öğrencilere bu becerileri sağlayan metin vermektedir ve öğrenciler öğretmenin gösterdiği kavrama sürecini ve stratejilerini uygulamaktadır.

c) Yazma Çalışması: Yazma düzenli bir aktivite olmalıdır. Hemen hemen hergün öğrenciler, bir resim, kısa film klipleri ya da öğretmenin okuduğu kitap hakkında yazmaktadır.

d) Sessiz Okuma, Evde Bağımsız Okuma: Sessiz okuma öğrencilerin kelime tanımayı ve kavramayı, kazanılmış kelime hazinelerini

kullanmalarını ve okumak için kitap seçme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Bu program 4.- 9. sınıflarda uygulanabilmektedir.

8. **Etkili Öğretim:** Moats (2001) heceleyen büyük öğrencilerin temel dilbilim açığının bulunmasını, öğrencilerin okuma problemlerinin nedeni olarak görmektedir. Ayrıca öğrenciler okuyamadıkları için okumak istemezler ve bu nedenle de çok az okuma tecrübeleri bulunmaktadır.

Etkili öğretim dil farkındalığını canlandırmaktadır. Dil yetersizliği olan çocuklar konuşma seslerindeki farklılıkları kaçırmaktadırlar ve bu da bir sözcüğü diğeriyle karıştırmalarına neden olmaktadır.

Büyük öğrencilere okuma öğretiminde kullanılan tekniklerle genç öğrencilere öğretim teknikleri farklılaşmaktadır.

Büyük öğrencilerin okuma öğrenmeye yeniden başlamaya ikna edilmesi gerekmektedir. Çünkü erken yaşlarda okuma başarısızlığı tecrübesi yaşadıkları için keşfetme enerjisinin harcanacak zahmete değeceğine ikna edilmeleri gerekmektedir.

- a) Fonetik Farkındalık ve Çözümleme: Kelimelerdeki benzer heceler gösterilmelidir. Öğrenci hece kalıbına hakim olunca, görsel olarak harfleri seri şekilde öğrenmektedir.
- b) Okuma Akıcılığı ve Kelime Tanıma: Zayıf okurlara hızlı kelime tanıma çalışmaları yaptırılarak, okuma akıcılığını geliştirmeleri sağlanmaktadır. Zayıf okurlar, genellikle çok yavaşlardır. Yavaşlık genellikle okumada uygulama eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Zayıf okurlar kolay seviyede ses-sembol, kelime okuma ve metin okuma yaparak okuma hızlarını artırabilirler.

Küçük gruplarla sesli okumak, teybe okumak, dramatik bir metni koro halinde okumak ve tanınan bir metni tekrar okumak metin okuma akıcılığını desteklemektedir.

- c) Kelime Hazinesi Çalışması: Etkili kelime hazinesi çalışması olmalıdır. Öğretmenler mümkün olduğunca sık sınıf içi konuşmalarda yeni

kelimeler kullanmaya çalışmalıdır. Çocukların sınıf dışındaki kelime kullanımına dikkat etmeleri de ödüllendirilmektedir.

d) Kavramanın Öğretimi: İyi okuyucunun kafasına takılanlar grup tartışmalarında tartışılmalıdır. Açık uçlu soruların kullanılması dili geliştirmektedir.

e) Yazı Yazma: Yazma sorumluluğu büyük oranda kavramayı artırmaktadır, fakat zayıf okurların yazma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Öğrenciler soru kalıplarına yanıt verdiklerinde, konulara özenle hazırlandıklarında, basit cümleleri bağladıklarında ve cümleleri organize edilmiş paragraflara bağladıklarında yazma gelişmektedir.

9. **Okuma Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması:** Ivey (2000), iyi okuru zayıf okurdan ayıran özelliğin okumaya ayrılan zaman olduğunu belirtmektedir. Öğrencileri okumayı keşfetmesi sadece okuyarak olmaktadır.

Duffy ve Hoffman (1999) eğitimcilerin, okuma güçlükleri için mükemmel yöntem araştırmalarını, bir ilizyon araması olarak nitelemektedir. Hiçbir yöntem, program ya da kitap bütün çocukların okuma ihtiyaçlarını gidermeye yetmeyecektir (Akt: Ivey, 2000: 44).

Ivey, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi hakkında öneriler geliştirmesinin kendi sınıflarında kendi çalışmalarını araştırmalarının önemini belirtmektedir. İyi okuma programları arayan öğretmenlerin yerine, iyi okuyan öğretmenler yetiştirilmelidir.

10. **Nörolojik Etkileme Modeli:** Heckelman (1966) tarafından zayıf okurlara destek olmak için geliştirilen nörolojik etkileme yöntemidir (NIM). Aynı yöntemi Townsed (2002), ailelerin çocukları ile yaptıkları okuma çalışmalarına uyarlamıştır. Nörolojik etkileme yönteminin aşamaları aşağıda verilmiştir:

- a) Öğretmen, okuma güçlükleri olan öğrencinin az arkasında oturmaktadır.
- b) Kitap birlikte tutulmaktadır.
- c) Öğretmenin sesi öğrencinin kulağına yönelmektedir.
- d) Okunan kelimeler parmakla izlenmektedir.

Okuma güçlükleri ile ilgili çalışılırken hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, çocuğun gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları dikkate alınarak, “başarı”yı yaşaması sağlanmalıdır. Okuma güçlükleri ile ilgili yöntemlerde öğrencinin “duygu” yönünü, “duyuşsal duyarlılığı” nı da dikkate almak gerekmektedir.

1.3.2. DUYUŞSAL YAKLAŞIM

Çocuğun bedensel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal yönü doğumdan başlayarak gelişmektedir. Çocuğun ilk eğitimini ailesinden almaktadır.

Aile yaşamı, bireye ilk duygusal dersleri veren okuldur, yakın ilişkilerin bu potasında, birey kendisini nasıl göreceğini ve başkalarının hislerine ne şekilde tepki vereceğini; bu hisler hakkında nasıl düşünmesi gerektiğini ve tepki verirken ne gibi seçeneklerinin olduğunu; umutları ve korkuları nasıl okuyup ifade edeceğini öğrenmektedir (Goleman, 2001: 240).

Okul daha planlı bir eğitim ile çocuğun bilişsel, psikomotor ve duygusal özelliklerini geliştirmeye çalışmaktadır. Eğitmeni, bireyin özelliklerini tanıyabildiği oranda başarıya ulaşabilmektedir.

Öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duygu ve davranış değişikliğidir. Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Postmodern gelenekte, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini kabul eden davranışçı yaklaşım yetersiz ve öğrenmeyi basite indirgeyici bulunduğundan, öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını içeren yeni kuramlar ön plana çıkmıştır (Özden, 1998: 91, 92).

“Duygu” araştırılması en zor konulardan biridir. İncelemenin ve ölçmenin tam olarak yapılamadığı bir alanın geliştirilmesi de zordur. Bu nedenle “duygu” ile ilgili tanımlar birbirinden kopuk ve eksik yapılmaktadır.

“Duygu”, bireyin çevresini anlama ve kendini anlatma çabası sonucunda oluşturduğu içsel tepkilerdir. Bireyin, dışarıdaki etkileri, kendine göre yorumlayarak verdiği tepkilerdir. Duygu, insan yaşamının bir parçasıdır. Sevinç, keder, kızgınlık, tedirginlik vb. yaşamın insanda oluşturduğu etkiler sonucunda ortaya çıkmaktadır ve insan, yaşamının her alanına; çalışma hayatına, öğrenim hayatına, sanatına, annelik

rolüne, babalık rolüne vb. yaşantı ve rollerine duygularını yansıtırken aynı zaman da bunlardan etkilenmektedir.

İnsan zihninde, duygusal tepkileri oluşturan “duygusal zeka” bölümünün bulunduğu belirtilmektedir. Duygusal zeka, insanın kendisinin ve başkalarının duygularını kontrol etmesini sağlamaktadır ve aynı zamanda bilgiyi, düşüncesine ve hareketlerine rehberlik etmede kullanma yeteneğidir (Salovey&Mayer: 1990, Akt:Zeidner, Roberts, Matthews, 2002: 215).

Zihninde düşüncelere yön veren bölümün yanında duygulara yön veren bölümün olduğu ve bütün duygusal tepkilerin buradan yönetildiği belirtilmektedir. Duygusal zekanın işleyiş sürecinde çeşitli öğeler bulunmaktadır. Duygusal zeka ile ilgili yedi anahtar öğeye yer verilmektedir (Goleman, 2001: 245):

1. **Güven:** Kişinin kendi bedeni, davranışı ve dünyası üzerinde bir denetim ve egemenlik kurduğunu bilmesidir. Çocuğun ise başarı olasılığının daha yüksek olduğuna ve yetişkinlerin kendisine yardımcı olacağına inancıdır.
2. **Merak:** Bir şeyleri keşfetmenin olumlu ve keyif veren bir deneyim olduğu hissidir.
3. **Amaç Gütme:** Bir etki yaratma arzusu ve yeteneğiyle birlikte, kişinin bunu hayata geçirmek için sabır göstermesidir.
4. **Özdenetim:** Yaşına uygun bir biçimde kendi hareketlerini ayarlayıp kontrol edebilme; içsel bir deneyim hissidir.
5. **İlişki Kurabilme:** Diğerleri tarafından anlaşıldığı ve diğerlerini anladığını hissederek başkalarıyla temasa geçmedir.
6. **İletişim Yeteneği:** Sözel olarak fikir, his ve kavram alışverişinde bulunmadır.
7. **İşbirliği Yapabilme:** Bir grup faaliyeti içinde, kendi ihtiyaçlarıyla başkalarının ihtiyacını dengede tutma yeteneğidir.

Goleman'ın yer verdiği öğeler, iç süreçler ve dış süreçler başlıkları altında toplanabilmektedir. Güven, merak, amaç gütme, özdenetim bireyin kendi içinde yaptığı duygu değerlendirmeleridir. İlişki kurabilme, iletişim yeteneği, işbirliği yapabilme bireyin dışarı ile iletişimine yön vermektedir. Bu iki süreç birbirini desteklemektedir.

Zeidner-Roberts-Matthews (2002) duygusal güçlerin gelişim merkezlerini genetik, çevresel, eğitimsel değişkenlerin etkilediğini belirtmektedir. Duygular da insan hayatının her yönünü etkilemektedir. Duygu ve zihin, birbirinden tamamen bağımsız değildir, birbirlerini etkileyip yönlendirebilirler.

Beyin R-kompleks, limbik sistem ve neokorteks bölümlerinden oluşmaktadır. R-Kompleks, yaşamın sürdürülmesiyle görevlidir. Bu görevler, yiyecek sağlama, atık maddelerin dışarı atılması, genel güvenlik ve rahatlığı gözetmeyi kapsamaktadır. Limbik sistem, derinden hisseder. Duyguları denetlemesinin yanı sıra yeni bilintilerin hatırlanması ve olayların organizasyonunda önemli rol oynamaktadır. R-kompleks ile neokorteks arasında dengeyi sağlamaktadır. Neokorteks, soyut düşünebilme gücündedir, geleceği tahmin edip planlayabilir ve genel olarak çok zekidir (Caine-Caine, 2002: 56, 57).

Duyguları denetleyen limbik sistem, yaşamın devamını sağlayan R-kompleks ile soyut işlemler yapan neokorteks arasında bağlantıyı sağlamaktadır. Duygular, bilişten ve yaratıcılıktan ayrı değildir.

Ramizowski (1981) duyuşsal öğrenmelerin, insan olmayı öğrenme, hissetme, yaşama değer verme, dış dünyaya tepki verme gibi öğrenmeleri içeren, üçüncü tür öğrenme olduğunu belirtmektedir (Akt: Kılıç, 2002: 154).

Türkiye’de “Duyuşsal Eğitim”e rehberlik programında ya da örtük programlarda sınırlı olarak yer verilirken, 2004 İlköğretim Programında duyuşsal alanın geliştirilmesi yönünde daha fazla kazanıma yer verilmektedir.

Öğrencilerin duygusal ve sosyal problemlerinin okul temelli müdahale programlarınca adres gösterilmesi eğitimsel reformcular arasında 1990’larda popüler olmuştur. İllinois Üniversitesi’nin belirttiğine göre binlerce Amerikan okulu 150’den fazla duygusal okuryazarlık programı kullanmaktadır (Zeidner-Roberts-Matthews, 2002: 225). Duyuşsal eğitim programları amaca ve sınıf düzeyine göre düzenlenmektedir.

Maclean’a göre, öznel olarak “bir duyguyla bağlantısı kurulmadığı sürece hiçbir şeyin var olması mümkün değildir.”(Holden, 1979, Akt:Caine-Caine, 2002: 61, 62). Öğrenme alanı da duygulardan bağımsız değildir.

Öğrenilenler; ümit, bireysel beklentilerle yanlılık, öz saygı düzeyi ve sosyal etkinliklere dayalı duygu ve düşüncelerle etkilenip düzenlenmektedir. Duygular ve biliş ayrılamaz (Ornstein ve Sobel 1987; Lakoff 1987; McGuinness ve Pribram 1980; Halgren, Wilson, Squires, Engel Walter ve Crandell 1985, Akt: Caine-Caine, 2002: 88). Duygular bireyin öğrenmeye olan bakışını etkilemektedir. Zihinsel süreç öğrenmeye hazır olsa bile öğrenci öğrendiği alana karşı ilgi duymuyorsa öğrenme gerçekleşmemektedir. Öğrenci için öğreneceklerinin anlamlı olması gerekmektedir.

Bilişsel ve psikomotor öğrenmeleri gerçekleştirmede de bir araç olarak kullanılan duyuşsal öğrenmeler, bireyin ilgi duyduğu alanları araştırmasını, okumasını, öğrenmesini sağlamaktadır. Bireyin bir alanla ilgili davranışları kazanabilmesi için o alanın bireye anlamlı gelmesi önemlidir (Kılıç, 2002: 154).

Öğrencinin olumlu duyuşsal özellikleri öğrenmeyi nasıl kolaylaştırıyor ise olumsuz duyuşsal özellikleri de öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Öğrenilen ya da öğrenilen ile ilgili herhangi bir değişken bireyin ilgisini çekmiyorsa öğrenme daha zor gerçekleşmektedir. Bireyin öğrenme ile ilgili olumlu ya da olumsuz duyguları, bireyin öğrenme güdüsünü etkilemektedir. Meyer-Turner (2002), tarihsel olarak psikologların insan öğrenmesini açıklarken biliş, motivasyon ve duygu bileşenini benimsediklerini aktarmaktadır.

Karhwohl ve arkadaşları (1964), duyuşsal alan sınıflandırmasında bilişsel alanla duyuşsal alanın birbirlerinden ayrılmaz olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle, duyuşsal hedefler bilişsel hedeflere, bilişsel hedefler de duyuşsal hedeflere ulaşmak için aracılık edebilirler (Bacanlı, 1999: 6). Duyuşsal alan ve biliş alan öğrenme sürecinde birbirini desteklemektedir.

Kişinin kendisini yeniden yaratması olarak nitelendirilebilecek öğrenme için insanın davranışsal, duyuşsal ve düşünsel açılarından değişmesi gerekmektedir. Düşünsel yapı değişmediği sürece davranışı değiştirmenin fazlaca bir anlamı yoktur. Davranış değişmediğinde, düşünsel değişim sadece entelektüel duyguları tatmine yarayacaktır. Duyuşsal değişme gerçekleşmediğinde ise kişiliğin değişmesi mümkün değildir. Öğrenme ile kişilik geliştirme amaçlanıyorsa, davranışsal ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişmeye de ağırlık verilmesi gerekmektedir (Özden, 1999: 96, 97).

Duyuşsal alanın geliştirilmesi ile ilgili araştırmalar çoğaldıkça, programlarda ve öğrenme öğretim sürecinde karşılaşılan problemler azalacaktır. Yeni yaklaşımlarda duyuşsal yaklaşımlar da ön plana çıkmaktadır.

Özden (1999) benlik gelişimi ve ahlak gelişimini duyuşsal kuramlar başlığı altında vermektedir. Ahlak gelişimi, kişinin toplumsal değer yargılarını edinerek içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamasını, kendi ilke ve değerlerini oluşturmasını amaçlamaktadır (Özden, 1999: 99).

Duyuşsal kuramlardan bir diğeri de benlik gelişimidir. Kişiliğe biçim veren, kalıtsal ve çevresel etmenlerin ortak bir ürünü olan benliğin oluşmasında ve gelişmesinde bireylerarası ilişkilerin özel bir yeri bulunmaktadır. İnsan içinde yaşadığı toplumun ona sağladığı fırsat ve imkanlarla ortaya çıkan toplumsal sürecin bir sonucudur. Benlik, bu iletişim süreci içinde oluşan bir kavramdır (Ersanlı, 1996: 31).

Okul ortamı küçük yaşlardaki çocukların benlik gelişimi üzerinde büyük etki yapmaktadır. Çocukların kendilerini değerli olarak hissetmeleri, kapasitelerine güvenmeleri ve farklılıklarına değer vermeleri aile ve çevrede olduğu kadar okulda karşılaştığı davranışlara da bağlıdır (Özden, 1999: 97).

Pekrun-Goetz-Titz-Perry (2002), insanların çalışma alanı için duyguların genel fonksiyonlarının değerlendirilmesi sonucunda, duyguların öğrencilerin bilişsel sürecini ve performansını, psikolojik ve fiziksel sağlığını etkileyebildiğini belirtmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, duyguların akademik öğrenmeye, sınıf öğretimine ve başarıya (örneğin, öğrenirken eğlenme, başarının gururu ya da test bağlantılı kaygı) bağlı olduğunu kesinlikle söylemektedirler. Bu duyguları belirtmek için de “akademik duygular” kavramının kullanımını önermektedirler.

Bazı akademik duygular öğrenmeye destek olurken, bazı akademik duygular da öğrenmeye engel oluşturmaktadır. Öğrencinin öğrenme konusunda kendine güvensizliği, öğreneceği konu hakkındaki duyguları ya da eğiticinin tutumları (olumlu-olumsuz), öğrenmenin boyutunu değiştirebilmektedir.

Okul yıllarında benlikleri zarar gören insanların sayısı hiç de az değildir. Çocukların kimi, okulda kendilerine yüklenen bu benlik algısını değiştirmek için ömür boyu mücadele etmek zorunda kalmakta; kimileri ise geri kalan ömürlerini hep bu benlik algısıyla geçirmektedir (Özden, 1999: 97).

Akademik duygular ile ilgili yapılan beş çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akademik çerçevedeki duygu alanı geniştir. Başarı baskısı ve başarısızlık beklentisi, duygusallığı harekete geçiren temel yardımcı olarak belirtilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin psikolojik iyiliği için, ölçsüz isteklerin üstesinden gelebilme ihtimalinin verilmesi ve başarı fırsatının artırılması vurgulanmaktadır (Pekrun-Goetz-Titz-Perry, 2002: 93).

Öğrencinin çeşitli nedenlerle öğrenmeye hazır olmadığı bir kazanımı, öğrenmesini isteme ya da öğrenmesini bekleme çoğunlukla başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Yaşanan başarısızlık zamanla öğrencide yapamayacağı duygusunun yerleşmesine neden olmaktadır.

Öğrencinin kendi kendini algısı başarısını etkilemektedir. Dirik (1998) yaptığı araştırmada, derste başarılı olan 35 öğrencinin % 83'ünün dersi kolay başarabileceğine inandıklarını belirlemiştir. Bu da öğrencilerin dersteki başarıları hakkında kendi kendilerini görüşleri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencinin kendi kendini algısının olumsuz olması ve sonucu kontrol edemediğini görmesi, öğrenme isteğini azaltmaktadır. Öğrenci başarısızlığı kabul ettiğinde içsel güdülenme de etkisiz hale gelmektedir.

Öğrenme isteği az olan ya da başarısızlık sonucu azalan bir öğrencide öğrenme isteğinin oluşturulabilmesi için çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlardan biri de davranışçı modelde yer alan pekiştirçidir. Bu bir ödül ya da bir söz olabilmektedir. Öğretmenler sıkça pekiştirçelere başvurmaktadır. Ancak öğrenci, pekiştirç verilirken dıştan güdülenmektedir ve öğrenme isteğinin yerini dışarıdan gelen bir beklenti almaktadır. Öğrencinin öğrenmeyle ilgili duyguları, öğrenmeden çok gelecek ödüle odaklanmaktadır. Bu nedenle pekiştirç, öğrencinin duyguları ve öğrenme ortamı dikkate alınarak düzenlenmelidir. Pekiştirç öğrencinin öğrenmeden tad almasını sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Böylelikle sadece dışarıdan gelecek pekiştirce odaklanmayacaktır.

Her öğrenci başarısızlıkla karşılaşabilir, ancak başarısızlık sürekli olmaya başlayınca öğrencinin öğrenme isteği ile birlikte kendine güveni de azalmaktadır. Öğrenci zamanla bu durumu kabul edip içselleştirmektedir. Başarısızlıkla gelen duygusal eksiklik başarısızlığın yerleşmesine neden olmaktadır.

Öğrenme kuramları içinde duyuşsal yaklaşımlara farklı şekillerde yer verilmektedir. Öğrencinin bireysel/grupla/öğretmenle öğrenmesini sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.

Bloom'un tam öğrenme modelinde, duyuşsal özelliklerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Tam öğrenmede öğrenci nitelikleri içinde bilişsel giriş davranışları ile birlikte duyuşsal giriş davranışlarına da yer verilmektedir. Bloom (1979), duyuşsal giriş özelliklerini ilgiler, tutumlar ve kendi kendilerini görüşleri (akademik benlik) ve öğrencinin algıları ile bu algıların onun öğrenme ünitesine yaklaşımı üzerindeki etkileri olarak almaktadır. Duyuşsal giriş özelliklerinin sonraki öğrenmeler üzerinde belirleyici etkileri bulunmaktadır.

Tam öğrenme modelinde, öğrenme ürünleri içinde duyuşsal öğrenme ürünleri bulunmaktadır. Bloom (1979), öğrencinin okulda öğrenmeyle ilgili duyuşsal özelliklerinin onun okul başarısını ve okul başarısının da onun daha sonraki öğrenmelerini etkilediğini vurgulamaktadır.

Dersteki, okuldaki başarı ya da başarısızlık öğrencinin bir sonraki öğrenmedeki duygularını etkilemektedir. Öğrenci, okul öğrenmelerinde, kendi yeterliğine ilişkin algısını yansıtan kendi kendini görüşünü oluşturmaktadır. Başarılı ve başarısız öğrencilerin kendi kendini görüşü çok farklı gelişmektedir (Bloom, 1979: 159).

Duyuşsal giriş özellikleri öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin % 25'ini açıklama gücündedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini olumlu hale getirerek öğrencilerin başarıları arasındaki farklar % 25 oranında azaltılabilir. Duyuşsal özellikleri özellikle öğrencinin akademik özgüvenini öğretme-öğrenme sürecinde olumlu hale getirmek mümkündür. Bunu sağlamanın önemli bir koşulu, eğitim durumunda öğrencinin başarılı olma gereksinimini karşılamaktır. Öğrencinin belli bir dersi, üniteyi başardığını görmesi, başarıyı tatması gerekmektedir (Senemoğlu, 2001: 454).

Klasik koşullanma, öğrenme durumunda öğrencinin duygularının etkilerini ele almaktadır. Öğrenci, bir çok öğrenme çabasına rağmen öğrenemediğini görünce pasifleşip, bu durumunu bütün hayatına genellemektedir ve öğrenilmiş çaresizliği yaşamaktadır. Böyle bir durumda öğretmenin, öğrencinin duyuşsal yönünü olumlu hale getirecek biçimde öğrenme ortamını öğrenmeye hazır hale getirmesi gerekmektedir.

Çocukların akademik özgüvenlerini olumlu hale getirmek için, onları öğrenilmiş çaresizlikten kurtarıp, başardıklarını göstermek, başarıyı tatmalarını sağlamak, klasik koşullanma ilkelerinin işe koşulduğu önemli bir durumdur (Senemoğlu, 2001: 114).

Aydın (1985), öğrenilmiş çaresizliği ortadan kaldırmanın iki yöntemle yapılabileceğini belirtmektedir (Akt: Ersever, 1993: 630, 631):

1. Yeniden Yükleme Eğitimi (Reattribution Training): Akademik konularda çaresizlik davranışı gösteren çocukların, başarısızlıklarını, yetersizlik gibi değişmez bir etken yerine, çaba eksikliği gibi değişebilir bir etkene yüklemelerini amaçlamaktadır. Başarısızlık karşısında daha çok çaba göstermelerini sağlamaktadır.
2. Başarı Eğitimi (Success Training): Öğrenilmiş çaresizlik davranışı gösteren kişiye herhangi bir görevde başarı geri bildirim (success feedback) verilmesinin, öğrenilmiş çaresizliğin tipik özelliği olan başarısızlık beklentisini başarı beklentisine dönüştüreceği düşüncesine dayanmaktadır. Bununla beraber gerçek yaşamda sürekli başarı geribildirim alınmasının da doğru olmadığı, arada da başarısızlık geribildirim vermenin, eğitim sonrası uyum açısından yararlı olabileceği belirtilmektedir.

Yeniden yükleme ve başarı eğitimi yönteminde, öğrencide öğrenmeyle ilgili oluşan olumsuz duyguların azaltılmasına çalışılmaktadır. Başarısızlığın sebebini kendi içinde arayan öğrencinin başarısızlık altında ezilmesi, başarı duygusu yaşatılarak önlenmektedir.

Model alma, öğrencinin beğendiği ve olmak istediği kişiyi yani duygularına seslenen kişiyi örnek almasıdır. Model alınan kişi ailede anne, baba, kardeş, okulda öğretmen ve arkadaşdır. Öğrenci öncelikle çevresinde olan, duygularına, düşüncelerine en yakın kişileri örnek almaktadır.

Öğrenci, öğrenme hedeflerine ulaşmak için bilişsel öğrenme stratejilerini kullanmaktadır, ancak öğrenme hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu güçlükler, bilişsel olmaktan çok güdüsel ya da duygusal etkenlerden kaynaklanabilir.

Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere duyuşsal stratejiler adı verilmektedir (Senemoğlu, 2001: 574).

Senemoğlu'nun (2001) "Duyuşsal Stratejiler" olarak aldığı Keller Modeline, Köymen (2000) "Güdüleyici Öğrenme", Salı (2004) "Öğrenmede Güdülenme Modelleri" olarak yer vermektedir. Modelde öğrenci, kendi psikolojisini öğrenmeye güdüleyici duyuşsal teşvikler vererek hazırlamaktadır. Dikkat, ilişki, güven ve doyum aşamaları ile öğrenci öğrenmeye hazır duruma gelmektedir.

Bilişsel yöntemlerden biri de beyin temelli öğrenmedir. Beyin temelli öğrenme sadece bilişselliğe değil, duyuşsallığa da önem vermektedir. Beyin temelli öğrenmenin amacı, öğrencilerin yaratıcı düşünce yapısı edinmelerine yardım edecek yollar bulmaktır. Beyin temelli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için zihnin uygun olması gerekmektedir. Öncelikle rahatlamış bir sinir sistemi; zihinsel, duygusal ve fiziksel düzeyde güvenlik ve güven duygusu ve ikinci olarak öğrencinin kendi kendini güdülemesi gerekmektedir (Caine-Caine, 2002: 115, 138).

Birbirinden farklı kuramlar içinde duyuşsal yaklaşımları görmek mümkündür. Öztürk (1995)'ün aktardığına göre yapılan bir araştırmada öğretmenler tekrar ve duyuşsal stratejileri sıklıkla, diğer stratejileri nadiren vurgulamışlardır (Selçuk, 2005: 199). Bu da gösteriyor ki duyuşsal yaklaşımlara teoride ve uygulamada sistemli ya da sistemsiz yer verilmektedir.

Duyuşsal kuramlar, beyin temelli kuramlar ve davranışsal kuramların her birinde, öğrencide başarısızlık algısı sonucunda ortaya çıkan duyuşsal olumsuzluklar, farklı yöntemlerle giderilmeye çalışılmaktadır.

Öğrencinin ilk akademik başarısızlığı olan okuma güçlükleri, bilişsel etkenlerin önemi de kabul edilerek, duyuşsal yaklaşım kullanılarak azaltılabilmektedir.

1.3.3. OKUMA GÜÇLÜKLERİ VE DUYUŞSAL YAKLAŞIMLAR

Çocuk, öğrenim hayatında ilkokuma yazma öğrenimi ile ilk akademik deneyimini yaşamaktadır. İlk akademik deneyimin başarısızlıkla sonuçlanmaması için öğrencinin bireysel farklılıklarının öğretmen tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir.

Okuma becerisini kazanamayan öğrenci, diğer akademik becerilerini de geliştirememektedir. Birinci sınıfta öğrenci ile ilgili gerekli tanılamaların yapılmaması ortaya çıkacak başarısızlık durumunda öğretmenin gerekli önlemler almasına fırsat vermemektedir.

Başarısızlıklar ya da güçlükler öğrenmenin bir parçasıdır. Sonuçta aynı öğrenme geçmişine, aynı yeteneklere sahip öğrencilere eğitim verilmemektedir. Okuma öğreniminde öğrenci başarısızlık yaşayabilir, önemli olan nedenleri iyi gözlemleyerek geç kalmadan müdahale edebilmektir.

Okumada geri kalmanın nedenleri çoğunlukla karışıktır, Roswell ve Natchez (1964)'in ileri sürdüğü gibi hiçbir zaman tek bir neden yoktur, fakat her zaman aralarında bağlantı olan karşı etkenlerin birlikte etkileri bulunmaktadır. İyi bir iyileştirme programı düzenlemek için okuma güçlükleri ve nedenleri hakkında mümkün olduğunca çok bilgi edinilmesi gerekmektedir (Moyle, 1972: 205).

Duygular ve okuma arasındaki bağlantıyı açıklayan iki hipotez bulunmaktadır (Heilman, 1967: 462,463):

1. Okuma problemleri sonucunda yaşanan okuma başarısızlığı, hayal kırıklığı, gerilim ve baskı duygusal karışıklığa neden olmaktadır.

Okuma Problemleri → Okuma Başarısızlığı → Duygusal Tepkiler

2. Çözilemeyen duygusal problemler çocuğun enerjisini öğrenme işine harcamasına engel olabilmektedir. Okumama davranışı duygusal problemlerin belirtisidir.

Çözilemeyen Duygusal Problemler → Okuma Problemleri

Duygular ve okuma arasındaki bağlantıyı açıklayan iki hipotez ile öğretmenler sınıflarında karşılaşabilirler. Çözilemeyen duygusal problemleriyle okula gelen öğrenciler öğrenememektedir. Öğretmenin böyle öğrenciler için uzman yardımına başvurması gerekmektedir.

Öğrencinin okuma başarısızlığının sonucunda yaşadığı duygusal problemler, eğitim-öğretim ortamının öğrenciye kattığı olumsuzluklardır.

İlk akademik deneyimi okumada başarısızlık yaşayan öğrenci anne babasının istek ve beklentilerini yeterince karşılamadığını düşünmekte ve bu durumdan kendini sorumlu tutup suçlamaktadır. Böylelikle kendini değersiz görüp, onların sevgilerini hak etmediği hissine kolayca kapılmakta ve bir alandaki başarısızlığını genelleme eğilimi de göstermektedir (Pişkin, 1999: 101).

Okuyamayan, heceleyen, yavaş okuyan öğrenciler sınıfta ya da evde bulunan kişilerin beklentilerini yeterince karşılamadığını düşünmeye başladığında bilişsel boyutta yaşanan güçlüğü, duyuşsal boyutta yaşanan güçlükte eklenmektedir.

Okul ve aile, öğrenciden yaşadığı okuma başarısızlıklarından dolayı bir beklenti geliştiremediği zaman öğrenci tamamen kabuğuna çekilerek, okuma başarısızlığını içselleştirmektedir.

Öğrencilerin okuyamama nedenleri çok farklı olabilmektedir, önemli olan okuma problemleri olabilecek öğrencileri erken tanılama, düzenli gözlem ile izleyerek, gereken desteği verebilmektir. Günümüzde zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenebileceği araştırmalarla kanıtlanmıştır. Çolak-Uzuner (2004), Eskişehir ilinde eğitilebilir zihin özürlü çocukların devam ettiği bir okul ve mesleki eğitim merkezindeki öğretmenlerle yaptıkları bir çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu zihin özürlü çocukların okuma yazmayı, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildiklerini belirtmektedir.

İlk sınıflarda başlayan okuma güçlükleri ara sınıflara taşındığında, öğrencide duygusal problemlerin daha da yerleşmesine neden olmaktadır ve yerleşen okuma güçlükleri okumanın gelişmesini zorlaştırmaktadır. Öğrencinin okumayı öğrenmesi için yapılan çalışmalara katılmasını sağlamak da zamanla güçleşmektedir.

Bir okur için, üçüncü sınıfta kelimeleri tanıma yeteneği hızla gelişmekte ve iyi kurulmaktadır (Berninger, Yates ve Lester, 1991: Juel, 1988; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons ve Rashotte, 1993: Akt:O'Connor-Bell-Harty-Larkin-Sockor-Sigmond, 2002: 474). Bu yetenek, okuma güçlükleri olan çocuklar için daha yavaş gelişmektedir (Rack, Snowling ve Olson, 1992). Bu da ara sınıflarda okuma

yeteneğinde geniş bireysel farklılıklara götürmektedir (O'Connor-Bell-Harty-Larkin-Sockor-Zigmond, 2002: 474).

Ara sınıflarda diğer öğrencilerden geri kalan okuma güçlükleri olan öğrenciler, okuma çalışmalarına katılmak istememektedir. Joyce-Hrycauk-Calhoun (2001), heceleyen/okuma problemlili ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma yazma problemleriyle yüzleşmekten rahatsız olduğunu ortaya koymaktadır. Bu rahatsızlığın, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini ve bu öğrenmenin etkilerini öğrendiklerinde azaldığı belirtilmektedir.

Okuma güçlüklerine, mümkün olan en erken zamanda müdahale edilmesi gerekmektedir. Sürekli başarısızlık, başarısızlıkla gelen duygusal problemler ve okuma güçlükleri yerleşmeden erken müdahale için öğretmenin, öğrenciyi birinci sınıfa başlarken ve devam ederken, çok kapsamlı gözlemesi gerekmektedir.

Normal sınıflarda okuyamayan/okuma problemleri olan öğrencilerin ya da zihinsel özürli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, öğrencilerin okuma becerileri gerek davranışçı gerek bilişsel yöntemlerle geliştirilmektedir. Bulduğu sınıf düzeyinin gerisinde kalan öğrenciler zamanla başarısızlığın getirdiği duygusal problemler de yaşamaktadır. Öğrencilerle hangi yöntem ile çalışılırsa çalışılsın duyuşsal yaklaşımlar kullanılarak, öğrencinin nötr öğrenme duyguları harekete geçirilebilmektedir. Selçuk (2005), öğretmenlerin olumlu bir atmosfer oluşturduklarında öğrencilerin kendilerini algılama biçimlerinin değiştiğini belirtmektedir.

Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine nasıl yaklaştığına önem verirler. Öğrencideki güven duygusu etkiye çok açıktır. Sınıfta yapılan her çalışmada kendine iyi yönde dönütler beklemektedir. Yılmaz (2002)'a göre öğrenci ne kadar umurunda değilmiş gibi görünse de öğretmenin kendisi için kullandığı ifadeleri önemsemekte ve daha da önemlisi öğretmenin kendisi için kullandığı kelimeleri içselleştirmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencinin sahip olduğu özellikler düşünülerek, öğrencinin başladığı noktadan ulaştığı noktaya doğru değerlendirme yapmak yani erişimine bakmak gerekmektedir. Öğrenci, sınıf seviyesi düşünülerek değerlendirildiğinde başarısızlığa mahkum edilmektedir. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci başarısız olduğunda, öğrencinin olumsuz akademik duyguları içselleştirmemesine özen göstermelidir.

Stone (1994), Sam isimli okuması zayıf olan bir öğrenci ile yaptığı çalışmasında, Sam'e okumada iyi olmadığı söylendiğinden, okumayı sevmediğini ve okuması istendiğinde rahatsız olduğunu belirlemiştir. Stone öğretime başlamadan önce, tanıma sürecinde Sam'in kendisine güvenmesini sağlayacak bir duygusal ortam oluşturmuştur. Bu ortamın oluşumundan sonra Sam'in okuma ile ilgili problemlerini belirlemiştir.

Okuma öğretiminde kullanılan yöntem kadar, duyguların katkısı da önemlidir. Öğretmenin kullandığı dilin teşvik ediciliği öğrencinin sınıf içindeki gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilere güven geliştirmenin en etkili araçlarından biri öğrencilere kendileri ile ilgilenildiğini göstermektir. Öğrencilerin çoğu birey olarak değerli olduklarını bilmek isterler. Öğrenciye kabul edilebilir bir şekilde dokunmak ilgilenildiğini göstermenin en etkili yoludur (Yılmaz, 2002: 114).

Öğrenci, dışarıdan beklediği desteği alamadığında, başarısızlıkları ile bağlantı kuracaktır. Bu nedenle öğretmen, sınıf içinde öğrenciye teşvik edici sözler söylediğinde ve dokunduğunda öğrencinin başarısızlıkla bağlantı kurması önlenebilir. En önemlisi belki de Selçuk (2005)'un belirttiği gibi cesaretlendirme olumlu benlik ve kendini algısının gelişimi için önemli bir tekniktir.

Nörolojik etkileme yöntemi (NIM), Heckelman (1966) tarafından zayıf okurları iyileştirmek için geliştirilmiştir. NIM, öğretmen ve öğrencinin yanyana oturduğu ve uyum içinde hızlı okuduğu çok duygusal/duyumsal bir yaklaşım olarak anlatılmaktadır. Öğretmen, öğrencinin az arkasında oturmakta ve kitap birlikte tutulmaktadır. Öğretmenin sesi öğrencinin kulağına yönelmektedir. Öğretmen, parmağını yön gösterici olarak, düz hareket ettirerek, konuşulan sözcüğün altında devam eden biçimde kullanmaktadır. Böylece parmak hareketleri, ses aynı zamanda ilerlemektedir. Teknik, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecini düzeltmeleri için geliştirmiştir (Heckelman, 1966, Akt:Morgan-Wilcox-Eldredge, 2000: 113).

NIM yönteminde, okuma güçlükleri olan öğrenci okursam başarısız olurum kaygısını taşımamaktadır. Öğretmenin yakın duruşu ve okumaya destek oluşu öğrenciye okuması için güven vermektedir.

NIM yönteminin başarısını, Heckelman (1966) çoğunlukla baskıyla keşfedilen yazılı materyal etkisine bağlamaktadır (Morgan-Wilcox-Eldredge, 2000: 113). Ancak,

özellikle öğrencinin okuma güçlükleri olduğu ve sürekli yaşanan başarısızlıklar düşünüldüğünde yöntemin başarısını, öğrenciye yaptığı baskıdan ibaret saymak yöntemin kendisine yapılan bir haksızlıktır. Öğrenci, öğretmenini yanında hissettiğinden okuma materyaline daha güvenli yaklaşmaktadır. Bunun yanında öğretmen, okuma işine de destek vermektir. Townsed (2002), yöntemeye yer verirken baskıcı bir yönünün olduğunu belirtmemekte, tersine NIM'in, tehdit etmeden ve destekleyici bir yaklaşımla okumayı geliştirdiğini, okumayı çok renkli ve zevkli bir etkinliğe dönüştürdüğünü belirtmektedir.

Townsed, nörolojik etkileme yöntemini kullanarak ailelere, çocuklarının okumalarını nasıl geliştirebileceklerini anlatmaktadır. NIM'in adımları şöyle sıralanabilir (Townsed, 2002: 102, 103):

1. Kolay bir kitapla başlanarak daha sonra, yavaş yavaş daha zor kitaplara geçilebilmektedir.
2. Çocuğun biraz arkasında durarak, çocuğun kolaylıkla duyması sağlanabilmektedir.
3. Beraber yüksek sesle okuma yapılmaktadır. Bazen biraz daha yüksek sesle ve daha hızlı okuyarak çocuğa kılavuzluk yapılmaktadır. Çocuğun da ara sıra kılavuzluk yapmasına izin verilmektedir.
4. Başlarken, ilk ya da ilk iki cümleyi birkaç kere okuyarak öğrencinin okuma hızı belirlenmektedir.
5. Kelimeleri takip etmek üzere bir çubuk ya da parmak kullanılmaktadır. Amaç öncelikle çocuğun kelimeleri takip etmesini sağlamaktır.
6. Bir satırın sonundan diğerinin başına giderken daha hızlı hareket edilmektedir.

Okuma güçlüğü olan bir öğrenci okumaktan çekinmektedir. Güçlüğü olan bir öğrencinin çekindiği noktalar şunlardır:

1. Okuma materyalinin zorluğu,
2. Okuma sırasında hata yapacağını ya da okuyamayacağını düşünme,
3. Okurken okuduğu yeri kaybetme korkusudur.

Nörolojik etkileme yönteminde, okuma güçlükleri olan bir öğrencinin okurken tereddüt edebileceği yerlere dikkat edilmektedir. Yöntem içinde öğrenciye her açıdan güven ortamı oluşturulmaktadır.

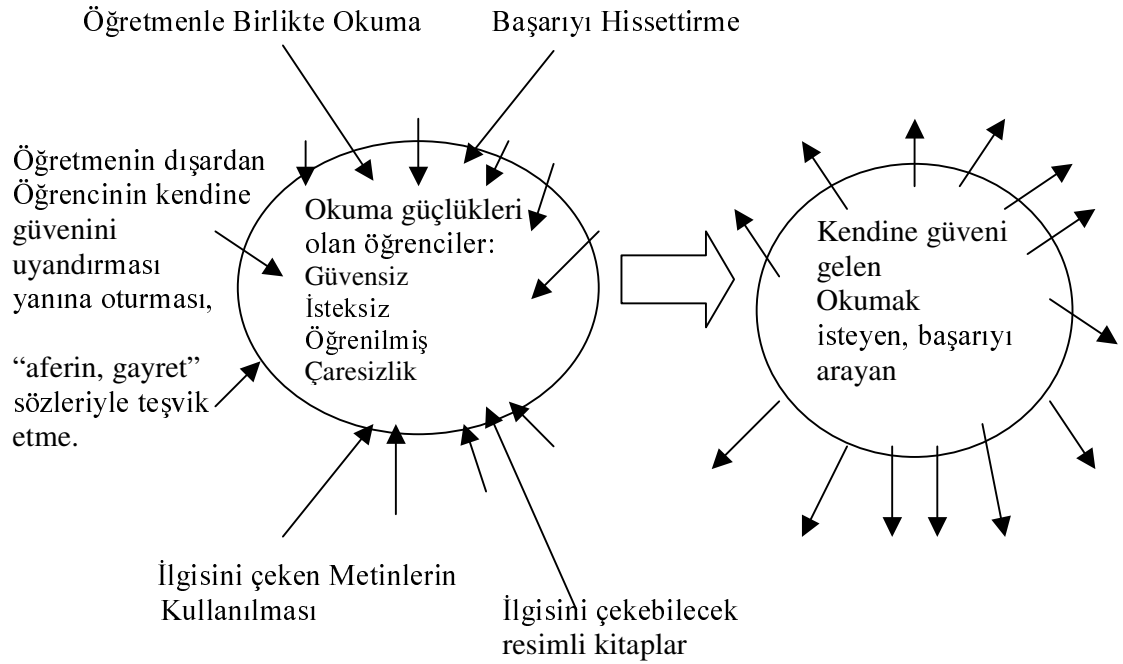
NIM süreci içerisinde, çocuğun okumasının düzeltilmemesi ve okuma sırasındaki küçük tereddütlerin hoşgörü ile karşılanması gerektiği belirtilmektedir. Öğrenci, birlikte okurken uyum gösteremiyorsa yavaş okunabilir ya da daha kolay okunan metin seçilebilir. Yöntemin üç hafta boyunca günde on dakika uygulandığında etkisi görülmeye başlayacaktır (Townsend, 2002: 104).

Okuma güçlükleri olan öğrenciyle çalışılırken NIM yöntemiyle birlikte öğrenciye dokunma ve onu teşvik edici sözler de kullanıldığında, duyuşsal yaklaşımın çerçevesi oluşmaktadır. Yaklaşımın amacı, yavaş öğrenen öğrencinin aile ve okul çevresinden kaynaklanan duygusal baskıyı azaltmaya çalışmaktır ve okuma tutumlarını, ilgi duyduğu ve seviyesine uygun materyallerle beslemeye çalışmaktır.

Duyuşsal alan özelliklerinin kazandırılması oldukça zor bir iştir. Çünkü bir yönünü duygular oluşturmaktadır ve duygular ise insanda önceden temeli olan özelliklerdir. Örneğin, sevmeye, nefret etmeye, inat etmeye gibi duygular insanın temel özelliklerinde vardır. Bu nedenle bunların kendisi değil, kullanımı öğretilir (Kılıç, 2002: 158). “Kitap okuma alışkanlığı, okuma sevgisi” öğrencilere sadece “oku ya da okumak güzeldir” denilerek kazandırılmayacaktır.

Okuma güçlükleri olan öğrencilerde, okuma sevgisinin oluşması daha da güçtür. Çünkü öğrencinin okuma güçlükleri vardır, okuduklarını da anlamlandıramamaktadır. Ayrıca, okuma başarısı yaşayamamaktadır. Moyle (1972), başarının sadece başarıyı beslemediğini, tutumları geliştirdiğini de ortaya koymaktadır.

Buna göre duyuşsal destekli okuma öğretiminin öğeleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2 : Duyuşsal Destekli Okuma Öğretiminin Öğeleri*

Şekil 2’de görüldüğü gibi okuma güçlükleri olan öğrenci güvensizlik, isteksizlik ve öğrenilmiş çaresizliği yaşamaktadır. Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi ile öğretmen, öğrenci ile birlikte okumakta, onun yanına oturmaktadır. Öğrenci, öğretim sırasında “aferin, oluyor, gayret” sözleriyle teşvik edilmektedir.

Schunk (1985), sözel iknanın önemli olduğunu, çocukların değer verdikleri insanların sözlerinden olumlu etkilendiklerini belirtmektedir (Selçuk, 2005: 223).

Öğretmen, öğrencinin ilerleyebileceğine ve yeteneklerini kullanabileceğine inanırsa, çocuk kendine olan güvenini kazanmakta ve sonuçta başarılı olabilmektedir. Bu nedenle, okul başarısızlığı gösteren çocuklar, sorumluluk almaya yönlendirilmeli, teşvik edilmeli ve çabaları takdir edilmelidir (Yavuzer, 2000: 168).

İlgisini çeken metinler ve resimli kitaplar da öğrencinin okumaya bakış açısını etkilemektedir. Öğrenci de okuma isteği oluşturmaktadır.

Başarıyı yaşama duyuşsal yaklaşımın en önemli aşamasıdır. Okuma güçlükleri olan öğrencinin başarabildiğini görmesi gerekmektedir. Schunk (1985), tekrarlanan

* Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

başarıların öğrencinin kendini görüşünü olumlu yönde etkilediğini, başarısızlıklarında olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Akt: Selçuk, 2005: 223).

Duyuşsal yaklaşım diğer yöntemlere alternatif değil, onları tamamlayıcı olarak düşünülebilir. Okuma güçlüklerinin giderilmesinde, okuma alışkanlığının kazandırılmasında duyuşsal yaklaşımlar öğrenmenin lokomotifidir. Öğrencinin ilgisini çekebilecek ve seviyesine uygun materyal, güvenli bir ortam, okumasına destek olabilecek bir kişi, zamanla öğrencinin okuma becerilerini geliştirebilecek ve okuma tutumlarını değiştirebilecektir.

PROBLEM

Bu araştırmanın temel amacı ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan okuma güçlüklerini belirlemek ve okuma güçlüklerini gidermede duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretiminin etkisini araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

ALT PROBLEMLER

I. Öğretmenlerin,

- i) Okuma amacı ile aldığı yayınlar nelerdir?
- ii) Okuma güçlükleriyle ilgili görüşleri nelerdir?
- iii) Okuma güçlükleri ile ilgili görüşleri okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre değişmekte midir?
- iv) Okuma güçlükleri ile ilgili çözüm önerileri nelerdir?
- v) Okuma güçlükleri ile ilgili çözüm önerileri okulların bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre değişmekte midir?

II. Velilerin,

- i) Okumaya karşı ilgileri nasıldır?
- ii) Okumayla ilgili davranışları sosyoekonomik düzeye göre değişmekte midir?
- iii) Öğrencilerin okuma güçlükleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
- iv) Öğrencilerin okuma güçlükleri ile ilgili görüşleri sosyoekonomik düzeye göre değişmekte midir?
- v) Okuma güçlükleri ile ilgili çözüm önerileri nelerdir?

vi) Okuma güçlükleri ile ilgili önerileri sosyoekonomik düzeye göre değişmekte midir?

III. Öğrencilerin,

- i) Evlerindeki okuma ortamlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- ii) Evlerindeki okuma ortamlarına ilişkin görüşleri sosyoekonomik düzeye göre değişmekte midir?
- iii) Sınıflarındaki okuma ortamlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- iv) Sınıflarındaki okuma ortamlarına ilişkin görüşleri sosyoekonomik düzeye göre değişmekte midir?

IV. Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretiminin,

- i) Okuma güçlüklerini gidermede ve okumayı geliştirmedeki etkileri nelerdir?
- ii) Öğrencilerin okuma güçlüklerine etkileri, okulların bulunduğu çevrenin sosyoekonomik özelliklerine göre değişmekte midir?

Araştırmanın temel amacını oluşturan duyuşsal yaklaşım desteğinin okuma güçlüklerini gidermedeki etkisinin sınamak için geliştirilen hipotez aşağıda verilmektedir:

“Okuma güçlüğü olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinden, duyuşsal yaklaşım desteği alan öğrencilerin okumalarındaki gelişmeler, duyuşsal yaklaşım desteği almayan öğrencilerin okumalarındaki gelişmelerden daha hızlı ve etkilidir.”

ÖNEM

Türkiye’de ilkokuma yazma öğretiminde tek bir yöntemin kullanılması ve okuma güçlüklerini giderme konusundaki yöntemlerin de sınırlı olması, okuma öğretimi ve sorunlarının çözümlenmesinde önemli bir sorundur. Okuma öğretimi içinde farklı öğretim yöntemlerine yer verildiğinde öğretmenlerin sınıflarda karşılaştığı okuma

güçlükleri giderilebilir ve öğrencilerin okumaları geliştirilebilir. Bu araştırmanın okuma güçlüklerinin giderilmesi ile ilgili yöntemlerin geliştirilmesine katkı getireceği düşünülmektedir.

Sınıflarda okuma güçlükleri olan öğrencilere erken müdahale edilmediğinde üst sınıflarda okuma problemlerinin devam ettiği görülmektedir. Bu araştırmanın okuma güçlüklerinin erken tanınması ve müdahale edilmesi ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı getireceği beklenmektedir.

“Duyuşsal” boyut bireyin gelişiminin ve öğrenmesinin önemli bir parçası olmasına rağmen, duyuşsal alanla ilgili çalışmalara literatürde çok az yer verilmektedir. Bu çalışmanın ilgili literatüre katkı getireceği ve yeni araştırmaların yapılmasını da destekleyeceği düşünülmektedir.

Farklı bireysel özelliklere sahip çocukların öğrenme biçimleri, öğrenme zamanları değişmektedir. Bu nedenle çocukların özelliklerini dikkate alarak eğitim ve öğretim yapılması gerekmektedir. Bu araştırmanın, öğretmenlerin, velilerin okuma öğretimi çalışmalarına katkı getireceği düşünülmektedir.

SAYILTILAR

- 1) Araştırma sırasında yapılan uyarı ve açıklamalardan sonra öğrenci, öğretmen ve veliler anket ve görüşme formlarındaki soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2) Kontrol değişkenleri deney ve kontrol gruplarını aynı derecede etkilemiştir.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 1) Bursa ili Yıldırım İlçesinde buldukları çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre seçilen ilköğretim okullarında görev yapan ikinci sınıf öğretmenleriyle,
- 2) Bursa ili Yıldırım İlçesi Anadolu (alt SED), İhsan Dikmen 4 (orta SED) ve Setbaşı (üst SED) İlköğretim Okullarının ikinci sınıf öğrenci ve velileriyle,

- 3) Öğrencilerin birinci sınıfa devam ettikleri 2002-2003 eğitim öğretim yılı birinci dönemiyle, öğrencilerin ikinci sınıfa devam ettikleri 2002-2003 eğitim öğretim yılı birinci dönemiyle,
- 4) İlköğretim ikinci sınıf Türkçe Dersi, mekanik okuma becerisiyle,
- 5) Okuma güçlüklerinin giderilmesinde duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi ile sınırlandırılmıştır.

TANIMLAR

Okuma Güçlüğü: Okuma sürecini etkileyen, okumayı yavaşlatan, anlamayı güçleştiren, sözlü-sözsüz olumsuz okuma davranışları.

Duyuşsal Yaklaşım: Çocuğun öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmesini, başarıyı tatmasını sağlayan duyuşsal uyarıların kullanıldığı yaklaşımlar.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde ilgili araştırmalara yer verilmektedir. “Okuma”, araştırma konusu olarak çok geniş olduğundan, bu alanda yapılan çalışmalar inceledikleri konuya ve tarih sırasına göre düzenlenmiştir. Türkçe araştırmalar ilkokuma yazma, okuma güçlükleri ve nedenleri, okuma becerisinin gelişimi, okumayı geliştirme, okuma alışkanlığı ve duyuşsal yaklaşım başlıkları altında incelenmiştir. Yabancı araştırmalar ise okuma becerisinin gelişimi, okuma güçlükleri-okumayı geliştirici yöntem çalışmaları ve duyuşsal yaklaşım başlıkları altında incelenmiştir.

İlkokuma yazma ile ilgili yapılan araştırmalara aşağıda yer verilmektedir.

Olçum (1992), ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğretmen görüşlerine başvurduğu araştırmasında, anadili öğretiminin etkililiğini artıracak öneriler sunmaktadır. Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler; program geliştirme, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim çalışmalarıyla, denetimden kaynaklandığı sonucuna varılmaktadır.

Çelenk (1993), ilkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkililiği üzerinde çalıştığı araştırmasında, kendisinin geliştirdiği “aşamalı bireşim tekniği” ile okuma becerisi kazanan öğrencilerin erişileriyle, çözümleme yöntemiyle okuma becerisi kazanan öğrencilerin erişileri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, aşamalı bireşim tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri okuma yazma becerisini anlamlı düzeyde daha kısa sürede kazanmaktadırlar. Aşamalı bireşim tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri,

öğretim yılının birinci yarısında, anlamlı düzeyde daha hızlı okumaktadırlar. Öğretim yılı sonunda, okuma hızı yönünden iki grup arasındaki bu farkın anlamlılığı ortadan kalkmaktadır.

Damar (1996), ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı araştırmasında, literatür taraması ile birlikte öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin ve uzmanların görüşlerine başvurarak, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri belirlemiştir. Araştırma sonucunda, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmetiçi kursa katılımları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin öğrenim durumları ve kıdemleri arasında ise anlamlı ilişki olduğu belirlenmektedir.

Kılıç (1996), ilkokuma yazma öğretiminin temel problemleri ile ilgili olarak tarama yöntemi ile yaptığı araştırmasında, ilkokuma yazma öğretiminde temel problemleri tespit ederek, çözüm yollarını belirlemeye çalışmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin % 72.63 'ünün çözümleme metodunu, % 1.57'sinin bireşim metodunu, % 27.36'sının karma metodu kullandığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları metodu seçme nedenleri sırasıyla; yönetmeliğin belirlenmesi (% 61.57), öğrenciyi aktif hale getirmesi (% 41.57), öğretmeni aktif hale getirmesi (% 12.63), diğer nedenler (% 4.11) olarak belirtilmektedir.

Erginer (1997), sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde sınıf içi davranışlarını değerlendirdiği araştırmasında, Bolu il merkezindeki öğretmen, okul yöneticisi ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine başvurmuştur. Sınıf içi öğretmen davranışlarının gösterilme düzeyine ilişkin olarak öğretmenler, okuma yazmaya hazırlama, örnek okuma, seslendirmeyi kılavuzlama, yazmayı kılavuzlama, seslendirerek yazmayı kılavuzlama, çözümlemeyi kılavuzlama, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama, sınama, okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterdikleri görüşünde birleştikleri belirtilmektedir. Ancak okul yöneticilerinin ve müfettişlerinin bu görüşü benimsemedikleri belirtilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi davranışları gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında belirlenen ilişkiye göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışları ile seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını yerine getirdikleri ve bu davranışları gösterdikleri belirtilmektedir.

Tuna (1997), ilkokuma ve yazma öğretiminde illüstrasyondan yararlandığı araştırmasında, görsel yeteneğin geliştirilmesinin çocuğun öğrenmesine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çocuğa ilkokuma yazma öğretilirken harflerin ve bununla birlikte kelimelerin akılda kalıcılığı ile öğrenilirliğinin, görsel algıların uyarılması ile hız kazanacağı, bundan dolayı öğrenilecek harf ve kelimenin ilgili objenin illüstrasyonu ile birlikte gösterilmesiyle çocuğun zihnindeki soyut kavramın somut düzeye çekilebileceğini öngörmüştür. Araştırma, yaşa uygun illüstrasyonların çocuğa küçük yaşta estetik bir beğeni kazandırdığını, özellikle birinci sınıflarda öğrenme hızını oldukça arttırdığını ortaya koymaktadır.

Ferah (1997), birinci sınıf öğrencilerinin görsel algılamalarının ve gelişim düzeylerinin, öğrencilerin okuma yazmadaki gelişimlerine etkilerini gözlemiş, karşılaşılan hata türlerini belirleyerek, bilişsel özelliklerin öğretimi nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bu araştırmada Marianne Frostig Görsel Algı Testi ve Arnold Gesell Gelişim Testi sonuçları ile okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma dönemindeki hataları cinsiyet değişkenine göre araştırılmıştır. Öğrenci defterlerinde ve dikte çalışmasında yapılan hatalar gruplanmıştır. Yazma hataları ile testler arasında ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Frostig Görsel Algı Testi hataları ve dikte hataları arasında bir ilişkinin olduğu ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre Görsel Algı ve Arnold Gesell Gelişim testlerinden biraz daha yüksek puan aldıkları belirtilmektedir.

Özcan (1998), ilköğretim birinci sınıflarda görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanımıyla ilgili yaptığı tarama çalışmasında, örneklem olarak Bolu il merkezine bağlı 18 ilköğretim okulunda görevli, 57 sınıf öğretmenine tutum ölçeği uygulamıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı tutumları genel olarak olumlu bulunmaktadır. Cinsiyet açısından bakıldığında, bayan ve erkek öğretmenler arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu belirtilmektedir.

Karakelle (1998), ilkokuma becerisini etkileyen bilişsel faktörler konulu araştırmasında, öğrencilerin okuma becerisini kazanmadan önce sahip oldukları belirli bilişsel niteliklerin okuma becerisini kazanma süresi ile yıl sonu okuma hızı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İki okuldan, iki birinci sınıfta bulunan toplam 96 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada, ilkokuma becerisinin kazanılmasının, birden çok

faktörün etkileşimi neticesinde gerçekleşen karmaşık bir süreç olduğu kabul edilmektedir. İlkokuma yazma sürecinde, yalnızca bilişsel süreçlerin yeterli olmadığı da belirlenmektedir. Araştırma, ilkokuma sürecinin açıklanmasında bilişsel faktörler kadar duyuşsal faktörlerin de gözönüne alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yalçın (1999), ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler konulu araştırmasında, güçlükler ile öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, 256 ilköğretim birinci kademe öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve öğrenim durumları arasında anlamlı ilişki olmadığı; ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, kıdemleri (hizmet süreleri) arasında ise anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir.

Kılıç (2000), ilkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yöntemini kullanarak araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, deney grubunda geliştirdiği programlandırılmış metin yöntemini, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemi öğretim yılı içinde uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine göre daha erken okumaya geçtikleri belirtilmektedir. Fakat kontrol grubu öğrencilerinin bir kısmı okumaya çok erken geçerken bir kısmının çok geç geçtikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin % 40'ı aralık, % 27'si ocak, % 12'si şubat, % 6'sı mart, % 9'u nisan, % 6'sı mayıs ayında okumaya geçerken, deney grubu öğrencilerinin ise okumaya geçme zamanı nisan ayında başlamaktadır. Buna göre öğrencilerin % 27'sinin nisan ayında, % 73'ünün mayıs ayında okumaya geçtikleri belirtilmektedir. Kılıç'ın elde ettiği bir başka veriye göre, deney grubunun fizyolojik okuma becerilerini kazanma düzeyi, kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklıdır. Bunun yanında deney grubunun okuduğunu anlama yeteneğini kazanma düzeyi, kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Ferah (2000) yaptığı analitik çalışmada, ilkokul birinci sınıfta okumanın amaçları konusunu incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, ilkokuma yazma programının Türkçe Programı ile bir arada verilmesi ve iki alanın birbirinden ayrılmayan amaçlarının olması, ölçmenin yapılmasını zorlaştırmaktadır.

Ferah (2001a) araştırmasında, ilkokuma yazma öğretiminde ses algısını incelemiştir. Çocuk fiş gösterildiği anda onu hafızasına kaydetmektedir. Zihinde olan görüntü, fiş cümlesi tekrar gösterildiğinde ortaya çıkmaktadır ve okuma gerçekleşmektedir. Cümle öğretiminin temeli, yazıların sembolleştirilmesine dayanmaktadır. Bu nedenle fiş cümlelerinin hafızada yerleşinceye kadar tekrar edilmesi, yani sözelleştirilmesi gerekmektedir. Ses algısında seslerin gruplanması, tam algılanmayan seslerin tamamlanması, seslerin sürekliliği, yakınlık ve benzerlik ilişkileri, seslerin iyi bir şekilde gruplanması gibi algısal düzenlemeleri yapabilen çocuklar, ilkokuma yazma öğrenmede başarılı olmaktadır.

Okuma güçlükleri ve nedenleri ile ilgili yapılan araştırmalara aşağıda yer verilmektedir.

Tazebay (1995), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini inceleyerek okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırmada ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları, okumaları sırasında yaptıkları okuma hataları, olumsuz okuma davranışları incelenmiştir. Ayrıca okuma hataları ile olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkileri de araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sesli okuma hızı arttıkça okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişki, $r = - 0,33$ olarak belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerin sesli okuma hızı arttıkça okuduğunu anlama puanlarının düştüğünü göstermektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuduğunu anlama puanlarını, “telaşlı okuma”, “dik oturmama”, “noktalamaya uymama”, “heceleyerek okuma ” ve “okuduğu yeri kaybetme gibi olumsuz okuma davranışları anlamlı biçimde düşürmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarının sesli okuduğunu anlama puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. “Sözcüğü yanlış okuma”, “sözcüğü atlama”, “sözcüğü okuyamama”, “yeni bir kelime ekleme” olarak bulunan hataların okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürdüğü görülmektedir.

Acat (1996), okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi ile ilgili araştırmasında, Muğla ili Fethiye ilçesi ilkokulları arasından örneklem yoluyla seçilen 8 ilkokulun, 300 dördüncü sınıf öğrencinin sesli okumalarını kasete almıştır. Bunları daha sonra dinleyerek okuma güçlüklerini belirlemiştir. Sessiz okuma

güçlüklerini ise araştırmacı gözleyerek, gözlem formuna işlemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sesli okumada “gereksiz duraklamalar yapma” güçlüğü, sessiz okumada ise “konuşma organlarını hareket ettirme” güçlüğü ile en fazla karşılaştığı belirlenmektedir. En az karşılaşılan güçlük “parmakla ya da kalemle takip ederek okuma” güçlüğü olmaktadır. Çalışmada, okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlüklerinin her biri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. En yüksek düzeydeki ilişki “kelimeleri atlama” güçlüğü ile görülürken, “parmakla ya da kalemle takip ederek okuma” güçlüğü ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki anlamlı bulunmamaktadır.

Anılan (1998), beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmasında, dokuz okulda 997 öğrenciye (3 ilköğretim okulunda 502 öğrenci, 4 ilkokulda 460 öğrenci, 2 özel okulda 35 öğrenci) anket uygulamıştır. Hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin, erken yaş gruplarının, özel ders alma ya da dersaneye gitmenin, kendilerine ait bir çalışma odasının olmasının, anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının ve aile gelir seviyesinin iyi olmasının beşinci sınıf öğrencisinin Türkçe dersi okuduğunu anlama becerisini olumlu olarak etkilediği belirtilmektedir. Beşinci sınıf Türkçe dersi okuduğunu anlama becerisini ailenin tek çocuğu olma olumsuz olarak etkilerken, okuduğunu anlama becerisine cinsiyetin bir etkisi olmamaktadır.

Şenel (1998), okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerini ve dislektik özelliklerini karşılaştırdığı araştırmasında, öğrencileri sesli okuma-anlama, okuma hızı, dislektik özellikler ve okurken yaptıkları hata türleri yönünden karşılaştırmıştır. Okuma güçlüğü olan grubu; hastanelerin ilgili bölümlerince okuma güçlüğü ya da okuma güçlüğü ve DEAHB (dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik bozukluğu) tanısı alan 33 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Okuma güçlüğü olmayan öğrenci grubu ise okuma güçlüğü olan öğrencilere benzer sınıf düzeyi, yaş grubu, SED’e ve cinsiyete sahip öğrenciler arasından seçilmiştir. Sesli okuma-anlama puanları, okuma hızı ve dislektik özellikler; sınıf düzeyi, yaş grubu, SED ve cinsiyet değişkenleri yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma güçlüğü olmayan ilkokul öğrencilerinin sesli okuma-anlama puanlarının, okuma hızlarının ve dislektik

özelliklerinin; sınıf düzeyi, yaş ve SED arttıkça olumlu yönde değişiklik gösterdiği belirlenmektedir. Okuma güçlüğü olan ve olmayan grupların karşılaştırılması sonucunda ise okuma güçlüğü olan grupların sesli okuma-anlama puanlarının daha düşük, okuma hızlarının daha yavaş, dislektik özelliklerinin de daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Küçük (1998), şehirleşmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerisine etkilerini incelediği tarama çalışmasında, okuma-anlama başarı oranının, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olmayan gecekondu bölgesi Mamak'ta düşük, orta gelir düzeyini temsil eden Keçiören ve Altındağ'da orta, üst gelir düzeyini temsil eden Çankaya ve merkezde ise yüksek derecede olduğu belirtilmektedir.

Alperen (1999), beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama eğitimi açısından kitap yazma ve ders işleme modelleri konulu araştırmasında, Bolu il merkezindeki 300 öğrenci ile tarama çalışması yapmıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarı ortalaması, % 62.5 olarak bulunmuştur. Yapılan değerlendirmeye göre, ulaşılan başarının (hem genel ortalama hem de davranış kazanımı açısından) tam öğrenme bakımından yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Başarısızlığın sebebini bulmak için öğretimde, öğretmen yetiştirmeyi ve ders kitaplarını incelemiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yeterli olduğu kabul edilerek, problemin sebebi ders kitaplarında aranmıştır. Dört ders kitabı, okuduğunu anlama eğitimi yönünden incelenmiştir. Kitapların yöntem bakımından birbirine benzediği, okuduğunu anlama eğitimi bakımından davranışların kazandırılmasına gerektiği şekilde yer verilmediği belirtilmektedir. Bu yapıdaki ders kitaplarıyla okunanı anlama eğitimi yapılamayacağı sonucuna varılmaktadır.

Karababa (1999), ilköğretim üçüncü ve beşinci sınıf Türkçe ve İngilizce anadili ders kitaplarını inceleyip, karşılaştırması sonucunda, Türkçe ve İngilizce anadili kitaplarının amaçlar ve konular bakımından aynı olduğunu belirlemektedir. Ancak kitaplarda, konuların öğrenciye sunulmuş ve işleniş biçimlerinin çok farklı olduğu belirlenmektedir. İngilizce kitapların bol resimli ve renkli olduğu, bir sayfada çeşitli puntolarda yazılar ve yazım türleri, renkli başlıklar ve en az iki resim kullanıldığı, Türkçe kitaplarda ise her konuda bir resim ve bütün sayfalarda aynı yazı türü ve puntosunun kullanıldığı belirtilmektedir.

Baydık (2002), okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların kelime okuma becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında, birinci sınıf öğrencilerinin kelime okuma stratejilerini incelemiştir. Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden, 21 okuma güçlüğü olan ve 21 okuma güçlüğü olmayan çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma güçlüğü olmayan grupta anlamlı kelimelerin bütünsel strateji kullanılarak, anlamsız kelimelerin ise fonolojik strateji ile okunduğu sonucuna varılmaktadır. Okuma güçlüğü olan çocukların tüm kelime listelerini fonolojik strateji kullanarak okudukları ve anlamsız kelime okumada kontrol grubu ile karşılaştırdıklarında iyi performans gösteremedikleri belirtilmektedir. Okuma güçlüğü olmayan çocukların kelime okuma stratejilerini normal gelişme içinde kazandıkları ve kullandıkları bununla birlikte, güçlüğü olan çocukların ise fonolojik stratejiye hakim olmadıkları ve bütünsel olarak okudukları kelime sayısının sınırlı olduğu sonucuna varılmaktadır.

Bedel (2003), birinci devre programlarında yer alan okuma yazma etkinliklerinde, akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunu önlemede kullanılabilecek stratejik yaklaşımlar üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma yazma etkinliklerindeki başarısını etkileyen faktörler; öğrencilerin gelişimsel özellikleri, psikolojik ya da aileden gelen problemleri, eğitim programları, eğitim ortamları ve yönetsel düzenlemeler, öğretmenin okuma yazma etkinliklerinde öğrenciye yaklaşımı oluşturmaktadır. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan faktörler de okuma yazma başarısını etkilemektedir. Okuma yazmada geri kalan öğrencilerin okuma yazmayı gerçekleştirebilmelerinde kullanılan araç-gereçlerin, yöntem ve tekniklerin de önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir.

Şimşek (2003), ilköğretim ikinci kademedeki görülen okuma problemlerini belirlediği ve çözüm önerileri getirdiği araştırmasında, ikinci kademe öğrencilerinde okuma becerisi konusunda görülebilen eksiklikleri –şekil ve anlam açısından – ve bunlara ne tür çözüm önerileri getirilebileceğini belirlemeye çalışmaktadır.

Okuma becerisinin gelişimi ile ilgili araştırmalara aşağıda yer verilmektedir.

Oktay (1980), İstanbul’da değişik sosyoekonomik ve kültürel çevrelerde yetişen çocuklarda okula başlama olgunluğu ile ilgili özellikleri incelemiştir. Araştırmada, birbirinin tam karşıtı olan iki sosyoekonomik ve kültürel çevreden 5,6 -

6,0 yaşlarında 140 denek seçilmiş ve her gruptan 35 erkek, 35 kız denek alınmıştır. Deneklere bu olgunluğun çeşitli yönlerini ölçmek üzere Metropolitan olgunluk testi, Adam Çiz Testi, Ritm Testi, Kendi Bedeninde Sağ-sol tayini Testi ile Lateralleşme testi uygulanmıştır. Yapılan çeşitli istatistiksel analizler sonucunda, lateralleşme testi dışında tüm testlerde, iki denek grubu arasında, okuldaki öğrenme için gerekli olan yeteneklere sahip olma açısından, önemli farklılıklar bulunduğu belirtilmektedir.

Oktay, annelere uygulanan sorgu cetveli sonuçlarına göre, sosyoekonomik ve kültürel açıdan elverişli ortamlardan gelen çocukların, ana dilini kullanma ve işitme olanakları ile kitap, kalem vb. araç olanaklarına sahip olma ve ev şartları bakımından incelenen diğer gruptaki (sosyo-ekonomik açıdan şanssız) çocuklardan, açıkça üstün durumda olduklarını belirtmektedir.

Davaslıgil (1980), farklı sosyokültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisini değerlendirdiği araştırmasında, çalışma gurubunu İstanbul'un çeşitli semtlerindeki ilkokulların birinci sınıflarına yeni başlayan farklı çevrelerden gelen öğrenciler arasından seçmiştir. A grubu sosyoekonomik ve kültürel bakımdan yüksek düzey, B grubu ise sosyoekonomik ve kültürel düzey açısından düşük düzeyde seçilmiştir. İki deney gurubunda yaşlar da gözönünde bulundurulmuştur. 5 yaş 9 ay 15 gün ile 6 yaş 15 gün arasında değişen öğrencilere testler uygulanmıştır. Araştırmada normal zekaya sahip deneklerle çalışma yapılmıştır. A grubunun kelime hazinesinin B grubuna oranla daha zengin olduğu belirlenmektedir. Araştırma, B grubu deneklerinin 8 aylık bir öğrenim yılı sonunda bile A grubunun birinci sınıfa başladığı zamanki düzeye ulaşamamış olduğunu göstermektedir.

Oktay-Aktan (1997), farklı Alfabetik Yazı Sistemleri'ne sahip Türkçe ve İngilizce dil ve yazı özelliklerinin, çocukların fonolojik duyarlılık ve gelecekteki okuma becerileri üzerindeki etkilerini saptayarak, Türkçe okuma yazma öğretiminin kolaylaştırılabilmesi için en uygun öğretim yöntemlerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Farklı yaş gruplarındaki 63 kız ve 75 erkek üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada, öğrencilerin Harf Tanıma, Harf Kullanma, Kelime Çözümleme ve çeşitli Fonolojik Duyarlılık Testleri'nden aldıkları puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türk anaokulu öğrencilerinin Kelime Çözümleme Testi'nde Amerikalı anaokulu öğrencilerine göre daha başarısız oldukları gözlenirken; ilkokul düzeyindeki Türk

öğrencilerin, Amerikalı yaşlıları ile karşılaştırıldıklarında çok daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Türk ve Amerikalı öğrencilerin Fonolojik Duyarlılık Testleri'nden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ise, Türk öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de Amerikalı öğrencilerden daha yüksek puanlar elde ettikleri belirtilmektedir.

Temel (1999), Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında örneklemini, Almanya'da yaşayan 96 ve Ankara'da yaşayan 100, toplam 196 çocuk ile oluşturmuştur. Araştırmada, Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasında, çocuğun yaşadığı yere, cinsiyete, yaşa, doğum sırasına, kardeş sayısına, okul devam süresine, anne-baba yaşına, anne baba mesleğine ve anne baba öğrenim düzeyine göre ilişki bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Almanya ve Türkiye'de yaşayan çocukların dil gelişimini ve okuma olgunluğunu, çocuğun yaşının, okula devam süresinin, yaşadığı yerin, kardeş sayısının, anne babanın öğrenim düzeyinin etkilediği belirtilmektedir.

Okumanın geliştirilmesi ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda verilmektedir.

Akçamete ve Güneş (1992), üniversite öğrencilerinin etkili ve hızlı okumasını ele aldıkları araştırmalarında, etkili ve hızlı okuma programının üniversite öğrencilerinin “tam okuma” ve “seçmeli okuma” becerilerinin gelişimindeki katkısını saptamaya çalışmışlardır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tam okuma hızlarının düşük olduğu belirlenmektedir. Öğrencilerde bulunan “kelime okuma, geriye dönme, hızlı okursa anlamayacağını sanma” gibi hızı olumsuz yönde etkileyen alışkanlıkların, okuma hızının düşük olmasına yol açabileceği belirtilmektedir. Deney grubunun tam okuma hızında anlamlı bir farklılığın görülmesi, “etkili ve hızlı okuma kursu”nun hızı artırmada etkili olduğu sonucunu çıkarmaktadır. Bunun yanında programın başarısının, uygun eğitim ortamı, araç ve gereçler sağlandığı da, ve öğrenciden kaynaklanan bazı sınırlılıklar giderildiği de daha da artacağı belirtilmektedir.

Doğan (2002), strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada öntest – sontest kontrol gruplu desen kullanmıştır. Deneysel çalışmayı 4. sınıflarda 154 öğrenci ile dört grup üzerinde uygulamıştır. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılırken, ikinci deney grubunda ise geleneksel

sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli farklılıkların olmadığı belirtilmektedir.

Boztepe (2002), çocukta okuma eğilimlerini ve okuma tekniklerini araştırdığı tarama çalışmasında, zihin, dil, beden ve psikolojik gelişimi normal, okuma becerisi kazanmış çocuklara, okul dışı, serbest zaman okuma materyallerinden yararlanarak okuma alışkanlığını kazandırmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların gelişim özelliklerinden hareket edildiğinde ve okuma teknikleri kullanıldığında okuma alışkanlığının geliştirilebileceği belirtilmektedir.

Şengül-Yalçın (2004) nitel araştırmalarında, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak bir model önerisi yapmışlardır. Model önerisi okuma ve anlama ile ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkılarak geliştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmalardan farklı olarak, sunulan model önerisinde yeni işlem basamakları oluşturulmaktadır.

Okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda verilmektedir.

Dökmen (1990), lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında 608 (284'ü üniversite, 324'ü lise öğrencisi) denekle çalışmıştır. Denekler alt, orta, üst sosyo-ekonomik düzeyden seçilmiştir. Araştırmada gerek lise gerek üniversite öğrencilerinin okuma hızları ve anlayarak okuma hızları oldukça düşük bulunmaktadır. Lise öğrencileri, 264 kelimelik bir metni ortalama 116.9 saniyede, üniversite öğrencileri ise 108.5 saniyede okumaktadırlar. Bu durumda lise öğrencileri bir dakikada ortalama 135 kelime, üniversite öğrencileri ise 146.0 kelime okumaktadırlar. Bu hızlardan, her ikisinin de düşük okuma hızı olduğu ve öğrencilerin genelde gözle okumadıkları, yani içten – sesli okudukları anlaşılmaktadır. Elde edilen bu verilerin sadece “okuma hızı” olduğu, “anlayarak okuma hızı” olmadığı belirtilmektedir. Öğrencilerin Okuma Becerisi testinden aldıkları “anlayarak okuma hızı puanları” ise çok daha düşük olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin bir dakikada ortalama 54.9 kelimeyi, üniversite öğrencilerinin ise 90.9 kelimeyi anlayarak okudukları belirtilmektedir. Öğrencilerin

okuma hızları ile anlayarak okuma hızları arasında gözlenen farklılık, onların okudukları bir metnin önemli bir kısmını anlamadan okudukları sonucuna götürmektedir. Araştırmada, sosyoekonomik düzeye de değişken olarak bakılmıştır. Üst SED'e mensup deneklerin, alt SED'e mensup deneklere oranla hem daha hızlı, hem de daha iyi anlayarak okudukları belirtilmektedir. Bu da okuma becerisinin, başka değişkenlerin yanı sıra, SED ile de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Turcan-Yıldırım-Kelleci (1997), üniversite öğrencilerinin ders dışı okuma alışkanlıklarını inceledikleri araştırmalarında, Selçuk Üniversitesi'ne bağlı çeşitli fakültelerden 515 öğrenciye, 25 soruluk bir anketi yüz yüze uygulamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun gazete okuduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin süreli yayınları izlemelerindeki birinci amacın güncel olaylardan haberdar olmak, ikinci amacın ise ilgi duyulan alanlara yönelmek olduğu, boş zamanları değerlendirmenin ise en son düşünülen konu olduğu belirtilmektedir.

Gönen-Öncü-Işıtan (2004), ilköğretim çağındaki çocukların okuma alışkanlığının ne düzeyde olduğunu saptanmak amacıyla yaptıkları bu çalışmada Ankara ili Mamak, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde bulunan ilköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını incelemiştir. Araştırmada elde edilen veriler cinsiyet ve sosyoekonomik düzey açısından değerlendirilmiştir. Cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre, çocukların yüksek oranda kitap okumayı sevdiğileri görülmektedir. Kız çocukların erkek çocuklara göre az bir oranla daha fazla kitap okudukları belirtilmektedir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına daha fazla örnek oldukları ve daha fazla kitap aldıkları görülmektedir. Çocuk ve halk kütüphanelerinin yetersiz sayıda olduğu ve her iki sosyoekonomik düzeydeki çocukların kütüphaneyi en fazla ödev yapmak için kullandıkları belirtilmektedir.

Duyuşsal yaklaşım ile ilgili araştırmalar aşağıda verilmektedir.

Dirik (1998), öğretmenlik sertifikası alan lisans öğrencilerinin "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" dersine ilişkin bazı duyuşsal giriş özelliklerinin, ders başarılarına etkisini tarama çalışması ile araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu derse ilişkin kendi kendilerini görüşleri ile ders başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Bangir-Senemoğlu (1999), sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı ve engelleyici öğretmen, öğrenci davranışları ve görüşlerini tarama çalışması ile araştırmışlardır. Araştırma, random yoluyla seçilen 5 Kız Meslek Lisesinde çalışan 20 resim öğretmeni ve 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf içi iletişimde, eğitim durumları düzenlemeye yönelik iletişim alanında başarılı olmadıkları belirtilmektedir.

Kılıç (2002), duyuşsal alan ve bireye kazandırılması ile ilgili nitel çalışmasında, duyuşsal alan davranışlarının tanımlanması ve nasıl öğretileceği üzerinde durmuştur. Duyuşsal alan davranışlarının insan niteliklerini geliştirmede, bilişsel ve psikomotor davranışları kazandırmada çok etkili olduğu belirtilmektedir. Literatür taraması sonucunda duyuşsal özelliklerin ilgi, tutum, değer, kaygı, benlik tasarımı, inanç gibi kavramlarla ifade edildiği ortaya koyulmaktadır. Araştırmada duyuşsal öğrenmelerin büyük bir bölümünü oluşturan ve eğitimde kazandırılması önemli bir yer tutan “tutum ve değerler” üzerinde durulmaktadır. Tutum ve değer ile ilgili öğretim teorileri hakkında da bilgi verilmektedir.

Okuma becerisinin gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda verilmektedir.

Hecht-Burgess-Torgesen-Wagner&Rashotte (2000), yaptıkları izleme çalışmasında çocukların anaokulundan başlayarak dördüncü sınıfa, sosyal sınıf farklılıklarının yazıyı çözme ve okuma kavrama becerilerine etkisinin nedenlerini anlaşılmasına çalışmışlardır. Katılımcılar Amerika'nın güneyindeki 5 devlet okulundan (n=197) seçilmiştir. Anaokuluna başlarken okuma ile bağlantılı üç çeşit yeteneğin okuma becerilerindeki sosyal sınıf farklılıklarını açıklayıp açıklamadığı araştırılmıştır. Okuma ile bağlantılı beceriler fonolojik farkındalık, uzun süreli bellekte fonolojik bilgiyi giriş oranı ve yazma bilgisidir. Okuma becerilerinin gelişimindeki sosyal sınıf farklılıklarının, ayrılması düşünülen süre genişliğine bağlı olduğu belirtilmiştir.

Rosemary-Roskos (2002) nitel çalışmalarında, okuryazarlığın doğası ile bağlantılı olarak anaokulunda rutin öğretmen-çocuk konuşmalarını incelemişlerdir. Araştırmacılar, konuşmaları modeller üzerinden üç bakım merkezinde çalışmışlardır. Yapılan gözlemlere göre yetişkinler okuma ve yazma hakkında çocuklardan daha az konuşmuşlardır. Öğretmenlerin okuryazarlık konuşmalarının birbirine benzediği ve içeriğinin bilgi alma/ verme ve anlamayı kontrol etme düzeyinde olduğu belirtilmiştir.

Bununla birlikte modeller, doğal öğretme eğiliminin aktarma öğretimi yani söyleme, sorma ve kontrol etme olduğunu yansıtmıştır. Araştırma, okuryazarlığa aldırılmazlık olmadığını fakat okuryazarlığa da hız verilmediğini ortaya koymuştur. Veriler profesyonel okuryazarlık eğitim programının geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi önerilerini desteklemektedir. Bunun yanında çocuklar için zenginleştirilmiş ve iyi bir okuma çevresinin oluşturulmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

Molfese J.-Modglin-Molfese L. (2003), okuma becerilerinin gelişiminde çevrenin etkisini inceledikleri araştırmalarında, okul öncesi dönemde ve ilkököl döneminde çocuklarda, çevrenin zeka puanlarına etkisinin okuma başarı testlerindeki performanslarıyla olan ilişkisini incelemişlerdir. Okuma performansı, iki yaklaşım ile incelenmiştir. Birinci yaklaşımda zayıf okuma becerilerine sahip 8 yaş çocukları izlenmiştir. İkinci yaklaşımda bütün okuma puanları, zayıf okumaya neden olan faktörlerin iyi okumayı etkileyenlerden farklı olup olmadığını araştırmak için kullanılmıştır. Katılımcılar zayıf okuma becerilerine sahip 35 çocukla birlikte 113 çocuktur. 3 ve 10 yaşlarında çocukların sosyoekonomik durumu (SED), Çevrenin Ölçümü İçin Ev Gözlem (EV) puanları ve okul-uygulamalı ve bireysel uygulanan okuma başarı puanları belirlenmiştir. SED ve EV puanları ile okuma becerileri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak okulöncesi dönem çevre ölçümlerinin (ilkoköl dönemine göre) okuma puanlarına etkisinin daha güçlü olduğu ve okuma puanlarını tahmin edici düzeyde olduğu belirlenmektedir. Sonuç olarak araştırmada, okuma becerilerinin gelişmesinde çevrenin önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Evdeki etkinlikler, evin özellikleri ve ebeveyn etkileri çocukların bilişsel gelişimlerini – entelektüel ve okuma becerilerinin tümünü etkilemektedir. Çocukların bilişsel gelişimlerini inceleyen çalışmaların aile çevresinin değerlendirmesini de içermesi gerektiği belirtilmektedir. Bilişsel gelişme, çocuğun çevresinde meydana gelen, çocuk ile farklı deneyim faktörleri arasındaki ilişkilerden etkilenmektedir.

Schatschneider-Christopher-Fletcher-Carlson&Carlson-Foorman (2004), okul öncesi çocuklarının okuma becerilerinin gelişimini inceledikleri uzun dönemli araştırmalarında, öğrencilerin okulöncesi okuma becerileri ile birinci ve ikinci sınıftaki okuma becerilerinin tahmin edilip edilemeyeceği araştırılmıştır. Bu çalışma, çocukların, okulöncesi dönemde elde edilen okuma sonuçları ile birinci ve ikinci sınıf sonundaki

okuma ölçmelerini karşılaştırmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, okulöncesinde harflerin adları, harf ses bilgisi, hızlı adlandırma ve fonetik farkındalık ölçümleri ile birinci ve ikinci sınıfta çoklu okuma sonuçları iyi tahmin edilebilmektedir.

Decusati-Johnson (2004), okulöncesi dönemde ebeveynlerin eğitime katılmalarının, çocukların kuluçka dönemi okuma becerilerine etkisinin incelendiği araştırmada, velilerin gönüllü olarak katıldığı etkinliklerin, çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. 56 okul öncesi öğrenci tesadüfen seçilmiştir ve deneysel modelde ebeveynlerin eğitime katılmalarının etkisine bakılmıştır. 18 ebeveyn (15 anne ve 3 baba) 5 hafta sınıf gönüllüleri olarak hizmet vermiştir. Diğer ebeveynler ise sadece anket araştırmasına katılmıştır. Öğrencilerin genelde ebeveynlerin sınıfta bulunmasından olumlu etkilendikleri gözlenmektedir. Deney grubu öğrencilerinin “kelime tanıma” da kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında ebeveynlerin sınıftaki gönüllü okuma çalışmaları, evde kendi çocuklarıyla yaptıkları okuma çalışmalarını olumlu yönde etkilemektedir.

Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü Erken Çocuk Bakımı Araştırma Ağı (NICHD Early Child Care Research Network) (2004), NICHD Erken Çocuk Bakımı ve Gençlik Gelişimi Çalışması'nın verilerini kullanarak yapısal bir model oluşturmuştur ve birinci sınıfta olan çocukların okuma ve matematik başarılarını ebeveyn olma, çocuk bakımı ve birinci sınıf okul çevresi özelliklerinden yararlanarak tarama çalışması ile belirlemeye çalışmıştır. Çocukların başarısının “ebeveyn olma” özellikleri ile en iyi tahmin edildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte çocuk bakımı ve birinci sınıf okul çevresinin de bağımsız olarak çocuğu akademik performansına katkısı olduğu belirtilmiştir.

Okuma güçlükleri, okumayı geliştirici yöntem çalışmaları ile ilgili araştırmalar aşağıda verilmektedir.

Stone (1994), okuması sınıfına göre geri olan bir öğrenci olan Sam (7 yaşında) ile yaptığı çalışmalarını aktardığı araştırmasında, önce Sam'in okuma problemlerinin sebeplerini araştırmıştır. Sam'in problemlerinin birincisi, kendisine iyi okuyamadığının söylenmesi oluşturmaktadır. Bu nedenle Sam okumayı sevmediği ve okuması istendiğinde rahatsız olduğu belirlenmektedir. Araştırmacı, Sam'in güvenini kazanarak birinci sorunu aşmaya çalışmaktadır. Sam'in ikinci problemi çalışma kağıdının ona bir

şey hissettirmemesidir. Araştırmacı, bu konuda bir şey yapamamaktadır ancak Sam'in okumaktan zevk almasını sağlayacak bir materyali kütüphaneden seçerek kendisine vermektedir. Sam, okudukça ve kendisi başardıkça övgüler almaktadır. Rahatlık ve baskının kalkması ile okumanın çalışma kitaplarındakinden daha fazlası olduğunu öğrenmektedir. Zamanla Sam'in ilgi alanına uygun materyaller seçilmektedir. Sam, sekiz hafta içinde "yavaş okur" olmadığını görmektedir.

Dunne (1996), hazırladığı raporda program başarısını artırmak için öğrencilerin okuma yazma sürecinin ölçümünü belirlemeye çalışmıştır. Çalışma, üç okuldaki birinci ve ikinci sınıf öğrencilerini kapsamıştır. Öğrenci, ebeveyn ve öğretmen ölçümleri, öğretmen gözlemleri ve öğrenci çalışma örnekleri ile programın problemleri belirlenmektedir. Veriler, öğrencilerin program seçenekleriyle ilgilenmediklerini ve kendini değerlendirme metotlarını bilmediklerini göstermektedir. Öğretmenlere göre, geleneksel öğretim metotlarının öğrencilerin gelişmesine faydalı olmadığı belirtilmektedir. Çözüm olarak, çocuk merkezli program tasarlamak ve doğru değerlendirme metodu geliştirmek önerilmektedir. Yeni veriler, performans değerlendirmenin okuma ve yazma öğretimini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca çocuk merkezli programın öğrencileri motive ettiği belirtilmektedir.

Bigenho (1997), ilkokul öğretmenlerinin okuma güçlükleri modellerinde kullandıkları öğretimsel yöntemleri ve her bir aktiviteyi ne kadar sıklıkla sınıflarında kullandıklarını incelemiştir. 39 öğretmenden, okuma öğretim listesindeki (32 metot) yöntemleri tanımlamaları ve ne kadar sıklıkla kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel okuma yöntemlerinin temelini öncelikle bilgi süreci yönüne göre tanımladıkları, ikinci sırada sosyokültürel yönden tanımladıkları belirtilmektedir. Öğretmenlerin, sınıfta soru sorma, model olma ve geçmiş bilgileri kuvvetlendirme yöntemlerini sık kullandıkları, propaganda çeşitleri, okuma grupları, koro olarak okuma, anlamsal haritalama yöntemlerini ise az kullandıkları belirtilmektedir.

Sakari (1997), heceleyen (takılan) öğrencilerin okuma davranışlarını incelediği araştırmasında, heceleyen öğrencilerin (öğrenme güçlüğü olan çoğu öğrenci okurken heceler) öğretim durumunda rol yaptıklarını ve geri çekildiklerini belirlemiştir. Okuma kliniğinde 17 okuma güçlüğü olan öğrenci ile 17 mükemmel okuyan öğrenci, öğretmenleriyle sınıflarında birebir öğretim durumlarında videoya kayıt edilmiştir. Her

okuyucu ve öğretmen masada otururken ve birlikte okurken, her biri 10 dakika olan iki ya da üç oturum videoya alınmıştır. İkinci ve üçüncü çekimin ortasından beş dakika analiz için seçilmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle mükemmel okuyan öğrencilerin fiziksel davranışlar bakımından farklılık gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin farkında olmayarak heceleyen öğrencilerden okuma işini alarak, heceleyen öğrenciye yardım etmedikleri tersine öğrenciye engel oldukları ortaya konmaktadır. Araştırmada, okuma güçlüğü olan çocuklarla çalışılırken, aynen mükemmel okurlarda olduğu gibi, öğretmenlerin pasif partnerler haline gelmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Torgesen (1998), öğrencilerin okuma başarısızlığının geç kalınmadan tanılanması ve önlemesinin önemini belirtmiş, tanılama amacıyla kullanılabilir araçlara yer vermiştir. Okuma başarısızlığı probleminin en iyi çözümünün tanıma ve önleme kaynaklarını paylaşmak olduğu belirtilmektedir. Okumada etkili önleyici programın öğeleri; doğru çeşit ve kalitede eğitim, doğru süre ve seviyede yoğunluk, doğru çocuklar ve doğru zaman olarak gösterilmektedir. Doğru zamanlama yapabilmeyenin, öğrencilerin okumada geri kalmalarını engellemede etkin olduğu görülmektedir. Araştırmada, öğrencilerin okuma güçlüklerini, ortaya çıkmadan belirlemede kullanılabilir test yöntemlerine de yer verilmektedir.

Cunningham (1998), çocukların kelime okumayı öğrenmelerine kafiyenin etkisini tarama çalışması ile araştırmıştır. Bu etkinlik üçüncü sınıf öğrencilerinin kafiyeyi kullanarak kelimeleri çözmeyi ve hecelemeyi öğrenmelerine yardım etmektedir. Duyduğunu yazmanın ve kafiyeyi ortaya koymanın çocuğun kelimeler arasındaki benzerlikleri duymalarına yardım ettiği belirtilmektedir.

Wolf (1998) eylem araştırması sonucunda, “Sadece Oku” adlı bir proje geliştirmiştir. Bölgedeki Okul merkezi öğrencilerin okul dışında ne kadar okuduklarını bulmak amacıyla önce bir ön araştırma gerçekleştirmiştir. Beşinci sınıftan 6 öğrenci tesadüfen seçilmiştir ve onlara bir hafta boyunca okuyacakları kitapların sayısı ve içerikleri tanıtılmıştır. Bu küçük örneklemeden, üç öğrencinin bir tek kitap okumadığı, birinin bir kitap ve ikisinin iki kitap okuduğu belirlenmiştir. Araştırmada problemin nedeni, çok düşük seviyede serbest okuma olarak belirtilmiştir. Daha kapsamlı bir araştırma yapılmıştır ve araştırmanın sonucuna göre bağımsız okuma oranını artırmak

ve ev-okul bağlantısını sağlamak amacıyla sınıf ve okul kitaplıklarından öğrencilerin aldığı kitaplar, okuma defterlerine tuttukları kayıtlarla izlenmiştir. Kampanyalar ve partiler düzenlenmiştir. Proje sonucunda ülke ortalamasının en azından 10 katı bir sayı elde edilmiştir.

Morgan-Wilcox-Eldredge (2000), ikinci sınıflarda geri kalan öğrencilerde okuma davranışlarının geliştirilmesi amacıyla “dyad okuma (arkadaşla okuma)” yöntemini kullanmışlardır. Araştırmada tesadüfî örneklem yoluyla üç grup seçilmiştir. Birinci gruba kendi öğretim düzeylerinde arkadaşla okuma (dyad okuma) öğretimi, ikinci gruba öğretimsel okuma seviyelerinin iki sınıf üzerinde arkadaş ile okuma öğretimi ve üçüncü gruba öğretimsel okuma seviyelerinin dört sınıf yukarısında arkadaşla okuma etkinliği uygulanmıştır. 95 gün/oturum süren uygulamalarda bütün gruplar, sınıflarının okuma oturumlarında günlük 15 dakika okumuşlardır. Araştırma sonucunda, arkadaşla okuma çalışmalarıyla öğrencilerin seviyelerinin üzerindeki materyalleri de güçlük çekmeden okuyabildikleri görülmektedir.

Ivey (2000) nitel çalışmasında, okuma öğretiminin yeniden düzenlenmesini ele aldığı çalışmada, çocukların okumada çok iyi olabileceklerini ve okuyarak öğrenebileceklerini, okuma materyalleriyle ikna edilebileceklerini belirtmektedir. Farklı öğrencilerin farklı kitaplara ve bütün öğrencilerin bir çok kitaba ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Bu nedenle okuma materyallerine daha fazla kaynak ayırmak gerekmektedir. Araştırmada okuma programları arayan öğretmenlerin yerine iyi okuyan öğretmenler yetiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Lopez-Gonzalez (2000), zayıf okurlar ve normal okurların okuma performansları arasındaki farklılıkların IQ yerine fonolojik çözümlene yetersizliği ile açıklanabileceğini tarama çalışması ile araştırmışlardır. 132 İspanyol çocuk örneklemini IQ'larına göre dört gruba (< 80, 81-90, 91-109, 110-140) ve okuma becerilerine (iyi okur, zayıf okur) göre iki gruba bölünmüşlerdir. Kelime adlandırma gruplara aynı zamanda uygulanmıştır. Sonuçlara göre IQ'nun normal okuyanlar ile zayıf okuyanlar arasındaki farkı açıklamadığı belirtilmektedir.

Joyce, - Hrycauk - Calhoun, (2001), heceleyen (takılan) öğrencilere ikinci şans verilmesiyle ilgili yaptıkları nitel araştırmalarında, çocukların okumasının geliştirilmesiyle ilgili bir program geliştirmişlerdir. Program 1999-2000 eğitim öğretim

yılında Kanada Northern Lights Bölge Okullarında 360 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerle resim üzerinde çalışılmıştır. Resimdeki nesnelerin, kişilerin isimlerini resmin dışındaki bir yere ok işaretiyle göstererek, yazıp heceleemektedirler. Öğretmen, öğrencilere her gün okumakta ve okuma sırasında “sesli düşünerek” anlama sürecini kullanım biçimiyle örnek olmaktadır. Bir çok ortaokul öğrencisinin okuma yazma problemleriyle yüzleştirilmekten rahatsız olduğu belirtilmektedir. Bu rahatsızlığın serbest okuma çalışmasına kadar sürdüğü belirtilmektedir. Öğrencilerin direnmeyi bırakmaları için, nasıl öğreneceklerini ve bu öğrenmenin etkilerini bilmeye ihtiyaçları vardır. Araştırma yapılan okullar, farklı sosyoekonomik düzeye sahip olan okullardan seçilmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerine sosyoekonomik düzeyin etkisinin olmadığı belirtilmektedir.

Moats (2001), büyük yaşlardaki okuyamayan çocukları incelediği nitel araştırmasında, okuma başarısızlığının erken başladığını ve çabuk kök saldığını ve çocuğun bütün hayatını etkilediğini belirtmektedir. Okuma düzeyi 4. sınıf düzeyinin altında olanların nüfusa oranı % 35’le en yüksek oran olarak bulunduğunu aktarmaktadır. Büyük öğrencilerin okuyamadıklarından dolayı okumaya direndikleri ve bu nedenle okumayı sevmedikleri belirtilmektedir. Okumayı zahmetli buldukları ve doyurucu olmadığını düşündükleri görülmektedir. Araştırmada “etkili öğretim” önerilmektedir. Çok zayıf okuyucuların da fonetik becerilerinin güçlendirilmesi gerekmektedir, çünkü kelime tanıma ve kelime hazinesi geliştirme yetenekleri yoktur. Etkili öğretim dil farkındalığını canlandırmaktadır. Araştırmanın önerdiği yaklaşımlara göre büyük zayıf okurlara kaçırdıkları temel dil becerileri öğretildiğinde, okuyabildikleri belirtilmektedir. Öğretmen iyi hazırlandığında ve öğrencilere zaman verildiğinde, yoğun öğretimin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığı belirtilmektedir.

Sternberg-Grigorenko-Jarvin (2001), okuma öğretiminin geliştirilmesiyle ilgili deneysel çalışmalarında, “Triarchic Model”in etkililiğini deneysel çalışma ile araştırmaktadır. Triarchic Model, analitik-yaratıcı-pratik biliş becerilerini içeren üç parçaya ayrılmaktadır. Model, zayıf okurlardaki bilişsel sürecin daha etkili çalışmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada nüfusa göre düşük-orta sosyoekonomik düzeyde olan ve devlet testlerinde sonlarda yer alan 708 öğrenci (Afrika kökenli

Amerikalılar vb. değişik etnik ve ırktan lise ve ortaokul öğrencileri) ile okuma çalışması yapılmıştır. Deney grubunda triarchic model kullanılmıştır. Triarchic Model'in öğretim aşamaları, metnin çoklu analizi ile başlamaktadır, metinle günlük yaşantı ilişkisinin kurulmasıyla ve kendi hayatlarında metinden öğrendiklerini uygulamaları aşamasıyla son bulmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubu, analitik-pratik-yaratıcı alanda kontrol grubuna üstünlük sağlamaktadır.

Gardiner (2001), sessiz okumayı konu edindiği nitel araştırmasında, sürekli sessiz okuma programlarının kullanılmasıyla okuma alışkanlığının artırılabilceğini belirtmektedir. Sürekli sessiz okuma programlarının çocukların okumaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Fisher (2001) tarama çalışmasında, çocuğun okuldaki birinci yılında öğretmenin okumadaki rolünü öğretmenleri öğretim sırasında gözlemleyerek araştırmıştır. Okuma ile ilgili geleneksel araştırmanın çocuğun okuma davranışlarını ya da öğretmenin kullandığı yöntemleri incelediğini belirtmiştir. Öğrenme ile ilgili araştırmaların öğretmenleri de içine alması gerektiği belirtilmiştir.

O'Connor-Bell-Harty-Larkin-Sackor-Zigmond (2002), ara sınıflarda okuması zayıf olan öğrencilerde okuma öğretimi konusunu, metin güçlüğü değişkeninin etkisini araştırmışlar. Araştırmacılar, metin zorluğunu, okuma seviyesiyle denk ya da sınıf seviyesi ile denk, zayıf okurların okuma yeteneğinin gelişimi üzerindeki etkisini, 18 hafta süren birebir eğitimle karşılaştırmışlardır. Tesadüfi örnekleme ile seçilen 46 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ile özel öğretmen yaklaşımıyla çalışmıştır. Bu öğrencilerin 26'sının güçlüklere olduğu belirlenmiştir. Özel öğretmen ile çalışan çocukların lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Yaklaşımlar arasında, tek anlamlı farklılık kendi okuma seviyelerinde metin okuyan öğrencilerin yaptığı sesli okuma akıcılığı olmaktadır. Düşük akıcılıkla okumaya başlayan öğrenciler, metinler okuma seviyelerine denk olduğunda güçlü ilerlemeler sağlamaktadırlar ve yüksek akıcılığa sahip öğrenciler bütün deneysel ortamlardan kazançlı çıkmaktadırlar. Okuma seviyelerinde metin çalışan birinci deney grubunun, okuduğu sınıfın programı çerçevesinde metin çalışan ikinci deney grubu ve kontrol grubu birleştirildiğinde, okuma kavrama sonuçlarında başarılı olduğu sonucuna varılmaktadır.

Allington (2002), ortaokul ve lise düzeyinde ABD'nin okuma düzeyinin düşüş nedenlerini incelediği araştırmasında, iki neden ortaya koymaktadır. Birincisi, öğrenci yeterlilikleri ile konu alanı metinlerine olan istek arasındaki denkliğin olmamasıdır. İkinci neden ise, 5-12. sınıflarda öğretimsel dayanağın zayıf olmasıdır. Öğretim sırasında zor metin kitaplarının kullanılmasının, öğrencinin başarısını artırmadığı, aksine başarıyı azalttığı belirtilmektedir.

Tracey-Young (2002), annelerin çocukların evdeki okuma çalışmalarına yardım davranışlarını incelemektedir ve bu yardım davranışlarının çocukların okuma yeteneğine etkilerini araştırmışlardır. Çocukların cinsiyeti ve annelerin eğitim seviyesi açısından bulgular değerlendirilmiştir. “Çocukların evde sesli okuma yapmaları gerektiği” öğüdünü öğrencilerin ne kadar gerçekleştirdiğini araştırmak için, 76 üçüncü sınıf öğrencisinin anneleri ile okuma çalışmaları teybe kaydedilerek, yazılıp kodlanmıştır. Ortalamanın altındaki okur annelerinin okuma çalışmalarında sık sık hata düzeltmeleri yaptığı belirtilmektedir. Her grupta eşit sayıda ortalamanın üstünde ve ortalamanın altında okurlar olmasına rağmen, lise mezunu anneler, yüksekokul mezunu annelerden anlamlı olarak çocuklarının okuma hatalarını daha çok düzelttikleri belirtilmektedir. Yüksekokul mezunu anneler, lise mezunu annelerden daha çok düzeyi yüksek sorular sormaktadırlar.

Wimmer-Mayringer (2002), iki geniş tarama çalışması ile Almanca konuşan çocukların okuma ve heceleme güçlükleri arasında farklılaşmaları tanımlamışlardır. Birinci çalışma 530 Almanca konuşan Avusturyalı erkek çocuk ile birinci sınıfın ilk iki ayında (Eylül ve Ekim, 1994) ve üçüncü sınıfın son aylarında (Mayıs ve Haziran, 1997) yapılmıştır. İkinci çalışma 296 çocuk (153'ü erkek) ile birinci sınıfın ilk iki ayında (Eylül ve Ekim, 1996) ve dördüncü sınıfın ilk aylarında (Eylül ve Ekim, 1999) yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma güçlüklerinin olmadığı durumlarda akıcı olmayan okumanın, fonolojik hafıza ya da fonolojik farkındalık açığı ile değil sadece adlandırma hızı ile açıklanabileceği belirtilmiştir.

Belzer (2002), geçmiş öğrenme tecrübelerinin yetişkinin okuma yazmasına etkisini incelediği araştırmasında, beş Afrika kökenli Amerikalı kadınla küçük ölçekli bir araştırma yapmıştır. Yetişkinlerin öğrenme durumuna daha geniş ve kullanışlı tecrübeler getirdiği düşünülerek beş kadının görüşüne başvurulmuştur. Görüşmelere

göre kadınların, bazı düzeylerde okuma yazma becerilerine sahip olmalarına rağmen, okumak istemedikleri belirlenmektedir. Okuma yazmayı okul ile eş tuttukları görülmektedir. Araştırmaya katılan kadınlarda, okuma zevki ve okuma yazmayı hayata aktarma görülmemektedir. Ayrıca kadınların sadece çocuklarının eğitime destek olabilmek amacıyla daha iyi okuma çabası içine girdikleri belirtilmektedir.

Laverick (2002) nitel araştırmasında, gazete makalesi gibi kısa biyografik ya da tarihsel edebiyat parçalarını bitirmekte güçlük yaşayan çocukların okumaya olan ilgilerini artırmak amacıyla B-D-A (okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası) okuma stratejisini geliştirmiştir. Çalışma sayfası olarak düzenlenen stratejide, okuma öncesi, okuma sırasında ve okumadan sonra yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Stratejide; okuma öncesinde başlıkla ilgili bilinenlere, okuma sırasında yeni bilgiyle ilgili notlara, okuma sonrasında özete ve diğer okurlara sormak için üç soruya yer verilmektedir. Çalışma sayfasını öğretmenlerin de ders planlamak için kullandıkları görülmektedir.

Vacca (2002), stratejik okur olmanın önemi üzerinde durduğu nitel araştırmasında, birçok büyük öğrencinin stratejik okur olmasını sağlayacak desteğe ulaşamadığını ortaya koymaktadır ve bu nedenle konu alanı okuma yazma öğretiminin önemi üzerinde durmaktadır. Konu alanı okuma yazma öğretimi uygulamaları, öğrencilerin metin hakkında derin düşünmesini sağlayan kavrama stratejilerini şekillendirmeye yardım etmektedir. Dil öğretmenleri ve okuma öğretmenleri, konu alanı öğretmenlerinin öğrencilere bir fenci, bir tarihçi ve bir matematikçi olarak metinleri nasıl okuduklarını göstermelerine ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Orta ve lise sınıflarında okuma yazmanın geliştirilme sorumluluğunu, bütün öğretmenlerin paylaşması gerektiği belirtilmektedir.

Pavonetti-Brimmer-Cipielewski (2003), bir çok Amerikan okulunda uygulanan “Okumayı Hızlandırma Programı”nın etkililiğini araştırmıştır. İlkokulda “Okumayı Hızlandırma Programına” katılan yedinci sınıf öğrencilerinin, bu programa katılmayan öğrencilerden daha çok kitap okuyup okumadıklarını araştırmıştır. Zengin çevre okullarından iki (orta okulda okumayı hızlandırma programı kullanmayan), varoş bölgelerinden 8 okuldan (ortaokulda okumayı hızlandırma programı kullanan dört okul ve orta okulda okumayı hızlandırma programı kullanmayan dört okul) toplam 1536

yedinci sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Öğrencilere “Başlık Tanıma Testi” uygulanmıştır. Bu test 41 parçalık kitap isim listesinden oluşmaktadır. Öğrencilere kağıtlardaki kitapların isimlerini okuduktan sonra, kitap adı olduğunu düşündükleri başlıkların yanına işaret koymaları istenmiştir. Birinci analizde üç bölgede karşılaştırılan öğrenciler, ilkokulda Okumayı Hızlandırma Programı alanlar ve almayanlar şeklinde iki gruba ayrılmaktadır. İki grubun t testi ile karşılaştırılmasında, anlamlı sonuçlar bulunmamaktadır. Araştırma, okuma alışkanlığının sadece güdü programlarıyla, testlerle ya da puanlarla kazandırılmayacağını ortaya koymaya çalışmaktadır.

Blachman-Schatschneider-Fletcher-Francis-Clonan-Shaywitz&Shaywitz (2004), deneysel çalışmalarında, ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin destekleyici okuma çalışmalarının sonuçlarını ve bu destekleyici çalışmaların bir yıl sonraki etkilerini izlemişlerdir. Zayıf kelime becerisine sahip ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri, 8 ay süren ses bilgisi ya da dilbilgisi ile bağlantılı açık öğretimi vurgulayan kelime/metin merkezli okumalara ya da okullarca sağlanan düzeltici okuma programlarına tesadüfen seçilmiştir. Deney grubu kelimedede ve anlamsız kelimedede, okumada, okuma hızında, paragraf okumada ve hecelemede kontrol grubundan anlamlı olarak daha fazla ilerleme göstermektedir. İzleyen bir yılda da ilerlemeler korunmaktadır. Büyüme eğrisi analizleri deney yılında anlamlı farklılıklar göstermektedir fakat, izleyen bir yılda aynı tabloyu gösterememektedir. Sonuçların gösterdiğine göre düzeltici okumalarda araştırma temelli uygulamalar, çocukların anlamlı olarak okuma ve hecelemelelerini geliştirmektedir.

Schwartz (2005), Okuma Telafisi (Reading Recovery) yöntemi ile erken müdahalenin etkililiğini ve tesirlerini araştırmıştır. Risk altında olan birinci sınıf öğrencileri, birinci sınıfta ve ikinci sınıfın yarısında müdahale için random yoluyla seçilmiştir. Aynı sınıflardan yüksek ortalamaya ve düşük ortalamaya sahip öğrencilerle ek karşılaştırmalar yapılmıştır. Amerika’da 37 öğretmen Web temelli sistemi kullanarak katılımcıları (n=148) belirtmiştir. Bu sistemden risk altında olan öğrencilere uygulanacak işlemlerle sunulan veri gruplarının tamamına ulaşılmaktadır. Yapılan ölçümler sonucunda müdahale edilen grubun, random yoluyla seçilen gruba göre anlamlı düzeyde yüksek performans gösterdiği ve ortalama gruplarla kıyaslandığında

farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında Okuma Telafisinin, çocukların erken müdahale sırasında tanılanmasında ve sonraki uzun-dönemli okuma yazma desteğinde etkileri olduğu belirtilmektedir.

Duyuşsal yaklaşım ile ilgili araştırmalar aşağıda verilmektedir.

Glazer (1991), araştırmasında edebiyatın, duygusal faktörler ile okuma yazma aktiviteleri arasındaki ilişkiyi desteklemesini tarama çalışması ile incelemiştir. Çocuklara daha başarılı okuma yazma yapmaları için neye ihtiyaç duyduklarını anlamalarına yardımcı olacak stratejiler sağlanmaktadır ve kavrama içinde, duygusal ilgiyle birlikte başarı ya da başarısızlık belirten fiziksel ve dilsel davranışlar özetlenmektedir.

Pekrun-Goetz-Titz-Perry (2002) tarama çalışmalarında, akademik duyguların çocuğun başarısındaki yerini araştırmışlardır. Akademik duygular genellikle eğitim psikologları tarafından kaygı testinin dışında ihmal edilmektedir. Beş nitel çalışmada öğrencinin akademik çerçeve içinde zengin çeşitlilikte duygular yaşadıkları belirlenmektedir. Kaygı en çok belirtilendir, fakat olumlu duygular da en az olumsuz duygular kadar anlatılmaktadır. Bu makaleler temelinde, farklı akademik duyguların taksonomileri ve kişisel rapor (self-report) araçları ile öğrencilerin zevk, umut, gurur, teselli, sinir, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısını ölçen araçlar (Akademik Duygular Anketi) geliştirilmiştir. Akademik Duygular Anketi (ADA)'nin kullanıldığı, duyguların başarıya etkilerinin bilişsel motivasyonel modeli ve değer/ kontrol teorisi (Pekrun, 1992b, 2000) 7 cross-sectional, 3 uzun dönemli ve 1 günlük çalışması ile okul ve üniversite öğrencileri örnekleminde uygulanmıştır ve testlerin sonuçları bu araştırmada değerlendirilmiştir. Buna göre akademik duygular ile çocukların motivasyonu, öğrenme stratejileri, bilişsel kaynakları, kişisel düzenleme ve akademik başarıları anlamlı olarak ilişkilidir.

Meyer-Turner (2002) nitel çalışmalarında, sınıfta motivasyon araştırmasında duygunun yerini araştırmışlardır. Bu çalışmada öğretim etkileşimi sırasında, öğretmen ve öğrencilerin duygularının önemini örneklerle açıklanıp, çıkarılan sonuçlar tartışılmaktadır. Önceki varsayımların ve sonuçların gözden geçirilmesiyle, duygunun sınıf etkileşimi içinde motivasyon çalışmalarının yararlı bir parçası olduğu sonucuna varılmaktadır. Duygular, öğretmenlerin öğretim sorumluluklarında ve öğrencilerin

davranış ve inançlarında birbirine geçmektedir. Bunun yanında duygular sınıf genel durumunu ortaya koyan kişilerarası süreçlerin tamamlayıcı parçasını oluşturmaktadır. Bu makale, yeni teorik sentezler ve araştırma programları için duygu, motivasyon ve bilişi öğrenmenin sosyal sürecinin eşit parçaları olarak birleştirmektedir.

Becker-Luthar (2002), dezavantajlı öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki farkın sosyal-duygusal faktörler kullanılarak azaltılmasını tartışmaktadırlar. Dezavantajlı öğrencilerde alt akademik çıktıları geliştirmede yoğun çabalara rağmen diğer öğrencilerle aralarında test sonuçlarına göre önemli başarı farkı bulunduğu belirtilmektedir (Jeneks&Philips, 1998; Ulusal Eğitim İstatistiği Merkezi, 2000a, 2000b; Valencia&Suziki, 2000). Araştırmada, akademik performansın altını çizen sosyal-duygusal faktörlerin çoklu etki düzeylerini belirten ekolojik modeller kullanılmıştır. Akademik performansı etkileyen dört kritik sosyal-duygusal etkene (akademik bağlılık ve okul bağlılığı, öğretmen desteği, akran değerleri ve zihinsel sağlık) yer verilmiştir. Öğretmenlerinin desteğini hisseden öğrencilerin öğrenmeye daha çok bağlandıkları ve akademik olarak daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

Turner-Husman-Schallert (2002) nitel çalışmalarında, utanma duygusundan yola çıkarak öğrencinin hedefleri ile duyguları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma, motivasyonel ve hedef bağlantılı sürecin utanma reaksiyonunu harekete geçirme ile ilişkili olduğunu fakat bunların aynı zamanda esnekliğine de katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Bunun yanında araştırmada net, önemli gelecek hedeflerine sahip olduğunda, öğrencilerin utanma tepkisinin telafisinin kolaylaştığı tartışılmaktadır. Gelecek hedeflerine sahip olmak öğrencilerin öğrenme aktivitelerine adapte olmalarını sağladığı ancak tek başına utanma tepkisini telafi edemeyeceği belirtilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin gelecek akademik hedeflerini kazanabilmeleri için çeşitli çalışma stratejilerine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, evren ve örneklem, çalışma gruplarının özellikleri, veri toplama araçları, uygulama, verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada tarama modeli ve denk olmayan kontrol gruplu öntest - sontest deseni (Erden, 1998: 52) kullanılmıştır.

Denk olmayan kontrol gruplu öntest - sontest deseni, öntest - sontest kontrol gruplu desene benzemektedir. İki desen arasındaki tek ve önemli ayrılık, burada, grupların araştırmacı tarafından var olan gruplar arasından seçilmesidir. Okul ortamında yapılan deneysel araştırmalarda zorunluluklar nedeniyle ve okul düzeni bozulmadığı için bu desen tercih edilmektedir. Desenin şematik görünümü Tablo 1'de verilmiştir (Erden, 1998: 52, Karasar, 1995: 102).

Tablo: 1

Denk Olmayan Kontrol Gruplu Öntest - Sontest Deseni

Gruplar	Öntest		Sontest
Deney Grubu	O	X	O
Kontrol Grubu	O		O

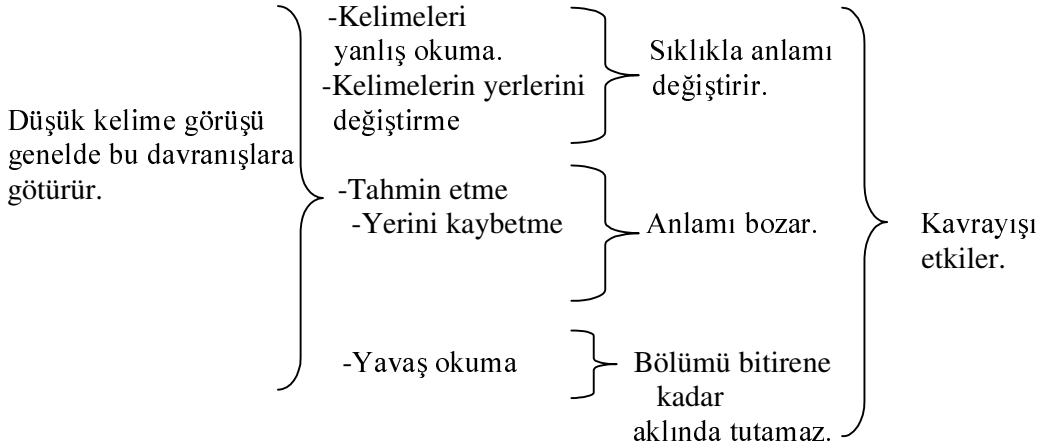
Araştırma ile ilgili işlemler 2002-2003 eğitim öğretim yılı birinci döneminde öğrenciler birinci sınıfa devam ederken ve 2003-2004 eğitim öğretim yılının birinci döneminde öğrenciler ikinci sınıfa devam ederken yapılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutu öğrenciler ikinci sınıfa devam ederken uygulanmıştır. Deneysel çalışmanın ikinci sınıfta yapılma nedenleri:

1. Cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma yazmaya geçiş dönemleri Mart-Nisan-Mayıs aylarıdır (Cemaloğlu, 2001:96, Nas, 2001: 75, Calp, 2003: 89, Kılıç, 2003: 61, Akyol, 2001: 72). Okuma yazmaya geçiş süreleri okulların bulunduğu çevrenin özelliklerine, sınıfın düzeyine ve öğretmenin yöntemi uygulayışına göre değişebilmektedir.
2. Birinci sınıfta öğretmenlerin yoğun olarak okuma yazma üzerinde durmaları ve öğrencilerin okumanın başında olmalarından dolayı uygulama için ikinci sınıf seçilmiştir.
3. Okuma güçlüklerinin yerleşmeden önlem alınması, düzeltici çalışmaların yapılması amacıyla çalışma 3.,4. ve 5. sınıflar yerine ikinci sınıflarda yapılmıştır. Konunun uzmanları kaybedilen ay ve yılların okuma güçlüklerini gidermeyi zorlaştırdığını belirtmektedir (Rashotte, Torgesen &Wagner,1999, Akt: Torgesen, 1998: 1).
4. 1, 2, 3. sınıflar okuma becerilerini geliştirme çalışmalarına yoğun bir biçimde yer verilen yıllardır. 4. ve 5. sınıflarda program yoğunlaştığı için öğretmen, öğrencilerin okuma güçlüklerini düzeltme konusunda yeterli zaman bulamamaktadırlar.

Araştırmada, ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri öğrencilerin mekanik okumalarına bakılarak değerlendirilmiştir.

Okumanın mekanik ve anlam olmak üzere iki yönü vardır. Okuma, anlama ulaşmak için yapılmaktadır. Ancak okunan metinde anlama ulaşmak için okuma becerilerinin doğru olarak kazanılması gerekmektedir. Tazebay (1995) ve Acat (1996) yaptıkları araştırmada okuma güçlüklerinin anlamaya etkisini araştırmışlardır. Tazebay, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ve Acat dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir.

Heilman (1967) okuma süreci içindeki herhangi bir zayıflığın başka okuma zayıflıklarına da neden olduğunu belirtmektedir. Heilman'a göre zayıf mekanik okuma becerilerinin etkileri Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3: Zayıf Mekanik Okumanın Etkileri*

Heilman, kelimeleri yanlış okuma, kelimelerin yerlerini değiştirme, tahmin etme, yerini kaybetme ve yavaş okuma gibi okuma güçlüklerinin, öğrencinin asıl amacı olan anlama ulaşmasını engellediğini belirtmektedir. Kelimeleri yanlış okuma ve kelimelerin yerlerini değiştirme, anlamı değiştirmektedir. Tahmin etme ve yerini kaybetme, anlamı bozmaktadır. Yavaş okuma, okunanların unutulmasına neden olmaktadır. Bütün bunların sonucunda öğrenci okuduğu metni kavrayamaz.

* Heilman, 1967: 490, 491

Bu nedenle araştırmada okumanın mekanik yönü değerlendirilerek, öğrencilerin okuma güçlükleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin belirlenen okuma güçlükleri geliştirilen bir yöntem çalışması ile giderilmeye çalışılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarıdır. İl merkezindeki üç ilçede 206 ilköğretim okulu bulunmaktadır.

DeneySEL çalışma açısından bu kadar geniş bir evren üzerinde çalışma güçlükleri nedeni ile Yıldırım İlçesindeki ilköğretim okulları (62 okul) araştırmanın çalışma evreni olarak seçilmiştir.

Çalışma evreninden çalışma gruplarının seçiminde ise bu ilçedeki okullar önce sosyoekonomik düzeylere göre üst, orta, alt olarak gruplanmıştır. Bu gruplama öğretmen ve yöneticilerin de görüşleri alınarak araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırmanın öğretmen anketi boyutunda Yıldırım İlçesi için gruplanan okullar içerisinde oranlı örnekleme yoluyla 7 alt SED, 9 orta SED ve 6 üst SED ilköğretim okulu seçilmiştir. Seçilen okullar ve SED'lere göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo: 2

Ankete Katılan Öğretmenlerin Okulları

Sosyoekonomik Düzey	Okul Sayısı	Okul İsimleri
Alt SED	7	Anadolu, Erdoğan Şahinoğlu, Haşim İşcan, Yavuz Selim, Zübeyde Hanım, Kazım Karabekir, Şehit Bülent Aslan İlköğretim Okulu
Orta SED	9	İhsan Dikmen 4, Selçuk Hatun, Mehmet Akif, Emir Buhari, Ticaret Borsası, Turgay Ciner, Akıncıtürk, Yıldırım Belediyesi, Yunus Emre İlköğretim Okulu.
Üst SED	6	Setbaşı, Namık Kemal, Namazgah İhsan Dikmen, Yahya Kemal, Emek, Peyami Safa İlköğretim Okulu.

Tablo 2’de belirtilen okullarda görev yapan ikinci sınıf öğretmenlerine öğretmen anketi uygulanmıştır.

Anket uygulanan öğretmenlerin özellikleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo: 3

Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	SED						TOPLAM	
	ALT		ORTA		ÜST			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	10	11	17	18	18	19	45	48
Erkek	21	23	14	15	13	14	48	52
Toplam	31	33	31	33	31	33	93	100

Ankete katılan öğretmenlerin % 48’i kadın, % 52’si erkek’tir.

Alt, orta ve üst SED grubu okullarından 31’er öğretmen olmak üzere toplam 93 öğretmene, öğretmen anketi uygulanmıştır.

Deneyel çalışmada ise Yıldırım İlçesindeki ilköğretim okulları arasında yapılan SED gruplaması içinden her grubu temsilen bir okul tesadüfî seçimle belirlenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeyden Anadolu İlköğretim Okulu, orta SED grubundan İhsan Dikmen 4 İlköğretim Okulu ve üst SED grubundan Setbaşı İlköğretim Okulu çalışma grubu olarak alınmıştır. Bu okullardaki birinci sınıflar içerisinde yine ikişer sınıf deneyel çalışma için seçilmiş ve her okulda sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Seçilen altı birinci sınıf ile 2002-2003 eğitim öğretim yılı ve 2003-2004 eğitim öğretim yılı (ikinci sınıf) içinde çalışılmıştır.

Araştırmada, deneyel çalışma grubu öğrenci velileri de veli çalışma kapsamına alınmıştır. Anadolu, İhsan Dikmen 4 ve Setbaşı İlköğretim Okullarından seçilen sınıflardaki 201 öğrenci velisine, veli anketi uygulanmıştır. Ancak 173 veli anket formlarını doldurmuştur.

Velilerin okullara göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo: 4

Velilerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Dağılımı

SED	Frekans f	Yüzde %
alt	42	24
orta	70	41
üst	61	35
Toplam	173	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan velilerin, okulların bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik düzeylerine göre % 24'ünün alt sosyoekonomik düzey, % 41'inin orta sosyoekonomik düzey ve % 35'inin ise üst sosyoekonomik düzey oldukları görülmektedir.

Ankete katılan velilerin cinsiyet dağılımı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo: 5

Velilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans f	Yüzde %
kadın	97	56
erkek	76	44
Toplam	173	100

Tablo 5'de velilerin cinsiyetine bakıldığında anket formunu yanıtlayanların % 56'sının kadın, % 44'ünün erkek olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamına giren öğrenci grubuna, öğrenci gözlem formu ve öğrenci görüşme formu uygulanmıştır. Anadolu (Alt SED), İhsan Dikmen (Orta SED) ve Setbaşı (Üst SED) İlköğretim Okullarında araştırmacı tarafından toplam 201 öğrenciye görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin % 45 'i kız, % 55'i erkek'tir. Öğrencilerin % 24'ü üst SED, % 37'si orta SED ve % 25'i de alt SED gurubunda yer almaktadır. Öğrencilerin % 49'u deney grubunu, % 51'i de kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada belirlenen deneysel gruplarda 201 öğrenciye görüşme formu uygulanmış ancak 170 öğrenci ile deneme gruplarında çalışılmıştır. Bunun nedenleri; sosyoekonomik düzeyde deney ve kontrol grubu öğrenci sayılarının eşitlenmesi, bazı

öğrencilerin araştırmanın konusu dışında özelliklere sahip olması (zeka geriliği gibi), bazılarının deneysel çalışmaya düzenli katılamamasıdır. Deneysel çalışmaya ve öğrenci gözlem formuna katılan öğrencilerin % 47'si kız, % 54'ü erkek'tir. Öğrencilerin % 40 orta SED, % 38'i üst SED % 22'si alt SED gurubunda yer almaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına eşit dağılmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın amacı doğrultusunda sekiz araç geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen araçlar, alanda çalışan 10 öğretim üyesinin görüşleri alınarak düzeltilmiştir. Düzeltme sonrasında tekrar gösterilmiş ve son şekli verilmiştir. Anketlerin geçerliliğinde uzman kanısı yeterli görülmüştür.

3.3.1. Öğrenci Gözlem Formu

Birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuma yazma öncesinde, hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla Öğrenci Gözlem Formu geliştirilmiştir (Ek 1). Bu formda öğrencinin okulöncesi eğitimi ve “okuyor”, “el kasları gelişmiş”, “almaya hazır”, “el kas gelişmemiş”, “özürlü” seçeneklerinin oluşturduğu 5'li bir derecelendirme ölçeği ile okuma yazmaya hazırlık düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Gözlem formu deney ve kontrol grubu öğretmenleri tarafından 2002-2003 eğitim öğretim yılında, öğrenciler birinci sınıfa başladıklarında doldurulmuştur.

3.3.2. Öğretmen Anketi

Öğretmenlerin kişisel bilgilerini, okuma ilgilerini, ilkokuma yazma deneyimlerini, sınıflarında okuyamayan ve okuma güçlükleri olan öğrencilerin durumlarını ve öğretmenlerin aldıkları önlemleri belirlemek amacıyla “Öğretmen Anket Formu” hazırlanmıştır (Ek 2). Yıldırım İlçesi'ndeki 7 alt SED, 9 orta SED ve 6 alt SED okullarda görev yapan 93 ikinci sınıf öğretmenine 2003-2004 eğitim öğretim yılı birinci döneminde uygulanmıştır.

3.3.3. Veli Anketi

Araştırmacı tarafından geliştirilen Veli Anketinde (Ek 3), velilerin kişisel bilgileri, sosyoekonomik düzeyleri, okuma ilgileri, çocuklarının okuma durumları ile ilgili görüşleri araştırılmaktadır. Veli Anketi, Anadolu, İhsan Dikmen 4 ve Setbaşı İlköğretim Okullarından seçilen altı ikinci sınıfın velilerine 2003-2004 eğitim öğretim yılı başında uygulanmıştır.

3.3.4. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Görüşme Formunda (Ek 4), öğrencilerin kişisel bilgileri, okuma çevreleri (okul ve ev), anne babanın okumaya karşı ilgileri sorulmuştur.

Öğrenci Görüşme Formu, Anadolu İ.Ö.O., İhsan Dikmen 4 İ.Ö.O. ve Setbaşı İ.Ö.O’u ikinci sınıf öğrencilerine 2003-2004 eğitim öğretim yılı başında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3.5. Okuma Gözlem Formu

Demirel’in (1999) “Türkçe Dersi Okuma Becerisi Gözlem Formu”, Kılıç’ın (2002) “Okuma Gözlem Formu ve Okuma Ölçeği” ve Güteryüz’ün (2001) “Okuma Ölçeği”nden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmeye çalışılmıştır (Ek 5).

Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma davranışlarını gözlemek amacıyla gözlem formu kullanılmıştır. Uygulamada öntest okuma ve sontest okuma yapılırken gözlenen öğrenci okuma davranışları araştırmacı tarafından öğrenci gözlem formu üzerine işaretlenmiştir.

3.3.6. Öntest ve Sontest Okuma Metinleri

Fatih Erdoğan'ın “Sihirli Kaykay” kitabından “Sihirli Kaykay (öntest)” ve “Kaykay (sontest)” isimli iki metin derlenmiştir. Metin ikinci sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyine uygun büyüklükte yazılmıştır (Ek 6-7). Öğrencilerin öntest ve sontest okumaları ses kasetlerine kayıt edilmiştir.

Öntest ve sontest metinlerinin incelenmesi Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo : 6
Öntest-Sontest Metinlerinin İncelenmesi

METİN	Punto (Baskı Karakteri)	Cümlelerdeki Ortalama Kelime Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Cümle Sayısı
Sihirli Kaykay (Öntest Metni)	18	6,25	106	16
Kaykay (Sontest Metni)	18	7,68	123	16

Tablo 6'da araştırmada öntest ve sontest metinler olarak kullanılan iki metin incelenmiştir. “Sihirli Kaykay” öntest metni olarak kullanılmıştır. Metin 18 punto büyüklüğünde yazılmıştır. Öntest metni cümle sayısı 16, kelime sayısı 106 ve cümlelerde yer verilen ortalama kelime sayısı (cümle uzunluğu) 6,25'dir. “Kaykay” sontest metni olarak kullanılmıştır. Metin 18 punto büyüklüğünde yazılmıştır. Sontest metni cümle sayısı 16, kelime sayısı 123 ve cümlelerde yer verilen ortalama kelime sayısı (cümle uzunluğu) 7,68'tir.

“Sihirli Kaykay” ve “Kaykay” metinlerinin günlük düzeyleri, Güneş'in (2004) aktardığı Dale Chall Formülü kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Dale Chall formülü ilkokul ikinci sınıftan itibaren okuma metinlerinin güçlüğünü belirlemek için kullanılmaktadır. Dale Chall formülünü uygulamak için güçlüğü belirlenecek metin, yazı veya kitabın ilk 100 kelimesi örneklem olarak alınmaktadır (Güneş, 2004: 236).

Formülün birinci aşamasında cümlelerin uzunluğunu belirlemek için kelime sayısı cümle sayısına bölünmektedir.

$$\text{Cümle uzunluğu} = \frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}}$$

$$\text{“Sihirli Kaykay” Cümle Uzunluğu} = 100/13 = 7,69$$

$$\text{“Kaykay” Cümle Uzunluğu} = 100/13 = 7,69$$

Formülün ikinci aşamasında metindeki zor kelime oranı belirlenmektedir.

$$\text{Zor Kelimelerin Oranı} = \frac{\text{Zor Kelime Sayısı}}{\text{Geriye Kalan Kelime sayısı}} \times 100$$

Zor kelimelerin sayısını belirleyebilmek için metindeki kelimelerin hece sayıları incelenmiştir. İncelemede beş, altı ve yedi heceli kelimelerin zor kelimeler olarak alınmasına karar verilmiştir. Daha sonra zor kelimelerin sayısı toplam kelime sayısından çıkarılmıştır.

Metinlerde yer alan kelimelerin hece sayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo: 7

Metinlerde Yer Verilen Kelimelerin Hece Sayıları

Metnin Adı	1 Heceli	2 Heceli	3 Heceli	4 Heceli	5 Heceli	6 Heceli	7 Heceli
SİHİRLİ KAYKAY (Öntest)	7	33	34	21	2	3	
KAYKAY (Sontest)	20	39	19	11	8	2	1

Tablo 7’de görüldüğü gibi metinlerde kullanılan kelimeler genellikle bir, iki ve üç hecelidir. Formülün zor kelimeleri bulma aşamaları şunlardır:

1. “Sihirli Kaykay” metnindeki zor kelime sayısı: $2+3= 5$
2. “Sihirli Kaykay” metninde geriye kalan kelime sayısı: $100-5=95$
3. “Sihirli Kaykay” Metni Zor Kelime Oranı= $(5/95)*100 = 1,05$

4. “Kaykay” metninde zor kelime sayısı: $8+2+1=11$
5. “Kaykay” metninde geriye kalan kelime sayısı: $100-11=89$
6. “Kaykay” Metni Zor Kelime Oranı = $(11/89)*100= 12,35$

Güneş (2004) 'in aktardığına göre sonuçlar 1'e yaklaştıkça metin kolay, 100'e yaklaştıkça metin güç olarak değerlendirilmektedir.

Yapılan değerlendirmeye göre “Sihirli Kaykay” metninin cümle uzunluğu 7,69 ve zor kelime oranı 1,05'tir. Buna göre öntest metninin ikinci sınıf çocuklarının düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir.

“Kaykay” metninin cümle uzunluğu 7,69 ve zor kelime oranı 12,35'tir. Buna göre sontest metninin ikinci sınıf çocuklarının düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir.

3.3.7. Çalışma Metinleri

Öğrencilere her uygulama dersi öncesinde ilgilerini çekebilecek şiirler “Çocuk Şiirleri Antolojisi” kitabından hazırlanarak sınıfa getirilmiştir. Metinler, sınıf ve grup okuma çalışmalarında kullanılmıştır (Ek 8).

3.3.8. Okuma Kitapları

Okuma güçlükleri olan öğrencilerle bireysel çalışmalar yapılırken öğrencilerin ilgi duyduğu konular belirlenmiştir ve ilgi alanlarına uygun kitaplara, çalışmalarda yer verilmiştir.

Uygulama çalışmalarına büyük puntolu, resimli, öğrencilerin düzeylerine uygun araştırmacı tarafından seçilen okuma kitapları okuma çalışmaları yapmaları için öğrencilere verilmiştir.

3.4. UYGULAMA

Tarama modeli çalışmalarında, okulların buldukları çevrenin sosyoekonomik özelliklerine göre seçilen (üç okul Anadolu İ.Ö.O. alt SED, İhsan Dikmen 4 orta SED, Setbaşı İ.Ö.O. üst SED olarak belirlenen) okullarda, 2002-2003 eğitim öğretim yılında birinci sınıfa başlayan öğrencilerle çalışılmıştır.

Öğrencilerin birinci sınıfa başlarken okuma öncesi gelişimlerini belirleyebilmek için, sınıf öğretmenlerine okuma yazma öncesi gözlem formu verilmiştir.

2003-2004 eğitim öğretim yılı birinci döneminde seçilen üç okulda belirlenen altı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velilerine 2003-2004 eğitim öğretim yılı birinci döneminde “veli anketi” uygulanmıştır.

Anadolu, İhsan Dikmen 4 ve Setbaşı ilköğretim Okullarından seçilen altı sınıfın öğrencilerine 2003-2004 eğitim öğretim yılı birinci döneminde “Öğrenci Görüşme Formu” uygulanmıştır.

Yıldırım'da buldukları çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre seçilen ilköğretim okullarında ikinci sınıfı okutan öğretmenlere 2003-2004 eğitim öğretim yılı birinci döneminde “öğretmen anketi” uygulanmıştır.

Bu araştırmada yapılan deneysel çalışmada denk olmayan kontrol gruplu öntest -sontest deseni kullanılmıştır. İkinci sınıfa başlayan öğrenci gurubuna, öntest metni “Sihirli Kaykay” bir dakika tutularak okutulmuştur. Okumalar kasede kayıt edilmiş ve öğrenci gözlem formu doldurulmuştur. Alınan sonuçlara göre okuma düzeyi düşük olan, okuma güçlüklerinin yoğun olduğu sınıflar deney grubu olarak alınmıştır. Okuma problemlerinin çok az olduğu gruplar kontrol grupları olarak alınmıştır.

3.4.1. Deneysel İşlemler

Deneysel çalışmada öğrencilerle çalışılırken, özellikle okuma güçlükleri olan öğrencilerle, öğrencilere duyuşsal yaklaşım araştırmacı tarafından kullanarak, okuma düzeylerini geliştirici çalışılmalar yapılmıştır. Bu çalışmada;

1. Deneysel grubundaki öğrencilerle iki ay, haftada iki saat çalışılmıştır.
2. Okuma sırasında öğrencilerin yanına oturularak, birlikte okuma yapılmıştır .
3. Öğrenciler birlikte okuma çalışmaları sırasında cesaretlendirici ve güven verici dokunmalarla desteklenmiştir.
4. Öğrenciler “afetin, oluyor, gayret” sözleriyle çalışmada desteklenmiştir.
5. Öğretim sırasında öğrencilerin ilgisini çekeceği düşünülen şiirlerle okuma çalışması yapılmıştır.
6. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun resimli kitaplarla çalışılmıştır.
7. Kontrol gruplarında normal öğretim yöntemleri ile sınıf öğretmenleri tarafından öğretim yapılmaya devam edilmiştir.

Deneysel çalışma akış şeması Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo: 8

Deneysel Çalışma Akış Şeması

SED	ÖNTEST	GRUPLAR	UYGULANAN YAKLAŞIM	SONTEST
ALT ORTA ÜST	"Sihirli Kaykay" metninin okutulması, öğrenci okuma gözlem formunun doldurulması ve deney kontrol gruplarının belirlenmesi	DENEY GRUBU	Araştırmacı tarafından verilen "Duyuşsal Yaklaşım Destekli Okuma Öğretimi"	"Kaykay" Metninin okutulması ve öğrenci okuma gözlem formunun doldurulması.
		KONTROL GRUBU	Sınıf Öğretmeni tarafından verilen "Normal Öğretim"	

Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi iki ay çalışıldıktan sonra öğrencilere “Kaykay” sontest metni, bir dakika tutularak okutulmuştur ve ses kasedine kayıt edilmiştir. Okuma gözlem formu doldurulmuştur.

3.4.2. Veri Analizi ve Yorumlama

Öğrenci Gözlem Formu, öğretmen anketi, veli anketi ve öğrenci görüşme formundaki veriler yüzde ve frekans olarak tablolara işlenmiştir.

Öntest ve sontest metinlerinde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları değerlendirmede kullanılmıştır. Güneş (2004), öğrencilerin okuma hızlarını belirlemek için en iyi yöntemin hece sayarak yapılan değerlendirme olduğunu belirtmektedir.

Tazebay (1995) ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisini incelediği araştırmasında değerlendirmeyi dakikada okunana kelime sayısına göre yapmıştır. Acat (1996), dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, değerlendirme yaparken dakikada okunan kelime sayısını almıştır.

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin okuma sırasında karşılaştıkları okuma güçlüklerini belirlemek olduğundan, dakikada okunan hece sayısı yerine dakikada okunan kelime sayısı öğrencilerin okuma puanı olarak kullanılmıştır.

Sesli okuma sırasında yaptıkları sözlü ve sözsüz hatalı davranışlar toplam okuma hata puanını oluşturmaktadır. Okuma Gözlem Formu'nda yer verilen sözsüz okuma davranışları "parmak vb. ile izleme, vücut ya da başı sallama, kitabı düzgün tutma, uzaklığı ayarlama, sırada dik oturma"dır. Okuma gözlem formuna kayıt edilen sözsüz okuma davranışı hatalı yapıldığında "1" puan, okuma sırasında hata yapılmadığında "0" puan verilmiştir.

Kasetler tekrar dinlenerek, sözlü okuma davranışları belirlenmiştir. Sözlü okuma davranışları "başlık okuma, yanlış okuma, ekleme, atlama, tekrar ve heceleme"dir.

Sözlü okuma davranışları aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir*:

<u>Sözlü Okuma Yanlış</u>	<u>Hata Puanı</u>
0-1 Arası Yanlış	0
2-3 Arası Yanlış	1
4 ve Yukarı Yanlış	2

* Değerlendirme ölçeği araştırmacı tarafından literatür taraması sonucunda geliştirilmiştir. Belirlenen puan aralıkları, öğrenciler ikinci sınıf oldukları için daha geniş tutulmuştur.

Öntest okuma puanları ve okuma hata puanları, sontest okuma puanları ve okuma hata puanları bağımlı ve bağımsız t testi ile incelenmiştir.

Farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin okuma puanları ve okuma güçlükleri arasındaki farklılığı test etmek için tek-yönlü varyans analizi yapılmıştır ve farklılığın hangi düzeyler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Fischer LSD Testi uygulanmıştır.

Veriler SPSS 11 ile çözümlenmiştir.

Öğrencilerin metin içinde karşılaştıkları okuma güçlüklerine örnekler de verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile toplanan veriler, bu bölümde düzenlenmiş ve analiz edilmiştir. Bulgular ve yorumlar öğretmenler, veliler öğrenciler ve deneysel çalışma başlıkları altında verilmektedir.

4.1. ÖĞRETMENLER İLE İLGİLİ BULGULAR

Bursa ili Yıldırım İlçesi'nde buldukları çevrenin sosyoekonomik özelliklerine göre seçilen ilköğretim okullarında çalışan ikinci sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları, ilkokuma yazma öğretimi, okuma güçlükleri ve çözüm önerileri ile ilgili görüşlerini almak amacıyla öğretmen anketi uygulanmıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin eğitim durumları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo: 9
Ankete Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	Frekans f	Yüzde %
Öğretmen okulu	2	2
Yüksekokul	47	51
Yüksekokul+lisans	7	8
Eğitim fakültesi	23	25
Diğer	14	15
Toplam	93	100

Öğretmenlerin % 51'inin yüksekokul, % 25'inin eğitim fakültesi, % 15'inin diğer fakültelerden, % 8'inin yüksekokul+lisans, % 2'sinin öğretmen okulu mezunu olduğu görülmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin çalışma süreleri (kıdem) ile ilgili bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo: 10
Ankete Katılan Öğretmenlerin Kıdemleri

Kıdem	Frekans f	Yüzde %
0-2 yıl	3	3
2-5yıl	8	9
5-10 yıl	21	23
10-20 yıl	26	28
20 ve üzeri	35	38
Toplam	93	100

Tablo 10'da öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde % 38'inin 20 yıl ve daha fazla, % 28'inin 10-20 yıl, % 23'ünün 5-10 yıl, % 9'unun 2-5 yıl ve % 3'ünün de 0-2 yıl öğretmenlik mesleğini sürdürdükleri görülmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin birinci sınıf okutma sayıları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo : 11

Ankete Katılan Öğretmenlerin Birinci Sınıfı Okutma Sayısı

Birinci Sınıf Okutma	Frekans	%
Hiç	3	5
Bir	8	9
İki	13	14
Üç	15	16
Dört	12	13
Beş ya da dahası	42	45
Toplam	93	100

Tablo 11 'de öğretmenlerin % 45'nin birinci sınıf öğretmenliğini beş ya da beşten daha fazla yaptıkları belirtilmektedir. % 16'sının üç, % 14'ünün iki, % 13'ünün dört, % 8'inin dokuz defa birinci sınıf okuttukları ve öğretmenlerin % 5'inin ise hiç birinci sınıf okutmadığı görülmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin düzenli olarak aldıkları okuma materyalleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo: 12

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Düzenli Olarak Aldıkları Okuma Materyalleri

Alınan Okuma Materyali	Frekans (f)	Yüzde %
Kitap	11	12
Dergi	2	2
Gazete	56	60
Hepsi	13	14
Hiçbiri	7	8
Boş	4	4
Toplam	93	100

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 60'ının düzenli olarak gazete aldıkları görülmektedir. % 14'ünün hepsini aldığı, % 12'sinin kitap aldığı ve % 8'inin hiçbir okuma materyalini almadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin % 12'sinin kitap, % 14 'ünün kitap-dergi-gazete okuduğu belirlenmiştir. % 12 ile % 14 bir araya getirildiğinde % 26 gibi kitap okuma oranının öğretmenler için düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, okuma materyalleri içinde en çok gazete okuduğu söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo : 13

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntem

YÖNTEM	Frekans (f)	Yüzde %
Cümle	76	82
Karma	12	13
Diğer	1	1
Boş	4	4
Toplam	93	100

Tablo 13'e göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 82'si cümle yöntemini kullandıklarını belirtmektedirler. Bunun yanında öğretmenlerin % 13'ünün de karma yönteme başvurduğu görülmektedir.

Araştırmanın yapıldığı 2003-2004 eğitim öğretim yılında öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde cümle yöntemini kullandıkları söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin ikinci sınıfa başlarken sınıflarındaki okuyamayan öğrenci sayısı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo: 14

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin İkinci Sınıfa Başlarken Sınıflarındaki Okuyamayan Öğrenci Sayısı

Soru: 7	İkinci Sınıfa Başlarken Sınıflarda Okuyamayan Öğrenci Sayısı								
	Sınıflarda Okuyamayan Öğrenci Sayısı	SED						Toplam	
		Alt		Orta		Üst		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yok	8	9	20	22	27	29	55	59	
Bir	7	8	6	7	4	4	17	18	
İki	6	7	2	2	0	0	8	9	
Üç	4	4	2	2	0	0	6	7	
Dört	1	1	0	0	0	0	1	1	
Beş	2	2	0	0	0	0	2	2	
Altı	1	1	1	1	0	0	2	2	
Yedi	1	1	0	0	0	0	1	1	
On	1	1	0	0	0	0	1	1	
Toplam	31	33	31	33	31	33	93	100	

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ikinci sınıfa başlarken sınıflarındaki öğrencilerin okuma durumları Tablo 14'te gösterilmektedir. Öğretmenlerin % 59'u okuma yazma bilmeyen öğrencisinin olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 18'i bir, % 9'u iki, % 7'si üç öğrencisinin okuma yazma bilmediğini belirtmektedir.

Okulların bulunduğu sosyoekonomik çevre ele alındığında alt SED grubu okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında okuma yazma bilmeyen öğrenci sayısının geniş bir dağılım izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin % 9'u sınıflarında okuma yazma bilmeyen öğrencisinin bulunmadığını belirtirken, öğretmenlerin % 8'i bir, % 7'si iki, % 4'ü üç öğrencinin okuma yazma bilmediğini belirtmektedir.

Orta SED'de, Alt SED'de olduğu gibi bir dağınıklık görülmemektedir. Öğretmenlerin % 22'si sınıflarında okuma yazma bilmeyen öğrenci bulunmadığını belirtirken, öğretmenlerin % 7'si sınıflarında birer öğrencinin okuma yazma bilmediğini belirtmektedir.

Üst SED öğretmenlerinin % 29'unun sınıflarında okuma yazma bilmeyen öğrencinin bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 4'ünün sınıflarında ise okuma yazma bilmeyen bir öğrencinin olduğu görülmektedir.

İkinci sınıfa başlarken 93 öğretmenin % 41'inin sınıflarında okuyamayan öğrenci bulunduğu görülmektedir. Okul çevrelerinin bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre sonuçlar incelendiğinde üst SED 'de sadece öğretmenlerin % 4'ü sınıflarında birer okuyamayan öğrenci olduğunu belirtmektedir. Orta SED'de öğretmenlerin % 11'i sınıflarında okuyamayan öğrenci olduğunu belirtmektedir. Orta SED grubunun, üst SED'e göre daha fazla okuyamayan öğrencisi olduğu görülmektedir.

Alt SED'de sadece öğretmenlerin % 81'i sınıflarında okuyamayan öğrenci olduğunu belirtmektedir. Alt SED grubu öğretmenlerinin sınıflarında okuyamayan öğrenci sayılarının 1 ile 10 arasında değiştiği görülmektedir. Bir öğretmenin sınıfında 10 okuma yazma bilmeyen öğrenci bulunmaktadır.

Sosyoekonomik düzey düştükçe sınıflardaki okuyamayan öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Bunun nedeninin SED'i düşük öğrencilerin önbilgilerinin SED'i yüksek öğrencilerden geride, ilkokul birinci sınıfa başlamaları olduğu söylenebilir. Düşük SED öğrencileri üst SED öğrencilerin seviyesine gelmeye çalışırken aradaki farkı kapatamadığı ya da kapatmasının çok çalışma ve zaman alacağı söylenebilir. Bunun yanında düşük SED öğrenci ailelerinin eğitime bakış açıları ve çocuklarının eğitimlerine olan ilgileri de önemlidir.

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde okuyamayan öğrenci sayısının ikinci sınıfın başında fazla olmasının nedenlerinin şunlar olduğu söylenebilir:

1. Öğrencilerin birinci sınıfta okumaya geçmemiş olmaları,
2. Öğrencilerin okuma yazma öğrenmeye hazır olmamaları,
3. Öğretmenin, öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim yöntemini öğrenciye göre düzenlememesidir.

Ankete katılan öğretmenlerin okuyamam sebepleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo: 15

Örnekleme Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Okuyamama Nedenleri

Düşünceler	SED			Toplam
	Alt	Orta	Üst	
Veli İlgisizliği	20	15	8	43
Zihinsel	9	10	13	32
Öğretmen	3	4	3	10
Aile Problemleri	0	3	7	10
Dikkat Yetersizliği	2	4	2	8
Çocuğun Hazır Olmaması	3	3	1	7
Psikolojik Neden (Güvensizlik)	2	2	3	7
Evde Tekrarın Olmaması	1	3	2	6
Devamsızlık	3	0	1	4
Yöntemin Bilinmemesi (Uygulanmaması)	2	0	2	4
Beslenme	2	0	2	4
Aile Eğitiminin Düşük Olması	1	1	2	4
Model Durumu (Okuyan Görmeme)	1	1	2	4
TV. vb.Görsel Yayınlar ve Atari İlgisi.	0	1	3	4
Konuşma Bozukluğu	2	0	1	3
Araç Gereç Yetersizliği	1	1	1	3
Çevre	0	3	0	3
Evde Yanlış Bilgilendirme	0	3	0	3
Eğitim Öğretime Önem Vermeme	2	0	0	2
Ailenin Çocuğa Yaklaşım Yanlılığı	2	0	0	2
Sınıfların Kalabalık Olması	1	0	1	2
Öğrenci İlgisizliği	0	1	1	2

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerin okuyamamasının en önemli nedenleri sorulduğunda öğretmenlerin SED'e göre verdikleri yanıtlar Tablo 15'te verilmektedir.

43 öğretmen, öğrencilerin okuyamamasının en önemli nedeninin “veli ilgisizliği” olduğunu belirtmektedir. SED göre bakıldığında 20 alt ve 15 orta SED öğretmenin en çok belirttikleri nedenin “veli ilgisizliği” olduğu görülmektedir.

32 öğretmen öğrencilerin okuyamama nedenleri arasında “Zihinsel” etkenleri seçtikleri belirtilmektedir. SED göre bakıldığında üst SED öğretmenlerinin en çok zihinsel etkenleri seçtikleri görülmektedir. 13 Üst SED öğretmenin, 10 orta SED öğretmenin ve 9 alt SED öğretmenin öğrencilerin okuyamamasının nedeni olarak “zihinselliği” gösterdikleri belirlenmektedir.

10 öğretmen, öğrencilerin okuyamamasının nedeni olarak “öğretmen” etkenini belirtmektedir. SED göre bakıldığında 4 orta SED, 3 alt SED ve 3 üst SED öğretmenin “öğretmen” etkenini seçtikleri görülmektedir.

10 öğretmen, öğrencilerin okuyamamasının nedeni olarak “aile problemlerini” göstermektedir. SED göre bakıldığında 7 üst SED, 3 orta SED öğretmenin “aile problemlerini” seçtikleri görülmektedir. Ayrıca alt SED öğretmenleri “aile problemlerini” çocukların okuyamamasının nedeni olarak görmediklerini belirtmektedirler.

8 öğretmen, öğrencilerin okuyamamasının nedeni olarak “dikkat yetersizliğini” göstermektedir. SED göre bakıldığında 4 orta SED, 2 üst SED ve 2 alt SED öğretmenin “dikkat yetersizliğini” seçtikleri görülmektedir.

7 öğretmen, öğrencilerin okuyamamasının nedeni olarak “çocuğun hazır olmamasını” göstermektedir. SED göre bakıldığında 3 alt SED, 3 orta SED ve 1 üst SED öğretmenin “çocuğun hazır olmamasını” seçtikleri görülmektedir.

7 öğretmen, öğrencilerin okuyamamasının nedeni olarak “psikolojik nedenleri (güvensizlik)” göstermektedir. SED göre bakıldığında 3 üst SED, 2 orta SED ve 2 alt SED öğretmenin “psikolojik nedenleri (güvensizlik)” seçtikleri görülmektedir.

6 öğretmen, öğrencilerin okuyamamasının nedeni olarak “evde tekrarın olmamasını (düzenli ders çalışmama)” göstermektedir. SED göre bakıldığında 3 orta SED, 2 üst SED ve 1 alt SED öğretmenin “evde tekrarın olmamasını (düzenli ders çalışmama)” seçtikleri görülmektedir.

4 öğretmen “devamsızlığı”, 4 öğretmen “yöntemin bilinmemesini (uygulanmaması)”, 4 öğretmen “aile eğitiminin düşük olmasını”, 4 öğretmen “model durumunu (okuyan görmeme)”, 4 öğretmen “tv. vb. görsel yayınlar, atari ilgisini” öğrencilerin okuyamamasının nedenleri olarak belirtmektedir.

3 öğretmen “konuşma bozukluğunu”, 3 öğretmen “araç gereç yetersizliğini”, 3 öğretmen “çevreyi”, 3 öğretmen “evde yanlış bilgilendirmeyi” öğrencilerin okuyamamasının nedeni olarak göstermektedir.

2 öğretmen “eğitim öğretime önem vermemeyi”, 2 öğretmen “ailenin çocuğa yaklaşım yanlışlığını”, 2 öğretmen “sınıfların kalabalık olmasını”, 2 öğretmen “öğrenci ilgisizliğini” öğrencilerin okuyamamasının nedeni olarak belirtmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuyamamasının nedenleri arasında veli ilgisizliğini birinci sırada seçtikleri görülmektedir. Sosyoekonomik düzeye göre bulgular incelendiğinde alt SED ve orta SED grubu öğretmenler en önemli neden olarak veli ilgisizliğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin okuyamama nedenleri arasında ikinci olarak zihinsel özellikleri seçtikleri görülmektedir. Sosyoekonomik düzeye göre bulgular incelendiğinde üst SED öğretmenler en önemli neden olarak zihinsel özellikleri belirtmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuyamamasının nedenleri arasında üçüncü sırada öğretmen etkenini seçtikleri görülmektedir.

Öğretmenler dördüncü sırada aile problemlerini öğrencilerin okuyamama nedenleri arasında göstermektedir. Sosyoekonomik düzeye göre bulgular incelendiğinde üst SED öğretmenlerin aile problemlerini, öğrencilerin okuyamamalarının nedenleri arasında gösterdikleri ancak alt SED öğretmenlerinin ise göstermedikleri belirlenmektedir.

Öğrencilerin okuyamama nedenleri arasında dikkat yetersizliğinin öğretmenler tarafından beşinci sırada seçildiği görülmektedir. Üç SED grubu içinde orta SED öğretmenleri dikkat yetersizliğini en çok seçen grubu oluşturmaktadır.

Öğrencilerin okuyamama nedenleri arasında öğrencinin hazır olmamasının, öğretmenler tarafından altıncı sırada seçildiği görülmektedir. Ancak bazı çocukların da bireysel farklılıkları nedeniyle hazır olması zaman alabilecektir. Bu süreçte öğrencinin hazır duruma gelmesi için beklemek yerine öğrencinin ön becerilerinin düzenli olarak geliştirilebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin okuyamamasının nedenleri arasında psikolojik nedenler (güvensizlik), öğretmenler tarafından gösterilmektedir. Okumayı öğrenemeyen

çocukların aileden ya da sürekli başarısızlıktan kaynaklı yaşadıkları güvensizliğin çocukları okuma öğreniminden soğuttuğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuyamamasının nedenleri arasında evde tekrar çalışmalarına yer vermeme öğretmenler tarafından gösterilmektedir. Okumayı yeni öğrenen birinin öğrendiklerini tekrar etmesinin unutulmasını engelleyeceği söylenebilir.

Öğrencilerin okuyamamasının nedenleri arasında okuma yazma yönteminin bilinmemesi öğretmenler tarafından gösterilmektedir.

Öğrencilerin okuyamamasının nedeni öğretmenin yöntemi bilmemesi değil, yöntemi uygulayamaması olduğu söylenebilir. Öğretmenin, öğrencinin durumunu, öğretim ortamını okuması gerekmektedir. Öğretmen, öğretim ortamı ve öğrencinin gelişimine göre kullandığı yöntemi ayarlayabilmelidir.

Öğrencilerin okuyamamasının nedenleri arasında aile eğitiminin düşük olması öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencinin evde okuma çalışmasına yardım edebilecek birilerinin olmamasından dolayı bu nedeni gösterdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin okuyamamasının nedenleri arasında çevrelerinde model alabilecekleri birilerinin olmaması öğretmenler tarafından gösterilmektedir. Öğrencinin okulda, evde ve çevresinde okuyan kişiler görmemesinin, okumaya ilgisinin ve dolayısıyla okuma gelişiminin önünde bir engel olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuyamamasının nedenleri arasında TV. vb. görsel yayınlar ve atari ilgilerinin öğretmenler tarafından gösterildiği belirlenmektedir. Üst SED ve orta SED öğretmenleri bu nedeni seçerken, alt SED öğretmenlerin bu nedeni seçmedikleri görülmektedir. Son yıllarda atari ve internet salonlarının artmasıyla birlikte öğrencilerin, zamanı iyi kullanamadıkları ve okumaya ayırmaları gereken zamanı da Tv., atari ve internet ile geçirdikleri söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin sosyoekonomik düzeye göre ikinci sınıfa başlarken sınıflarında bulunan okuma güçlükleri olan öğrenci sayısı Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo: 16

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Göre İkinci Sınıfa Başlarken Okuma Güçlükleri Olan Öğrencilerin Sayısı

Soru: 9	İkinci Sınıfa Başlarken Sınıflarda Okuma Güçlüğü Olan Öğrenci Sayısı								
	Sınıflarda Okuma Güçlüğü Olan Öğrenci Sayısı	SED						Toplam	
		Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yok	5	5	7	8	15	16	27	29	
Bir	8	9	10	11	12	13	30	32	
İki	3	3	8	9	3	3	14	15	
Üç	7	8	1	1	0	0	8	9	
Dört	3	3	2	2	1	1	6	7	
Beş	2	2	0	0	0	0	2	2	
Altı	2	2	2	2	0	0	4	4	
Yedi	0	0	1	1	0	0	1	1	
On	1	1	0	0	0	0	1	1	
Toplam	31	33	31	33	31	33	93	100	

Örneklem grubunu oluşturan ikinci sınıf öğretmenlerinin sınıflarında okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci sayıları Tablo 16'da verilmektedir. Öğretmenlerin % 29'u okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 32'sinin bir, % 15'inin iki, % 9'unun üç, % 7'sinin dört ve % 4'ünün altı öğrencisinin okuma güçlüğü yaşadığı görülmektedir.

Okulların bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre alt SED okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında okuma yazma bilmeyen öğrenci sayısı geniş bir dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin % 5'inin okuma güçlüğü olan öğrencisinin bulunmadığı, öğretmenlerin % 9'unun bir, % 8'inin üç, % 3'ünün iki, % 3'ünün dört öğrencisinin okuma güçlüğü olduğu görülmektedir.

Orta SED'de öğretmenlerin % 8'inin sınıfında okuma güçlüğü olan öğrencinin bulunmadığı, öğretmenlerin % 11'inin sınıfında bir, % 9'unun sınıfında iki öğrencinin okuma güçlüğü olduğu görülmektedir.

Üst SED incelendiğinde öğretmenlerin % 16'sı sınıfında okuma güçlüğü olan öğrencinin bulunmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 13'ünün bir, % 3'ünün iki öğrencisinin okuma güçlüğü olduğu görülmektedir.

Alt SED 'de öğretmenlerin % 5'inin, orta SED'de öğretmenlerin % 8'inin ve üst SED'de öğretmenlerin % 16'sının sınıfında okuma güçlükleri olan öğrencilerin bulunmadığı görülmektedir. Alt SED 'de öğretmenlerin % 28'inin, orta SED'de öğretmenlerin % 25'inin ve üst SED'de öğretmenlerin % 17'sinin sınıfında okuma güçlükleri olan öğrenciler bulunmaktadır.

Birinci sınıf sonuna doğru sınıfın çoğunluğu okumaya geçse de öğrencilerin bir kısmının okuma ile ilgili güçlüklerinin olabileceği söylenebilir.

Sosyoekonomik düzey düştükçe sınıflarda okuma güçlükleri olan öğrenci sayıları artmaktadır ve geniş dağılım göstermektedir. Bulgulara göre sınıflarda okuma güçlükleri olan öğrencilerin sayılarının sosyoekonomik düzey ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle okuma güçlükleri olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin birinci sınıf sonuna doğru okumaya geçmeleri ya da tam olarak geçememeleri (heceleyerek okumaları) ve bunun yanında serbest okuma dönemi yaşamamalarından dolayı okuma güçlüklerinin olduğu söylenebilir.

Sosyoekonomik düzey düştükçe cümle öğretimi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okumaya geçme dönemleri Mart-Nisan-Mayıs aylarını bulabilmektedir. Okullar Haziran'da kapandığına göre, cümle yönteminin son dönemi olan serbest okumaya yeterli zaman kalmamaktadır. Bu durum özellikle SED'i düşük öğrencilere kazandıkları okuma becerilerini kullanmaları için yeterli zaman bırakmadığından, öğrencilerin okuma güçlükleriyle ikinci sınıfa başladıkları söylenebilir.

Bunun yanında okuma yazmaya tam geçemeyen ya da kazandığı okuma becerilerini kullanma ve geliştirme zamanı bulamayan birinci sınıf öğrencilerinin yaz tatili sonrasında ikinci sınıfa okuma güçlükleriyle başladıkları söylenebilir. Yaz tatilinde okumama, özellikle SED'i düşük ailelerde, çocuğun okumasına ilgisizliğin öğrencilerin okuma güçlüklerini pekiştirdiği söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin sosyoekonomik düzeye göre sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlükleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo: 17

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlükleri

Soru: 10	Sınıftınızda hangi Okuma Güçlükleri ile Karşılaşıyorsunuz?				
	Karşılaşılan Okuma Güçlükleri	SED			
		Alt	Orta	Üst	Toplam
Heceleme	19	18	11	48	
Geri Dönme	7	5	7	19	
Parmak, Kalem vb. İle İzleme	14	7	7	21	
Okurken Başını Ayaklarını Sallama	3	4	3	10	
Uygun Tonda Okumama	17	20	17	54	
Diğer	7	2	1	10	

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlükleri verilmektedir (öğretmenler, öğrencilerin okuma güçlüklerini birden fazla seçeneği işaretleyerek belirtebilmektedir). Öğretmenlerin sınıflarında sırasıyla 54 uygun tonda okumama, 48 heceleme, 21 parmak ve kalem ile izleme, 10 okurken başı ve ayakları sallama güçlükleri ile karşılaştıkları görülmektedir. Ayrıca 10 öğretmen de sınıflarında farklı okuma güçlükleriyle karşılaştıklarını belirtmektedir.

Sosyoekonomik düzey açısından okuma güçlüklerine bakıldığında alt SED grubunda 19 öğretmenin hecelemeyi, 17 öğretmenin uygun tonda okumamayı, 14 öğretmenin parmak ve kalem ile izlemeyi, 7 öğretmenin geri dönmeyi ve 7 öğretmenin de diğeri seçtikleri görülmektedir.

Orta SED grubunda 20 öğretmen uygun tonda okumamayı, 18 öğretmen hecelemeyi, 7 öğretmen parmak, kalem vb. ile izlemeyi, 5 öğretmen geri dönmeyi, 4 öğretmen okurken başı, ayakları sallama okuma güçlükleri ile karşılaştıklarını belirtmektedir.

Üst SED grubunda 17 öğretmen uygun tonda okumamayı, 11 öğretmen hecelemeyi, 7 öğretmen geri dönmeyi, 7 öğretmen parmak, kalemle izleme okuma güçlükleri ile karşılaştıklarını belirtmektedir.

Öğretmenler sınıflarında birinci sırada uygun tonda okumama güçlüğü ile karşılaştıklarını belirtmektedirler. Yeni okumaya geçen öğrencilerin uygun tonda okuma

becerisini deneyim kazandıkça ve okuyanları gözlemledikçe kazanabileceği söylenebilir.

Öğretmenler sınıflarında ikinci sırada heceleme güçlüğü ile karşılaştıklarını belirtmektedirler. Alt ve orta SED grubu sınıflarda heceleme güçlüğü ile daha çok karşılaşıldığı görülmektedir.

Bütünden parçaya giden (cümle-kelime-hece-ses) çözümleme yönteminde heceleyen öğrencilerin parçadan bütüne giderken (ses-hece-kelime-cümle) parçaları bir araya getirmede problem yaşadıkları söylenebilir.

Çözümleme yönteminde okumaya Nisan-Mayıs (Cemaloğlu, 2001: 96, Nas, 2001: 75, Calp, 2003: 89, Kılıç, 2003: 61, Akyol, 2001: 72) döneminde geçiş, serbest okuma döneminin kısılmasına neden olmaktadır. Bunun da öğrencinin okuma alıştırmaları yapamamasına ve okumada hecelemeye neden olduğu söylenebilir.

Bu dönemde heceleme üzerinde yeterince çalışılmadığında öğrencinin üst sınıflarda okurken hecelemeye devam edebileceği söylenebilir. Ayrıca heceleyen öğrencilerin okuduklarını anlamadıkları için okumadan soğuyabilecekleri de söylenebilir.

Parmak, kalem vb. ile izleme öğretmenlerin sınıflarında karşılaştığı üçüncü okuma güçlüğü olduğu görülmektedir. Öğrencinin parmak, kalem vb. ile izlemesinin nedeni okuduğu yeri kaybedeceğinden korkması ya da sınıf ortamının gerginliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Okumada geri dönmenin öğretmenlerin sınıflarda karşılaştığı okuma güçlüklerinden biri olduğu görülmektedir. Geri dönmenin öğrencinin okuduğu yeri kaybetmesinden ya da kaybetme korkusundan kaynaklandığı söylenebilir.

Okurken başı, ayakları sallamanın öğretmenlerin sınıflarında karşılaştığı bir diğer okuma güçlüğü olduğu görülmektedir. Küçük sınıflarda okurken başı, ayakları sallama güçlüğünün daha fazla görüldüğü söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin sosyoekonomik düzeye göre okuma güçlükleri nedenleri ile ilgili görüşleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo: 18

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okuma Güçlükleri Nedenleri İle İlgili Görüşleri

Soru: 11	Size Göre Okuma Güçlüklerinin Nedenleri Nelerdir?			
	SED			
Okuma Güçlükleri Nedenleri	Alt	Orta	Üst	Toplam
Fizyolojik Konuşma Bozukluğu	8	7	21	36
Psikolojik Konuşma Bozukluğu	8	5	20	33
Dikkat Yetersizliği	19	24	0	43
Ağır Öğrenme	13	10	21	44
Öğretmen Değişikliği	6	2	7	15
Veli İlgisizliği	25	18	0	43
Aile Problemleri	10	18	0	28
Diğer	5	0	0	5

Tablo 18’de öğretmenlerin (öğretmenler öğrencilerin okuma güçlükleri yaşamalarının nedenlerini birden fazla seçeneği işaretleyerek belirtebilmektedir) okuma güçlüklerinin nedenleri ile ilgili görüşleri verilmektedir. Araştırmaya katılan 44 öğretmenin ağır öğrenmeyi, 43 öğretmenin dikkat yetersizliğini, 43 öğretmenin veli ilgisizliğini, 36 öğretmenin fizyolojik konuşma bozukluklarını, 33 öğretmenin psikolojik konuşma bozukluklarını, 28 öğretmenin aile problemlerini, 15 öğretmenin öğretmen değişikliğini ve 5 öğretmenin de diğeri seçtiği görülmektedir.

SED gruplarına göre bakıldığında, alt SED’de 25 öğretmen veli ilgisizliğini, 19 öğretmen dikkat yetersizliğini, 13 öğretmen ağır öğrenmeyi, 10 öğretmen aile problemlerini, 8 öğretmen psikolojik konuşma bozukluklarını, 8 öğretmen fizyolojik konuşma bozukluklarını okuma güçlükleri nedenleri olarak göstermektedirler.

Orta SED grubunda 24 öğretmen dikkat yetersizliğini, 18 öğretmen veli ilgisizliğini, 18 öğretmen aile problemlerini, 10 öğretmen ağır öğrenmeyi, 7 öğretmen fizyolojik konuşma bozukluklarını okuma güçlükleri nedenleri olarak belirtmektedirler.

Üst SED grubunda 21 öğretmen ağır öğrenmeyi, 21 öğretmen fizyolojik konuşma bozukluklarını, 20 öğretmen psikolojik konuşma bozukluklarını ve 7 öğretmen de öğretmen değişikliğini okuma güçlükleri nedenleri olarak belirtmektedirler.

Öğretmenler okuma güçlüklerinin nedenleri içinde birinci sırada en fazla ağır öğrenmeyi göstermektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin okuyamama nedenleri arasında zihinselliği ikinci sırada belirtmektedirler. Üst SED öğretmenlerin en fazla seçtikleri okuma güçlükleri nedeninin ağır öğrenme olduğu görülmektedir.

Veli ilgisizliği ve dikkat yetersizliği öğretmenlerin aynı oranda seçtikleri okuma güçlükleri nedenleri olarak görülmektedir. Üst SED öğretmenlerinin dikkat yetersizliğini ve veli ilgisizliğini seçmedikleri belirlenmektedir. Öğrencilerin okuyamama nedenleri sıralanırken veli ilgisizliğinin birinci sırada, dikkat yetersizliğinin ise beşinci sırada seçildiği görülmektedir.

Alt SED öğretmenlerin en fazla veli ilgisizliğini seçtikleri görülmektedir. Dikkat yetersizliği, orta SED öğretmenlerince en fazla seçilen okuma güçlüğü nedeni olarak belirtilmektedir.

Öğretmenlerin üçüncü sırada fizyolojik konuşma bozukluklarını (ağız ve dil yapısından kaynaklanan bozukluklar) okuma güçlüğü nedeni olarak seçtikleri görülmektedir. Üst SED öğretmenlerinin en fazla seçtikleri okuma güçlüğü nedeninin fizyolojik konuşma bozukluğu olduğu görülmektedir.

Öğretmenler dördüncü sırada psikolojik konuşma bozukluklarını (aile ya da duygusal problemlerden kaynaklanan bozukluklar) okuma güçlüğü nedeni olarak belirtmektedirler.

Öğretmenler beşinci sırada aile problemlerini okuma güçlüğü nedeni olarak belirtmektedirler. Alt SED öğretmenlerinin aile problemlerini daha çok seçmeleri beklenirken orta SED öğretmenlerinin daha çok seçtikleri görülmektedir. Üst SED öğretmenleri tarafından aile problemleri okuma güçlüğü nedeni olarak gösterilmemektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin sosyoekonomik düzeye göre okuma güçlüklerini gidermek için önerdikleri yöntemler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo: 19

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okuma Güçlüklerini Gidermek İçin Kullandıkları Yöntemler

Öğretmenlerin Kullandığı Yöntemler	SED			
	Alt	Orta	Üst	Toplam
Sık Yapılan Okuma Alıştırmaları	19	20	21	60
Ödüllendirme (Pekiştireç Verme)	10	18	20	48
Yaptırım Uygulama (Örneğin birşeyden alıkoyma)	2	0	0	2
Veli İşbirliği	16	16	21	53
Hepsi	10	9	7	26
Diğer	4	4	0	8

Tablo 19’da örnekleme yer alan öğretmenlerin öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermede kullandıkları yöntemlere yer verilmektedir. 60 öğretmenin sık yapılan okuma araştırmalarını, 53 öğretmenin veli işbirliğini, 48 öğretmenin ödüllendirmeyi, 26 öğretmenin hepsini, 8 öğretmenin diğer yöntemleri okuma güçlüklerini gidermede kullandıkları gösterilmektedir.

SED’e göre bakıldığında alt SED’de okuma güçlüğünü gidermede; 19 öğretmen sık yapılan okuma alıştırmalarını, 16 öğretmen veli işbirliğini, 10 öğretmen ödüllendirme yöntemlerini, 10 öğretmen de bütün yöntemleri kullandıklarını belirtmektedirler.

Orta SED grubuna göre okuma güçlüğünü gidermede; 20 öğretmen sık yapılan okuma araştırmalarını, 18 öğretmen ödüllendirmeyi, 16 öğretmen veli işbirliğini, 9 öğretmen bütün yöntemleri kullandıklarını belirtmektedirler.

Üst SED grubuna göre okuma güçlüğünü gidermede; 21 öğretmen sık yapılan okuma alıştırmalarını, 21 öğretmen veli işbirliğini, 20 öğretmen ödüllendirmeyi, 7 öğretmenin bütün yöntemleri kullandıklarını belirtmektedirler.

Öğretmenlerin okuma güçlüklerini gidermede birinci olarak okuma alıştırmalarını kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenler okuma güçlüklerini gidermede ikinci olarak veli işbirliğini kullandıklarını belirtmektedirler. Okuma güçlükleri bir çok nedenden dolayı ortaya

çıkabilmektedir, güçlüklerin ortaya çıkış nedenlerini belirlerken ve çözmeye çalışırken ailenin desteği gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin veli işbirliğini seçtikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okuma güçlüklerini gidermede üçüncü olarak ödüllendirmeyi (pekiştirme verme) kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin 26'sı bütün yöntemleri kullandıklarını belirtmektedirler. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin tümünün aynı yöntemlerle öğrenmesi beklenmemelidir. Öğrencinin yapılan değerlendirmeler sonucunda aynı seviyede kaldığı belirlendiğinde, öğretmenin öğrenciye uygun yöntemi seçmesi gerektiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenin okuma yazma yöntemlerine hakim olması önemlidir.

Öğretmenler, okuma güçlüklerine yönelik olarak sınıflarında farklı yöntemler kullandıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerini gidermede kullandıkları diğer yöntemler şunlardır:

1. Okuma öğretimini oyunlaştırarak, öğrencinin eğlenerek öğrenmesini sağlamak, örneğin spiker taklidi yapma.
2. Ayna karşısında okuma.
3. Şiir, şarkı, tekerleme ezberletme.
4. Okuduklarını kendi cümleleriyle anlatmalarını isteme.
5. Öğrencilerle bireysel çalışmalar yapma.
6. Aynı hecelerden oluşturulan (kafiyeli) tekerlemeler, sayışmalardan yararlanma.
7. Arkadaşıyla çalıştırma.
8. Sevgi ve saygıyla iletişim kurma.

Ankete katılan öğretmenlerin öğrencilerin daha iyi okuyabilmeleri için okulda yapılabilecekleri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo: 20

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Daha İyi Okuyabilmeleri İçin Okulda Yapılabilecekler

f

Soru:13	Öğrencilerin daha iyi çalışmalarını için sizce neler yapılabilir?			
	a) Okulda Yapılacaklar	SED		
Üst		Orta	Alt	
Okuma Etkinliğinin Tekrarı ya da Arttırılması	11	6	9	26
Ödüllendirme	2	3	3	8
Örnek Sesli Okuma Yapılması	2	3	3	8
Öğretmenin Uyarılarına Uyulması, İşbirliği	2	3	2	7
Sınıf Mevcutlarının Azaltılması	3	1	1	5
Araç-Gereç Materyal Bolluğu	0	3	2	5
Bireysel Olarak İlgilenilmeli	0	2	3	5
Masal, Hikaye Kitaplarıyla Okuma Sevgisi Kazandırma	2	0	1	3
Okumanın Yorumlatılması, Anlattırılması	1	1	0	2
Çocuğun Sevilmesi ve Tanınması	2	0	0	2
Bir Metni En Az Üç Defa Sessiz Okuma	1	1	0	2
Oyunlaştırma	1	1	0	2
Okuma Yazma Çalışmaları	0	1	1	2
Serbest Okuma Çalışmaları	0	0	2	2
Okuma Yarışı	0	0	2	2

Tablo 20’de öğrencilerin daha iyi okuyabilmeleri için okulda yapılacak çalışmalarla ilgili öğretmen önerileri incelenmektedir. 26 öğretmenin okulda, “okuma etkinliğinin tekrarı ya da arttırılması” çalışmalarını önerdikleri belirlenmektedir. Sosyoekonomik düzeye göre 11 üst SED, 9 alt SED ve 6 orta SED öğretmen okuma etkinliğinin tekrarını ve arttırılması gerektiğini belirtmektedirler.

8 öğretmen “ödüllendirme” çalışmalarını önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre 3 orta, 3 alt SED ve 2 üst SED öğretmenin ödüllendirmeyi önerdikleri görülmektedir.

8 öğretmen “örnek sesli okuma” çalışmalarını önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre 3 orta SED, 3 alt SED ve 2 üst SED öğretmenin örnek sesli okuma çalışmalarını önerdikleri görülmektedir.

7 öğretmen “öğretmenin uyarılarına uyulması, işbirliği” çalışmalarını önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre 3 orta SED, 2 alt SED ve 2 üst SED

öğretmenin, öğretmen uyarılarına uyma ve işbirliği çalışmalarını önerdikleri görülmektedir.

5 öğretmen “sınıf mevcutlarının azaltılmasını” önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre 3 üst SED, 1 alt SED, 1 orta SED öğretmenin sınıf mevcutlarının azaltılmasını önerdikleri görülmektedir.

5 öğretmen “araç-gerecin, materyalin bol kullanılması”nı önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre 3 orta SED, 2 alt SED öğretmenin araç gereç, materyalin bol kullanılmasını önerdikleri görülmektedir.

3 öğretmenin “masal, hikaye kitaplarıyla okuma sevgisi kazandırılması”nı önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre 2 üst SED, 1 alt SED öğretmenin masal ve hikaye kitaplarıyla okuma sevgisi kazandırılmasını önerdikleri görülmektedir.

2 öğretmenin “okunanın yorumlatılması, anlatılmasını”, 2 öğretmenin “çocuğun sevilmesi ve tanınmasını”, 2 öğretmenin “bir metni en az üç defa sessiz okumasını”, 2 öğretmenin “oyunlaştırmayı”, 2 öğretmenin “okuma yazma çalışmalarını”, 2 öğretmenin “serbest okuma çalışmalarını”, 2 öğretmenin “okuma yarışını” önerdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okulda daha iyi okuyabilmesi için birinci sırada okuma etkinliğinin tekrarı ya da artırılması gerektiğini, ikinci sırada ödüllendirmeyi, üçüncü sırada örnek sesli okumayı, dördüncü sırada öğretmenin uyarılarına uymayı ve işbirliğini önermektedirler. Seçenekler incelendiğinde öğretmenlerin öğrencinin okuyamaması durumunda önerdikleri yöntemlerin aynısını önerdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf mevcutlarının azaltılmasını, araç-gereç materyal bolluğu ve bireysel olarak ilgilenmeyi aynı oranda önerdikleri görülmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin, öğrencilerin daha iyi okuyabilmeleri için evde yapılabilecekler ile ilgili görüşleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo: 21

Örnekleme Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Daha İyi Okuyabilmeleri İçin Evde Yapılabilecekler

f

Soru: 13	Öğrencilerin daha iyi çalışmalarını için sizce neler yapılabilir?			
	SED			Toplam
a) Evde Yapılacaklar	Alt	Orta	Üst	
Veli ilgisi	8	5	6	19
Evde Tekrar, Pekiştirme	6	6	0	12
Okuma Alıştırmaları	0	5	5	10
Anne-baba Okuma Saatleri Düzenlemeli	0	4	3	7
Boş Zamanlarında Masal, Öykü vb. Okuma	4	0	3	7
Velilerin Okuması, Model Olma	0	0	4	4
Veliler Okurken Dinleyebilirler	0	2	2	4
Sesli Okuma	3	1	0	4
Veli İşbirliği	0	0	3	3
Ödüllendirme	1	0	1	2
Düzeyine Uygun Kitap Alınması	0	1	1	2
Yazarak Çalışma	1	0	1	2

Tablo 21’de öğrencilerin daha iyi okuyabilmeleri için evde yapılacak çalışmalarla ilgili öğretmen önerileri incelenmektedir. 19 öğretmen “Veli ilgisi” önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre 8 alt SED, 6 üst SED ve 5 orta SED öğretmen veli ilgisinin önemini belirtmektedirler.

12 öğretmen “evde tekrar, pekiştirme çalışmalarını” önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre 6 orta, 6 alt SED öğretmenin evde tekrar, pekiştirmeyi önerdikleri görülmektedir.

10 öğretmen “okuma alıştırmaları” çalışmalarını önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre 5 orta SED, 5 üst SED öğretmenin okuma alıştırmalarını önerdikleri görülmektedir.

7 öğretmen “anne-babanın okuma saatleri düzenlemesini” önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre 3 üst SED, 4 orta SED öğretmenin anne-baba okuma saatlerinin düzenlenmesini önerdikleri görülmektedir.

7 öğretmen “boş zamanlarında masal, öykü vb. okumayı” önermektedirler. 3 üst SED, 4 alt SED öğretmenin boş zamanlarında masal, öykü vb. okumayı önerdikleri görülmektedir.

4 öğretmen “velilerin okumasını, model olmayı” önermektedirler. 4 üst sosyoekonomik düzey öğretmeninin velilerin okumasını, model olmayı önerdikleri görülmektedir.

4 öğretmen “velilerin çocuklarını okurken dinlemesini” önermektedirler. 2 üst SED, 2 orta SED öğretmeninin velilerin okurken çocuklarını dinlemesi çalışmalarını önerdikleri görülmektedir.

4 öğretmen “sesli okuma” çalışmalarını önermektedirler. 3 alt SED, 1 orta SED öğretmeninin sesli okuma çalışmalarını önerdikleri görülmektedir.

2 öğretmen “ödüllendirmeyi”, 2 öğretmen “düzeyine uygun kitap alınmasını”, 2 öğretmen “yazarak çalışmayı” önermektedirler.

Bulgulara göre öğretmenlerin, evde çocukların okumalarını geliştirebilmesi için sırasıyla veli ilgisini, evde tekrarı ve okuma alıştırmalarını önerdikleri görülmektedir.

Anne-babanın okuma saatleri düzenlemesi, boş zamanlarda masal, öykü vb. okuma, velilerin okuması –model olması, öğretmenlerin evde okumanın geliştirilmesi için yaptığı değişik önerilerdir.

Anne babanın okuma saatleri düzenlemesi, çocuğa model olması, birlikte okuması ve çocuğunu okurken dinlemesi çocuğun okumaya ilgisini artırabileceği söylenebilir. Okuma ilgisi artan çocuğun daha sık okuyabileceği ve okuma güçlüklerini yenebileceği söylenebilir.

4.2. VELİLERLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmaya katılan velilerden kişisel, ailesel, sosyoekonomik düzey ve okuma alışkanlıkları ile ilgili anket yoluyla bilgiler alınmaya çalışılmıştır.

Ankete katılan velilerin birlikteliğine ilişkin bilgiler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo: 22
Ailenin Birlikteliği

Eş İle	Frekans f	Yüzde %
Birlikte	163	94
Ayrı	4	2
Boşanmış	6	4
Toplam	173	100

Tablo 22 incelendiğinde velilerin % 94'ünün eşiyle birlikte olduğu görölmektedir.

Ankete katılan velilerin öğrenim durumu Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo: 23
Anketi Yanıtlayan Velinin Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumu	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okur-Yazar Değil	4	2	1	1	0	0	5	3
Okuryazar	1	1	1	1	0	0	2	1
İlkokul	27	16	18	10	9	5	54	31
Ortaokul	6	4	5	3	7	4	18	10
Ortaöğretim	4	2	36	21	23	13	63	36
Yüksekokul	0	0	7	4	3	2	10	6
Üniversite	0	0	2	1	17	10	19	11
Lisansüstü	0	0	0	0	2	1	2	1
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Araştırmaya katılan velilerin % 36'sının ortaöğretim, % 31'inin ilkokul, % 10'unun ortaokul, % 11'inin üniversite, % 6'sının yüksekokul mezunu olduğu görölmektedir. Bunun yanında % 3'ünün de okuma yazmasının olmadığı belirtilmektedir.

Üniversite mezunu velilerin üst SED grubunda % 10 olduğu görölmektedir. Velilerin alt SED'de % 16'sı, orta SED'de 10'u, üst SED'de % 5'i ilkokul mezunudur.

Velilerin orta SED’de % 21’i, üst SED’de % 13’ü, alt SED’de % 2’si ortaöğretim mezunudur.

Ankete katılan velilerin eşlerinin öğrenim durumu Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo: 24
Anketi Yanıtlayan Veli Eşinin Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumu	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Okur-Yazar Değil	4	2	0	0	0	0	4	2
Okuryazar	1	1	0	0	1	1	2	1
İlkokul	30	17	32	19	16	9	78	45
Ortaokul	6	4	11	6	8	5	25	15
Ortaöğretim	1	1	18	10	21	12	40	23
Yüksekokul	0	0	3	2	0	0	3	2
Üniversite	0	0	4	2	13	8	17	10
Lisansüstü	0	0	0	0	2	1	2	1
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 24’de anketi yanıtlayan veli eşlerinin % 45’inin ilkokul, % 23’ünün ortaöğretim, % 15’inin ortaokul % 10’unun da üniversite mezunu oldukları belirlenmektedir.

Üniversite mezunu velilerin üst SED grubunda % 8 olduğu görülmektedir. Veli eşlerinin Orta SED’de % 19’u, alt SED’de 17’si, üst SED’de % 9’u ilkokul mezunudur. Veli eşlerinin üst SED’de % 12’si, orta SED’de % 10’u, alt SED’de % 1’i ortaöğretim mezunudur.

Ankete katılan velilerin mesleği Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo: 25
Ankete Katılan Velinin Mesleği

Meslek	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst		f	%
	f	%	f	%	f	%		
İşsiz	5	3	3	2	2	1	10	6
İşçi	13	8	15	9	4	2	32	19
Memur	0	0	20	12	18	10	38	22
Serbest Meslek	7	4	6	4	8	5	21	12
Diğer	1	1	1	1	1	1	3	2
Evhanımı	16	9	24	14	28	16	68	39
Boş	0	0	1	1	0	0	1	1
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 25’de ankete katılan velilerin % 39’unun ev hanımı, % 22’sinin memur, % 19’unun işçi, % 12’sinin serbest meslek, % 6’sının işsiz olduğu belirlenmektedir.

Üst SED velilerin % 16’sı, orta SED velilerin % 14’ü ve alt SED velilerin % 9’unun evhanımı olduğu görölmektedir. Alt SED grubu velileri içinde memur olan velilerin bulunmadığı belirlenmektedir.

Anket yanıtlayan veli eşlerinin mesleği Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo: 26

Anketi Yanıtlayan Veli Eşlerinin Mesleği

Eşin Mesleği	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
İşsiz	6	4	7	4	2	1	15	9
İşçi	14	8	15	9	10	6	39	23
Memur	0	0	9	5	8	5	17	10
Serbest Meslek	4	2	9	5	20	12	33	19
Diğer	1	1	1	1	6	4	8	5
Çiftçi	0	0	0	0	1	1	1	1
Evhanımı	17	10	27	16	14	8	58	34
Boş	0	0	2	1	0	0	2	1
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 26 'da anketi yanıtlayan velilerin % 34'ü eşlerinin ev hanımı, % 23'ü eşlerinin işçi, % 19'u eşlerinin serbest meslek, % 10'u eşlerinin memur, % 9'u eşlerinin işsiz, % 5'i eşlerinin diğer mesleklerden olduğunu belirtmektedir.

Alt SED anketi yanıtlayan velilerin % 16 'sının, Orta SED velilerin % 10'unun ve üst SED velilerin % 8'inin eşlerinin evhanımı olduğu görülmektedir. Alt SED grubu veli eşlerinin içerisinde memur olan veliler bulunmamaktadır.

Ankete katılan velilerin sosyal güvenceleri Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo: 27

Ankete Katılan Velilerin Sosyal Güvencesi

Sosyal Güvence	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Yok	19	11	12	7	7	4	38	22
Sigorta	19	11	23	13	22	13	64	37
Emekli Sandığı	0	0	27	16	17	10	44	25
Bağkur	4	2	7	4	13	8	24	14
Özel Sigorta	0	0	1	1	2	1	3	2
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 27’de araştırmaya katılan velilerin % 37’sinin sigorta, % 25’inin emekli sandığı, % 14’ünün bağkur güvencesine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca % 22’sinin hiçbir sosyal güvenceye sahip olmadığı belirlenmektedir.

Alt SED velilerinin yarısının sosyal güvencesinin olmadığı görülmektedir. Orta SED velilerinin % 16’sının, üst SED velilerinin % 10’unun emekli sandığına bağlı oldukları görülmektedir. Sigorta güvencesine alt SED velilerin % 11, orta SED velilerin ve üst SED velilerin % 16’sının sahip olduğu belirlenmektedir.

Ankete katılan velilerin sahip olduğu çocuk sayısı Tablo 28’te verilmiştir.

Tablo: 28

Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı

Çocuk Sayısı	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Bir	0	0	9	5	14	8	23	13
İki	18	10	38	22	37	21	93	54
Üç	12	7	17	10	6	4	35	20
Dört	3	2	5	3	2	1	10	6
Beş Ve Daha	8	5	1	1	0	0	9	5
Boş	1	1	0	0	2	1	3	2
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 28 incelendiğinde ankete katılan velilerin % 54’ünün iki, % 20’sinin üç, % 13’ünün bir çocuğu olduğu belirlenmektedir.

Orta SED velilerin % 22'sinin, üst SED velilerin % 21'inin ve alt SED velilerin % 10'unun iki çocuğu olduğu görölmektedir.

Ankete katılan velilerin aylık gelirleri Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo: 29

Ailenin Aylık Geliri

Aylık Gelir	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst		f	%
	f	%	f	%	f	%		
100-200 milyon	25	15	9	5	3	2	37	21
251-500 milyon	12	7	19	11	9	5	40	23
501-1 milyar	3	2	36	21	27	16	66	38
1-2 milyar	1	1	2	1	12	7	15	9
2 milyar ve üzeri	0	0	0	0	6	4	6	4
Boş	1	1	4	2	4	2	9	5
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 29'da velilerin aylık gelirinin % 38'inin 501milyon-1 milyar, % 23'ünün 251-500 milyon, % 21'inin de 100-200 milyon, % 9'unun 1-2 milyar olduğu görölmektedir.

Orta SED velilerin % 21'inin, üst SED velilerin % 16'sının 501- 1 milyar gelire sahip oldukları görölmektedir. Alt SED velilerin % 15'i 100-200 milyon arasında gelire sahip oldukları belirlenmektedir.

Ankete katılan velilerin oturdukları evin mülkiyeti Tablo 30'de verilmiştir.

Tablo: 30
Ailenin Oturduğu Ev

Eviniz	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Kendimin	14	8	32	19	37	21	83	48
Kira	22	13	21	12	17	10	60	35
Akrabalarımın	6	4	4	2	3	2	13	8
Lojman	0	0	13	8	4	2	17	10
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 30’da ailenin % 48’i oturduğu evin kendinin, % 35’i kira, % 10’u lojman ve % 8’i akrabalarının olduğunu belirtmektedir.

Üst SED velilerinin % 21’i , orta SED velilerin % 19’u oturdukları evlerin kendilerinin olduğunu belirtmektedir. Alt SED velilerin % 13’ünün kirada oturduğu görülmektedir.

Ankete katılan velilerden araştırma konusu ile ilgili bulgular aşağıda verilmektedir.

Ankete katılan velilerin kitap okuma oranları Tablo 31’de belirtilmiştir.

Tablo: 31

Ankete Katılan Velilerin “Kitap Okur musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru:11	Kitap Okur musunuz?							
Kitap Okuma	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Hayır	15	9	13	8	6	4	34	20
Bazen	27	16	54	31	39	23	120	69
Her Zaman	0	0	3	2	16	9	19	11
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 31 ‘de ankete katılan velilerin kitap okuma oranları verilmektedir. Ankete katılan velilerin % 69’u bazen kitap okuduklarını, % 20’si hiç kitap okumadıklarını ve % 11’i de her zaman kitap okuduklarını belirtmektedirler.

Sosyoekonomik düzeye göre velilerin kitap okuma oranları genel sonuç ile aynı çıkmaktadır. Alt, orta ve üst SED velilerinin bazen kitap okudukları görülmektedir. Alt SED içinde her zaman kitap okuyan velilerin bulunmadığı görülmektedir.

Bulgulara göre velilerin % 69'unun bazen kitap okudukları görülmektedir. Ankete katılan velilerin eşlerinin okuma oranları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo: 32

Ankete Katılan Velilerin “Eşiniz Okur mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru:12	Eşiniz Kitap Okur mu?							
	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
f	%	f	%	f	%	f	%	
Hayır	23	13	21	12	22	13	66	38
Bazen	17	10	44	25	30	17	91	53
Her Zaman	1	1	2	1	9	5	12	7
Boş	1	1	2	2	0	0	4	2
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 32'de anketi yanıtlayan veli eşlerinin kitap okuma oranları verilmektedir. Ankete katılan velilerin % 53'ü bazen eşinin kitap okuduğu, % 38'i ise eşinin kitap okumadığı yanıtını vermektedir.

Anketi yanıtlayan veli eşlerinin % 53'ünün bazen kitap okudukları görülmektedir. Kitap okumama oranı anketi yanıtlayanlarda % 20 iken eşlerinde % 38'e yükselmiştir.

Ankete katılan velilerin evlerinde kitaplık bulunmasıyla ilgili bilgiler Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo: 33

Ankete Katılan Velilerin “Evinizde kitaplık var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 13	Evinizde Kitaplık var mı?							
Evde Kitaplık	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	10	6	40	23	42	24	92	53
Hayır	32	19	30	17	19	11	81	47
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 33 ‘te ankete katılan velilerin evlerinde kitaplık bulunma oranları verilmektedir. Velilerin % 53’ü evinde kitaplık bulunduğunu, % 47’si evinde kitaplık bulunmadığını belirtmektedir.

Sosyoekonomik düzeye göre alt SED velilerin evlerinde kitaplık bulunmadığı görülmektedir.

Velilerin % 53’ünün evinde kitaplık bulunduğu görülmektedir. Evlerinde kitaplık olan velilerle olmayan velilerin oranlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Ankete katılan velilerin düzenli aldığı yayınlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo: 34

Ankete Katılan Velilerin “Düzenli Aldığınız Yayınlar” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 14	Düzenli Aldığınız Yayınlar							
Yayınlar	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gazete	10	6	22	13	35	20	67	39
Dergi	3	2	3	2	3	2	9	5
Kitap	3	2	10	6	1	1	14	8
Her Üçü	1	1	0	0	4	2	5	3
Hiçbiri	24	14	34	20	11	6	69	40
Boş	1	1	1	1	7	4	9	5
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 34’te ankete katılan velilerin düzenli aldığı yayınlar verilmektedir. Velilerin % 40’ı kitap, gazete ve dergi gibi yayınlardan hiçbirini almadıklarını, % 39’u gazete aldıklarını belirtmektedir.

Sosyoekonomik düzeye göre gazeteyi üst SED grubu velilerinin düzenli olarak aldıkları görülmektedir. Hiçbir yayını almayan veli SED grubunun orta SED olduğu görülmektedir. Alt SED velilerin de düzenli olarak hiçbir yayını izlemedikleri görülmektedir.

Veliler düzenli olarak aldıkları yayının % 39 ile gazete olduğunu belirtmektedirler. Velilerin % 40'nın ise hiçbir yayını almadıkları görülmektedir. Kitap okuma oranları ile kitap alma oranları birbiri ile tutarlı olmadığından kitap okuma oranlarının veliler tarafından abartılı verildiği söylenebilir.

Ankete katılan velilerin çocuklarının okuma düzeyleri ile ilgili verdikleri bilgiler Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo: 35

Ankete Katılan Velilerin “Çocuğunuzun Okuma Düzeyi” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 15	Çocuğunuzun Okuma Düzeyi							
Okuma Düzeyi	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuyamıyor	0	0	0	0	1	1	1	1
Okuma Güçlükleri Var	3	2	12	7	8	5	23	13
Normal Okuyor	23	13	45	26	35	20	103	60
Çok İyi Okuyor	16	9	13	8	17	10	46	27
Toplam	42	24	70	41	61	35	173	100

Tablo 35'de ankete katılan velilere göre çocuklarının okuma düzeyleri verilmektedir. Velilerin % 60'ı çocuğunun normal okuduğunu, % 26'sı çocuğunun çok iyi okuduğunu ve % 13'ü çocuğunun okuma güçlükleri olduğunu belirtmektedirler.

Velilerin verdiği bilgilere göre çocukların normal okuduğu söylenebilir.

Ankete katılan velilerin çocuklarının daha iyi okumaları için önerileri Tablo 36'de verilmiştir.

Tablo: 36

Ankete Katılan Velilerin Çocuklarının Evde Daha İyi Okumaları İçin Önerileri

Soru: 16	Çocuğunuzun daha iyi okuması için ne yapılabilir?			Toplam
	SED			
Evde	Alt	Orta	Üst	
Bol Bol Okuma	5	21	19	45
İlgilenme	9	6	2	17
Rahat Çalışma Ortamı	0	6	5	11
Düzenli Okuma	2	7	0	9
Anne Baba İle Birlikte Okuma	0	2	5	7
Tekrar	2	3	0	5
Okuma Öğretimi, Alışkanlık Kazandırma	0	2	3	5
Kitap, Gazete, Dergi Alarak Teşvik Etme	0	4	0	4
İlgi Duyduğu Alan Kitapları Alınabilir	0	0	2	2
Kitaplık Olmalı	1	0	0	1
Bulmaca Çözmeli	0	1	0	1
Gereğince Okuduğuna İnanıyorum	0	0	1	1
Gerekli Olan Yapılıyor	0	0	1	1

Tablo 36'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan velilere çocuklarının daha iyi okuması için evde neler yapılabileceği sorulmaktadır. 45 veli evde bol bol okuma yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre velilerin yanıtları incelendiğinde 21 orta SED velinin, 19 üst SED velinin ve 5 alt SED velinin evde bol bol okuma yapılmasını önerdikleri görülmektedir.

17 veli “evde çocuklarla ilgilenilmesini” önermektedirler. 9 alt SED velinin, 6 orta SED velinin ve 2 üst SED velinin evde çocuklarla ilgilenilmesini önerdikleri görülmektedir.

11 veli evde çocuklara rahat çalışma ortamı sağlanmasını önermektedirler. 6 orta SED velinin, 5 üst SED velinin evde rahat çalışma ortamını önerdikleri görülmektedir.

9 veli “evde düzenli okuma” yapılmasını önermektedirler. 7 orta SED velinin, 2 alt SED velinin evde düzenli okumayı önerdikleri görülmektedir.

7 veli evde “anne baba birlikte okumayı” önermektedirler. 5 üst SED velinin, 2 orta SED velinin anne baba birlikte okumayı önerdikleri görülmektedir.

5 veli “evde tekrar” yapılmasını önermektedirler. 3 orta SED velinin, 2 alt SED velinin evde tekrar yapılmasını önerdikleri görülmektedir.

5 veli “evde okuma öğretimi ve alışkanlık kazandırma çalışmalarını” önermektedirler. 2 orta SED velinin, 3 üst SED velinin evde okuma öğretimini ve alışkanlık kazandırmayı önerdikleri görülmektedir.

4 veli “evde kitap, gazete, dergi olarak teşvik etme” yi önermektedirler. Bu öneriyi yapan velilerin tamamı orta SED grubu velileridir.

Elde edilen verilere göre velilerin evde sırasıyla bol bol okuma çalışması yapılmasını, çocuklarla ilgilenilmesini, çocuklara rahat çalışma ortamı sağlanmasını, çocukların düzenli okuma çalışması yapmasını, anne baba ile birlikte okunmasını önerdikleri görülmektedir.

Ankete katılan velilerin çocuklarının evde daha iyi okumaları için yaptıkları öneriler Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo: 37

Ankete Katılan Velilerin Çocuklarının Evde Daha İyi Okumaları İçin Önerileri

Soru: 16	Çocuğunuzun daha iyi okuması için ne yapılabilir?			
	Okulda	SED		
	Alt	Orta	Üst	
Öğretmenin İlgisi	5	8	0	13
Öğretmenini Dinleme	3	6	1	10
Çok Okuma Çalışması	3	3	2	8
Okuma Yarışmaları	0	3	4	7
Okulda Öğretmen Gerekeni Yapıyor	0	1	5	6
Sınıflar Az Kişi Olmalı	0	4	2	6
İlgi Duyduğu Alanlarda Okumaya Teşvik	0	3	0	3
Okuduğu Kitabı Arkadaşına Anlatma	0	2	0	2
Ödül ve Teşvikle	0	0	2	2
Kütüphaneye Gitme	0	1	1	2
Sınıf Kitaplığını, Okul Kitaplığını Geliştirme	0	1	1	2

Tablo 37’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan velilere çocuklarının daha iyi okuması için okulda neler yapılabileceği sorulmaktadır. 13 veli “okulda öğretmen

ilgisini” önermektedirler. Sosyoekonomik düzeye göre velilerin yanıtları incelendiğinde 8 orta SED velinin, 5 alt SED velinin okulda öğretmen ilgisini önerdikleri görülmektedir.

10 veli “okulda öğretmeni dinlemeyi” önermektedirler. 6 orta SED velinin, 3 alt SED velinin ve 1 üst SED velinin okulda öğretmeni dinlemeyi önerdikleri görülmektedir.

8 veli “okulda çok okuma çalışması yapılmasını” önermektedirler. 3 orta SED velinin, 3 alt SED velinin ve 2 üst SED velinin okulda çok okuma çalışması yapılmasını önerdikleri görülmektedir.

7 veli “okulda okuma yarışmalarını” önermektedirler. 4 üst SED velinin, 3 orta SED velinin okulda okuma yarışmaları yapılmasını önerdikleri görülmektedir.

6 veli “okulda öğretmenin gerekeni yaptığını” belirtmektedirler. 5 üst SED veli, 1 orta SED veli okulda öğretmenin gerekeni yaptığını belirtmektedirler.

6 veli “sınıflarda az kişinin öğrenim görmesini” önermektedirler. 4 orta SED velinin, 2 üst SED velinin sınıflarda az kişinin öğrenim görmesini önerdikleri görülmektedir.

3 velinin “öğrencilerin okulda ilgi duyduğu alanlarda okumaya teşvik” edilmesini önerdikleri görülmektedir. 3 veli de orta SED grubu velileridir.

Velilerin bir kısmının da “okuduğu kitabı arkadaşına anlatmayı”, “ödül ve teşvikle okumaya özendirmeyi”, “kütüphaneye gitmeyi”, “sınıf kitaplığını, okul kitaplığını geliştirmeyi” önerdikleri görülmektedir.

Bulgulara göre veliler sırasıyla öğretmeni dinlemeyi, çok okuma çalışması yapılması gerektiğini, okuma yarışmalarını, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini önermektedirler.

Elde edilen verilere göre okulda yapılabilecek okuma çalışmasına alt SED grubu velilerin diğer gruplara oranla az öneride bulunduğu söylenebilir. Veli SED grupları içinde en fazla öneriyi orta SED grubunun yaptığı söylenebilir.

Velilerin okulda çocuklarının daha iyi okuması için “öğretmen ilgisini” en fazla önerdikleri söylenebilir. Ancak üst SED velileri arasında bu öneriye katılan hiçbir velinin bulunmadığı görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre üst SED velilerin

çocuklarının öğretmenlerinden memnun olduğu ve öğretmenlerin çocukları ile yakında ilgilendiklerine inandıkları söylenebilir.

Velilerin önerileri arasında okuduğu kitabı arkadaşına anlatma ve öğrenciyi ilgi duyduğu alanlarda okumaya teşvik etme de bulunmaktadır. Bu iki önerinin duyuşsal yaklaşımı dikkate alan yöntemler olduğu söylenebilir.

4.3. ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmada belirlenen üç okuldan, Anadolu İlköğretim Okulu, İhsan Dikmen 4 İlköğretim Okulu ve Setbaşı İlköğretim Okulu, seçilen altı ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere öğrenci görüşme formu, öğrencilerle birebir görüşülerek uygulanmıştır. Öğrencilerden ebeveynlerinin okuma ilgileri, evde ve okuldaki okuma ortamları ile ilgili bilgiler alınmıştır.

Görüşmeye katılan öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunması ile ilgili verdikleri bilgiler Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo: 38

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Evde Kitaplık Var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru:1	Evinizde Kitaplık Var mı?							
	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	13	26	46	62	55	71	114	57
Hayır	37	74	27	37	22	29	86	43
Boş	0	0	1	1	0	0	1	1
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 38’de görüldüğü gibi, görüşmeye katılan öğrencilerin evde kitaplık bulunmasıyla ilgili soruya verdikleri yanıt % 57 evet, % 43 hayır olarak belirlenmektedir. Sosyoekonomik düzeye göre verilen yanıtlar değerlendirildiğinde alt SED’in % 13’ü evet, % 37’si hayır yanıtını vermektedir. Orta SED öğrencilerinin % 46’sı evet, % 27’si hayır yanıtını vermektedir. Üst SED öğrencilerin % 55’inin evet, % 22’sinin hayır yanıtını verdiği görülmektedir.

Alt SED öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunmadığı söylenebilir. Orta SED ve üst SED öğrencilerin evlerinde kitaplığın bulunduğu söylenebilir. Üç SED grubu içinde en fazla kitaplığın üst SED öğrencilerin evlerinde bulunduğu söylenebilir. Sosyoekonomik düzey yükseldikçe evlerde kitaplık bulunma oranının arttığı görülmektedir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin gazete alma ile ilgili verdikleri bilgiler Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo: 39

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Evinize Gazete Alınıyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 2	Evinize Gazete Alınıyor mu?							
Eve Gazete Alınıyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	5	10	28	38	37	48	70	35
Bazen	29	58	28	38	34	44	91	45
Hayır	16	32	18	24	6	8	40	20
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 39’da görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğrencilerin gazete alma oranları verilmektedir. Öğrenci ailelerinin % 35’inin gazete aldıkları, % 45’inin bazen gazete aldıkları ve % 20’sinin de gazete almadıkları görülmektedir.

Veriler SED’e göre incelendiğinde Alt SED grubu öğrencilerinin % 10’unun evine gazete alındığı, % 58’inin evine bazen gazete alındığı, % 32’sinin evine de gazete alınmadığı görülmektedir. Orta SED grubu öğrencilerin % 38’i evet, % 38’i bazen ve % 24’ü de hayır yanıtını vermektedirler. Üst SED grubu öğrencilerin % 48’i evet, % 44’ü bazen ve % 8’i hayır yanıtını vermektedirler.

Orta SED grubu öğrencilerinin gazete alımına “evet” ve “bazen” yanıtlarını eşit oranda verdikleri görülmektedir.

Üç sosyoekonomik düzey grubu öğrencilerinin evlerine sürekli gazete almadıkları görülmektedir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin anne babalarının kitap almalarıyla ilgili verdikleri bilgiler Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo: 40

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Anne Babanın Kitap Alıyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 3	Anne Baban Kitap Alıyor mu?							
AnneBaba Kitap Alıyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	2	4	17	23	22	29	41	20
Bazen	3	6	10	14	20	26	33	16
Hayır	45	90	47	64	35	46	127	63
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 40’da görüldüğü gibi öğrencilerin anne babalarının kitap alma oranları verilmektedir. Öğrencilerin % 20’sinin evet, % 16’sının bazen ve % 63’ünün de hayır yanıtlarını vermektedirler.

SED’e göre veriler incelendiğinde, Alt SED grubu öğrencilerinin % 4’ünün evet, % 6’sının bazen, % 90’ının hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Orta SED grubu öğrencilerinin % 23’ünün evet, % 14’ünün bazen ve % 64’ünün hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Üst SED grubunda öğrencilerin % 29’unun evet, % 26’sının bazen, % 46’sının hayır yanıtını verdikleri belirlenmektedir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin annelerinin boş zamanlarında kitap okuma oranları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo: 41

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Annen Boş Zamanlarında Kitap Okuyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 4	Annen Boş Zamanlarında Kitap Okuyor Mu?							
Anne Kitap Okuyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	4	8	16	22	34	44	54	27
Bazen	4	8	15	20	12	16	31	15
Hayır	41	82	43	58	30	39	114	57
Boş	1	2	0	0	1	1	2	1
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 41’e göre, görüşmeye katılan öğrencilerin, annelerinin boş zamanlarında kitap okumaları ile ilgili soruya % 27’si evet, % 15’i bazen ve % 57’si hayır yanıtını verdikleri belirlenmektedir.

SED gruplarına göre veriler incelendiğinde Alt SED grubundaki öğrencilerin % 8’i evet, % 8’i bazen, % 82’si hayır yanıtını vermektedirler. Orta SED grubundaki öğrencilerin % 22’sinin evet, % 20’sinin bazen, % 58’inin hayır yanıtını vermektedirler. Üst SED grubundaki öğrencilerin % 44 ‘ünün evet, % 16’sının bazen, % 39’unun hayır yanıtını vermektedirler.

Bulgulara göre öğrencilerden sadece üst SED grubu annelerinin boş zamanlarında kitap okudukları söylenebilir. Veriler genel olarak incelendiğinde üç SED grubu öğrenci annelerinin boş zamanlarında kitap okumadıkları söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin babalarının boş zamanlarında kitap okuma oranları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo: 42

Çalışma Grubu Öğrencilerin “Baban Boş Zamanlarında Kitap Okuyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 5	Baban Boş Zamanlarında Kitap Okuyor Mu?							
Baba Kitap Okuyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	1	2	21	28	16	21	38	19
Bazen	3	6	9	12	16	21	28	14
Hayır	45	90	43	58	43	56	131	65
Boş	1	2	1	2	2	3	4	2
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 42’ye göre görüşmeye katılan öğrencilerin babalarının boş zamanlarında okumaları ile ilgili olarak % 19 evet, % 14 bazen ve % 65 hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

SED gruplarına göre veriler incelendiğinde Alt SED grubundaki öğrencilerin % 2’si evet, % 6’sı bazen, % 90’ı hayır yanıtını vermektedirler. Orta SED grubundaki öğrencilerin % 28’inin evet, % 12’sinin bazen, % 58’inin hayır yanıtını vermektedirler. Üst SED grubundaki öğrencilerin % 21 ‘inin evet, % 21’inin bazen, % 56’sının hayır yanıtını vermektedirler.

Üst SED grubu öğrencilerinin babalarının boş zamanlarında kitap okuma oranlarına eşit oranda “evet” ve “bazen” yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Üç SED grubu öğrenci babalarının boş zamanlarında kitap okumadıkları söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin kendi kitaplarını kendilerinin seçmeleri ile ilgili oranlar Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo: 43

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Okuduğın Kitapları Kendin mi Seçiyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 6	Okuduğın Kitapları Kendin mi Seçiyorsun?							
Okuma Kitaplarını Seçiyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	34	68	57	77	67	87	158	79
Bazen	3	6	3	4	1	1	7	4
Hayır	13	26	14	19	9	12	36	18
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 43’te görüldüğü gibi öğrencilerin kendi kitaplarını kendilerinin seçmeleri ile ilgili soruya % 79’u evet, % 4’ü bazen ve % 18’i hayır yanıtını vermektedir.

SED gruplarına göre veriler incelendiğinde alt SED grubundaki öğrencilerin % 68’inin evet, % 6’sının bazen ve % 26’sının hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Orta SED grubundaki öğrencilerin % 77’sinin evet, % 4’ünün bazen, % 19’unun hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Üst SED grubundaki öğrencilerin % 87’sinin evet, % 1’inin bazen ve % 12’sinin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

Elde edilen verilere göre üç SED grubu öğrencilerinin kendi okuduğu kitabı kendilerinin seçtikleri söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin kendi kitaplarını kendilerinin seçmeleri ile ilgili oranları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo: 44

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Kütüphaneye Gidiyor musun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 7	Kütüphaneye Gidiyor musun?							
Kütüphaneye Gidiyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	9	18	25	34	14	18	48	24
Bazen	10	20	12	16	13	17	35	17
Hayır	31	62	37	50	50	65	118	59
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 44’te görüldüğü gibi kütüphaneye gitme ile ilgili soruya öğrencilerin % 24’ü evet, % 17’si bazen ve % 59’u hayır yanıtını vermektedir.

SED gruplarına göre veriler incelendiğinde alt SED grubundaki öğrencilerin % 18’inin evet, % 20’sinin bazen ve % 62’sinin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Orta SED grubundaki öğrencilerin % 34’ünün evet, % 16’sının bazen, % 50’sinin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Üst SED grubundaki öğrencilerin % 18’inin evet, % 17’sinin bazen ve % 65’inin hayır yanıtını verdikleri belirlenmektedir.

Elde edilen verilere göre orta SED grubu öğrencilerinin kütüphaneye diğer iki SED grubuna oranla daha çok gittiği söylenebilir. Genel olarak verilere bakıldığında üç SED grubu öğrencilerinin de kütüphaneden yeterince yararlanmadıkları söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin kütüphaneye gitme oranları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo: 45

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Anne Baban Okurken Seninle İlgileniyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 8	Annen Baban Okurken Seninle İlgileniyor mu?							
Anne Baba Çocuğun Okumasına İlgi Duyuyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	37	74	57	77	61	79	155	77
Bazen	7	14	4	5	9	12	20	10
Hayır	6	12	13	18	7	9	26	13
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 45 incelendiğinde öğrencilerin “anne baban okurken seninle ilgileniyor mu” sorusuna, % 77’sinin evet, % 10’unun bazen ve % 59’unun hayır yanıtını verdikleri belirlenmektedir.

SED gruplarına göre veriler incelendiğinde alt SED gurubundaki öğrencilerin % 74’ü evet, % 14’ü bazen ve % 12’si hayır yanıtını vermektedirler. Orta SED grubundaki öğrencilerin % 77’si evet, % 5’i bazen, % 18’i hayır yanıtını vermektedirler. Üst SED grubundaki öğrencilerin % 79’u evet, % 12’si bazen ve % 9’u hayır yanıtını vermektedirler.

Öğrenciler elde edilen verilere göre anne babaların çocuklarının okumaları ile ilgilendikleri söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin anne babalarına okuduklarını anlatmaları ile ilgili oranlar Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo: 46

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Okuduklarını “Anne Baban Anlatmanı İstiyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 9	Okuduklarını Anne Baban Anlatmanı İstiyor mu?							
Okuduklarını Anlatıyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	27	54	63	85	61	79	151	75
Bazen	6	12	4	5	6	8	16	8
Hayır	17	34	7	10	10	13	34	17
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin “okuduklarını anne baban anlatmanı istiyor mu” sorusuna, % 75 evet, % 8 bazen ve % 17 hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

SED gruplarına göre veriler incelendiğinde alt SED gurubundaki öğrencilerin % 54’ü evet, % 12’si bazen ve % 34’ü hayır yanıtını vermektedirler. Orta SED grubundaki öğrencilerin % 85’i evet, % 5’i bazen, % 10’u hayır yanıtını vermektedirler. Üst SED grubundaki öğrencilerin % 79’u evet, % 8’i bazen ve % 13’ü hayır yanıtını vermektedirler.

Öğrencilerden elde edilen verilere göre öğrencilerin okuduklarını anne babalarına anlattıkları söylenebilir. SED grupları içinde en çok orta SED grubu öğrencilerinin okuduklarını anne babalarına anlattıkları söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin evde rahat okuma ortamı bulabilme oranları ile ilgili bilgiler Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo: 47

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Evde Rahat Okuma Ortamı Bulabiliyor musun?”
Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 10	Evde Rahat Okuma Ortamı Bulabiliyor musun?							
Evde Rahat Okuma Ortamı	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	46	92	68	92	71	92	185	92
Bazen	2	4	4	5	2	3	8	4
Hayır	2	4	2	3	4	5	8	4
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 47’de öğrencilerin evde rahat okuma ortamı bulabiliyor musun sorusuna, % 92 evet, % 4 bazen ve % 4 hayır yanıtını verdikleri belirtilmektedir.

SED gruplarına göre veriler incelendiğinde alt SED gurubundaki öğrencilerin % 92’sinin evet, % 4’ünün bazen ve % 4’ünün hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Orta SED grubundaki öğrencilerin % 92’sinin evet, % 5’nin bazen, % 3’ünün hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Üst SED grubundaki öğrencilerin % 92’sinin evet, % 3’ünün bazen ve % 5’inin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerden elde edilen verilere göre öğrencilerin evde rahat okuma ortamı bulabildikleri söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin kardeşiyle kullanabildiği ya da kendine ait bir odası olması ile ilgili oranlar Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo: 48

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Kardeşinle kullanabildiğin ya da kendine ait odan var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 11	Kardeşin ile Kullanabileceğin ya da Kendine Ait Odan Var mı?							
Çalışma Odası Bulunuyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	10	20	48	65	66	86	124	62
Hayır	40	80	26	35	11	14	77	38
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 48’de öğrencilerin kardeşiyle kullandığı ya da kendisine ait bir odasının bulunmasıyla ilgili soruya verdikleri yanıtların % 62’si evet, % 38’i de hayır olarak belirtilmektedir.

SED’e göre veriler incelendiğinde Alt SED grubu öğrencilerinin % 20’sinin evet, % 80’nin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Orta SED grubu öğrencilerinin % 65’inin evet, % 35’inin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Üst SED grubunda öğrencilerin % 86’sının evet, % 14’ünün hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerden elde verilere göre alt SED grubu öğrencilerinin kardeşiyle kullandığı ya da kendisine ait bir odasının bulunmadığı söylenebilir. Orta ve üst SED öğrencilerinin kardeşiyle kullandığı ya da kendisine ait bir odasının bulunduğu söylenebilir. Üç SED grubu öğrencilerden elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde öğrencilerin kardeşiyle kullandığı ya da kendisine ait bir odasının bulunduğu söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin sınıflarında sınıf kitaplığı bulunma oranları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo: 49
Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Sınıf Kitaplığınız var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 12	Sınıf Kitaplığınız Var mı?							
Sınıf Kitaplığı Bulunuyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	42	84	74	100	77	100	193	96
Hayır	8	16	0	0	0	0	8	4
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 49’da görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf kitaplığının bulunmasıyla ilgili soruya verdikleri yanıtların % 96’sı evet, % 4’ü de hayır olarak belirlenmektedir.

SED’e göre veriler incelendiğinde Alt SED grubu öğrencilerinin % 84’ü evet, % 16’sı hayır yanıtını vermektedirler. Orta SED grubu öğrencilerinin ve Üst SED grubu öğrencilerinin tamamı evet yanıtını vermektedirler.

Bulgulara göre sınıf kitaplığının bulunduğu söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin sınıflarındaki kitaplık kolunun çalışma oranları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo: 50
Örnekleme Katılan Öğrencilerin “Kitaplık Kolu Çalışıyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 13	Kitaplık Kolu Çalışıyor mu?							
Kitaplık Kolu Çalışıyor	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	38	76	73	99	76	99	187	93
Bazen	0	0	1	1	0	0	1	1
Hayır	12	24	0	0	0	0	12	6
Boş	0	0	0	0	1	1	1	1
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 50’de görüldüğü gibi öğrencilerin kitaplık kolunun çalışmasıyla ilgili soruya verdikleri yanıtların % 93’ü evet, % 6’sı hayır olarak belirlenmektedir.

SED'e göre veriler incelendiğinde Alt SED grubu öğrencilerinin % 76'sı evet, % 24'ü hayır yanıtını vermektedirler. Orta SED grubu öğrencilerinin % 99'u evet, % 1'i bazen yanıtını vermektedirler. Üst SED grubunda öğrencilerin % 99'nun evet yanıtını verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerden elde edilen verilere göre sınıflarda kitaplık kolunun çalıştığı söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin rahat okumaları için ailelerinin televizyonu kapatma oranları Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo: 51

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin “Daha rahat okumaları için ailen televizyonu kapatır mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru: 14	Daha Rahat Okuman İçin Ailen Televizyonu Kapatır mı?							
	SED						Toplam	
	Alt		Orta		Üst			
f	%	f	%	f	%	f	%	
Evet	26	52	61	82	57	74	144	72
Bazen	3	6	5	7	6	8	14	7
Hayır	21	42	8	11	13	17	42	21
Boş	0	0	0	0	1	1	1	1
Toplam	50	100	74	100	77	100	201	100

Tablo 51'de görüldüğü gibi öğrencilerin daha rahat okumaları için ailelerinin televizyonu kapatmaları ile ilgili soruya verdikleri yanıtların % 72'si evet, % 7'si bazen, % 21'i hayır olarak belirlenmektedir.

SED'e göre veriler incelendiğinde Alt SED grubu öğrencilerinin % 52'sinin evet, % 6'sının bazen, % 42'sinin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Orta SED grubu öğrencilerinin % 82'sinin evet, % 7'sinin bazen, % 11'inin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir. Üst SED grubunda öğrencilerin % 74'ünün evet, % 8'inin bazen, % 17'sinin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

Elde edilen verilere göre öğrencilerin rahat okumaları için televizyonu kapatmayan öğrenci aileleri oranının alt SED grubu içinde diğer iki SED grubu

ailelerinden yüksek olduğu söylenebilir. Üç SED grubu ailelerin genel olarak çocuklarının daha rahat okumalarını sağlamak için televizyonu kapattıkları söylenebilir.

4.4. DENEYSEL ÇALIŞMA

4.4.1. Öğretmen Gözlemlerine Göre Deneysel Çalışma Grubunun

Özellikleri

Araştırmanın deneysel çalışma bölümü öğrenciler birinci sınıfa başladıkları 2002-2003 eğitim öğretim yılı birinci döneminde başlamıştır. Öğrencilerin ikinci sınıfa devam ettikleri 2003-2004 eğitim öğretim yılında da deneysel desen uygulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıfın birinci döneminde doldurduğu “okuma öncesi gözlem formu” sonuçları aşağıda verilmiştir.

Deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma oranları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo: 52

Deney Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları

Okul Öncesi Eğitimi	Frekans f	Yüzde %
Var	78	52
Yok	71	48
Toplam	149	100

Tablo 52’de öğretmenlerin verdikleri bilgiye göre birinci sınıfa başlayan öğrencilerin % 52’sinin okul öncesi eğitimi aldığı belirlenirken, öğrencilerin % 48’sinin okul öncesi eğitim almadığı belirlenmektedir.

Ayrıca 2003-2004 eğitim öğretim yılında öğrencilerle yapılan devam çalışmasında deneysel çalışma grubu öğrencileri arasında nakil olarak başka okullara gidenler ve başka okullardan nakil gelenler olduğu belirlenmiştir. Deneysel çalışma grubuna, 170 öğrencinin % 21’nin nakil olarak 2. sınıfta geldiği belirlenmiştir.

Gözleme katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim almadığı söylenebilir.

Öğretmen bilgilerine göre sosyoekonomik düzeyin birinci sınıf öğrencilerinin okulöncesi eğitim alma durumlarına etkileri Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo: 53

Deney Grubunu Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okulöncesi Eğitim Durumları

Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Durumları				
SED	Var	Yok	Nakil	Toplam
Üst SED	53	7	4	64
Orta SED	25	30	13	68
Alt SED	-	34	4	38
Toplam	78	71	21	170

Tablo 53'te birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okulöncesi eğitim durumları sosyoekonomik düzeye göre incelenmiştir. Üst SED'deki 53 öğrencinin okul öncesi eğitim aldığı, 7 öğrencinin okulöncesi eğitimi almadığı belirlenmiştir. Orta SED'deki 25 öğrencinin okul öncesi eğitim aldığı, 30 öğrencinin almadığı belirlenmiştir. Alt SED'deki araştırmaya katılan öğrencilerin 34'ünde okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir.

Öğretmen gözlemlerinden elde edilen verilere göre alt sosyoekonomik düzey öğrencilerinin, okuma öğrenimine diğer SED gruplarında bulunan öğrencilerden daha hazırlıksız başladığı söylenebilir.

Öğretmen gözlemlerine göre deneysel çalışma grubunu oluşturan birinci sınıf öğrencilerin sosyoekonomik düzeye göre okulöncesi eğitim durumları Tablo 54'te belirtilmiştir.

Tablo: 54

Öğretmenlere Göre Deneysel Çalışma Grubunu Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Öncesi Gözlem Sonuçları

Öğretmene Göre Birinci Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Özellikleri		
Öğrenci Özellikleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okuyor	1	1
El Kasları Gelişmemiş	29	20
Almaya Hazır	57	38
El Kası Gelişmiş	61	41
Engelli	1	1
Toplam	149	100

Tablo 54 incelendiğinde öğretmen gözlemlerine göre birinci sınıfa başlayan öğrencilerin % 41'inin el kaslarının gelişmiş, % 38'inin almaya (öğrenmeye hazır) hazır, % 20'sinin el kaslarının gelişmemiş, % 1'nin okuyor, % 1'nin de engelinin olduğu belirlenmektedir.

Öğretmen gözlemlerine göre deneysel çalışma grubunu oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin okuma öncesi durumları Tablo 55'te belirtilmiştir.

Tablo: 55

Öğretmenlere Göre Deneysel Çalışma Grubunu Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Öncesi Gözlem Sonuçları

Sosyoekonomik Düzeye Göre Birinci Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Özellikleri							
SED	Okuyor	El kas Gelişmiş	Almaya Hazır	El kas Gelişmemiş	Engelli	Nakil	Toplam
Üst SED	1	34	11	14	-	4	64
Orta SED	-	24	21	10	-	13	68
Alt SED	-	3	25	5	1	4	38
Toplam	1	61	57	29	1	21	170

Tablo 55'te öğretmenlerden elde edilen bilgiler öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmiştir. Üst SED grubunda 34 öğrencinin el kas gelişimini tamamladığı, 14 öğrencinin el kas gelişimini tamamlamadığı, 11 öğrencinin almaya (öğrenmeye) hazır olduğu belirlenmiştir.

Orta SED grubunda 24 öğrencinin el kas gelişimini tamamladığı, 21 öğrencinin almaya hazır olduğu, 10 öğrencinin el kas gelişimini tamamlamadığı belirlenmiştir.

Alt SED grubunda 25 öğrencinin almaya hazır olduğu, 5 öğrencinin el kas gelişimini tamamlamadığı, 3 öğrencinin el kas gelişimini tamamladığı belirlenmiştir.

4.4.2. Deneysel Çalışma İle İlgili Bulgular

İkinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerinin duyuşsal destekli okuma öğretimi ile giderilmesi araştırılmaktadır. Bu amaçla alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey üç okuldan ikişer sınıf alınarak yöntem 2002-2003 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Araştırmada denk olmayan kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır.

Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi öncesinde yapılan bağımsız t testi öntest sonuçları Tablo 56'da belirtilmiştir.

Tablo: 56
Öntest (Kelime Sayılarına Göre) Bağımsız t Testi Sonuçları

GRUP	N	X	S	sd	t	p
Deney	85	51,7	16	168	3,88	.002
Kontrol	85	60,2	19,9			

p< .05

Tablo 56 incelendiğinde, dakikada okunan kelime sayılarına göre, deney grubunun dakikada ortalama 51,7 kelime, kontrol grubunun dakikada ortalama 60,2 kelime okuduğu belirlenmektedir.

Belirlenen bağımsız t testi sonuçlarının kontrol grubunun lehine anlamlı olduğu görülmektedir.

Standart sapma puanı incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin öntest standart sapma puanının (16), deney grubunun (19,9) olduğu görülmektedir.

Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi sonrasında yapılan bağımsız t testi sonrest sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo: 57
Sontest (Kelime Sayılarına Göre) Bağımsız t Testi Sonuçları

GRUP	N	X	S	sd	t	p
Deney	85	67,9	16,2	168	2,75	.007
Kontrol	85	75,6	20,1			

p< .05

Tablo 57 incelendiğinde, dakikada okunan kelime sayılarına göre, deney grubunun dakikada ortalama 67,9 kelime, kontrol grubunun dakikada 75,6 kelime okuduğu belirlenmektedir.

Standart sapma puanı incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin öntest standart sapma puanının (16,2), deney grubunun (20,1) olduğu görülmektedir.

Belirlenen bağımsız t testi sonrest sonuçlarının kontrol grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir.

Öntestte dakikada ortalama 51,7 kelime okuyan deney grubunun duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi aldıktan sonra sonrestte dakikada 67,9 kelime okuduğu belirtilmektedir. Deney grubu öğrencilerinin yönleme bağı gelişimleri 16,2 kelime olarak belirlenmektedir.

Öntestte dakikada ortalama 60,2 kelime okuyan kontrol grubunun normal eğitim sonrasında sonrestte dakikada 75,6 kelime okuduğu belirtilmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin gelişimi 15,4 kelime olarak belirlenmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gelişimleri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin öntest metnini okurken yaptıkları hatalar hata puanı olarak bağımsız t testi ile sınanmıştır. Öntest metni okuma hata puanları bağımsız t testi sonuçları Tablo 58 ‘de verilmiştir.

Tablo: 58
Öntest Metni Okuma Hata Puanları Bağımsız t Testi Sonuçları

GRUP	N	X	S	sd	t	p
Deney	85	4,78	2,22	168	.249	.803
Kontrol	85	4,69	2,09			

p> .05

Tablo 58’de grupların öntest metnini okurken yaptıkları ortalama hata puanları verilmektedir. Deney grubunun ortalama 4,78 hata puanı, kontrol grubunun ortalama 4,69 hata puanı olduğu belirlenmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest metni hata puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Öntest metni hata puanları bağımsız t testi sonuçları Tablo 59 ‘da verilmiştir.

Tablo: 59
Sontest Metni Okuma Hata Puanları Bağımsız t Testi Sonuçları

GRUP	N	X	S	sd	t	p
Deney	85	3,03	1,76	168	4,34	.000
Kontrol	85	4,24	1,88			

p< .05

Tablo 59’da grupların sontest metnini okurken yaptıkları ortalama hata puanları verilmektedir. Deney grubunun ortalama 3,03 hata puanı, kontrol grubunun ortalama 4,24 hata puanı olduğu belirlenmektedir.

Öntest metni okuma ortalama hata puanı 4,78 olan deney grubunun, duyuşsal destekli okuma öğretimi sonrasında sontest metni okuma ortalama hata puanının 3,03’e gerilediği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuma hata puanının 1,75 oranında azaldığı görülmektedir.

Öntest metni okuma ortalama hata puanı 4,69 olan kontrol grubunun, normal eğitim sonrasında sontest metni okuma ortalama hata puanının 4,24’e gerilediği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma hata puanının 0,45 oranında azaldığı görülmektedir.

Sontest metni okuma ortalama hata puanı bağımsız t testi sonuçlarının deney grubunun lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bulgulara göre duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin okuma güçlüklerinin kontrol grubuna göre azaldığı söylenebilir.

Deney grubu öntest metni ve sontest metni okuma bağımlı t testi sonuçları Tablo 60'da belirtilmiştir.

Tablo: 60
Deney Grubu Metin Okuma Bağımlı t Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	X	S	sd	t	p
Öntest	85	51,24	16,32	84	19,18	.000
Sontest		67,29	16,57			

p< .05

Tablo 60'da deney grubunun öntest metni okuma ve sontest metni okuma sonuçları verilmektedir. Deney grubu öntest ortalaması 51,24 sontest ortalaması 67,29 olarak belirlenmektedir. Grubun sontest sonuçları ile öntest sonuçları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Deney grubu öntest metni ve sontest metni okuma hata puanları bağımlı t testi sonuçları Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo: 61
Deney Grubu Okuma Hata Puanı Bağımlı t Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	X	S	sd	t	p
Öntest Hata	85	4,87	2,27	84	6,9	.000
Sontest Hata		3,14	1,84			

p< .05

Tablo 61'de deney grubunun öntest metni okuma hata puanı ve sontest metni okuma hata puanı sonuçları verilmektedir. Deney grubu öntest metni hata puanı ortalaması 4,87 sontest metni hata puanı ortalaması 3,14 olarak belirtilmektedir. Grubun sontest sonuçları ile öntest sonuçları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin okuma güçlüklerinin anlamlı düzeyde azaldığı söylenebilir.

Kontrol grubu öntest metni ve sontest metni okuma bağımlı t testi sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo: 62
Kontrol Grubu Metin Okuma Bağımlı t Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	X	S	sd	t	p
Öntest	85	60,2	19,9	84	13,43	.000
Sontest		75,6	20,1			

p< .05

Tablo 62’de kontrol grubunun öntest metni okuma ve sontest metni okuma sonuçları verilmektedir. Kontrol grubu öntest ortalaması 60,2 sontest ortalaması 75,6 olarak belirtilmektedir. Grubun sontest sonuçları ile öntest sonuçları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu okuma sonuçlarına göre bu grubun da okumalarının geliştiği söylenebilir.

Kontrol grubu öntest metni ve sontest metni okuma hata puanları bağımlı t testi sonuçları Tablo 63’de verilmiştir.

Tablo: 63
Kontrol Grubu Okuma Hata Puanı Bağımlı t Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	X	S	sd	t	p
Öntest Hata	85	4,69	2,09	84	1,76	.082
Sontest Hata		4,25	1,88			

p> .05

Tablo 63’de kontrol grubunun öntest metni ve sontest metni okuma hata puanları verilmektedir. Kontrol grubu öntest metni okuma hata puanı ortalaması 4,69 sontest metni okuma hata puanı ortalaması 4,25 olarak belirlenmiştir. Grubun sontest sonuçları ile öntest sonuçları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Elde edilen verilere göre kontrol grubunun okuma güçlüklerinin azalmadığı söylenebilir.

4.4.3. Sosyoekonomik Düzeye Göre Deneysel Çalışma İle İlgili Bulgular

Deneysel çalışma ile ilgili bulgular öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre de değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede SED grupları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılıkların hangi sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Fischer LSD testi uygulanmıştır.

Farklı sosyoekonomik düzeye sahip kontrol grubu öğrencilerinin öntest okuma puanları arasındaki karşılaştırma Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo: 64

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Puanlarının Karşılaştırılması

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Puanları							
	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Genel Ortalama	F	p	Gruplararası Fark (LSD)
N	19	34	32	85	22,855	.000	Alt-Orta Alt-Üst
\bar{X}	38,26	65,21	67,91	60,2			
S.S.	13,7	18,88	14,14	19,89			

p < .05

Tablo 64'te görüldüğü gibi öğrencilerin öntestten aldıkları puanlar sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Fischer LSD testi uygulanmıştır. LSD testi ile yapılan analiz sonucunda üst ve orta SED'e sahip öğrencilerin, alt SED'deki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek okuma puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Farklı sosyoekonomik düzeye sahip kontrol grubu öğrencilerinin öntest okuma puanları arasındaki karşılaştırma Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo: 65

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Puanlarının Karşılaştırılması

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Puanları							
	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Genel Ortalama	F	p	Gruplararası Fark (LSD)
N	19	34	32	85	11,678	.000	Alt-Orta Alt-Üst
\bar{X}	58,21	82,03	79,09	75,6			
S.S.	17,11	19,13	17,17	20,12			

p < .05

Tablo 65'te görüldüğü gibi öğrencilerin sontestten aldıkları puanlar sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Fischer LSD testi uygulanmıştır. LSD testi ile yapılan analiz sonucunda üst ve orta SED'e sahip öğrencilerin, alt SED'deki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek okuma puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Farklı sosyoekonomik düzeye sahip kontrol grubu öğrencilerinin öntest okuma hata puanları arasındaki karşılaştırma Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo: 66

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Hata Puanlarının Karşılaştırılması

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Hata Puanları							
	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Genel Ortalama	F	p	Gruplararası Fark (LSD)
N	19	34	32	85	1,165	.317	-
\bar{X}	5,16	4,82	4,28	4,69			
S.S.	2,46	1,98	1,96	2,09			

$p > .05$

Tablo 66'da görüldüğü gibi öğrencilerin öntestten aldıkları okuma hata puanları sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermemektedir.

Farklı sosyoekonomik düzeye sahip kontrol grubu öğrencilerinin sontest okuma hata puanları arasındaki karşılaştırma Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo: 67

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Hata Puanlarının Karşılaştırılması

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Hata Puanları							
	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Genel Ortalama	F	p	Gruplararası Fark (LSD)
N	19	34	32	85	0,65	.525	-
\bar{X}	3,89	4,5	4,19	4,25			
S.S.	2,31	1,73	1,79	1,88			

$p > .05$

Tablo 67'de görüldüğü gibi öğrencilerin sontestten aldıkları okuma hata puanları sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermemektedir.

Farklı sosyoekonomik düzeye sahip deney grubu öğrencilerinin öntest okuma puanları arasındaki karşılaştırma Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo: 68

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Puanlarının Karşılaştırılması

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Puanları							
	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Genel Ortalama	F	p	Gruplararası Fark (LSD)
N	19	34	32	85	5,929	.004	Alt-Orta Alt-Üst
\bar{X}	41,37	51,56	56,75	51,23			
S.S.	14,63	14,98	16,32	15,96			

$p < .05$

Tablo 68’de görüldüğü gibi öğrencilerin öntestten aldıkları puanlar sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Fischer LSD testi uygulanmıştır. LSD testi ile yapılan analiz sonucunda üst ve orta SED’ e sahip öğrencilerin, alt SED’deki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek okuma puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Farklı sosyoekonomik düzeye sahip deney grubu öğrencilerinin sontest okuma puanları arasındaki karşılaştırma Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo: 69

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Puanlarının Karşılaştırılması

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Puanları							
	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Genel Ortalama	F	p	Gruplararası Fark (LSD)
N	19	34	32	85			
\bar{X}	57,74	69,23	70,91	67,29	4,498	.014	Alt-Üst Alt-Orta
S.S.	15,25	16,42	15,77	16,22			

p<.05

Tablo 69'da görüldüğü gibi öğrencilerin sontestten aldıkları puanlar sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Fischer LSD testi uygulanmıştır. LSD testi ile yapılan analiz sonucunda üst ve orta SED'e sahip öğrencilerin, alt SED'deki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek okuma puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Farklı sosyoekonomik düzeye sahip deney grubu öğrencilerinin öntest okuma hata puanları arasındaki karşılaştırma Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo: 70

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Hata Puanlarının Karşılaştırılması

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Okuma Hata Puanları							
	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Genel Ortalama	F	p	Gruplararası Fark (LSD)
N	19	34	32	85	7,428	.001	Üst-Orta Üst-Alt
\bar{X}	6,05	5,21	3,81	4,87			
S.S.	2,12	1,95	2,26	2,27			

p<.05

Tablo 70’de görüldüğü gibi öğrencilerin öntestten aldıkları okuma hata puanları sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Fischer LSD testi uygulanmıştır. LSD testi ile yapılan analiz sonucunda alt ve orta SED’e sahip öğrencilerin, üst SED’deki öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla okuma hata puanları aldığı görülmektedir.

Farklı sosyoekonomik düzeye sahip deney grubu öğrencilerinin öntest okuma hata puanları arasındaki karşılaştırma Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo: 71

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Deneş Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Hata Puanlarının Karşılaştırılması

Farklı Sosyoekonomik Düzeye Göre Deneş Grubu Öğrencilerinin Sontest Okuma Hata Puanları							
	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Genel Ortalama	F	p	Gruplararası Fark (LSD)
N	19	34	32	85	6,515	.002	Üst-Orta Üst-Alt
\bar{X}	3,47	3,76	2,28	3,14			
S.S.	2,17	1,72	1,42	1,84			

p<.05

Tablo 71’de görüldüğü gibi öğrencilerin öntestten aldıkları okuma hata puanları sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Fischer LSD testi uygulanmıştır. LSD testi ile yapılan analiz sonucunda alt ve orta SED’e sahip öğrencilerin, üst SED’deki öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla okuma hata puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Öntest ve sontest okuma hata puanlarına göre üst SED grubu öğrencilerinin okuma güçlüklerinin, alt ve orta SED öğrencilerinden daha az olduğu söylenebilir.

4.4.4. Görülen Okuma Güçlükleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin okurken karşılaştığı okuma güçlükleri kayıtlar dinlenerek belirlenmiştir. Öğrencilerin karşılaştıkları okuma güçlükleri aşağıda verilmiştir.

1.Heceleme: Öğrencilerin en sık karşılaştığı okuma güçlüklerinden birincisinin heceleme olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin heceleyerek okudukları kelime örnekleri Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo: 72
Hecelenerek Okunan Kelime Örnekleri

En Sık Hecelenen Kelime Örnekleri		
Gruplar	Öntest	Sontest
Deney Grubu	kazanacağından, kafasına, kaykayını	şenliklerinde, birbirlerine, istemesine, verecekti.
Kontrol Grubu	kulübüne, kazanacağından, anladığı, kafasına, ustalaşmasına.	şenliklerinde, istemesine, verecekti.

Öğrencilerin okurken en sık heceleme yaptıkları kelimeler Tablo 72’de incelendiğinde, öğrencilerin uzun kelimeleri ve tanımadıkları kelimeleri heceledikleri görülmektedir.

Öğrencilerin okurken hecelemelerinin iki nedeni olabilir; bunlardan birincisi öğrencilerin tam olarak okuyamamalarından dolayı metni heceleyerek okumalarıdır. İkincisi ise öğrencilerin tanıyamadıkları sözcükleri heceleyerek okumalarıdır. Öğrencilerin tanıdıkları kelimeleri okurken bütünsel strateji, tanımadıkları kelimeleri okurken fonolojik strateji kullandıkları söylenebilir.

2. Tekrar: Öğrencilerin en sık karşılaştığı okuma güçlüklerinin ikincisi “tekrar okuma” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin en sık tekrar ederek okudukları kelime örnekleri Tablo 73’de verilmiştir.

Tablo: 73

En Sık Tekrar Edilen Kelimeler

En Sık Tekrar Edilen Kelime Örnekleri		
Gruplar	Öntest	Sontest
Deney Grubu	gidip, şeyin, kulübüne.	ödül, Birol.
Kontrol Grubu	meşe, şeyin, ayırmıyordu, kaykay, kulübüne.	hayatta, şenliklerinde, Burak'ın, istemesine, verecekti.

Öğrencilerin tekrarlı okumalarının nedenleri hızlı okuyan öğrencilerde ve zayıf okuyan öğrencilerde farklı olduğu söylenebilir. Hızlı okuyan öğrencinin noktalama işaretlerinde durmadığından nefes almaya çalışırken kelimeyi tekrar ettiği söylenebilir. Zayıf okuyucunun da hecelediğinden, kelimenin tamamını okuduktan sonra kelimenin bütününe tekrar ettiği söylenebilir.

3. Yanlış Okuma: Öğrencilerin karşılaştığı okuma güçlüklerinden üçüncüsü yanlış okumadır. Öğrencilerin en sık yanlış okudukları kelime örnekleri şunlardır:

Tablo: 74

Yanlış Okunan Kelimeler

Yanlış Okunan Kelimeler		
Grup ve Metin	Kelime	Yanlış Okuma
Deney Grubu Öntest Metni	ayırmiyordu	ayrılmıyordu, yaramıyordu.
	çekiyordu	çakıyordu, geçiyordu, çekiliyordu.
	Bülent	bütün, Bilent, Bülten
	kulübünü	gulübün, kalibine, kulübüne
Kontrol Grubu Öntest Metni	ayırmiyordu	ayrılmıyordu, yaramıyordu.
	çekiyordu	çakıyordu, geçiyordu, çekiliyordu.
Deney Grubu Sontest Metni	duracağına	durakına, duracağıını
	şenliklerinde	şeklinde, şekliklerinde.
Kontrol Grubu Sontest Metni	duracağına	durakına, duracağıını
	şenliklerinde	şeklinde, şekliklerinde

Öğrencilerin yanlış okuduğu kelimeler incelendiğinde grupların uzun kelimeleri yanlış okuduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kelimeleri yanlış okumalarının nedeni hızlı okumaları ya da kelimeyi okuyamadıkları için tahmin ile okumaya çalışmalarıdır.

4. Ekleme, Atlama ve Eksik Okuma: Ekleme, atlama ve eksik okuma öğrencilerin en az karşılaştığı okuma güçlükleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okurken kelime atlamadan çok satır atlama yaptıkları görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmen, veli ve öğrencilerin okumaya bakış açıları, öğretmenlerin ikinci sınıf öğrencilerin okuma güçlüklerine ilişkin görüşleri, çözüm önerileri ve duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretiminin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerine etkisi ile ilgili bulgular ve elde edilen bulguların SED'e göre gösterdiği farklılıklar tartışılmaktadır.

Çocuğun ev ve okul ortamının özellikleri ve model aldığı öğretmen ve anne babanın okuma ilgisi ve sevgisi çocuğun okuma ilgisini, sevgisini etkilemektedir.

Öğretmenlerin % 60'ı, velilerin % 39'u gazete aldıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin % 45'i evlerine “bazen” gazete alındığını belirtmiştir.

Öğretmen ve velilerin düzenli olarak aldığı tek okuma materyalinin gazete olduğu görülmektedir.

Dünya gazeteler Birliğinin 2001 raporunda 56 ülkenin bir yetişkine satılan gazete sayılarına göre, Türkiye'nin 76.9 sayısı ile 42. olduğu belirtilmektedir. Birinci sırada ise 719.7 ile Norveç gelmektedir (Ataman, 2001, vi).

Dünya Gazeteler Birliğinin verileri Türkiye'de gazete okuma oranlarının düşük olduğunu belirtirken, araştırmada öğretmen ve velilerin gazete okuma oranları daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni kitap, dergi gibi diğer okuma materyallerine göre gazetenin daha düzenli alınan bir okuma materyali olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin % 57'si, velilerin % 53'ü evlerinde kitaplık bulunduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin ve velilerin yanıtlarının birbirini desteklediği görülmektedir. Araştırmanın bulgusu, Gönen-Öncü-Işıtan (2004) 'ın yaptıkları

araştırmada belirlenen 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin evlerinde kitaplığın bulunduğu bulgusunu desteklemektedir.

Sosyoekonomik düzeye göre bulgular değerlendirildiğinde, orta (% 62) ve üst (% 71) SED grupları öğrencileri evlerinde kitaplık bulunduğunu, alt SED grubu (% 74) öğrencileri evlerinde kitaplık bulunmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden elde edilen bulguları velilerden elde edilen bulgular desteklemektedir. Orta ve üst SED veliler evlerinde kitaplık bulunduğunu, alt SED veliler ise kitaplık bulunmadığını belirtmiştir.

Ankete katılan veliler kendilerinin (% 69) “bazen” okuduğunu, eşlerinin de (% 53) “bazen” okuduğunu belirtmiştir. Ancak öğrencilerden elde edilen bulgular velilerden elde edilen bulguları desteklememektedir. Öğrencilerin belirttiklerine göre annelerin % 57’si babaların % 65’i boş zamanlarında kitap okumamaktadır.

Sosyoekonomik düzeye göre üç SED grubu veliler (ankete katılan) bazen kitap okuduklarını belirtmiştir. Alt SED grubu velilerin kitap okuma oranlarının daha düşük olduğu görölmektedir.

Sosyoekonomik düzeye göre orta ve üst SED grubu veliler, eşlerinin bazen kitap okuduğunu belirtmiştir. Alt SED veli eşlerinin ise kitap okumadığı belirlenmiştir.

Orta SED öğrencilerinin % 34’ü, üst SED öğrencilerinin % 54 ‘ü annelerinin boş zamanlarında kitap okuduğunu belirtmiştir. Alt SED öğrencilerin % 82’si annelerinin boş zamanlarında kitap okumadığını belirtmiştir.

Anne, baba ve öğretmenlerin kitap, gazete vb. okuma alışkanlıklarına bakıldığında çocukların neden okumadıklarını anlamak kolaylaşmaktadır. Okuma alışkanlığında sevgi ve ilgi önemlidir. Çocuklardan sadece okumalarını isteyerek, okuma alışkanlığı kazanmaları beklenemez.

Öktener (2003), Tosyalı ve Barış’ın 2001 yılında başlattıkları “çocuğuma okuma aşkı veriyorum” adlı projeye 2 bin anne ile 5-10 yaş arası çocuklarına ulaştıklarını belirtmektedir. Proje “çocuklara okuma alışkanlığı formölünü” ortaya çıkarmıştır.

Projenin geliştirdiği formölün temelinde anne babanın okuyarak model olması yatmaktadır. Tosyalı ve Barış’a göre anne baba kitaba ve gazeteye verdiği önemi önce kendisi göstermelidir.

Townsed (2002), Nörolojik Etkileme yöntemini kullanarak velilerin çocuklarıyla okuma çalışması yapabileceğini belirtmektedir.

Model alma ve nörolojik etkileme yönteminin ortak noktası iki yöntemin de duyuşsal yanının olmasıdır. Okumanın güzel ve hoş yanları ortaya çıkarılmaktadır.

Öğrencilerin ikinci okuma ortamı okul ve sınıftır. Öğrencilerin % 96'sının sınıflarında kitaplık bulunmaktadır. Gönen-Öncü-Işıtan (2004)'ın yaptıkları araştırma da sınıflarda kitaplık bulunduğunu desteklemektedir.

Rosemary ve Roskos (2002), çocuklar için zenginleştirilmiş ve iyi bir okuma çevresinin oluşturulmasının önemini vurgulamıştır.

İkinci sınıf öğrencilerin kütüphaneyi kullanmadıkları bulgusunu Gönen-Öncü-Işıtan (2004)'ın yaptıkları araştırma desteklemektedir. Gönen-Öncü-Işıtan 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul kütüphanesini kullandıklarını belirlemiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin kütüphaneyi kullanmama nedeni, öğrencilerin okumaya yeni geçmeleri olabilir. Ancak bu öğrencilere kütüphanenin tanıtılması ve kullanımının öğretilmesi, kütüphanenin ileri sınıflarda etkin kullanımı açısından önemlidir.

Anne babanın okurken öğrencilerle ilgilenmesi, öğrencilerin okuduklarını anne babalarına anlatmaları, evde rahat okuma ortamı bulabilmeleri, rahat okuma için televizyonu kapatma gibi ailenin çocuğun okumasına olan ilgilerini gösteren davranışlar, bütün SED grubu ailelerinde görülmektedir. Bunun yanında bulguların gösterdiğine göre ailelerin bu davranışları gösterme düzeyi üst SED'den alt SED'e doğru azalmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyinin, ailenin çocuğun eğitime olan ilgisini etkilediği Davaslıgil (1980), Oktay (1996) ve Molfese J.-Modglin- Molfese L. (2003)'ın araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin % 82'sinin cümle yöntemini kullandığı belirlenmiştir. Bu sonuç Kılıç (1996)'ın araştırması ile örtüşmektedir.

Sınıflarda okuyamayan ya da okuma güçlükleri bulunan öğrenci sayılarının SED ile orantılı olduğu belirlenmektedir. Alt SED 'de okuyamayan ya da okuma güçlükleri olan öğrenci sayılarının diğer iki SED'e oranla fazla olduğu görülmektedir. Davaslıgil (1980) araştırmasında, sosyoekonomik düzey düştükçe çocukların okuma öğreniminde geri kaldığını ve okuma problemlerinin arttığını belirlemiştir. Molfese-Modglin-Molfese (2003), SED ve Ev puanları ile okuma becerileri arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Davaslıgil (1980) ve Molfese-Modglin-Molfese (2003) araştırmalarının bulguları, araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin okuyamama nedenleri ve okuma güçlükleri nedenleri ile ilgili elde edilen bulgularda benzerlikler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Okuyamama Nedenleri	Okuma Güçlüklerinin Nedenleri
1. Veli İlgisizliği	1. Ağır Öğrenme
2. Zihinsel	2. Dikkat Yetersizliği
3. Öğretmen	3. Veli İlgisizliği
4. Aile Problemleri	4. Fizyolojik Konuşma Bozuklukları
5. Dikkat Yetersizliği	5. Psikolojik Konuşma Bozuklukları
6. Çocuğun Hazır Olmaması	6. Aile Problemleri
7. Psikolojik Neden	7. Öğretmen Değişikliği
8. Evde Tekrarın Olmaması	

Öğrencilerin okuyamama ve okuma güçlükleri nedenlerinin zeka, aile ilgisi, dikkat yetersizliği, öğretmen, aile problemleri, psikolojik etkenler, evde tekrar etmeme olduğu; Razon (1980), Oktay (1996), Akyol (2001), Ferah (2001b) ve Bedel (2003) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öğretmenlere göre öğrencilerde sesli okuma güçlükleri sırasıyla uygun tonda okumama, heceleme, parmak ve kalemlle izleme, geri dönme, okurken başını ayaklarını sallama olarak belirlenirken, Tazebay (1995) ve Acat (1996) 'ın yaptıkları araştırmalarla örtüşen sesli okuma güçlükleri olduğu gibi farklı okuma güçlükleri de bulunmaktadır. Tazebay (1995) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde en sık karşılaştığı okuma güçlüklerini sırasıyla parmakla izleme, okuduğu yeri kaybetme, telaşlı olma, dik oturmama olarak belirlemektedir. Araştırmada elde edilen bulguların tersine Tazebay en az karşılaşılan güçlük olarak başını sallama güçlüğünü belirlemiştir. Ancak küçük sınıflarda başı sallama güçlüğünün daha fazla görüldüğü söylenebilir.

Acat (1996) 300 dördüncü sınıf öğrencisinin % 30'unun vurgu ve tonlama hatası yaptığını, % 46'sının bazen vurgu, tonlama hatası yaptığını ve % 24'ünün vurgu ve tonlama hatası yapmadıklarını ortaya koymaktadır. Acat'ın dördüncü sınıf öğrencilerinde belirlediği onbir okuma güçlüğü içinde, vurgu ve tonlama hatası altıncı sırada yer almıştır.

İkinci sınıf öğrencisi okumaya yeni geçtiği için uygun tonda okumama birinci sırada görülmektedir. Acat'ın araştırmasının da gösterdiği gibi sınıf ilerledikçe uygun tonda okumama güçlüğü azalmaktadır.

Acat'ın dördüncü sınıf öğrencilerinde “geri dönme” nin az karşılaşılan okuma güçlüğü olduğu bulgusu, araştırma ile örtüşmektedir.

Öğretmenler okuma güçlüklerini gidermede sırasıyla sık yapılan okuma alıştırmaları, veli işbirliği, ödüllendirme (pekiştireç verme) yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bigenho (1997), ilkokul öğretmenlerinin okuma güçlükleri modellerinde en sık soru sorma, model olma ve geçmiş bilgileri kuvvetlendirme yöntemlerini sık kullandıklarını belirtmektedir.

Okuma öğretimi sırasında sık yapılan okuma alıştırmalarını Ferah (2001b), ilkokuma yazma öğrenen öğrencinin okuma mekanizmasını kavrayabilmesi için ve zamanla iyi bir okur olabilmesi için gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Okuma alıştırmaları yaptırılırken öğrenciyi sıkmadan yapılması önemlidir. Sık yapılan okuma alıştırmaları öğrencileri okumadan soğutabilir. Stone (1994), Sam isimli öğrenci ile ilgili okuma çalışmasında öğretmenin verdiği çalışma kağıtlarının, öğrencide hiçbir okuma heyecanı oluşturmadığını ortaya koyarken, sık yapılan okuma alıştırmalarının çocuğun ilgisini çeken konularla ilgili olmadığında olumsuz sonuçları olabileceğini ortaya koymaktadır.

Belzer (2002), McNicol-Dalton (2002), aile aracılığıyla çocukların okumalarının geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar veli işbirliğinin önemini desteklemektedir.

Belzer (2002), beş Afrika kökenli Amerikalı kadının okumaya ilgi duymadığını ancak çocuklarının okumalarını geliştirebilmek ve onlara kitap okuyabilmek amacıyla okuma geliştirme programlarına katıldıklarını belirlemiştir.

Decusati-Johnson (2004), anaokulu öğrencilerinin ebeveynlerinin sınıfta bulunmasından olumlu etkilendiklerini ortaya koymaktadır.

İngiltere’de Aile Okuma Projesi ile ailelerin okuma düzeyi geliştirilerek, çocukların okumalarına etki etmeye çalışılmaktadır. Hammond&Gough (2000) ailelerin

kendi çocuklarına yardım etmek amacıyla öğrenmelerinin, kendileri için büyük bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmişlerdir (McNicol-Dalton, 2002: 247).

Öğretmenlerin sınıflarında okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken ödüllendirme (pekiştireç verme) yöntemini kullanmaktadır. Özcan (1998)'in genel olarak öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı olumlu bir tutum içinde oldukları belirlemesi, araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Ödüllendirme yöntemi kullanılırken ödül kazanmanın öğrencinin amacı haline gelmemesi önemli bir noktadır. Ödüllendirmenin amacı içsel motivasyonu, yani öğrencinin öğrenmeden zevk almasını sağlamaktır.

Öğretmenler, öğrencilerin daha iyi okumaları için okulda yapılacaklar arasında en çok okuma etkinliğinin tekrarını, ödüllendirmeyi, öğretmenle işbirliği yapılmasını önermektedirler. Bunların yanında örnek sesli okuma yapılmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, araç-gereç materyal bolluğunu, bireysel olarak ilgilenmeyi, masal-hikaye kitaplarıyla okuma sevgisinin kazandırılmasını önermektedirler.

Sınıf mevcutlarının yoğunluğu, eğitim problemlerinden birini oluşturmaktadır. Sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu bir ortamda okuma öğretimi bir öğretmen için güç olmaktadır. Akyol (1997b), sınıf öğretmenin 40-50 kişilik sınıflarda her öğrenciye özrü olmasa bile standartlara uygun okuma yazma öğretmesinin beklenemeyeceğini belirtmektedir. Bunun yanında sınıf mevcutları azaltılamıyorsa sınıflarda en azından iki öğretmenin okuma yazma öğretiminde çalışması gerektiğini önermektedirler.

Sınıf ve okul kitaplıklarında çeşitli materyallere yer verildiğinde çocuğun ilgisinin çekileceği söylenebilir. Öğrenciler materyal çok olduğunda ilgilerini çekebilecek kitaplar bulabilirler. Öğrenci ilgi duyduğu kitabı daha istekli okuyabilecektir. Ivey (2000) farklı öğrencilerin farklı kitaplara ve bütün öğrencilerin birçok kitaba ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin daha iyi okumaları için evde velinin ilgilenmesini, tekrar çalışmalarını, okuma alıştırmalarını, anne-baba okuma saatlerinin düzenlenmesini, boş zamanlarda masal, öykü okunmasını önermektedirler.

Wolf (1998)'un geliştirdiği "Sadece Oku" projesinde ailelerin önemli bir ağırlığı bulunmaktadır. Wolf, ailenin de içinde olduğu okuma kampanyası düzenleyerek, evde

okumayı artırma çalışmalarını desteklemiştir. Proje sonunda ülke ortalamasının en azından 10 katı bir sayı elde edilmiştir.

“Sadece Oku” projesinde öğrencilerin başarısı için ev-okul bağlantısının gerekli olduğu kabul edilmektedir. Program okul-veli ilişkisini, veli önerilerini, okuldaki veli katılımını artırmıştır (Wolf, 1998: 63).

Mapp (2003), okul-aile ekip çalışması ve işbirliğinin okul sistemleri ve ailelerin bağımsız çalışmalarından daha olumlu sonuçlar ürettiğini belirtmektedir (Akt: Decusati-Johnson, 2004: 235).

Her öğrenci okuma öğreniminde okuma güçlükleri ile karşılaşabilir. Ancak karşılaşılan güçlüklerin görülme sıklığı ve derecesi öğrenciden öğrenciye değişmektedir.

Türkiye’de okuma güçlükleri ile ilgili yapılan yöntem çalışmaları çok fazla değildir. Güçlüklerle ilgili durum belirleme araştırmaları yapılmaktadır, yöntemler önerilmektedir ancak okuma güçlüklerini giderici yöntemlerle ilgili uygulama çalışması yapılmamaktadır.

Öğretmenlerin, uygulamada en çok zorlandıkları konulardan biri de okuma öğretiminde kullandıkları yöntemlerdir. Araştırmada, öğretmenler okuma güçlüklerini gidermede sık okuma alıştırmalarını, veli işbirliğini ve ödüllendirmeyi kullanmaktadırlar. Sadece 10 öğretmen kullandığı diğer yöntemleri belirtmiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları diğer yöntemler aşağıda verilmiştir:

1. Okuma öğretimini oyunlaştırarak, öğrencinin eğlenerek öğrenmesini sağlamak, örneğin spiker taklidi yapma.
2. Ayna karşısında okuma.
3. Şiir, şarkı, tekerleme ezberletme.
4. Okuduklarını kendi cümleleriyle anlatmalarını isteme.
5. Öğrencilerle bireysel çalışmalar yapma.
6. Aynı hecelerden oluşturulan (kafiyeli) tekerlemeler, sayışmalardan yararlanma.
7. Arkadaşıyla çalıştırma.
8. Sevgi ve saygıyla iletişim kurma.

Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları güçlükleri gidermede genellikle klasik yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Literatürde okuma güçlüklerini gidermede

kullanılan bir çok yonteme yer verilmektedir. Bunlardan bazıları; gorselligin kullanilmasi, tekrar calismalari, duygusal ve guven verici okuma calismasi, ogretimsel ciraklik, kafiyeyi kullanma, arkadaŖla (akranla) okuma, ikinci Ŗans programi, etkili ogretim, okuma ogretiminin yeniden yapilandirilmesi, nörolojik etkileme yontemi'dir.

Okuma guçlüklerini gidermede en ideal yontem yoktur. Ogretmen, bütün yontemleri uygulayabilecek, ogrencisi hangi yontem ile ogreniyorsa onu kullanacaktır. Ivey (2000), ogretmenlerin kendi sınıflarında kendi araŖtırmalarını yapacaklarını belirtmektedir. Fisher (2001) ve Köklü (2001), ogretmen araŖtırmalarının önemini belirtmektedir.

AraŖtırmada duyuŖsal yaklaŖım desteği alan ogrencilerin okuma hızlarının kontrol grubu ogrencilerine göre anlamlı bir artış göstermediği görölmektedir. Bunun nedenleri Ŗunlar olabilir:

1. Deney grubu ogrencileri deneysel calıŖmaya öntest okuma puanları kontrol grubunun gerisinde baŖlamıŖlardır. Okullar, ogrencileri sınıflara ayırırken, iyi ogrencileri bir sınıfa, zayıf ogrencileri bir sınıfa vermektedirler. Bu da sınıflar arasındaki dengeyi bozmaktadır.
2. Ogrenciler birinci sınıftayken baŖlanan araŖtırmada, ogrenciler ikinci sınıfa geldiklerinde alt ve üst SED deney gruplarında ogretmen deęiŖiklięi olmuŖtur. Bilindiği gibi ogretmen ve yontem deęiŖiklięi, okuma guçlüklerinin önemli nedenlerinden biridir.
3. Kontrol grubundaki ogretmenler, calıŖmayı okuma yarıŖması gibi algılayarak çocukların hızlı okumalarını saęlamıŖlardır.

AraŖtırmada, duyuŖsal yaklaŖım desteği alan ogrencilerin okuma guçlüklerinin, kontrol grubuna göre anlamlı oranda azaldığı görölmüŖtür. Ogrencilerin heceleme, tekrar, yanlış okuma, ekleme, atlama ve eksik okuma guçlüklerinin azaldığı belirlenmiŖtir.

Heckelman (1962), nörolojik etkileme yontemi uyguladığı lise ogrencisi olan 24 problemlili okurun kavramalarının 1.9 sınıf düzeyinde arttığını belirlemiŖtir. Bir diğer calıŖmada Heckelman (1969) okuma ogrenmede çok zorluk yaŖayan bir ogrenci ile

yaptığı 12 saatlik nörolojik etkileme çalışması sonucunda, öğrencinin okumasını üç sınıf düzeyinde geliştirmiştir (Akt: Morgan-Wilcox-Eldredge, 2000: 113).

Heckelman'ın bulguları, araştırma bulguları ile kısmen örtüşmektedir. Öğrenci grubunun az olması, Heckelman'ın araştırma sonuçlarını olumlu etkilemiştir. Geniş bir öğrenci grubuyla ve özellikle doğal okul ortamında yapılan yöntem çalışmasının aksayan yönleri olabilecektir.

Okuma güçlükleri olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin dışında biri ile çalışmaları da yöntem çalışmasını etkilemiş olabilir. Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimini sınıf öğretmenleri uyguladığında daha farklı sonuçlar çıkabilir.

Sonuçlar sosyoekonomik düzeye göre değerlendirildiğinde okuma puanları üst SED'den alt SED'e doğru düşmektedir. Okuma güçlükleri de üst SED'den alt SED'e doğru artmaktadır.

Araştırma bulguları Davaslıgil (1980) ve Şenel (1998)'in bulguları ile örtüşmektedir. Davaslıgil, alt SED öğrencilerinin birinci sınıf sonunda, üst SED öğrencilerinden daha fazla ilerleme kaydetmelerine rağmen, alt SED öğrencilerinin aradaki farkı kapatamadıklarını belirtmektedir.

Şenel (1998), üst ve orta SED öğrencilerinin, alt SED öğrencilerinden daha yüksek sesli okuma puanına sahip olduklarını ve metinleri hızlı okuduklarını belirlemiştir.

Orta SED bulgularının bazen alt SED'e, bazen de üst SED'e yaklaştığı görülmektedir. Orta SED öğrencilerinin okuma puanları, üst SED öğrencilerinin okuma puanlarına yakındır.

Bacanlı (2004), sosyoekonomik düzeyi yüksek olmasa bile, gerek olaylara yaklaşma gerekse çocuk yetiştirme açısından bazı ailelerin çocuklarına daha olumlu bir ortam sağladıklarını belirtmektedir. Bazı kaynaklar sosyoekonomik düzey yerine bu faktöre yakın sosyokültürel faktörlerden bahsetmektedir.

Bacanlı, orta SED'in başarılı olmasının öğrencilerin içinde buldukları kültürel atmosferle bağlantılı olduğunu açıklamaktadır. Buna göre sonuçlar orta SED öğrenci ailelerin çocuklarıyla ilgilendiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin metinleri okurken karşılaştıkları güçlüklerin birincisi heceleme, ikincisi tekrar, üçüncüsü yanlış okuma, dördüncüsü ekleme, atlama ve eksik okuma'dır.

Şenel (1998), okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sırasıyla takılma, tekrar etme, yerine başka kelime-türetme, yanlış okuma güçlükleriyle karşılaştıklarını belirtmektedir.

Araştırmada belirlenen okuma güçlüklerinden tekrar, yanlış okuma, ekleme Şenel'in araştırma bulguları ile de örtüşmektedir. Bunun yanında "takılma" güçlüğünün araştırma ile örtüşmediği görülmektedir.

Öğretmenler sınıflarında en sık karşılaştıkları okuma güçlükleri arasında uygun tonda okumamayı, heceleme belirtmişlerdir. Deneysel çalışmada en sık karşılaşılan güçlüklerden biri de heceleme olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ve deneysel çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Tazebay (1995), üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma sırasında en sık yaptıkları hataları sırasıyla kelimeyi tekrar etme, kelimeyi yanlış okuma olarak belirlemiştir. Tazebay'ın tekrar ve yanlış okuma bulguları araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Heceleme güçlüğü ise Tazebay'ın araştırması desteklememektedir. Heceleme güçlüğünün ikinci sınıf öğrencilerinde görülmesinin nedeni, öğrencilerin okumaya yeni geçmeleri ya da okumaya tam geçemeyen öğrencilerin bulunmasıdır.

Acat (1996) dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma sırasında karşılaştıkları güçlükleri sırasıyla tekrar, hece ya da harf atlama, telaffuz hatası, imla kurallarına uymama, gereksiz duraklama olarak belirlemiştir. Acat'ın tekrar bulgusu araştırma ile örtüşmektedir. Hece ya da harf atlama, telaffuz hatası, imla kurallarına uymama, gereksiz duraklama güçlükleri ikinci sınıf öğrencilerinde uygun tonda okumama, tekrar, yanlış okuma güçlüklerine göre daha az görülmektedir.

İlkokuma yazma öğrenemeyen ya da okuma güçlükleri olan çocuklar olacaktır. Çocukların okuma güçlüklerini daha üst sınıflara taşımalarının önüne geçilmelidir. Sultanbeyli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Sultanbeyli ilköğretim okullarında okuyan, içinde 50'yi aşkın sekizinci sınıf öğrencisinin de bulunduğu 1000 öğrencinin okuma yazma bilmediğini aktarmıştır (Aktaş, 2004: 9). Önemli olan problem yaşayabilecek çocukların önceden belirlenmesi ve onlara gerekli desteğin verilebilmesidir. Torgesen (1998), okuma güçlüklerinde erken müdahalenin önemini belirtmektedir. Schatschneider-Christopher-Fletcher-Carlson&Carlson-Foorman (2004), Hecht-Burges-Torgesen-Wagner&Rashotte (2000), araştırmalarında anaokulundan başlayarak

çocukların okuma gelişimlerini izlemiştir. Schwartz (2005), Okuma Telafisi Yöntemi ile risk altında bulunan birinci sınıf öğrencileri için müdahalenin ve uzun-dönemli okuma desteğinin etkili olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri belirlenerek, onlara gerekli okuma desteği verilmeye çalışılmıştır

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuç

Araştırmanın sonuçları beş başlık altında verilmektedir. Öğretmen görüşleri, veli görüşleri, öğrenci görüşleri, okuma güçlükleri ile ilgili yöntemler ve duyuşsal yaklaşımın etkileri başlıkları altında verilmektedir.

6.1.1. Öğretmenlerin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

a) Öğretmenlerin Okuma Amacı İle Aldığı Yayınlar

1. Öğretmenlerin % 60'ının okumak amacı ile gazete aldıkları görülmektedir.

b) Öğretmenlerin Okuma Güçlükleri İle İlgili Görüşleri

1. Öğretmenlerin % 82'si ilkokuma yazma öğretiminde cümle yöntemini kullanmaktadırlar.

2. İkinci sınıfa başlarken öğretmenlerin % 45'inin sınıfında okuyamayan öğrenci bulunmaktadır. Sınıflardaki okuyamayan öğrenci sayısı 1-10 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin % 18'inin sınıfında okuyamayan birer, öğretmenlerin % 9'unun sınıfında ikişer okuyamayan öğrenci olduğu görülmektedir.

3. Öğretmenlere göre öğrencilerin okuyamamasının en önemli nedeni “veli ilgisizliği”dir. Bunun yanında sırasıyla “zihinsel etkenler, öğretmen etkeni ve aile problemleri” de öğretmenler tarafından nedenler arasında gösterilmektedir.
4. İkinci sınıfa başlarken öğretmenlerin % 71’inin sınıfında okuma güçlükleri olan öğrenci bulunmaktadır. Sınıflardaki okuma güçlükleri olan öğrenci sayısı 1-10 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin % 32’sinin sınıfında birer, öğretmenlerin % 15’inin sınıfında ikişer okuyamayan öğrencinin bulunduğu görülmektedir.
5. Öğretmenler sınıflarda en fazla “uygun tonda okumama” güçlüğü ile karşılaşmaktadırlar. Bunun yanında “heceleme, parmak, kalem vb. ile izleme ve geri dönme güçlükleri” ile de karşılaştıkları görülmektedir.
6. Öğretmenler, okuma güçlüklerinin en önemli nedenlerinin “ağır öğrenme, dikkat yetersizliği ve veli ilgisizliği” olduğunu belirtmektedirler.

c) Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğretmenlerin Okuma Güçlükleri İle İlgili Görüşleri

1. Öğretmenlerin okuma güçlükleri ile ilgili görüşleri SED’ e göre farklılık göstermektedir. İkinci sınıfa başlarken üst SED öğretmenlerin % 29’unun sınıfında okuyamayan öğrenci bulunmadığı görülmektedir. Sadece üst SED öğretmenlerinin % 4’ünün sınıfında okuyamayan birer öğrenci bulunmaktadır. Orta SED öğretmenlerin % 11’inin sınıfında okuyamayan öğrenci bulunmaktadır. Alt SED öğretmenlerin % 24’ünün sınıfında sayıları 1-10 arasında değişen öğrencinin okuyamadığı görülmektedir. İkinci sınıfa başlarken en az okuyamayan öğrencinin üst SED öğretmenlerin sınıflarında, en çok okuyamayan öğrencinin alt SED öğretmenlerin sınıflarında bulunmaktadır.
2. Öğrencilerin okuyamamasının en önemli nedeni alt ve üst SED öğretmenlerine göre “ veli ilgisizliği”dir. Üst SED öğretmenlerine göre “zihinsel etkenler”dir.

3.İkinci sınıfa başlarken okuma güçlükleri olan öğrenci sayılarının üst SED'den alt SED'e doğru arttığı görülmektedir. Üst SED öğretmenlerin % 17'sinin, orta SED öğretmenlerin % 25'inin ve alt SED öğretmenlerin % 28'inin sınıfında okuma güçlükleri olan öğrenciler bulunmaktadır.

4.Alt SED öğretmenler sınıflarında sırasıyla "heceleme, uygun tonda okumama" güçlükleri ile karşılaşmaktadır. Orta SED öğretmenleri sırasıyla "uygun tonda okumama, heceleme" güçlükleri ile karşılaşmaktadır. Üst SED öğretmenleri "uygun tonda okumama" güçlüğü ile karşılaşmaktadır.

5.Okuma güçlüklerinin nedenlerini alt SED öğretmenleri sırasıyla "veli ilgisizliği, dikkat yetersizliği" olarak belirtmektedir. Orta SED öğretmenleri sırasıyla "dikkat yetersizliğini, veli ilgisizliğini ve aile problemlerini" okuma güçlüklerinin nedenleri arasında belirtmektedir. Üst SED öğretmenleri sırasıyla "ağır öğrenmeyi, fizyolojik konuşma bozukluklarını ve psikolojik konuşma bozukluklarını" okuma güçlüklerinin nedenleri arasında belirtmektedirler.

d) Öğretmenlerin Güçlüklerle İlgili Çözüm Önerileri

- 1.Öğretmenler, okuma güçlüklerini gidermek için sınıflarında en çok "sık yapılan okuma alıştırmaları"ni kullanmaktadırlar.
- 2.Öğretmenler, öğrencilerin daha iyi okuyabilmeleri için okulda "okuma etkinliğinin tekrarı veya artırılması" çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.
- 3.Öğretmenler, öğrencilerin daha iyi okuyabilmeleri için evde "veli ilgisi"nin gerekli olduğunu belirtmektedirler.

e) Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmenlerin Güçlüklerle İlgili Çözüm Önerileri

- 1.Alt SED öğretmenleri, sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerini gidermede sırasıyla "sık yapılan okuma alıştırmaları ve veli işbirliği" yöntemlerini kullanmaktadırlar. Orta SED öğretmenleri sınıflarında okuma güçlüklerini gidermede sırasıyla "sık yapılan okuma alıştırmaları, ödüllendirme ve veli işbirliği" yöntemlerini kullanmaktadırlar.

2.Üst SED öğretmenleri sınıflarında okuma güçlüklerini gidermede sırasıyla “sık yapılan okuma alıştırmaları, veli işbirliği ve ödüllendirme” yöntemlerini kullanmaktadırlar.

6.1.2. Velilerin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

a) Velilerin Okumaya Karşı İlgileri

- 1.Ankete katılan velilerin % 69'u bazen kitap okuduklarını belirtmektedirler.
- 2.Ankete katılan velilerin % 53'ü bazen eşlerinin kitap okuduğunu belirtmektedirler.
- 3.Velilerin % 53'ünün evinde kitaplık bulunduğu görülmektedir.
- 4.Velilerin % 40'ı dergi, gazete ve kitap gibi yayınlardan hiçbirini almamaktadır. Ayrıca velilerin % 39'u da gazete almaktadır.

b) Sosyoekonomik Düzeye Göre Velilerin Okuma İlgileri

- 1.Ankete katılan her üç SED grubundaki veliler, bazen kitap okumaktadırlar. Alt SED veli grubu içinde kitap okumayanların sayısı diğer SED gruplarından daha fazladır. Ayrıca Alt SED velilerin içinde her zaman okuyan veli bulunmamaktadır.
- 2.Ankete katılan orta ve üst SED veliler, eşlerinin bazen kitap okuduğunu belirtmektedirler. Alt SED veliler ise eşlerinin kitap okumadığını belirtmektedirler.
- 3.Orta ve üst SED velilerin evlerinde kitaplık bulunmaktadır. Alt SED velilerin evlerinde bulunmamaktadır.
- 4.Alt ve orta SED veliler düzenli olarak hiçbir yayını almadıklarını belirtmektedirler. Üst SED veliler ise düzenli olarak gazete aldıklarını belirtmektedirler.

- c) Velilerin Okuma Güçlükleri İle İlgili Görüşleri
1.Velilerin % 60'ı çocuklarının normal okuduğunu, % 27'si çok iyi okuduğunu ve % 13 okuma güçlüklerinin olduğunu belirtmektedir.
- d) Sosyoekonomik Düzeye Göre Velilerin Okuma Güçlükleri İle İlgili Görüşleri
1.Alt, orta ve üst SED velileri, çocuklarının normal okuduğunu belirtmektedir. Orta ve üst SED veliler, alt SED velilerine göre çocuklarının daha fazla okuma güçlükleri olduğunu belirtmektedir.
- e) Velilerin Okuma Güçlükleri İle İlgili Önerileri
1.Veliler, çocuklarının daha iyi okuyabilmeleri için evde “bol bol okuma” yapmaları gerektiğini belirtmektedirler.
2.Veliler, çocuklarının daha iyi okuyabilmeleri için okulda sırasıyla “öğretmen ilgisini, öğretmeni dinlemeyi, çok okuma çalışmasını” önermektedirler.
- f) Sosyoekonomik Düzeye Göre Velilerin Okuma Güçlükleri İle İlgili Önerileri
1.Orta ve üst SED veliler, çocuklarının daha iyi okuyabilmeleri için evde “bol bol okuma” yapılmasını önermektedirler. Alt SED veliler, çocuklarının daha iyi okuyabilmeleri için evde “ilgilenme”yi önermektedirler.
2.Alt ve orta SED veliler, çocuklarının daha iyi okuyabilmeleri için okulda “öğretmen ilgisini” önermektedirler. Üst SED veliler öğretmenin okulda gerekeni yaptığını savunmaktadırlar.

6.1.3. Öğrencilerin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

- a) Öğrencilerin Evlerindeki Okuma Ortamları
1.Öğrencilerin % 57'si evlerinde kitaplık bulunduğunu belirtmektedir. Öğrenciler ile velilerin evde kitaplık bulunması ile ilgili olarak verdikleri bilgiler örtüşmektedir.
2.Öğrencilerin % 45'i evlerine bazen gazete alındığını belirtmektedir.

- 3.Öğrencilerin % 63'ünün anne babalarının kitap almadıkları görülmektedir.
- 4.Öğrencilerin % 57'sinin anneleri boş zamanlarında kitap okumamaktadır.
- 5.Öğrencilerin % 65'inin babaları boş zamanlarında kitap okumamaktadır.
- 6.Öğrencilerin % 79'u kitaplarını kendisinin seçtiğini belirtmektedir.
- 7.Öğrencilerin % 59'unun kütüphaneden yararlanmadıkları görülmektedir.
- 8.Öğrencilerin % 77'sinin anne babaları çocuklarının okuması ile ilgilenmektedir.
- 9.Öğrencilerin % 75'i okuduklarını anne babalarına anlatabildiklerini belirtmektedirler.
10. Öğrencilerin % 92'si evde rahat okuma ortamı bulabilmektedir.
11. Öğrencilerin % 62'si kardeşi ile kullanabileceği ya da kendisine ait bir odası bulunmaktadır.
12. Öğrencilerin % 72'si ailesinin rahat okuması için televizyonu kapattığını belirtmektedir.

b) Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Evlerindeki Okuma Ortamları

- 1.Orta SED öğrencilerin % 62'sinin, üst SED öğrencilerin % 71'inin evlerinde kitaplık bulunmaktadır. Alt SED öğrencilerin % 74'ünün evinde kitaplık bulunmamaktadır.
- 2.Üst SED öğrencilerin % 48'inin evlerine bazen gazete alınmaktadır. Orta SED öğrencileri içinde evlerine gazete alanlar ile bazen alanların oranı eşittir (% 38). Alt SED öğrencilerinin % 58'inin evlerine bazen gazete alınmaktadır.
- 3.Orta SED öğrencilerinin % 34'ünün, üst SED öğrencilerinin % 54'ünün anneleri boş zamanlarında kitap okumaktadır. Alt SED öğrencilerinin % 82'sinin anneleri boş zamanlarında kitap okumamaktadır.
- 4.Orta SED öğrencilerin % 65'inin, üst SED öğrencilerin % 86'sının kardeşi ile kullandığı ya da kendisine ait odası bulunmaktadır. Alt SED öğrencilerin % 80'inin kardeşi ile kullandığı ya da kendisine ait bir odası bulunmaktadır.

- c) Öğrencilerin Sınıflarındaki Okuma Ortamları
1.Öğrencilerin % 96'sının sınıflarında kitaplık bulunmaktadır. Öğrencilerin % 93'ü sınıflarındaki kitaplık kollarının çalıştığını belirtmektedir.
- d) Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Sınıflarındaki Okuma Ortamları
1.Öğrencilerin sınıflarındaki kitaplık bulunma ve kitaplık kolunun çalışması ile ilgili görüşleri SED'e göre değişme göstermemektedir.

6.1.4. Duyuşsal Yaklaşımın Etkileri İle İlgili Sonuçlar

- a) Öğrenci Grubunun Özellikleri
1.Öğrencilerin % 52'sinin okulöncesi eğitimi bulunmamaktadır.
2.Öğrencilerin sahip oldukları özellikler bakımından ilkokuma yazma öğretimine hazır oldukları belirlenmektedir.
- b) Duyuşsal Yaklaşımın Etkileri
1.Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretiminin okuma güçlüklerinin azaltılmasında etkili olduğu görülmektedir.
2.Öğrencilerde en sık görülen okuma güçlükleri "heceleme ve yanlış" okumadır.
3.Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretiminin okuma hızı gelişimini sağlamada etkili olmadığı görülmektedir.
- c) Sosyoekonomik Düzey ve Okuma İlişkisi
1.Orta ve üst SED öğrencilerinin okuma puanları, alt SED öğrencilerin okuma puanlarından yüksek olduğu belirlenmektedir.
2.Alt ve orta SED öğrencilerin okuma hata puanlarının, üst SED öğrencilerin okuma hata puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuğun okuma güçlüklerinin bir çok nedeni vardır. Doğru okumanın önündeki engeller bir anda ortadan kaldırılamaz. Duyuşsal yaklaşımın amacı çocukların okuma güçlüklerini azaltmaktır. Yöntemin okuma güçlüklerini gidermede etkili olduğu görülmektedir. Çocukların okuma hızları da okuma güçlükleri azaldıkça, zamanla gelişecektir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları okuma güçlüklerini gidermede duyuşsal yaklaşım desteğinin etkisi araştırılmıştır. Araştırma verileri ve bulguları çerçevesinde geliştirilen öneriler aşağıda verilmektedir.

1. Okullarda okuma güçlükleri genellikle büyük boyutlara geldiğinde ve öğrenciler arasında önemli farklar belirdiğinde anlaşılmaktadır. Sorunun ilerlemeden çözümlenebilmesi, öğretim sürecinin başından başlayarak öğrencilerin okumalarının düzenli izlenmesi ve gerekli önlemlerin zamanında alınması ile sağlanabilir.
2. İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri giderici yöntem çalışmalarına ağırlık verilebilir.
3. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenleri tek bir yöntem kullanmaya zorlamak yerine, dilin ve çocuğun özellikleri dikkate alınarak öğretmenlerin farklı yöntemler kullanabilmelerine izin verilmelidir.
4. İlköğretim birinci devrede okuma öğrenemeyen, okuma güçlükleri olan çocuklar ilköğretim ikinci kademeye ve liseye devam edebilmektedir. Okuma güçlüklerinin önüne geçebilmek için çocukların okuma güçlükleri erken zamanda belirlenerek müdahale çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bu amaçla yapılabilecek çalışmalar şunlar olabilir:
 - Çocuğun gelişimini izleyen ve ölçebilen araçlar geliştirilebilir.
 - Geliştirilen araçların kullanımıyla ilgili öğretmenler bilgilendirilebilir.

- Okuma güçlükleri ile ilgili erken müdahale ve destek programları geliştirilebilir.
5. Öğrencilerin okulöncesinden başlayarak her bir sınıfta okuma beceri ve ilgilerinin gelişimlerini izlemek amacıyla uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri geliştirilebilir.
 6. Okuma güçlükleri olan öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine göre düzenlenen bireysel okuma programları hazırlanabilir.
 7. Rehberlik araştırma merkezleri okumayı öğrenemeyen öğrenciler veya okuma güçlükleri olan öğrenciler için yeterli olanaklara sahip olmadığından gereken yardımı sağlayamamaktadır. Bu nedenle okuma güçlüklerini belirleyici ve giderici birimler oluşturulabileceği gibi daha etkili ve sonuç alıcı çalışmaların yapılabilmesi için okuma klinikleri de kurulabilir.
 8. Öğretmenler, sınıflarında okuma öğretimi sırasında karşılaştıkları güçlükleri ve kullandıkları çözüm yollarını paylaşarak birbirlerine destek verebilirler.
 9. Gerçekleşen öğrenmelerin kalıcı olması öğrencinin duyuşsal özelliklerinin ne kadar geliştiği ile paralellik göstermektedir. Okuma programında, öğretim yöntemlerinde ve değerlendirme tekniklerinde duyuşsal alan kazanımlarına da ağırlıklı olarak yer verilmelidir.
 10. Okuma güçlüklerinin çoğu düzenli ve sürekli okuyarak giderilebilir. Çocuklarda düzenli okuma alışkanlığını geliştirici etkinliklere okulda ve ailede yer verilmelidir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmen ve velilerin model olmaları da önemlidir. Bu amaçla;
 - Anne, baba evde okuyarak çocuğa örnek olabilir, evde okuma saatleri düzenlenebilir.
 - Öğretmen serbest okuma derslerinde okuma etkinliğine katılarak çocuğa örnek olabilir ve okuduklarını öğrencileri ile paylaşabilir.
 11. Sınıflarda ve evlerde okuma ortamları düzenlenirken çocukların ilgilerine ve seçimlerine uygun kitaplara yer verilebilir.
 12. Duyuşsal yöntemin farklı özellikler taşıyan gruplardaki etkisi de araştırılmalıdır.
 13. Bu çalışmada duyuşsal yöntem uygulamaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Duyuşsal yöntemin, daha geniş örneklem gruplarında sınıf öğretmenleri

tarafından uygulaması yöntemin etkili kullanımına ve geliştirilmesine yeni katkılar getirecektir.

14. İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin çoğu okulöncesi eğitim çevrelerinde karşılaşılan güçlüklerden kaynaklanmaktadır. Çocukların ilköğretime hazır oluşlarında, içinde buldukları çevrelerden kaynaklanan sorunları gidermek amacıyla okulöncesi eğitim zorunlu eğitim kademeleri içersine alınabilir.
15. Okulöncesi eğitimin imkan ve fırsat eşitliğine yapacağı katkı düşünülerek sosyoekonomik düzeyi düşük çevrelerde öncelikle bu kurumların yaygınlaştırılması düşünülebilir.
16. Okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların okumaya hazırlıklarını geliştirici programlara yer verilebilir.
17. Bu araştırma, Türkiye’de uygulanan cümle yönteminin güçlüklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılında bütün okullarda Ses Temelli Cümle yöntemine geçilmiştir. Yeni yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilerin güçlüklerini belirlemek için araştırmanın bu gruplarda tekrar edilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Acat, M. Bahaddin (1996), **Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi**, Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Akçamete, Gönül, - Firdevs, Güneş (1992), “*Üniversite Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi*”, **Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C:25, S:2, ss. 463-471, Ankara.
- Akçamete, Gönül, - Avcıoğlu, Hasan (1996), “*Iowa Sessiz Okuma Testi Düzeyi Formu'nun Uyarlama, Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması*”, **Ankara Ü. Özel Eğitim Dergisi**, C:2, S:2, ss. 56-67, Ankara.
- Aksu, Sibel (1998), “**Amerika’da Anaokulları ve Birinci Sınıflarda Okuma –Yazma Öğretimi**”, **Dünya’da Ve Türkiye’de Anadili Eğitimi Sempozyumu**, Ankara Ü.TÖMER Dil Eğitim Merkezi, Ankara.
- Aktaş, Umay (2004), *Diplomanın Yerine Alfabe*, **Radikal Gazetesi**, 12 Aralık Sayısı, İstanbul.
- Akyol, Hayati (1997a), *Okuma Prensipleri*, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, S:233, ss. 26-28, Tekışık Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Hayati (1997b), “*Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi*”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:136, ss.16-19, Ankara.
- Akyol, Hayati (2001), **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- Alis Harikalar Diyarında**, Altın Çocuk Klasikleri Altın Yayınları, İstanbul.
- Allington, Richard L. (2002), “*You can’t Learn From Books You*”, **Educational Leadership**, C:60, S:3, ss. 16-19.

- Alperen, Nusret (1999), **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Eğitimi Açısından Kitap Yazma Modelleri**, Gazi Ü. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Anılan, Hüseyin (1998), **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri**, Pamukkale Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- Ataman, Ayşegül (2001), **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Türkçe)**, Editör: Ayşegül Ataman, Nobel Yayınları, Ankara.
- Bacanlı, Hasan (1999), **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bacanlı, Hasan (2004), **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, 9. Baskı, Ankara.
- Bacanakgil, Elif (1998), *İtalya'da Eğitim Sistemi ve Birinci Sınıf İtalyanca Ana Dili Kitabı*, **Dünya'da Ve Türkiye'de Anadili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**, Ankara Ü. TÖMER Dil Merkezi, Ankara.
- Bamberger, Richard (1990), **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**, Çev: Bengü Çapar, Kütüphanecilik Dizisi: 19, Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Başal, H. Asude (2005), **Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri**, Morpa Yayınları, İstanbul
- Baydık, Berrin (2002), **Okuma Güçlüğü Olan Ve Olmayan Çocukların Sözcük Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması**, Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Baymur, Fuat (1962), **İlkokuma Yazma Öğretimi**, 4. Basım, İnkılap ve Aka Kitapevleri, İstanbul.
- Bangir, Gülgün, - Senemoğlu, Nuray (1999), *Sınıf İçi İletişimi Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Öğretmen-Öğrenci Davranışları*, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1**, Anadolu Ü. Yay., Eskişehir.
- Becker, Browyn - Luthar, Suniya S.(2002), *Social-Emotional Affecting Achievement Outcomes Among Disadvantaged Students : Closing the Achievement Gap*, **Educational Psychologist**, C:37, S:4, ss.197-214.

- Bedel, Ahmet (2003), **İlköğretim I. Devre Programlarındaki Okuma-Yazma Etkinliklerinde Akranlarından Geri Kalan Çocukların Geri Kalmalarına Neden Olan Faktörler ve Bunu Önlemede Stratejik Yaklaşımlar**, Selçuk Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- Belzer, Alisa (2002), “*I don’t crave to read*”: *School reading and adulthood*”, **&Adult Literacy**, C: 46, S:2, ss. 104-113.
- Bigenho, Frederick W. (1997), **Models of Reading Difficulties and Methods of Reading Instruction Among Primary School Teachers**, Ohio, USA, ED410543.
- Binbaşoğlu, Cavit (2004), **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Nobel Yay., Ankara.
- Blachman, Benita, - Schatschneider, Christopher, - Fletcher, Jack,- Francis, David, – Clonan, Sheila M., - Shaywitz, Bennet, - Shaywitz, Sally (2004),“*Effects of Intensive Reading Remediation for Second and Third Graders and 1- Year Follow – Up*”, **Journal of Educational Psychology**, C:96, S:3, ss. 444-461.
- Boztepe, Fatma (2002), **Çocukta İlkokuma Eğilimleri Ve Okuma Teknikleri**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- Bloom, B. (1979), **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Çev: Durmuş Ali Özçelik, MEB. Yay., Ankara.
- Calp, Mehrali (2003), **İlkokuma Yazma Öğretimi**, İkinci Basım, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Caine, N.Renate, - Caine, Geoffrey (2002), **Beyin Temelli Öğrenme**, (Making Connections Teaching And The Human Brain), Çev: Gülten Ülgen, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Cemaloğlu, Necati (2001), **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Nobel Yay., 2.Baskı, Ankara.
- Cemiloğlu, Mustafa (2004), **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Aktüel Yayınları, 4. Baskı, Bursa.
- Cunningham, Patricia (1998), *Reading Clinic A New Use for Dr. Seuss: Rhymes Help Children Learn About Words*, **Instructor (Primary)**, C:107, S:6, ss. 32-34.

- Çelenk, Süleyman (1993), **İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği**, Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Çelenk, Süleyman (1999), **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**, Artım Yayınları, Ankara.
- Çelenk, Süleyman (2003), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi*, **Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C:36, S:1-2, ss. 75-80, Ankara.
- Çocuk Şiirleri Antolojisi** (2001), Alfa Gelişim Yayınları, İstanbul.
- Çolak, Aysun, - Uzuner, Yıldız (2004), *Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri ve Özel Eğitim Öğretmenleri: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Araştırması*, **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi**, C:4, S:2, ss. 241-263, İstanbul.
- Damar, Mustafa (1996), **İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki**, Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Davaslıgil, Ümit (1980), *Farklı Sosyoekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi*, **Pedagoji Dergisi** Sayı:1 Ayrı Basım, İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü, İstanbul.
- Decusati, Cheryl, - Johnson, James E. (2004), *Parents as Classroom Volunteers and Kindergarten Students' Emergent Reading Skills*, **The Journal of Educational Research**, C:97, S:5, ss. 235-245.
- Demirel, Özcan (1999), **Türkçe Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2000), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 3. Baskı, PegemA Yay., Ankara.
- Dirik, Zahit (1998), *Bazı Duyuşsal Giriş Özelliklerinin Başarıya Etkisi*, **VII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, y.y., Selçuk Eğitim Fakültesi, Konya.
- Doğan, Birsen (2002), **Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Günü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dökmen, Üstün (1990), *Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları*, **Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**, C:23, S:2, ss. 395-418, Ankara.

- Dunne, Mary K. (1996), **Methods of Measuring Student Growth in Reading and Writing**, İllinois, USA, ED398541.
- Erden, Münire (1998), **Eğitimde Program Değerlendirme**, 3. Baskı, Anı Yay., Ankara.
- Erdoğan, Fatih (1996), **Dedem Bana Düdük Yaptı**, Dördüncü Basım, Mavi Bulut Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, Fatih (2003), **Sihirli Kaykay**, 3. Basım, Mavibulut Yay., İstanbul.
- Erginer, Ergin (1997), *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Sınıf İçi Davranışlarının Değerlendirilmesi*, **4. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları 1076, Eskişehir.
- Ersanlı, Kurtman (1996), **Benliğin Gelişimi ve Görevleri**, Samsun.
- Ersever, Hakan (1993), *Öğrenilmiş Çaresizlik*, **Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi** C:26, S:2, ss. 621-632, Ankara.
- Ferah, Aysel (1997), *İlkokuma Yazma Döneminde Görsel Algı ve Zeka İle Okuma Yazma Arasındaki İlişkilerin Araştırılması*, **4. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1076, Eskişehir.
- Ferah, Aysel (2000), *İlkokul Birinci Sınıfta Okuma Öğretiminde Amaçlar Meselesi*, **M.E. Dergisi**, Sayı:146, ss. 60-62, Ankara.
- Ferah, Aysel (2001a), *İlkokuma-Yazmayı Öğrenmede Ses Algısı*, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı 280, ss. 27-34, Ankara.
- Ferah, Aysel (2001b), *İlkokuma Yazmayı Öğrenmede Göz Hareketleri ve Görme Algısı*, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, S: 277, ss.24-32.
- Fisher, Rob (2001), *Analysing the Rol of the Teachers in Early Reading: A Lesson for Researchers*, **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, C:7, S:3, ss. 302-313.
- Gardiner, Steve (2001), *Ten Minutes a Day For Silent Reading*, **Educational Leadership**, Sayı:Ekim sayısı, ss. 32-35.
- Glazer, Susan M. (1991), *Behaviors Reflecting Emotional Involvements During and Reading and Writing Activities*, **Journal of Reading Learning Disabilities International**, C:7, S:3, ss. 219-230.

- Goleman, Daniel (2001), **Duygusal Zeka**, 19. Basım, Çev: Banu Seçkin Yüksel, Varlık/Bilim Yay., İstanbul.
- Gönen, Mübeccel, - Öncü, Elif, - Işıtan, Sonnur (2004), *İlköğretim5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*, **M.E. Dergisi**, S:164, ss. 7-34.
- Gray, W. (1975), **Okuma Yazma Öğretimi**, Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları, İkinci Basım, M. E. Basımevi, İstanbul.
- Güleryüz, Hasan (2001), **Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi**, 5.Baskı, Pegem Yay., Ankara.
- Güleryüz, Hasan (2004), **Yaratıcı Beyin Gücü ve Okuma Yetişiği**, TekAğaç Eylül Yay., Ankara.
- Güneş, Firdevs (1992), *Gizli Okumaz Yazmazlık*, **Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**, C:25, S:1, ss. 245-249, Ankara.
- Güneş, Firdevs (1999), **Hızlı Okuma Teknikleri**, 6. Baskı, Ocak Yay., Ankara.
- Güneş, Firdevs (2004), **Okuma-Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi**, 3.Baskı, Ocak Yay., Ankara.
- Güneş, Firdevs (2005), **2004 Program Tanıtım Kursu Notları**, Yalova.
- Harris, Albert, - Malmquist Eve (1973), *Research in Reading, The Teaching of Reading*, Editör: Ralph Staiger, Unesco, Paris.
- Hecht Steven A., - Burgess, Stephen R., - Torgesen, Joseph K., - Wagner, Richard K.&Rashotte, Carol A.(2000), *Explaining Social Class Differences in Growth of Reading Skills From Beginning Kindergarten Through Fourth Grade: The Rol of Phonological Awareness, Rate of Access, and Print Knowledge*, **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, C:12, ss. 99-127.
- Heilman, Arthur W. (1967), **Principles and Practices of Teaching Reading**, İkinci Basım, Charles E.Merrill Books, Ohio, Amerika.
- Ivey, Gay (2000), *Redesigning Reading Instruction*, **Educational Leadership**, C:58, S:1, ss. 42-45.
- İlkokul Programı** (1948), MEB. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- İlkokul Programı** (1968), MEB. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

- İlköğretim Okulu Ders Programları Birinci Sınıf** (2000), MEB Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu** (2005), MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB Basımevi, Ankara.
- Joyce, B., - Hrycauk M., - Calhoun, E. (2001), *A Second Chance for Struggling Readers*, **Educational Leadership**, C:58, S:6, ss.42-46.
- Karababa, Canan (1999), **İlköğretim Üçüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe ve İngilizce Anadili Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması**, Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Karakelle, Semra (1998), **İlkokuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Faktörler**, Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Karasar, Niyazi (1995), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 7.Basım, Ankara.
- Kayalan, Meriç (1997), **Etkili Ve Hızlı Okuma Sanatı**, Alfa Yay., 6. Basım, İstanbul.
- Keskinkılıç, Kadir (2002), **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Kılıç, Mehmet (1996), **İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler**, Gazi Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Kılıç, Abdurrahman (2000), **İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği**, Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Kılıç, Abdurrahman (2002), *Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması*, **Eğitim Araştırmaları**, Anı Yayıncılık, S:8, ss.153-164, Ankara.
- Kılıç, Abdurrahman (2003), **Kuramdan Uygulamaya İlkokuma Yazma Öğretimi**, Pegem Yay., Ankara.
- Kılıççı, Yadiğar (1999), *6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri ve Kişilik Gelişimini Kolaylaştırma*, **İlköğretimde Rehberlik Hizmetleri**, Editör: Yıldız Kuzgun, Nobel Yay., Ankara.
- Köklü, Nilgün (2001), *Eğitim Eylem Araştırması - Öğretmen Araştırması*, **Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**, C: 34 , S:1-2, ss. 35-43.

- Köksal, Kemal (2001), **Okumanın Öğretimi**, 2.Basım, Pegem Yay., Ankara.
- Köymen, Ülkü (2001), *Güdüleyici Öğrenme*, **Sınıfta Demokrasi**, Editör: Ali Şimşek, Eğitim Sen Yayınları, 2. Basım, Ankara.
- Küçük, Salim (1998), **Şehirleşmenin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuma - Anlama Becerisine Etkileri**, Gazi Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Laverick, Catherine (2002), *B-D-A strategy: Reinventing the wheel can be a good thing*, **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, C:46, S:2, ss. 144-147.
- Lopez, Mercedes R., - Gonzalez, Juan E. Jimenez (2000), *IQ vs Phonological Recoding Skills in Explaining Differences Between Poor Readers and Normal Readers in Word Recognition: Evidence from A Naming Task*, **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, C:12, ss. 129-142.
- Manguel, Alberto (2004), **Okumanın Tarihi**, Çev: Füsün Elioğlu, 3.Baskı, YKY Yay., İstanbul.
- McNicol, Sarah J., Dalton Pete (2002), *The Best Way is always through the Children: The Impact of Family Reading*, **Adolescent & Adult Literacy**, C:46, S:3, ss. 246-253.
- Meyer, Debra, - Turner, Julianne C. (2002), *Discovering Emotion in Classroom Motivation Research*, **Educational Psychologist**, C:37, S:2, ss. 107-114.
- Moats, Louisa C. (2001), *When Older Students Can't Read*, **Educational Leadership**, C:58, S:6, ss. 36-40.
- Molfese J.,Victoria, - Modling, Arlene, - Molfese L., Dennis (2003), *The Role of Environment in the Development of Reading Skills*, **Journal Of Learning Disabilities**, C:36, S:1, 59-67.
- Morgan, Alisa, - Wilcox, R. B., - Eldredge, J. L. (2000), *Effect of Difficulty Levels On Second –Grade Delayed Readers Using Dyad Reading*, **The Journal Of Educational Research**, C: 94, S:2, ss. 113-119.
- Moyle, Donald (1972), **The Teaching of Reading**, 3.Basım, Ward Lock Educational, Londra.
- Nas, Recep (2001), **Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi**, 2.Baskı, Ezgi Kitapevi, Bursa.

- Nasrettin Hoca Fıkraları (2002), **Uykum Kaçtı da Onu Arıyorum**, Altın Kitaplar, İstanbul.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004), *Multiple Pathways to Early Academic Achievement*, **Harward Educational Rewiev**, C:74, S:1, ss.1-28.
- O'Connor, Rollanda, - Bell, Kathryn M., - Harty, Kristin R., - Larkin, Louise K., - Sackor, M.Sharry, - Zigmond, Naomi (2002), *Teaching Reading to Poor Readers in the Intermediate Grades: A Comparison of Text Diffuculty*, **Journal of Educational Psychology**, C: 94, S:3, ss. 474-485.
- Oktaý, Ayla (1980), "Okula Başlama Olgunluęu" Kavramının Tarihçesi, Gelişmesi Ve Bu Konuda Yapılan Çalışmalara Kısa Bir Bakış, **Pedagoji Dergisi**, Sayı:1 Ayrı Basım, İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü, İstanbul.
- Oktaý, Ayla (1996), **Çocuk ve Okul**, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Oktaý Ayla, - Aktan, Ebru (1997), *Çocuęun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Sesbilgisel Duyarlılığın) Karşılaştirmalı Olarak İncelenmesi*, **4. Ulusal Eęitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1076, Eęitim Fakültesi Yayınları No:51, Eskişehir.
- Öktener, Aslı (2003), "Çocuğunuz için Eve Gazete Alın", **www.milliyet.com.tr**, 07.09.2005.
- Olçum, Yurdağül (1992), **İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri**, Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Öz, Feyzi (1998), **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**, Anı Yay., Ankara.
- Özcan, Gülsen (1998), **İlköğretim Okullarının Birinci Sınıflarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Pekiştireç Kullanımıyla İlgili Tutumları**, Abant İzzet Baysal Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- Özdemir, Emin (2002), **Eleştirel Okuma**, 5. Basım, Bilgi Yayınevi, İstanbul.
- Özden, Yüksel (1998), **Eğitimde Dönüşüm**, Pegem Yay., Ankara.
- Özen, Ferhat (2003), **Türkiye'de Okuma Alışkanlığı**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

- Özkan, Ziya, - Ağlı, Faika, - iek, Ahmet (1984), **İlkokuma Yazma Öğretmen Kılavuzu**, M.E. Basımevi, İstanbul.
- Özkılıç, Rüçhan (2000), *Bireysel Farklılıklar, Gelişim ve Öğrenme*, Editör: Ersin Altıntaş, Bursa.
- Özsoy, Yahya (1986), *Okuma Yetersizliği, Anadolu Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:1, S:2, ss. 121-134, Eskişehir.
- Özyürek, Mehmet - Özsoy, Yahya - Eripek, Süleyman (1997), **Özel Eğitime Giriş**, 8. Baskı, Karatepe Yayınları, Ankara.
- Pavonetti, Linda, - Brimmer, Kathryn, - Cipielewski, James (2003), *Accelerated Reader: What Are The Lasting Effects On The Reading Habits Of Middle School Students Exposed To Accelerated Reader In Elementary Grades?*, **Journal Of Adolescent&Adult Literacy**, C:46, S:4, ss. 300-311.
- Pekrun, Reinhard, - Goetz, Thomas - Titz, Wolfram - Perry, Raymond (2002), *Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Qantative Research*, **Educational Psychologist**, C:37, S:2, ss. 91-105.
- Pişkin, Metin (2004), *İçedönük ve Dışadönük Kişilik Yapısı, Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Editör: Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu, Nobel Yayınları, Ankara.
- Razon, Norma (1980), *Okuma Bozuklukları ve Nedenleri*, **Pedagoji Dergisi**, Sayı:1, Ayrı Basım, İstanbul Ü. Pedagoji Enstitüsü, İstanbul.
- Rosemary, Catherine A., - Roskos, Kathleen A. (2002), *Literacy Conversations Between Adults and Children at Child Care: Descriptive Observations and Hypotheses*, **Journal of Research in Childhood Education**, C: 16, S:2, ss. 212-231.
- Sakari, Mary D.(1997), *Struggling Readers Don't Work at Reading*, **Intervention In School And Clinic**, C:32, S:32, ss. 295-301.
- Salı, Jale Balaban (2004), *Öğrenmede Güdülenme*, Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Editörler: Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu, Nobel Yay., Ankara.
- Sausmikat, Eleonora (1998), *Almanya 'da İlkokulda Okuma Öğretimi, Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi*, Ankara Ü.TÖMER Dil Eğitim Merkezi, Ankara.

- Schatschneider, Christopher, - Fletcher, Jack M., - Carlson, David, - Carlson, Coleen D., - Foorman, Barbara (2004), Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis, **Journal of Educational Psychology**, C:96, S:2, ss. 265-282.
- Schwartz, Robert M. (2005), *Literacy Learning At - Risk First - Grade Students in the Reading Recovery Early Intervention*, **Journal of Educational Psychology**, C:97, S:2, ss 257-267.
- Selçuk, Ziya (2005), **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, 12. Baskı, Ankara.
- Senemoğlu, Nuray (2001), **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Gazi Yayınevi, Ankara.
- Sever, Sedat (2004), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, 4.Baskı, Anı Yay., Ankara.
- Sternberg, Robert J., - Grigorenko, Elena, - Jarvin, Linda (2001), *Improving Reading Instruction: The Triarchic Model*, **Educational Leadership**, C:58, S:6, ss. 48-52.
- Stone, Laura (1994), *Teaching Sam Reading*, **Young Children**, Cilt:49, Sayı:2, ss. 76-77.
- Şenel, Hatice Günayer (1995), “Özel Öğrenme Güçlüğü” Terimi Yerine Alternatif Arayışlar, **Ankara Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, C:2, S:1, ss. 40-45, Ankara.
- Şenel, Hatice G. (1998), **Okuma Güçlüğü Olan Ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Şengül, Murat, - Yalçın, S.Kaan (2004), *Okuma Ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi*, **Milli Eğitim Dergisi**, S: 164, ss. 36-58.
- Şimşek, Fikretin (2003), **İlköğretim İkinci Kademedeki Görülen Okuma Problemleri ve Çözüm Önerileri**, Atatürk Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- Şimşek, Ali (2004), *Önbilgi, Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Editör: Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu, Nobel Yay., Ankara.
- Tazebay, Attila (1995), **İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

- Torgesen, Joseph (1998), *Catch Them Before They Fall Identification and Assesment to Prevent Reading Failure in Young Children*, **American Educator**, Spring/ Summer.
- Townsed, Roz (2002), **Okuma Zenginliği**, Dördüncü Basım, Sistem Yay., İstanbul.
- Tracey, Diane H., - Young, John W. (2002), *Mothers' Helping Behaviors During Children's At-Home Oral - Reading Practice: Effects of Children's Reading Ability, Children's Gender, and Mothers' Educational Level*, **Journal of Educational Psychology**, C:94, S:4, ss. 729-737.
- Tuna, Serdar (1997), **İlkokuma ve Yazma Öğretiminde İllüstrasyon'dan Faydalanma**, Gazi Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Turcan, İhsan, - Yıldırım, Sunay - Kelleci, Figen (1997), *Üniversite Öğrencileri Arasında Ders Dışı Okuma Alışkanlık Düzeyinin Tesbiti Üzerine Bir Araştırma*, **4. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Anadolu Ü. Yayınları, Eskişehir.
- Turner, Jeannine E.,- Husman, Jenefer, - Schallert, Diane L. (2002), *The Importance of Students' Goals in Their Emotional Experience of Academic Failure: Investigating the Precursors and Consequences of Shame*, **Educational Psychologist**, C:37, S:2, ss. 79-89.
- Uluğ, Feyzi (2000), **Okulda Başarı**, 7. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Ünüvar, Perihan, - Çelik, Kazım (2001), **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Modül 5, M.E.B. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Vacca, Richar (2002), *Decoders to Strategic Readers*, **Educational Leadership**, C:60, S:3, ss. 7-11.
- Wimmer, Heinz, - Mayringer, Heinz (2002), *Dysfluent Reading in the Absence of Spelling Difficulties: A Spesific Disability in Regular Orthographies*, **Journal of Educational Psychology**, C:94, S:2, ss. 272-277.
- Wolf, M. James (1998), *Just Read*, **Educational Leadership**, C:55, S:8, ss. 61-63.
- www.milliyet.com.tr**, 27.07.2005, *Anadilini En Erken Türk Çocukları Öğreniyor*, 03.08.2005.
- Yalçın, Zeki (1999), **İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler**, Pamukkale Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.

- Yangın, Banu (1999), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Modül 4, MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Yavuzer, Haluk (1999), **Çocuk Psikolojisi**, 18. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, Haluk (2000), **Çocuk Eğitimi El Kitabı**, 10. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yazıcı, Zeliha (1999), **Almanya ve Türkiye’de Ananokuluna Devam Eden 60-76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi İle Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Gazi Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Yıldız, Cemal (2003), **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**, Pegem Yay., Ankara.
- Yılmaz, Hasan (2002), **Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur musun!**, 9. Baskı, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Zeidner, Moshe, - Roberts, Richard D. – Matthews, Gerald (2002), *Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review*, **Educational Psychologist**, C:37, S:4, ss. 215-231.

EKLER

Ek 1: Okuma Öncesi (Hazırbulunuşluluk) Gözlem Formu).....	234
Ek 2: Öğretmen Anketi.....	235
Ek 3: Veli Anketi.....	237
Ek 4: Öğrenci Görüşme Formu.....	239
Ek 5: Okuma Gözlem Formu.....	240
Ek 6: Sihirli Kaykay (Öntest Metni).....	241
Ek 7: Kaykay (Sontest Metni).....	242
Ek 8: Çalışma Metinleri.....	243
Ek 9: İzin Belgesi.....	249

EK 2

Sayın Öğretmen,

“İlkokuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar” başlıklı doktora tezi üzerinde çalışmaktayım. Araştırmamın amacı öğrencilerin okuma güçlüklerini ortaya çıkararak; onların daha doğru, etkin ve akıcı okumalarını sağlamaktır.

Doktora tez çalışmamda sizlerin bilgilerinize başvurma gereği duydum. Ankete vereceğiniz içten ve doğru yanıtlarla araştırmaya önemli katkılarınız olacaktır.

*Sorulara, verilen seçeneklere (x) işareti koyarak yanıt veriniz.

*Açık uçlu sorularda ise sizin için önemli olanı bir cümle ile belirtiniz.

Araştırmama yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Derya ARSLAN

Doktora Öğrencisi

ÖĞRETMEN ANKETİ

1. Cinsiyetiniz:

1 () Kadın 2 () Erkek

2. Eğitiminiz:

1 () Öğretmen Okulu
2 () Yüksek Okul (2-3 Yıllık)
3 () Yüksek Okul + Lisans Tamamlama
4 () Eğitim Fakültesi (4 yıllık)
5 () Diğer (.....)

3. İşinizdeki Kıdeminiz:

1 () 0-2 yıl 2 () 2-5 yıl 3 () 5-10 yıl 4 () 10-20 yıl 5 () 20 ve üzeri

4. Düzenli olarak aşağıdakilerden hangilerini alırsınız?

1 () kitap 2 () dergi 3 () gazete 4 () hepsi 5 () hiçbiri

5. Kaç defa birinci sınıf okuttunuz?

1 () Hiç 2 () Bir 3 () iki 4 () üç 5 () dört 6 () Beş veya daha fazla

6. Okuma öğretiminde kullandığınız yöntemler nelerdir?

1 () cümle 2 () karma 3 () Diğer yazınız.....

7. İkinci sınıfa başlarken hiç okuyamayan öğrenciniz var mı?

1 () Evet (..... öğrenci) 2 () hayır

8. Size göre çocukların okuyamamasının en önemli nedeni nedir?

.....

9. İkinci sınıfa başlarken okuma güçlüğü olan öğrenciniz var mı?

1 () Evet (..... öğrenci) 2 () hayır

10. Sınıfınızda hangi okuma güçlükleriyle karşılaşıyorsunuz?

- 1 () heceleme
- 2 () geri dönme
- 3 () parmak, kalem vb.ile izleme
- 4 () okurken başı, ayakları sallama
- 5 () uygun tonlamada okumama
- 6 () diğer (yazınız)

11. Size göre çocukların okuma güçlüklerinin nedenleri nelerdir?

- 1 () fizyolojik konuşma bozuklukları
- 2 () psikolojik konuşma bozuklukları
- 3 () dikkat yetersizliği
- 4 () ağır öğrenme
- 5 () öğretmen değişikliği
- 6 () veli ilgisizliği
- 7 () aile problemleri
- 8 () diğer (yazınız)

12. Okuma güçlüklerini gidermede kullandığınız yöntemler nelerdir?

- 1 () sık yapılan okuma alıştırmaları
- 2 () ödüllendirme (pekiştirme verme)
- 3 () Yaptırımlar uygulama (örneğin bir şeyden alıkoyma)
- 4 () veli işbirliği
- 5 () hepsi
- 6 () diğer (yazınız).

13. Öğrencilerin daha iyi okumaları için sizce neler yapılabilir? (Bir cümle ile)

a)Okulda:.....

b)Evde:

EK 3

Sayın Veli,

“İlkokuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar” başlıklı doktora tezi üzerinde çalışılmaktadır.Amaç İkinci sınıf öğrencilerinin sağlıklı okuma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olmaktır.

Doktora tez çalışmamda sizlerin bilgilerinize başvurma gereği duyuldu.Vereceğiniz içten ve doğru yanıtlarla araştırmaya önemli katkılarınız olacaktır.

*Sorulara, verilen seçeneklere (x) işareti koyarak yanıt veriniz.

*Açık uçlu sorulara bir cümle ile yanıt veriniz.

Verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Derya ARSLAN
Doktora Öğrencisi

VELİ BİLGİ TOPLAMA FORMU

1.Cinsiyetiniz,

1 () Kadın 2 () Erkek

2.Eşiniz,

1 () Birlikte 2 () Ayrı 3 () Boşanmış 4 () Öldü 5 () Diğer

3.Öğrenim durumunuz,

1 () okur-yazar değil 6 () ortaöğretim (lise ve dengi)
2 () okur-yazar 7 () yüksekokul (2-3 yıllık)
3 () ilkokul 8 () üniversite (lisans)
4 () ortaokul 9 () yüksek lisans, doktora
5 () ilköğretim

4.Eşinizin öğrenim durumu,

1 () okur-yazar değil 6 () ortaöğretim (lise ve dengi)
2 () okur-yazar 7 () yüksekokul (2-3 yıllık)
3 () ilkokul 8 () üniversite (lisans)
4 () ortaokul 9 () yüksek lisans, doktora
5 () ilköğretim

5.İşiniz,

1 () işsiz 2 () işçi 3 () memur 4 () serbest meslek

6 () çiftçi 5 () diğer 7 () ev hanımı

6.Eşinizin işi,

1 () işsiz 2 () işçi 3 () memur 4 () serbest meslek

6 () çiftçi 5 () diğer 7 () ev hanımı

7.Sosyal güvenceniz,

1 () yok 2 () sigorta 3 () emekli sandığı 4 () bağkur 5 () özel sigorta

8.Kaç çocuğunuz var?

1 () bir 2 () iki 3 () üç 4 () dört 5 () beş ve daha ...

9.Aylık geliriniz,

1 () 100 - 250 milyon

2 () 251 - 500 milyon

3 () 501 - 1 milyar

4 () 1 - 2 milyar

5 () 2 milyar ve üzeri

10.Eviniz,

1 () kendinizin 2 () kira 3 () akrabalarınızın 4 () lojman

11.Boş zamanlarınızda kitap okur musunuz?

1 () hayır 2 () bazen 3 () her zaman

12.Eşiniz boş zamanlarında kitap okur mu?

1 () hayır 2 () bazen 3 () her zaman

13.Evinizde kitaplık var mı?

1 () evet 2 () hayır

14.Evinize düzenli olarak aşağıdakilerden hangisi alınır?

1 () gazete 2 () dergi 3 () kitap 4 () her üçü 5 () hiçbiri

15.Çocuğunuzun okuma düzeyini nasıl buluyorsunuz?

1 () okuyamıyor 2 () okuma güçlükleri var 3 () normal 4 () çok iyi okuyor

16.Çocuğunuzun daha iyi okuması için sizce neler yapılabilir? (Bir cümle ile)

a) evde:

b) okulda:

EK 4**ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

Okul:
Sınıf \ Şube:
Cinsiyetiniz:

SORULAR	YANITLAR		
	EVET	BAZEN	HAYIR
1.Evde kitaplık var mı?			
2.Evinize gazete alınıyor mu?			
3.Anne baban kitap alıyor mu?			
4. Annen boş zamanlarında kitap okuyor mu?			
5. Baban boş zamanlarında kitap okuyor mu?			
6. Okuduğun kitapları kendin mi seçiyorsun?			
7. Kütüphaneye gidiyor musun?			
8.Anne baban, okurken, seninle ilgileniyor mu?			
9.Okuduklarını annen baban anlatmanı istiyor mu?			
10.Evde rahat okuma ortamı bulabiliyor musun?			
11.Kardeşinle kullanabildiğin veya kendine ait bir odan var mı?			
12.Sınıf kitaplığınız var mı?			
13.Kitaplık Kolu çalışıyor mu?			
14.Daha rahat okuman için ailen televizyonu kapatır mı?			

EK 5
OKUMA GÖZLEM FORMU

Davranışlar	Öğrenci	1.Satır atlama.	2.Heceleyerek okuma.	3.Kelimeleri eksik okuma.	4.Okuduğu kelimeleri tekrar etme.	5. Kelimeye hece ya da harf ekleme.	6. Gereksiz duraklama.	7. Geri dönme.	8. Okuduğu yeri kaybetme.	9.Konuşur gibi okuma.	10.Parmak vb. ile izleme.	11.Vücut ya da baş sallama.	12.Kitabı düzgin tutma.	13.Uzaklığı ayarlama.	14. Sırada dik oturma.	15.Okuyamıyor.	16.Düşünceler

EK 6
(Öntest Metni)

SİHİRLİ KAYKAY

Bülent, yarışma gününü iple çekiyordu.Çünkü bu kez kazanacağından emindi.Kaykayını sihirli yapan şeyin meşe ağacından kafasına düşen palamut olduğunu anladığı için artık onu hiç yanından ayırmıyordu. Yarışmaya katılmak için kaykay kulübüne yeniden gidip nasıl kaydığını göstermişti.Yanında palamutu olduğu için kolaylıkla kaymış, hatta havada bir takla bile atmıştı.Yarışma görevlisi, onun bu kadar kısa zamanda böyle ustalaşmasına hayran olmuştu. “İşte,” demişti. “Çalışan kazanır!”

Bülent, yarışmayı kazanacağından emindi, ama bunun sihirli bir kaykayın başarısı olarak görülmesini istemezdi.Bu nedenle, okuldan çıkınca kaykayını alıp herkesin göreceği yerlerde çalışma yapmaya karar verdi.Böylece onu çalışırken görenler, yarışmadan birinci olarak çıktığında, “Aferin çocuğa! Çalıştı ve kazandı,” diyeceklerdi.

EK 7
(Sontest Metni)
KAYKAY

Birol,annesine bütün gün evde uslu duracağına söz vermişti.Buna karşılık ödül olarak da akşam babası gelince ondan bir kaykay istemesine izin verecekti.

Bugünlerde Birol'un hayatta en çok istediği şey bir kaykay sahibi olmaktı.Kendisi dışında bütün arkadaşlarının bir kaykayı vardı ve sürekli birbirlerine yaptıkları ilginç numaraları gösteriyorlardı.Hepsi de bahar şenliklerinde yapılacak olan kaykay yarışmasına hazırlanıyorlardı.

Birol da ara sıra kaykayla kayıyordu.Burak'ın kaykayını kullanıyordu, ama ne kullanmak! Daha iki metre bile kaymadan kendini yerde buluyordu.Nasıl da gülüyorlardı onun bu haline. Hepsi sabah akşam kaykayın üstündeydi iyice usta olmuşlardı.Oysa Birol ya iki ya da üç kez binebilmişti. Her seferinde yerden söylenerek kalkıyordu.

Bahar şenlikleri sırasındaki kaykay yarışmasına katılmayı deliler gibi istese de, aklından geçirmeye bile cesaret edemiyordu.

EK 8
Çalışma Metinleri

AKILLI ZEYNEP

Zeynep'i çevrede herkes çok severdi. Bir gün manava gitti ve annesinin istediklerini aldı. Manav ona bir avuç da kiraz alabileceğini söyledi. Ama o hiç oralı olmadı. Manav şaşırdı ve;

-Neden almıyorsun Zeynep?

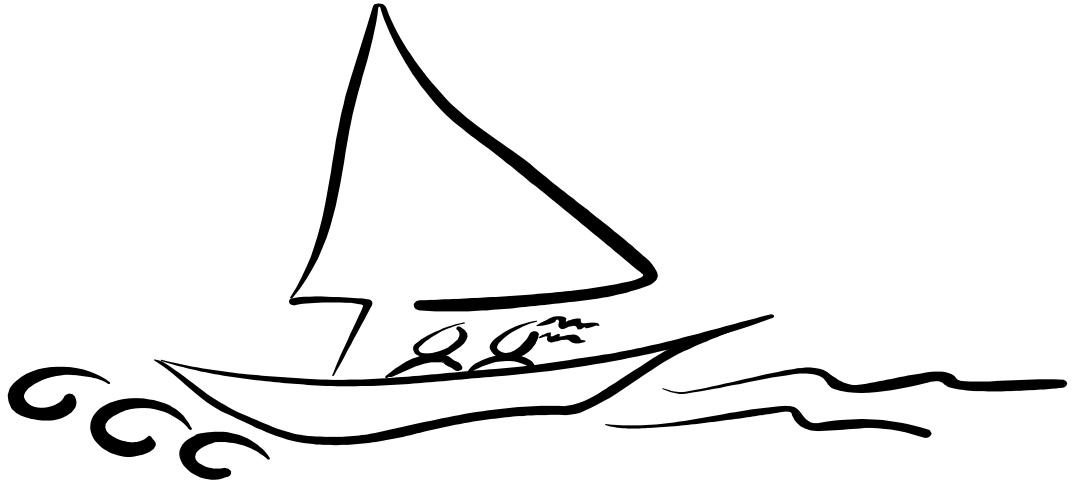
-Yok teşekkür ederim, alamam.

-Neden, yoksa sevmiyor musun kirazı?

-Hayır, hem de çok severim.

-O halde?

-Siz verin diye bekliyorum manav amca. Sizin eliniz benimkinden daha büyük.



BEŞ ŞEY...

Öğretmen küçük Selim'e:

- Bana içinde süt bulunan beş şey söyle bakalım? Biraz düşünen Selim:
- Yağ, peynir ve üç adet de inek efendim.

AYLAR

Ocak en başta gelir,
Fırtınalar yükselir.
Şubat en küçük aydır,
Karlarda kızak kaydır.
Mart'ta açılır çiçek,
Topraktan çıkar böcek.
Nisan'da tarla çayır,
Yeşerir ova, bayır.
Mayıs'ta sular coşar,
Dağdan denize koşar.
Haziran'da okul yok,
Oyun ve eğlence çok.
Temmuz'da sebze boldur,
Alıp sepete doldur.
Ağustos'un sıcağı,
Sanki fırın ocağı.
Eylül'de meyve toplar,
Bağlarda bahçıvanlar.
Ekim'de tohum eker,
Tarlalarda çiftçiler.
Kasım'da soğuk başlar,
Sararır dağlar, taşlar.
Aralık'ta yağar kar,
Yılda on iki ay var.

Ali Osman ATAK

BİR ÖĞRETMEN VARDI

Bir öğretmenim vardı
Boyu boyum kadardı
Kale kapısına sığmaz
Fındık kabuğuna sığardı
Ah ne şakacıydı
Ne şakacıydı.

Bir öğretmenim vardı
Atatürk kadardı
Baktı mıydı
Öyle mavi bakardı
Geceyi gündüz yapardı
Ah ne akıllıydı
Ne akıllıydı.

Bir öğretmenim vardı
Beni hiç yalnız bırakmazdı
Belki yolda oyuna daldı
Belki de anlattığı
Masallarda uyuyakaldı
Ah ne tatlıydı
Ne tatlıydı.

Aziz SİVASLIOĞLU

ÇALIŞALIM

Arı gezer, çiçek emer
Kuşlar uçar, bir yem arar
Orman renkten renge girer
Her tarafta çalışmak var.

Tembellikten sakınalım,
Çalışmanın zamanıdır.
İnsanlığı takınalım,
İş insanın canıdır.

Cennet gibi her yerimiz
Sevinç ile dolmalıdır.
Bunun için her birimiz
İş sahibi olmalıdır!

Ali Ulvi Elöve

EŐEK

Kahramanımız olan eŐek...
Ne o, niye ŐaŐtınız?
Kahraman denilince ille
Aslanlardan kaplanlardan mı söz edilecek?
Her neyse, kahramanımız
Sıradan bir eŐekti işte:
Uzun kulakları, güçlü bacakları
Çirkin anırması ve çalıŐkanlıđıyla
Yoksul bir çiftçinin tek hayvanıydı
Her işi gören oydu
Yarı aç yarı tok gezerdi
Sırtında sopa izleri

Bir gece felaket gelip çattı
Çiftçi, kulübesinde
Alevler içinde kaldı
EŐeđimiz yangının tek tanığı
Bir an durup düşündü
Alıp başını gitse
Son yıllarını kırlarda yaşardı, özgürce

Yüreği elvermedi buna
Güzelim kuyruğunu tutuŐturmak pahasına
Sahibini sürükledi tehlikenin uzağına
Bilmelisiniz ki eŐeklerin eŐekliđi
İnsanların yakıŐtırmasıdır çoğu zaman
EŐek eŐektir, insan da insan
Ama her eŐek eŐekçe davranmaz ki.

Sulhi DÖLEK

UYKU

Bana çiçek gönderme
Bir kuş ağacı gönder
Dallarında gezinsin
Kül rengi güvercinler

Konsunlar yastığıma
Uyutmak için beni
Sırtlarında kuş tüyü
Gagalarında ninni

Kaldırıp yatağıma
Uçursunlar göklere
Kendimi yıldızlarda
Bulayım birdenbire

Bana çiçek gönderme
Bir kuş ağacı gönder
Alnıma dokunanlar
İyileşmiş desinler

Ülkü TAMER

ÖZGEÇMİŞ

1976 Kütahya doğumluyum. İlk, orta ve lise öğrenimimi Kütahya’da tamamladım. 1994 yılında başladığım Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü 1998 yılında bitirdim.

Aynı yıl Kütahya iline bağlı Söğüt Köyü’nde göreve başladım. Burada iki yıl görev yaptım. Görev yaptığım sürede Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme (Yönetim-Organizasyon) Anabilim Dalı alanında “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Sorunları ve Çözümüne Yönelik Bir Model (Kütahya Örneği)” başlıklı yüksek lisansımı tamamladım.

2000 yılında Uludağ Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında doktora başladım. Aynı yıl Bursa İli Yıldırım İlçesi Anadolu İlköğretim Okulu’na tayin oldum ve halen aynı okulda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktayım.

Bursa, 2005

Derya Arslan